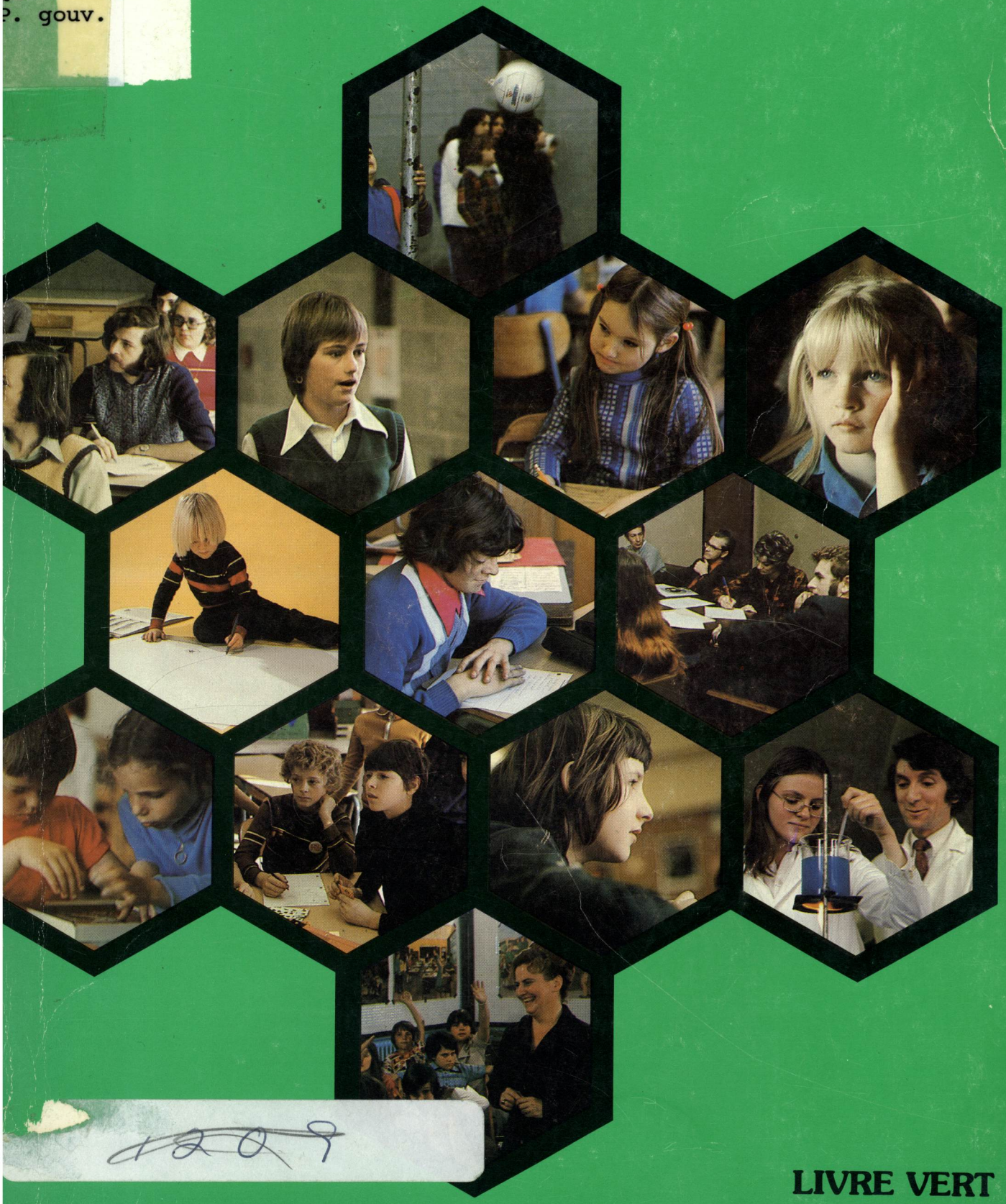
Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

E3A1
E571
1977
Ex. 2
QL
P. gouv.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE AU QUÉBEC



1209

LIVRE VERT

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE AU QUÉBEC

LIVRE VERT

Une publication du ministère de l'Éducation du Québec

Jacques-Yvan Morin
Ministre

Pierre Martin
Sous-ministre

Dépôt légal: quatrième trimestre 1977
Bibliothèque nationale du Québec

© Éditeur officiel du Québec 1977

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE AU QUÉBEC

LIVRE VERT

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
Québec, 1977

TABLE DES MATIÈRES

Présentation

1 Observations générales

Vers un renouveau 14
Acquis à conserver 14
Problèmes à résoudre 15

Retour sur la réforme scolaire 17
Grands objectifs 17
Conséquences 17
Résultats 19

Principaux problèmes de l'école primaire et de l'école secondaire 21
Programmes aux contenus imprécis 21
Évaluation insatisfaisante des apprentissages 21
Encadrement généralement insuffisant 22
Perturbations fréquentes du calendrier scolaire 23
Normalisation trop poussée de l'administration scolaire 23
« Radicalisation » du milieu scolaire 23
Conventions collectives trop détaillées 24
Éventail restreint des choix 24
Participation mitigée des parents 25

Le rôle de l'école 26
Finalités de l'éducation 26
Fonctions de l'école 28
L'école et le milieu 29

2 L'école primaire

Quelques critiques 32

Une école pour les enfants 34
L'enfant de 6 à 12 ans 34
Principales améliorations apportées à l'école primaire 34

Orientations de l'école primaire 36
Une organisation pédagogique centrée sur l'enfant 36
Un milieu de formation et d'apprentissage 36
Une école confessionnelle 37

Objectifs de formation 38
Langue maternelle 38
Éducation scientifique 38
Mathématiques 38
Éducation morale et religieuse 39
Histoire 39
Géographie 40
Langue seconde 40
Éducation artistique 41
Éducation physique 41
Formation personnelle et sociale 42
Développement des habiletés manuelles 42

Pédagogie et encadrement des élèves 43
Démarches pédagogiques diversifiées 43
Encadrement des élèves 44

Régime pédagogique 46
Répartition minimale du temps 46
Deux hypothèses d'organisation pédagogique 49
Évaluation des apprentissages 49

L'école primaire dans son milieu 51

Hypothèses de travail 53
Orientations de l'école primaire 53
Régime pédagogique 53
Programmes et évaluation 53
Participation des parents 54

3 L'école secondaire

Caractéristiques de l'école secondaire actuelle 56
Un nouveau modèle d'école secondaire 56
Problèmes actuels 58

Une école pour les adolescents 61
Caractéristiques de l'adolescent 61
Besoins de l'adolescent 61

Orientations de l'école secondaire 63
Une école adaptée aux individus 63
Une école confessionnelle 64

Organisation de l'école secondaire 65
Deux cycles d'enseignement 65
Horaire des élèves 66
Répartition des matières 67
Conséquences d'un tel réaménagement 78

Objectifs de formation 79
Langue maternelle 80
Mathématiques 83
Éducation morale et religieuse 84
Langue seconde 87
Éducation physique 88
Histoire 89
Géographie 90
Éducation scientifique 91
Arts 92
Formation personnelle et sociale 93
Éducation économique 94
Langues étrangères 95
Latin 95
Initiation au monde de la technologie 96
Formation professionnelle — deuxième cycle 97

Encadrement des élèves 98
Regrouper les élèves et les éducateurs 98
Services aux étudiants 99

Programmes et évaluation 101
Programmes et instruments pédagogiques 101
Évaluation et mesure 101

Schéma de l'enseignement secondaire

Hypothèses de travail 105
Orientations de l'école secondaire 105
Organisation pédagogique 105
Calendrier scolaire 106
Encadrement des élèves 107
Programmes d'études 107
Évaluation des apprentissages 107
Fréquentation obligatoire 108
Participation des parents 108

4 La gestion

Centralisation ou décentralisation 110
Décentralisation: aspirations et contraintes 110
Décentralisation et égalité des services 111
Décentralisation et péréquation des ressources 111
Décentralisation et accroissement des coûts 112

Une décision déjà prise: décentraliser 114
Première hypothèse: accroître les responsabilités des commissions scolaires 115
Deuxième hypothèse: l'école comme lieu principal de la responsabilité 120
Autre possibilité: des organismes locaux ou régionaux responsables de plusieurs services publics, dont l'éducation 122

Des éléments à approfondir quelle que soit l'hypothèse retenue 123
Le statut de l'école 123
Le rôle des parents 124
Le régime de négociations 132

Hypothèses de travail 133
La décentralisation 133
Le statut de l'école 134
Le rôle des parents 134
Le régime de négociations 135

Conclusion: le projet éducatif

Au-delà des diagnostics et des solutions à court terme 139
Une école qui affiche ses couleurs 139
Rendre l'école meilleure 140

Le projet éducatif de l'école 14
Ce qu'est le projet éducatif 14
Cheminement du projet éducatif 14
Le projet éducatif, l'objet d'un consensus 14

Hypothèses de travail 14

PRÉSENTATION

Grise, mon ami, est toute théorie,
Mais le bel arbre de la vie verdoie.

Goethe

Depuis une quinzaine d'années, les Québécois ont entrepris résolument d'améliorer leurs écoles. Ils leur ont consenti un effort financier considérable pour les rendre accessibles au plus grand nombre, notamment au niveau secondaire. Ils ont voulu moderniser les programmes et les méthodes en vue d'une meilleure préparation des jeunes à la vie d'aujourd'hui.

D'où vient que tant d'efforts ne semblent pas avoir porté les fruits qu'on en attendait? L'école publique est, depuis quelques années, l'objet de critiques nombreuses et persistantes. Certains reproches qui lui sont adressés sont sans doute excessifs, trop globaux, comme ceux qui voudraient que l'école se substitue entièrement aux parents, dont certains ont démissionné, à toutes fins pratiques, de leur rôle d'éducateurs. Toutefois, lorsque ces reproches proviennent de parents et d'éducateurs soucieux de la qualité de l'école et attentifs au cheminement scolaire des enfants, qui se plaignent de ce que l'enseignement actuel, dans certaines de ses parties, n'en soit plus un vraiment, il est temps que les responsables de l'éducation prêtent l'oreille.

Il suffit de parcourir quelques régions du Québec pour se rendre compte que les choses ne tournent pas rond dans l'école publique. Les gens se plaignent des usines à enseignement que sont devenues plusieurs écoles secondaires, de la dépersonnalisation qui les caractérise, alors que l'éducation de l'enfant et de l'adolescent réclame par-dessus tout des rapports personnels suivis entre l'élève et ses maîtres. Les gens disent que l'expérimentation généralisée et permanente, l'absence de programmes précis et d'évaluation du progrès de l'élève ont fait de l'enseignement une vaste improvisation au détriment de l'acquisition quelque peu ordonnée des connaissances.

Les gens déplorent le manque d'exigences de l'école et des maîtres à l'endroit des élèves, l'absence de rigueur, de discipline et d'esprit de travail qui sévit dans certains établissements. Ils se plaignent du relâchement dans l'enseignement de la langue maternelle, d'une sorte d'effondrement du côté de la langue seconde et de la facilité qui s'est installée dans l'acquisition de plusieurs autres connaissances. Bref, beaucoup de parents et d'éducateurs estiment que nos écoles n'ont pas de projet pédagogique cohérent et que la formation des enfants s'en va à vau-l'eau.

D'aucuns se consoleraient en songeant que « c'est partout pareil ». Effectivement, il suffit de lire ce qui s'écrit sur l'école dans le reste de l'Amérique du Nord ou en Europe, en France notamment, pour se persuader que certaines de nos difficultés trouvent leur germe dans les tiraillements et perplexités du monde occidental. Toutefois, ce serait là une piètre excuse pour refuser d'entreprendre l'effort de redressement nécessaire; d'ailleurs, la plupart des pays tentent depuis quelque temps de se ressaisir, sans pour autant succomber à la nostalgie d'une école qui ne tiendrait pas compte des transformations de notre civilisation depuis quelques décennies. Le Québec, pour sa part, en raison du contexte « géoéducatif » dans lequel il

doit évoluer, n'a guère le choix: il lui faut entreprendre son effort propre de renouveau, sous peine de compromettre son avenir.

De fait, cet effort a débuté il y a une quinzaine d'années, à l'époque de ce qu'il est convenu d'appeler la Révolution tranquille. Des moyens considérables ont été déployés pour rendre l'école accessible à tous, pour l'ouvrir sur le monde et la vie par une formation plus diversifiée, un style d'éducation plus créateur. Qu'on se souvienne, par exemple, du peu de développement de notre réseau d'écoles secondaires à la fin des années cinquante et l'on devra convenir que l'implantation de polyvalentes sur l'ensemble du territoire a constitué un immense progrès. Cependant, avec le recul des années, force nous est de constater que cette réforme a dû s'attaquer avant tout aux problèmes matériels de l'école (« la brique et le béton ») et que dans la bousculade, les aspects pédagogiques n'ont pu recevoir toute l'attention requise. Comme cette période a coïncidé avec la remise en question des objectifs et des méthodes pédagogiques traditionnels, les problèmes se sont accumulés et l'école s'y est enlisée.

Il nous faut donc entreprendre un effort considérable de réflexion collective en vue de mieux définir les orientations et les méthodes de l'école publique. Il y a déjà quelques années que le ministère de l'Éducation y songe et j'ai trouvé, en y arrivant, de volumineux et utiles dossiers sur la question. Comme le nouveau Gouvernement estimait que cette réflexion intéressait toute la population, puisque l'avenir national en dépend dans une large mesure, et que, par ailleurs, il entendait y laisser sa marque, ayant posé son propre diagnostic sur les carences de l'école publique, les projets du Ministère ont dû être profondément remaniés.

Aussi, le Livre vert que le Gouvernement présente aux parents, aux éducateurs et à tous les citoyens qui ont le souci de l'avenir, veut-il être avant tout un instrument de réflexion et de discussion. Il n'est pas interdit à un gouvernement qui se veut progressiste d'agir avec prudence, en pareille matière, et de ne légiférer ni agir qu'en parlant avec le peuple. Celui-ci, du reste, va instinctivement à l'essentiel; son bon sens nous dicte une démarche réaliste, chaque changement étant bien pesé. D'ailleurs, les choses durables ne se construisent guère autrement.

Cela veut dire que nous avons voulu nous attacher avant tout à des points concrets plutôt qu'à de grandes théories. Comment l'école primaire peut-elle amener l'élève à s'engager graduellement dans une démarche personnelle de travail? Les programmes doivent-ils être plus détaillés qu'à l'heure actuelle? Est-il souhaitable qu'un même titulaire suive ses élèves pendant deux ans? Les parents devraient-ils être mis au courant du plan d'études que doivent suivre les enfants? Serait-il approprié de rétablir la période d'étude après la classe?

Quel doit être l'encadrement des élèves au niveau secondaire? Quels objectifs de formation doit-on y viser? Doit-on étendre la durée de la formation générale et de la formation professionnelle? Quelle devrait être la durée de l'année scolaire? Comment doit être effectuée l'évaluation des élèves? Peut-on diversifier les tâches des enseignants? Est-il opportun de les regrouper en « équipes de formation », comme cela se pratique dans certaines écoles?

L'école doit-elle être conçue selon un modèle unique pour tout le Québec ou doit-elle être adaptée à son milieu de vie? Jusqu'où peut-on pousser la décentralisation de la gestion scolaire et des décisions pédagogiques? Les parents devraient-ils avoir quelque chose à dire dans le cheminement de leur enfant ou dans la marche de l'école elle-même? Quels sont les rôles respectifs des personnels scolaires, des administrateurs et des parents dans la définition de l'école? Est-il concevable de procéder à l'élaboration collective d'un « projet » pour chaque école et chaque région?

Sans doute les réponses apportées à ces questions se rattacheront-elles à des attitudes ou choix pédagogiques, mais nous avons voulu éviter le globalisme qui nous eût poussés à offrir une nouvelle conception de l'éducation, une « réforme », un univers entier sur un plateau. On pourra accepter certaines recommandations — la plupart sont rédigées au mode conditionnel — et en rejeter d'autres sans que tout le « système » s'écroule. Certaines réponses pourraient même varier d'un endroit à l'autre.

Le Gouvernement ne pense pas que tout soit mauvais dans nos écoles; celles-ci offrent infiniment plus de possibilités que jadis. Il veut, avec l'aide des parents et des éducateurs, entre lesquels les contacts seraient désormais suivis, identifier nos faiblesses, proposer avec modestie des changements, lesquels seront scrutés par les principaux intéressés avant d'être mis en œuvre. Renouveau et, çà et là, redressement, plutôt que bouleversement.

On constatera que certaines questions, dont nous ne pouvons nier l'importance, n'ont pas été traitées ou n'ont pas reçu un traitement élaboré dans le présent ouvrage. Par exemple, l'enseignement privé, l'éducation des adultes, la formation des maîtres, les relations de travail, l'enfance inadaptée et les milieux défavorisés. Pour les uns, nous avons en main les rapports de comités qui ont terminé leur étude; nous pourrons élaborer, à brève échéance, des politiques spécifiques pour répondre aux besoins. Pour les autres, telles les relations de travail, le gouvernement a mandaté des comités d'études qui doivent lui proposer de nouvelles politiques.

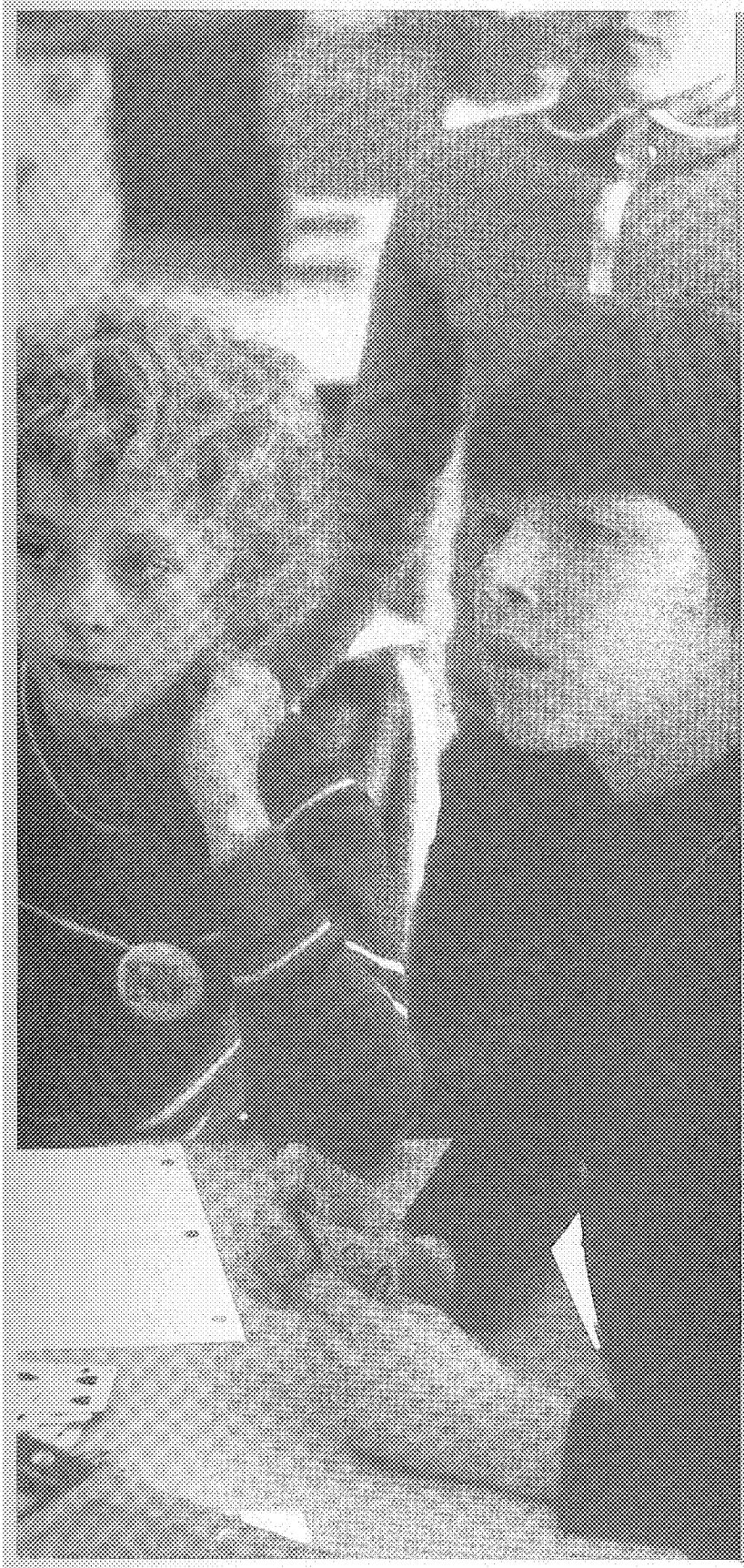
Se dégage-t-il de ce Livre vert quelque « philosophie de l'éducation »? Relisant une dernière fois ces pages, après en avoir soupesé chaque proposition, je me dis que si le souci de lutter contre la dépersonnalisation et pour la revalorisation de l'école publique peut constituer une philosophie, la réponse doit être affirmative. Du reste, je sais bien que toute véritable politique d'éducation présuppose une philosophie de la vie et de l'homme. On la retrouvera sûrement entre les lignes, même là où nous n'y pensions pas.

Cependant, nous avons voulu partir modestement du vécu quotidien et de ce que disent les gens, plutôt que de grandes théories pédagogiques, car lorsque les idées s'éloignent de la vie et de ses exigences, le moment vient toujours où celle-ci reprend ses droits.

Jacques Yvan Morin

Jacques-Yvan Morin
Ministre de l'Éducation

OBSERVATIONS GÉNÉRALES



OBSERVATIONS GÉNÉRALES

VERS UN RENOUVEAU

Situation critique de l'école publique

1 1 L'école publique aujourd'hui est largement critiquée. Il serait certes injuste de faire peser sur tous les établissements les mêmes reproches, mais il faut bien reconnaître qu'on blâme souvent l'école publique pour l'imprécision de son orientation et de ses objectifs, pour la qualité inégale des services qu'elle offre et pour son manque de rigueur. On est insatisfait, également, de la formation intellectuelle des jeunes, de leur manque de préparation aux études supérieures ou au marché du travail, de la distance croissante qui sépare l'école de la population; on dénonce, enfin, les conflits scolaires et la bureaucratisation du système d'éducation. On conçoit mal, somme toute, que la qualité de l'éducation soit si peu satisfaisante, alors que ses coûts sont maintenant si élevés.

1 2 Au Québec, la réforme scolaire a été accomplie dans un contexte d'urgence en vue de répondre à l'objectif de fréquentation scolaire généralisée qui constituait l'un des thèmes majeurs de la Révolution tranquille.

1 3 Il convient que le second souffle de la réforme scolaire vienne animer désormais un effort de qualité: programmes d'enseignement mieux définis, outils pédagogiques mieux adaptés, encadrement des élèves plus soutenu, communication plus active entre parents et personnel scolaire.

Acquis à conserver

Évolution de l'école primaire

1 4 L'école primaire a subi des transformations importantes, mais elle semble avoir été moins bousculée que l'école secondaire par la réforme scolaire. Elle a été profondément influencée par des idées nouvelles qui privilégiaient les méthodes actives, l'individualisation de l'enseignement, le progrès continu. On reconnaît volontiers que l'école primaire a fait des progrès considérables sur plusieurs plans: le climat général de cette école s'est amélioré, les relations entre maîtres et élèves sont plus ouvertes, l'enfant est plus épanoui et plus actif dans ses apprentissages et il jouit d'une considération assurée; en outre l'assouplissement du régime pédagogique a favorisé l'initiative et a permis le développement d'activités de formation enrichissantes pour la personnalité de l'enfant.

Développement rapide de l'école secondaire

1 5 L'école secondaire, de son côté, a connu des développements considérables. L'implantation d'un réseau d'écoles polyvalentes sur tout le territoire a permis, en particulier, d'accueillir tous les élèves de 12 à 16 ans et de leur offrir un large éventail de services et de programmes de formation.

1 6 La polyvalence des programmes et le décloisonnement des cours devaient permettre à chaque élève de choisir son propre programme, compte tenu de ses dispositions et de sa motivation. Dans les faits, ces changements ont augmenté la persévérance scolaire. Ajoutons que l'école secondaire a été envahie par une culture propre aux jeunes et qu'elle en a favorisé largement l'expression. La domination de ce type de culture rend cependant plus difficile qu'autrefois l'acquisition de la formation que les adultes jugent satisfaisante.

1 7 La volonté d'assurer à brève échéance des services équivalents sur l'ensemble du territoire a amené le ministère de l'Éducation à normaliser et souvent à centraliser une large partie de l'administration. De surcroît, les commissions scolaires et les écoles se sont vu attribuer de plus grandes responsabilités dans le domaine pédagogique et notamment dans la définition des programmes et l'évaluation des élèves.

Problèmes à résoudre

1 8 En dépit de résultats encourageants, l'école primaire et, plus particulièrement, l'école secondaire demeurent confrontées à des problèmes pédagogiques auxquels il est impérieux de trouver des solutions.

Diversité des attitudes en regard de la réforme scolaire

1 9 Au terme d'une dizaine d'années de réforme, les jugements sont bien partagés. Chez plusieurs responsables de l'éducation, on observe, devant le travail réalisé, un sentiment de satisfaction. On parle du *temps de la post-réforme* dans lequel nous serions entrés, de *l'équilibre* qui est maintenant le nôtre, de la *vitesse de croisière que nous aurions atteinte*. De nombreux groupes, à l'inverse, demeurent profondément insatisfaits des changements intervenus depuis quinze ans; ils minimisent volontiers les effets de la réforme ou encore accusent celle-ci de toutes les difficultés actuelles. D'aucuns prennent conscience des besoins nouveaux qui se manifestent dans la jeunesse ou dans la société, besoins qui doivent selon eux inciter les responsables de l'éducation à poursuivre et, parfois, à accélérer le changement.

1 10 Devant les résultats de la réforme scolaire, nous sommes donc confrontés à un éventail très large d'opinions, qui se manifestent sous différentes formes, proviennent de personnes ou de groupes très diversifiés et touchent à tous les aspects de l'éducation.

Évolution des mentalités

1 11 Si le projet de réforme scolaire élaboré au début des années soixante a pu, en mobilisant tant d'énergies, être réalisé en grande partie, c'est qu'il a bénéficié en son temps d'un contexte socio-culturel favorable et d'un certain consensus dans la population. Il n'en est plus ainsi aujourd'hui. Il est devenu difficile de s'entendre sur une conception de l'éducation qui puisse satisfaire l'ensemble de la population. Le pluralisme de notre société n'est pas seulement idéologique et culturel; il est également politique, et exprime profondément la diversité des besoins que les individus et les groupes cherchent à satisfaire en priorité.

Nouveau contexte général

1 12 En outre, la complexité du système scolaire s'est considérablement accrue: les conditions socio-économiques présentent des caractéristiques nouvelles par rapport au passé récent, les groupes et sous-groupes sociaux se sont multipliés et les orientations de notre société sont maintenant particulièrement difficiles à définir.

Nécessité d'un examen objectif de la situation actuelle

1 13 Il est donc nécessaire d'être attentif à la complexité croissante des situations lorsqu'on entreprend de poser un diagnostic général sur l'état actuel de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et de dégager les orientations propres à modifier les situations jugées insatisfaisantes. Il importe, par conséquent, de se reporter aux intentions initiales de ceux qui ont orienté l'éducation depuis un certain nombre d'années, de dégager les acquis majeurs qui en ont résulté et de situer dans leur véritable contexte les problèmes qui appellent des redressements à plus ou moins long terme.

RETOUR SUR LA RÉFORME SCOLAIRE

Grands objectifs

Objectifs initiaux de la réforme **1** 14

La réforme scolaire au Québec a été fondée sur quelques grandes idées: responsabilité générale de l'État, maintien du système confessionnel, démocratisation de l'éducation et accessibilité généralisée, école plus ouverte sur l'extérieur préparant mieux à la vie, enseignement plus individualisé, regroupement et intégration des différents types de formation, participation accrue de la population. Autant de facteurs qui devaient assurer une plus grande qualité de l'éducation. L'école devait donc développer chez ses élèves des attitudes humanistes, des aptitudes techniques et des habiletés particulières à tel ou tel secteur d'activités. En prolongeant la famille et le milieu, elle devait offrir aux jeunes des possibilités d'apprentissage dont ils percevraient l'utilité pour eux-mêmes et pour la collectivité.

Réponse aux besoins individuels **1** 15

De même, on a voulu donner à l'enseignement une orientation nouvelle qui assurât à chacun les moyens de trouver dans l'activité pédagogique de l'école ce qui convenait le mieux à ses intérêts et à ses aptitudes. Cette volonté de répondre aux besoins de chacun a donné lieu à de nombreuses expériences d'individualisation de l'enseignement, tant au primaire qu'au secondaire. L'individualisation devait favoriser le progrès continu de l'élève et lui permettre de cheminer selon son rythme personnel et ses caractéristiques propres.

Participation de tous **1** 16

Enfin, c'est grâce à la consultation permanente de tous les agents et de tous les milieux intéressés qu'un nouveau régime scolaire s'est organisé et développé. Par exemple, on a connu nombre de comités consultatifs, de commissions de planification, de comités d'étude, de missions etc.

Conséquences

1 17

Ces grands principes ont entraîné, depuis une vingtaine d'années, des conséquences que nous allons rappeler brièvement.

1 18

En 1958, la conférence de l'Association d'éducation du Québec plaçait l'éducation sur la place publique. En 1959, le Gouvernement de l'époque lançait l'idée des commissions scolaires régionales. La Grande Charte de 1961, comportait un ensemble de dispositions concernant, notamment, la prolongation de la fréquentation scolaire obligatoire, l'obligation pour les commissions scolaires d'assurer l'enseignement de niveau secondaire, la gratuité scolaire. C'est au cours de cette même année que le Gouvernement créait la Commission Parent.

Renouvellement des structures administratives **1** 19

En 1964, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'Éducation sont créés; les deux Comités confessionnels sont maintenus avec des pouvoirs de réglementation pour les écoles confessionnelles et ils sont rattachés au Conseil supérieur de l'Éducation.

1 20 L'administration de l'enseignement secondaire est confiée à des commissions scolaires régionales qui procèdent à la planification et la mise en place d'un réseau complet d'écoles secondaires. Par la suite, les commissions scolaires locales responsables des écoles primaires sont regroupées.

1 21 En 1967, il existait encore au Québec plus de 1500 commissions scolaires. Présentement 173 commissions scolaires dispensent l'enseignement primaire, 51 commissions scolaires régionales dispensent l'enseignement secondaire et 29 commissions scolaires intégrées dispensent sur leur territoire l'enseignement aux deux niveaux.

1 22 Ce mouvement de fusions visait à permettre aux commissions scolaires de réunir un nombre suffisant d'élèves pour offrir des services et un enseignement de bonne qualité à un coût raisonnable.

1 23 Dans la suite des ateliers pédagogiques favorisés par le Règlement numéro 1, la Loi 27 créait les comités d'école et les comités de parents, destinés à favoriser une participation plus directe des parents dans l'école et auprès de la commission scolaire.

Accroissement et meilleure répartition des ressources financières

1 24 Les dépenses totales de fonctionnement pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire au Québec sont passées de $500 millions en 1964-1965 à $2 milliards en 1974-1975. Pour la même période, le coût moyen par élève s'est élevé de $450 à $1 388. Une partie de ces augmentations est attribuable à la hausse des prix et, pour avoir une idée plus juste des efforts réels accomplis, il convient de dégonfler ces sommes à l'aide d'un indice de prix. En dollars de 1960, les dépenses de fonctionnement des commissions scolaires seraient passées de $438,7 millions en 1964-1965 à $835,9 en 1974-1975.

1 25 La réforme scolaire a également fait évoluer les modes de financement de l'éducation. La démocratisation souhaitée passait notamment par la voie de correctifs propres à mettre à la portée du plus grand nombre d'enfants des services comparables et à offrir aux commissions scolaires des ressources financières comparables également. On constatait en effet des disparités importantes d'une commission scolaire à une autre: les commissions les plus riches étaient à même d'offrir des services plus complets et de meilleure qualité.

1 26 C'est donc d'abord le niveau des services qui a été standardisé, toutes les commissions scolaires devant disposer de moyens financiers relativement égaux, quelle que soit leur richesse relative. La subvention dite d'équilibre budgétaire venait ainsi combler la différence entre le niveau de dépense normalisé et le revenu local produit par l'impôt foncier. Pour assurer que chaque milieu scolaire fournisse une contribution équivalente, l'impôt foncier scolaire a également été normalisé.

1 27 Cette méthode de financement a assuré une répartition équitable des services et des ressources; cependant, elle a eu aussi tendance à normaliser la gestion.

Accroissement qualitatif et quantitatif des ressources humaines

1 28 Une plus grande qualité de l'éducation exigeait un personnel scolaire plus compétent. Des sommes énormes ont été affectées notamment à la formation et au perfectionnement des enseignants.

1 29 La scolarité moyenne des enseignants s'est ainsi accrue de façon appréciable depuis 1967-1968, première année pour laquelle sont disponibles des données précises.

Niveau d'enseignement	Nombre d'années de scolarité du personnel enseignant	
	1967-1968	1975-1976
Maternelle	11,3	14,9
Primaire	12,6	14,2
Secondaire	13,0	15,7

1 30 Parallèlement, la réforme a favorisé l'augmentation et la diversification du personnel scolaire. Par exemple, au primaire le rapport maître/élève est passé de un maître pour trente élèves (1/30) à un maître pour vingt-trois élèves (1/23). Dans le domaine de l'enfance inadaptée, le nombre de maîtres est passé de 3000 en 1969 à plus de 8000 en 1976.

1 31 Du côté du personnel professionnel non enseignant, alors qu'il était à peine présent dans les écoles et les commissions scolaires il y a quelques années, on y compte présentement plus de 4 500 personnes, (psychologues, conseillers d'orientation, bibliothécaires, animateurs etc.).

1 32 En 1975-1976, la masse salariale totale constitue 82% des dépenses des commissions scolaires.

Dépenses d'immobilisations

1 33 Depuis 1964-1965, des ressources particulièrement importantes ont été investies dans les écoles primaires et secondaires. Une somme de plus de 263 millions de dollars a été dépensée pour assurer le développement de cette partie du réseau scolaire.

Résultats

Élévation des taux de scolarisation

1 34 La généralisation des classes de maternelle, l'établissement d'écoles primaires et secondaires sur tout le territoire, le développement d'un système de transport scolaire, la gratuité complète de tous les services ont permis d'atteindre approximativement les taux de scolarisation suivants:

1 35 Les taux de scolarisation au Québec, de 1961 à 1977, pour certains âges

	Années		
Âges	1961	1966	1977*
5	52,2	73,1	95,0
15	74,6	86,1	97,0
16	51,0	68,6	82,0

*Estimation

Individualisation de l'enseignement

1 36 Sur le plan pédagogique, la réforme scolaire a voulu, nous l'avons déjà souligné, individualiser l'enseignement tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Cette intention impliquait des changements majeurs: élargissement des objectifs de l'éducation, transition des méthodes magistrales aux méthodes actives, développement de l'expérimentation pédagogique, multiplication des approches méthodologiques, autonomie accrue de l'école dans la gestion pédagogique des groupes d'élèves, instauration du système des voies (allégée, régulière, enrichie), abandon de la classe-degré, création de services spéciaux pour l'enfance en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, acquisition de documents plus nombreux et plus variés à mettre à la disposition des élèves.

Service à l'enfance en difficulté d'apprentissage

1 37 L'individualisation de l'enseignement s'est appliquée de façon particulièrement *attentive* aux enfants en difficulté d'apprentissage.

1 38 Les efforts ont d'abord porté sur le dépistage de ces enfants et sur l'organisation et l'implantation de services spécialisés à leur intention.

1 39 En conséquence, cette clientèle a augmenté considérablement au primaire et au secondaire ces dernières années. En 1961, 6 400 élèves bénéficiaient de services particuliers, alors qu'en 1976, ces services sont offerts à environ 93 000 élèves.

PRINCIPAUX PROBLÈMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

1 40 Un bilan destiné à une large consultation ne peut comporter des analyses détaillées. On doit plutôt s'en tenir à un niveau assez général de diagnostic, quitte à raffiner graduellement celui-ci au fur et à mesure que la consultation alimente les constats de départ. C'est dans ce cadre que nous indiquons quelques grands problèmes auxquels l'école publique fait face actuellement.

Programmes aux contenus imprécis

Programmes-cadres

1 41 Aux programmes détaillés, on a substitué progressivement, à compter de 1969, des « programmes-cadres » pour certaines matières. Ces programmes définissaient à grands traits les objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une matière et proposaient diverses approches méthodologiques sans proposer de contenus détaillés. Définis par le ministère de l'Éducation, ces programmes devaient ensuite être précisés, au plan local, par les équipes de professeurs et le personnel des services pédagogiques des commissions scolaires et des écoles. L'objectif d'une telle démarche de décentralisation pédagogique était de laisser le soin aux éducateurs d'adapter localement les programmes aux ressources et aux besoins.

1 42 Ce faisant, on supposait que les commissions scolaires et les écoles étaient prêtes à détailler ces programmes et disposaient des ressources pour le faire.

Démarche à réévaluer

1 43 L'intention était manifestement louable et le projet, logique. On voulait que se développe toute la gamme des outils: programmes-cadres, guides méthodologiques, guides bibliographiques, programmes institutionnels, plans de cours. En pratique, cette intention ne s'est pas concrétisée et s'est avérée trop théorique.

1 44 Nous constatons maintenant qu'un grand nombre d'enseignants et de parents se plaignent de ne pas disposer de programmes qui détermineraient de façon satisfaisante non seulement les objectifs généraux et certaines indications méthodologiques, mais aussi des objectifs terminaux précis et des contenus bien gradués.

1 45 C'est donc toute cette démarche qu'il faut réviser afin de rejoindre directement l'enseignant pour qu'il dispose des outils simples et quotidiens dont il a besoin.

Évaluation insatisfaisante des apprentissages

Au primaire

1 46 Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, au primaire, chaque professeur utilise les moyens qu'il juge appropriés. Il dispose pour ce faire de peu de soutien pour élaborer les instruments dont il a besoin.

1 47 Les parents peuvent difficilement suivre les progrès de leurs enfants, car le programme d'étude précis et détaillé, qui pourrait servir de base aux échanges entre le professeur et les parents, est pratiquement inexistant ou, s'il existe, ne leur est pas transmis.

1 48 Et pourtant l'usage de la promotion automatique, qui a cours au Québec, exigerait une évaluation plus soutenue pour assurer les correctifs utiles.

Au secondaire

1 49 Au secondaire, la situation est différente: la promotion se fait par matière; chaque professeur impose ses examens mais aucune synthèse véritable n'est faite de l'ensemble des résultats de chaque élève.

1 50 En pratique, dans plusieurs matières, la promotion est automatique et l'on a souvent l'impression que les exigences ne sont pas assez grandes. En outre, les perturbations fréquentes des calendriers scolaires ne semblent pas avoir d'effets importants sur la promotion des élèves, ce qui est pour le moins inquiétant.

1 51 Si, au primaire, le ministère de l'Education ne fait aucune évaluation pédagogique, il n'en est pas ainsi au secondaire. Des examens du Ministère ont lieu en vue de la certification en secondaire III, IV ou V, selon le cas. Ces examens ont cependant leurs limites dans la mesure même où ils servent plutôt d'indice que de véritable évaluation-synthèse. On leur reproche fréquemment leur présentation sous forme de tests à correction objective. Ces tests ne font appel ni à l'esprit de synthèse, ni à l'habileté à développer une idée de façon méthodique.

1 52 Le flottement dans les programmes rend évidemment difficile, sinon impossible, l'établissement de politiques d'évaluation précises et ne permet par d'établir, à un degré donné, des critères uniformes de mesure pour tout le Québec. Les examens ministériels ne constitueront jamais une évaluation complète de l'élève puisqu'ils ne peuvent vérifier que les connaissances acquises dans certaines matières.

1 53 Les résultats obtenus par les élèves sont « pondérés » en tenant compte de différents facteurs. Le résultat transmis exprime la position relative de l'élève dans un ensemble. Si cette pratique a une certaine valeur pour l'administration pédagogique, elle risque par contre de réduire la qualité de la mesure individuelle de ces résultats.

Encadrement généralement insuffisant

1 54 La pauvreté de l'encadrement a été maintes fois soulignée. Cette lacune est vue comme la principale cause de la démobilisation des enseignants, du relâchement des élèves et de l'incapacité de l'école à s'ouvrir sur la famille.

1 55 En fait, qu'il s'agisse du relâchement général de la discipline ou de la faiblesse de l'encadrement des élèves — en particulier au secondaire — cette difficulté est généralement évoquée comme l'une des plus graves de notre système scolaire. Pourtant, de nombreux efforts ont été consentis, pour doter les institutions locales du personnel d'encadrement pédagogique et administratif requis, sans qu'on en arrive à une situation généralement satisfaisante.

Perturbations fréquentes du calendrier scolaire

1 56 L'amputation constante de périodes et de journées d'enseignement sous divers prétextes est aussi une situation maintes fois dénoncée.

1 57 L'année scolaire comprend normalement deux cents jours de classe partagés comme suit: au minimum cent quatre-vingts jours de classe et, au maximum, vingt jours consacrés à des journées pédagogiques. Dans les faits, cependant, les cent quatre-vingts jours de classe sont devenus un maximum rarement atteint. En plus d'être souvent comprimée aux deux extrémités, l'année scolaire est également parsemée de journées de classe raccourcies ou tout simplement supprimées.

1 58 On en vient à penser qu'obtenir « un vrai quinze cents minutes » d'enseignement par semaine durant « un vrai cent quatre-vingts jours », ou trente-six semaines de classe, serait un progrès considérable pour les écoles secondaires du Québec.

Normalisation trop poussée de l'administration scolaire

1 59 On parle souvent — à juste titre sans doute — de la normalisation trop poussée de l'administration scolaire, du nivellement qu'elle a souvent entraîné et des contrôles qui se sont multipliés ces dernières années.

1 60 Cette normalisation s'est effectuée surtout dans l'ordre administratif alors que, paradoxalement, la décentralisation pédagogique a été tellement grande qu'elle a engendré une situation de flottement et d'imprécision générale.

« Radicalisation » du milieu scolaire

1 61 Le milieu scolaire n'a pas échappé à une certaine « radicalisation ». Les occasions d'affrontement ont d'ailleurs été nombreuses et l'intransigeance qui s'est exprimée de part et d'autre constitue sûrement une cause importante des difficultés éprouvées par l'école. Les effets des conflits sont d'autant plus injustes qu'ils affectent des personnes qui n'y sont pas parties. Les antagonismes peuvent s'envenimer de façon démesurée et causer des dégâts qui n'ont aucune commune mesure avec les raisons évoquées par les parties en présence.

1 62 Les règles du jeu des relations de travail qui ont été conçues pour les secteurs de production ne sont guère adaptées aux services publics, dans le domaine scolaire en particulier.

Conventions collectives trop détaillées

1 63 Les conventions collectives ont eu tendance à devenir de plus en plus détaillées, tant en raison de la préoccupation des syndicats que de la volonté du Gouvernement de déterminer des conditions de travail comparables pour tous les enseignants. Ces intentions, sans doute louables, se soldent par une situation souvent peu propice à une organisation scolaire souple et adaptée aux besoins locaux.

1 64 Le fait, par exemple, de préciser le nombre d'heures et de minutes que les éducateurs doivent consacrer aux enfants a comme conséquence de rendre difficile le regroupement des enseignants en dehors de ces heures. Une simple demande de modification d'horaire est souvent source de calculs et de difficultés assez pénibles pour tous. L'une des conséquences de cette situation est également la difficulté d'appliquer des formules flexibles d'encadrement des élèves.

1 65 De plus, la complexité des conventions collectives oblige les administrateurs à consacrer à leur gestion un temps démesuré par rapport aux autres priorités des écoles.

1 66 N'y aurait-il pas lieu d'alléger, tant la Loi de l'Instruction publique que les conventions collectives, de leurs exigences pointilleuses et de leurs stipulations trop détaillées? N'y aurait-il pas également lieu de procéder à une opération similaire à l'endroit des directives et des procédures du Ministère et des commissions scolaires?

Éventail restreint des choix

1 67 Malgré quelques timides efforts pour modifier cet état de faits, le réseau scolaire est organisé de façon telle que sa clientèle n'a pas de véritables choix quant à l'école qu'elle veut fréquenter. C'est une des contraintes qui porte plusieurs parents à se tourner vers l'école privée.

1 68 De plus en plus de parents exigent les moyens nécessaires pour participer eux-mêmes à la définition de l'école de leur enfant. D'aucuns vont même jusqu'à vouloir choisir entre plusieurs types d'écoles publiques.

1 69 Ils souhaiteraient également que les commissions scolaires définissent le « produit » qu'elles offrent à leur clientèle et que les écoles soient placées dans une certaine situation de concurrence.

Participation mitigée des parents

1 70 Nous avons déjà souligné que la participation des parents avait été privilégiée dans la réforme scolaire. Les parents peuvent, en effet, participer à plusieurs titres. En plus d'élire les commissaires d'écoles, ils peuvent agir en tant que membres des comités d'école, des comités de parents ou des conseils de commissaires.

1 71 Mais il semble bien après quelques années d'existence de ces organismes que les parents ne soient pas satisfaits du rôle qu'ils peuvent jouer par cet intermédiaire. Trop souvent, les questions sur lesquelles on les consulte, ou bien sont d'ordre mineur et n'ont pas de véritable influence sur l'orientation de l'école, ou bien ont une telle ampleur, qu'il est difficile pour les parents d'en saisir la portée.

1 72 De même, les parents se sentent souvent démunis devant les arguments ou les propositions des « spécialistes » qui œuvrent dans le système scolaire.

1 73 Enfin, c'est sur l'école et la classe que les parents souhaitent avoir une influence directe et c'est là qu'ils désirent être présents pour les choix importants.

L'école et son contexte social

1 74 La relation étroite entre l'évolution de l'école et l'évolution de la société n'est plus à démontrer. Une évaluation des principaux cadres de l'organisation sociale serait sûrement éclairante pour « relativiser » le présent bilan et pondérer certains jugements que l'on porte forcément, de façon isolée, sur l'école, sans référence suffisante à son milieu. L'école est en effet un lieu politique où se portent des débats relatifs à la conception que les citoyens se font de la société. Les divers problèmes qu'elle vit ont donc, de toute évidence, une portée qui la dépasse largement.

LE RÔLE DE L'ÉCOLE

1 75 Après ce survol des principaux malaises de l'école du Québec et avant d'entreprendre l'examen de propositions de redressement, il peut être utile de réfléchir à ses fondements et à ses objectifs.

1 76 Comités de parents, administrateurs et enseignants ont demandé à plusieurs reprises que les objectifs de l'éducation au Québec soient mieux définis. Aussi ne pouvons-nous refuser, dans le présent Livre vert, d'aborder cette question sans pour autant prétendre l'épuiser.

Quelques questions

1 77 Un tel exercice soulève inévitablement de nombreuses interrogations:

- à quelle conception de l'éducation renvoient ces finalités?
- à quel modèle d'écoles se rattachent-elles?
- quels choix politiques et idéologiques supposent-elles?
- quelles sont les valeurs qu'elles préconisent?

Sans prétendre épuiser toutes ces questions, il s'impose néanmoins d'amorcer des réponses.

Finalités de l'éducation

1 78 Les présentes réflexions sur les finalités de l'éducation veulent donc alimenter un débat qui ne se terminera sans doute jamais. Elles veulent également répondre en partie aux attentes et offrir un soutien aux actions plus ponctuelles, aux redressements plus concrets, aux orientations que propose le Livre vert.

La personne est au centre de l'acte éducatif

1 79 Élaborer les finalités de l'école, c'est se rattacher à une certaine conception de l'homme. La tradition culturelle et politique du Québec met l'accent sur le respect de la personne. Elle place la personne au cœur de l'éducation, la considérant comme un être unique ayant son histoire propre, sa vie intérieure, ses valeurs, son rythme de développement, un être complexe qui ne se définit que par rapport à plusieurs dimensions, un être libre et dynamique capable de s'éduquer et de croître, un être social et ouvert à autrui, en quête de valeurs et d'absolu.

1 80 Synthèse plus que portrait-type, cette description de la personne pour qui l'école existe est la trame de fond qui justifiera ultérieurement, dans le cadre de l'organisation scolaire, certains grands choix éducatifs et culturels.

Société, culture et éducation

1 81 Notre société est, de plus, sensible à l'évolution sociale vécue ces dernières années. Elle est souvent ballottée entre la tradition et les changements qui la bouleversent. Le Québec de ces dix dernières années a vécu un tourbillon continuel qui a fortement modifié le milieu: développement des institutions sociales, scolarisation massive, politisation des individus et des groupes et leur engagement de plus en plus profond dans le processus décisionnel. La vie politique et l'éducation ont appris à s'influencer réciproquement. D'autres secteurs: l'économique, le culturel, le récréatif, le communautaire restent trop souvent à l'écart des préoccupations de l'école et doivent y être mieux intégrés.

Finalités et mutations sociales

1 82 Sur le plan scolaire, les mutations profondes des valeurs et des attitudes ont eu les échos que l'on sait et ont suscité dans certains cas de multiples et persistants affrontements. Si nous ajoutons à cela l'évolution générale de la culture, la présence massive des nouveaux media de communication, l'écroulement ici et là de systèmes de valeurs séculaires, l'évolution de la famille et l'ouverture de plus en plus grande vers l'extérieur, nous avons dans cette trop rapide énumération une idée de la difficulté pour les éducateurs, les parents, le Gouvernement, de définir l'éducation qui corresponde à l'homme d'ici.

1 83 L'éducation présente certaines caractéristiques intemporelles, pour ainsi dire. Elle est toujours effort pour former, informer, élever, développer, épanouir, faire croître. De là à conclure qu'elle se définit partout de la même manière, il n'y aurait qu'un pas, mais l'éducation, c'est également, en quelque sorte, un phénomène « écologique », très lié à un moment, à un lieu, à un climat sociohistorique.

1 84 Dans un tel contexte, il n'est pas aisé de revenir à des principes simples puisque même les valeurs fondamentales sont remises en question. Et pourtant, il y a des choses de sens commun qu'il est plus important que jamais de retenir: l'éducation est un projet à la fois individuel et collectif, toujours inachevé et caractérisé par une certaine hésitation; elle prend ses racines dans la famille et puise ses matériaux dans les ressources de la personne; elle est fortement conditionnée par l'environnement social, les objectifs et les besoins de la société.

Finalités de l'éducation

1 85 En somme, quelles que soient les avenues qui nous y mènent, nous nous retrouvons toujours devant l'homme quand nous cherchons à définir l'éducation, l'homme à qui on veut assurer:

- l'épanouissement de sa personnalité dans les domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité, ainsi que l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement, des valeurs morales.

École, lieu privilégié de la formation

1 86 L'éducation scolaire étant prépondérante dans notre société comme dans toutes les sociétés développées, elle doit fournir les outils, les moyens propres à garantir le développement du sens des valeurs, des attitudes et du « savoir-être » des individus, sans pour autant négliger leur insertion dans une société donnée qui a son visage propre.

1 87 L'éducation doit aussi contribuer à former des hommes capables de supporter les inévitables tensions et de résoudre les problèmes de la société aux plans des valeurs, de la science, de la technologie, de l'organisation sociale et des relations humaines. C'est sa dimension sociale et culturelle.

1 88 On a souvent dit que l'école est maintenant « un moyen et un lieu de formation parmi d'autres ». Certains ont même prédit la fin, à moyen terme, de l'école. Nous croyons, au contraire, qu'en dépit des nombreuses influences et des multiples intervenants qui la concurrencent et la complètent, l'école est encore pour longtemps le lieu privilégié de la formation, de l'instruction et du développement de la culture.

Fonctions de l'école

1 89 Dans cette quête des raisons d'être de l'école, il est utile d'en affirmer les fonctions essentielles:

1 90 ■ l'école est un lieu d'enseignement et d'instruction:

— énoncer cet axiome, c'est revenir à l'origine même de l'école. C'est pour enseigner aux jeunes, pour les instruire que les premières écoles ont été établies. Enseigner, c'est faire cheminer l'enfant, c'est le faire passer de l'exploration de la connaissance à une maîtrise personnelle, puis à l'expression des acquis. S'instruire, c'est acquérir un savoir fondamental, articulé, systématique, cohérent. L'instruction suppose, aujourd'hui comme autrefois, un travail patient, ordonné, souvent répétitif, et parfois austère; elle doit préparer les jeunes à assumer beaucoup plus qu'une fonction de travail. Elle favorise l'enracinement et le développement dans l'homme de principes, d'attitudes qui le préparent à assumer des rôles multiples et changeants.

1 91 ■ l'école est un lieu d'éducation:

— la fonction de l'école est de favoriser la croissance de la personne dans toutes ses dimensions par la connaissance, l'acquisition de valeurs, la socialisation responsable.

1 92 ■ l'école est un lieu d'insertion culturelle:

— de tout temps, et partout, ce sont les messages de l'homme qui constituent le fondement du savoir. C'est ce qui commande la présence à l'école de la pratique culturelle ouverte sur le monde actuel mais aussi sur l'histoire;

— l'insertion de la culture à l'école, c'est l'exploration du monde de la pensée, mais c'est aussi l'acquisition des indispensables outils d'analyse qui permettent des choix personnels face aux nombreuses sollicitations des cultures qui nous cernent de toutes parts.

Préoccupations majeures de l'école

1 93 Si nous examinons de plus près l'école publique et l'enseignement primaire et secondaire qu'elle assure, nous sommes en mesure avant de procéder à un diagnostic plus minutieux, de distinguer quatre préoccupations majeures qui lui sont propres:

- assurer l'acquisition des outils permanents d'apprentissage, de communication, et de développement personnel;
- favoriser la découverte, l'acceptation et le respect de soi et des autres;
- favoriser la découverte du milieu naturel, humain et social, et préparer à agir sur ce milieu;
- amorcer une formation qui rende chacun apte à comprendre la réalité passée et présente de la société, à développer une conscience sociale et à se préparer comme citoyen à jouer un rôle efficace et éclairé.

L'école et le milieu

L'école et la collectivité **1** 94

L'école n'existe que par la volonté des groupes et des collectivités qui lui confient une mission éducative. Plusieurs conséquences découlent de cette mission. Ainsi, l'école est amenée à épouser de près le milieu; elle est forcée en quelque sorte à une ouverture sur la communauté qui tend à rapprocher toujours l'institution de la société. Elle constitue un instrument de développement au service des citoyens et elle est un point de ralliement, une « petite patrie » en quelque sorte au centre d'une agglomération.

L'école est au cœur des débats **1** 95

L'école se situe inévitablement au cœur des grands débats de l'heure. Comme elle a toujours un aspect politique et social, chaque groupe cherchera à se l'approprier, à la dominer à son avantage, à la modeler selon ses vues propres et certains objectifs intéressés. Mais la collectivité ne saurait tolérer la mainmise d'un groupe particulier sur l'école.

1 96

En régime démocratique, les citoyens ont le droit d'exiger du Gouvernement qu'il fixe à l'école des orientations conformes à leurs attentes.

1 97

Les buts et finalités de l'éducation sont toujours difficiles à préciser. Ils ne peuvent l'être sinon de concert avec d'autres grands objectifs sociaux et culturels.

Maintien d'un fragile équilibre **1** 98

L'équilibre est fragile, car l'école veut s'ouvrir au monde qui l'entoure et elle a raison d'agir ainsi. Par ailleurs, l'encombrement par des modes passagères et l'éparpillement la guettent sans cesse et elle doit s'en défendre à tout prix. Les problèmes exposés dans les pages qui suivent et les propositions qui en découlent veulent lui éviter ce double écueil.

1 99

Nous chercherons donc à nous en tenir à des propositions aussi concrètes et aussi réalistes que possible. Si nous donnons parfois l'impression d'être très collés au quotidien, c'est que nous considérons que l'école primaire et l'école secondaire du Québec, tout en ne s'éloignant point des grandes perspectives que nous venons de rappeler, ont un urgent besoin de renouer avec certaines pratiques simples, éprouvées et sûres.

L'ÉCOLE PRIMAIRE

QUELQUES CRITIQUES

2 1

L'école primaire a connu des changements importants depuis dix ans, mais ces changements, comme on l'a déjà souligné, se sont effectués sans qu'elle soit entraînée dans des bouleversements aussi importants que ceux de l'école secondaire.

Une école différente de celle d'autrefois

2 2

L'école primaire n'en présente pas moins aux parents une image bien différente de celle qu'ils ont connue eux-mêmes. Il n'est pas rare d'entendre les parents exprimer leur satisfaction même si plusieurs regrettent de ne pas retrouver, dans l'école de leurs enfants, les apprentissages et les activités qu'eux-mêmes ont connus à l'école. De fait plusieurs parents ne peuvent aider leurs enfants qui ont des travaux à domicile; souvent ils ont de la difficulté à comprendre la voie suivie par les professeurs et saisissent mal certains éléments de la méthode employée. Ceux qui doivent déménager redoutent particulièrement les difficultés que pourraient rencontrer leurs enfants forcés de s'adapter à de nouvelles méthodes.

2 3

D'aucuns comprennent mal que leurs enfants tardent à aborder des apprentissages formels. Ils ne sont pas sûrs, de surcroît, que les connaissances acquises à l'école primaire favorisent le succès de leurs enfants à l'école secondaire. Ils se retrouvent à grand-peine dans les instruments et les critères d'évaluation appliqués à leurs enfants. Bref, les parents n'ont pas toujours compris ou accepté les modifications des concepts et des pratiques pédagogiques.

Un souhait: des apprentissages plus rigoureux

2 4

Par ailleurs, on constate que ces mêmes parents ne souhaitent pas le retour à l'école d'antan. Ils souhaitent plutôt conserver à l'école actuelle ses qualités d'accueil et de créativité, mais en y ajoutant plus de rigueur dans l'apprentissage des connaissances et plus d'esprit de discipline. On fait souvent état de diverses critiques relatives au manque de rigueur des apprentissages fondamentaux assurés par l'école primaire: cet enseignement ne se ferait pas assez en profondeur, du fait que les méthodes répétitives traditionnelles dont on a peut-être abusé dans le passé sont généralement délaissées aujourd'hui.

Des objectifs à préciser

2 5

De plus, la diversité du matériel didactique utilisé et surtout l'absence, dans plusieurs cas, de manuels de base entretiennent l'insatisfaction des parents. Les « plans de cours », les « notes polycopiées » leur donnent l'impression d'une pédagogie en feuilles détachées, d'un apprentissage sans point de repère. Les parents, souvent imbus de l'esprit de méthode, se refusent à croire que le recours moins fréquent au manuel en tant qu'outil de référence facile d'accès puisse assurer un enseignement stable, précis, systématique.

2 6

À l'intérieur des programmes de formation qui ont été élaborés, il est difficile de trouver un fondement général qui aurait servi à la définition des objectifs d'apprentissage et de formation. Plusieurs programmes manquent de précision et laissent l'enseignant démuni. Habituée à des programmes très détaillés en termes de contenu, l'école primaire n'était sûrement pas prête à élaborer, à partir de programmes dits « cadres », les plans d'étude dont elle avait absolument besoin.

Un consensus difficile:
les objectifs de l'école primaire

2 7 Malgré des efforts certains en vue de concentrer davantage les activités sur l'enfant et de mettre l'accent sur la formation plutôt que sur l'information, l'école primaire n'arrive pas toujours à reconnaître les éléments qui sont spécifiques à sa mission. Dans le contexte pluraliste actuel, qui permet l'expression de toutes sortes d'idées, l'école primaire éprouve le besoin de savoir ce qu'elle doit donner et assurer à chaque enfant.

2 8 Le consensus touchant les objectifs de l'école primaire s'établit assez facilement lorsque le débat a lieu séparément à l'intérieur d'un groupe de parents, de professeurs, d'administrateurs. En revanche, lorsqu'il s'agit de le faire entre les groupes tout devient plus compliqué. Et que dire lorsqu'on tente de s'entendre sur les moyens à privilégier pour atteindre ces objectifs?

2 9 Ces diverses constatations font voir l'importance de bien définir l'école primaire par rapport à l'enfant.

UNE ÉCOLE POUR LES ENFANTS

2 10 L'école primaire actuelle peut tirer grand profit de l'expérience qu'elle a acquise sur les plans tant administratif que pédagogique durant les années de la réforme. De plus, les éducateurs jouissent aujourd'hui de connaissances plus poussées que leur fournissent les sciences de l'homme et en particulier la psychologie. Cela leur permet de mieux s'adapter aux besoins de l'enfant dans leurs activités d'éducation.

2 11 Dans les paragraphes qui suivent, nous ferons état très brièvement des caractéristiques des enfants à qui s'adresse l'école primaire. Ce rappel prendra tout son sens par la suite lorsque nous nous attacherons à définir le rôle et les objectifs de l'école primaire, à préciser les orientations fondamentales de son régime pédagogique et à proposer des solutions aux difficultés que cette école rencontre.

L'enfant de 6 à 12 ans

2 12 Pour croître et se développer, l'enfant explore son environnement et il compte spontanément sur l'aide de l'extérieur; il a besoin de sécurité. Il a aussi besoin de relations affectives et de considération, d'aimer et de se sentir aimé. La franchise et la candeur qui caractérisent l'enfant appellent un accueil ouvert.

2 13 Dans son apprentissage, l'enfant de 6 à 12 ans raisonne à partir du concret. Il a besoin de manipuler, d'explorer, de tenter des applications et de créer. Bien que chaque enfant possède une façon personnelle d'apprendre, qu'il ait un style et un rythme d'apprentissage qui lui sont propres, ses rapports avec le groupe et le maître sont importants, essentiels même.

2 14 L'enfant agit et réagit avec tout son être. Il a donc besoin que l'activité éducative favorise l'harmonie entre les diverses composantes de sa personnalité. C'est à cet âge qu'il doit apprendre à maîtriser les habiletés fondamentales: lire et compter, s'exprimer par écrit et verbalement, se situer dans le temps et dans l'espace, développer son sens moral et religieux, établir des rapports avec autrui.

Principales améliorations apportées à l'école primaire

2 15 Depuis quinze ans, l'école primaire a beaucoup évolué, particulièrement en ce qui touche:

- les rapports entre les élèves et le maître;
- le climat de spontanéité;
- le souci de la formation globale de l'enfant et le respect de son rythme d'apprentissage;
- l'ouverture sur le milieu et la diversification des activités d'apprentissage.

Une école axée sur la formation globale

2 16 De fait, l'école a été amenée progressivement à dépasser son caractère presque exclusivement utilitaire. De nouvelles orientations, axées sur la formation globale de l'enfant, lui ont été proposées. Ces orientations ont provoqué de nombreux changements dans l'administration scolaire, dans l'organisation pédagogique, dans l'encadrement et la formation des enseignants.

2 17 L'école s'est montrée ouverte à l'expérimentation de nouvelles méthodologies: de nombreux projets novateurs ont été réalisés et de nouvelles pistes pédagogiques exploitées. Divers moyens d'animation, comme les stages d'entraînement aux méthodes actives, ont profondément transformé les attitudes de beaucoup d'enseignants.

2 18 Le progrès le plus significatif à porter au crédit de la réforme scolaire au Québec est d'avoir transformé pour le mieux le climat général de l'école primaire. Celle-ci est devenue plus attentive aux valeurs de l'enfant et plus soucieuse de partir du vécu de ce dernier pour l'aider à élargir ses champs de découverte.

Une école aux services diversifiés

2 19 De nouveaux besoins ont également été comblés; le réseau des maternelles s'est généralisé; les commissions scolaires se sont assurées que les enfants en difficulté d'apprentissage bénéficient de services appropriés à leurs besoins.

2 20 Le regroupement des commissions scolaires en unités administratives plus grandes et les règles budgétaires du ministère de l'Éducation ont permis l'accroissement du personnel de direction et d'encadrement. Ainsi, on retrouve, dans plusieurs commissions scolaires, un service d'enseignement dont font partie des conseillers pédagogiques.

Une école au personnel qualifié

2 21 Le fait que le degré de scolarisation figure au premier rang des critères qui servent à établir la rémunération des enseignants a poussé nombre d'entre eux à parfaire leur formation par des cours universitaires. De plus, pour satisfaire aux besoins particuliers des nouvelles clientèles de la maternelle et de l'enfance inadaptée, des cours de perfectionnement ont été organisés. Enfin, de façon constante, beaucoup d'enseignants suivent des cours de recyclage pour se préparer à l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques.

Une école aux aménagements physiques adéquats

2 22 L'aménagement physique de l'école primaire tend à s'adapter à la nouvelle organisation de l'enseignement de même qu'aux exigences des nouvelles méthodes pédagogiques. Alors que les nouvelles constructions profitent d'équipements satisfaisants, des efforts sont faits partout pour aménager, dans les édifices scolaires plus anciens, des salles spéciales d'enseignement et de services: salles d'arts plastiques, salles d'éducation physique, bibliothèque, salle de travail pour les professeurs etc.

2 23 Cependant, l'évolution de l'école ne s'est pas faite, si l'on en croit les critiques les plus fréquentes, sans une certaine perte de rigueur. Le bien-fondé de ces critiques ne paraît cependant pas justifier une remise en question complète des orientations générales de l'école primaire, mais elles suggèrent à tout le moins des redressements.

ORIENTATIONS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

2 24 Depuis les changements provoqués par la réforme scolaire, l'école primaire est graduellement devenue un milieu d'éveil et de formation de base. Elle a voulu se donner les moyens d'assumer son rôle dans la formation complète de l'enfant et elle y est parvenue dans une large mesure, en instaurant une organisation pédagogique centrée sur l'élève; elle a adapté son organisation scolaire aux différences individuelles et au progrès continu des élèves.

Une organisation pédagogique centrée sur l'enfant

2 25 Quoique ces objectifs n'aient pas tous été atteints autant qu'on pourrait le souhaiter, nous proposons qu'ils soient maintenus et que cette conception d'une école primaire dont la principale préoccupation est l'enfant demeure au cœur de nos orientations.

Cinq orientations fondamentales

2 26 Ces orientations de l'école primaire sont les suivantes:

- offrir une organisation pédagogique respectueuse des caractéristiques individuelles de l'élève;
- permettre le progrès continu de l'élève notamment par l'attention que portera l'enseignant au développement de l'enfant plutôt que par un mode d'organisation de l'école ou de la classe;
- assurer les apprentissages fondamentaux;
- évaluer de façon périodique le progrès de chaque enfant et l'atteinte des objectifs;
- développer un projet éducatif correspondant aux attentes et aux valeurs du milieu.

2 27 Ces orientations signifient que le séjour de l'enfant à l'école primaire est d'une extrême importance pour son développement personnel. Les expériences éducatives qu'il y vit détermineront, pour une bonne part, son avenir scolaire et sa vie d'adulte.

Un milieu de formation et d'apprentissage

2 28 Cependant cette responsabilité n'est pas exclusive à l'école. Les réalités que l'enfant vit dans sa famille et avec ses amis, les rapports qu'il entretient avec son voisinage, les livres qu'il lit et l'usage qu'il fait de la télévision, l'influencent tout autant que la vie à l'école. Compte tenu de cette diversité, les parents ont le droit de compter sur une école qui, en plus d'être un milieu de vie, soit un milieu qui concentre ses activités sur la formation et sur une démarche ordonnée dans l'acquisition des connaissances.

Une école confessionnelle

2 29 On ne saurait traiter des orientations des écoles primaires au Québec sans rappeler qu'elles sont en majorité confessionnelles.

Pour les catholiques

2 30 Pour le secteur catholique, l'école reconnue comme catholique accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif, et la conception chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative.

Pour les protestants

2 31 Pour le secteur protestant, l'école reconnue comme protestante est celle qui s'inspire de la tradition protestante et qui a pour objectifs de faire prendre conscience aux élèves d'une interprétation morale et spirituelle de la vie, et de favoriser l'approfondissement de la notion religieuse et morale.

OBJECTIFS DE FORMATION

2 32 Les orientations énoncées dans la partie précédente supposent pour se réaliser des objectifs de formation bien définis.

Langue maternelle

2 33 ▪ À sa sortie de l'école primaire, l'élève devrait:

— être apte à s'exprimer oralement dans sa langue maternelle en respectant certaines normes quant à l'élocution: étendue du vocabulaire, prononciation, structure de la phrase;

— être capable d'écrire de courts textes témoignant de la maîtrise du vocabulaire de base, de la connaissance du sens et de l'orthographe des mots, du respect des règles de la syntaxe et de la ponctuation;

— pouvoir interpréter le sens des divers modes de communication orale;

— savoir lire avec compréhension et avoir acquis le goût de la lecture.

Éducation scientifique

2 34 ▪ À sa sortie de l'école primaire, l'élève devrait:

— avoir développé des habiletés d'observation, de mesure précise, de classification, de généralisation, et avoir commencé à se familiariser avec les rudiments de la méthode expérimentale;

— être initié aux principes scientifiques de base qui expliquent les principaux phénomènes naturels;

— être initié à l'importance de l'équilibre écologique et avoir développé des habitudes de préservation du milieu.

Mathématiques

2 35 ▪ L'école primaire devrait:

— permettre à l'élève l'apprentissage de concepts, de propriétés, de relations et de structures mathématiques;

— lui permettre de se familiariser progressivement avec certains éléments (verbaux, graphiques et symboliques) du langage mathématique;

— lui faire acquérir la maîtrise d'opérations simples sur les nombres et sur les figures géométriques.

Éducation morale et religieuse

Éducation morale **2** 36

- Au plan moral, l'élève de l'école primaire devrait:
  - — être éveillé aux valeurs morales;
  - — être initié aux principes élémentaires et aux normes d'une conduite morale;
  - — être initié aux éléments et aux critères d'un jugement moral;
  - — avoir commencé à développer les attitudes morales essentielles: sens de l'autonomie et sens de la responsabilité individuelle et collective;
  - — avoir commencé à mettre en œuvre une certaine échelle de valeurs dans sa conduite personnelle.

Éducation religieuse catholique **2** 37

- Au plan religieux (dans les écoles catholiques) l'élève devrait:
  - — être éveillé aux valeurs morales, spirituelles et religieuses de la foi catholique;
  - — connaître les éléments essentiels du mystère chrétien;
  - — avoir commencé à développer les attitudes chrétiennes fondamentales;
  - — être initié à la vie de la communauté chrétienne de son milieu.

Éducation religieuse protestante **2** 38

- Au plan religieux (dans les écoles protestantes) l'élève devrait:
  - — connaître les éléments essentiels de la tradition judéo-chrétienne;
  - — être éveillé aux valeurs morales, spirituelles et religieuses de cette tradition;
  - — être sensibilisé aux diverses expressions du phénomène religieux.

Histoire

2 39

- À la fin du primaire, l'élève devrait:
  - — avoir été éveillé à la notion de changement et de temps;
  - — connaître les principaux événements et les principaux personnages de l'histoire de sa région;
  - — être capable de situer géographiquement les premiers établissements d'importance en Amérique et en connaître les principales caractéristiques;
  - — connaître dans ses grandes lignes l'œuvre des principaux personnages qui ont fondé la Nouvelle-France;

— connaître les principales caractéristiques de la vie des autochtones;

— connaître les conditions de vie des premiers habitants et les éléments essentiels de l'économie de la Nouvelle-France;

— connaître les grandes étapes de l'histoire du peuple québécois;

— avoir développé le goût du patrimoine et le respect des choses anciennes.

Géographie

2 40

■ À la fin du primaire, l'élève devrait:

— être capable de se situer dans l'espace: dans son quartier ou son village, dans sa ville et dans son pays;

— être capable de situer les principaux lieux (rues, édifices publics, monuments...) de son environnement;

— être capable de décrire les ressources de sa région et avoir reçu les renseignements lui permettant de découvrir l'interdépendance des régions;

— connaître le relief et les traits physiques de sa région et être capable de les comparer à d'autres régions du Québec et d'ailleurs;

— connaître l'organisation de la vie dans un milieu urbain et dans un milieu rural;

— s'être initié à la notion de distance et s'être sensibilisé aux activités humaines requises pour produire, transformer et distribuer les biens de consommation;

— s'être familiarisé avec quelques modes de vie différents du sien;

— s'être initié au monde des communications en général (transport...);

— s'être familiarisé avec les notions de base en géographie (orientation, éléments d'une carte géographique...).

Langue seconde

Français langue seconde **2** 41

■ À sa sortie de l'école primaire, l'élève devrait:

— maîtriser le vocabulaire et la syntaxe de base du français;

— comprendre un discours simple;

— lire et rédiger des textes simples;

— s'exprimer oralement dans des formes simples.

Anglais langue seconde

2 42

■ À sa sortie de l'école primaire, l'élève devrait:

— avoir acquis une connaissance de la langue anglaise qui le rendra apte à saisir des énoncés simples et à les utiliser pour se faire comprendre dans les situations reflétant les besoins de son âge;

— être initié aux règles de base de la prononciation et de l'intonation dans la langue seconde.

Éducation artistique

2 43

■ L'école primaire devrait:

— fournir à l'élève des occasions de découvrir les différents moyens d'expression artistique;

— développer sa sensibilité, sa créativité et son goût à l'endroit des différentes formes d'expression artistique;

— amener l'élève à vivre individuellement et collectivement des expériences concrètes et structurées d'expression esthétique sous divers modes comme le dessin, la peinture, le modelage la musique, le chant, l'expression corporelle.

Éducation physique

2 44

■ À sa sortie de l'école primaire, l'élève devrait:

— avoir acquis l'habitude de pratiquer régulièrement des activités physiques (sport et gymnastique) pour maintenir une certaine énergie musculaire;

— avoir développé une grande variété d'habiletés motrices à caractère expressif, utilitaire et récréatif;

— avoir une image positive de son corps et du fonctionnement de celui-ci;

— avoir compris l'importance des règles de l'hygiène (alimentation, repos, propreté) pour la conservation d'une bonne santé, d'une bonne forme physique et d'un équilibre affectif;

— avoir acquis l'esprit d'équipe.

Formation personnelle et sociale

2 45

- L'élève à sa sortie de l'école primaire devrait:

  — connaître les principales institutions de sa localité, de sa région, de son pays;

  — avoir participé à des expériences de vie sociale organisées à l'intérieur de l'école (groupes de travail, conseils de classe, clubs sportifs, clubs éducatifs etc.);

  — avoir développé des attitudes de respect d'autrui et de solidarité ainsi qu'une disposition générale à l'accueil, à la tolérance et à la compréhension des personnes, et plus particulièrement des personnes d'origine ethnique différente;

  — avoir pris conscience de sa sexualité et des dimensions affectives et sociales qui s'y rattachent.

Développement des habiletés manuelles

2 46

- L'élève de l'école primaire devrait, à travers l'ensemble des activités éducatives (artistiques, scientifiques etc.):

  — développer une certaine dextérité dans le maniement des outils usuels;

  — acquérir la connaissance des divers matériaux utiles tant pour les activités scolaires que pour les travaux domestiques.

PÉDAGOGIE ET ENCADREMENT DES ÉLÈVES

Démarches pédagogiques diversifiées

2 47 Les objectifs de formation que nous venons de présenter s'accommodent de méthodes diverses et de démarches pédagogiques variées.

2 48 Ce qui nous paraît le plus important, c'est que le processus d'apprentissage soit rigoureusement suivi et que l'enseignant puisse justifier le choix des procédés qu'il applique pour faire cheminer ses élèves.

2 49 Dans une récente publication[1], le Conseil supérieur de l'Éducation présentait les modèles pédagogiques suivants auxquels il est utile de se référer brièvement:

Le courant traditionnel

2 50 Le courant traditionnel repose sur un rapport de professeur à élève dans lequel le professeur est considéré comme l'élément actif qui transmet des connaissances et des valeurs. L'élève ne devient actif que dans un second temps, par l'assimilation des connaissances transmises.

Le courant traditionnel « rénové »

2 51 Quant au courant traditionnel « rénové », les méthodes qui y prévalent sont en fait des méthodes traditionnelles auxquelles on a fait subir certaines transformations. Elles adoptent, par exemple, les techniques audio-visuelles, elles utilisent les centres d'intérêt, elles s'ouvrent sur des activités de découverte directe du milieu par des classes-promenades.

2 52 Cependant, l'enseignement continue toujours d'être centré sinon sur le maître, du moins sur l'objet.

L'enseignement systématique

2 53 L'enseignement systématique constitue moins un mode d'enseignement qu'un angle particulier selon lequel on organise l'enseignement. C'est une démarche qui vise à rationaliser l'apprentissage et à le mener de façon rigoureuse en appliquant des stratégies clairement arrêtées:

- choix des objectifs;
- précision et gradation des objectifs;
- évaluation préalable du niveau des étudiants;
- décisions relatives à la stratégie;
- mise en œuvre de la stratégie;
- évaluation des résultats;
- décisions conséquentes.

---

1 Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, *Connaissances des principaux modèles théoriques d'éducation,* août 1974, 159 pages.

L'éducation centrée sur la personne

2 54 L'éducation centrée sur la personne considère celle-ci comme un être libre, responsable, douée d'initiative et capable d'épanouissement. Elle met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et la responsabilité de l'élève, agent principal de sa propre éducation.

2 55 Une telle conception de l'éducation place l'élève au centre de l'activité éducative; elle respecte et accepte la personnalité de l'enfant parce qu'elle le juge digne de confiance.

L'éducation centrée sur le groupe

2 56 L'éducation centrée sur le groupe se distingue des autres tendances en éducation en mettant en relief la réalité sociale de la classe, en s'attachant au groupe-classe, à l'environnement. Chaque enfant acquiert un statut personnel dans le groupe tandis que le maître voit son rôle subir une « mutation ». Tout comme chacun des élèves, le maître fait partie du groupe. Il est appelé à y jouer un rôle, différent de celui qu'il remplissait dans l'éducation traditionnelle.

2 57 Il n'existe plus de rapport d'autorité extérieure entre le maître et l'élève, mais le maître devient un équipier doté d'un leadership différent à l'intérieur de la classe.

Des méthodes adaptées

2 58 Il est sans doute superflu de rappeler que ces divers *modèles théoriques* n'existent jamais à l'état pur et qu'ils font l'objet de multiples combinaisons. L'accent mis sur l'un ou sur l'autre contribue à donner son caractère à chacune des écoles ou des classes.

Une école au climat serein

2 59 Enfin, il faut porter attention au climat général de l'école primaire. Ainsi, il paraît inutile de rechercher la variété dans les méthodes pédagogiques en vue de motiver les élèves davantage si le climat général de l'école n'est pas accordé à cet effort. Ce climat est difficile à décrire puisqu'il procède à la fois de l'esprit de discipline, de la pratique du civisme, de la tolérance, de l'harmonie dans les rapports entre les éducateurs, du sens éthique et de la conscience professionnelle, de la confiance entre les parents et les enseignants etc. C'est tout cela qui nous semble contribuer à faire une bonne école, dans laquelle le sens pédagogique est cultivé en terrain fertile, de sorte qu'il soit possible de choisir des démarches pédagogiques conformes aux besoins.

Encadrement des élèves

2 60 L'école primaire compte sur une diversité d'activités d'apprentissage pour former l'enfant. Elle constitue aussi un milieu de vie formateur dans lequel l'enfant est soutenu et suivi constamment par le titulaire de sa classe.

2 61 Cet encadrement est réalisé tant par l'organisation générale des activités d'apprentissage que par la participation de l'enfant lui-même à la définition de son plan de travail.

2 62 C'est à cette fin qu'on l'encouragera à s'engager dans une démarche personnelle, puis à en évaluer les résultats à l'aide de points de repère que lui fournissent les adultes qu'il côtoie dans sa famille et à l'école.

Objectifs de l'encadrement

2 63 En définitive, par des moyens simples et concrets, l'école primaire peut réaliser les objectifs suivants:

- favoriser la collaboration des parents et leur participation au développement scolaire de leurs enfants;
- assurer des liens fonctionnels entre la famille et l'école;
- organiser, au moment le plus opportun, des activités directement orientées vers la correction des faiblesses constatées dans le cheminement de chaque élève;
- surveiller l'état de santé physique et suivre assidûment le développement intellectuel, affectif, social, moral et religieux de l'élève.

Mesures complémentaires

2 64 Les mesures proposées jusqu'ici pour l'organisation de l'enseignement et la réalisation des programmes n'épuisent ni la problématique ni les possibilités de l'école primaire. D'autres questions se posent comme l'aptitude de la famille à compléter l'enseignement scolaire.

2 65 Par exemple, nous croyons utile de revaloriser les devoirs et l'étude à domicile comme complément à l'activité scolaire et comme moyen de permettre aux parents de suivre le cheminement de leurs enfants.

2 66 Cependant, beaucoup d'enfants ne trouvent pas au foyer la tranquillité et le climat indispensables à l'exécution de leurs travaux scolaires; d'autres doivent prendre le repas du midi à l'école; un nombre croissant de mères travaillent à l'extérieur du foyer et ne peuvent accueillir leurs enfants ni le midi, ni en fin d'après-midi. Le rétablissement de la période d'étude et l'organisation d'activités sportives, culturelles et récréatives le midi contribueraient sûrement à résoudre en partie ces problèmes, quoique les répercussions financières d'une telle décision soient considérables.

RÉGIME PÉDAGOGIQUE

2 67 Les objectifs de formation définis ci-dessus appellent des précisions quant à l'importance respective des matières dans le temps qui leur est alloué et quant à la répartition des matières entre les diverses années. C'est la responsabilité du ministère de l'Éducation d'apporter ces précisions.

2 68 Au primaire, il n'est pas opportun de déterminer pour tout le Québec le temps alloué à chacune des matières et de fixer une répartition uniforme et rigide du temps alloué pour l'ensemble des matières. Cette souplesse n'exclut cependant pas la détermination d'un minimum de temps consacré à certaines matières dans toutes les écoles.

2 69 De même, pour chacune des matières, il y aura lieu d'arrêter un contenu d'enseignement partiellement uniforme. Les éléments de ce contenu seront agencés dans un ordre progressif en vue d'assurer la cohérence et de permettre le développement continu et la motivation de l'enfant. Ces mêmes éléments devraient favoriser l'intégration des matières, car celles-ci doivent être conçues non comme des objets de spécialisation, mais comme autant d'éléments complémentaires.

Répartition minimale du temps

2 70 À l'école primaire, on trouvera donc un régime pédagogique qui déterminera les matières obligatoires, les objectifs d'apprentissage, le minimum de temps à consacrer aux diverses matières ainsi que le degré où elles pourraient être enseignées.

2 71 Ces propositions pourraient se présenter comme suit:

MINIMUM DE MINUTES D'ENSEIGNEMENT PAR CINQ JOURS

Hypothèse de deux étapes

	1ère étape			2ème étape		
Matières/Degré	1	2	3	4	5	6
Langue maternelle	400	400	400	400	400	400
Mathématiques	270	270	270	270	270	270
Enseignement moral et religieux[2]	120	120	120	120	120	120
Arts	120	120	120		360[1]	
Éducation physique	120	120	120	120	120	120
Histoire et géographie	100	100	100		300[1]	
Sciences de la nature	50	50	50		150[1]	
Langue seconde[3]					150[1]	
Formation personnelle et sociale[4]	50	50	50		150[1]	
Travaux manuels					90[1]	
TOTAL: (moyenne)	1230	1230	1230	1310	1310	1310
Horaire type	1380	1380	1380	1380	1380	1380
Marge de manœuvre institutionnelle	150	150	150	70	70	70

1 Total de minutes prévus pour les trois années de la 2ème étape.

2 Le droit à l'exemption des cours d'enseignement religieux catholique ou des cours d'enseignement moral et religieux protestant est affirmé dans les règlements des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation. La direction de l'école doit offrir aux élèves exemptés un programme d'enseignement ou de recherches personnelles visant la formation morale ou la connaissance du phénomène religieux.

3 L'enseignement du français langue seconde est obligatoire à compter de la première année du cours primaire

4 Ce programme ne s'applique pas aux écoles protestantes.

MINIMUM DE MINUTES D'ENSEIGNEMENT PAR CINQ JOURS

Hypothèse de trois étapes

	1ère étape		2ème étape		3ème étape	
Matières/Degré	1	2	3	4	5	6
Langue maternelle	400	400	400	400	400	400
Mathématiques	270	270	270	270	270	270
Enseignement moral et religieux[2]	120	120	120	120	120	120
Arts	240[1]		240[1]		240[1]	
Éducation physique	120	120	120	120	120	120
Histoire et géographie	200[1]		200[1]		200[1]	
Sciences de la nature	100[1]		100[1]		100[1]	
Langue seconde[3]				50	100[1]	
Formation personnelle et sociale[4]	100[1]		100[1]		100[1]	
Travaux manuels					90[1]	
TOTAL: (moyenne)	1230	1230	1230	1280	1325	1325
Horaire type	1380	1380	1380	1380	1380	1380
Marge de manœuvre institutionnelle	150	150	150	100	55	55

1 Total de minutes prévu pour les deux années de chaque étape.
2 Le droit à l'exemption des cours d'enseignement religieux catholique ou des cours d'enseignement moral et religieux protestant est affirmé dans les règlements des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation. La direction de l'école doit offrir aux élèves exemptés un programme d'enseignement ou de recherches personnelles visant la formation morale ou la connaissance du phénomène religieux.
3 L'enseignement du français langue seconde est obligatoire à compter de la première année du cours primaire.
4 Ce programme ne s'applique pas aux écoles protestantes.

Deux hypothèses d'organisation pédagogique

2 72

Comme on l'aura constaté, les propositions qui précèdent ouvrent la voie à deux hypothèses d'organisation pédagogique de l'école primaire. Quelle que soit l'hypothèse retenue, le cours primaire ne devrait pas excéder une durée de sept ans puisqu'il appartient à l'école secondaire d'accueillir tous les élèves de treize ans.

Un cours primaire de deux étapes

2 73

- Première hypothèse: cours primaire de deux étapes:

  — Dans la première étape de trois ans (I, II, III) on amorcerait certains apprentissages systématiques — dans certaines matières — tout en continuant dans les autres des activités d'éveil nombreuses qui feraient suite à la maternelle.

  — À la deuxième étape, de trois ans également (IV, V, VI), on insisterait davantage sur les apprentissages systématiques et sur le travail personnel.

2 74

Chacune de ces deux étapes serait suivie d'une période d'évaluation. Si nécessaire, l'évaluation faite après la troisième année donnerait lieu à une période de rattrapage qui pourrait durer quelques mois ou s'étendre sur une année complète. Cette année d'ajustement se ferait donc beaucoup plus tôt que ce n'est le cas à l'heure actuelle.

Un cours primaire de trois étapes

2 75

2 76

- Deuxième hypothèse: cours primaire en trois étapes:

  Selon cette hypothèse, le cours primaire serait découpé en trois étapes de deux ans chacune. Cette hypothèse permettrait:

  — qu'un même titulaire puisse enseigner au même groupe d'élèves pendant deux ans;

  — qu'une évaluation soit effectuée après chaque étape;

  — que, le cas échéant, une année de rattrapage soit assurée après la première ou la deuxième étape selon le cas.

Évaluation des apprentissages

Une activité essentielle: l'évaluation

2 77

Les précisions apportées aux objectifs de formation trouvent leur corollaire dans l'évaluation des apprentissages. C'est d'abord dans la classe que l'évaluation s'effectue et c'est le maître qui en est le premier responsable. Cette évaluation est très importante pour l'élève, dont elle guidera la démarche individuelle. C'est donc une tâche à laquelle le maître se consacrera et pour laquelle il devra bénéficier d'instruments appropriés. Ce sont d'ailleurs les résultats de l'évaluation qui permettront au maître de renseigner les parents.

Évaluation, information des parents

2 78 L'élaboration d'objectifs explicites et connus, la détermination de l'emploi du temps dans chaque école et dans chaque classe, enfin l'établissement d'un programme d'évaluation sont autant de mesures qui permettront aux parents de ne plus s'égarer dans l'organisation pédagogique et le programme d'études de leurs enfants. En effet, il est nécessaire que les parents sachent dans quel cadre et selon quelles modalités l'enseignement est donné; qu'ils comprennent les programmes scolaires; qu'ils soient informés du progrès de leurs enfants et qu'ils puissent comprendre le sens de l'évaluation dont leurs enfants sont l'objet.

2 79 Il conviendrait donc qu'en septembre et en janvier, ou encore au moment d'étapes choisies, les parents reçoivent de l'enseignant le plan d'étude que celui-ci entend suivre, les échéances qu'il entend respecter dans sa démarche d'évaluation et les critères qu'il compte appliquer. Une telle pratique assurerait des rapports suivis et efficaces entre parents et enseignants. Des parents pourraient aussi participer, avec les enseignants, aux journées pédagogiques d'évaluation et de planification de la vie de l'école.

L'évaluation: une responsabilité partagée

2 80 En outre, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires ont des responsabilités définies en matière d'évaluation. La commission scolaire doit notamment s'assurer que l'évaluation est dûment effectuée dans chaque école et que les instruments nécessaires sont disponibles.

2 81 Quant au Ministère, il a une double responsabilité: fournir aux maîtres des instruments d'évaluation correspondant aux programmes; procéder directement à des évaluations lui permettant de juger de la qualité des programmes et de leur application. Comme c'est le cas à l'heure actuelle, il n'y aurait pas de certification à la fin du cours primaire, mais le Ministère mesurerait périodiquement l'état des connaissances de l'ensemble des élèves dans certaines matières.

L'ÉCOLE PRIMAIRE DANS SON MILIEU

2 82 Pour remplir son rôle de façon intégrale, l'école primaire doit être pleinement ouverte à son milieu. Le contexte social actuel et l'évolution pédagogique exigent la participation de tous les agents de l'éducation à l'élaboration et à la réalisation du projet éducatif de chaque école primaire.

2 83 C'est par l'élaboration, la planification et l'implantation de ce projet que les écoles primaires pourront développer des modèles d'organisation pédagogique appropriés à leur situation.

2 84 Il faudra bien sûr, en même temps, que l'école primaire assume progressivement son autonomie, qu'elle accepte de répondre de son rôle et des moyens utilisés, non seulement devant les administrateurs, mais aussi devant les parents eux-mêmes. C'est à partir d'expériences vécues dans les divers milieux qu'on pourra découvrir les conditions de développement de ce nouveau concept de « projet éducatif », dont on traitera en conclusion.

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Orientations de l'école primaire

2 85 L'école primaire devrait inciter l'élève à s'engager graduellement dans une démarche personnelle de travail et d'auto-évaluation.

2 86 L'école primaire devrait favoriser une démarche d'apprentissage suivie valorisant l'effort chez l'enfant.

Régime pédagogique

2 87 L'école primaire devrait disposer d'un régime pédagogique déterminant les objectifs de formation pour chacune des matières obligatoires.

2 88 Le contenu d'enseignement devrait être partiellement uniforme dans tout le Québec et un minimum de temps uniforme devrait être consacré dans toutes les écoles à certaines matières.

2 89 La possibilité d'un cours primaire d'une durée de cinq ans est écartée.

2 90 L'école primaire pourrait être organisée selon l'un des deux modèles suivants: deux étapes de trois ans ou trois étapes de deux ans chacune.

2 91 Le modèle de trois étapes de deux ans permettrait qu'un titulaire enseigne aux mêmes élèves durant une étape complète.

2 92 Dans l'un et l'autre modèle, une période d'évaluation générale devrait être prévue après chaque étape et, selon les besoins de l'élève, une année de rattrapage pourrait être intercalée à ce moment. La durée du cours primaire ne devrait pas dépasser sept ans.

2 93 L'introduction des devoirs et de l'étude à domicile, le rétablissement de la période d'étude et l'organisation d'activités sportives, culturelles et récréatives durant les heures du midi devraient être des mesures de soutien envisagées pour résoudre des problèmes souvent soulignés par les parents.

2 94 Des mesures devraient être prises pour que le calendrier scolaire prévu soit respecté, tant en ce qui touche le nombre de jours par année que le nombre de minutes prévu par semaine.

Programmes et évaluation

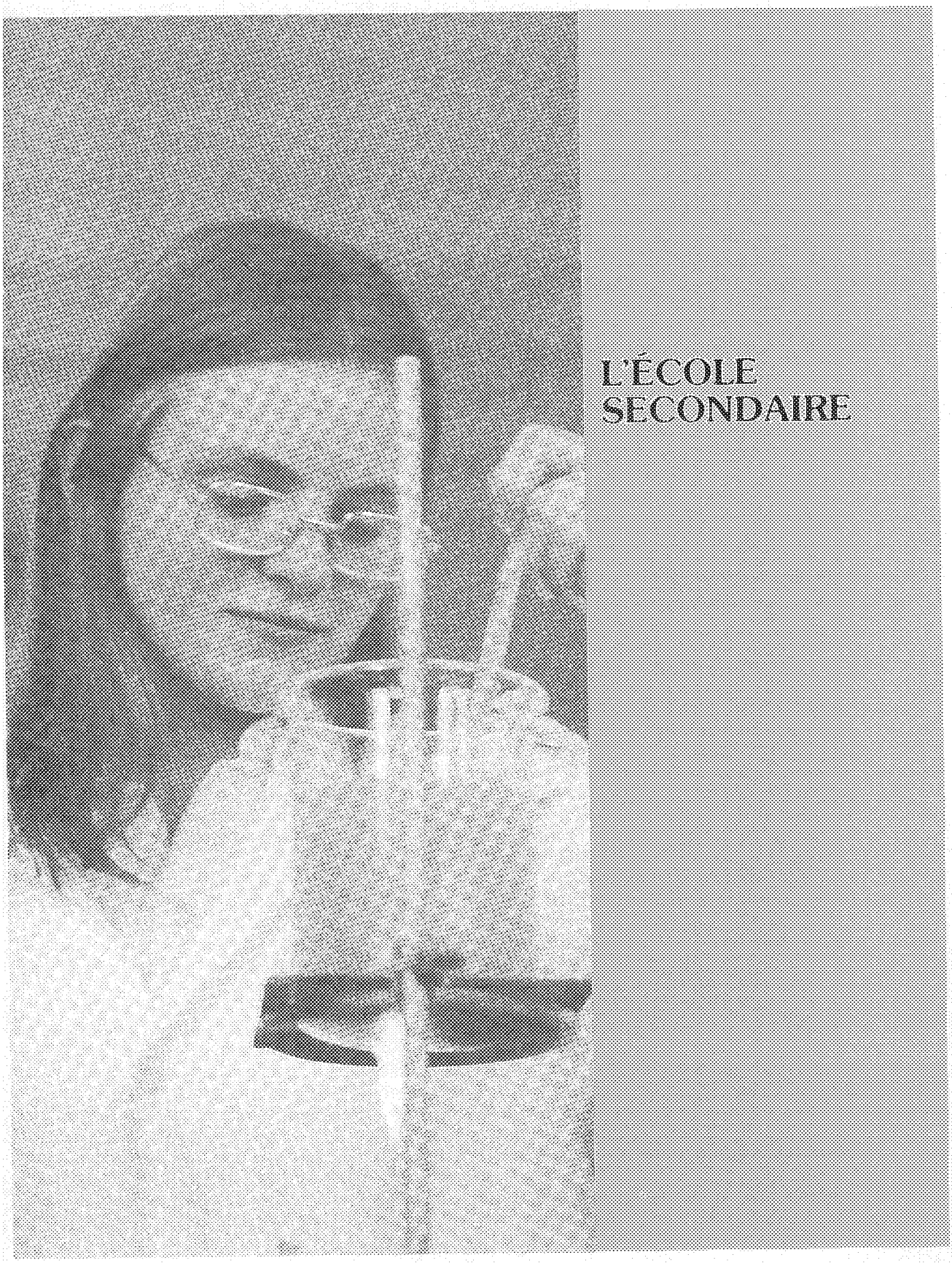
2 95 Le ministère de l'Éducation devrait élaborer des programmes plus détaillés qu'à l'heure actuelle.

2 96 L'évaluation de l'élève devrait être une responsabilité partagée: l'enseignant devrait être le premier responsable de l'évaluation, la commission scolaire devrait s'assurer que cette évaluation ait lieu et que les instruments utiles soient disponibles; le ministère de l'Éducation devrait développer des instruments d'évaluation à l'usage des maîtres et procéder à des évaluations de la qualité des programmes et de leur application.

Participation des parents

2 97 En septembre et en janvier ou encore à chaque étape, les parents devraient recevoir du titulaire de leur enfant le plan d'étude que celui-ci entend suivre, les échéances qu'il entend se donner quant à l'évaluation ainsi que les critères qu'il compte appliquer.

2 98 La participation de parents aux journées pédagogiques et à la planification de la vie de l'école devrait être favorisée.



L'ÉCOLE SECONDAIRE

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE ACTUELLE

3 1 Si l'école primaire a subi, somme toute, assez peu de transformations d'envergure ces dernières années, il n'en va pas de même de l'école secondaire.

Un nouveau modèle d'école secondaire

Les intentions de la réforme

3 2 L'un des objectifs principaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement visait à hausser le niveau de scolarisation des Québécois. Cet objectif ne faisait que refléter le besoin profondément ressenti de rattraper le retard sur ce point, et la première conséquence ne pouvait en être que la mise en place d'un réseau complet d'écoles secondaires publiques.

3 3 Avant de faire état de certaines critiques que ces transformations importantes ont suscitées, il convient de rappeler brièvement les caractéristiques principales de l'école secondaire actuelle.

L'école secondaire accessible à tous

3 4 Par rapport à l'objectif général de démocratisation, l'accessibilité géographique de l'école secondaire pour tous les jeunes Québécois mérite d'être soulignée. Il existe quelque sept cent cinquante écoles secondaires au Québec, dont près de trois cents sont de véritables polyvalentes.

3 5 Cette accessibilité géographique s'est notamment répercutée dans les taux de scolarisation, qui se sont accrus dans des proportions appréciables entre 1961 et 1977. Alors que 74% des jeunes de 15 ans allaient à l'école secondaire en 1961, il y en a 97% qui la fréquentent maintenant. Ce résultat démontre que l'organisation de l'école secondaire a permis de répondre aux exigences de la Loi laquelle impose, depuis 1961, la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans révolus.

3 6 L'école secondaire n'aurait pas atteint ses objectifs si l'on s'était contenté de juxtaposer des institutions dispensant le cours scientifique, le cours classique, le cours général, le cours commercial, ou encore des écoles offrant des cours de métiers, des cours d'enseignement ménager, des cours d'agriculture.

Une école nouvelle: la polyvalente

3 7 Le nouveau type d'école qu'on a privilégié est donc celui de l'école secondaire polyvalente. Cette école a été choisie et développée et elle assure maintenant la coordination des divers enseignements et des aménagements physiques permettant à tous les élèves de se scolariser selon les orientations qui leur conviennent. C'est d'ailleurs cette volonté de répondre aux besoins diversifiés des élèves qui a imposé une nouvelle structure pédagogique dont les fondements ont été inscrits dans les Règlements numéros 1 et 7. L'application de ces règlements a transformé en profondeur l'organisation de l'enseignement, l'administration et la vie pédagogique de l'école secondaire.

Une nouvelle organisation pédagogique

3 8 Rappelons ces transformations puisqu'elles concrétisent les intentions de la réforme scolaire et qu'elles peuvent servir à l'évaluation sommaire à laquelle nous voulons maintenant procéder.

3 9 ■ la classe-degré traditionnelle fait place à des groupes-matières constitués d'élèves parvenus à un même niveau de développement dans une matière donnée. L'élève n'est donc plus astreint à reprendre tous les cours d'une année lorsqu'il a subi un ou plusieurs échecs;

3 10 ■ le regroupement en cellules-communautés vise à favoriser l'encadrement des élèves et à permettre des communications plus personnelles au sein de l'école. Le programme d'information, de formation et d'action se décide, se prépare et se réalise au niveau de chaque cellule-communauté. On doit cependant souligner que cette mesure n'a encore connu qu'un nombre restreint d'applications;

3 11 ■ le « local-classe » fait place au « local-discipline »; les salles sont réservées en permanence à une discipline et les divers groupes d'élèves s'y succèdent selon les horaires individuels. La salle peut être aménagée en fonction des exigences propres à chaque discipline et peut être pourvue de la documentation, du matériel pédagogique et de l'équipement nécessaires aux apprentissages particuliers;

3 12 ■ l'horaire-classe fait place à l'horaire individuel. Le système à options exige en effet que chaque élève ait un horaire correspondant à son choix de matières.

3 13 L'implantation des écoles polyvalentes devait ne plus imposer aux élèves, à leur sortie de l'école primaire, de se disperser vers des écoles cantonnées dans un programme spécialisé. Ils se retrouvent tous à l'école secondaire pour y recevoir, en commun, un enseignement qui se diversifie par un jeu d'options. Ce regroupement a entraîné, dès le début de la réforme, de profondes modifications dans la conception des programmes d'études et dans l'organisation pédagogique de l'école.

Un complément à l'enseignement: les services aux étudiants

3 14 Les nouvelles structures prévoyaient aussi l'organisation de services aux étudiants dont la principale responsabilité était d'offrir des services individuels ou collectifs complémentaires à l'enseignement.

3 15 Dans ce domaine important, il y aura lieu d'évaluer l'écart entre les intentions et les réalisations. Soulignons toutefois les deux principaux champs d'activité confiés aux services aux étudiants.

3 16 ■ La consultation individuelle, qui assure l'évaluation des besoins et contribue au développement personnel et social des élèves ainsi qu'à l'élaboration de programmes d'intervention pour répondre à ces besoins. Diverses catégories de personnels participent à la réalisation de ces objectifs: personnels d'orientation, d'information scolaire et professionnelle, de psychologie, d'orthopédagogie, de pastorale, de santé et de services sociaux.

3 17 ■ L'animation de la vie étudiante, où de nombreuses expériences ont été réalisées depuis les débuts de la réforme. La publication du Règlement numéro 7, en 1971, a rendu possible, à l'intérieur de l'horaire régulier des élèves, l'organisation d'activités culturelles, pastorales et sportives.

Problèmes actuels

3 18 Ces diverses améliorations n'ont pas toujours eu tous les effets heureux qu'on en attendait. Nous n'en prendrons pour exemples que le nombre important d'abandons scolaires, l'insatisfaction si souvent exprimée par les parents quant à la formation reçue par leurs enfants, les grandes difficultés à assurer des rapports plus personnels dans l'école.

3 19 De toute évidence, des correctifs s'imposent pour que l'école secondaire assume ses responsabilités et regagne la pleine confiance des élèves, des parents et des enseignants sans laquelle cette école ne saurait progresser.

3 20 Pour juger de l'état de santé de l'école secondaire, les éléments sont abondants et variés: articles de journaux, éditoriaux, rapports et études, opinions de parents et d'éducateurs exprimées de mille et une façons. Plutôt que de tout redire et recenser, nous préférons nous en tenir aux problèmes les plus évidents.

Encadrement insuffisant

3 21 Signalons tout d'abord quelques reproches fréquents adressés à l'école secondaire actuelle: elle est, dit-on, un milieu déshumanisant; elle est devenue une « boîte à cours » sans encadrement suffisant; elle favorise l'expression d'une culture nouvelle trop « laxiste » aboutissant souvent à une marginalité sociale.

3 22 Ces reproches sont exprimés de diverses façons:

- l'absence de motivation des élèves dans des écoles pourtant bien aménagées et offrant des commodités qu'on aurait eu peine à imaginer il y a quinze ans;
- l'utilitarisme dont font preuve les élèves dans le choix de leurs options en se référant avant tout aux exigences des études supérieures ou à celles d'un métier, au détriment d'une solide formation;
- la pauvreté de certains apprentissages;
- la démission fréquente des adultes qui renoncent trop souvent à inculquer aux élèves le sens de l'effort et la rigueur intellectuelle, sans compter le sens civique.

Examens critiqués

3 23 On entend également des critiques à l'égard de ce que les parents croient être des modifications aux résultats des élèves aux examens de certification, alors que cette « normalisation » ne fait qu'exprimer le classement de chaque élève dans le groupe qui a subi le même examen. Notons que ces critiques illustrent bien le peu d'information dont on entoure ces pratiques.

3 24 Enfin, le fait que les examens à caractère objectif ne font pas nécessairement suite à un programme d'une égale précision fait planer le doute quant à la qualité et même l'utilité d'un tel examen. D'ailleurs, dans plusieurs matières, nous l'avons déjà souligné, la promotion de l'élève est automatique quel que soit le niveau de connaissances atteint. Ajoutons à cela que l'élève de l'école secondaire y trouvera peu d'appréciation ou de reconnaissance de ses efforts.

Programmes imprécis

3 25

Le système scolaire est fortement centralisé au plan administratif alors qu'il ne l'est pas au plan pédagogique. L'absence de contenus précis et d'objectifs clairs affecte plusieurs programmes et autorise beaucoup de liberté dans l'enseignement.

3 26

Ces faits montrent la difficulté d'aménager les programmes d'études de façon à reconnaître aux maîtres une responsabilité première à l'égard de leur enseignement, tout en respectant, par ailleurs, des standards comparables d'une région à l'autre. De surcroît, l'implantation de certains programmes-cadres a été faite sans expérimentation et sans préparation suffisantes des directions d'écoles et des enseignants.

Absence de sentiment d'appartenance

3 27

On a souligné, à maintes reprises depuis quelques années, que personne ou presque, à l'école secondaire, ne possède le portrait pédagogique complet de chaque élève. L'une des causes est la spécialisation des enseignants dans une seule discipline; une autre tient à la dispersion des élèves dans plusieurs groupes.

Difficulté d'entretenir des contacts personnels

3 28

Parents, élèves et, dans une certaine mesure, enseignants, soutiennent qu'il est très difficile d'entretenir des contacts personnels et d'engager un véritable dialogue à l'école secondaire. Cela engendre chez l'élève un sentiment de non-appartenance, voire d'anonymat, qui nuit à sa croissance personnelle. Cette difficulté est ressentie de façon plus aiguë par l'élève au moment de son passage du primaire au secondaire. De leur côté, les parents attribuent ces problèmes à la taille de l'école secondaire, au nombre d'élèves qui s'y trouvent, au fait que les professeurs soient spécialisés, au système d'options et au changement fréquent de groupe ou de salle de classe. Observons toutefois que ces difficultés existent également dans des écoles secondaires moins populeuses. En effet, lorsque l'organisation de l'école montre des faiblesses, quelle qu'en soit la taille, les conséquences se font sentir dans les attitudes du personnel. On note, par exemple, la liberté que prennent beaucoup d'élèves de s'absenter des cours. À plusieurs endroits, la direction de l'école peut difficilement vérifier la présence des élèves en classe, alors que, pour leur part, trop d'enseignants ont tendance à négliger cette responsabilité.

Démobilisation du personnel enseignant

3 29

D'autres difficultés sont encore évoquées: démobilisation du personnel, manque de disponibilité, désertion des activités étudiantes et parascolaires, taux élevé d'absentéisme chez le personnel, méfiance à l'égard de ce qui vient du ministère de l'Éducation ou des bureaux des commissions scolaires.

3 30

On demande souvent aux éducateurs d'assumer une responsabilité double et contradictoire: perpétuer l'école d'hier, annoncer le monde de demain. Certains vont jusqu'à exiger de l'école qu'elle impose aux jeunes ce que les familles, les églises et la société n'arrivent pas à obtenir par persuasion. La discipline est, pour les uns, trop relâchée et, pour les autres, répressive. Pour d'aucuns, les changements ont été trop nombreux et improvisés, alors que, pour d'autres, ils demeurent insuffisants et ne débouchent pas sur une réforme authentique.

Complexité de la tâche de l'éducateur

3 31

Ces attentes variées engendrent l'incertitude chez le personnel pédagogique qui en arrive à s'interroger sur son rôle, ses tâches et ses fonctions. L'enseignant est-il encore le maître qui diffuse des connaissances et l'éducateur qui propose les valeurs de la société en vue de favoriser l'intégration sociale du jeune citoyen? Si la réponse est affirmative, quelles valeurs l'enseignant doit-il transmettre? Comment doit-il les communiquer pour tenir compte de l'évolution de la société ainsi que du progrès des sciences et de la technique? L'éducateur n'est-il pas aussi, aujourd'hui, diffuseur de culture, animateur, agent d'innovation, en même temps que tuteur appelé à redresser au besoin? Si oui, quelle attitude adoptera-t-il pour concilier son intervention et le respect dû à l'autonomie et à la croissance de l'élève?

3 32

Ces interrogations font voir la complexité croissante de la tâche de l'éducateur. En plus d'élaborer ses plans de cours, d'adapter ses méthodes, d'inventer ses instruments de travail, d'évaluer l'élève, de lui fournir aide et soutien, il doit accueillir une population étudiante fort diversifiée, parfois contrainte de se scolariser.

3 33

Dans les pages qui précèdent, nous avons retenu des problèmes réels qui inquiètent les parents et les éducateurs. La présentation schématique que nous avons dû en faire et l'impression d'accumulation qui en résulte pourraient sans doute porter à croire qu'ils sont présents partout à la fois et qu'en conséquence une nouvelle réforme en profondeur s'impose. Nous pensons plutôt que ce tableau commande des redressements vigoureux et c'est ce que nous proposerons maintenant.

UNE ÉCOLE POUR LES ADOLESCENTS[1]

3 34 Avant d'aborder le régime pédagogique de l'école secondaire, il convient de rappeler sommairement les caractéristiques de l'adolescent pour qui cette école existe.

Caractéristiques de l'adolescent

3 35 Les années du cours secondaire coïncident avec l'évolution rapide de l'adolescent. Encore très près de l'enfance lorsqu'il arrive au secondaire, il entre de plain-pied dans l'âge de la puberté. C'est la période des grands enthousiasmes mais aussi des confrontations avec les adultes auxquels il tient à se mesurer et dont il attend encore une certaine sécurité.

3 36 Conscient de lui-même, ramenant à lui-même le monde qui l'entoure, l'adolescent se découvre graduellement à l'occasion de quelques grandes expériences: croissance physique, créativité et fantaisie, prise de recul et engagement à la fois par rapport à son milieu. À cet âge, il dépasse graduellement l'univers du concret; il a de moins en moins besoin d'une référence au quotidien et à l'immédiat pour se situer. Il commence à se plaire, à raisonner et à argumenter. S'il manie parfois lourdement les concepts et la logique, s'il choque souvent l'adulte par son goût de la simplification, c'est que son expérience de la vie est encore réduite et peu intégrée.

3 37 Au moment même où il accède à ces premières formes de sociabilité par l'acquisition d'un langage plus universel, l'adolescent a tendance à s'inventer un monde bien à lui et parfois à s'y enfermer. Alors qu'il est à même de communiquer mieux avec le monde, d'en connaître les théories, il se laisse aller à inventer ses propres théories et à s'y réfugier. Alors que ses études le préparent à assumer des choix déterminants pour sa vie et sa carrière, il se laisse facilement distraire et dominer par le rêve et la fantaisie, lesquels le mènent parfois à fuir la réalité dans l'alcool et les hallucinogènes.

Besoins de l'adolescent

Besoin de points de repère

3 38 L'adolescent a besoin de points de repère pour se définir, pour se situer par rapport aux adultes qu'il coudoie et à la famille qui l'entoure. Il s'oriente par expériences successives jouant sur plusieurs tableaux à la fois, semblant par moments exploiter ses amis et sa famille. Ses brusqueries sont plus souvent malhabiles que malintentionnées, mais elles blessent parfois ses parents et ses professeurs contribuant à creuser un fossé entre lui et eux.

3 39 Enfin, on ne peut passer sous silence l'importance pour l'adolescent de la découverte et de la critique des valeurs et des idéologies, car elles représentent l'une des étapes fondamentales de son évolution personnelle.

---

1 Cette section s'inspire de: *Introduction à la pédagogie du secondaire III, document de l'éducateur,* OCQ, Fides, 1976, pages 29-41.

Besoin d'exercer un esprit critique

3 40 Perplexes devant ces comportements qui leur paraissent incompréhensibles, beaucoup d'adultes pensent volontiers que plus rien n'est sacré pour les jeunes. Ils en viennent parfois à des conclusions simplistes à l'endroit des jeunes, à croire, par exemple, qu'ils n'ont plus le sens des valeurs, qu'ils ne respectent plus rien. Cela conduit à des méprises: il ne faut pas confondre le non-conformisme des jeunes avec ce qui paraît être l'absence du sens des valeurs.

3 41 L'élève du cours secondaire est au stade de la découverte de la société, de ses idéologies, de ses tensions, de ses normes. Il commence à ressentir les contraintes du système social, à comprendre les lois, les règles, les codes en même temps qu'il découvre l'utilisation qu'il peut en faire pour ses fins propres. Il prend graduellement conscience de l'ampleur et de la fragilité de l'organisation sociale.

Besoin de choisir

3 42 Il est appelé à faire des choix concrets devant les sollicitations multiples qui lui sont faites. L'apprentissage des relations humaines, l'exercice de la démocratie par l'engagement politique, l'engagement social sous diverses formes sont autant de domaines qu'il découvre et explore et par rapport auxquels il doit se situer personnellement. De surcroît, les jeunes manquent de modèles à imiter à l'école ou dans leur famille et l'attitude des adultes à leur endroit tient davantage de celle du « grand frère » que de celle du « vrai père ».

3 43 Parce qu'il n'est ni enfant ni adulte, parce qu'il est à la recherche de son identité, l'adolescent traverse une période de doute et d'insécurité. S'il est alors laissé à lui-même, il risque d'errer péniblement dans sa quête de lui-même. D'où l'importance de lui fournir des points de repère et un soutien d'adulte dans l'école, dans les objectifs de formation qui y sont proposés ainsi que dans le contenu des programmes.

ORIENTATIONS DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

3 44 L'accès de tous les jeunes de douze ou treize ans à l'école secondaire a entraîné de profondes modifications dans son organisation. L'accès de tous à l'école a donné à celle-ci un nouveau visage, différent de celui du « cours classique », de l'école des métiers, du « high school » traditionnel, de l'école supérieure ou de l'école commerciale.

3 45 Fondée sur le nouveau concept de polyvalence, l'école secondaire a voulu se donner les moyens d'assumer son nouveau rôle et a dû relever le défi d'offrir de nombreuses voies aux jeunes qu'elle accueille.

Une école adaptée aux individus

Orientations majeures

3 46 Comme nous l'avons fait pour l'école primaire, nous proposons que l'école secondaire continue d'adapter son organisation aux caractéristiques individuelles de ses élèves. Pour y arriver, elle doit:

- poursuivre le développement individuel des élèves aux plans intellectuel, affectif, physique, social, moral et religieux et leur permettre d'amorcer l'orientation de leur vie;
- poursuivre de façon prioritaire des objectifs de formation générale;
- assurer l'approfondissement des apprentissages de base commencés au primaire et entreprendre les nouveaux apprentissages propres à l'adolescent;
- développer l'aptitude au travail méthodique, à la rigueur intellectuelle et à la discipline personnelle ainsi que favoriser la capacité d'expression;
- préparer les jeunes à la vie sociale en leur faisant découvrir et partager les connaissances, les valeurs et les normes de la société, par la découverte de leur rôle de citoyen, par le développement d'attitudes sociales responsables et par la pratique du sens critique;
- évaluer de façon continue le cheminement de chaque élève en fonction des objectifs poursuivis;
- fournir à l'adolescent le soutien et l'encadrement dont il a besoin;
- créer un milieu de vie qui permet à l'adolescent de développer son sens de l'appartenance, de l'autonomie et de la responsabilité;
- développer un projet éducatif qui corresponde aux valeurs et aux attentes du milieu.

Une école confessionnelle

Pour les catholiques

3 47 Il convient de rappeler que l'école reconnue comme catholique est celle qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la conception chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative.

Pour les protestants

3 48 L'école reconnue comme protestante et celle qui s'inspire de la tradition protestante et a pour objectifs de faire prendre conscience aux élèves d'une interprétation morale et spirituelle de la vie ainsi que de favoriser l'approfondissement de ses dimensions religieuse et morale.

ORGANISATION DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

3 49 Pour assurer une formation générale aussi complète que possible à tous les jeunes qui fréquentent l'école secondaire, nous proposons que son organisation soit fondée sur l'existence de deux cycles distincts. De plus nous nous interrogeons sur l'opportunité de prolonger la fréquentation obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus.

Deux cycles d'enseignement

Le premier cycle du secondaire

3 50 Le premier cycle couvre les trois premières années du cours secondaire et assure, dans le prolongement de l'école primaire, la formation générale des élèves; il comprend entre autres, les disciplines communes actuelles (langue maternelle, mathématiques, langue seconde, enseignement moral et religieux et éducation physique) et les matières suivantes: initiation à la technologie ou économie familiale, histoire et géographie générales, histoire nationale, géographie nationale, arts et sciences expérimentales.

3 51 De plus là où le nombre d'élèves le permet, l'enseignement du latin peut débuter en secondaire I. Son insertion, à titre de matière additionnelle, entraîne des modifications au temps alloué à l'enseignement d'autres matières.

Le deuxième cycle du secondaire

3 52 Le deuxième cycle, d'une durée de deux ou trois ans, permet, par une diversification des champs de formation, d'assurer la formation générale des élèves et, pour ceux qui le désirent, de la compléter par l'acquisition d'une formation professionnelle.

3 53 Ce cycle offre les choix suivants:

- Premièrement: continuation de la formation générale qui prépare directement à entreprendre des études collégiales.
- Deuxièmement: préparation immédiate au marché du travail (professionnel court).
- Troisièmement: préparation au marché du travail par l'acquisition d'un métier (professionnel long). Cette voie donne également accès aux études collégiales.

Le secondaire professionnel court

3 54 Cette organisation du deuxième cycle modifierait de façon importante la situation actuelle comme suit:

- l'accès au professionnel court, qui a lieu présentement dès le secondaire III, serait reporté d'un an et permettrait à tous de poursuivre une formation générale durant les trois années du premier cycle;
- l'année dite d'exploration qui se fait présentement en secondaire II serait reportée en secondaire III.
- les programmes du professionnel court sont d'une durée variable puisqu'ils préparent à des fonctions de travail plus ou moins complexes;

- l'élève qui quitterait à la fin du secondaire IV aurait acquis les connaissances de base qui lui assureraient une initiation suffisamment générale dans un secteur donné.

Le secondaire professionnel long

3 55

- au professionnel long, l'année, dite d'exploration, qui se fait présentement en secondaire III, serait reportée en secondaire IV;
- au cours de cette année d'exploration (secondaire IV) on consacrerait à la formation générale environ les deux tiers du temps et le troisième tiers serait consacré à l'exploration des divers métiers;
- en secondaire V, l'élève du professionnel long continuerait sa formation générale durant la moitié du temps, l'autre moitié étant consacrée à la formation professionnelle;
- une année supplémentaire (secondaire VI) serait nécessaire aux élèves du professionnel long. C'est au terme de cette sixième année que l'élève aurait la préparation nécessaire à l'exercice d'un métier. Certains arrangements particuliers établis avec la collaboration du monde du travail tels ceux qui offrent une formation pratique dans l'industrie pourraient être appliqués au cours de cette année d'apprentissage.

Le cours professionnel intensif

3 56

En plus de ces voies régulières offertes au deuxième cycle, certaines écoles peuvent organiser un cours professionnel intensif à l'intention des élèves munis d'un certificat de fin d'études secondaires générales. Ce cours offert en secondaire VI nécessitera pour plusieurs élèves certains cours d'appoint.

Horaire des élèves

3 57

L'horaire proposé pour les élèves de l'école secondaire pourrait être comme suit:

38 semaines (190 jours) par année
1500 minutes par semaine, soit
30 périodes de 50 minutes consacrées à l'application des programmes d'enseignement.

L'année scolaire comporte 200 jours dont 190 jours d'enseignement et 10 jours réservés à l'évaluation et à la planification.

3 58

Chaque programme d'enseignement du cours secondaire sera préparé de manière qu'on lui consacre l'équivalent de un ou de deux blocs de cent cinquante minutes par semaine.

3 59

Le personnel des écoles devra déterminer le temps qui doit s'ajouter à celui prévu aux fins d'enseignement, en vue de répondre aux besoins d'encadrement des élèves et des activités complémentaires comme: cours d'appoint, cours de récupération et activités étudiantes.

Répartition des matières

3 60 Les programmes d'études préparés par le ministère de l'Éducation devraient être beaucoup plus précis que ne l'ont été jusqu'à maintenant les programmes-cadres. Les éléments de contenu essentiels de chaque programme devraient être mieux définis et agencés dans un ordre assurant la continuité dans les démarches d'apprentissage et le respect de la maturité des élèves à qui ils s'adressent.

3 61 De plus, des éléments complémentaires d'enrichissement devraient être prévus pour les élèves qui ont un intérêt plus poussé dans certaines matières et des éléments particuliers devraient permettre l'adaptation de programmes aux besoins définis par l'orientation professionnelle des élèves.

RÉPARTITION DES MATIÈRES

Secondaire I

Langue maternelle	2 blocs,	soit	6 périodes de 50 minutes	=	300 minutes par semaine
Mathématiques	2 blocs,	soit	6 périodes de 50 minutes	=	300 minutes par semaine
Histoire et géographie générales	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Langue seconde	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Enseignement religieux et moral; formation personnelle et sociale	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Éducation physique; formation personnelle et sociale	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Arts	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Initiation à l'écologie	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Latin					
TOTAL	10 blocs,		30 périodes		1500 minutes par semaine

Remarques: Aucune option n'est possible en secondaire I. Un cours de latin peut cependant être offert à ce niveau. Son insertion à titre de matière additionnelle entraîne des modifications au temps alloué à l'enseignement d'autres matières.

Le programme de formation personnelle et sociale n'est pas dispensé dans les écoles reconnues comme protestantes et peut être remplacé par un programme d'enseignement de la langue et de la culture d'origine autres que françaises et anglaises.

Le programme de formation personnelle et sociale peut comprendre l'initiation à l'économie, à la santé, à l'éducation sexuelle, au civisme et, pour certains groupes, à la langue et à la culture d'origine. Une période par semaine est allouée à la formation personnelle et sociale, soit à l'intérieur du bloc d'éducation physique, soit à l'intérieur du bloc d'enseignement moral et religieux.

Le droit à l'exemption des cours d'enseignement religieux catholique ou des cours d'enseignement moral et religieux protestant est affirmé dans les règlements des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation. La direction de l'école doit offrir aux élèves exemptés un programme d'enseignement ou de recherches personnelles visant la formation morale ou la connaissance du phénomène religieux.

RÉPARTITION DES MATIÈRES

Secondaire II

Langue maternelle	2 blocs,	soit	6 périodes de 50 minutes	=	300 minutes par semaine
Mathématiques	2 blocs,	soit	6 périodes de 50 minutes	=	300 minutes par semaine
Enseignement religieux et moral; formation personnelle et sociale	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Éducation physique; formation personnelle et sociale	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Langue seconde	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Géographie nationale	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Initiation aux sciences expérimentales	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Arts	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Latin					
TOTAL	10 blocs		30 périodes		1500 minutes par semaine

Remarques: Aucune option n'est possible en secondaire II. Un cours de latin peut cependant être offert à ce niveau. Son insertion à titre de matière additionnelle entraîne des modifications au temps alloué à l'enseignement d'autres matières.

Le programme de formation personnelle et sociale n'est pas dispensé dans les écoles reconnues comme protestantes et peut être remplacé par un programme d'enseignement de la langue et de la culture d'origine autres que françaises et anglaises.

Le programme de formation personnelle et sociale peut comprendre l'initiation à l'économie, à la santé, à l'éducation sexuelle, au civisme et, pour certains groupes, à la langue et à la culture d'origine. Une période par semaine est allouée à la formation personnelle et sociale, soit à l'intérieur du bloc d'éducation physique, soit à l'intérieur du bloc d'enseignement moral et religieux.

Le droit à l'exemption des cours d'enseignement religieux catholique ou des cours d'enseignement moral et religieux protestant est affirmé dans les règlements des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation. La direction de l'école doit offrir aux élèves exemptés un programme d'enseignement ou de recherches personnelles visant la formation morale ou la connaissance du phénomène religieux.

SECONDAIRE III

Cours obligatoires:

Langue maternelle	2 blocs,	soit	6 périodes de 50 minutes	=	300 minutes par semaine
Mathématiques	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Enseignement religieux et moral; formation personnelle et sociale	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Éducation physique; formation personnelle et sociale	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Langue seconde	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
Histoire nationale	1 bloc,	soit	3 périodes de 50 minutes	=	150 minutes par semaine
	7 blocs		21 périodes		1050 minutes par semaine

Cours optionnels:

Initiation à la technologie ou économie familiale	0, 1 ou 2 blocs		
Arts	0, 1 ou 2 blocs		
Biologie humaine	0, 1 ou 2 blocs	3 blocs doivent être choisis	
Exploration technique (professionnel court)	0, 2 ou 3 blocs		
	3 blocs	9 périodes	450 minutes par semaine

Cours supplémentaire:

Latin

Remarques: Les élèves orientés vers une formation professionnelle qui mène à l'exercice d'un travail simple doivent être en mesure d'explorer divers domaines techniques.

Le programme de formation personnelle et sociale n'est pas dispensé dans les écoles reconnues comme protestantes et peut être remplacé par un programme d'enseignement de la langue et de la culture d'origine autres que françaises et anglaises.

Le programme de formation personnelle et sociale peut comprendre l'initiation à l'économie, à la santé, à l'éducation sexuelle, au civisme et, pour certains groupes, à la langue et à la culture d'origine. Une période par semaine est allouée à la formation personnelle et sociale, soit à l'intérieur du bloc d'éducation physique, soit à l'intérieur du bloc d'enseignement moral et religieux.

Les écoles reconnues comme catholiques peuvent permettre aux élèves de secondaire III de choisir entre un cours de formation morale et un cours d'enseignement religieux.

Le droit à l'exemption des cours d'enseignement religieux catholique ou des cours d'enseignement moral et religieux protestant est affirmé dans les règlements des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation. La direction de l'école doit offrir aux élèves exemptés un programme d'enseignement ou de recherches personnelles visant la formation morale ou la connaissance du phénomène religieux.

Un cours de latin peut cependant être offert à ce niveau. Son insertion à titre de matière additionnelle entraîne des modifications au temps alloué à l'enseignement d'autres matières.

Remarques

En Secondaire IV, les matières suivantes sont obligatoires: langue maternelle, mathématiques, éducation physique, enseignement religieux et moral, langue seconde.

En Secondaire V, les matières suivantes sont obligatoires: langue maternelle, mathématiques, éducation physique, enseignement religieux et moral, langue seconde, économie.

La durée des cours consacrés à l'enseignement des matières optionnelles peut être variable.

Le programme de formation personnelle et sociale n'est pas dispensé dans les écoles reconnues comme protestantes.

Le programme de formation personnelle et sociale peut comprendre l'initiation à l'économie, la santé, l'éducation sexuelle, le civisme. On alloue une période par semaine à la formation personnelle et sociale, soit à l'intérieur du bloc d'éducation physique ou du bloc d'enseignement moral et religieux.

Les écoles reconnues comme catholiques peuvent permettre aux élèves de Secondaire IV et de Secondaire V de choisir entre un cours d'enseignement religieux culturel, un cours de formation morale et un cours d'enseignement religieux catholique.

Le droit à l'exemption des cours d'enseignement religieux catholique ou des cours d'enseignement moral et religieux protestant est affirmé dans les règlements des comités confessionnels. La direction de l'école doit offrir aux élèves exemptés un programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux.

2ème CYCLE DU SECONDAIRE
Formation générale

SECONDAIRE IV

Langue maternelle	2	Arts	0-1-2
Mathématiques	1-2	Économie familiale	0-1-2
Éducation physique formation personnelle et sociale	1	Biologie humaine	0-1-2
Enseignement moral et religieux-formation personnelle et sociale	1	Exploration technique	0-1
Langue seconde	1	Chimie	0-1-2
Histoire générale	0-1-2	Physique	0-1-2
Géographie générale	0-1-2	Éducation technologique	0-1
Histoire nationale	0-1-2	Langues modernes	0-1
Géographie nationale	0-1-2	Latin	0-1
Langue et culture d'origine	0-1		

SECONDAIRE V

Langue maternelle	2	Arts	0-1-2
Mathématiques	1-2	Biologie humaine	0-1-2
Éducation physique formation personnelle et sociale	1	Exploration technique	0-1
Enseignement moral et religieux-formation personnelle et sociale	1	Chimie	0-1-2
Langue seconde	1-2	Physique	0-1-2
Économie	1	Éducation technologique	0-1
Histoire générale	0-1-2	Géologie	0-1
Géographie générale	0-1-2	Initiation à l'informatique	0-1
Histoire nationale	0-1-2	Langues modernes	0-1
Géographie nationale	0-1-2	Littérature	0-1
Langue et culture d'origine	0-1	Latin	0-1

Matière		Nombre de blocs obligatoires
		Le premier bloc est obligatoire le second est optionnel
		Matière optionnelle: 0 — l'élève ne choisit pas cette matière 1 ou 2 — l'élève choisit un ou deux blocs de cette matière

2ème CYCLE DU SECONDAIRE
Formation générale

SECONDAIRE IV

Langue maternelle	2	Arts	0-1-2
Mathématiques	1-2	Économie familiale	0-1-2
Éducation physique formation personnelle et sociale	1	Biologie humaine	0-1-2
Enseignement moral et religieux-formation personnelle et sociale	1	Exploration technique	0-1
Langue seconde	1	Chimie	0-1-2
Histoire générale	0-1-2	Physique	0-1-2
Géographie générale	0-1-2	Éducation technologique	0-1
Histoire nationale	0-1-2	Langues modernes	0-1
Géographie nationale	0-1-2	Latin	0-1
Langue et culture d'origine	0-1		

SECONDAIRE V

Langue maternelle	2	Arts	0-1-2
Mathématiques	1-2	Biologie humaine	0-1-2
Éducation physique formation personnelle et sociale	1	Exploration technique	0-1
Enseignement moral et religieux-formation personnelle et sociale	1	Chimie	0-1-2
Langue seconde	1-2	Physique	0-1-2
Économie	1	Éducation technologique	0-1
Histoire générale	0-1-2	Géologie	0-1
Géographie générale	0-1-2	Initiation à l'informatique	0-1
Histoire nationale	0-1-2	Langues modernes	0-1
Géographie nationale	0-1-2	Littérature	0-1
Langue et culture d'origine	0-1	Latin	0-1

Matière	Nombre de blocs obligatoires
	Le premier bloc est obligatoire le second est optionnel
	Matière optionnelle: 0 — l'élève ne choisit pas cette matière 1 ou 2 — l'élève choisit un ou deux blocs de cette matière

Remarques

En Secondaire IV, les matières suivantes sont obligatoires: langue maternelle, mathématiques, éducation physique, enseignement religieux et moral, langue seconde. Les matières optionnelles se situent exclusivement à l'intérieur de la formation professionnelle.

En Secondaire V, les matières suivantes sont obligatoires: langue maternelle, éducation physique, enseignement religieux et moral. En plus des mathématiques, les matières optionnelles se situent à l'intérieur de la formation professionnelle.

Le programme de formation personnelle et sociale n'est pas dispensé dans les écoles reconnues comme protestantes.

Le programme de formation personnelle et sociale peut comprendre l'initiation à l'économie, la santé, l'éducation sexuelle, le civisme. On alloue une période par semaine à la formation personnelle et sociale, soit à l'intérieur du bloc d'éducation physique ou du bloc d'enseignement moral et religieux.

Les écoles reconnues comme catholiques peuvent permettre aux élèves de Secondaire IV et de Secondaire V de choisir entre un cours d'enseignement religieux culturel, un cours de formation morale et un cours d'enseignement religieux catholique.

Le droit à l'exemption des cours d'enseignement religieux catholique ou des cours d'enseignement moral et religieux protestant est affirmé dans les règlements des comités confessionnels. La direction de l'école doit offrir aux élèves exemptés un programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux.

2ème CYCLE DU SECONDAIRE
Formation professionnelle courte

SECONDAIRE IV		SECONDAIRE V	
Langue maternelle	1	Langue maternelle	1
Mathématiques	1	Mathématiques	0-1
Éducation physique formation personnelle et sociale	1	Éducation physique formation personnelle et sociale	1
Enseignement moral et religieux formation personnelle et sociale	1	Enseignement moral et religieux formation personnelle et sociale	1
Langue seconde	1	Formation professionnelle	6-7
Formation professionnelle	5		

Matière	Nombre de blocs obligatoires
	Matière optionnelle 0 — l'élève ne choisit pas cette matière 1 — l'élève choisit un bloc de cette matière

NOTA BENE: Il est possible à l'élève de poursuivre sa formation professionnelle à l'école secondaire après avoir complété le secondaire V

2ème CYCLE DU SECONDAIRE

Formation professionnelle courte

SECONDAIRE IV		SECONDAIRE V	
Langue maternelle	1	Langue maternelle	1
Mathématiques	1	Mathématiques	0-1
Éducation physique formation personnelle et sociale	1	Éducation physique formation personnelle et sociale	1
Enseignement moral et religieux formation personnelle et sociale	1	Enseignement moral et religieux formation personnelle et sociale	1
Langue seconde	1	Formation professionnelle	6-7
Formation professionnelle	5		

Matière		Nombre de blocs obligatoires
		Matière optionnelle 0 — l'élève ne choisit pas cette matière 1 — l'élève choisit un bloc de cette matière

NOTA BENE: Il est possible à l'élève de poursuivre sa formation professionnelle à l'école secondaire après avoir complété le secondaire V

Remarques

En Secondaire IV, les matières suivantes sont obligatoires: langue maternelle, mathématiques, éducation physique, enseignement religieux et moral, langue seconde et exploration technique.

En Secondaire V, les matières optionnelles se situent exclusivement à l'intérieur de la formation professionnelle. Les matières suivantes sont obligatoires: langue maternelle, mathématiques, éducation physique, enseignement religieux et moral, langue seconde.

En Secondaire VI, l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde sera nécessaire pour certaines spécialisations professionnelles.

Le programme de formation personnelle et sociale n'est pas dispensé dans les écoles reconnues comme protestantes.

Le programme de formation personnelle et sociale peut comprendre l'initiation à l'économie, la santé, l'éducation sexuelle, le civisme. On alloue une période par semaine à la formation personnelle et sociale, soit à l'intérieur du bloc d'éducation physique ou du bloc d'enseignement moral et religieux.

Les écoles reconnues comme catholiques peuvent permettre aux élèves de Secondaire IV et de Secondaire V de choisir entre un cours d'enseignement religieux culturel, un cours de formation morale et un cours d'enseignement religieux catholique.

Le droit à l'exemption des cours d'enseignement religieux catholique ou des cours d'enseignement moral et religieux protestant est affirmé dans les règlements des comités confessionnels. La direction de l'école doit offrir aux élèves exemptés un programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux.

2ème CYCLE DU SECONDAIRE
Formation professionnelle longue

SECONDAIRE IV

Langue maternelle	2	Géographie nationale	0-1-2
Mathématiques	1-2	Langue et culture d'origine	0-1
Éducation physique Formation personnelle et sociale	1	Arts	0-1
Enseignement moral et religieux - formation personnelle et sociale	1	Économie familiale	0-1-2
Langue seconde	1	Biologie humaine	0-1-2
Histoire générale	0-1-2	Exploration technique	2
Géographie générale	0-1-2	Chimie	0-1-2
Histoire nationale	0-1-2	Physique	0-1-2

SECONDAIRE V

Langue maternelle	1-2
Mathématiques	1-2
Éducation physique formation personnelle et sociale	1
Enseignement moral et religieux - formation personnelle et sociale	1
Langue seconde	1-2
Formation professionnelle	3-5

SECONDAIRE VI

Langue maternelle	0-1
Langue seconde	0-1
Formation professionnelle	8-10

Matière	Nombre de blocs obligatoires
	Le premier bloc est obligatoire le second est optionnel
	Matière optionnelle: 0 — l'élève ne choisit pas cette matière 1 ou 2 — l'élève choisit un ou deux blocs de cette matière

2ème CYCLE DU SECONDAIRE

Formation professionnelle longue

SECONDAIRE IV

Langue maternelle	2	Géographie nationale	0-1-2
Mathématiques	1-2	Langue et culture d'origine	0-1
Éducation physique Formation personnelle et sociale	1	Arts	0-1
Enseignement moral et religieux - formation personnelle et sociale	1	Économie familiale	0-1-2
Langue seconde	1	Biologie humaine	0-1-2
Histoire générale	0-1-2	Exploration technique	2
Géographie générale	0-1-2	Chimie	0-1-2
Histoire nationale	0-1-2	Physique	0-1-2

SECONDAIRE V

Langue maternelle	1-2
Mathématiques	1-2
Éducation physique formation personnelle et sociale	1
Enseignement moral et religieux - formation personnelle et sociale	1
Langue seconde	1-2
Formation professionnelle	3-5

SECONDAIRE VI

Langue maternelle	0-1
Langue seconde	0-1
Formation professionnelle	8-10

Matière	Nombre de blocs obligatoires
	Le premier bloc est obligatoire le second est optionnel
	Matière optionnelle: 0 — l'élève ne choisit pas cette matière 1 ou 2 — l'élève choisit un ou deux blocs de cette matière

Conséquences d'un tel réaménagement

3 62 Le réaménagement du cours secondaire, tel que nous le proposons dans les pages précédentes, comporte plusieurs conséquences dont voici les principales:

3 63 ■ Le régime pédagogique n'offrira pas d'options avant le début du secondaire III.

3 64 ■ L'organisation pédagogique est plus simple et l'encadrement des élèves en est facilité d'autant.

3 65 ■ L'école secondaire est organisée en deux cycles.

3 66 ■ Il sera possible d'instaurer des structures distinctes d'encadrement pour chacun des cycles. Par exemple, on pourra doter chaque cycle d'une direction et établir des comités et des conseils d'école de la même façon.

3 67 ■ Cette nouvelle organisation entraînera, dans certains cas, des adaptations aux locaux actuellement disponibles dans les écoles, lesquels n'ont pas été conçus selon la présente optique.

3 68 ■ L'existence de deux cycles soulèvera le problème de la promotion par cycle. Faudra-t-il exiger que la réussite du premier constitue un préalable à l'accès au second? De toute façon, il sera nécessaire de procéder à une évaluation de l'élève à la fin de chaque cycle.

3 69 ■ Des caractéristiques particulières des deux cycles découlera une certaine diversification de la tâche des enseignants.

3 70 ■ Le temps consacré à l'enseignement de la langue maternelle et des mathématiques sera augmenté et il sera diminué pour quelques autres disciplines.

3 71 ■ Le prolongement d'une année de la formation professionnelle longue, dans une classe de secondaire VI dite d'apprentissage, offrira certains avantages notamment: une meilleure formation générale; la possibilité de retarder le choix de la spécialisation; l'accès au marché du travail à un âge plus rapproché de la majorité; la possibilité d'établir une meilleure collaboration entre l'école et le monde du travail.

3 72 En raison des préparatifs nécessaires à la mise en œuvre de cette nouvelle organisation du niveau secondaire, l'application devra en être effectuée année par année et donc vraisemblablement être répartie sur cinq ans. Cependant, il est à noter que ces changements ne sauraient être réalisés sans coûts supplémentaires importants puisqu'ils supposent qu'une année supplémentaire est offerte à 40% des élèves ayant terminé le secondaire V. Toutefois, ces coûts ne seront encourus qu'à compter de la cinquième année d'application du nouveau régime pédagogique.

OBJECTIFS DE FORMATION

3 73

Les deux cycles de l'enseignement secondaire comporteraient les objectifs de formation suivants pour chacune des matières. On tiendra compte du fait que ces objectifs expriment un idéal qui ne pourra être atteint au même degré par tous les élèves.

- Langue maternelle
- Mathématiques
- Éducation morale et religieuse
- Langue seconde
- Éducation physique
- Histoire
- Géographie
- Éducation scientifique
- Arts
- Formation personnelle et sociale
- Éducation économique
- Langues étrangères
- Latin
- Initiation au monde de la technologie
- Formation professionnelle — deuxième cycle

LANGUE MATERNELLE

Communication orale

1er cycle

À la fin du premier cycle, l'élève devrait:

- exprimer ses idées et ses sentiments avec assurance et clarté; faire état de ses connaissances sur un sujet donné; soutenir un échange sur une question relativement complexe;
- manier les diverses intonations de la parole et en connaître les effets;
- employer un vocabulaire simple et juste;
- utiliser une langue correcte.

2e cycle

L'élève qui termine ses études secondaires devrait:

- avoir une élocution claire et juste;
- pouvoir soutenir une argumentation systématique qui mette en rapport plusieurs éléments dans l'ordre de l'opinion ou dans l'ordre des connaissances;
- être capable de résumer le contenu d'un document, de décrire un événement ou une situation;
- pouvoir utiliser un vocabulaire précis et varié;
- avoir acquis l'habitude d'écouter un discours, d'en saisir le développement, de préparer un compte rendu;
- s'être initié aux rôles d'animateur, de participant et d'auditeur.

Pour les élèves qui choisissent une orientation professionnelle, les programmes d'enseignement de la langue maternelle devront inclure des objectifs qui permettront certaines adaptations à leurs besoins particuliers.

LANGUE MATERNELLE

Expression écrite

1er cycle

À la fin du premier cycle, l'élève devrait:

- avoir consolidé et développé l'acquis du primaire;
- connaître les règles de la grammaire et de l'orthographe et avoir enrichi son vocabulaire;
- être capable de rédiger des textes qui expriment des sentiments personnels, qui énoncent des idées, qui relatent des événements;
- dans la rédaction de ces textes, pouvoir utiliser la disposition, la ponctuation, les liaisons qui font le mieux ressortir le déroulement de sa pensée;
- pouvoir utiliser un style simple;
- avoir développé une calligraphie personnelle lisible.

2e cycle

À la fin de ses études secondaires, l'élève devrait:

- pouvoir s'exprimer correctement par l'usage spontané des règles et par le recours aux instruments de consultation;
- rédiger des textes d'une certaine complexité à l'aide d'un vocabulaire varié et précis, d'une syntaxe et d'une ponctuation appropriées;
- explorer les diverses formes de création littéraire: poème, narration, dialogue, reportage etc.;
- maîtriser les formes pratiques et courantes de communication écrite: résumés, rapports, lettres etc.;
- avoir développé un style personnel;
- utiliser à bon escient les effets stylistiques les plus courants: métaphore, périphrase, énumération etc.;
- découvrir le sens des mots en identifiant les racines, les suffixes, les préfixes.

Pour les élèves qui choisissent une orientation professionnelle, les programmes d'enseignement de la langue maternelle devront inclure des objectifs qui permettront certaines adaptations à leurs besoins particuliers.

LANGUE MATERNELLE

Lecture, littérature

1er cycle

À la fin du premier cycle, l'élève devrait:

- s'être familiarisé avec les services d'une bibliothèque;
- pouvoir utiliser efficacement les documents de référence: dictionnaire, encyclopédie, grammaire;
- être capable de résumer le contenu d'un livre qu'il aura choisi et lu;
- s'être familiarisé avec diverses formes de communication écrite.

2e cycle

L'élève qui termine ses études secondaires devrait:

- pouvoir découvrir les idées contenues dans un document et identifier les procédés littéraires utilisés par l'auteur;
- être initié aux principaux genres littéraires;
- connaître d'une façon plus approfondie quelques œuvres littéraires illustrant ces genres.

MATHÉMATIQUES

1er cycle

À la fin du premier cycle, l'élève devrait:

- maîtriser l'écriture et la lecture des nombres;
- utiliser ces nombres adéquatement dans diverses situations;
- comprendre les opérations arithmétiques et savoir les appliquer;
- connaître et utiliser les éléments fondamentaux de la géométrie plane et de la géométrie dans l'espace;
- comprendre le concept « système de mesure »;
- utiliser la mesure par des applications à des problèmes réels, par la manipulation et l'étude de divers instruments et représenter graphiquement des relations et des fonctions;
- comprendre les principaux éléments de la statistique et des probabilités et savoir les appliquer à des situations concrètes;
- utiliser le raisonnement et les concepts mathématiques dans l'étude de nombreuses situations de la vie courante;
- comprendre ce que représente une formule mathématique et pouvoir l'appliquer concrètement;
- maîtriser certains concepts mathématiques nécessaires à l'exercice d'une profession ou d'un métier.

2e cycle

L'élève qui termine ses études secondaires devrait:

- dégager de l'étude des nombres l'idée de système et de structure;
- maîtriser, selon les besoins, les éléments essentiels de l'algèbre;
- approfondir l'étude des fonctions et relations portant sur les exposants, les logarithmes, les progressions arithmétiques et géométriques;
- comprendre les principaux concepts de la trigonométrie et les appliquer à divers problèmes concrets;
- consolider l'étude de la géométrie;
- approfondir les fondements de la statistique et des probabilités et en faire l'application à des problèmes exigeant une analyse et un choix motivé;
- utiliser un ensemble varié de connaissances mathématiques à la résolution de problèmes;
- poursuivre l'étude de la logique et du fonctionnement des calculateurs, des ordinateurs;
- appliquer les concepts mathématiques dans des situations se rapportant à divers métiers ou professions.

ÉDUCATION MORALE ET RELIGIEUSE

Au plan moral

1er cycle

Les programmes d'éducation morale visent à ce qu'au terme du premier cycle du secondaire, l'élève puisse:

- avoir découvert les valeurs qui inspirent les règles et les normes de la vie en société;
- s'être initié à une certaine autodétermination à travers les conditionnements de la société actuelle;
- avoir identifié progressivement les choix qui s'offrent constamment à lui;
- avoir développé graduellement une autonomie et une responsabilité morales.

2e cycle

Les programmes d'éducation morale tendent à ce qu'au terme du deuxième cycle du secondaire, l'élève puisse:

- connaître les droits et devoirs fondamentaux qui assurent l'égalité et la dignité des hommes et des nations;
- s'intéresser aux problèmes qui mettent en cause le respect et la qualité de la vie;
- s'être formé un jugement critique sur les questions morales qui concernent la vie des individus et des sociétés;
- avoir découvert les valeurs personnelles et sociales qui donnent un sens à sa vie en société;
- avoir développé une capacité d'agir conformément à son jugement moral.

L'ÉDUCATION MORALE ET RELIGIEUSE

Au plan religieux culturel

1er cycle

L'élève du premier cycle devrait:

- être capable de s'interroger sur les formes d'expression que prend, dans la vie des hommes, le besoin d'absolu;
- être capable d'identifier diverses formes d'expression religieuse dans la vie des hommes et des sociétés.

2e cycle

À la fin du deuxième cycle, l'élève devrait:

- connaître les fonctions de la religion dans les cultures, les sociétés et la vie des individus;
- connaître les principales traditions des grandes religions;
- avoir découvert, à travers l'étude des grandes traditions religieuses, comment les hommes donnent un sens à leur vie;
- être capable de se situer personnellement par rapport à la religion, tant sous sa forme institutionnelle que dans ses manifestations spontanées.

L'ÉDUCATION MORALE ET RELIGIEUSE

Enseignement catholique

1er cycle

À la fin du premier cycle, l'élève devrait:

- connaître l'Évangile de Jésus-Christ proclamé au sein de l'Église;
- être capable de découvrir des significations à sa vie quotidienne à la lumière de cet Évangile;
- être capable, comme adolescent, de vivre son appartenance à la communauté chrétienne;
- avoir atteint un certain épanouissement personnel aux plans moral, religieux et chrétien.

2e cycle

À la fin du deuxième cycle, l'élève devrait:

- être sensibilisé aux dimensions chrétiennes des grandes questions qui concernent la vie et le devenir de l'homme;
- être capable de situer sa foi par rapport à la pluralité des idéologies et des religions;
- avoir développé une attitude d'ouverture et de dialogue à l'égard des hommes de diverses cultures et de religions différentes;
- avoir commencé à réaliser une synthèse personnelle des valeurs qui intègrent la foi en Jésus-Christ et en son Église;
- avoir atteint une certaine maturité personnelle aux plans moral, religieux et chrétien.

ÉDUCATION MORALE ET RELIGIEUSE

Enseignement protestant

1er cycle

Les programmes d'enseignement moral et religieux protestant du premier cycle de l'école secondaire poursuivent les objectifs suivants:

- faire acquérir une vue globale de la tradition judéo-chrétienne aux plans religieux et moral;
- faire comprendre le lien entre le comportement de l'individu et les valeurs qui l'inspirent;
- acquérir une certaine maturité dans le développement de sa réflexion religieuse et morale;
- prendre conscience de sa responsabilité envers lui-même et les autres.

2e cycle

Les programmes d'enseignement moral et religieux protestant du deuxième cycle de l'école secondaire poursuivent les objectifs suivants:

- faire connaître le phénomène religieux tant dans ses aspects universels que dans les aspects particuliers de la tradition judéo-chrétienne;
- faire acquérir une maturité plus poussée dans le développement de son raisonnement religieux et moral;
- faire prendre conscience des responsabilités sociales;
- sensibiliser aux dimensions religieuses et morales des grandes questions qui concernent la vie et le devenir de l'homme.

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

1er cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève devrait avoir acquis les éléments qui lui permettent:

- de comprendre une conversation sur des sujets variés d'ordre général, correspondant aux activités et aux intérêts des jeunes de son âge;
- de s'exprimer oralement sur ces mêmes sujets, soit pour répondre à des questions, soit pour exprimer des idées personnelles, soit pour participer à de courtes conversations;
- de lire et comprendre des textes présentant des difficultés moyennes;
- de rédiger de courts paragraphes sur des sujets permettant l'utilisation des éléments lexicaux retenus dans les lectures.

2e cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève devrait pouvoir communiquer aisément en français, ayant acquis la maîtrise des quatre habiletés fondamentales. Il devrait pouvoir:

- comprendre différents niveaux de langue dans des situations diverses: conversations, discours, émissions de radio ou de télévision, films etc.;

  pour les élèves qui complètent une formation *professionnelle:* comprendre le vocabulaire propre aux métiers;

- s'exprimer oralement avec facilité dans diverses situations: brefs exposés, demandes de renseiments etc;

  pour les élèves qui complètent une formation *professionnelle:* s'exprimer oralement en utilisant le vocabulaire du métier;

- lire et comprendre les textes que lisent les élèves francophones du même âge: œuvres d'auteurs francophones québécois de même que d'étrangers;

  pour l'élève du *général:* atteindre une compétence qui lui permette de poursuivre ses études en français, le cas échéant;

  pour l'élève du *professionnel long:* lire et comprendre des articles de revues spécialisées;

- s'exprimer par écrit avec une certaine facilité, selon ses intérêts et ses besoins;

  pour l'élève du *général:* rédiger un certain nombre de paragraphes sur un sujet donné;

  pour l'élève du *professionnel:* rédiger de courtes notes.

ANGLAIS, LANGUE SECONDE

1er cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève devrait:

- comprendre des interlocuteurs anglophones dans les situations de la vie courante; percevoir et reproduire l'intonation propre à la langue anglaise;
- lire avec une certaine aisance des textes simples, décrivant des situations de la vie courante.

2e cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève devrait avoir atteint un niveau de connaissance de la langue anglaise qui se traduit comme suit:

- comprendre et se faire comprendre dans des situations de la vie courante;
- lire et comprendre avec une certaine aisance des textes (journaux, revues et livres) que lisent les élèves anglophones du même âge.

Ce premier niveau de connaissance devrait permettre ultérieurement aux élèves qui le voudront:

de développer une certaine maîtrise de la langue anglaise les rendant aptes, par exemple, à consulter, dans le cadre d'études postsecondaires, les ouvrages de références en langue anglaise ou encore à développer l'aisance d'expression nécessaire dans le contexte nord-américain.

ÉDUCATION PHYSIQUE

1er cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève devrait:

- avoir amélioré la qualité de sa condition physique et, plus particulièrement, son endurance, par la pratique du sport et de la gymnastique;
- avoir développé une grande variété d'habiletés motrices par des activités structurées;
- connaître les règles de divers sports;
- avoir acquis l'esprit d'équipe.

2e cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève devrait:

- avoir amélioré la qualité de sa condition physique et, plus particulièrement, son développement musculaire;
- maîtriser les habiletés motrices essentielles à la pratique d'activités physiques, sportives, expressives et récréatives;
- connaître le rôle du sport dans le monde du loisir;
- connaître les techniques et les règles des activités physiques les plus populaires dans son milieu;
- pouvoir intégrer les règles et les normes d'action du groupe;
- tirer un certain degré de satisfaction personnelle de l'exercice des activités physiques.

HISTOIRE

1er cycle

À la fin du premier cycle du cours secondaire, l'élève devrait avoir acquis les éléments qui lui permettent:

- d'enrichir et d'approfondir les notions acquises au primaire;
- de connaître et de comprendre les principales étapes et les circonstances qui ont marqué l'histoire du peuple québécois:
  - — fondation de la Nouvelle-France
  - — conquête britannique
  - — formation du Canada
  - — rapports du Québec avec le reste du Canada
  - — développement des régions du Québec
- de connaître les événements les plus significatifs qui témoignent de l'effort du peuple québécois pour sauvegarder son identité nationale jusqu'à nos jours;
- de connaître les grandes figures qui ont marqué l'histoire du peuple québécois;
- de saisir que notre histoire est influencée par l'histoire des autres peuples;
- de s'initier à une démarche méthodique dans l'étude des faits historiques;
- de s'être sensibilisé à la continuité historique et à l'idée d'appartenance à une collectivité en devenir;
- de situer les grandes étapes de l'histoire de l'Occident;
- de connaître les principaux faits qui ont marqué l'histoire de la France, de l'Angleterre et des États-Unis d'Amérique.

2e cycle

À la fin du secondaire, l'élève qui aura choisi une option complémentaire en histoire devrait:

- maîtriser davantage les éléments fondamentaux de la méthode historique;
- avoir enrichi ses connaissances de l'histoire du monde contemporain;
- s'être initié à certains aspects des rapports du Québec et du Canada avec les autres pays du monde;
- avoir exploré plus systématiquement un ou plusieurs aspects du programme du premier cycle;
- avoir approfondi l'histoire du Québec et l'histoire des pays qui ont influencé particulièment notre histoire: France, Angleterre, États-Unis.

GÉOGRAPHIE

1er cycle

À la fin du premier cycle du cours secondaire, l'élève devrait avoir acquis les éléments qui lui permettent:

- de connaître plus en profondeur les notions acquises au primaire;
- de connaître les principales caractéristiques du Québec et du Canada aux plans physique, humain et économique;
- de saisir l'influence des caractéristiques géographiques des régions sur le mode de vie de leurs habitants;
- de saisir les caractéristiques des principaux pays de chacun des continents, de faire ressortir les analogies et les différences;
- de comprendre les principales transformations que l'homme a fait subir à son milieu;
- de pouvoir comparer les principales caractéristiques de sa région avec celles des autres régions du Québec et de quelques régions du reste du Canada;
- de s'initier à la compréhension de la carte du monde et de situer son pays dans l'espace par rapport aux pays les plus importants;
- de reconnaître les manifestations de l'influence des provinces voisines et des pays étrangers;
- de maîtriser davantage le vocabulaire et les instruments utilisés en géographie.

2e cycle

À la fin du secondaire, l'élève qui aura choisi une option complémentaire devrait être capable:

- de connaître plus en profondeur un ou plusieurs aspects du programme du premier cycle;
- de connaître la géographie physique, humaine et politique des continents;
- de mieux comprendre les phénomènes géographiques et démographiques (mobilité, mutations, dépendance réciproque);
- de comprendre l'importance du développement technologique et de l'exploitation des ressources naturelles dans les sociétés industrialisées;
- de développer la capacité de percevoir les rapports entre les différentes composantes géographiques d'une région;
- de représenter des données géographiques (illustration graphique, cartographie...).

ÉDUCATION SCIENTIFIQUE

1er cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève devrait:

- être sensible aux problèmes de l'écologie et de la protection de l'environnement et être conscient de la nécessité d'utiliser les ressources naturelles de façon rationnelle;
- être initié à la connaissance des phénomènes naturels courants;
- connaître les éléments fondamentaux de la structure et du fonctionnement du milieu (cycles de vie chez les plantes et chez les animaux, cycle de l'eau, chaîne alimentaire etc.); connaître les relations qui existent entre les êtres vivants et leur milieu;
- être familier avec les données de base des sciences expérimentales et saisir les principales différences entre les phénomènes biologiques, les phénomènes physiques et les phénomènes chimiques;
- connaître l'anatomie du corps humain et les diverses conditions qui favorisent son développement;
- être initié à la méthode scientifique.

2e cycle

Alors que le premier cycle du secondaire aura mis l'accent sur des objectifs de formation et d'initiation aux grands domaines (l'écologie, les sciences expérimentales et l'organisme humain), le second cycle favorisera l'exploration plus approfondie de certaines disciplines scientifiques (chimie, biologie, physique). Par la connaissance systématique de ces sciences expérimentales, l'élève sera amené à développer un sens plus critique; il sera en mesure de faire des analyses plus approfondies et d'appliquer ses connaissances théoriques dans la vie de tous les jours.

Par la démarche expérimentale, l'élève pourra également comprendre les phénomènes de la nature et vérifier un certain nombre d'énoncés scientifiques.

ARTS

1er cycle

À la fin du premier cycle du secondaire:

- par ses apprentissages des divers domaines: art dramatique, arts plastiques, danse et musique, l'élève aura développé sa capacité de percevoir, de communiquer et de s'exprimer (aux plans visuel, tactile, vocal et corporel) et il aura pris conscience de son milieu culturel et de son appartenance à ce milieu;
- dans le domaine de l'art dramatique, des arts plastiques, de la musique et de la danse, l'élève aura eu l'occasion, dans un premier temps, d'explorer les formes d'expression et, dans un second temps, de développer sa capacité de perception, de communication et de création dans l'un ou l'autre de ces arts;
- l'élève aura également pris conscience de l'importance des arts dans le développement de son milieu culturel et se sera familiarisé avec le passé et le présent artistiques de son milieu.

2e cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire:

- l'élève qui aura choisi une option dans une discipline artistique aura continué de poursuivre les objectifs du premier cycle, tout en approfondissant une démarche d'apprentissage de l'art choisi;
- il aura acquis la connaissance des instruments, des matériaux et des techniques propres à l'art choisi;
- il connaîtra l'expression artistique de diverses autres cultures.

Certaines écoles du Québec devront favoriser, aux deux cycles du cours secondaire, le progrès continu des élèves qui ont atteint un niveau d'excellence à la fin de leur cours primaire.

FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

1er cycle

Les programmes de formation personnelle et sociale visent à ce qu'au terme du premier cycle du secondaire, l'élève puisse:

Dans le domaine de la santé

- comprendre et appliquer les règles fondamentales de la santé physique;
- prendre conscience de certains facteurs contribuant à la bonne santé mentale;
- être sensibilisé aux effets du tabac, de l'alcool et des hallucinogènes.

Au plan de l'éducation sexuelle

- se connaître en tant que personne sexuée et connaître les phénomènes biologiques et affectifs associés au développement sexuel;
- être sensibilisé aux aspects affectifs du développement personnel et à l'importance de rapports fondés sur le respect de l'autre, la responsabilité et le sens moral.

Au niveau de la famille

- comprendre les valeurs liées à une vie familiale pleinement vécue;
- comprendre la complémentarité des rôles dans la vie familiale;
- développer les attitudes de respect, de dialogue et d'échange requises en vue d'une vie familiale enrichissante.

Au plan de la formation sociale

- avoir développé le sens de l'appartenance à sa collectivité;
- connaître l'existence et la raison d'être des principaux services publics et savoir se situer dans son milieu;
- connaître la structure politique de sa commission scolaire et de sa ville;
- s'être initié au sens de la démocratie, du civisme et de la responsabilité sociale;
- avoir acquis l'habitude de respecter et de protéger son milieu, notamment les biens collectifs.

2e cycle

Les programmes de formation personnelle et sociale visent à ce qu'au terme du deuxième cycle du secondaire, l'élève puisse:

Dans le domaine de la santé

- avoir développé des habitudes saines touchant la santé physique, la santé mentale et les loisirs;
- avoir acquis le souci de la protection de la santé des autres.

Au plan de l'éducation sexuelle

- avoir approfondi les connaissances acquises au premier cycle;
- connaître les éléments de la psychologie du couple;
- avoir réfléchi aux attitudes qui fondent l'amour conjugal et la vie familiale;
- être sensibilisé à l'importance d'éviter la discrimination sexuelle dans le monde du travail, dans les rôles sociaux et dans la famille.

Au niveau de la famille

- être sensibilisé aux divers problèmes que peut rencontrer la famille: séparation du couple, conflits de générations, difficultés de logement etc.;
- avoir développé des attitudes personnelles le rendant apte à éviter ces problèmes ou, le cas échéant, à les affronter avec maturité.

Au plan de la formation sociale

- connaître les principales structures politiques du pays;
- connaître et comprendre les principales structures sociales, les fonctions et les rôles des divers groupes organisés ainsi que l'importance des coutumes et des lois dans la vie de la collectivité;
- connaître les principaux droits et devoirs de la société envers l'individu ainsi que de l'individu envers la société;
- connaître les principaux problèmes sociaux de notre société (v.g. différences culturelles, inégalités économiques, conflits d'intérêts) et avoir appris à les analyser;
- connaître diverses formes de gouvernement;
- connaître le fonctionnement et les exigences du civisme et avoir appris à participer aux débats et aux discussions menant à une décision collective;
- avoir acquis une certaine ouverture sur le monde et le sens de la solidarité internationale.

ÉDUCATION ÉCONOMIQUE

1er cycle[1]

Les programmes de formation personnelle et sociale visent à ce qu'au terme du premier cycle du secondaire, l'élève puisse:

- connaître les opérations financières courantes;
- établir son budget personnel et connaître les composantes du budget familial;
- posséder les éléments du système économique et connaître les composantes essentielles de l'économie de son milieu;
- comprendre l'influence de la publicité sur ses habitudes de consommation;
- posséder les connaissances requises pour être un consommateur averti.

1 Au premier cycle, l'éducation économique fait partie du programme obligatoire de formation personnelle et sociale.

2e cycle

Le programme d'éducation économique offert au deuxième cycle du secondaire vise à ce que l'élève:

- soit initié aux caractéristiques essentielles du système économique dans lequel nous vivons et à certains autres systèmes;
- soit sensibilisé à la nécessité d'un bon développement économique pour le bien général de la collectivité;
- comprenne l'interdépendance de la consommation et de la production, de l'offre et de la demande, des coûts et des bénéfices, et l'effet de ces facteurs sur les décisions économiques;
- soit conscient de l'inégalité dans la répartition des richesses et soit capable d'en rechercher les causes;
- connaisse les caractéristiques principales des systèmes économiques;
- soit capable de comprendre les articles de journaux traitant de l'économie;
- connaisse l'existence de certains groupements coopératifs qui tentent de résoudre leurs problèmes économiques par l'action collective.

LANGUES ÉTRANGÈRES

1er cycle	2e cycle
	À la fin de ses études secondaires, l'élève devrait: ■ comprendre le sens général d'un texte simple; ■ comprendre le sens général d'une conversation sur un thème d'actualité; ■ s'exprimer oralement sur des sujets d'actualité avec une expression grammaticale correcte, une prononciation et une intonation adéquates; ■ lire lentement et couramment un texte d'actualité; ■ écrire correctement un texte simple donné sous forme de dictée; ■ s'exprimer par écrit de façon correcte sur des sujets d'actualité; ■ avoir acquis des connaissances de base sur l'histoire, la géographie et les coutumes des peuples dont la langue fait objet d'études.

LATIN

1er cycle	2e cycle
	L'élève qui termine ses études secondaires devrait: ■ avoir maîtrisé un vocabulaire suffisant qui lui permette de comprendre le sens général des textes latins classiques; ■ avoir maîtrisé les règles de grammaire et pouvoir les appliquer facilement; ■ pouvoir traduire correctement des textes latins en français; ■ avoir acquis des connaissances de base sur l'histoire, la géographie et les coutumes des peuples latins.

INITIATION AU MONDE DE LA TECHNOLOGIE

L'initiation au monde de la technologie s'effectue au premier cycle par des cours d'économie familiale, d'initiation à la technologie et d'exploration technique. Au deuxième cycle général, on donne cette formation par des cours d'exploration technique, d'éducation technologique et d'économie familiale.

1er cycle
économie familiale
initiation à la technologie
exploration technique
(professionnel court)

L'enseignement de l'économie familiale et l'initiation à la technologie contribuent de façon complémentaire à favoriser l'autonomie personnelle de l'élève.

Plus spécifiquement, le cours d'économie familiale veut préparer l'élève à:

- identifier ses besoins individuels et ceux de sa famille en matière d'alimentation, d'habillement et de logement;
- planifier son budget en fonction de ses besoins;
- expérimenter les techniques d'achat, de production et d'aménagement susceptibles de répondre à certains besoins.

L'initiation à la technologie a pour but de sensibiliser l'élève:

- à la découverte de certains principes scientifiques et technologiques à partir d'applications courantes;
- aux rudiments des communications graphiques (plans, schémas etc.);
- aux techniques de résolution de problèmes;
- à la construction de prototypes simples;
- à l'utilisation des techniques utiles dans sa vie quotidienne.

D'autre part, le premier cycle du cours secondaire devra également permettre aux élèves qui s'inscrivent dans la voie du cours professionnel court de découvrir leurs aptitudes et leurs intérêts par l'exploration bien concrète de certains éléments de la technologie. Cette initiation permettra également d'acquérir une certaine maîtrise de quelques techniques fondamentales.

2e cycle
économie familiale
exploration technique
éducation technologique
(cours complémentaire)

L'ensemble des secteurs de formation professionnelle présente des cours d'exploration technique et des cours complémentaires préparés à l'intention des élèves du cours général. De plus, les cours d'économie familiale sont offerts aux élèves du deuxième cycle général.

Les cours d'économie familiale ont pour objectif d'approfondir les connaissances acquises au premier cycle dans les domaines suivants: le logement, l'habillement et l'alimentation.

Les cours d'exploration technique visent principalement à faciliter l'orientation professionnelle des élèves. Ils leur permettent:

- de se familiariser avec quelques secteurs professionnels;
- d'évaluer leurs aptitudes et leurs intérêts devant les divers domaines de spécialisation explorés;
- d'expérimenter les rudiments des techniques propres à chacun des domaines.

Les cours complémentaires d'éducation technologique ont pour but d'initier les élèves à diverses techniques correspondant à des intérêts particuliers. Ils leur permettent:

- d'acquérir une certaine autonomie devant les problèmes techniques courants;
- de maîtriser certaines techniques utilitaires: entretien et dépannage de véhicules ou d'appareils ménagers, application des premiers soins;
- de découvrir des aptitudes et des intérêts qui pourraient faciliter leur orientation.

FORMATION PROFESSIONNELLE — DEUXIÈME CYCLE

La formation professionnelle de niveau secondaire (deuxième cycle) vise à préparer l'élève à exercer plus immédiatement une fonction de travail, dans une perspective de formation continue.

Secondaire professionnel court

Au secondaire professionnel court, l'élève devrait:

- acquérir la formation professionnelle de base en vue de l'exercice de fonctions de travail simples, par exemple:
  - — soudeur à l'arc (hydrothermie), auxiliaire en alimentation et en restauration (alimentation);
- se sensibiliser à l'organisation des relations de travail et à la structure du monde du travail dans son domaine d'activités;
- se familiariser avec des opérations liées à des fonctions spécifiques, par exemple:
  - — conduire une machine-outil préréglée;
  - — préparer et servir les aliments dans un casse-croûte;
  - — faire des vérifications comptables simples (factures, vérification des recettes etc.);
- savoir utiliser des renseignements transmis au moyen de diverses méthodes graphiques, par exemple:
  - — lire un plan simple;
  - — réaliser un ensemble d'opérations à partir d'une fiche de travail;
- acquérir une bonne hygiène et des habitudes de sécurité au travail;
- par des apprentissages concrets, avoir acquis le sens du travail en équipe, des responsabilités, du respect d'autrui;
- développer la dextérité essentielle à la maîtrise des techniques de base de son domaine de spécialisation.

Secondaire professionnel long

Au secondaire professionnel long, l'élève devrait:

- acquérir la formation professionnelle essentielle à l'exercice de fonctions de travail plus complexes, par exemple:
  - — secrétaire (commerce et secrétariat), mécanicien d'automobile (équipement motorisé);
- se sensibiliser à l'organisation des relations de travail et à la structure du monde du travail dans son domaine d'activités;
- pratiquer une démarche logique et analytique en vue de résoudre des problèmes techniques, par exemple:
  - — rédiger une lettre à partir d'idées maîtresses;
  - — diagnostiquer les causes du mauvais fonctionnement d'un système mécanique, électrique, électronique;
  - — développer un processus de fabrication à partir d'une analyse de données techniques;
- utiliser les divers moyens de communication graphique relatifs à son champ de spécialisation, par exemple:
  - — lecture de plans;
  - — interprétation de tableaux de données, de schémas;
- acquérir une bonne hygiène et des habitudes de sécurité au travail et connaître les règles essentielles, par exemple:
  - — code de sécurité de la construction;
  - — législation industrielle;
  - — loi sur les aliments et drogues;
- par des apprentissages concrets, avoir acquis le sens du travail en équipe, des responsabilités, du respect d'autrui;
- développer la dextérité essentielle à la maîtrise des techniques de son domaine de spécialisation, par exemple:
  - — dactylographier des textes à 60 mots par minute;
  - — régler une machine-outil avec une précision de 0,01 mm.

ENCADREMENT DES ÉLÈVES

3 74 La définition des objectifs à laquelle nous venons de procéder ne suffit pas à garantir la qualité de la formation.

Regrouper les élèves et les éducateurs

3 75 S'éduquer, dans le cadre scolaire, suppose que l'on puisse bénéficier d'une pédagogie soucieuse du cheminement de chaque élève. C'est le premier sens que doit prendre l'encadrement des élèves, et l'école secondaire doit offrir un tel encadrement qui, on a trop tendance à l'oublier, commence en classe lorsque l'enseignant trace à l'élève un programme personnel de travail en lui apportant le soutien requis. La classe étant le lieu premier de l'activité de l'élève, c'est là que — sous la responsabilité de l'enseignant — on crée par tous les moyens un cadre de travail propice à la démarche d'apprentissage.

3 76 D'autres éducateurs partagent cette responsabilité d'encadrement des jeunes; leurs actions ne peuvent cependant porter fruit que si elles sont menées en étroite collaboration avec les enseignants.

Nécessité d'un encadrement plus ferme

3 77 Les reproches que l'on fait le plus fréquemment à l'endroit de l'école secondaire sont, sans aucun doute, l'anonymat et l'absence généralisée de discipline. La prolifération des voies et options, la spécialisation des enseignants, la distribution des élèves en groupes-matières plutôt qu'en groupes-classes sont des causes bien connues de cette situation. De plus, on constate que les éducateurs ne connaissent pas réellement leurs élèves et peuvent difficilement faire une évaluation complète de chacun d'eux.

3 78 Une telle conjoncture est préjudiciable à l'élève, car il ne perçoit plus la responsabilité de quiconque à son endroit et il ne peut pas facilement trouver un adulte qui puisse l'accompagner et l'aider dans sa démarche de croissance, voire dans certains cas intervenir rapidement pour résoudre avec lui certains problèmes. De plus, ces lacunes constituent un obstacle à des rapports suivis entre la famille et l'école.

3 79 Pour pallier ces difficultés, certaines écoles ont déjà appliqué diverses formules d'organisation qui différencient les élèves du premier cycle de ceux du deuxième cycle non seulement au plan des méthodes d'enseignement et des types d'encadrement, mais aussi de leur localisation physique dans l'école et de l'organisation pédagogique générale.

Formules de regroupement

3 80 Au premier cycle surtout, on devrait regrouper les élèves de façon que les mêmes élèves se trouvent ensemble en des lieux qui leur soient propres.

3 81 Quant aux enseignants, surtout ceux du premier cycle, ils pourraient être regroupés en « équipes de formation » plutôt que selon leur discipline. Il faudrait, dans ce cas, favoriser la création d'équipes stables dont les membres sont complémentaires. Ces « équipes de formation » sont constituées d'enseignants, de personnes-ressources et d'administrateurs collectivement chargés du cheminement d'un groupe d'élèves.

3 82

Ce modèle d'organisation ne ferait pas de distinction entre ce qu'on désigne souvent par « vie étudiante » et « vie pédagogique ». En outre, il nous semble souhaitable que, dans la mesure du possible, des enseignants spécialistes ne soient désignés que dans les disciplines requérant une spécialisation plus particulière, par exemple: l'éducation physique, la musique, les arts, l'enseignement religieux et la langue seconde.

3 83

On trouve déjà, dans certaines écoles secondaires, d'autres exemples d'organisation permettant de mieux encadrer les élèves. Nous n'en retiendrons ici que deux modèles applicables d'ailleurs aux deux cycles du secondaire.

Le titulariat

3 84

Le premier est celui du « titulariat ». Dans ce cas, les élèves d'une même classe sont placés sous la responsabilité d'un titulaire. La tâche de ce titulaire comporte tout au long de l'année des moments de rencontre avec chacun de ses élèves et des contacts avec les collègues spécialistes qui enseignent aux mêmes élèves ainsi qu'avec les parents de ses élèves.

Le tutorat

3 85

Le second est celui du « tutorat », où chaque professeur a la responsabilité d'un petit nombre d'élèves qui n'appartiennent pas nécessairement à une même classe. La division des responsabilités s'effectue alors au sein d'une équipe multidisciplinaire responsable de plusieurs groupes d'élèves.

Conséquences de l'utilisation de ces formules

3 86

L'application de ces diverses solutions est de nature à atténuer sensiblement les difficultés vécues par les élèves dans leurs rapports avec les enseignants dans les « grosses écoles » comme dans les petites. En outre, elle devrait également permettre une action conjointe de la famille et de l'école, action fondée sur une connaissance commune de l'enfant, et qui suppose, de toute évidence, le maintien de contacts réguliers entre parents et enseignants.

Conditions nécessaires à l'utilisation de ces formules

3 87

L'implantation de tels modèles d'encadrement exige plusieurs conditions dont deux nous paraissent constituer des préalables:

- des conventions collectives offrant la souplesse nécessaire;
- le rapprochement des deux groupes d'intervenants directement responsables des élèves: enseignants et professionnels non enseignants.

3 88

On constate, à la lecture de ce qui précède, que l'encadrement de l'élève est lié avant tout aux activités d'apprentissage et à la classe. C'est dans ce sens que l'on a insisté sur la création de groupes stables d'élèves et d'éducateurs auxquels ils s'identifient. Ces regroupements entraîneraient sans doute des adaptations dans l'administration des écoles secondaires. La règle des effectifs applicable aux principaux et principaux adjoints devrait être revue.

Services aux étudiants

Objectifs des services aux étudiants

3 89

Les services aux étudiants de l'école secondaire visent aussi à assurer l'encadrement des élèves comme en témoignent les objectifs suivants:

- aider l'élève dans son orientation scolaire et professionnelle en lui fournissant les moyens techniques, les renseignements et l'appui moral dont il a besoin;
- organiser des loisirs formateurs, des activités sportives et culturelles pour procurer à l'élève des moments de détente alternant avec ses efforts d'apprentissage;
- offrir à l'élève des services personnels, par exemple des services de main d'œuvre, des services sociaux et de santé, des services de pastorale.

Moyens à mettre en œuvre

3 90 Il faut cependant ajouter qu'il existe un écart entre de tels objectifs et les moyens mis en œuvre pour y arriver. De fait, les écoles secondaires ne sont, en général, pourvues que d'un minimum de services aux étudiants.

3 91 Signalons enfin des mesures qui répondraient sûrement aux attentes exprimées par les parents: l'organisation d'activités le midi et l'établissement de périodes d'étude quotidiennes.

3 92 De plus, la participation des parents aux journées de planification et d'évaluation pédagogiques contribuerait à raffermir les liens entre la famille et l'école.

PROGRAMMES ET ÉVALUATION

Programmes et instruments pédagogiques

Des programmes plus précis

3 93 L'élaboration de programmes plus précis s'inscrit directement dans la foulée de toutes les propositions qui précèdent.

3 94 Ces programmes permettront d'assurer le progrès continu de l'élève par des apprentissages plus systématiques. Les maîtres y trouveront également leur compte puisqu'ils auront en main des points de repère plus précis tant pour leur enseignement que pour l'évaluation du progrès de leurs élèves. En outre, de tels programmes faciliteront la rédaction des devis de manuels scolaires, des cahiers d'exercices et d'autres instruments didactiques. Enfin, les parents disposeront de meilleurs renseignements à l'égard de ce qui est enseigné à leurs enfants et de ce qu'on attend d'eux.

Responsabilités du ministère de l'Éducation

3 95 C'est la responsabilité du ministère de l'Éducation de procéder à l'élaboration de ces programmes; cependant, il ne saurait le faire sans la collaboration des enseignants ni sans utiliser les excellents programmes élaborés et appliqués ici et là dans des écoles secondaires. On s'attachera donc d'abord à rassembler les éléments existants, à les évaluer et à en faire l'expérience avant de généraliser l'application de ce qui aura été retenu. On misera également sur les rapports qui enrichissent mutuellement programmes et instruments didactiques.

Évaluation et mesure

3 96 L'évaluation n'est pas une préoccupation nouvelle dans l'enseignement. Depuis quelques années, cependant, de nombreux travaux ont permis de préciser les concepts et de raffiner la pratique. C'est ainsi que l'on a été amené à distinguer la mesure de l'évaluation. La première procède en effet à la cueillette des données tandis que la seconde fait appel à un jugement de valeur sur ces données.

Une démarche complexe

3 97 Pour d'aucuns, l'évaluation consiste uniquement en examens, contrôles, travaux personnels, exercices, « testing » etc. Une telle conception réduit l'évaluation à l'utilisation pure et simple d'instruments de mesure alors qu'il s'agit d'une démarche beaucoup plus complexe.

3 98 Certes, il ne peut y avoir de véritable évaluation sans instruments de mesure de qualité qui permettent à l'enseignant de porter un jugement sérieux sur le progrès de l'élève. Responsable de dispenser l'enseignement et de guider l'étudiant, l'enseignant doit vérifier périodiquement l'impact de son enseignement et la qualité de l'apprentissage réalisé par l'élève. Il doit également avoir le souci de fournir à l'élève les données lui permettant de s'évaluer lui-même.

Utilité de l'évaluation pour l'enseignant

3 99

Par des examens, des travaux dirigés et des rapports d'activités, l'enseignant recueille des résultats et des indices sur le rendement scolaire et le développement général de l'élève. Ces résultats lui permettront d'évaluer l'apprentissage réalisé par chacun de ses élèves, de détecter les difficultés rencontrées, d'analyser les causes et d'apporter les correctifs nécessaires.

Utilité de l'évaluation pour l'élève

3 100

Pour l'élève, l'évaluation est un outil grâce auquel il prend le recul nécessaire pour porter un jugement critique sur le chemin parcouru, pour trouver les moyens de s'améliorer et parfois de s'orienter différemment. Si l'auto-évaluation doit avoir un sens, ce ne peut être que celui-là.

3 101

Précisons que toute mesure du développement général de l'élève ne peut fournir qu'une indication relative, car elle ne peut rendre compte de toutes les possibilités de l'élève. De plus, certains objectifs peuvent être mesurés plus facilement que d'autres. Quant à l'évaluation du rendement scolaire, elle sera d'autant plus juste que les résultats proviendront de mesures effectuées à divers moments et à l'aide d'instruments variés.

Les responsabilités actuelles

3 102

Une telle conception de l'évaluation en fait de toute évidence une responsabilité partagée. Déjà, le Règlement numéro 7 définit bien concrètement les responsabilités du Ministère et des commissions scolaires:

- tout cours doit faire l'objet d'un examen;
- les examens relèvent de la commission scolaire ou du ministre;
- le ministre administre des examens pour les cours jugés nécessaires à la certification de fin d'études secondaires;
- les examens pour tous les autres cours relèvent des commissions scolaires. Dans certains cas, le ministre peut procéder à une évaluation particulière en imposant ses propres examens dans un ou plusieurs cours qui ne font pas habituellement l'objet d'un tel examen du ministre;
- le ministre ou la commission scolaire peuvent évaluer au moyen de tests le rendement scolaire et le développement physique, affectif et social des élèves;
- le ministre peut vérifier les examens et les tests dont se servent les commissions scolaires;
- l'élève qui a échoué à un examen doit reprendre le cours s'il désire se présenter de nouveau à l'examen. Exceptionnellement, l'élève pourra être exempté de cette obligation aux conditions fixées par la commission scolaire ou par le ministre, selon leur juridiction respective.

L'évaluation des élèves à la fin des études secondaires

3 103

Conscients des limites de ce régime d'évaluation, nous proposons maintenant une politique faisant appel davantage aux enseignants et aux directions des écoles dans l'évaluation des élèves à la fin des études secondaires. Cela favoriserait la qualité de l'enseignement en situant la responsabilité première plus près de l'élève et de l'enseignant, refléterait une conception décentralisée de la gestion scolaire et permettrait de respecter les particularités de chaque école.

3 104

- Tout cours doit faire l'objet d'un examen.

3 105

- Le ministre détermine chaque année les cours pour lesquels il impose ses propres examens.

3 106

- Les autres cours font l'objet d'examens préparés par la commission scolaire et soumis pour approbation au ministre de l'Éducation.

Possibilités nouvelles offertes aux commissions scolaires

3 107

Ce régime offre des possibilités supplémentaires aux commissions scolaires qui voudront s'en prévaloir:

3 108

- Au lieu de soumettre des examens au ministre pour approbation, la commission scolaire soumet, au cours du premier trimestre de l'année scolaire, les plans d'évaluation qu'elle applique.

3 109

- La commission scolaire a la responsabilité d'assurer la préparation de plans d'évaluation de l'enseignement de chaque matière prévue à l'horaire des élèves de dernière année du cours secondaire. Il revient à chaque commission scolaire de faire une analyse de ses plans d'évaluation en en faisant ressortir la valeur et la limite. Chaque commission procède à l'examen critique de ses plans d'évaluation par un comité local qui pourrait regrouper des représentants de l'administration, des enseignants et des parents au niveau de l'école ou de la commission scolaire.

Procédures prévues

3 110

- La commission scolaire présentera au ministère de l'Éducation les plans d'évaluation accompagnés des analyses critiques décrites ci-dessus. Ces pièces serviront:

  — à expliquer et à justifier les divers plans d'évaluation;

  — à assurer et à suivre le développement cohérent des orientations de chaque matière;

  — à établir et à diffuser les meilleurs plans d'évaluation.

3 111

- L'approbation des plans d'évaluation par le ministère de l'Éducation sera fondée sur des critères du genre de ceux-ci:

  — la conformité des objectifs poursuivis et du contenu de l'enseignement avec le programme officiel;

  — l'équilibre entre la répartition de la matière et la répartition du temps qui lui est consacré;

  — la qualité des moyens d'évaluation;

  — l'équilibre dans la répartition des points de chaque examen de même que le poids relatif de chaque examen dans le résultat d'ensemble.

3 112

- Si les plans sont acceptés, la commission scolaire les applique en tenant compte des observations du Ministère.

3 113

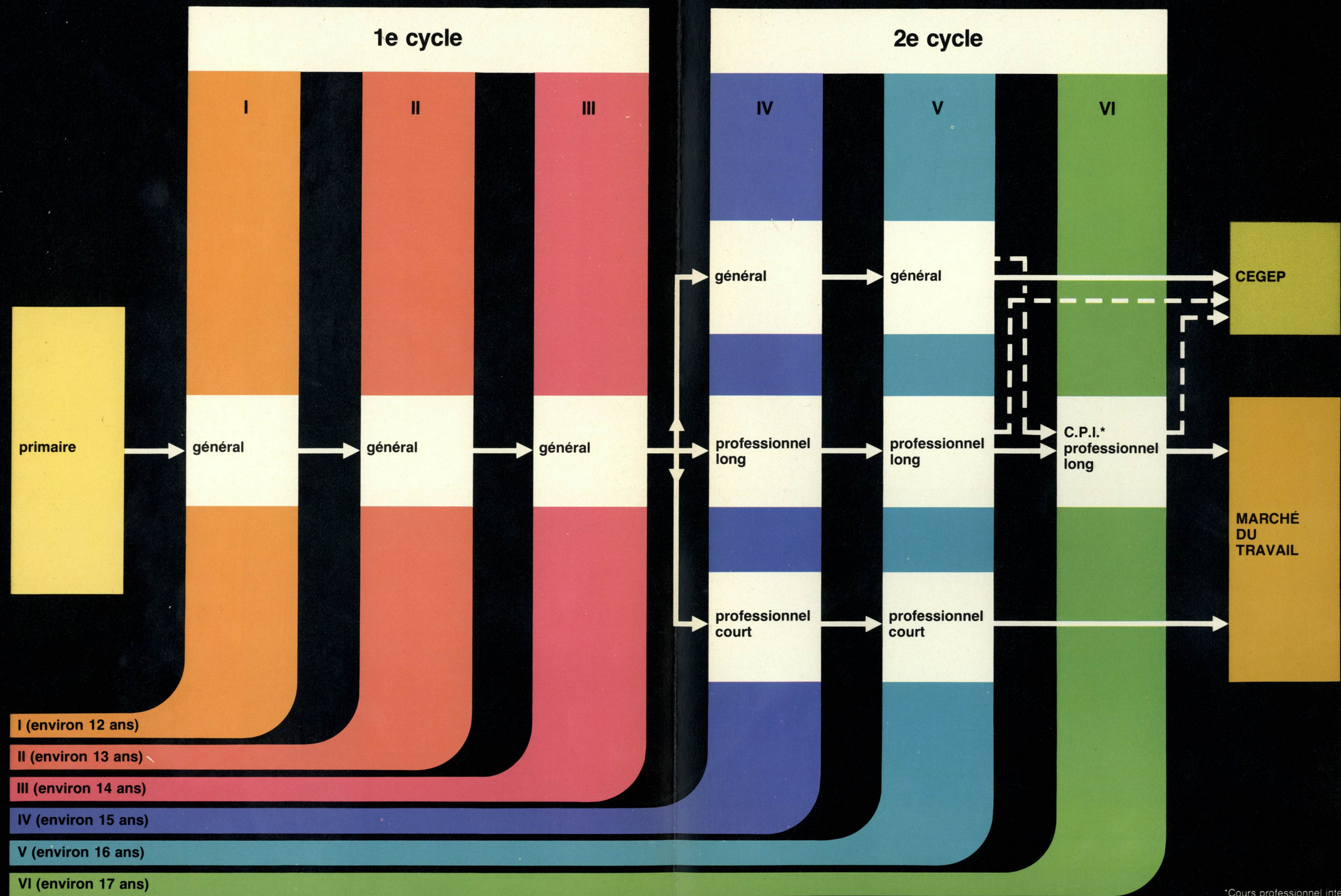
- S'ils sont refusés, la commission peut en présenter de nouveaux ou soumettre pour approbation les examens qu'elle aura préparés.

3 114

- En tout état de cause, le ministre conserve la faculté d'évaluer les apprentissages dans toutes les matières à des fins d'information ou de diagnostic. Cette évaluation permettra de donner une valeur relative aux résultats des mesures ponctuelles effectuées par le Ministère et de vérifier la qualité des programmes d'enseignement dans l'ensemble du Québec.

Schéma de l'enseignement secondaire

Selon les hypothèses de travail du livre vert



*Cours professionnel intensif

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Orientations de l'école secondaire

3 115 L'école secondaire devrait rester fidèle aux grands objectifs qui ont présidé à la réforme scolaire: la formation générale de l'élève et la polyvalence destinée à répondre aux aptitudes individuelles.

3 116 L'école secondaire devrait également implanter chez l'élève des habitudes de travail méthodique, l'amener à se donner une discipline personnelle, créer un milieu de vie favorisant le développement de son autonomie et de son sens des responsabilités.

3 117 Les difficultés perçues dans plusieurs écoles secondaires exigeraient que l'on procède par voie de redressement dans certains domaines plutôt que de modifier en profondeur tout le système existant.

Organisation pédagogique

3 118 L'organisation de l'école secondaire devrait permettre la création de deux cycles distincts:

- le premier, d'une durée de trois ans, assurerait, dans le prolongement de l'école primaire, la formation générale des élèves;
- le second, d'une durée de deux ou trois ans, offrirait des choix de formation diversifiés sans forcer l'élève à opter de façon définitive. Ce cycle lui offrirait les trois possibilités suivantes:
  - — poursuivre sa formation générale en vue d'accéder aux études collégiales;
  - — compléter sa formation générale par une formation professionnelle conduisant au marché du travail ou permettant d'accéder aux études collégiales;
  - — continuer sa formation professionnelle, en vue d'accéder à l'exercice d'un métier.

3 119 La formation professionnelle longue serait reportée d'une année et offrirait une année supplémentaire d'apprentissage (secondaire VI).

3 120 La formation professionnelle courte serait également reportée d'une année et ne commencerait par conséquent qu'après le premier cycle. À la fin du secondaire V, des cours complémentaires pourraient être offerts dans certains domaines pour répondre aux exigences tant des corporations professionnelles que des comités paritaires.

3 121 Le secondaire VI serait offert, moyennant certains cours d'appoint, aux élèves ayant terminé le secondaire V général.

3 122 Le régime pédagogique serait uniforme dans toutes les écoles secondaires du Québec. Sauf quelques exceptions, les options ne deviendraient possibles qu'en secondaire IV.

- Toutes les matières de secondaire I et de secondaire II seraient obligatoires et le temps alloué à chacune d'elles, uniforme.
- La grande majorité des matières de secondaire III seraient obligatoires et le temps alloué à chacune d'elles, uniforme.
- Les programmes d'études devraient être plus précis et un minimum de temps devrait être consacré de façon uniforme à certaines matières dans toutes les écoles.
- Les programmes d'études devraient constituer de véritables instruments de soutien pédagogique permettant l'élaboration de devis de manuels scolaires et d'autres instruments didactiques.
- Les éléments de contenu essentiel des programmes d'études du premier cycle seraient bien définis et des propositions d'enrichissement permettraient une meilleure adaptation de ces programmes au rythme individuel d'apprentissage des élèves.
- Les programmes d'études du deuxième cycle en langue maternelle, en mathématiques et en langue seconde tiendraient davantage compte de l'orientation des élèves à ce niveau.

3 123 Une évaluation particulière des élèves devrait être effectuée à la fin de chacun des deux cycles du cours secondaire.

3 124 L'organisation de l'école secondaire en deux cycles devrait permettre l'aménagement de structures d'encadrement distinctes (comités d'école, directions, conseils) pour chacun des deux cycles.

3 125 L'application progressive du nouveau régime pédagogique s'étendrait sur une période de cinq ans.

Calendrier scolaire

3 126 L'année scolaire des élèves de l'école secondaire s'étendrait désormais sur cent quatre-vingt-dix jours.

3 127 La répartition hebdomadaire des matières scolaires comporterait trente périodes de cinquante minutes chacune, soit mille cinq cents minutes.

3 128 Le temps consacré à chaque programme d'études équivaudrait à un ou deux blocs de cent cinquante minutes par semaine.

3 129 Le personnel des écoles évaluerait le temps additionnel nécessaire pour répondre aux besoins d'encadrement des élèves et pour réaliser les activités complémentaires au-delà des heures réservées à l'enseignement proprement dit.

3 130 Des mesures doivent être prises pour que le calendrier scolaire soit respecté, tant en ce qui touche le nombre de jours par année que le nombre de minutes prévu par semaine.

Encadrement des élèves

3 131 L'organisation de l'école secondaire devrait permettre un encadrement stable des élèves du premier cycle ainsi qu'un regroupement du personnel en « équipes de formation ». Cette solution nécessiterait également la révision de certaines règles d'effectifs applicables aux principaux et aux principaux adjoints.

3 132 La tâche des enseignants devrait être diversifiée en vue d'assurer l'encadrement prévu et de leur permettre d'exercer des fonctions de titulaire, de tuteur, de spécialiste et de généraliste.

3 133 Alors que les « équipes de formation » s'appliqueraient plus particulièrement au premier cycle, on pourrait avoir recours au second cycle à diverses solutions combinant le titulariat, le tutorat et les équipes de formation.

3 134 Le rétablissement de la période d'étude et l'organisation d'activités sportives, culturelles et récréatives le midi constitueraient des mesures de soutien en vue de résoudre les problèmes fréquemment soulevés par les parents quant à l'emploi du temps des jeunes.

Programmes d'études

3 135 Les programmes d'études devraient être plus précis et un minimum de temps devrait être consacré à certaines matières de façon uniforme dans toutes les écoles.

3 136 Les programmes d'études devraient constituer de véritables instruments de soutien pédagogique permettant l'élaboration de devis de manuels scolaires et d'autres instruments didactiques.

Évaluation des apprentissages

3 137 Une nouvelle politique d'évaluation laisserait au ministre de l'Éducation la responsabilité de déterminer annuellement les cours pour lesquels il administrerait des examens de fin d'études secondaires. Pour chacun des autres cours, la commission scolaire aurait le choix des possiblités suivantes:

- présenter, pour fins d'approbation, les projets d'examens qu'elle aurait préparés avec la collaboration de ses enseignants;
- présenter, pour fins d'approbation, les projets de plans d'évaluation qu'elle aurait, dans une première étape, préparés avec la collaboration de ses enseignants et, dans une seconde étape, soumis à un comité local qui en aurait fait l'étude.

3 138 Le ministère de l'Éducation devrait élaborer des instruments de mesure et d'évaluation à l'usage des maîtres. En outre, il devrait procéder lui-même, dans certains cas, à des évaluations lui permettant de juger de la qualité de ses programmes et du niveau d'apprentissage atteint par les élèves.

Fréquentation obligatoire

3 139 La fréquentation scolaire obligatoire pourrait être prolongée jusqu'à l'âge de seize ans révolus.

Participation des parents

3 140 La participation des parents aux journées pédagogiques et à la planification de la vie de l'école devrait être favorisée (voir aussi à ce sujet le chapitre suivant).

LA GESTION

CENTRALISATION OU DÉCENTRALISATION

Décentralisation: aspirations et contraintes

4 1 Les chapitres précédents font ressortir que la qualité de l'éducation est tributaire avant tout des initiatives que les éducateurs, les administrateurs, les parents et même les élèves pourraient prendre dans chaque école.

4 2 Cette orientation permet à chaque école de se distinguer par un climat, un style, une pédagogie qui lui soient propres. Elle rencontre toutefois des limites réelles et importantes, tant dans l'ordre administratif que dans l'ordre politique.

4 3 On constate par exemple que l'école ne choisit pas ses élèves, ni les parents l'école, ni celle-ci son personnel. C'est là un état de fait et de droit très évident. Cette situation peut-elle être modifiée? On ne saurait y arriver sans modifier sensiblement les conventions collectives et la loi de l'Instruction publique.

4 4 De plus, on critique volontiers la « normalisation excessive » résultant des règles budgétaires, de la politique administrative et salariale, des conventions collectives et des pratiques administratives. Est-on disposé cependant à accepter un système où chaque école ne disposerait pas du même nombre d'enseignants pour un même nombre d'élèves, où les enseignants auraient des charges de travail inégales, où les salaires des enseignants ne seraient pas fixés par une échelle unique et par des règles de classification et de promotion identiques? Serait-on disposé à accepter que le niveau de services aux usagers, c'est-à-dire aux familles, varie d'une région à une autre, voire d'une école à une autre?

4 5 Même si on souhaite que chaque milieu scolaire prenne ses propres décisions, on suppose que chacun ne pourrait dépenser à volonté les ressources financières de l'État. Et même si l'État assurait un minimum de services et de ressources à chacun, jusqu'à quel point serait-il acceptable que les milieux plus riches puissent se payer des services supplémentaires?

4 6 Ce ne sont là que les questions les plus frappantes. En somme, il s'agit de concilier, s'il est possible, les principes d'une politique de justice distributive et les aspirations à l'autonomie, la volonté de décentraliser, la nécessité de développer un sentiment d'appartenance: tous des facteurs considérés comme favorisant une meilleure école.

Décentralisation et égalité des services

4 7 Ce n'est pas chose facile et les difficultés ne sauraient être escamotées. Plus on accorde de l'importance à la parité des services et à la distribution équitable des ressources financières, plus on tend à normaliser à la grandeur du Québec. Plus les négociations collectives se concentrent sur la normalisation des tâches, des traitements et de toutes les conditions de travail, plus leurs dispositions deviennent contraignantes pour l'école.

4 8 En 1975-1976, 62% des dépenses des commissions scolaires, le service de la dette et le transport non compris, étaient affectées aux salaires des enseignants (dont le nombre est déterminé par les conventions) et aux salaires des personnels de cadre et de gérance (dont le nombre est fixé par la politique administrative et salariale). À ce pourcentage s'ajoute 20% environ destiné aux salaires des professionnels non enseignants et du personnel de soutien, dont le nombre varie d'une commission scolaire à une autre selon les choix locaux. En incluant le service de la dette et les dépenses de transport, ces proportions deviennent respectivement 54% et 18%.

4 9 Force est donc de constater qu'entre 70% et 80%, selon la base utilisée, des dépenses des commissions scolaires sont régies par des dispositions conventionnelles qui doivent être appliquées dans chaque école. Est-il concevable, pourtant, que les conditions de travail des enseignants, des professionnels non enseignants et du personnel de soutien puissent être convenues, dans leurs aspects essentiels, autrement que par des « négociations provinciales »?

Décentralisation et péréquation des ressources

4 10 Pour sa part, le ministre de l'Éducation est responsable de ces conditions devant l'Assemblée nationale et la population, mais il ne peut, en pratique, répondre de la qualité de l'enseignement dispensé dans chaque école et à chaque élève. Cela indique bien que la centralisation dans l'allocation des ressources, dans un domaine comme l'éducation, n'est pas en soi une garantie de qualité. En effet, le ministre peut seulement s'assurer que son Ministère élabore des politiques pertinentes et claires, distribue les ressources de façon équitable et que le Gouvernement auquel il appartient alloue à l'éducation sa juste part des deniers publics.

4 11 Les dépenses du Québec aux fins de l'éducation se comparent favorablement à celles des pays occidentaux. Les salaires des enseignants du Québec sont comparables à ceux des provinces canadiennes. Le nombre d'élèves par enseignant est moins élevé que dans la plupart des autres provinces. Le nombre d'heures d'enseignement par enseignant est également moindre que la moyenne canadienne. Les syndicats d'enseignants ne s'en déclarent pas satisfaits pour autant.

4 12 De son côté, pour d'autres raisons, la population n'est pas satisfaite non plus. La question de la qualité de l'éducation dans les écoles publiques revient sans cesse. C'est un phénomène qu'on ne peut ignorer. Il s'exprime toujours de la même façon: le ministre devrait intervenir dans les écoles pour régler toutes sortes de problèmes particuliers, ou encore, le ministre devrait accroître les ressources financières destinées à l'ensemble des écoles. Cette attente est ambiguë puisqu'elle appelle de la part du ministre des interventions ponctuelles innombrables, alors qu'on voudrait de toutes parts le voir décentraliser l'administration. Elle est également inflationniste: toute la pression pour « améliorer la qualité » de l'éducation tend à faire augmenter la subvention du Gouvernement. Il ne saurait d'ailleurs en être autrement, compte tenu du mode de financement actuel des commissions scolaires.

Décentralisation et accroissement des coûts

4 13 Les commissions scolaires ne sont actuellement tenues de prélever, par le truchement d'un impôt foncier local, qu'un revenu déterminé, selon un taux normalisé, identique pour chacune et fixé par le Gouvernement. Ce taux n'a aucun rapport avec le niveau de dépenses de chaque commission scolaire. Comme il n'a pas été fixé, d'année en année, pour que le rendement de l'impôt foncier scolaire couvre une proportion constante des dépenses des commissions scolaires, mais qu'au contraire il a été progressivement réduit, il n'a plus de rapport avec l'évolution des coûts de l'enseignement primaire et secondaire en général. En 1977-1978, les revenus locaux, selon le taux d'impôt foncier normalisé, donneront un rendement de $500 millions, par rapport à des dépenses de $2 milliards 200 millions, soit 22,5%. Il y a une dizaine d'années, cette proportion était de 30%.

4 14 Une fois le taux normalisé imposé, toute dépense admissible aux subventions est supportée en entier par le Gouvernement. Par conséquent, toute la pression en faveur de l'amélioration de la « qualité de l'éducation » aboutit inévitablement à exiger que le Gouvernement dépense plus *par élève* pour satisfaire aux besoins exprimés. Aucune « vérité » des prix n'est recherchée dans cette démarche, qui consiste à modifier les normes à la hausse ou encore à rechercher une subvention spécifique pour un « projet-pilote » méritoire. Que le Gouvernement soit appelé à augmenter sans cesse son niveau de subventions de façon uniforme, ou que le ministre de l'Éducation soit sollicité de toutes parts pour déclarer admissibles et subventionner des dépenses particulières, on recherche en vain, dans cette logique, les fondements d'une réelle responsabilité locale.

4 15 La marge de responsabilité financière locale restante porte sur la dépense décidée par la commission scolaire, au-delà des normes de financement, déclarée inadmissible aux subventions et donc payée en entier à même un impôt local supplémentaire. Cette responsabilité locale ne s'exerce par définition que sur une mince partie de la dépense totale. Elle ne freine donc en aucune façon la poussée qui s'exerce sur la dépense normalisée et subventionnée; au contraire, elle cherche à transférer au trésor central la plus large portion possible de la dépense.

4 16

Si l'on cherche, par la décentralisation, à rétablir un régime qui réponde davantage aux besoins locaux, il faudra trouver le moyen de restaurer également la responsabilité administrative et politique locale correspondante, sans pour autant abandonner les principes de justice distributive qui appellent des services comparables sur l'ensemble du territoire. C'est une question fort complexe et l'équilibre entre toutes ces exigences sera difficile à établir.

4 17

Tous ces phénomènes ne laissent pas le citoyen indifférent. Pourtant, il se porte peu souvent candidat aux élections scolaires; il y vote peu. Il ne sait comment se faire entendre lorsqu'il en ressent le besoin; il se plaint des coûts de l'éducation, qu'il ne connaît guère, mais qu'il considère excessifs par rapport à la satisfaction qu'il en retire. Comment corriger cet état de choses?

UNE DÉCISION DÉJÀ PRISE: DÉCENTRALISER

4 18

Constatons que s'exprime de plus en plus la volonté populaire de décentraliser le régime scolaire; le Gouvernement, pour sa part, a exprimé sa volonté non équivoque d'y procéder.

La décentralisation: un besoin vivement ressenti

4 19

Pourquoi décentraliser? Tout d'abord l'éducation étant un service qui s'adresse aux personnes, les usagers ont besoin d'établir un rapport aussi direct que possible avec les responsables immédiats de la gestion de ce service. De même, l'éducation étant intimement liée aux valeurs culturelles et sociales, chaque milieu voudra la voir gérée dans un style qui corresponde aux caractéristiques et aspirations qui lui sont propres. De plus, pour les parents, l'éducation de leurs enfants étant perçue comme une responsabilité fondamentale, qu'ils sont bien sûr obligés de partager avec l'école, ils tiennent à surveiller la façon dont celle-ci exécute son mandat. En outre, l'ensemble du système scolaire constitue une organisation si considérable et complexe qu'une administration complètement centralisée ne saurait la gérer efficacement. Enfin, dans notre tradition, les commissions scolaires constituent une forme de gouvernement local dont les membres, élus, détiennent un mandat de leurs concitoyens.

Les objets de la décentralisation

4 20

Que faut-il décentraliser? Il existe plusieurs réponses possibles à cette question. Par exemple, on a déjà noté que la très large autonomie laissée aux commissions scolaires et aux écoles dans le domaine pédagogique, au cours des dix dernières années, semble appeler un redressement qui ne va pas uniquement dans le sens d'une décentralisation encore plus poussée. En revanche, on s'accorde volontiers sur la nécessité d'alléger sensiblement l'appareil administratif et de déplacer des responsabilités vers le niveau local, bien qu'au début du présent chapitre nous ayons montré les difficultés d'une telle entreprise, en raison notamment du caractère souvent factice d'une distinction trop poussée entre pédagogie et administration.

4 21

Ce n'est que par une analyse systématique des aspects juridique, administratif, financier et pédagogique du système scolaire qu'on peut répondre à cette question, en vue de réviser le processus administratif et les rapports entre le Gouvernement et les administrations locales, ainsi que de situer les responsabilités politiques et administratives.

4 22

Ces questions ont été traitées de façon détaillée dans divers documents, dont le contenu sera évoqué, à l'occasion, dans les pages qui suivent, lesquelles seront consacrées à une troisième question: vers qui décentraliser?

Première hypothèse: accroître les responsabilités des commissions scolaires

Un projet déjà soumis à la consultation

4 23 Au ministère de l'Éducation, un premier projet de décentralisation a fait l'objet d'un document publié en juin 1975. Ce document a été soumis à la consultation des commissions scolaires et discuté en détail avec leurs fédérations. À la suite de cet examen, le document a été revu et précisé dans une nouvelle version datée de mars 1977.

4 24 Sans vouloir résumer ce document ici, il est utile d'en rappeler l'esprit. Le but recherché demeure toujours celui d'améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles publiques. Le moyen proposé est celui d'une définition plus claire des compétences respectives du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, ce qui devrait permettre à chaque instance d'assumer sa responsabilité de façon plus claire.

4 25 Il ne s'agit pas de verser dans le laisser-aller. Les propositions du document entraînent à la fois un accroissement du leadership ministériel et une responsabilité plus grande des commissions scolaires; elles exigent notamment que les orientations du Gouvernement comme les politiques ministérielles soient plus claires et mieux définies, de façon que les commissions scolaires puissent établir leurs politiques locales en se référant à un cadre général suffisamment explicite.

4 26 C'est dans cette perspective que le document traite, par exemple, des activités éducatives, de la politique administrative et salariale, des ressources matérielles, des contrôles, du financement.

Réduire le volume des « transactions »

4 27 D'une façon générale, le document propose de réduire le volume des innombrables « transactions » entre commissions scolaires et Ministère pour n'en conserver qu'un petit nombre portant sur les questions les plus importantes: le plan des services éducatifs de chaque commission scolaire, son plan des ressources humaines, son plan de ressources matérielles, son budget et ses états financiers. Cette démarche entraîne la disparition d'un grand nombre de contrôles *a priori* non significatifs, ceux-ci étant exercés *a posteriori* et mettant l'accent sur l'évaluation des résultats obtenus. L'approbation du Ministère porte désormais sur les politiques des commissions scolaires plutôt que sur les moyens utilisés pour les mettre en œuvre.

4 28 Pour que cette décentralisation donne tous ses fruits, le régime actuel de financement pourrait être modifié de façon à ce que chaque commission scolaire partage avec le Gouvernement la responsabilité financière de toute dépense qu'elle encourt. Puisque chaque commission scolaire ne dispose pas de la même richesse foncière par rapport au nombre des élèves sous sa responsabilité, ce partage se ferait selon une échelle variable.

4 29 Comme on l'a déjà signalé, la façon dont le régime actuel a été appliqué, depuis une dizaine d'années, a conduit à faire porter au Gouvernement toute l'augmentation des dépenses admissibles aux subventions. Il aurait pu en être autrement si le taux normalisé d'impôt foncier scolaire avait été ajusté pour donner un rendement représentant une proportion fixe des dépenses totales. Mais l'évolution, encore récente, fait ressortir une propension à une augmentation constante de la dépense admissible subventionnée, sans faire la preuve qu'il y a une augmentation correspondante de la qualité de l'éducation et de la gestion locale.

4 30 Par ailleurs, on a constaté que les dépenses par élève dans les commissions scolaires varient du simple au double, bien que l'on considère généralement que les dépenses en éducation sont très normalisées. On a aussi constaté que la valeur de l'évaluation foncière par élève est fort inégale sur le territoire, car elle varie de 1 à 10. La combinaison de ces facteurs, entre autres, expliquerait que certaines commissions scolaires, dont la dépense par élève est plus basse que la moyenne, ont un taux de taxation total (taux normalisé et taux supplémentaire) plus élevé que la moyenne, alors que d'autres commissions, dont la dépense par élève est plus élevée que la moyenne, ont un taux de taxation total inférieur.

4 31 À partir de ces constats, il devient indiqué de rechercher un mode de financement où le niveau de services et les dépenses de chaque commission scolaire se refléteraient davantage dans son impôt foncier d'une part et, d'autre part, où l'allocation des subventions du Gouvernement se ferait de façon encore plus équitable qu'actuellement.

4 32 En même temps qu'il importe d'améliorer l'application du principe d'équité présent dans le mode actuel de financement, un nouveau mode de financement, conçu pour supporter une vigoureuse décentralisation, devrait comporter des éléments de responsabilité financière locale reliés au niveau des dépenses.

4 33 Il s'agit donc de combiner les principes d'équité et de responsabilité. On convient volontiers, depuis plusieurs années, qu'il est juste que chaque milieu fasse un effort fiscal comparable; on admettra aussi qu'en décentralisant l'administration scolaire, l'autorité locale devrait porter, davantage que maintenant, le poids financier de ses décisions. Si le mode de financement actuel ne devait pas être modifié, une décentralisation poussée n'aboutirait en pratique qu'à faire décider localement des dépenses supportées par l'État. Dans un régime décentralisé, l'autonomie locale entraîne normalement une responsabilité financière correspondante.

4 34 Sans faire ici un exposé technique élaboré, il est nécessaire d'expliquer les caractéristiques principales du mode de financement envisagé. Chacune des commissions scolaires est d'abord située sur une courbe en fonction, d'une part, de la valeur de son évaluation foncière par élève, qui représente sa richesse relative, et, d'autre part, de la proportion de la subvention du Gouvernement sur l'ensemble des dépenses des commissions scolaires.

4 35 Ainsi, en 1975-1976, la valeur de l'évaluation foncière par élève variait entre $10 000 et $120 000, la moyenne s'établissant à $35 000. Pour la même année, les subventions du Gouvernement représentaient 75% des dépenses des commissions et l'impôt foncier normalisé, 25%.

4 36 En distribuant ainsi chacune des commissions scolaires sur une courbe, il est possible de déterminer pour chacune la partie de ses dépenses qu'elle devrait supporter localement et la partie qui serait subventionnée. Par exemple, la commission scolaire qui compte la plus forte évaluation foncière par élève contribuerait elle-même à défrayer environ 50% de ses dépenses, tandis que celle qui compte la plus faible richesse relative n'en supporterait qu'environ 10%.

4 37 Une fois les commissions scolaires ainsi situées sur une courbe de partage de leurs dépenses entre le Gouvernement et chacune d'entre elles, c'est le niveau des dépenses qu'elles encourent réellement qui déterminerait le taux de taxation qu'elles doivent imposer. Il n'y aurait donc plus de taux d'impôt foncier normalisé uniforme, mais plutôt des taux variables, d'une commission scolaire à une autre, calculés en fonction de leurs dépenses par élève. Ainsi, l'application de la courbe de partage qui tient déjà compte de la richesse relative de chaque milieu, aurait comme conséquence que les citoyens, où qu'ils se trouvent au Québec, seraient taxés de façon équivalente pour des services éducatifs comparables. Ceci laisserait à chaque commission scolaire l'autonomie suffisante pour fixer son niveau de services et de dépenses à l'intérieur des politiques générales du Gouvernement.

4 38 Par l'établissement d'une relation directe entre le taux de taxation et la dépense par élève, cette hypothèse d'un nouveau mode de financement vise à accroître de façon correspondante la responsabilité politique locale et à la rendre plus réelle quant aux choix qu'elle exerce. Il ne s'agirait donc pas seulement d'inciter à une gestion plus rationnelle, ce qui n'est pas négligeable, mais encore de déterminer un lieu de responsabilité politique auquel les citoyens pourraient se référer.

4 39 Il est indéniable toutefois que, dans le monde scolaire tel que nous le connaissons, des décisions majeures qui portent sur le niveau des services et entraînent des variations significatives des coûts, pour tout le Québec en même temps, sont prises à l'occasion des négociations collectives. Même dans ce contexte, la décision politique de faire supporter la totalité de ces coûts nouveaux par le Gouvernement ou de les partager entre le Gouvernement et les commissions scolaires doit être prise. La pratique s'est instaurée de les faire porter en entier par le Gouvernement. Mais s'il était jugé plus sain de les partager entre le Gouvernement et les commissions scolaires qui ont partie liée dans les négociations, une première incitation à la responsabilité locale s'exprimerait déjà en cette occurrence. Si cette décision était prise, elle se traduirait par une augmentation uniforme du taux normalisé dans le régime actuel de financement, tandis que dans le nouveau régime envisagé elle s'appliquerait à chaque commission scolaire de façon différenciée, selon la courbe de partage des coûts dont il a été fait mention.

4 40 En regard des décisions collectives qui s'appliquent à tout le réseau des écoles primaires et secondaires, il n'y a donc pas de différence, entre le mode actuel de financement et le nouveau mode envisagé, quant à la nature de la décision à prendre sur le partage des coûts afférents — la décision est de les partager ou non entre le Gouvernement et les commissions scolaires — mais il y aurait une différence quant à l'impact d'une telle décision sur chacune des commissions scolaires, selon leur richesse relative.

Conséquences de cette première hypothèse

4 41 Le Gouvernement et le monde scolaire disposent donc d'une première hypothèse administrative et politique pour décentraliser la gestion de l'enseignement primaire et secondaire public. Cette hypothèse comporte le maintien des commissions scolaires, la répartition plus claire des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les commissions, l'accroissement des activités du Ministère dans l'ordre des politiques générales, la diminution du nombre de transactions entre le Ministère et les commissions, la diminution des contrôles a priori, la définition explicite par les commissions scolaires de leurs politiques quant aux services éducatifs, aux ressources humaines, aux équipements, l'obtention de l'accord du Ministère quant à ces politiques, le contrôle a posteriori du rendement de ces politiques, l'élargissement de l'autonomie locale et de la responsabilité financière locale, le maintien d'une source de revenus locale.

4 42 Cette hypothèse, on l'aura observé, comporte, d'une part, un réaménagement administratif destiné à clarifier les rôles respectifs des commissions scolaires et du Ministère; d'autre part, elle comporte également un aspect financier, un nouveau mode de partage des frais, lequel amènerait une responsabilité locale plus grande et plus directe en matière de financement des coûts de l'éducation.

4 43 Le réaménagement administratif peut être mis en marche progressivement, à partir de maintenant. Toutefois, pour qu'il développe pleinement ses effets, l'autonomie accrue qu'il comporte devrait être accompagnée d'une responsabilité financière locale accrue.

4 44 Cependant, il nous faut faire observer que le nouveau mode de financement proposé dans cette hypothèse donne ouverture à deux débats majeurs.

4 45 Cette formule suppose tout d'abord le maintien d'une contribution locale au financement de l'éducation. Si cette contribution locale continuait à prendre la forme d'un impôt foncier scolaire, il y aurait évidemment conflit entre la formule de financement proposée et l'orientation selon laquelle l'assiette foncière serait laissée en entier à la disposition des municipalités.

4 46 En second lieu, le type de négociations des conventions collectives que nous avons connu depuis une dizaine d'années tend à faire du Gouvernement le seul véritable négociateur « patronal », sinon à titre d'employeur unique, du moins à titre de « payeur ».

4 47 Si cette tendance devait devenir irréversible, ou encore être confirmée et accélérée, les règles déterminant plus des trois quarts des dépenses des commissions scolaires seraient à toutes fins pratiques fixées par la conclusion des négociations entre les centrales syndicales et le Gouvernement.

Complément à cette hypothèse: des commissions scolaires intégrées

4 48 Puisqu'il s'agit de rapprocher l'administration des services éducatifs de leurs usagers, de favoriser l'accroissement de la « conscience éducative » de chaque milieu et par ces moyens d'améliorer la qualité de l'enseignement, on ne saurait éviter un ou deux autres aspects de la question: le territoire et la compétence des commissions scolaires.

4 49 Dans la majeure partie du Québec, les commissions scolaires locales administrent les écoles primaires tandis que les commissions scolaires régionales administrent les écoles secondaires. Par ailleurs, sur l'île de Montréal, les commissions scolaires administrent à la fois les écoles primaires et les écoles secondaires; c'est le cas également dans quelques autres régions, comme celles de Repentigny-L'Assomption (Le Gardeur), de Terrebonne, de St-Jérôme, de Lachute, des Îles-de-la-Madeleine, du Témiscamingue, d'une grande partie du Nord-Ouest, et de la ville de Québec. Il s'agit, on le voit, de régions qui ne sont comparables ni par l'étendue de leur territoire, ni par la concentration de leur population. Puisque ce régime existe dans des milieux très différents, ne pourrait-il devenir applicable de façon générale? On notera cependant qu'aucune évaluation n'a été faite des mérites respectifs du régime des commissions scolaires locales et régionales, d'une part, et des commissions scolaires intégrées, d'autre part.

4 50 Si le modèle des commissions scolaires intégrées devait être étendu (plusieurs milieux y travaillent déjà), il y aurait au Québec une centaine de ces commissions scolaires responsables des écoles primaires et secondaires dans leur territoire. Or, on y compte actuellement quelque 250 commissions scolaires. La réduction de leur nombre favoriserait théoriquement la décentralisation puisque le ministère de l'Éducation, transigeant avec beaucoup moins d'interlocuteurs, aurait plus de temps disponible pour engager un dialogue suivi avec chacun. Plus le nombre d'interlocuteurs est grand, en effet, plus l'administration centrale est amenée à appliquer des règles de portée universelle, plus elle est appelée à normaliser; en revanche, elle est plus apte au dialogue lorsqu'elle est en rapport avec des interlocuteurs moins nombreux, dont elle connaît bien les caractéristiques respectives.

4 51 Si les commissions scolaires étaient intégrées, leur territoire serait généralement plus grand que celui des commissions locales actuelles, mais plus petit cependant que celui des régionales actuelles. Le nombre des commissions serait également plus restreint que celui des commissions locales actuelles, mais il serait plus élevé que celui des régionales. Entre les écoles primaires et les écoles secondaires confiées à une même administration pourrait vraisemblablement être établie une plus grande continuité. La compétence pédagogique et administrative serait probablement accrue et pourrait être rapprochée de l'école. La responsabilité politique et administrative des commissaires d'école serait plus directe que ce n'est le cas actuellement alors qu'elle s'exerce au sein de deux structures différentes.

4 52 Ces perspectives ne manquent pas d'intérêt. Toutefois, elles ont l'inconvénient d'entraîner une autre modification des structures, avec tout ce que cela comporte d'instabilité et d'insécurité, alors que l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles exige tant d'attention de la part de chacun.

4 53 Il existe une façon plus simple d'obtenir une partie des avantages de l'intégration, sans pourtant intégrer les commissions scolaires locales et régionales. On pourrait en effet favoriser l'établissement de rapports plus étroits et plus suivis entre les écoles primaires et l'école secondaire qui accueille leurs finissants.

Deuxième hypothèse: l'école comme lieu principal de la responsabilité

4 54 Il est possible d'envisager une deuxième hypothèse aux fins de la discussion publique que ce Livre vert veut alimenter. Selon cette hypothèse, chaque école publique s'administre elle-même le plus complètement possible, à la manière des écoles privées en quelque sorte.

Une école gérée par chaque communauté locale

4 55 Cette solution est évidemment plus favorable à la gestion directe de l'école par le milieu qu'elle dessert. Cependant, elle entraîne inévitablement le fractionnement des territoires scolaires; elle suppose que la compétence pédagogique et administrative actuellement concentrée dans les commissions scolaires pourrait être répartie entre les écoles.

Conséquences et conditions d'application de cette deuxième hypothèse

4 56 Autre aspect de la question: on suppose presque que chaque école constitue une entité physique, alors que cela n'est pas toujours le cas; on suppose également que chaque école constitue une entité pédagogique et administrative viable, ce qui n'est guère le cas, surtout pour les écoles primaires. On suppose enfin que cette entité est à peu près stable quant au nombre d'élèves et au personnel.

4 57 Chose certaine, cette deuxième hypothèse aurait des répercussions importantes sur l'embauche, l'affectation, la promotion, la mobilité, la sécurité du personnel, bref sur l'ensemble des éléments de la carrière de l'enseignant, des cadres etc. Chaque école se trouvant plus ou moins isolée en pratique, les échanges professionnels et la mobilité du personnel deviendraient plus difficiles à obtenir.

4 58 Un nombre aussi considérable d'unités scolaires autonomes ne pourrait relever directement de la seule administration centrale du ministère de l'Éducation. Il appellerait nécessairement une administration régionale, laquelle pourrait être, soit une direction du Ministère, soit un organisme public régional à vocation multiple ou à vocation spécialisée.

4 59 Cette hypothèse entraîne pratiquement un mode de financement universel et égal, sous forme de subventions directes de l'État, bien qu'elle puisse aussi donner ouverture à des contributions financières de la part des usagers.

4 60 Elle permettrait, du moins en théorie, le choix de l'école par les parents, bien que les limites d'un tel choix soient évidentes au niveau primaire et, de façon générale, en milieu rural. Le droit de choisir, s'il devait être entièrement libre, serait difficilement conciliable avec la responsabilité territoriale des commissions scolaires et des écoles, laquelle les oblige à recevoir tous les enfants d'un territoire donné. La disparition éventuelle de cette responsabilité pourrait avoir pour conséquence que des parents ne trouvent pas, en pratique, d'école qui accepte leur enfant.

4 61 Par ailleurs, il n'est pas impossible d'imaginer des variantes plus nuancées de cette deuxième hypothèse, dont l'avantage le plus évident serait de permettre la gestion directe de chaque école par une administration qui lui soit propre. Cette gestion pourrait être collégiale, avec la participation des parents, des éducateurs et du principal.

Un conseil local propre à chaque école

4 62 L'organe de cette participation pourrait être un conseil local propre à chaque école et ayant le pouvoir de prendre des décisions d'ordre pédagogique et administratif, dans le cadre défini par la loi. Il faudrait déterminer le partage des responsabilités entre les conseils et les commissions scolaires, dont le rôle serait sans doute différent de ce qu'il est actuellement.

4 63 L'autorité locale, présente dans chaque école, supposerait en effet, pour peu que son rôle soit significatif, que les organismes scolaires se limitent à des fonctions de coordination, d'appui technique et d'allocation d'enveloppes financières. Les écoles publiques s'apparenteraient plus ou moins, selon le cas, aux écoles privées, telles qu'elles existent actuellement, et pourraient être responsables, par exemple, du choix de leur personnel, de leur régie interne, du type d'enseignement qu'elles dispensent, de l'admission des élèves. Dans cette perspective également, le « *situs* » de la responsabilité politique et administrative se déplacerait donc vers l'école.

Nécessité d'une direction centrale

4 64 Toutefois, après l'évolution que nous avons connue depuis quinze ou vingt ans, il convient de faire preuve d'une certaine prudence. La volonté de singulariser chaque école doit-elle aller jusqu'à nous ramener à la situation où chaque commission scolaire « de rang » ou de village administrait son école? N'est-il pas nécessaire que toute école, même fortement personnalisée, fasse partie d'un réseau plus large, régional ou national? Sans doute faut-il chercher un juste équilibre entre l'autonomie de l'école, sa direction fût-elle collégiale, et le réseau auquel elle doit être rattachée.

4 65 Cette deuxième hypothèse, conciliable dans une certaine mesure avec les deux autres, se rattache à ce courant de pensée qui veut faire de l'école le véritable cœur du projet éducatif de chaque quartier ou village du Québec.

4 66 Dans une telle perspective, quel serait le rôle du ministère de l'Éducation? Il lui faudrait sûrement établir des programmes d'études et des politiques administratives souples, en collaboration avec les écoles et les commissions scolaires. À l'intérieur de ce cadre, celles-ci jouiraient d'une certaine latitude dans la définition des services offerts à la population, en fonction des besoins spécifiques du milieu.

4 67 Le rôle du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires serait axé sur la coordination et l'appui technique; leurs effectifs, théoriquement à tout le moins, seraient donc appelés à être resserrés.

4 68 Cette hypothèse tend à soutenir un effort persistant de revalorisation de l'école publique, particulièrement en ce qui concerne l'organisation interne des écoles, le climat qui y prévaut, les services pédagogiques et parascolaires qui y sont offerts.

4 69 Comme on l'a signalé, cette solution permet de choisir entre divers types d'écoles se distinguant par leurs objectifs et méthodes pédagogiques, voire leur caractère religieux ou linguistique.

4 70 Enfin, cette hypothèse permettrait peut-être d'envisager sous un nouveau jour la question des rapports entre écoles privées et écoles publiques, en les plaçant toutes dans un cadre relativement semblable aux plans pédagogiques et administratifs.

Autre possibilité: des organismes locaux ou régionaux responsables de plusieurs services publics, dont l'éducation

4 71 Les deux formes de décentralisation que nous venons d'exposer sont fondées sur de nouveaux rapports entre le Gouvernement et les commissions scolaires. Le Gouvernement examine également, en ce moment, la possibilité de confier à un organisme local ou régional, de nature élective, la responsabilité de plusieurs services publics touchant l'éducation, la santé, l'aménagement, les loisirs, l'habitation, le transport en commun, les adductions d'eau...

4 72 Il s'agit là d'une forme d'organisation visant à:

- faire participer davantage les citoyens aux prises de décisions qui les concernent;
- revaloriser l'expression démocratique des besoins et des aspirations de la population et développer le sens des responsabilités;
- intégrer un certain nombre de services, d'équipements, de façon à répondre aux besoins définis par la population du territoire concerné;
- introduire la complémentarité des services et des équipements, aux fins d'assurer une meilleure coordination et un meilleur arbitrage entre divers services publics.

4 73 À cet égard, un comité ministériel sous la présidence du Premier ministre dirige les travaux destinés à approfondir cette forme d'organisation. L'analyse porte sur les territoires, les structures à proposer, les services et les équipements qui seraient retenus, les sources de revenus qui seraient nécessaires à une saine gestion financière de ces services et équipements.

DES ÉLÉMENTS À APPROFONDIR QUELLE QUE SOIT L'HYPOTHÈSE RETENUE

4 74 Les trois modes d'organisations présentés ci-dessus peuvent faire l'objet d'adaptations et de combinaisons diverses. Chacun offre des caractéristiques intéressantes, en même temps que des inconvénients. Le premier comporte, pour le monde scolaire, moins de dérangement que les deux autres.

4 75 Toutefois, dans chaque cas et quelle que soit la solution retenue en fin de compte, un certain nombre de questions méritent d'être analysées et approfondies. Ce sont, entre autres, le statut de l'école, le rôle des parents et le régime des négociations.

Le statut de l'école

Une école plus autonome

4 76 Le statut de l'école publique elle-même est un sujet qui n'a guère été analysé au Québec. Elle ne choisit ni son personnel, ni ses élèves; les parents ne choisissent pas davantage leur école. Ce sont là des évidences, mais elles ont des conséquences. En effet, ces trois éléments sont ceux qui marquent, par excellence, la différence fondamentale entre l'école publique et l'école privée.

4 77 L'école privée choisit son personnel et ses élèves; elle est choisie par les parents. Elle a, par conséquent, sa personnalité, peut développer un sentiment réel d'appartenance chez les élèves, les parents, les enseignants et la direction. L'école publique peut-elle en faire autant? Peut-elle réaliser son « projet éducatif » sans s'appuyer sur semblable phénomène?

Une école qui possède les moyens adéquats à la poursuite de sa mission

4 78 Si l'école doit fournir à chacun l'enseignement correspondant à ses aptitudes, l'élève doit, pour sa part, y donner le rendement correspondant à ses aptitudes. Or, ce n'est pas toujours le cas. Le droit à l'éducation est perçu par certains élèves comme le droit de se comporter à l'école comme il leur plaît.

4 79 L'école publique devrait-elle pouvoir renvoyer ceux qui ne la considèrent pas comme un service collectif de grande valeur? Étant publique et gratuite, c'est-à-dire appartenant à tous et payée par tous, l'école publique ne devrait-elle pas avoir les moyens de faire respecter par ses élèves des standards de rendement et de discipline correspondant aux exigences et aux aspirations du milieu? Cette question doit être posée; elle n'appelle sans doute point une réponse simple. Faut-il la chercher du côté d'institutions spécialisées dans les troubles du comportement?

4 80 Si l'école avait de telles exigences à l'endroit de ses élèves, elle pourrait en avoir d'équivalentes pour son personnel. L'absentéisme du lundi et du vendredi, fort élevé dans certaines écoles secondaires, donne la mesure de l'éthique professionnelle dans le secteur public. De surcroît, combien de fois n'a-t-on pas entendu dénoncer la diminution du nombre de minutes d'enseignement par semaine, tandis que le nombre de semaines d'enseignement est rogné à son tour, à la rentrée scolaire et, surtout, durant les mois de mai et de juin.

4 81

Ces lignes sont utopiques, diront les uns; elles sont abusives, diront les autres. Elles illustrent cependant la nécessité pour l'école publique, la seule dont dispose la presque totalité de la population, de se donner des règles et de les faire respecter. Si l'école publique veut être de qualité, elle ne peut échapper à la nécessité d'établir comme toute première règle celle de la qualité du travail de ses élèves et de son personnel.

Nécessité de préciser le statut de l'école

4 82

Si l'école doit développer sa propre personnalité, elle devra sans doute jouir d'un statut, administratif sinon juridique, favorisant la poursuite de ses objectifs (les trois modes d'organisation exposés ci-dessus exigent une définition de statut plus précise que celle qui prévaut actuellement).

4 83

Ce ne sera pas une mince tâche que de définir ce statut, y compris les responsabilités de la direction de l'école, la place des parents, le rôle des personnels pédagogiques. Les rapports de l'école avec la commission scolaire, l'aire de responsabilité propre de l'école à l'égard de ses élèves et de son personnel restent également à préciser. Il en va de même pour les mécanismes internes de l'école et leur compétence: comités d'école, conseils d'école et comités de régie n'ont pas encore, dans la plupart des cas, trouvé leur place exacte; ils n'ont pas davantage fait la jonction entre eux.

4 84

Les principaux d'écoles, par exemple, constatent qu'ils ont des responsabilités de plus en plus grandes, mais des moyens insuffisants pour y faire face. Cela illustre bien les difficultés d'une école dont le statut est imprécis et qui se trouve en première ligne devant l'usager, mais « au bout de la ligne » par rapport au système scolaire.

Le rôle des parents

4 85

Les chapitres précédents nous ont amené à parler du rôle des parents dans le domaine scolaire. Il importe maintenant de préciser ce rôle dans le contexte de la décentralisation. Les intentions de la réforme scolaire étaient explicites à cet égard et elles ont été mises en œuvre dans une certaine mesure au cours des dernières années en vue d'assurer la démocratisation du système scolaire et d'ouvrir délibérément l'école sur son milieu.

La participation des parents, un objectif à parfaire

4 86

Des groupes importants de parents n'en sont pas moins demeurés à l'écart de ce mouvement. Parfois, ils hésitaient ou se refusaient à s'engager dans la participation; dans d'autres cas, ils en étaient écartés parce qu'on les considérait comme un frein aux décisions administratives et pédagogiques ou comme inaptes à contribuer à l'effort de modernisation de l'école. De surcroît, il faut reconnaître que le personnel scolaire s'est souvent laissé aller à des discussions sur le partage des pouvoirs qui ont stérilisé les efforts de participation. Les administrateurs, pour leur part, n'ont pas toujours fait montre de l'ouverture d'esprit propre à favoriser la contribution des parents.

Évolution de la participation des parents

4 87 Plusieurs études ont été effectuées ces dernières années en vue d'évaluer cette contribution[1]. Nous nous appliquerons à faire des propositions pour l'avenir après un bref rappel de l'évolution de la question et de la situation actuelle. Le lecteur aura cependant intérêt à se référer à ces documents.

4 88 On peut retracer aux lois de 1961 les mesures destinées à favoriser l'exercice par l'ensemble des parents d'une responsabilité plus directe dans les affaires scolaires. À cette époque, le droit de vote aux élections scolaires fut accordé à tous les citoyens majeurs, alors qu'il était jusque-là réservé aux propriétaires fonciers. L'intention explicite était de conférer le droit de vote aux usagers en général.

4 89 Par la suite, les lois 27 (1971) et 71 (1972) ont créé l'obligation d'établir des comités d'école et des comités de parents. On a pu dire de la Loi 27 qu'elle a constitué, en un sens, le pivot permettant de raccorder les objectifs des années soixante et des années soixante-dix. Les années soixante furent vouées à la réforme administrative, tandis que la présente décennie doit être consacrée à l'humanisation du système scolaire. La loi servit de pivot en ce sens qu'elle visait à rapprocher, de façon inédite, la structure et le milieu en institutionnalisant la présence des parents dans chaque école et auprès de chaque commission scolaire.

4 90 Les lois 27 et 71 tendaient à orienter la participation vers les questions d'ordre pédagogique et éducatif. Elles prévoyaient deux types de pouvoirs.

4 91 *Pouvoir de décision:* tout *citoyen* de 18 ans et plus peut être élu comme commissaire au suffrage universel. Le commissaire peut être un parent d'élève.

4 92 *Pouvoir consultatif ou de recommandation:* tout *parent* ayant des enfants dans une école peut être élu membre d'un comité d'école par l'assemblée générale des parents. Les présidents de chaque comité d'école forment, auprès de chaque commission scolaire, un comité de parents.

---

1 Mission 27: *Document no VIb; comités d'écoles et comités de parents,* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec, 1972.

HENRIPIN, M. et ROSS, V., *Les parents dans l'école: ils font quoi? dans quelles limites? pourquoi et vers quoi?* Ministère de l'Éducation, Service général des communications, 1975, 78 pages.

C.E.C.M., *La gestion participative,* Rapport du comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires (juin 1975).

TREMBLAY, H., *Communication et participation dans l'école québécoise,* Ministère de l'Éducation, 1977.

Situation actuelle

4 93 Cette double possibilité de participation pour les parents a créé ou plutôt confirmé une sorte de partage des centres d'intérêts:

- les commissaires étaient perçus historiquement comme ayant la responsabilité d'administrer les écoles d'une municipalité scolaire;
- la participation des parents à l'intérieur des comités s'orientait donc davantage vers le développement de l'enfant et vers les questions d'ordre éducatif et pédagogique en général.

4 94 Les lois 27 et 71 ne fixent pas de domaines de consultation obligatoire et elles laissent au pouvoir de réglementation le soin de déterminer la composition, la mise en place, le fonctionnement et le financement des comités. Adoptés en 1972, les règlements ont précisé:

- les fonctions des comités (information, animation, consultation);
- des règles de fonctionnement (dates d'élection, nombre de membres, fréquence des réunions etc.)

4 95 Une fois mis en place les premiers comités d'école et de parents, chaque milieu avait la latitude d'interpréter la réglementation en fonction de sa situation particulière. Un guide fut mis à la disposition des comités dans lequel il leur était donné quelques indications et précisions concernant leur rôle et les domaines où leur participation était souhaitée. Or, depuis 1972, ni la Loi, ni les règlements, ni le guide n'ont été révisés, en dépit des demandes répétées des parents.

4 96 Cette situation a donné naissance à une grande diversité dans l'application des lois 27 et 71, selon les écoles et selon les commissions scolaires. Le Ministère a effectué en 1975 une première analyse de la variété des pratiques dans un document largement distribué aux parents et au milieu scolaire. On y décrit cinq types d'activités des parents dans l'école, distingués selon la nature des buts poursuivis:

a les activités permettant aux parents de se familiariser avec l'école grâce à des contacts personnels directs;

b les activités d'information réciproque parents-école et de formation des parents, en vue d'une meilleure connaissance des possibilités de l'école et de son milieu;

c les activités d'appui, permettant aux parents de contribuer de façon indirecte à l'activité des élèves;

d les activités de formation complémentaire ou supplémentaire, permettant aux parents de contribuer directement à la formation scolaire des élèves;

e les activités officielles de participation consultative, par lesquelles les parents contribuent officiellement à la vie de l'école.

4 97

L'expérience semble montrer que, du premier type d'activité au cinquième, les difficultés vont croissantes. L'enchaînement d'expériences successives de plus en plus complexes a cependant permis aux parents en quelques années d'inventer une sorte de « pédagogie de la participation » qui a accru graduellement leur capacité de participer aux décisions scolaires, à titre consultatif. On constate également que ces cinq types d'activités se regroupent en deux formes de participation institutionnelles: *une participation à l'activité quotidienne de l'école* (correspondant en gros aux 4 premiers types d'activités); *une participation consultative aux décisions.*

Un type de participation à ne pas oublier, la participation individuelle

4 98

Toutefois, on doit reconnaître que les résultats ont été fort inégaux et que la participation institutionnelle, pour importante qu'elle soit, n'est pas la seule qui soit possible. En effet, la participation collective permanente, facette de la vie démocratique, ne répond guère aux besoins de ceux parmi les parents qui ne s'intéressent pas encore aux discussions touchant les orientations de l'école ou qui ne disposent pas du temps nécessaire à une participation suivie.

4 99

Certes, il faut tout mettre en œuvre pour rendre utile et intéressante cette participation, mais il restera sans doute toujours des parents qui préféreront élire des mandataires plutôt que de s'occuper activement de leurs propres intérêts. On doit néanmoins répondre aussi aux besoins de ces parents, qui se perçoivent avant tout comme des « clients », dont l'intérêt principal est de nature individuelle et porte sur l'évolution de leur propre enfant.

4 100

Il est paradoxal de constater que dans le secteur public où les démocraties d'élection et de participation sont toutes deux institutionnalisées, la satisfaction des parents à l'égard de l'école ne soit pas tellement élevée, alors que dans le secteur privé, où le parent se considère essentiellement comme le client qui achète un service, le degré de satisfaction semble plus élevé... Par ailleurs, il apparaît que les formes et les sujets de participation des parents diffèrent, selon qu'il s'agit du niveau primaire ou du niveau secondaire.

4 101

Avant d'aborder la participation proprement dite, il convient donc de s'assurer que l'école répond à l'attente des familles qui désirent avant tout suivre le progrès et les difficultés de leurs propres enfants. Les chapitres précédents qui portent sur l'école primaire et l'école secondaire nous ont permis de traiter de ces questions; on aura pu y lire quelques propositions pratiques à cet égard et il n'y a pas lieu de les répéter, mais il faut insister sur leur importance. Le dialogue personnel avec des éducateurs qui connaissent l'enfant, la compréhension du processus et des objectifs d'apprentissage auquel celui-ci est soumis, sont à vrai dire les conditions préalables à établir si l'on veut favoriser la participation collective permanente des parents.

4 102

Lorsque ces moyens fondamentaux de dialogue personnel auront été assurés dans une école, on pourra songer à développer les modes institutionnels d'une participation plus collective des parents à l'examen des questions qui les intéressent *collectivement.* Cela ne devrait pas présenter de difficulté insurmontable puisque les comités d'école et de parents sont déjà en place presque partout. Leur première responsabilité pourrait donc être de s'assurer que le dialogue entre la famille et l'école est assuré de façon satisfaisante dans chaque établissement.

Vers une meilleure participation institutionnelle

4 103 Dans ce domaine, nous pouvons nous appuyer sur les réalisations acquises, en dépit des lacunes qu'elles comportent. Grâce aux lois 27 et 71, les parents sont présents dans le système scolaire. Dans toutes les écoles et commissions scolaires, ils sont à l'œuvre de diverses façons. En juin 1975, la Fédération provinciale des comités de parents a été créée. Son orientation actuelle vise l'animation, l'information et la coordination auprès des comités membres. Depuis deux ans, les congrès de la Fédération rassemblent de nombreux parents venus approfondir ensemble leurs attentes à l'égard de l'école ainsi que le rôle qu'ils peuvent y jouer. De même, chez les anglo-protestants, il existe depuis plus de quarante ans des organismes de type « home and school » et « parents-teachers », lesquels semblent donner des résultats satisfaisants.

4 104 Certaines expériences ont été réussies. En voici quelques exemples:

- *au niveau de l'école,* il existe des établissements où les parents ont le sentiment d'être bien accueillis et utiles; ils ont parfois leur local; certains comités d'école ont développé des mécanismes efficaces de communication avec l'ensemble des parents (bulletins d'information, chaînes téléphoniques etc.); d'autres ont mis sur pied, de concert avec des enseignants, certaines formes d'aide efficace à l'activité éducative des élèves;

- *au niveau de la commission scolaire,* plusieurs commissions ont fait un effort réel pour informer et consulter les parents; diverses modalités de consultation existent dont les résultats semblent satisfaisants pour les parents; certaines tentent même d'associer, de façon plus étroite, les parents au processus de décision;

- *au palier central,* les parents sont représentés dans certains comités consultatifs responsables de certaines matières et consultés par le biais de la Fédération.

4 105 En revanche, à côté de ces expériences réussies subsiste un malaise assez général lié aux difficultés rencontrées par les comités d'école et de parents. Ceux-ci se sont souvent sentis démunis devant l'ampleur de la tâche, et les griefs n'ont pas manqué de s'accumuler. Leurs partenaires également, principaux et enseignants, ont réclamé une meilleure préparation en vue de les aider à travailler avec les parents. Voici quelques exemples de griefs parmi les plus fréquents:

- les parents déplorent la trop grande disproportion entre la somme d'efforts investis et les résultats de leur action;

- les cadres voient la participation des parents comme une surcharge et se plaignent de devoir prendre parfois toute l'initiative, ou encore reprochent aux parents de s'immiscer dans les domaines qui ne sont pas de leur compétence;

- les enseignants se montrent souvent très réticents et se tiennent sur la défensive au sujet de l'« acte pédagogique »; pourtant, ceux qui ont vécu une expérience heureuse reconnaissent que l'apport des parents peut accroître la qualité des résultats d'apprentissage chez les enfants. Par ailleurs, il arrive que la présence des enseignants comme parents dans les comités soit perçue comme une source possible de conflit d'intérêts;

- les commissaires perçoivent souvent le comité de parents comme un concurrent et se voient contraints de redéfinir leur rôle;

- les parents souffrent du renouvellement constant des membres de leurs comités; la formation de base est sans cesse à recommencer; le difficile passage du « je », « mon enfant » au « nous », « les enfants de l'école » est toujours à refaire; en conséquence, les actions entreprises restent souvent sans suite.

Les préalables à une meilleure participation institutionnelle

4 106 Comment favoriser une meilleure participation institutionnelle des parents? L'expérience des dernières années permet de dégager un certain nombre de préalables, parmi lesquels nous retenons les suivants:

4 107 - Il faut établir un partage plus net des responsabilités entre la commission scolaire et l'école dans l'ensemble du système scolaire, de même qu'entre les groupes œuvrant dans l'école. Aux responsabilités de chacun doivent être associés des pouvoirs correspondants.

4 108 - L'information donnée aux parents sur tous les aspects de la vie scolaire doit être bien préparée et suffisante, faute de quoi l'innovation pédagogique peut en être ralentie et la consultation ne pas avoir de portée concrète. Il existe toujours un risque de noyer les parents sous une information anarchique; aussi, tout en étant suffisante, gagnera-t-elle à être sélectionnée ou un peu traitée.

4 109 - Le projet éducatif décrit dans le présent Livre vert ne saura se développer pleinement sans la mise en place de divers processus permettant d'établir en commun les besoins et les priorités de l'école, de même que les moyens requis pour y répondre.

4 110 - Ce projet éducatif suppose une autonomie accrue de l'école et la définition en commun des tâches de chaque partenaire.

4 111 - L'orientation et la gestion des institutions scolaires doivent donc concerner tous les intéressés. À côté de la participation des parents, celle des enseignants, des professionnels et de la direction doit être intensifiée.

4 112 - Il faudra assurer une meilleure continuité dans les activités des comités d'école et de parents, faute de quoi les parents en seront toujours à se familiariser avec le fonctionnement de la participation et souvent réduits à s'occuper de questions secondaires plutôt que de se préoccuper de pédagogie et des autres aspects de la vie de l'école qui les intéressent.

4 113 - Enfin, il est important que la participation des parents aille de pair avec une conception de l'éducation qui n'est pas uniquement utilitaire, mais sensible à l'aspect socio-émotif du développement humain.

L'avenir de la participation institutionnelle

4 114 Dans la mesure où ces conditions préalables peuvent être réunies, comment peut-on concevoir l'avenir de la participation institutionnelle des parents? Sans doute n'est-il pas nécessaire qu'elle soit la même dans toutes les régions, commissions scolaires ou écoles, tant sont grandes les différences dans la préparation des divers milieux. Les règles devront être souples et offrir un éventail de possibilités en même temps que favoriser le passage d'une forme de participation à une autre, selon l'évolution des comités d'école et de parents.

4 115 Ainsi que semblent l'indiquer les expériences vécues depuis cinq ans, cette participation institutionnelle pourra prendre deux formes: une participation à l'activité quotidienne de l'école et une participation aux décisions.

4 116 Certains parents remplissent déjà dans l'école des tâches reliées, directement ou non, à l'apprentissage. On pourra envisager pour eux d'autres tâches permettant de jeter un pont entre l'école et les familles, voire même d'apporter leur soutien au professeur, tout particulièrement dans les milieux moins favorisés ou présentant des difficultés particulières.

4 117 Pour ce qui est de la participation aux décisions, les comités d'école et de parents devront aborder au début des questions bien concrètes, sur lesquelles les décisions peuvent être prises localement. Le type de questions abordées par les parents est déjà très vaste: horaires, principes de discipline, contenus et méthodes de l'enseignement de telle ou telle matière, transport scolaire, repas du midi, classement des élèves, réaménagement des écoles etc. Il est donc difficile d'affirmer que certains sujets doivent être abordés en premier lieu, plutôt que d'autres.

4 118 Ces activités des parents ne visent pas à ôter du travail aux enseignants. Elles ont plutôt pour but de le compléter par des actions particulières au milieu. Enseignants et parents seraient donc appelés à favoriser l'implantation de telles activités et l'harmonisation des efforts des deux groupes en vue de leur réalisation.

Les formes de participation

4 119 Il appartiendra à chaque communauté scolaire de trouver les sujets les plus aptes à retenir l'attention, à susciter l'intérêt et à mobiliser l'activité des parents, à contribuer à créer chez eux une tradition de réflexion autour de l'école, et surtout à développer la confiance mutuelle des divers partenaires, confiance sans laquelle la participation institutionnalisée ne saurait donner tous les fruits qu'on en attend.

4 120 Par ailleurs, la participation à la décision pourra prendre diverses formes, lesquelles peuvent d'ailleurs coexister à l'intérieur du système scolaire.

4 121 ■ La consultation des parents par les directeurs d'école sur des objets facultatifs est déjà inscrite dans les mœurs administratives de nombreuses écoles et commissions scolaires réparties à travers le Québec. Cependant, certaines n'ont pas atteint ce stade. Aussi, cette forme doit-elle demeurer possible.

4 122 ■ Une étape subséquente verrait la consultation devenir obligatoire à l'égard de certaines décisions.

4 123 Certains parents désirent aller plus loin et s'engager davantage dans *la participation aux décisions touchant directement la vie de l'école de leurs enfants.* Cette démarche, ils veulent cependant qu'elle soit *utile,* qu'elle présente un contenu substantiel et soit *bien accueillie* par le personnel de l'école.

4 124 Ce qui intéresse avant tout les parents, c'est d'améliorer l'école de leurs enfants. Pour ce faire, ils tiennent à travailler sur des questions directement liées au développement de l'éducation; ils veulent se situer dans les processus de décision et non simplement à sa périphérie; ils tiennent à faire plus que d'être des témoins des décisions administratives — si éclairées soient-elles — ou d'être réduits à l'état de garants des décisions déjà arrêtées.

4 125 Pourvu que les parents des comités d'école soient élus par un pourcentage suffisant des parents de l'école, assurant ainsi leur caractère représentatif, il sera sans doute possible d'envisager la présence permanente de délégués des comités de parents aux réunions de conseils ou de comités où se prennent les décisions. Par exemple, des parents pourront être appelés à siéger au conseil des commissions scolaires, avec ou sans droit de vote; déjà, à certains endroits, le président du comité de parents est invité à siéger au conseil.

4 126 Beaucoup d'individus et de groupes aspirent à vivre sous un régime de participation qui s'appuie sur des mécanismes non seulement consultatifs mais co-décisionnels. Cette nouvelle forme de présence des parents, des éducateurs professionnels et des administrateurs pourra s'appliquer de façon très variable à un ou plusieurs aspects de la gestion, selon qu'il s'agit de choix de priorités, de choix de moyens, de demandes de ressources ou d'évaluation.

4 127 Aussi, convient-il d'étudier la possibilité de modifier les lois existantes en vue de permettre aux parents de certaines écoles, parents dont le *caractère représentatif sera dûment établi, de participer aux décisions intéressant la vie de l'école.* Une telle forme de participation exige des structures plus évoluées que celles dont nous disposons actuellement *puisqu'elle équivaut à institutionnaliser un véritable partage des pouvoirs et des responsabilités,* sous une forme telle que soit préservée l'autorité essentielle du principal.

4 128 On pourra donc songer, outre la suggestion mentionnée ci-dessus à l'égard de la présence des parents dans les commissions scolaires, à la création d'un *conseil d'orientation* de l'école, *organisme mixte* où se retrouveraient *parents, éducateurs et directeurs d'école, voire des représentants de la communauté locale,* en vue de confronter leurs vues et de prendre collectivement certaines décisions intéressant la vie de l'école. Bien entendu, cela ne supprimerait point la nécessité pour les parents délégués de communiquer constamment avec leurs commettants pour les informer et les consulter, afin d'éviter tout isolement de leur part.

4 129 En conclusion, il importe de souligner de nouveau la nécessité de définir un cadre juridique autorisant une grande souplesse dans la recherche de la forme de participation la mieux adaptée à chaque milieu et à la nature des questions traitées. Ce cadre juridique permettrait d'ailleurs d'autoriser formellement certaines expériences déjà en cours. La participation dans le monde scolaire n'est ni plus facile ni moins malaisée que la participation dans les autres secteurs de l'activité sociale; elle y est non moins essentielle.

Le régime de négociations

4 130 Les conventions collectives et les négociations auxquelles elles donnent lieu constituent l'un des éléments les plus déterminants pour la gestion du système scolaire et le fonctionnement des écoles. On passera sous silence les périodes de négociations proprement dites et les situations chaotiques qui semblent fatalement les accompagner. Les négociations collectives, dites « provinciales », ont d'abord été inspirées par un objectif de parité des services. Leur première conséquence a été une forte normalisation. Aussi, ne faut-il point s'étonner que les conventions elles-mêmes comportent des stipulations précises, détaillées et standardisées qui déterminent en grande partie l'organisation interne des écoles.

4 131 Il paraît extrêmement difficile de modifier cet état de choses. Il est en effet normal et licite pour les syndicats de négocier les conditions de travail de leurs membres, par exemple, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement et le nombre d'élèves par groupe. De son côté, l'État veut s'assurer du total des effectifs, de leur juste distribution sur le territoire et de règles de rémunération uniformes. Ces deux facteurs principaux n'ont pu être conciliés jusqu'ici que dans le cadre de négociations « provinciales », dont on constate, à chaque ronde, qu'elles couvrent des sujets de plus en plus nombreux et comportent des stipulations de plus en plus précises. La dernière négociation a vu s'ajouter, par exemple, deux nouveaux sujets importants: la sécurité d'emploi et la tâche individuelle de chaque enseignant.

4 132 Personne ne propose pour autant le retour à la négociation locale pure et simple. Les nécessités de la justice distributive s'y opposent. La négociation à deux paliers — provincial et local — utilisée à la dernière ronde, n'a pas prouvé qu'elle pouvait résoudre ce dilemme.

4 133 Aussi, la révision du cadre juridique des négociations, annoncée par le Gouvernement, de même que l'approche de décentralisation retenue constitueront-elles des éléments déterminants pour la gestion des écoles primaires et secondaires de l'avenir.

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

La décentralisation

Première hypothèse: décentralisation vers les commissions scolaires

4 134 Les objectifs du Gouvernement comme les politiques ministérielles devraient être plus clairement définis de façon que les commissions scolaires puissent élaborer leurs politiques en se référant à un cadre général explicite.

4 135 Le nouveau mode de gestion à mettre en place devrait tendre à la disparition d'un grand nombre de contrôles *a priori* et non utiles, à l'approbation ministérielle des politiques des commissions scolaires plutôt que des moyens de les réaliser et au contrôle *a posteriori* de leur gestion, l'accent étant mis sur l'évaluation des résultats obtenus.

4 136 En contrepartie, les commissions scolaires devraient procéder à la définition détaillée de leurs politiques en fait de services éducatifs, de ressources humaines et d'équipements.

4 137 L'autonomie locale devrait être indissociable de la responsabilité financière correspondante: une source de revenus locale devrait donc être maintenue. Le régime actuel de financement devrait être modifié, la dépense totale par élève devant désormais être partagée entre le Gouvernement et chaque commission scolaire. Comme tous les territoires scolaires n'ont pas la même richesse relative par rapport au nombre de leurs élèves, il faudrait prévoir une échelle variable de partage des coûts.

4 138 La décentralisation pourrait être effectuée en faveur de commissions scolaires intégrées; celles-ci deviendraient la règle générale. Cela entraînerait une réduction du nombre des commissions.

Deuxième hypothèse: l'école comme lieu principal de la responsabilité

4 139 Dans cette hypothèse, chaque école publique s'administrerait elle-même le plus complètement possible; cela permettrait, entre autres, la gestion collégiale avec participation des parents, des enseignants et du principal.

4 140 Cette hypothèse exigerait une administration régionale de l'éducation qui pourrait être une direction régionale du Ministère, un organisme public régional à vocation multiple ou un organisme à vocation spécialisée.

4 141 Cette hypothèse exigerait pratiquement un mode de financement universel et uniforme, sous forme de subventions directes de l'État.

4 142 Les écoles publiques pourraient être responsables du choix de leur personnel, de leur régie interne, du type d'enseignement qu'elles dispensent, de l'admission des élèves.

4 143 L'appartenance de chaque école, même fortement individualisée, à un réseau plus large, régional ou national, demeurerait nécessaire. La direction locale ne saurait avoir une compétence illimitée.

4 144 Le rôle des organismes scolaires régionaux (commission scolaire ou organisme régional) serait confiné à la coordination et à l'appui technique.

Autre possibilité: des organismes locaux ou régionaux responsables de plusieurs services publics, dont l'éducation

4 145 Cette autre forme de décentralisation confierait à un organisme local ou régional, de nature élective, la responsabilité de plusieurs services publics touchant l'éducation, la santé, l'aménagement, les loisirs, l'habitation, le transport en commun...

Le statut de l'école

4 146 Le statut de l'école publique devrait être précisé en vue de lui donner les moyens d'atteindre les objectifs de son projet éducatif.

4 147 L'école publique devrait notamment être en mesure de faire respecter par ses élèves des standards de travail et de discipline. Elle devrait pouvoir orienter vers des institutions spécialisées ceux qui ne se conforment pas à ces exigences.

4 148 Si l'école établissait de tels standards pour ses élèves, elle devrait en avoir d'aussi exigeants pour son personnel.

4 149 En conséquence, le statut administratif sinon juridique de l'école publique devrait être défini et des précisions apportées quant aux droits et devoirs de la direction de l'école, au rôle des parents et du personnel pédagogique, aux rapports entre l'école et la commission scolaire.

Le rôle des parents

4 150 Au primaire, en vue de renseigner les parents régulièrement sur le cheminement scolaire de leurs enfants, des réunions périodiques devraient avoir lieu avec le professeur portant sur le programme d'étude, le plan de cours adopté par le professeur et les bulletins de notes explicatives.

4 151 Au secondaire, les services d'aide et d'encadrement des élèves devraient être ouverts aux parents qui désirent y avoir recours.

4 152 Moyennant le respect de certaines conditions assurant leur caractère représentatif, les parents pourraient se voir réserver un ou des sièges au Conseil des commissaires, avec ou sans droit de vote.

4 153 Pourrait être établi un conseil local ou conseil d'orientation de l'école, organisme mixte où les parents, les éducateurs, la direction et les représentants du milieu confronteraient leurs vues et prendraient collectivement certaines décisions intéressant la vie de l'école.

4 154 L'obligation pour l'école de faire des consultations sur certains projets pourrait être prévue dans la Loi; dans certains cas précis, le comité local aurait le droit de prendre des décisions finales.

Le régime de négociations

4 155 Il est devenu nécessaire de réviser le cadre juridique des négociations collectives dans une optique de décentralisation de la gestion scolaire.

CONCLUSION: LE PROJET ÉDUCATIF

5 1 Des chapitres qui précèdent, on peut conclure que le bilan de l'école primaire du Québec est plutôt favorable. Aussi a-t-on proposé avant tout des mesures destinées à enrichir et développer ses objectifs et ses méthodes. C'est l'école secondaire qui exige des mesures de renouveau et de redressement beaucoup plus importantes ainsi que des modifications de son organisation et des objectifs de formation qu'elle propose.

5 2 Le présent exposé se veut plus englobant, cependant, que les précédents. Nous entendons y proposer une démarche propre à intégrer les divers objectifs et activités de l'école, tant primaire que secondaire, dans un projet plus vaste: le PROJET ÉDUCATIF.

5 3 Ce faisant, nous serons amené à nous éloigner de l'analyse ponctuelle et concrète qui précède. C'est tout particulièrement le sens de la première partie de cette conclusion qui situe dans une perspective plus large les divers problèmes déjà soulevés.

AU-DELÀ DES DIAGNOSTICS ET DES SOLUTIONS À COURT TERME

Une école qui affiche ses couleurs

L'école d'antan et l'école d'aujourd'hui

5 4 L'école publique se présentait jadis selon un modèle pédagogique et une conception de la formation suffisamment homogènes d'une région à une autre et d'une école à une autre pour que les parents lui fassent confiance spontanément, sans pousser bien loin les vérifications. Les difficultés qui pouvaient surgir dans une école étaient analysées par rapport à un certain modèle connu de tous, même s'il n'avait pas fait l'objet d'une définition explicite et systématique.

5 5 Les choses ont changé. Il ne peut plus en être ainsi, quelles que soient les améliorations apportées à l'école. La grande variété des méthodes pédagogiques, la liberté dont jouissent les maîtres, les conceptions diverses de l'éducation sont autant de facteurs favorisant l'existence d'écoles fort différentes les unes des autres.

5 6 Si cette situation peut être considérée comme favorable, ne serait-ce qu'en raison de la flexibilité et de la capacité d'adaptation qu'elle démontre, elle n'en appelle pas moins — compte tenu notamment de sa nouveauté — une évaluation rigoureuse.

Une école qui rend des comptes

5 7 On entend souvent exprimer l'idée que l'école publique doit rendre des comptes et définir le produit qu'elle prétend mettre en marché. L'école, en quelque sorte, serait astreinte aux règles de protection du consommateur, lesquelles s'appliquent de plus en plus dans tous les domaines de la production de biens et services.

5 8 L'école doit donc énoncer ses objectifs et livrer un produit conforme. Pour ce faire, elle ne peut se contenter de généralités. Elle doit se définir de façon précise par des documents de base sur ses objectifs particuliers, ses projets de développement, son cadre pédagogique, ses règlements etc.

5 9

Ces documents seraient publics et feraient l'objet de discussions entre les principaux intervenants: la direction, les éducateurs, les parents et dans certains cas — au secondaire — les étudiants eux-mêmes.

5 10

L'école afficherait de cette façon ses couleurs et s'obligerait à respecter des engagements publics. Cela permettrait en quelque sorte au consommateur de juger de la conformité du produit à la réclame qui en est faite.

Rendre l'école meilleure

Une école plus rigoureuse

5 11

Il s'agit avant tout de rendre l'école publique meilleure. Cela signifie qu'il importe de prendre les mesures nécessaires pour que l'enseignement, l'encadrement et l'organisation générale de l'école obéissent à des règles plus rigoureuses. Rendre l'école meilleure, c'est faire en sorte qu'elle évalue son rendement grâce à des mécanismes connus, qu'elle rende public le résultat de cette évaluation, qu'elle définisse les contenus d'enseignement et fasse connaître ses objectifs.

Une école plus près de son milieu

5 12

Rendre l'école meilleure, c'est aussi lui redonner confiance en elle-même, c'est favoriser tout ce qui permet à l'école de s'enraciner plus profondément dans les valeurs de son milieu, de se donner des équipes stables d'éducateurs partageant une idée commune de leurs responsabilités et des objectifs de l'éducation. C'est encore amener l'école à s'expliquer, à écouter les divers intervenants, à faire connaître son projet à tous ceux qui peuvent aider à le préciser, à l'enrichir, à le rendre plus conforme aux attentes de la population.

Consolider les acquis et leur donner un second souffle

5 13

De toute évidence, les nombreux acquis des écoles primaires et secondaires du Québec doivent être conservés et dans certains cas doivent connaître un second souffle, après quinze ans d'un effort collectif important, qui laisse cependant percer par moment une certaine lassitude.

LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE

5 14 L'immense poussée des dernières années pour doter le système scolaire d'une structure moderne et favoriser l'accès de l'éducation au plus grand nombre doit maintenant trouver son aboutissement dans chaque école du Québec. Cela ne saurait toutefois être réalisé sans que l'école se rapproche des usagers, de leurs besoins et de leurs attentes, en vue de la définition de son *projet éducatif.*

Ce qu'est le projet éducatif

Le projet éducatif, une réalité naissante

5 15 Cette idée de projet éducatif n'est pas entièrement nouvelle puisque les commissions scolaires et les écoles ont déjà pris des initiatives sous diverses formes et appellations. Elle résulte généralement d'une tentative de définition des objectifs éducatifs à laquelle on assiste depuis quelques années. Issue tantôt de la base, tantôt des principaux responsables, cette tentative s'exprime de plusieurs façons: gestion par objectifs, par projets, par programmes etc.

5 16 Depuis quelques années, en effet, de nombreuses écoles ont commencé

- à préciser les besoins éducatifs des jeunes et de leur milieu;
- à traduire ces besoins en orientations et en objectifs;
- à lier ces objectifs à ceux définis aux niveaux national et régional;
- à établir des priorités dans le cadre d'un plan de développement tenant compte des responsabilités des divers éducateurs;
- à réaménager, en conséquence, leurs modes de fonctionnement et leurs ressources;
- à choisir les techniques pédagogiques qui conviennent le mieux à leurs objectifs;
- à mettre en place des mécanismes d'évaluation de leurs activités en vue d'améliorer leur rendement et d'être en mesure de rendre compte des résultats obtenus.

5 17 En d'autres mots, ces écoles ont voulu se donner un programme d'action qui leur fût propre et dans lequel elles fussent disposées à investir leurs énergies. Elles ont tenté d'intégrer, en vue de clarifier leurs orientations, les diverses exigences de leur mission éducative, les projets plus particuliers des parents et des éducateurs, les méthodes et les stratégies pédagogiques les mieux adaptées, ainsi que les apports de chacun des individus ou des groupes qui exercent des fonctions dans l'école. Elles ont donc planifié leur programme d'action en fonction d'objectifs explicites.

Nature du projet éducatif de l'école

5 18 Dans un grand nombre de commissions scolaires et d'écoles, on utilise de plus en plus l'expression *projet éducatif* pour désigner ce programme d'action, parce que cette expression répond à une conception de l'école tournée vers l'avenir.

5 19 Cette expression rejoint l'idée d'intégration: elle permet de regrouper des éléments jusque-là dispersés et de proposer une orientation à l'ensemble. Cette intégration des multiples activités éducatives de l'école correspond à un besoin réel dans les écoles publiques.

5 20 Le projet éducatif comprend aussi l'idée de responsabilité. Dans cette optique, il permet à tous dans l'école de s'associer plus étroitement à un ensemble d'activités éducatives *dont chacun se sent responsable.* Cela correspond à la volonté de participation réelle revendiquée par plusieurs groupes intéressés à la vie de l'école.

5 21 Le projet éducatif encourage également l'école à se donner une organisation rigoureuse, fondée sur une logique administrative pouvant assurer le progrès véritable de son activité éducative. Il répond au besoin d'établir des objectifs clairs et de s'assurer qu'ils sont poursuivis et atteints de façon satisfaisante.

5 22 Enfin, le projet éducatif favorise le choix des parents, c'est-à-dire qu'il leur permet d'exprimer leurs attentes et de faire valoir leurs points de vue au sujet du développement et des priorités de l'école de leurs enfants.

Cheminement du projet éducatif

5 23 Nous avons déjà fait observer que l'idée du projet éducatif n'est pas nouvelle. Ce qui est nouveau, toutefois, c'est la proposition que nous faisons de l'appliquer de façon générale dans la gestion scolaire.

5 24 Sans entrer dans le détail d'une idée qui se prête à de nombreuses adaptations, il importe de concrétiser quelque peu la proposition et de présenter les étapes types pouvant mener à l'élaboration d'un projet éducatif dans chaque école.

Première étape: recherche des besoins

5 25 Cette étape consiste dans la recherche des besoins d'éducation liés aux attentes de la société et des parents ainsi qu'aux exigences du développement de l'enfant et de ses apprentissages. Elle doit permettre, ensuite, de déceler les besoins d'organisation. Ainsi, telle école peut découvrir que sa gestion comporte des lacunes, que ses mécanismes de participation sont plus ou moins efficaces etc.

Deuxième étape: choix des priorités

5 26 Faire le choix des priorités consiste à déterminer les besoins qui doivent être considérés en premier lieu, soit en raison de leur importance particulière, soit en raison des problèmes qu'ils engendrent.

Troisième étape: choix des moyens

5 27 Cette étape permet d'établir l'inventaire des moyens à prendre pour mettre en œuvre les priorités retenues et, compte tenu des ressources disponibles, de choisir les moyens qui semblent les mieux adaptés. Ces moyens sont diversifiés. Ainsi, pour l'activité appelée « éveil au respect de l'environnement », on pourrait offrir des cours d'écologie, organiser des excursions, faire des visites industrielles, lancer une campagne publique, entreprendre un projet de dépollution, agir auprès de l'ensemble de la communauté, préparer un mémoire à l'intention des autorités, intégrer cette activité à l'enseignement des sciences ou du français etc. Le choix de l'un ou l'autre de ces moyens est cependant soumis à certaines contraintes, notamment à l'égard des ressources disponibles.

Quatrième étape: allocation des ressources

5 28 Il faut ensuite déterminer les ressources nécessaires en fonction des moyens retenus et les affecter aux différentes activités prévues; cela entraîne parfois un réaménagement des ressources disponibles.

Cinquième étape: exécution du plan

5 29 À cette étape, l'école dispose d'un véritable plan d'action; la commission scolaire, de son côté, a en main les projets éducatifs de ses écoles. Il s'agit maintenant de mettre ces plans à exécution. À cette fin, l'école et la commission scolaire doivent exercer un certain nombre de pouvoirs sur le personnel, sur l'organisation pédagogique ainsi que sur les ressources matérielles et financières.

Sixième étape: évaluation

5 30 Au terme d'une démarche aussi importante, mais également à différents moments de son déroulement, il convient d'évaluer les résultats obtenus. Ceux-ci sont alors comparés aux objectifs poursuivis, et tous les éléments de l'évaluation peuvent être réinvestis dans un nouveau cycle de planification, de programmation et de budgétisation. L'évaluation peut également servir à effectuer un nouvel examen des besoins, le choix d'autres priorités, la modification des objectifs ou des activités, le choix de nouveaux moyens et des changements dans l'affectation des ressources.

5 31

Les étapes de la définition du projet éducatif peuvent sembler rigides, mais on doit les considérer comme constituant un processus dynamique, vivant et facilement adaptable aux situations très variées qu'on trouve dans nos écoles et commissions scolaires. Le projet ne prend tout son sens que s'il devient une méthode propre à préciser les valeurs de l'école à laquelle il s'applique, un instrument au service de l'ensemble des intervenants qui s'intéressent à l'école.

Le projet éducatif: l'objet d'un consensus

5 32

Le projet éducatif met de l'avant des valeurs, incarne une philosophie, propose des buts à atteindre, coordonne les démarches et ordonne les moyens. Administrateurs, personnel enseignant et non enseignant, parents et élèves doivent en être, de près ou de loin, les grands artisans.

Des questions à résoudre collectivement

5 33

Bien sûr, beaucoup de questions demeurent. Le projet éducatif veut proposer des valeurs, mais lesquelles? Il incarne une philosophie, mais laquelle? Il ordonne les moyens, mais selon quelles priorités? Et quant aux artisans de ce projet, comment conçoivent-ils la hiérarchie des démarches et des moyens? Dans quelle mesure se sentent-ils engagés dans le projet éducatif et responsables de son succès?

5 34

L'école devient de plus en plus consciente de la nécessité de définir et d'expliquer le projet éducatif qu'elle entreprend. Cette définition suscitera sans doute des débats, voire des confrontations, mais cela fait partie du processus démocratique. Sans débat, aucun projet ne saurait vraiment s'enraciner dans l'école.

Le projet éducatif, une action « politique »

5 35

Plusieurs écoles, déjà, ont entrepris de définir leur projet. Dans certaines commissions scolaires, les choses sont en marche dans toutes les écoles de la commission. Pour l'école ou la commission scolaire, procéder à la définition du projet qu'elle veut poursuivre, c'est entreprendre une action proprement politique; c'est déclencher un processus démocratique permettant à une population donnée de dire ce qu'elle attend des écoles qui la desservent. L'opération n'aura évidemment pas la même ampleur dans toutes les commissions scolaires ni dans toutes les écoles, mais partout elle nécessitera une action planifiée et concertée.

Une école plus responsable

5 36

Le Ministère ne peut que soutenir cette volonté des écoles du Québec de clarifier pour elles-mêmes et de rendre public le projet éducatif qu'elles poursuivent ou veulent redéfinir.

5 37

Ce nouveau mode de gestion de l'éducation entraîne les conséquences suivantes:

- l'école aura sa propre identité et devra disposer de moyens pour établir ses priorités, planifier son action, privilégier des méthodes éducatives particulières;
- l'école deviendra davantage responsable devant la population puisqu'elle doit rendre compte de la qualité de l'éducation qu'elle dispense;
- l'école définira son projet avec tous les groupes intéressés; c'est à cette condition que cette action deviendra vraiment déterminante dans l'école, en favorisant les arbitrages indispensables;
- l'école assumera dans son projet les diverses dimensions d'une formation intégrale de la personne;

- l'école évaluera régulièrement ses opérations et rendra compte de l'état d'avancement de son projet;

- l'école pourra être amenée à réévaluer son statut confessionnel.

5 38 La proposition voulant que toute école se dote de son propre projet éducatif nous paraît conforme à l'esprit du présent Livre vert puisqu'elle incite chaque communauté scolaire à se rendre responsable d'elle-même et qu'elle encourage chaque école à refléter son milieu. En outre, elle offre l'avantage de situer le plus près possible de l'enfant et des parents l'indispensable débat sur les choix éducatifs de chaque école du Québec en vue d'en faire un lieu d'aprentissage, de croissance et d'épanouissement personnels.

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

5 39 Chaque école devrait se doter d'un *projet éducatif* propre visant à intégrer ses divers objectifs et activités.

5 40 On devrait favoriser l'existence d'écoles possédant leur personnalité propre, leur « image de marque ».

5 41 Cette option signifierait, en contrepartie, que des moyens seraient prévus pour assurer l'évaluation rigoureuse de la qualité des services, de l'apprentissage et de l'éducation.

5 42 L'école publique devrait rendre ses comptes publiquement; pour ce faire, elle devrait se donner les documents de base indispensables: objectifs particuliers, projet de développement, cadre pédagogique, règlements etc.

5 43 Ces documents seraient diffusés et feraient l'objet de discussions avec les principaux intéressés: éducateurs, parents et, dans certains cas au secondaire, élèves.

5 44 Le projet éducatif exigerait un débat ouvert. Pour définir chaque projet local, il serait indispensable que la responsabilité en soit prise par l'ensemble des groupes intéressés à l'éducation: il leur appartiendrait collectivement de définir le type de formation à donner dans nos écoles, les modèles pédagogiques qu'ils souhaitent développer ainsi que les valeurs qu'ils entendent privilégier.