



Ce document est une publication en ligne convertie en format PDF par la Bibliothèque de l'Assemblée nationale pour fin de conservation. Certains hyperliens externes contenus dans ce document peuvent être inactifs.

TABLE DES MATIÈRES

[AVANT-PROPOS](#)

- 1 [UNE MISSION ÉDUCATIVE À LA FOIS AMPLE ET RECENTRÉE](#)
- 2 [LES CHANTIERS PRIORITAIRES ET LES TÂCHES QUI S'Y RATTACHENT](#)
 - 2.1 [Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances](#)
 - 2.2 [Étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance](#)
 - 2.3 [Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel](#)
 - 2.4 [Consolider la formation professionnelle et technique](#)
 - 2.5 [Procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse](#)
 - 2.6 [Traduire concrètement la perspective de formation continue](#)
 - 2.7 [Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative](#)
 - 2.8 [Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté](#)
 - 2.9 [Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire](#)
 - 2.10 [Garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives](#)

[CONCLUSION](#)

[ANNEXE 1](#)

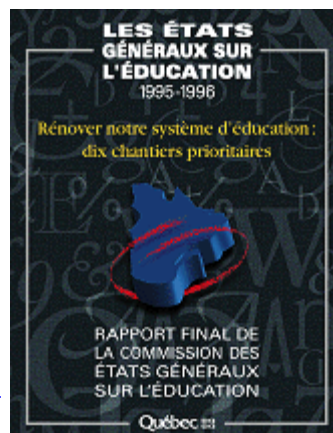
Textes de dissidence de certains membres de la commission

[ANNEXE 2](#)

Les chantiers prioritaires et les tâches qui s'y rattachent - synthèse

[LE MANDAT](#)

[LES MEMBRES DE LA COMMISSION](#)



AVANT-PROPOS

Près de dix-huit mois après le début de ses travaux, la Commission des États généraux sur l'éducation présente aux citoyennes et aux citoyens du Québec un projet de réforme du système d'éducation. Déjà saisie de ce projet, la ministre de l'Éducation aura la lourde responsabilité d'en disposer selon les orientations et les échéanciers du gouvernement.

Deux périodes, un mandat revu et adapté

Deux grandes périodes auront caractérisé la démarche de la Commission. À l'origine, nous étions chargés de préciser la situation de l'éducation au Québec et d'en analyser les principaux éléments, à partir de consultations. Après des audiences tenues dans toutes les régions du Québec et qui ont été marquées au coin d'une mobilisation exemplaire, nous avons publié, en janvier 1996, l'*Exposé de la situation*. Nous y faisons état des propos entendus au cours de la consultation et, pour faire progresser le débat, y formulons, à l'intention des personnes et des organismes désireux d'intervenir à l'occasion des assises régionales, un certain nombre de questions jugées prioritaires.

La deuxième période des travaux de la Commission s'est ouverte sur la modification du mandat de la Commission: on nous demandait désormais de dégager, dans le *Rapport final* prévu pour l'automne, des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec. C'est cette nouvelle orientation qui a présidé aux assises régionales et aux assises nationales. Les premières, amorcées par des activités de sensibilisation et des forums grand public, ont été clôturées par seize conférences où la parole était donnée à des représentants et représentantes d'organismes régionaux. Nous avons publié, en juin 1996, conformément à notre mandat, un *Rapport de synthèse des conférences régionales* qui rend compte des débats qui s'y sont déroulés. Pour respecter les caractéristiques particulières et l'autonomie des nations autochtones, le Conseil en éducation des Premières Nations a tenu, pour cette première phase, ses propres assises auxquelles la Commission a été invitée. Toutefois, il s'est joint aux autres représentants sociaux et scolaires pour les assises nationales.

Les assises nationales, tenues au début de septembre 1996, ont porté sur un nombre limité de questions qui avaient été reformulées par la Commission soit pour tenter de mieux éclairer des zones d'ombre, soit pour tenter de dénouer des impasses qui subsistaient.

L'originalité de notre démarche

La Commission n'était pas dans la même situation que la Commission royale d'enquête sur l'éducation dont les travaux, dans les années 1960, ont conduit à la publication du rapport Parent. Il ne s'agit pas aujourd'hui de construire un système d'éducation, mais d'en indiquer les voies de rénovation possibles.

Par ailleurs, nous n'avons pas été réunis d'abord en qualité d'experts en éducation, mais en raison du fait que nous venions de milieux et d'horizons divers et que cette diversité était susceptible d'assurer une voix aux différents secteurs de la société. La pluralité de notre expertise doit être appréciée à ce seul titre.

Enfin, nous avons opté pour une participation la plus large possible de tous les acteurs sociaux et scolaires ainsi que pour un mode de participation qui soit le plus transparent possible. La nature même des questions soumises au débat et le caractère public de celui-ci reflétaient ce choix. Nous nous réjouissons vivement de l'accueil que la population a réservé à notre invitation.

Notons que la Commission a également consulté les études existantes, notamment celles qui portent sur la façon dont d'autres sociétés occidentales s'y prennent pour réformer leur système d'éducation. Nous avons mené nos propres études sur des aspects peu documentés du système d'éducation et nous avons tiré profit des analyses que le Ministère a mises à notre disposition. Nous avons surtout tenté de porter un jugement collectif, à partir de ces sources et de la parole de milliers d'intervenants.

Évolution et rupture

Le présent rapport n'est pas en rupture avec l'*Exposé de la situation*; à certains égards, il reprend même certaines convictions qui y étaient exprimées: l'importance de recentrer la mission de l'école, l'affirmation de la responsabilité des individus et des institutions en ce qui concerne l'encadrement des études et l'accompagnement des élèves, l'importance d'actualiser l'égalité des chances, à compter de la petite enfance, la nécessité d'établir une véritable filière de formation professionnelle et technique et de faire valoir dans toutes les activités du système d'éducation la perspective de la formation continue. Des chantiers complexes découlent de ces convictions: ainsi, à l'évidence, la restructuration des curriculums, une politique intégrée de la petite enfance, une politique de formation continue s'imposent.

Il nous apparaît également qu'il faut modifier en profondeur les rapports entre les établissements d'enseignement et les autres paliers du système, tout comme leurs rapports avec les communautés locales; qu'il faut reconfigurer l'enseignement universitaire et ce, au-delà des intentions annoncées; qu'il faut apprendre à exercer l'évaluation institutionnelle de façon systématique, mieux soutenue et plus responsable; qu'il faut développer de façon urgente et assidue la formation continue des différentes catégories de personnel; qu'il faut harmoniser les programmes des ordres d'enseignement voisins, en vue d'une formation mieux intégrée des élèves; bref qu'il faut, pour toutes les catégories d'élèves, qu'ils soient jeunes ou adultes, agir sur les conditions de leur réussite.

Mais, pour que l'école devienne ce facteur essentiel de cohésion sociale - par l'égalité des chances qu'elle permet comme par la richesse des savoirs qu'elle transmet, pour qu'elle éduque les individus aux valeurs et les prépare à la citoyenneté responsable, il faudra provoquer des ruptures par rapport à la culture scolaire traditionnelle, aux structures telles qu'on les connaît, au partage actuel des responsabilités, et à la protection de certains acquis.

Limites et possibilités

Nous avons tenté, dans ce rapport*, d'aligner les chantiers que nous jugeons prioritaires sur l'analyse que nous faisons des défis qui attendent l'école de demain. Le regard que nous portons sur la mission éducative est déterminant pour les actions à entreprendre. Cette mission sert de cadre à un projet qui refuse toute exclusion, avec les implications que cela comporte sur le plan de la vie pédagogique comme sur le plan de l'organisation du système scolaire. Un projet ambitieux certes, mais dont l'ambition nous semble partagée par la grande majorité de celles et de ceux qui nous ont aidés à l'élaborer.

Signatures

Robert Bisailon Coprésident	Lucie Demers Coprésidente
Nicolas Bélanger	André Caillé
Gary Caldwell	Paul Inchauspé
Élisabeth Le	Bernard Lemaire
Maria-Luisa Monreal	Élise Paré-Tousignant
Céline Saint-Pierre	Majella St-Pierre
Stéphanie Vennes	

* Ce rapport a été adopté par tous les membres de la Commission. Toutefois, sur quelques points, certains ne partageant pas l'opinion de la majorité ont choisi de signifier leur dissidence. Leurs textes figurent à l'annexe 1.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007

1 UNE MISSION ÉDUCATIVE À LA FOIS AMPLE ET RECENTRÉE

Il nous paraît d'abord utile d'exposer nos réflexions et convictions relativement à la mission éducative. Celles-ci s'enracinent tout autant dans la description minutieuse que nous ont donnée les acteurs sociaux des ratés et des réussites du système actuel et de leurs attentes que dans l'étude que nous avons faite du contexte social en vue de dégager les mouvements de fond, les appels de la conjoncture qui structurent, en quelque sorte, la demande éducative¹.

Ce que nous attendons de l'école est étroitement lié à l'idée que nous nous faisons du bagage que toute personne doit posséder pour s'épanouir, mais aussi à l'orientation que nous voulons nous donner comme société. À cet égard, face au flou qui caractérise actuellement notre projet social, la tentation peut être forte pour le milieu scolaire de s'abandonner à un sentiment d'impuissance. En effet, alors que les valeurs communes qui devraient servir de ciment à notre société sont loin d'être clairement reconnues, que le développement économique paraît impossible à maîtriser, fluctuant au gré de la mondialisation des échanges et de la déréglementation des marchés financiers, que le rôle du travail salarié comme mode dominant d'insertion sociale et de distribution des richesses est remis en question, que l'exclusion sociale gagne du terrain, que la permanence des savoirs est de plus en plus illusoire, il est normal de se demander à quoi l'éducation peut bien préparer. À composer avec l'incertitude et le changement, certes, mais encore... On a été habitué à ce que les réformes de l'éducation aillent de pair avec un changement social qui paraissait souhaitable à la majorité. La réforme issue du rapport Parent², par exemple, se voulait une contribution à la Révolution tranquille et à la modernisation du Québec. Aujourd'hui, une réforme de l'éducation que l'on voudrait dans le sillage d'un projet social mobilisateur serait bien en mal d'impulsion. Par contre, si l'éducation accepte d'avancer dans le brouillard, qui, soit dit en passant, n'est pas toujours aussi dense qu'il n'y paraît à première vue, elle pourrait bien servir de phare à d'autres institutions sociales en panne de repères. Dans cet ordre d'idées, nous partageons avec la majorité des acteurs sociaux et scolaires qui ont participé aux travaux des États généraux l'idée que la réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité. À cette fin, il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique. Par ailleurs, il faut résister à la tentation de déresponsabiliser les autres institutions au profit de l'école, qu'il s'agisse de la famille, des entreprises, des lieux culturels, ou des Églises.

Ce n'est pas une tâche facile de circonscrire les finalités éducatives. Les réalités sont toujours beaucoup plus riches et interreliées que les catégories dans lesquelles nous sommes contraints de les enfermer, sans compter que les concepts peuvent avoir des sens très différents selon les personnes qui les utilisent. Nous avons constaté à cet égard à quel point le concept d'instruire revêtait une connotation négative pour plusieurs personnes soit parce qu'on le réduisait à des apprentissages élémentaires ou encore à une pédagogie autoritaire et dépassée du type «bourrage de crâne», soit parce qu'on craignait qu'il n'inclue que les seules connaissances, délaissant ainsi le développement des habiletés et des attitudes. Pourtant, selon nous, instruire fait référence à une conception large et moderne de la responsabilité qu'a l'école en matière cognitive. Il n'est donc pas toujours facile de s'entendre sur le sens des mots. Nous croyons néanmoins qu'un effort de clarification des finalités éducatives s'impose et nous proposons de les regrouper autour des trois axes suivants : l'instruction, la socialisation, la qualification.

Instruire est une tâche essentielle de l'institution scolaire. L'école, le collège, l'université sont le lieu - et le temps - d'un apprentissage guidé qui permet à l'élève, par le contact avec les grands domaines de la culture et son cheminement dans diverses disciplines, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. L'accroissement exponentiel des connaissances, leur renouvellement rapide, l'exigence de connaissances de plus en plus élevées et de plus en plus abstraites pour bien s'intégrer dans une société où le savoir occupe une place centrale militent en faveur d'un renforcement des compétences de type cognitif. À cet égard, l'enseignement supérieur a des obligations propres en ce qui a trait au développement des connaissances et de leurs applications dans le cadre d'activités de recherche et de transfert technologique et scientifique. Si l'école n'a pas le monopole de l'instruction, pas plus d'ailleurs qu'elle n'a celui de la socialisation ou de la qualification, il est clair qu'en tant qu'institution d'éducation formelle, elle est son lieu privilégié.

Socialiser est une autre finalité de l'institution scolaire. Celle-ci doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. Elle prépare les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. L'école est aussi le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. Elle ne doit pas négliger ce volet de sa mission, sous peine d'être elle-même un agent de fracture sociale.

Qualifier fait aussi partie de la mission de l'institution éducative. Elle doit, en tenant compte des besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves, jeunes ou adultes, assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois.

L'école n'assume pas seule ces finalités éducatives. En effet, d'autres lieux et institutions interviennent quotidiennement pour proposer des apprentissages, satisfaire un besoin de savoir ou faire vivre des expériences culturelles. La famille, les médias, les bibliothèques, les loisirs scientifiques et culturels, les syndicats constituent ces passages complémentaires nécessaires au développement des individus. Certes, le résultat des apprentissages faits dans le cadre de ces activités non scolaires doit être réinvesti à l'école mais, plus encore, la mise en réseau de ces divers lieux éducatifs s'impose pour établir la cité éducative. De la même façon, l'école doit pouvoir compter que la famille, les Églises ou les groupes communautaires assument davantage leurs responsabilités quant à l'éducation aux valeurs, à l'engagement dans la foi ou à l'acquisition des moyens nécessaires pour vivre sa citoyenneté. Enfin, si l'école a pour mission de qualifier, elle ne peut le faire sans tenir compte des exigences du développement social et économique et de la difficulté croissante d'intégrer le marché du travail; elle ne peut non plus le faire selon des modes exclusivement scolaires: il lui faut donc entretenir une collaboration soutenue avec les entreprises, les groupes de soutien à l'insertion ou à la recherche d'emploi et les organismes de planification et de développement.

Mais ces finalités, pour inspirer les changements que nous souhaitons, doivent se refléter dans la vie pédagogique et dans l'organisation du système éducatif. Ainsi, sur le plan de la vie pédagogique, seuls des curriculums riches et équilibrés et des programmes structurés permettant d'acquérir les savoirs essentiels feront de l'école un lieu d'apprentissage et d'initiation à la culture; cela est vrai pour tous les ordres d'enseignement. Afin d'éviter d'accentuer encore l'exclusion ou le désintéressement à l'égard des apprentissages proposés, les méthodes et moyens pédagogiques seront mieux adaptés aux besoins et au rythme de chacun. Parmi ces moyens, les nouvelles technologies de l'information et de la communication ne pourront soutenir l'apprentissage que dans la mesure où elles seront intégrées, de façon planifiée, aux démarches éducatives. L'évaluation des élèves servira d'abord leur cheminement et ensuite seulement la sanction de celui-ci; elle sera utilisée avec modération plutôt que de constituer le but de l'enseignement. La pédagogie suscitera le goût d'apprendre et l'engagement des élèves dans leur métier d'étudiant plutôt que la consommation passive des savoirs. Des élèves responsables de leur apprentissage, des maîtres responsables de leur enseignement, des directions d'école responsables d'exercer un leadership éducatif et de créer les conditions propices à la réussite traduiront ces exigences.

À sa façon, l'école fait naître au monde par la connaissance; mais elle est aussi elle-même un monde où naissent des citoyennes et des citoyens. C'est pourquoi elle doit devenir un lieu d'éducation civique et avoir pour projet collectif de rassembler tous les élèves, au-delà de leurs différences, mais dans le respect de celles-ci. En s'organisant elle-même comme une société, elle établira des structures qui favorisent la participation et l'exercice de la démocratie, tout en offrant aux élèves de véritables occasions d'engagement.

L'école doit constituer un milieu de vie exemplaire au regard des finalités qu'elle poursuit: elle doit exercer ses responsabilités par la mise en place de formules d'encadrement pédagogique qui soutiennent la réussite des élèves; par un recrutement, une formation et un perfectionnement du personnel enseignant à la hauteur des qualités attendues de ce dernier; par l'association de toutes ses catégories de personnel à la définition et à l'exécution des activités éducatives; par la sollicitation d'un soutien constant de la part des parents; bref, par la valorisation du potentiel éducatif de toutes les ressources humaines qui ont un rôle à jouer en matière d'éducation.

Sur le plan de l'organisation du système, le partage des compétences entre les divers paliers de la structure scolaire doit être révisé de façon que chacun prenne plus de responsabilités à l'égard de son milieu et assume, à son niveau, les exigences d'équité à l'égard des populations étudiantes. La décentralisation ne doit pas être l'occasion de se soustraire à l'obligation de solidarité: au contraire, elle est une nouvelle façon de s'en acquitter.

De même, la cohérence dans l'organisation des services de formation doit faciliter la continuité du cheminement scolaire, le réaménagement de l'offre de formation, particulièrement à l'enseignement supérieur; elle doit aussi tendre vers une plus grande accessibilité, une meilleure efficacité de la gestion et une rationalisation des coûts. Le système d'éducation sera appelé à

assouplir ses modes de formation, notamment à l'endroit des adultes, dont les besoins, variés et multiples, exigent de la flexibilité et des services adaptés.

Enfin, de toutes parts, on a réclamé l'ouverture des établissements scolaires à la communauté, un accueil plus spontané des contributions de l'extérieur, de meilleures formules de concertation ou de coordination. Cette préoccupation de plus en plus largement partagée à l'égard de l'éducation peut être un facteur d'évolution très précieux. Il faut s'en réjouir. Pour éviter que l'école ne devienne une forteresse à l'abri de toute influence ou un foyer de résistance aux contributions de l'extérieur, ou, au contraire, un moulin où les entrées et sorties se feraient au détriment de l'intégrité de la mission éducative, ces relations souhaitées entre les établissements scolaires et leur communauté devront être balisées en fonction de l'intégration des contributions de chacun plutôt que de leur addition.

Nous avons choisi de montrer comment actualiser les finalités énoncées en délimitant de grands chantiers qui constituent tout autant des lieux que des objets d'intervention. Les tâches qui s'y rattachent, et qui concernent tous les acteurs scolaires et sociaux, nous paraissent susceptibles de rénover notre système d'éducation.

1. Nous avons aussi tiré profit de l'avis produit par le Conseil supérieur de l'éducation, à l'occasion des États généraux sur l'éducation: *Pour la réforme du système éducatif - Dix ans de consultation et de réflexion*, 1995, 65 p.

2. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963 à 1966, 5 tomes.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007

2 LES CHANTIERS PRIORITAIRES ET LES TÂCHES QUI S'Y RATTACHENT

2.1 REMETTRE L'ÉCOLE SUR SES RAILS EN MATIÈRE D'ÉGALITÉ DES CHANCES

Il faut reconnaître que le Québec a réussi un rattrapage important en matière d'accès à l'éducation au cours des dernières décennies. Ainsi, alors que tout juste la moitié (55,8 p. 100) des jeunes d'une génération accédaient à la 5^e secondaire en formation générale en 1982-1983, douze ans plus tard, soit en 1994-1995, les trois quarts (74,5 p. 100) y parvenaient. L'accès au collégial et à l'université a aussi connu une remontée considérable³. Par contre, comme d'autres⁴ l'ont mis en évidence, la progression a été inégale d'un groupe social à l'autre. En effet, si les femmes, les francophones et les adultes ont gagné du terrain, on doit admettre que la situation des jeunes d'origine sociale modeste n'a pas changé de façon notable. Nous ne sommes pas prêts à renoncer à l'idéal de démocratisation qui avait présidé à la réforme éducative issue du rapport Parent. Au contraire, nous croyons qu'il faut s'attaquer avec plus de vigueur à cet aspect inachevé de la réforme en intensifiant les efforts en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation, en particulier des groupes défavorisés, et plus encore, en vue de passer de l'accès au succès.

Comme nous l'avons souligné dans l'*Exposé de la situation*, nous considérons que le fait de fixer des objectifs clairs à chaque ordre d'enseignement en matière d'accès et de diplomation est une avenue intéressante. Cela nous amène d'abord à nous situer par rapport aux autres pays occidentaux qui ont agi de même. Cela nous force à mieux circonscrire le phénomène, par exemple, en repérant les groupes sociaux pour lesquels un rattrapage plus marqué s'impose, ce qui conduit à la recherche des causes pouvant expliquer les écarts. Cela comporte des obligations de résultats qui incitent les partenaires de l'éducation, mais aussi les partenaires sociaux, à trouver et à mettre en place les moyens d'atteindre les objectifs retenus. L'objectif de diplomation de 85 p. 100 d'un groupe d'âge, avant l'âge de 20 ans, pour le diplôme marquant la fin du secondaire (diplôme d'études secondaires (DES) ou diplôme d'études professionnelles (DEP)), de 60 p. 100 pour le diplôme d'études collégiales (DEC) et de 30 p. 100 pour le baccalauréat nous paraît réaliste. Pour souligner l'écart qui reste à combler, rappelons que la probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans était, en 1993-1994, de 69 p. 100; en 1994, celle d'obtenir un premier DEC était de 38 p. 100 et celle d'obtenir un premier baccalauréat, de 26,8 p. 100⁵. Il va sans dire que l'atteinte des objectifs fixés suppose que l'on intensifie les efforts en vue de prévenir et de combattre l'analphabétisme.

Si les seuils que nous avons établis semblent assez facilement à la portée des filles qui s'en approchent déjà, voire les dépassent dans le cas du baccalauréat, il en va tout autrement des garçons pour qui la côte est plus longue à remonter. Rappelons qu'ils sont nettement plus touchés par le décrochage scolaire - 38,6 p. 100 des garçons quittent l'école secondaire sans diplôme comparativement à 27,1 p. 100 des filles - et qu'ils sont moins nombreux à accéder au collégial et à l'université⁶. S'il ne saurait être question de freiner la progression des filles et en particulier l'accroissement de leur représentation dans les secteurs traditionnellement masculins, on ne saurait non plus laisser les garçons à eux-mêmes. Des recherches s'imposent pour mieux cerner les facteurs en cause dans le désintérêt marqué de nombreux garçons à l'égard de l'école. Il faut également apporter les correctifs appropriés, notamment en matière d'encadrement et de méthodes pédagogiques, de façon à empêcher que les garçons ne deviennent, chaque jour un peu plus, les exclus de l'école, en prenant soin toutefois d'éviter toutes mesures susceptibles d'avoir un effet défavorable sur les filles.

Pour atteindre les objectifs fixés, nous devons renouer avec nos idéaux et nos pratiques démocratiques, qui ont subi, en particulier depuis une dizaine d'années, une certaine désaffection. Chez plus d'un, la préoccupation à l'égard de l'égalité des chances a cédé le pas à l'élitisme et ce, dès l'école primaire. Peu à peu, presque imperceptiblement, la stratification des lieux scolaires s'est installée, avec ses pratiques de sélection, créant sa minorité d'élus et son contingent d'exclus. La fréquentation des écoles privées a connu un essor marqué, en particulier au secondaire. En réaction contre ce qu'il percevait comme la fuite de nombre de ses meilleurs éléments, le réseau public a mis sur pied ses propres filières d'élite - école internationale, école ou programme à vocation particulière, classe pour élèves dits doués, avec des critères de sélection qui tentaient de rivaliser avec ceux des établissements privés les mieux cotés. Une frange importante d'élèves - allant jusqu'au tiers de l'effectif du secondaire en milieu urbain⁷, souvent parmi les plus favorisés sur les plans social et scolaire, s'est ainsi détachée de l'école ordinaire. Le résultat est alarmant: la classe ordinaire de l'école publique croule sous le fardeau pédagogique que lui imposent nos choix

sociaux en matière d'éducation - fréquentation scolaire obligatoire, intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, francisation et accueil des élèves immigrants, maintien des petites écoles de village ou de quartier - parce que les obligations qui en découlent ne sont pas équitablement réparties. Ainsi, seul le réseau public est tenu de recevoir tous les élèves jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge limite de l'obligation scolaire fixé à 16 ans. L'école privée n'est pas tenue d'accepter ni de garder dans ses rangs les élèves moins performants ni d'intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. D'ailleurs, seule une faible proportion de sa population est composée d'élèves de cette catégorie (2 p. 100 au primaire et 0,2 p. 100 au secondaire) en comparaison de celle des écoles publiques (respectivement 12 p. 100 et 16,2 p. 100)⁸. De même, au sein du réseau public, c'est l'école ordinaire qui est aux prises avec ces obligations, étant donné que des écoles qui sélectionnent leurs élèves en fonction des performances scolaires ont vu le jour, créant ainsi une école publique «à deux vitesses».

On ne peut, d'une part, affirmer que l'on veut la réussite du plus grand nombre et, d'autre part, placer les élèves les moins privilégiés dans les conditions les plus désavantageuses. À l'inverse, la nécessité d'une scolarisation accrue pour toutes et tous comme condition de notre développement social et économique ainsi que la poursuite de notre idéal démocratique nous imposent, comme nous l'ont rappelé de nombreux participants et participantes aux assises, d'en faire plus pour ceux et celles qui en ont moins. De même, nous croyons que le regroupement, à l'école commune, d'élèves aux origines sociales et aux succès scolaires variés est une voie à privilégier pour favoriser leur socialisation et leur apprentissage du «vivre ensemble». Voilà pourquoi il nous paraît urgent de mettre un frein à la stratification des écoles primaires et secondaires en s'assurant que la priorité soit accordée à la relance des écoles publiques et que celles-ci demeurent ouvertes à tous les élèves. Cela doit, d'une part, se traduire par un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés et par une diminution progressive des subventions accordées à ce réseau, la possibilité d'une intégration au réseau public étant offerte aux établissements qui éprouveraient des difficultés. D'autre part, cela signifie que les écoles publiques ne pourront s'adonner à des pratiques de sélection durant la période de scolarité obligatoire. Par ailleurs, nous reconnaissons que la formation, dans certains domaines, comporte des exigences particulières impliquant d'acquérir et de développer tôt et de façon intensive des aptitudes spécialisées. Pensons, par exemple, à la danse, à la musique, au sport d'élite ou aux métiers du cirque. Nous sommes d'avis que la formation de la relève dans ces domaines appelle l'existence d'un nombre limité d'écoles spécialisées, du type écoles nationales.

Ce choix que nous venons d'énoncer comporte une obligation de diversité pédagogique au sein de l'école commune. Nous considérons qu'il est souhaitable que chaque école se dote d'un projet pédagogique distinctif, adapté à la réalité du milieu dans lequel elle s'insère. Dans le même ordre d'idées, nous croyons que l'école doit offrir des menus adaptés aux goûts et aux aptitudes de chaque élève, à condition toutefois que la diversification ne compromette pas l'atteinte des objectifs d'une formation de base commune jusqu'à la fin de la 3^e secondaire et qu'elle ne contribue pas à la marginalisation des catégories d'élèves les plus vulnérables. De nombreuses expériences d'innovation pédagogique ont vu le jour dans des écoles de quartier ou des écoles alternatives ouvertes à tous, ce qui confirme que la diversification peut emprunter d'autres voies que celle de la création d'écoles «à deux vitesses».

L'égalité des chances implique également que le désir de poursuivre ses études ne soit pas entravé par des problèmes d'accessibilité géographique. À cet égard, partageant le point de vue exprimé par la plupart des participantes et participants aux assises, nous considérons qu'il faut maintenir, dans la mesure du possible, les petites écoles de village ou de quartier. Bon nombre de parents y voient le moyen d'assurer la survie et le développement de leur communauté. Au cours des dernières années, plusieurs expériences ont eu lieu en ce sens. Pour garantir la cohérence du système et assurer l'équité entre les milieux, nous estimons que des balises claires permettant de guider les choix des communautés locales doivent être établies. Comme les raisons qui justifient de maintenir ou non les petites écoles débordent le domaine strictement scolaire, nous croyons qu'une politique interministérielle d'occupation du territoire contribuerait grandement à la clarification de nos choix sociaux en la matière. Nous estimons qu'il revient aux commissions scolaires d'élaborer et de rendre publics les critères présidant, sur leurs territoires respectifs, aux décisions relatives au maintien des petites écoles, notamment en ce qui a trait à la qualité des services pédagogiques, aux conditions d'études des élèves, aux conditions de travail du personnel, à la viabilité financière de l'établissement et à la volonté de la communauté. Les décisions des commissions scolaires devraient toujours s'appuyer sur un vaste débat public.

Les critères relatifs au maintien des petites écoles devraient refléter la préoccupation générale d'assurer l'accessibilité géographique à la formation, ce qui suppose qu'ils trouvent leur prolongement dans un cadre général pour le maintien d'une offre de formation convenant aux besoins des populations des régions y compris en matière d'enseignement professionnel et d'enseignement supérieur. Nous convenons qu'il n'est pas possible de tout offrir partout, encore moins dans le contexte budgétaire actuel. Nous estimons cependant qu'il faut résister à la tentation de concentrer l'offre de formation dans les grands centres urbains et les régions à forte densité démographique, privant ainsi les autres régions de leur droit à l'éducation et d'un potentiel de développement. Sur ce plan, les possibilités de la formation à distance et des nouvelles technologies gagneraient à être mieux exploitées. Si la seule solution proposée aux populations des régions est l'«expatriation», même avec une aide financière - qui d'ailleurs contribue à accroître leur niveau

d'endettement, il y a fort à craindre que les écarts observés actuellement entre les régions du Québec en matière de persévérance scolaire ne fassent que s'accroître⁹.

Par ailleurs, la situation particulière des écoles publiques montréalaises nous rappelle que la «défavorisation» n'est pas toujours liée à l'éloignement géographique. En effet, plus de la moitié (58 p. 100) de celles-ci sont considérées par le Ministère comme des écoles défavorisées sur le plan socio-économique, ce qui n'est pas sans effet sur la réussite scolaire de leurs élèves, qui est parmi les plus faibles du Québec. Compte tenu que les écoles primaires et secondaires de l'île de Montréal accueillent à elles seules environ les trois quarts des élèves allophones du Québec, il est clair qu'elles doivent faire face à des défis pédagogiques énormes qui s'apparentent à ceux des écoles urbaines des métropoles nord-américaines¹⁰. Nous croyons qu'il faut prévoir un soutien pédagogique et financier particulier pour les zones qui sont les plus défavorisées sur le plan économique et pour celles où se trouve une forte concentration d'élèves de communautés culturelles. Cela pourrait aider Montréal à utiliser la diversité de sa population et la variété de ses infrastructures culturelles comme tremplins pour son développement social plutôt que de vivre comme une zone scolaire sinistrée.

En ce qui a trait aux élèves des communautés culturelles, certains affichent, sur le plan de la performance scolaire, des lacunes auxquelles il faut remédier. À cet égard, les difficultés d'intégration scolaire des élèves qui sont peu ou pas scolarisés à leur arrivée au Québec exigent des mesures particulières. Environ un élève sur cinq dans les classes d'accueil de la Commission des écoles catholiques de Montréal, de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal et de la Commission scolaire Ste-Croix est dans cette situation. Le phénomène est particulièrement aigu au secondaire où il touche environ un élève sur trois¹¹. Dans l'ensemble, toutefois, c'est surtout la capacité de favoriser l'intégration de ces élèves qui fait défaut à l'école. Comme nous l'avons souligné dans l'*Exposé de la situation*, malgré les efforts louables des intervenants de première ligne, de nombreux problèmes persistent: ainsi, plus de 10 000 élèves du primaire et du secondaire fréquentent des écoles ethniques et religieuses privées et ne sont donc pas intégrés à l'école publique commune; des classes d'accueil sont situées dans des écoles où la presque totalité des élèves sont d'origine immigrante; les relations du personnel scolaire avec les parents et les groupes communautaires travaillant dans les milieux pluriethniques sont encore peu développées; le personnel scolaire est mal préparé à ces nouvelles réalités. Un plan d'ensemble pour orienter les actions fait cruellement défaut. Nous considérons qu'il est temps que la politique en matière d'immigration et d'intégration adoptée en 1990 soit traduite dans un énoncé d'orientation qui préciserait les responsabilités de l'éducation en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle¹². La reconnaissance du fait français, la connaissance et le respect des institutions démocratiques, l'établissement, entre les communautés, de relations harmonieuses reposant sur un double consentement (enracinement et engagement dans la société d'accueil, dans le cas des immigrants, ouverture et accompagnement, dans le cas des membres de la société d'accueil) en vue de construire un espace civique commun nécessitent la contribution de l'école. Cet énoncé devrait aborder entre autres questions: la laïcisation du système scolaire; la révision des curriculums pour y inclure la connaissance des institutions, de l'histoire et de la culture québécoises et l'ouverture sur le monde; une éducation civique orientée vers le respect des valeurs et des institutions communes ainsi que la tolérance et l'acceptation de la diversité; la formation du personnel scolaire en matière interculturelle; la révision des méthodes pédagogiques; le phénomène de la concentration d'élèves d'origine immigrante dans certaines écoles; une plus juste représentation des membres des communautés culturelles dans les divers corps d'emploi du monde scolaire.

Les élèves autochtones ont aussi, en matière d'accueil et de soutien, des besoins particuliers qui ne trouvent pas toujours de réponses appropriées¹³. Par exemple, il arrive que l'on regroupe plus de 30 Autochtones dans une classe spéciale, ou que l'on convoque tous les parents autochtones dont les enfants ont eu des échecs ou encore que l'on administre aux enfants des tests qui ne tiennent pas compte de leurs différences culturelles. On a aussi tendance à renvoyer l'encadrement de l'élève aux familles et à la communauté plutôt que d'offrir les services nécessaires. Il faudrait apporter une attention particulière à ces élèves dans les moments de transition, par exemple lorsqu'ils passent de l'école de bande à l'école de la commission scolaire ou lorsqu'ils doivent «s'expatrier» pour poursuivre leurs études supérieures. La présence d'agents de liaison ou de structures de regroupement des élèves autochtones est souhaitable dans ces cas.

La situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage mérite aussi une attention particulière; d'abord parce que l'école doit s'acquitter de sa mission d'instruction, de socialisation et de qualification à l'égard de ces élèves comme de tous les autres; ensuite parce que, compte tenu de l'augmentation de leur nombre et du désir de les intégrer le plus possible à la classe ordinaire, il faut s'assurer que les conditions d'un accueil réussi soient réunies. Dans les commissions scolaires, 12,6 p. 100 des élèves sont aux prises avec ce type de difficulté. Plus des deux tiers d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage alors que près d'un élève sur cinq fait partie de cette catégorie parce qu'il a des difficultés de comportement. Les élèves atteints de handicaps physiques ou de déficience intellectuelle ne représentent qu'un peu plus de 10 p. 100 des élèves de cette catégorie¹⁴.

On semble particulièrement démuni face à la situation des élèves qui ont des troubles de comportement. On se

plaint qu'ils dérangent les autres élèves de la classe, et on voudrait bien trouver des moyens de les encadrer qui soient différents du retrait pur et simple de l'école ou du confinement dans des établissements spécialisés. Il semble d'ailleurs que le taux de réintégration de ces élèves en classe ordinaire après la fréquentation d'un service spécialisé soit relativement faible. Plusieurs expériences ont cours dans les écoles, mais l'évaluation et la diffusion des résultats ne sont pas toujours assurées¹⁵. Nous croyons qu'il faut intensifier les efforts de recherche de même que la formation et l'instrumentation pédagogique du personnel scolaire pour faire face aux problèmes particuliers que pose la situation des élèves ayant des troubles de comportement.

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) à l'école et à la classe ordinaires a fait des progrès notables depuis l'adoption d'une politique à cet effet en 1978, bien que l'intégration à la classe ordinaire paraisse plus problématique au secondaire. En comparant les lois des provinces canadiennes, on constate d'ailleurs que le Québec fait partie des provinces qui offrent aux élèves en difficulté les meilleures garanties de respect de leur droit à l'éducation¹⁶. Il ressort des consultations que nous avons menées qu'il faut poursuivre le mouvement d'intégration de ces élèves à l'école ordinaire tout en maintenant une diversité de formules (intégration dans des classes ordinaires, classe-ressource, classe spéciale et école spécialisée) dans le but de fournir une réponse adaptée aux besoins de chacun. De nombreux participants et participantes ont attiré notre attention sur les conditions à respecter pour assurer le succès du processus d'intégration. Il nous paraît utile de les rappeler: dépistage précoce des difficultés des élèves, évaluation juste de leurs besoins et formulation d'objectifs raisonnables, élaboration du plan d'intervention préalablement au classement, prise en considération du choix des parents et de l'expertise de celles et ceux qui interviennent auprès de l'élève (parents, personnel de direction, enseignantes et enseignants, personnel professionnel et de soutien), sensibilisation des autres élèves, disponibilité de ressources humaines (notamment, de personnel professionnel et technique comme soutien aux élèves et aux enseignantes et enseignants) et de ressources financières appropriées, collaboration fonctionnelle des partenaires (santé et services sociaux, organismes communautaires, entreprises).

Au cours des assises régionales, des participantes et participants ont souligné la nécessité de prévoir aussi des services pour ceux et celles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à l'éducation des adultes et à l'enseignement supérieur. Nous partageons cette préoccupation.

La tendance à recourir assez systématiquement au redoublement comme moyen de permettre à l'élève de rattraper son retard avant de passer à la classe suivante nous paraît devoir être remise en question. En 1994-1995, 6,7 p. 100 des élèves du primaire et du secondaire ont redoublé une classe. L'effet cumulatif de ce redoublement se reflète dans l'accès tardif au secondaire: plus d'un élève sur quatre âgé de 12 ans n'a pas atteint le secondaire¹⁷. On évalue à plus de 500 millions de dollars le coût de ces redoublements dans les commissions scolaires. Il y a lieu de se demander si cet argent ne pourrait pas être plus judicieusement investi dans des mesures préventives et de soutien.

L'accessibilité financière est, à notre avis, une condition essentielle de l'égalité des chances. C'est pourquoi nous croyons utile de réaffirmer la nécessité de maintenir la gratuité scolaire (y compris les services complémentaires) jusqu'au collégial inclusivement. Nous préconisons également la vigilance en ce qui a trait à l'imposition de frais divers, en particulier au primaire et au secondaire. Au collégial, un meilleur encadrement de ces frais est nécessaire. À l'enseignement universitaire, compte tenu du rattrapage qui reste à effectuer en matière d'accès des groupes sociaux moins favorisés, nous réaffirmons que l'augmentation des droits de scolarité ne devrait être envisagée que comme solution de dernier recours. En ce qui concerne l'aide financière aux étudiants, les fondements du régime (objectif d'accessibilité; équilibre entre le prêt et la bourse pour éviter tant l'endettement de l'étudiant que le dépassement de la capacité de payer de l'État; caractère contributif, assuré par la participation financière qu'il suppose de l'étudiant et de ses parents; et aspect supplétif, puisqu'on fournit les ressources manquantes une fois versées les contributions prévues) nous paraissent toujours valables. L'accessibilité du régime mériterait toutefois d'être élargie pour tenir compte des besoins des adultes qui poursuivent des études à temps partiel, comme le proposait d'ailleurs le rapport MacDonald¹⁸. Des améliorations s'imposent en ce qui a trait aux élèves de la formation professionnelle, notamment pour tenir compte des besoins financiers qu'entraîne l'achat d'équipement spécialisé ou de micro-ordinateur; du fait que le déroulement de leurs études ne correspond pas toujours à l'année scolaire; et de la situation particulière de ceux et celles qui retournent aux études, à qui l'on demande actuellement une contribution financière considérée comme trop élevée¹⁹. Des mesures doivent être prises pour sensibiliser les parents à leur devoir de contribuer aux études de leurs enfants et les informer du montant qu'ils seraient censés verser en vertu du régime d'aide financière aux étudiants. En ce qui a trait au remboursement des prêts contractés par les étudiantes et les étudiants dans le cadre de ce régime, nous sommes d'accord sur le principe d'un remboursement proportionnel au revenu. Nous estimons toutefois que les modalités pour y parvenir ainsi que les impacts de ce choix gagneraient à être examinés en profondeur avant que l'on ne s'engage dans cette voie. Enfin, il faut s'assurer que les éventuelles modifications au régime ne contribuent pas à accroître l'endettement étudiant²⁰.

- [3.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation - Édition 1995*, p. 47.
- [4.](#) Pierre DANDURAND, «Démocratie et école au Québec: bilan et défis», dans *L'éducation 25 ans plus tard*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, pp. 37-60.
- [5.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation - Édition 1995*, pp. 106, 111 et 113. Les données relatives aux diplômes du secondaire ne tiennent pas compte des diplômes d'études professionnelles.
- [6.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation - Édition 1995*, p. 53. Ces données ne tiennent compte que des diplômes obtenus au secteur des jeunes en 1993-1994.
- [7.](#) La proportion des élèves du secteur français du secondaire qui fréquentaient les établissements privés était en 1994-1995 de 27,7 p. 100 à Montréal, 20,8 p. 100 en Estrie, 19 p. 100 à Québec. Source: Compilation préparée par Francine Bédard-Hô à partir des données du ministère de l'Éducation.
- [8.](#) Source: Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes des commissions scolaires, des établissements d'enseignement primaire et secondaire privés subventionnés et des établissements d'enseignement collégial publics et privés subventionnés, 1993-1994. Direction des statistiques et des études quantitatives, ministère de l'Éducation.
- [9.](#) Sur les disparités géographiques en matière de persévérance scolaire, voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation - Édition 1995*, p. 109 et GROUPE ÉCOBES, *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial*, Cégep de Jonquière, 1993, 163 p.
- [10.](#) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise*, Avis, 1996, 138 p.
- [11.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise - Pratiques actuelles et résultats des élèves*, 1996, p. 30.
- [12.](#) Cette proposition a déjà été faite par le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, 1993, 132 p.
- [13.](#) Commission des États généraux sur l'éducation. *Compte rendu de la rencontre avec le Conseil en éducation des Premières Nations*, avril 1996, 5 p.
- [14.](#) Francine BÉDARD-HÔ. *Le redoublement au primaire-secondaire*, Commission des États généraux sur l'éducation, 20 juin 1995, 14 p.
- [15.](#) Égide ROYER et S. MOISAN. «Comment évaluer vos services aux élèves qui ont des difficultés de comportement», dans *Éducation Canada*, été 1996, pp. 15-21.
- [16.](#) William J. SMITH. *Equal Educational Opportunity for Students with Disabilities: Legislative Action in Canada*, Bureau de recherche sur la politique scolaire (OREP), Université McGill, juillet 1994, 177 p.
- [17.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation - Édition 1995*, p. 54.
- [18.](#) Rapport du Groupe de travail sur le Régime d'aide financière aux étudiants. *L'aide financière aux étudiants: un équilibre à maintenir*, 1995, 231 p.
- [19.](#) Des recommandations à ce sujet sont contenues dans le *Rapport du comité de travail sur la formation professionnelle au secondaire*, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, décembre 1995, 11 p.
- [20.](#) Pour un aperçu de l'état actuel de l'endettement étudiant, lire MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Étude sur la dette accumulée par les bénéficiaires de l'aide financière aux étudiants*, 1994, 69 p.; BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête sur le mode de vie des étudiants du secondaire professionnel et du collégial*, 1996, pp. 105 à 113; Arnaud SALES et al. *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle*, Département de sociologie, Université de Montréal, mai 1996, pp. 223-229.

[Retour à la table des matières](#)



2.2 ÉTENDRE ET AMÉLIORER L'OFFRE DE SERVICES PUBLICS À LA PETITE ENFANCE

Il y a une trentaine d'années déjà, le rapport Parent recommandait des activités éducatives suivies pour les enfants de 4 et 5 ans. On y prévoyait l'établissement de services préscolaires pour tous les enfants de 5 ans et, par la suite, leur extension à ceux de 4 ans. Depuis, l'évolution sociale n'a fait que renforcer la nécessité d'étendre ces services aux jeunes enfants. L'accroissement de la participation des femmes au marché du travail, et en particulier des mères de jeunes enfants, s'est traduit par une augmentation de la demande de services pour les tout-petits. La diminution du nombre d'enfants par famille lance de nouveaux défis en ce qui a trait à la socialisation des enfants et fait naître le besoin d'organiser des services collectifs qui leur donneront la possibilité d'être en contact avec d'autres enfants et d'accroître ainsi leurs habiletés relationnelles et sociales. Il faut aussi considérer que l'augmentation du nombre de jeunes enfants vivant dans des conditions de pauvreté, dont bon nombre d'enfants de familles monoparentales, représente un facteur de risque pour leur développement que même les parents les plus affectueux et les plus attentifs sont loin d'être toujours en mesure de contrer. De même, l'évolution de la société québécoise vers une pluriethnicité accrue l'oblige à prendre en considération les besoins particuliers qu'ont les jeunes enfants immigrants d'être initiés le plus tôt possible à la langue et la culture communes de la société d'accueil. Ces facteurs, sans nier la responsabilité parentale, militent pour un accroissement de la prise en charge collective de l'éducation des tout-petits et pour la mise en place de services qui puissent y répondre.

Les résultats de nombreuses études récentes confirment l'opportunité et les avantages d'une intervention précoce²¹. Les programmes du champ de la petite enfance sont considérés comme des moyens de prévenir les retards et les échecs scolaires plus efficaces que les mesures de remédiation à l'égard des élèves en difficulté qui arrivent souvent lorsque le mal est fait et que l'enfant a perdu l'estime de lui-même et la confiance en ses capacités. Les premières années de la vie sont déterminantes pour le développement des habiletés cognitives, sociales et affectives nécessaires aux apprentissages ultérieurs et à une intégration sociale réussie; c'est aussi durant les premières années que se forment les conceptions des parents à l'égard des chances de succès de leur enfant. Voilà pourquoi il est essentiel d'intervenir tôt, d'autant plus que le coût de l'intervention est moins important à ce stade. Il faut aussi considérer que l'intervention éducative auprès de la petite enfance, surtout si on y associe les parents et le milieu communautaire et si elle s'appuie sur la concertation entre les divers partenaires, permet d'amenuiser les effets négatifs qu'ont sur les enfants la pauvreté et les problèmes psychosociaux des parents. Considérant que les effets positifs de tels programmes d'intervention précoce sont plus marqués chez les enfants et les parents de milieux défavorisés, il faudra, advenant une mise en place progressive de services universels, que ces groupes soient traités en priorité.

Il est clair que les services existants sont loin de répondre à la demande sociale, ce qui oblige une grande partie des parents à se débrouiller avec les moyens du bord pour concilier leurs responsabilités parentales et professionnelles et condamne bon nombre d'enfants à recevoir des services dont la qualité n'est pas toujours assurée. Seule la maternelle cinq ans à demi-temps est universelle et gratuite; malgré son caractère facultatif, la quasi-totalité des enfants de ce groupe d'âge la fréquentent. D'autres services ne sont offerts qu'à certaines catégories d'enfants, par exemple, à ceux qui viennent de milieux économiquement défavorisés. C'est le cas de la maternelle cinq ans à temps plein et des différentes formes de maternelle quatre ans (classe maternelle, maternelle-maison, maternelle spéciale destinée aux enfants handicapés) ou de la maternelle-animation Passe-Partout destinée aux parents des enfants de cet âge). Ces programmes destinés aux enfants dits à risque ne rejoignent actuellement que 39,5 p. 100 du groupe cible²².

Quant aux services de garde, leur organisation est encore plus anémique et anarchique. Malgré son augmentation au cours de la dernière décennie, le nombre de places disponibles dans les garderies ne permet pas de répondre aux besoins exprimés par les parents, en particulier pour les enfants de 3 à 5 ans. Les services de garde régis (garderies à but non lucratif ou à but lucratif, services de garde en milieu familial dont la coordination est assurée par une agence et services de garde en milieu scolaire) ne rejoignent que 15,3 p. 100 des enfants de moins de 6 ans. Par comparaison avec la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Québec fait figure de parent pauvre. Par exemple, alors que le taux de fréquentation des lieux de développement de l'enfant (maternelle et services de garde régis) par les enfants de 4 ans était d'environ 22 p. 100 au Québec, le taux de préscolarisation des enfants du même âge était de 50,8 p. 100 en Suède, de 53 p. 100 aux États-Unis, et d'au-delà de 90 p. 100 en Nouvelle-Zélande, en Espagne,

aux Pays-Bas, en Belgique et en France.

La qualité des services fait également problème, comme le soulignait le Conseil supérieur de l'éducation dans son récent avis sur le sujet. Les services de garde non régis - qui, rappelons-le, accueillent la majorité des tout-petits - ne sont soumis à aucune réglementation ou norme officielle relative à la qualité des activités éducatives, des soins de santé, de l'alimentation, de l'hygiène et de la sécurité. Quant aux services régis, les infractions aux règlements édictés par l'Office des services de garde à l'enfance de même que le nombre relativement élevé de plaintes sèment le doute sur la qualité des services offerts dans les garderies à but lucratif. Les normes relatives à la formation du personnel des services de garde pour les garderies, on demande qu'une éducatrice ou un éducateur sur trois ait reçu une formation reconnue qui correspond à certains programmes de l'enseignement collégial ou universitaire, alors que pour les services de garde en milieu scolaire, on exige une quatrième secondaire et une expérience de travail auprès des enfants - semblent fort peu élevées si l'on tient compte des exigences de la tâche qui suppose que l'on puise dans une gamme étendue de compétences pour soutenir le développement d'enfants aux caractéristiques fort diverses. À la maternelle, parmi les facteurs qui peuvent influencer sur la qualité des services, on relève le nombre élevé d'enfants par éducatrice ou éducateur et l'imprécision du programme éducatif qui peut donner lieu au meilleur comme au pire. Il ne s'agit pas de nier la qualité du travail accompli, en milieu de garde ou à l'éducation préscolaire. Au contraire, nous croyons suffisamment en la qualité de ces services pour en demander l'extension. Par ailleurs, il nous paraît nécessaire de bien baliser leur organisation.

Dans l'*Exposé de la situation*, nous avons proposé d'accroître le nombre de places en garderie mais, pour les enfants de 4 et 5 ans, nous avons opté pour une extension des services de maternelle. Les discussions que nous avons tenues à l'occasion des assises régionales et nationales nous amènent à reconsidérer en partie cette position. Nous estimons toujours qu'il est opportun d'offrir la maternelle cinq ans à temps plein à tous les enfants. De nombreux commentaires positifs ont d'ailleurs été formulés par les participants et les participantes des régions où ce service était donné parce qu'elles faisaient partie des zones désignées. Cela permettrait d'offrir une plus grande continuité aux enfants dont bon nombre doivent actuellement être inscrits à un service de garde pour le demi-temps non passé en maternelle. Dans certaines régions, les services de garde régis sont peu organisés; il nous paraît alors plus réaliste de miser sur l'infrastructure existante à l'éducation préscolaire pour garantir des services de qualité. De plus, les exigences de formation - études universitaires - qui s'appliquent aux éducateurs et aux éducatrices de maternelle sont plus compatibles avec le rôle que nous voudrions voir jouer aux services éducatifs offerts durant l'année qui précède l'entrée des enfants à l'école primaire. Il ne s'agit pas d'une scolarisation précoce aux mille dangers comme certains semblent le craindre. Il s'agit d'un temps privilégié comportant des activités éducatives préparatoires à la scolarisation qui s'accorde aux rythmes et aux modes d'apprentissage de l'enfant, notamment en puisant dans les approches ludiques, comme c'est le cas actuellement pour la maternelle à demi-temps. Nous reconnaissons que les enfants de cet âge ont des besoins différents de ceux des enfants plus âgés (tout comme ils ont des besoins bien différents des enfants de 2 ans qui fréquentent parfois la même garderie): espace nécessaire au mouvement; aménagement physique respectueux de leur taille; possibilité de faire la sieste; intégration à un petit groupe stable d'enfants; relations suivies entre les parents et les éducateurs ou éducatrices, par exemple. Toutefois, nous croyons que le milieu scolaire est en mesure de répondre, de manière satisfaisante, à ces besoins. Il ne nous paraît pas utile pour le moment de rendre obligatoire la préscolarisation. D'une part, nous risquerions de heurter ainsi les convictions de certains parents qui verraient dans ce geste une sorte de conscription; d'autre part, nous constatons que, lorsque l'offre de tels services existe, la fréquentation des enfants suit sans qu'il faille imposer quoi que ce soit.

En ce qui a trait aux services à offrir aux enfants de 4 ans, la diversité des attentes de même que l'état inégal d'exploitation des services selon les milieux et les régions nous invitent à plus de souplesse. Nous croyons qu'une offre de services publics gratuits s'impose, à demi-temps pour tous les enfants et à temps plein pour certaines catégories d'enfants qui ont des besoins particuliers (enfants de milieux économiquement défavorisés, de communautés culturelles ou enfants handicapés). Par ailleurs, le type de service à retenir (maternelle ou garderie à but non lucratif) devrait être laissé à la discrétion des parents tout en tenant compte des ressources locales. Un mécanisme de coordination et d'arbitrage de l'offre de services devrait être prévu dans l'établissement d'une éventuelle politique sur les services à la petite enfance. Nous croyons qu'il est possible, voire nécessaire, que les deux réseaux (celui des garderies et celui de l'éducation préscolaire) conviennent d'un programme-cadre qui baliserait les interventions éducatives faites auprès de ces enfants, en tenant compte du programme d'activités de la maternelle cinq ans. Nous estimons toutefois que, pour garantir des services de qualité, les exigences de formation des éducateurs et éducatrices des garderies et des services de garde en milieu scolaire devront être resserrées. Le diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation en services de garde à l'enfance ou l'équivalent devrait devenir la condition d'accès à l'emploi. Parallèlement, il importe de donner au personnel déjà en poste le perfectionnement nécessaire pour répondre à la hausse des normes envisagée.

Soucieux d'assurer un dépistage précoce des difficultés, nous étions d'avis qu'une évaluation obligatoire de l'état de développement des enfants à l'âge de trois ans par des spécialistes du réseau de la santé et des services sociaux pouvait être une avenue intéressante. Dans l'ensemble, ces spécialistes, de même que la plupart des participants et participantes aux

assises régionales, se sont montrés peu favorables à cette formule, craignant que les enfants ne soient catalogués et jugeant cette approche coûteuse et peu efficace. Nous nous rallions à cette position mais rappelons l'importance de sensibiliser et d'outiller les parents de même que les éducateurs et éducatrices des services de garde de telle sorte qu'ils puissent diagnostiquer les problèmes de développement des enfants et assurer les suivis qui s'imposent.

Au cours de la dernière décennie, un grand nombre de lois, de politiques et de plans d'action gouvernementaux dans les secteurs de la famille, des services de garde, de l'éducation, de la santé et des services sociaux ainsi que de l'immigration ont servi de cadres aux actions menées dans le domaine de la petite enfance. L'absence de concertation entre ces multiples engagements sectoriels n'a pas permis d'en arriver à la complémentarité souhaitée. Étant donné la multitude des intervenants dans le domaine de la petite enfance, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, nous considérons qu'une politique intégrée relative aux services à la petite enfance permettrait de préciser le rôle des différents ministères et partenaires en cause, d'assurer une coordination plus efficace et une cohérence accrue des actions à accomplir dans ce domaine.

21. Marthe HAMEL. «Les faits et les théories qui soutiennent les interventions éducatives au préscolaire» dans Nicole ROYER (dir.) *Éducation et intervention au préscolaire*, 1995; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'impact des interventions précoces en milieu économiquement faible sur la situation scolaire des élèves sept ans après leur entrée en première année du primaire* (document de travail), Direction de la recherche, 1992, 11 p.; Guy LEGAULT. *Services éducatifs donnés aux enfants de quatre ans de milieu économiquement faible. Effet sur la diplomation*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1993, 11 p.; Ruth ROSE et Diane RICHARD. *Les coûts et les bénéfices d'un programme éducatif préscolaire, universel, facultatif et gratuit*, Conseil supérieur de l'éducation, mai 1996, 99 p.

22. Les données de cette section sont tirées de l'avis produit par le Conseil supérieur de l'éducation. *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance: de la vision à l'action*, 1996, 121 p.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007



2.3 RESTRUCTURER LES CURRICULUMS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE POUR EN REHAUSSER LE NIVEAU CULTUREL

Pour l'essentiel, les curriculums du primaire et du secondaire (c'est-à-dire la façon dont les objectifs de formation sont traduits dans les programmes et la place faite aux différentes disciplines) ont été fixés il y a plus de 15 ans déjà, époque où l'on ne parlait pas de mondialisation des échanges, d'économie sociale ou de navigation sur Internet. Il est clair qu'il est temps de leur faire suivre une cure de rajeunissement pour mieux les accorder aux demandes et aux changements sociaux. De plus, la refonte des curriculums permettra de restaurer une certaine cohérence perdue au fil des ans, en partie parce qu'on a trop souvent ajouté un nouveau cours chaque fois qu'un besoin était exprimé. Plusieurs «petites matières» aux objectifs en partie similaires se sont taillé une place dans la grille-matières avec le résultat que tout le monde s'y sent à l'étroit et que les disciplines pouvant servir de fondements à une culture générale solide se sont trouvées singulièrement réduites et saupoudrées en dose homéopathique tout le long du parcours scolaire. Comprenons-nous bien: il ne s'agit pas de prôner le retour à des apprentissages de base qui se réduiraient à savoir lire, écrire et compter. Il s'agit plutôt de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives, et de leur permettre, par un approfondissement progressif des disciplines enseignées, d'acquérir les connaissances de ces différents champs, d'établir des liens entre elles, de développer les habiletés et les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de leur environnement de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyennes et citoyens responsables. Nous estimons que les curriculums actuels n'ont pas la richesse et l'équilibre suffisants et c'est pourquoi nous proposons de les restructurer pour en rehausser le niveau culturel. De nombreux participants et participantes aux États généraux nous ont rappelé à quel point la maîtrise du français et la connaissance de l'histoire étaient déficientes. Nous sommes également d'avis que des redressements s'imposent sur ce chapitre.

Au-delà des arbitrages qu'il implique sur la place que doit occuper chaque matière dans la grille-horaire, ce renouvellement des curriculums exige un travail de détermination des savoirs essentiels (entendus au sens de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre-ensemble, selon les termes employés dans le rapport Delors)²³ que l'on voudrait voir acquérir par les élèves aux différentes étapes de la scolarité obligatoire. Cela éviterait les changements à la pièce selon les appels de la conjoncture ou les pressions des lobbies disciplinaires. Cette tâche de détermination des profils de formation est déjà passablement avancée dans le rapport Corbo²⁴. Les participants et participantes aux assises régionales ont d'ailleurs convenu que ce rapport pouvait constituer un bon point de départ à la refonte des curriculums. Prenant appui sur le rapport Corbo, mais en procédant aux réaménagements qu'il nous semble utile de faire et en indiquant la perspective qui nous est propre, nous croyons que les profils de formation devraient s'articuler autour des 6 grands axes suivants:

- les [langues](#);
- le champ de la [technologie, de la science et des mathématiques](#);
- l'[univers social](#);
- les [arts](#);
- le [développement personnel](#);
- les [compétences générales](#).

Les langues

Par la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute, l'élève doit acquérir des habiletés de communication dans la langue d'enseignement. Une place privilégiée doit être réservée à celle-ci dans l'horaire de l'élève, mais cette préoccupation doit imprégner toutes les matières et transparaître dans toutes les activités de l'école. Cette compétence est fondamentale, car elle

est la base des autres apprentissages et des relations interpersonnelles. Mais elle est plus qu'un simple outil pratique. La langue est, au-delà du code linguistique, un espace de culture, de sensibilité et de pensée. C'est par nos mots que s'exprime notre singularité, c'est par notre langue commune que se forge notre identité collective. Un enseignement qui a pour objectif la maîtrise de la langue maternelle (ou de la langue d'adoption dans le cas des immigrantes et immigrants) doit donc faire connaître son code, ses règles et ses possibilités. Par leur mise en pratique, l'élève progressera dans l'organisation de sa pensée et l'expression de ses sentiments. L'étude des oeuvres littéraires est aussi d'un grand intérêt pour comprendre les mécanismes de la langue, mais plus encore pour découvrir l'être humain, les différentes facettes de ses idées, de ses sentiments, de son évolution, de son époque. L'analyse des oeuvres fournira également à l'élève de multiples occasions d'exercer son esprit critique. Dans une conjoncture d'interdépendance planétaire, l'apprentissage des langues secondes devient incontournable, tant pour son utilité pratique que pour l'ouverture qu'il donne sur d'autres cultures. Il peut d'ailleurs amener l'élève à mieux maîtriser sa propre langue en la comparant à d'autres. L'anglais doit occuper à cet égard une place de choix pour l'élève qui reçoit son enseignement en français.

Le champ de la technologie, de la science et des mathématiques

Le monde actuel est marqué au coin de la science et de la technologie. Des pans entiers de notre existence, hier subis, sont aujourd'hui maîtrisés grâce à l'apport des sciences et des techniques. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication transforment nos façons de penser, de travailler et de communiquer et sont en voie de devenir le passage obligé pour accéder aux savoirs. Si le calcul, l'estimation et la résolution de problèmes sont depuis longtemps des opérations qu'il faut maîtriser dans la vie quotidienne, il devient de plus en plus indispensable de savoir lire et interpréter les données quantitatives sous toutes leurs formes, y compris dans les activités et les professions rattachées aux sciences humaines. L'école doit non seulement permettre à l'élève de se familiariser avec les langages et les méthodes propres à ces disciplines mais aussi lui faire découvrir les relations qu'elles entretiennent avec l'univers social: les conceptions, les pratiques et les produits scientifiques sont des créations humaines qui portent la marque de leur époque et des rapports existant entre les différents groupes sociaux. Le sens à donner à leur développement soulève de nombreuses questions éthiques. Une bonne formation scientifique et technique de base est donc essentielle pour permettre à tout citoyen et à toute citoyenne de participer aux débats démocratiques qui ont cours autour de ces questions.

L'univers social

À une époque de mutation rapide comme celle que nous vivons, l'absence de repères qui permettraient de saisir le sens de l'évolution de la vie sociale peut facilement conduire à un sentiment d'aliénation et à la passivité. L'école doit fournir aux élèves ces repères afin qu'ils puissent comprendre dans ses grandes lignes le fonctionnement de la société, cerner son espace géographique, sa relativité et sa continuité historiques, ses enjeux politiques, ses valeurs, sa diversité. L'école doit également aider les élèves à comprendre la structure de notre société et de ses institutions, leur faire découvrir les racines du présent afin qu'ils puissent se projeter dans l'avenir en tant que citoyens et citoyennes contribuant activement au devenir collectif de notre démocratie. Les cours d'histoire²⁵, de géographie, de vie économique ou d'éducation civique sont propices à ces apprentissages des réalités sociales, mais les occasions d'engagement de même que les valeurs qui sont véhiculées dans l'école même sont aussi des lieux d'initiation à la vie en société.

Les arts

L'étude et la pratique des arts ouvrent la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité. Les arts témoignent aussi de l'histoire et de l'évolution de l'humanité. Il est nécessaire d'initier les élèves à ces formes de communication et d'expression de soi. Cette initiation se fait par l'apprentissage des principes et techniques de base des disciplines artistiques à l'intérieur de cours mais elle doit se prolonger par la fréquentation des lieux culturels, le contact avec les artistes et par le souci d'organiser une vie artistique intense dans l'établissement scolaire. C'est ainsi que l'on suscitera et stimulera le goût des arts chez les élèves.

Le développement personnel

Le bien-être physique et psychologique n'est pas donné à la naissance une fois pour toutes. Il est essentiel de proposer aux élèves l'acquisition des connaissances et l'adoption des attitudes qui leur permettront d'être bien dans leur peau, de vivre en santé, de découvrir leurs valeurs, d'établir des relations harmonieuses avec les autres, de composer avec les difficultés qu'ils rencontreront dans leur vie personnelle, dans leur cheminement scolaire et professionnel, dans leurs relations familiales ou sociales. Vue sous cet angle, l'éducation physique est une discipline incontournable. D'autres activités ayant pour but la connaissance de soi, le développement de la compétence éthique et le soutien au choix de carrière sont également essentielles. Elles peuvent prendre la forme de cours particuliers, être intégrées dans les objectifs des diverses disciplines, se concrétiser dans les services complémentaires ou encore s'inscrire dans un ensemble organisé d'activités parascolaires.

Les compétences générales

Outre les connaissances propres à chaque discipline, l'école doit faire acquérir à l'élève des compétences plus générales. Il s'agit de connaissances de nature méthodologique. Elles résultent en effet de l'application de méthodes qui permettent la réflexion, l'observation, l'analyse, la synthèse, le raisonnement, le jugement, la recherche et la sélection de l'information, l'organisation de la pensée. Ce sont aussi des attitudes fondamentales qui favorisent les apprentissages tout au long de la vie: le goût d'apprendre, la curiosité, la rigueur, le sens de l'effort, la créativité, l'autonomie intellectuelle, par exemple. Ce sont, enfin, des façons de faire qui facilitent l'accomplissement des tâches et qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail (par exemple, la recherche de la qualité, le goût du risque et de l'innovation, l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de situer son action individuelle dans un ensemble organisationnel plus vaste).

Les compétences attendues des élèves dans ces divers champs du savoir devront être précisées pour chacun des deux cycles du primaire et du secondaire. Il faudra également s'assurer que les profils prévus à la sortie d'un ordre d'enseignement soient ajustés à ceux prévus pour l'entrée de l'ordre d'enseignement suivant. À cet égard, un grand nombre de participants et de participantes ont déploré les problèmes d'harmonisation entre les profils du secondaire et ceux du collégial. Nous sommes également de cet avis. En effet, il n'est pas logique qu'un élève qui a satisfait aux exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires ne satisfasse pas aux conditions générales d'admission dans un établissement d'enseignement collégial (ce qui ne dispose pas par ailleurs de la question des exigences propres à certains programmes d'études qui prennent la forme de préalables à l'admission). Dans cet ordre d'idées, nous maintenons que les seuils de réussite fixés doivent être atteints avant le passage à l'ordre d'enseignement suivant afin d'éviter qu'on y consacre trop d'énergie à la mise à niveau des connaissances, compromettant ainsi la réalisation de la mission éducative propre de chaque ordre d'enseignement. Il faudra, en conséquence, prévoir des zones tampons aux points de jonction de deux ordres d'enseignement.

La refonte des curriculums du primaire et du secondaire, qui prendra appui sur les profils de formation établis, devra à notre avis tenir compte des principes suivants: respecter la mission éducative de chaque ordre d'enseignement en prévoyant la nécessaire continuité qui doit exister entre eux; englober les trois finalités éducatives et les quatre types de savoir (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre-ensemble); garder à l'esprit que la poursuite de la formation commune doit s'étendre jusqu'à la fin de la 3^e secondaire et qu'une diversification est souhaitée pour la suite; assurer un équilibre entre les divers domaines de connaissances; prévoir un étalement équilibré de la matière tout au long de la scolarité; considérer les possibilités d'interdisciplinarité et d'intégration des matières; clarifier la contribution d'autres activités que les cours et d'autres lieux d'éducation; associer le personnel scolaire, et en particulier les enseignants et enseignantes, aux choix en matière de refonte du curriculum et à la révision des programmes qui devrait logiquement en découler; établir un calendrier de travail précis tout en se donnant le temps de débattre les questions essentielles et de soumettre les différends à l'arbitrage approprié.

Pour mener à terme ce chantier, nous croyons que le ministère de l'Éducation doit créer une commission multisectorielle chargée de la réforme des curriculums du primaire et du secondaire, composée de personnes venant de différents secteurs de la société et de personnes rattachées aux divers champs disciplinaires de tous les ordres d'enseignement. Celle-ci devra d'abord convenir des grands domaines d'apprentissage à privilégier et des profils qui en découlent pour chacun des deux cycles du primaire et du secondaire. Par la suite, le Ministère, après consultation du milieu scolaire, et en particulier des représentantes et représentants du personnel enseignant, verra à déterminer la place qu'il entend réserver aux disciplines dans le régime pédagogique. Il se souciera des répercussions sur les enseignants et enseignantes en exercice, de même que des ajustements nécessaires en matière de réforme des programmes et de formation et de perfectionnement des maîtres, en prévoyant des mesures qui pourront garantir une transition harmonieuse.

La Commission planifiera ses travaux de telle sorte que la réforme soit mise en oeuvre avant l'an 2000. L'instauration d'un mécanisme permanent de révision, léger, efficace et transparent, devrait aussi être prévue afin d'assurer les mises à jour nécessaires des curriculums.

23. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (présidée par Jacques Delors). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, 1996, 312 p. On trouve des propositions relatives aux enseignements primordiaux ou aux connaissances essentielles à maîtriser dans de nombreux rapports de groupes de travail ou de commissions sur l'éducation: *Pour l'école*. Rapport de la Commission présidée par Roger Fauroux, juin 1996, 300 p.; *Livre blanc de la communauté européenne sur l'éducation et la formation* «Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive», 1995; *America 2000 - An Educational Strategy*, 1991; *Pour l'amour d'apprendre*, Rapport de la Commission royale sur l'éducation, Ontario, 1994.

24. Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, ministère

de l'Éducation, 1994, 45 p.

25. Des propositions relatives à l'enseignement de l'histoire ont été formulées par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire dans son rapport *Se souvenir et devenir*, 1996. Celles-ci devront être analysées dans le cadre de la restructuration des curriculums du primaire et du secondaire.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007

2.4 CONSOLIDER LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

Nous croyons qu'il est essentiel de tout mettre en œuvre pour qu'aucun jeune ne quitte le système scolaire sans y avoir acquis une qualification professionnelle qui lui permette de s'intégrer au marché du travail. Comme nous l'avons souligné dans l'*Exposé de la situation*, la réforme de la formation professionnelle de 1986, en haussant les exigences de formation générale à l'entrée dans cette filière dans l'espoir de la revaloriser, a contribué à en éloigner bien des jeunes. Les élèves de moins de 20 ans comptent en effet pour moins du tiers des inscriptions à la formation professionnelle du secondaire. Il nous paraît urgent de recréer, parallèlement au parcours actuel, qui est plus adapté aux besoins des adultes, une filière de formation professionnelle pour les jeunes et de faire en sorte que celle-ci soit considérée comme une voie normale de scolarisation.

Nous croyons que les programmes d'études conduisant à l'obtention du diplôme d'études professionnelles devraient être accessibles après la troisième secondaire et qu'ils devraient prévoir la poursuite de la formation générale en concomitance avec l'amorce de la formation professionnelle. Il importe de maintenir la formation générale qui facilite la poursuite d'études et l'adaptation professionnelle. Par ailleurs, comme bon nombre de personnes nous l'ont rappelé au cours de nos consultations, l'adaptation de la formation générale aux champs d'intérêt des élèves qui optent pour la formation professionnelle ou technique représente un défi pédagogique qui n'a toujours pas été relevé. À preuve, le grand nombre d'élèves du collégial qui se voient privés de leur diplôme parce qu'il leur manque des cours de formation générale commune, alors qu'ils ont terminé l'étude de leur spécialité. Le sens de ces cours et leurs liens avec la spécialité ne sont pas toujours évidents pour l'élève sans compter que ceux et celles qui enseignent une spécialité et les employeurs sont loin d'être toujours convaincus de leur pertinence. À notre avis, malgré les résistances qu'elle suscite chez bon nombre d'enseignants et d'enseignantes des disciplines de la formation générale, l'introduction, avec le Renouveau de l'enseignement collégial, d'un cours de formation générale propre au programme ouvre la voie à une meilleure intégration de la formation générale et de la formation technique. Il ne s'agit pas de diluer les contenus ou de les adapter trop étroitement à la spécialité choisie par l'élève, mais plutôt de faire appel à des moyens plus concrets et à des références culturelles qui correspondent aux champs d'intérêt de ces élèves pour atteindre les objectifs visés. Au secondaire, certains voient dans l'extension de la voie technologique actuellement en expérimentation (comme son nom l'indique, elle met l'accent sur la technologie pour stimuler le goût d'apprendre de l'élève) un moyen de permettre l'atteinte des objectifs des programmes de la formation générale. Après quelques années d'expérimentation, les résultats obtenus n'indiquent pas qu'il y ait d'avantages évidents à suivre la voie technologique plutôt que la voie traditionnelle en ce qui a trait à la persévérance scolaire ou à la diplomation. En revanche, il semble que les élèves qui y sont inscrits soient plus motivés et plus assidus, qu'ils aient acquis une plus grande discipline personnelle et un sentiment plus fort d'appartenance et de fierté, et qu'ils entretiennent de meilleures relations avec les enseignants et enseignantes²⁶. Ces aspects positifs ne sont pas négligeables, mais le défi pédagogique n'est encore que partiellement relevé.

Dans l'*Exposé de la situation*, nous avons émis des réserves au sujet du régime d'apprentissage tel qu'il était conçu. Les caractéristiques du nouveau régime adopté en juin 1996 par la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), et qui s'appuie sur l'engagement des comités sectoriels, en font une véritable voie alternative à la formation professionnelle en établissement qui mérite d'être encouragée²⁷. C'est un régime de formation alternée (école-entreprise), qui est accessible aux élèves ayant réussi leur 3^e secondaire et qui comprend des cours de formation générale donnés par l'école et des cours dans une spécialité donnés par l'entreprise. L'approbation des compétences prévues aux programmes et la sanction décernée relèvent du ministère de l'Éducation et sont les mêmes que celles prévues pour la formation reçue dans un établissement scolaire, ce qui évite la multiplication de «programmes-maison» dont la qualité et la transférabilité seraient loin d'être acquises, minant ainsi les efforts de valorisation de la formation professionnelle. Nous y voyons une façon de répondre à la nécessité de diversifier les modes de formation en faisant une place à des modes moins exclusivement scolaires pouvant mieux répondre aux élèves que la formation professionnelle intéresse. Nous sommes également rassurés par le désir de la SQDM de procéder à une mise en application progressive du régime d'apprentissage. Au Québec, les pratiques de formation en alternance (études-travail) et de collaboration entre l'école et l'entreprise sont relativement récentes et il est possible qu'au moment de passer à l'action les résistances se fassent plus nombreuses que ne le laisse prévoir l'enthousiasme des débuts²⁸. Les difficultés qu'éprouvent

actuellement les établissements d'enseignement, aussi bien ceux du secondaire que ceux du collégial, à trouver des milieux de travail qui acceptent d'accueillir leurs stagiaires donnent à penser que l'extension du régime d'apprentissage aura ses limites.

S'il est souhaitable de resserrer le partenariat entre l'école et l'entreprise et de permettre aux employeurs de jouer un rôle plus actif en matière de formation professionnelle et technique, il ne faudrait pas en arriver, par une sorte de fuite en avant, à réduire le rôle des établissements scolaires au seul apprentissage théorique tout en comptant sur les entreprises pour donner une formation spécialisée, mandat qu'elles sont loin d'être prêtes à assumer. Les établissements scolaires sont actuellement davantage en mesure que bon nombre d'entreprises de répondre aux besoins de formation dans beaucoup de secteurs. Dans cet ordre d'idées, il nous paraît toujours opportun et réaliste d'enrichir la formation professionnelle et technique donnée dans les établissements scolaires en y introduisant l'alternance et en suscitant des occasions variées d'apprentissage au moyen de stages sur le terrain.

À l'instar du comité Pagé²⁹, nous considérons qu'il faut, le plus possible, concevoir les programmes de la formation professionnelle du secondaire et ceux de la formation technique du collégial dans un continuum. Actuellement, les élèves qui optent d'abord pour le diplôme d'études professionnelles (DEP) et qui, par la suite, choisissent de faire des études collégiales doivent se payer des détours coûteux du côté de la formation générale du secondaire, sans compter qu'ils répètent une partie de leurs apprentissages, faute de se voir reconnaître les connaissances acquises dans l'étude de leur spécialité. La possibilité que le DEP débouche non seulement sur le marché du travail mais aussi sur la poursuite d'études collégiales constitue d'ailleurs une excellente façon de valoriser cette filière, étant donné que bon nombre de jeunes la fuient parce qu'ils ne veulent pas se résigner à interrompre leurs études avant le collégial bien que l'idée de les poursuivre à la formation générale ne les motive guère³⁰. L'élaboration de programmes intégrés secondaire-collégial est en cours, quatorze consortiums formés de commissions scolaires et de cégeps ayant reçu l'autorisation de la ministre de l'Éducation de préparer des projets en vue d'une expérimentation à partir de septembre 1997. Nous nous réjouissons de cette initiative qui, de plus, comporte des avantages non négligeables sur le plan de la rationalisation de l'offre de formation. Il nous paraît sage de procéder par projets-pilotes et de bien tirer les leçons de ces expériences avant de songer à étendre la formule qui, à première vue, s'annonce prometteuse. Il faudra à cet égard apporter toute l'attention nécessaire à l'évaluation de l'expérimentation. Ce continuum devrait s'étendre jusqu'à l'enseignement universitaire. À ce jour, les efforts pour mettre au point une filière continue de formation technologique ont surtout été faits par l'École de technologie supérieure. Ce déplaçonnement de la formation technique explique pour beaucoup le fait que 20 p. 100 des titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) technique, prévu pour être terminal, font des études universitaires. Nous croyons que ces expériences d'harmonisation des programmes des divers ordres d'enseignement gagneraient à être étendues à d'autres secteurs.

Les échanges de vues auxquels ont donné lieu les assises régionales et nationales nous ont toutefois sensibilisés à la nécessité, et ce, pour ne pas compromettre les efforts de valorisation de la formation professionnelle en l'associant trop étroitement aux élèves en difficulté, de bien distinguer la formation professionnelle proprement dite des cheminements particuliers de formation, comme le programme Insertion sociale et professionnelle. Cette dernière voie s'adresse aux élèves qui ne peuvent satisfaire aux exigences de formation générale fixées pour l'accès à la formation professionnelle. Nous croyons qu'il faut maintenir les cheminements particuliers de formation qui préparent ces élèves à intégrer le marché du travail et à y occuper des fonctions d'aide mais qu'il est effectivement sage de ne pas les assimiler à des voies de formation professionnelle.

La situation est moins claire en ce qui a trait à l'opportunité de recréer une voie de formation plus courte, qui pourrait être accessible plus tôt, par exemple après la 2^e secondaire, et qui préparerait les élèves à exercer des métiers semi-spécialisés. Certains, par crainte de faire renaître le spectre du «professionnel court» tant décrié, préfèrent que cette voie, à mi-chemin entre les fonctions d'aide et les métiers spécialisés, ne soit pas créée. D'autres se montrent sceptiques à l'égard des besoins de qualification et des possibilités d'emploi de ces quelque 200 métiers recensés par le ministère de l'Éducation pour lesquels il n'existe actuellement pas de programmes sanctionnés par un DEP et qui constitueraient le bassin potentiel de ces programmes de formation courte.

Le volet 2 du Programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes de la formation professionnelle, expérimenté en 1995-1996 dans 40 commissions scolaires, occupe précisément ce créneau³¹. Les programmes de formation qui sont conçus par les commissions scolaires doivent répondre à un besoin local d'emploi défini avec la collaboration de la SQDM; ils doivent également être élaborés avec le concours des entreprises à partir de la description des tâches et des compétences que leur fournissent les commissions scolaires. L'apprentissage des compétences propres à un métier donné se fait en entreprise et l'évaluation de celles-ci est confiée à la personne qui assure le parrainage au moyen d'instruments fournis par la commission scolaire. La formation dans la langue d'enseignement, dans la langue seconde et en mathématique doit être assurée au moyen des programmes élaborés par le Ministère. Après un an d'expérimentation, les commissions scolaires participantes estiment qu'il est opportun de maintenir ce volet. Il est toutefois permis de s'interroger sur sa capacité de représenter une véritable avenue de qualification

professionnelle, étant donné que la majorité des élèves recrutés avaient déjà connu des difficultés d'apprentissage suffisamment sérieuses pour être inscrits antérieurement à des cheminements particuliers de formation et que le personnel enseignant qui a été associé à l'expérimentation ne venait pas de la formation professionnelle, mais surtout de l'adaptation scolaire et de la formation générale. Le rapport d'évaluation de ce programme expérimental s'en tient, pour l'essentiel, à la description des aspects relatifs à la mise en oeuvre du projet mais ne nous apprend rien sur les compétences acquises par les jeunes, sur leur satisfaction ou sur celle de leur employeur à cet égard, pas plus qu'il n'évalue les répercussions que cette formation a eue sur leur cheminement scolaire ou professionnel. Nous considérons donc qu'il faudra, dans la poursuite de l'expérimentation, apporter plus de soin au recrutement des élèves et du personnel enseignant pour que cette filière soit plus conforme à ses objectifs de formation dans les métiers semi-spécialisés; nous estimons également qu'il faudra étendre la portée de l'évaluation de ce programme.

Au cours des assises régionales, on a fait état dans bon nombre de régions - et avec plus d'acuité encore chez les anglophones - des obstacles à l'accessibilité que constituaient le caractère limité de la carte des options professionnelles de même que l'imposition de contingentements. Comme nous l'avions souligné dans l'*Exposé de la situation*, nous croyons qu'un système scolaire ne peut se passer d'ajuster sa formation en fonction de l'évolution prévisible de l'emploi, tant sur le plan quantitatif (nombre d'emplois) que sur le plan qualitatif (nature des emplois et compétences qu'ils exigent), ce qui suppose que l'on investisse dans le raffinement des outils de planification. Par ailleurs, une fois ces balises prises en considération, nous croyons qu'il faut résister à la tentation d'accoler trop étroitement l'offre de formation à la demande de main-d'oeuvre. Comme certains participants et certaines participantes nous l'ont rappelé, une main-d'oeuvre dont la qualification excède les besoins immédiats du marché du travail ne doit pas être vue uniquement comme une source de chômage ou de sous-emploi: elle peut devenir le moteur de la création d'emplois dans une région et ainsi contribuer au premier chef à la mise en valeur de celle-ci. Il est clair que les mécanismes actuels obligent bon nombre d'élèves des régions à faible densité démographique à s'expatrier. Le régime d'aide financière est loin de compenser toutes les dépenses engagées et conduit aussi à un endettement plus élevé de ces populations. Il semble que les principes sur lesquels on s'est appuyé pour établir la carte des options soient trop empreints de la perspective de rationalisation financière et qu'ils ne tiennent pas suffisamment compte des besoins réels des régions. Leur révision s'impose donc. De plus, il faudrait considérer davantage les besoins de certaines catégories d'élèves. Par exemple, l'accès des élèves handicapés à la formation professionnelle suppose des efforts d'adaptation des lieux physiques, du matériel et des méthodes pédagogiques. Nous appuyons aussi l'idée qu'une attention particulière doit être apportée à la diversification des choix de carrière des filles qui sont encore peu nombreuses à s'inscrire aux différents programmes de formation à caractère technologique.

Enfin, nous avons toujours la conviction qu'il est nécessaire de reconstituer une équipe d'enseignantes et d'enseignants permanents et bien formés dans le secteur de la formation professionnelle - les deux tiers d'entre eux travaillent actuellement à temps partiel ou sont rémunérés à taux horaire³² - de façon à développer une expertise locale, tant pour la conception des programmes et la révision des pratiques pédagogiques que pour établir de nouvelles relations avec le monde du travail.

^{26.} Sources: «La voie technologique: une mesure efficace pour contrer le décrochage scolaire», dans *Le Bus*, Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire, vol. 14, n^o 1, sept. 1996, p. 29; Yves BRAIS. *Observation du cheminement des élèves inscrits en Voie technologique durant la phase d'expérimentation (septembre 1990, 1991 et 1992)*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, avril 1995, 4 p.; Claudine AUDET. *La concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire: exploration d'un nouveau mode d'organisation*, Conseil supérieur de l'éducation, 1996, 91 p.

^{27.} SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'OEUVRE. *Le régime d'apprentissage et ses caractéristiques*, SQDM, juin 1996, 4 p.

^{28.} Claudine AUDET. *L'alternance en formation professionnelle au secondaire: défis, limites et conditions de réalisation*, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 73 p.

^{29.} GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE. *La formation professionnelle chez les jeunes: un défi à relever*, ministère de l'Éducation, 1995, 71 p.

^{30.} Michèle VIOLETTE. *La formation professionnelle du secondaire: une formation sans les jeunes?*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1995, 130 p.

^{31.} MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle - Rapport d'évaluation préliminaire*, Direction générale de la formation professionnelle et technique, ministère de

l'Éducation, août 1996. Voir aussi: Claudine AUDET. *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire: contexte et enjeux*, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 95 p.

[32.](#) J.C. BOUSQUET et R. OUELLETTE. *Les enseignantes et enseignants en formation professionnelle - Évaluation et perspectives de renouvellement*, Document de travail, ministère de l'Éducation, 1994, 14 p.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007

2.5 PROCÉDER AUX RÉORGANISATIONS NÉCESSAIRES POUR MIEUX RÉPONDRE À LA DEMANDE D'UN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE MASSE

Dans les années 80, le Québec est entré dans l'ère de l'enseignement supérieur de masse. Au cours des vingt dernières années, et particulièrement au début de cette période, l'augmentation de l'effectif a été considérable, au collégial comme à l'université. Même si, depuis lors, on a pu constater une légère baisse d'effectif à l'enseignement universitaire, les défis que pose cet accès accru à la formation postsecondaire demeurent entiers.

Au collégial

Une réforme de l'enseignement collégial a été entreprise il y a trois ans. Elle a été précédée d'une série d'opérations³³ : des consultations publiques menées pendant deux ans, sous la conduite du Conseil des collèges, des commissions parlementaires sur le sujet ainsi que des rapports d'organismes-conseils. Même si on en était alors arrivé à la conclusion que le collégial était là pour rester, la question de l'existence ou de la pertinence de cet ordre d'enseignement distinct a ressurgi à maintes reprises, ce qui nous a amenés à ne pas l'exclure du débat. Force est de reconnaître que les consultations publiques nous conduisent encore aujourd'hui aux mêmes résultats. En effet, dans toutes les régions, les personnes qui ont participé aux conférences ont réaffirmé la pertinence de maintenir l'enseignement collégial. Elles y voient un moyen de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, particulièrement en région. Elles considèrent que le collégial constitue une période de transition et de maturation essentielle pour les élèves, notamment du point de vue de l'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage et de l'orientation scolaire et professionnelle. La cohabitation des programmes préuniversitaires et techniques ainsi que la formation générale commune sont présentées comme des caractéristiques valables qu'il faudrait préserver. De même, le fonctionnement en réseau - qui assure, dit-on, une certaine équivalence de la formation et évite les dédoublements coûteux, par exemple en matière d'élaboration de programmes - est perçu positivement. Nous endossons cette analyse et proposons de maintenir l'enseignement collégial et ses caractéristiques actuelles : cohabitation de la formation technique et préuniversitaire, formation générale commune et fonctionnement en réseau.

Il est bon de rappeler ici les principales caractéristiques des mesures de renouveau mises en place. Le curriculum de formation générale est redéfini et remodelé, de façon qu'une meilleure formation soit donnée dans tous les domaines. Pour assurer l'atteinte des standards et l'intégration ordonnée des différentes disciplines constituant le programme d'études, des dispositifs nouveaux sont mis en place : détermination des objectifs du programme en fonction des compétences attendues avant la détermination des disciplines, fixation des standards par le Ministère, épreuve-synthèse terminale par programme d'études, épreuve unique terminale de français, possibilité pour le Ministère d'établir, à son gré, des examens terminaux dans les autres matières de la formation générale. Pour tenir compte de réalités différentes des filières techniques et préuniversitaires, des éléments de différenciation sont mis en place dans la formation générale et dans le processus d'élaboration des programmes. Pour permettre une augmentation de la diplomation, la mise à niveau des connaissances pour les élèves plus faibles est consacrée. Des actions de concertation avec les ordres d'enseignement voisins sont mises en oeuvre : rationalisation et articulation des programmes professionnels du secondaire et des programmes techniques du collégial, articulation entre les programmes préuniversitaires du collégial et les programmes universitaires. En vertu de la loi, les établissements doivent se donner de nouveaux instruments plus officiels et plus explicites rendant compte de la manière dont ils s'acquittent de certaines de leurs responsabilités : précision dans la loi des mandats de la nouvelle commission des études et des responsabilités des conseils d'administration en matière d'enseignement, de politiques d'évaluation des apprentissages, d'élaboration et d'évaluation des programmes, d'embauche, d'intégration et d'évaluation du personnel. Enfin, une commission d'évaluation dotée d'un pouvoir d'enquête est établie; elle a le mandat d'évaluer, dans chaque établissement d'enseignement collégial, les politiques pédagogiques, les programmes d'études ainsi que leur mise en oeuvre.

Il est difficile pour nous d'apprécier les effets réels des nouvelles mesures mises en place. Il faut laisser le temps accomplir son oeuvre lorsqu'on fait des changements d'une telle ampleur. C'est pourquoi nous ne nous aventurerons pas à proposer des changements à la pièce, pour ne pas compromettre une réforme qui vient à peine de commencer et dont les visées et les voies d'action nous paraissent justes et qui, de plus, comporte des instruments valables pour un ajustement permanent.

Nous croyons toutefois utile de souligner certains aspects qui méritent une attention plus soutenue et qui ne sont pas explicitement pris en considération dans les mesures de renouveau actuelles. Selon nous, il faut: améliorer l'accessibilité géographique à la formation; s'assurer que les activités de mise à niveau n'occupent pas un espace démesuré, qui pourrait compromettre l'accomplissement de la mission de formation du collégial; soutenir la démarche d'orientation des élèves pour éviter les cheminements erratiques, tout en maintenant la souplesse actuelle du système qui ne pénalise pas à outrance les personnes qui changent d'orientation; favoriser la poursuite d'études en formation technique en aménageant des passerelles avec l'université ou en ouvrant la possibilité de formations technologiques de plus de trois ans au collégial; assurer une meilleure réponse aux besoins des adultes; améliorer la formation psychopédagogique des enseignantes et enseignants. Ces attentes à l'endroit de l'enseignement collégial ont été intégrées aux autres chantiers du présent rapport. C'est pourquoi nous ne nous étendons pas davantage sur ces sujets.

À l'enseignement universitaire

Nous devons admettre que l'intention de la Commission de tout mettre sur la table et de soumettre au débat public tous les pans du système a reçu un accueil plutôt mitigé de la part d'un bon nombre de membres de la communauté universitaire, notamment au sein de l'administration et du corps professoral. Certains n'ont pas hésité à mettre en doute la crédibilité du processus que nous suivions. Tout en reconnaissant la complexité des situations à analyser, nous nous refusons à soustraire au débat démocratique un ordre d'enseignement qui est considéré chez nous comme un bien public, financé à plus de 70 p. 100 par l'État. Nous avons par ailleurs constaté avec satisfaction que, au fil de nos consultations, le milieu universitaire s'était engagé plus activement dans les débats. Nous avons également puisé avantageusement dans les travaux de certains chercheurs universitaires qui posent un regard critique sur les modes d'organisation et les pratiques en vigueur dans leur milieu³⁴. Si nous sommes, dans bien des cas, encore loin des solutions et même des convergences sur la lecture des réalités, nous estimons avoir avancé, à tout le moins, dans la mise au jour des problèmes et dans la clarification du sens à donner à une éventuelle réforme de l'université.

À l'instar des participantes et participants aux assises régionales et nationales, nous croyons qu'il est pertinent de maintenir les trois volets de la mission universitaire - enseignement, recherche-crédation et services à la collectivité - ainsi que la fonction critique des universitaires. D'autre part, il nous semble nécessaire de rappeler les problèmes majeurs qui ont été relevés et pour lesquels des solutions doivent être apportées.

Tout d'abord, il est clair que la mission d'enseignement, en particulier au premier cycle, ne reçoit pas toute l'attention qu'elle mériterait. Un indice de cette dévalorisation: des professeurs de carrière tendent à fuir l'enseignement de premier cycle pour se consacrer à la recherche et à l'enseignement aux cycles supérieurs, qui sont plus compatibles avec leurs activités de chercheur. Comme l'a montré le rapport du Vérificateur général³⁵, la prestation moyenne d'enseignement, qui devrait être de quatre cours par année, tend à être perçue comme un plafond; elle est réduite dans les faits à près de trois cours, compte tenu que la modulation de la tâche se traduit le plus souvent par un dégrèvement d'enseignement pour les professeurs qui font de la recherche, dégrèvement qui n'est pas compensé par une augmentation de la tâche d'enseignement de celles et ceux qui n'en font pas, mais qui trouve sa contrepartie dans l'embauche de chargés de cours. Si les parcours individuels des professeurs sont ainsi, c'est que les structures existantes non seulement le tolèrent mais y invitent. Étant donné qu'on ne tient à peu près pas compte de l'expérience ni du rendement pédagogiques au moment de l'embauche, de l'évaluation ou de la promotion des professeurs, le message est très clair: il vaut mieux investir dans la recherche et les publications que dans l'enseignement pour assurer son avenir. Cette question n'est pas nouvelle, mais les solutions tardent à venir.

Par ailleurs, comme on se préoccupe peu de la formation psychopédagogique des professeurs et qu'on accorde peu de soutien à la recherche à caractère pédagogique, le cours magistral demeure omniprésent et le recours aux nouvelles technologies pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage reste plutôt marginal dans beaucoup de secteurs de formation. Le laisser-faire quant aux conditions d'encadrement pédagogique et de réussite des étudiants figure également au nombre des problèmes. Il n'est pas sans lien avec le fait que celles et ceux qui assument une part importante de l'enseignement de premier cycle, les chargés de cours, ne sont que partiellement intégrés à la vie de l'établissement, et que les programmes, tels qu'ils sont conçus, ne peuvent servir de cadre au cheminement de l'étudiant. La démocratisation a donné accès à l'université à des étudiantes et étudiants dont les acquis et les champs d'intérêt sont des plus divers. L'institution ne semble pas encore s'être adaptée sur le plan pédagogique à cette nouvelle réalité. Alors que les critères d'admission ne sont pas toujours très stricts, du moins dans certains programmes - parce qu'on veut donner sa chance au coureur et que la recherche de financement se traduit par la course à la clientèle, les étudiantes et étudiants les moins bien préparés en arrivent à ne plus pouvoir faire face aux exigences de réussite, faute d'un soutien adéquat. Ce laxisme pourrait conduire à une remise en question de certaines avancées de la démocratisation. La fréquentation universitaire viendra-t-elle à baisser s'il continue à y avoir autant d'appelés, mais si peu d'élus?

La situation des chargés de cours est révélatrice de la façon dont les universités ont assumé leur mission d'enseignement et

son articulation avec la recherche. Alors qu'au départ on avait surtout recours à ce personnel d'appoint pour s'assurer des compétences complémentaires de praticiens et d'experts faisant carrière en dehors de l'université et pour composer avec les fluctuations de l'effectif étudiant, de nos jours, celui-ci est en plus grand nombre et ses fonctions ont changé. Dans un contexte de restrictions budgétaires où les établissements universitaires voulaient maintenir l'offre de formation - à la fois pour en garantir l'accessibilité aux étudiantes et étudiants et pour permettre le maintien de leur financement, étant donné que celui-ci est établi pour l'essentiel en fonction du volume de l'effectif, ceci sans augmenter la tâche professorale d'enseignement, voire en la diminuant, bon nombre d'entre eux ont été amenés à confier une part importante de l'enseignement de premier cycle à des chargés de cours. Cette stratégie d'organisation de l'enseignement montre que la réalité s'éloigne passablement du discours sur la nécessaire intégration des volets enseignement et recherche et sur leur caractère indissociable dans les activités et la tâche des professeurs. Dans les faits, au premier cycle, ces deux volets de la mission sont largement dissociés et assumés par des catégories de personnel distinctes qui n'entretiennent d'ailleurs que peu de relations professionnelles. À cela s'ajoute une autre réalité qui tarde à être reconnue : tous les professeurs ne sont pas des chercheurs actifs tout au long de leur carrière. Il est alors permis de se demander ce qui justifie le caractère plutôt homogène et indifférencié de la tâche professorale.

L'importance de fait de la contribution des chargés de cours à l'enseignement de premier cycle oblige à une meilleure reconnaissance de leur rôle et à des efforts pour favoriser leur intégration à la vie universitaire. S'il ne faut pas négliger de prévoir des passerelles avec la carrière professorale, il paraît peu réaliste, étant donné la situation financière actuelle des universités, de penser que tous les chargés de cours pourront devenir des professeurs. Il semble tout aussi peu probable que le corps professoral puisse suffire à la tâche et assumer entièrement l'enseignement à tous les cycles, ce qui conduirait à la disparition des chargés de cours. Cela ne pourrait se faire qu'en augmentant considérablement le nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe - qui, selon eux, est déjà trop élevé - et la charge d'enseignement des professeurs, ce qui paraît peu vraisemblable. Il faut donc reconnaître que, du moins à court et à moyen terme, et ce, de façon significative dans la plupart des universités, les chargés de cours sont là pour rester, et que leur intégration pédagogique (participation aux corps décisionnels de l'université à tous les paliers, à l'élaboration des programmes et des cours, au développement pédagogique et à l'encadrement des étudiantes et étudiants) est un moyen d'améliorer la qualité de la formation. La création d'un statut de chargé d'enseignement paraît une solution valable dans certaines universités, mais il n'existe pas à cet égard de solution unique pouvant convenir à tous les établissements et à tous les secteurs de formation. La reconnaissance du rôle pédagogique des chargés de cours ne dispense toutefois pas les établissements universitaires des efforts à faire pour stimuler la participation des professeurs ayant un poste permanent à l'enseignement de premier cycle.

En ce qui a trait aux programmes d'études, nous avons souligné dans l'*Exposé de la situation* que le degré de spécialisation attendu des programmes de premier cycle était loin de faire consensus, l'université étant ballottée entre des attentes contradictoires, celles des ordres professionnels, qui veulent des programmes répondant à leurs besoins propres, celles des étudiantes et étudiants, qui résistent aux formations trop pointues mais qui demandent des programmes leur assurant une intégration professionnelle - ce qui se comprend aisément puisque la grande majorité d'entre eux ne vont pas au-delà du baccalauréat, celles des professeurs, qui ont tendance à concevoir le premier cycle comme une étape préparatoire aux études supérieures. Nous avons à ce moment émis l'hypothèse d'une différenciation des baccalauréats, ceux-ci se scindant en deux voies, après un tronc commun de base, selon que les étudiantes et étudiants se dirigeaient vers la pratique professionnelle ou vers les études supérieures. Cette hypothèse n'a pas tellement suscité l'adhésion. Il semble que la conciliation des attentes passe plutôt par un dosage équilibré d'une base disciplinaire large et d'une composante de spécialisation, la première se situant plutôt en début de baccalauréat.

Mais ce qu'on reproche avant tout aux programmes universitaires, c'est leur manque de cohérence, qui est dû à leur mode d'élaboration. Ces derniers seraient trop souvent constitués d'une liste de cours déterminée à partir des domaines de spécialisation et des champs d'intérêt des professeurs plutôt qu'en fonction des compétences à développer chez les étudiantes et étudiants en vue d'assurer leur préparation et leur insertion professionnelles. On se retrouve ainsi avec une série de programmes qui sont établis d'après les préférences individuelles des professeurs plutôt que selon une stratégie concertée de formation. Au-delà des exigences formelles de la planification de l'offre de cours, l'unité-programme, comme lieu de coordination des activités pédagogiques et comme structure favorisant l'intégration des apprentissages des étudiantes et étudiants, fait cruellement défaut. À cet égard, le département semble être davantage un lieu de distribution des tâches plutôt qu'un lieu où se discutent les questions qui portent sur l'enseignement, la recherche ou les services à la collectivité.

La nécessité de rationaliser l'offre de formation est reconnue de tous. Au cours des États généraux, la position des administrations universitaires a évolué sur ce point. Elles ont d'abord soutenu que le contexte budgétaire conduirait automatiquement à la «réingénierie» recherchée et que les établissements universitaires pouvaient s'entendre entre eux à ce sujet; les étudiantes et étudiants, de leur côté, réclamaient une intervention plus vigoureuse du ministère de l'Éducation ou encore la mise sur pied d'une structure multipartite qui verrait au partage des mandats et des programmes entre les établissements universitaires. Au cours des assises nationales, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du

Québec (CREPUQ) a finalement proposé d'instituer une commission multipartite sur l'examen de la pertinence et de la complémentarité des programmes universitaires. Il s'agit d'une heureuse initiative, même si nous estimons que le mandat de cette commission est loin d'épuiser les aspects de l'organisation universitaire qui méritent un examen public plus approfondi.

Nous sommes également sensibles aux attentes exprimées relativement à une plus grande flexibilité de l'offre de formation postsecondaire. Par exemple, à partir du moment où les programmes du collégial et ceux de l'enseignement universitaire seraient mieux harmonisés - plusieurs souhaiteraient que les programmes des deux ordres d'enseignement soient conçus dans l'optique d'un continuum de cinq ans, serait-il possible qu'un cégep en région puisse offrir la première année d'université? Nous sommes conscients qu'il faut éviter le développement anarchique et les guerres de territoire entre les ordres d'enseignement (les centres universitaires occupant en certains endroits ce créneau), mais ces avenues méritent néanmoins d'être explorées en gardant à l'esprit la rationalisation de l'offre de formation et l'accessibilité à l'éducation.

En ce qui a trait à la mission de recherche, le Québec a fait le choix de confier aux universités un mandat important en matière de recherche et de transfert technologique. Compte tenu du sous-développement de la recherche dans les entreprises et les instituts spécialisés, les universités jouent davantage un rôle de suppléance sur ce plan. Les débats tenus dans le cadre des États généraux convergent vers le refus de spécialiser certaines universités en recherche et de demander aux autres de s'en tenir à l'enseignement de premier cycle. La plupart des intervenants souhaitent une spécialisation selon les créneaux développés par chacune des universités, tant en enseignement qu'en recherche, plutôt qu'une différenciation étanche à partir des volets de la mission ou des cycles d'études. Ce choix nous paraît judicieux à ce stade-ci de l'évolution des universités québécoises.

Comme nous l'avons évoqué dans l'*Exposé de la situation*, nous partageons les craintes exprimées par les étudiantes et étudiants et les professeurs concernant les risques de dérive vers la recherche commanditée et trop étroitement branchée sur les besoins de l'industrie, au détriment de la recherche fondamentale ou d'une recherche appliquée dont les résultats pourraient être réinvestis dans les activités de formation. Il ne faut pas que des pans entiers de l'activité humaine et sociale soient laissés dans l'ombre. En 1993-1994, près des deux tiers (64,8 p. 100) de l'ensemble des revenus destinés à la recherche subventionnée provenaient du financement public, ce qui représentait plus de 350 millions de dollars³⁶. Nous ne croyons pas que le financement à cent pour cent par les fonds publics soit la seule solution pour garantir l'autonomie et l'indépendance des activités de recherche universitaire. Il faut plutôt songer à une politique claire en matière de recherche, politique qui préciserait les exigences des activités de recherche conduites dans les universités (notamment en ce qui concerne leurs liens avec la formation de la relève) et qui clarifierait la responsabilité sociale et les obligations des entreprises ou des organismes qui font appel aux universités pour la recherche ou le transfert technologique. Actuellement, au sein des établissements, des politiques en matière d'éthique sont en train d'être implantées; elles commencent d'ailleurs à faire partie des exigences des organismes subventionnaires. Nous y voyons un pas dans la bonne direction.

Parallèlement, l'université doit rester à l'écoute des besoins de son milieu, ce qui ne signifie pas qu'elle doive pour autant s'en tenir à son environnement immédiat. La pertinence sociale et économique de la recherche universitaire est remise en question par bon nombre de personnes. Si les universitaires peuvent être garants pour une bonne part de la qualité de la recherche, par des mécanismes d'évaluation par les pairs, ils ne sauraient à eux seuls en évaluer la pertinence. Cette question pourrait se poser avec plus d'acuité encore dans les années à venir, en raison de l'expansion de sites non universitaires de production de connaissances - collèges, instituts, agences gouvernementales, laboratoires industriels - où la qualité est aussi mesurée au moyen de critères de pertinence ou d'utilité³⁷. Dans le cadre des États généraux, certains groupes communautaires ont invité les universités à traduire leur mission de services à la collectivité par des recherches qui soient utiles aux citoyennes et aux citoyens des milieux populaires. Dans le contexte actuel qui appelle à la solidarité sociale, nous sommes d'avis qu'il faudrait renouer avec cette préoccupation qui semble s'être atténuée avec le temps.

La question de l'imputabilité des universitaires et des universités a été portée à notre attention à maintes reprises, en particulier par des étudiantes et étudiants. Ils déplorent que l'engagement de certains professeurs dans des activités professionnelles rémunérées à l'extérieur de l'université les conduise à négliger leurs responsabilités professorales. Il est difficile de mesurer l'ampleur de ce phénomène, d'autant plus que, comme le soulignait le Vérificateur général³⁸, dans la plupart des cas, les universités n'ont pas l'information nécessaire pour évaluer si les activités externes d'un professeur peuvent nuire à l'accomplissement de sa tâche. Les universités assurent peu le suivi des modalités de déclaration de ces activités prévues aux conventions collectives. Nous croyons qu'un meilleur encadrement de l'exercice des fonctions de travail des professeurs s'impose et, à cet égard, que l'exclusivité de services doit faire partie des mécanismes à examiner.

Nous estimons que la reddition de comptes est un corollaire du financement public accordé à l'université.

Les administrations universitaires soutiennent que les mécanismes existants - données de gestion accessibles au public, dépôt annuel des états financiers à l'Assemblée nationale, présentation d'un rapport de performance et d'un rapport sur leurs perspectives de développement devant la Commission parlementaire de l'éducation - sont suffisants et qu'il faut respecter leur autonomie. Nous sommes d'avis que ces mécanismes, pour la plupart très récents, peuvent assurer une plus grande transparence. Par ailleurs, cela ne dispense pas la CREPUQ d'instaurer un mécanisme d'évaluation externe, comme l'a proposé le Conseil supérieur de l'éducation³⁹. Nous considérons aussi que l'État, sans tomber dans le piège de la centralisation à outrance, devrait disposer de leviers, autres que celui du financement, pour participer à la planification et aux orientations des activités de l'enseignement universitaire et assurer une meilleure coordination de ce réseau.

Comme il reste encore beaucoup de questions à approfondir, nous proposons la mise sur pied d'une commission sur la mission, l'organisation et le développement du réseau universitaire, dont le mandat serait le suivant: a) examiner les moyens de mieux assurer la mission d'enseignement, en particulier quant à l'organisation de l'enseignement au premier cycle, en vue d'accroître la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants; b) clarifier le statut et la tâche des catégories de personnel engagées dans l'enseignement de premier cycle (notamment, les professeurs et les chargés de cours), en examinant entre autres les liens entre l'enseignement et la recherche; c) faire le point sur les programmes de premier cycle (visées, modes d'élaboration, cohérence, continuum avec le collégial, mécanismes d'approbation); d) soutenir la mise en place de mécanismes visant la rationalisation et la complémentarité de l'offre de programmes; e) examiner la possibilité d'accroître la flexibilité de l'offre de formation universitaire de façon à en améliorer l'accessibilité; f) déterminer les balises pouvant guider l'élaboration d'une politique d'ensemble en matière de recherche universitaire; g) examiner l'orientation que devraient prendre les services à la collectivité pour mieux répondre aux demandes sociales; h) évaluer les mécanismes mis en place pour assurer l'imputabilité (interne et externe) des établissements universitaires, dans le respect de l'autonomie des établissements et dans le contexte d'un financement public; i) s'assurer que les principes et les modalités qui président au financement soient accordés aux choix faits en matière d'orientations de l'activité universitaire.

Cette commission multipartite (composée de personnes venant du milieu universitaire - direction, professeurs et autres catégories de personnel, étudiantes et étudiants - et du monde socio-économique) serait instaurée à l'initiative du Ministère. Elle rendrait compte à la Ministre et à ses membres et déposerait son rapport au plus tard en juin 1998.

^{33.} CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, 413 p.; MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993, 39 p.; CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE. *Une cure de jeunesse pour l'enseignement collégial*. Avis, Québec, 1992, 79 p.; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis, Sainte-Foy, 1992, 201 p.

^{34.} Les travaux de l'équipe de recherche sur l'organisation de la fonction enseignement à l'université (EROFEU) nous ont été très utiles: Denis BERTRAND et al. *Doléances et demandes des étudiants universitaires à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Document de travail, mai 1996, 11 p.; *Oser revoir les modes d'organisation de l'enseignement de premier cycle*, Essai, mai 1996, 27 p.; *L'organisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones - témoignages d'étudiants et d'observateurs*, 1996, 71 p.; *L'université québécoise du troisième type - Dynamique vers l'an 2010*, mai 1995, 134 p. Voir aussi Georges LEROUX. «L'enseignement universitaire. Tensions et défis d'une tâche en mutation», dans *25 ans de syndicalisme universitaire*, Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal, Analyses et discussions, n^o 5, hiver 1996, pp. 153- 175; Fernand DUMONT. *Raisons communes*, Boréal, 1995, pp. 155-159; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Réactualiser la mission universitaire*, Avis, 1994, 78 p.

^{35.} Rapport du Vérificateur général à l'Assemblée Nationale pour l'année 1994-1995, p. 204.

^{36.} CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le financement des universités*, Avis, 1996, p. 39.

^{37.} Michael GIBBONS et al. *The New Production of knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, 1994, 179 p.

^{38.} Rapport du Vérificateur général à l'Assemblée Nationale pour l'année 1994-1995, p. 205.

^{39.} CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le financement des universités*, Avis, 1996, p. 67.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007

2.6 TRADUIRE CONCRÈTEMENT LA PERSPECTIVE DE FORMATION CONTINUE

Il y a 30 ans, le Québec s'est doté d'un système d'éducation qui devait permettre aux jeunes d'entrer dans le monde moderne, avec une formation professionnelle et technique assez large et polyvalente pour qu'ils puissent passer d'un emploi à l'autre, suivant les changements technologiques. Il devait aussi permettre aux adultes de répondre à leurs besoins de réadaptation professionnelle découlant de la transformation de la société.

Les adultes ont donc occupé une place importante dans le système d'éducation du Québec, et ce, bien plus que dans beaucoup d'autres pays. On a assisté également à la création de services de formation dans les entreprises, les associations, les syndicats, les organismes volontaires d'éducation populaire, les municipalités et les médias, surtout la télévision (c'était le premier mandat de Radio-Québec), qui ont à leur tour joué un rôle majeur dans l'éducation des adultes.

Cependant, le développement de ce secteur s'est généralement fait en parallèle avec celui de la formation initiale et pour répondre à des impératifs qui lui étaient propres. Pourtant, dès les années 70, après la publication du rapport de l'Unesco sur l'éducation, le rapport Faure, la notion d'éducation permanente comme fil conducteur devant guider toute l'organisation du système d'éducation était véhiculée par différents groupes, et le rapport de la Commission Jean formulait des propositions pour qu'il en soit réellement ainsi. Mais une telle idée était alors considérée comme une utopie et, en 1984, l'énoncé d'orientation et le plan d'action en éducation des adultes, intitulé «Un projet d'éducation permanente», ne retenait que quelques-unes de ces propositions.

Or, dans le cadre des États généraux⁴⁰, nous avons constaté que ce qui était qualifié d'utopie, il y a quelques années, devenait de plus en plus réalité. L'accroissement exponentiel des connaissances et leur renouvellement rapide montrent à l'évidence qu'il n'est plus possible de consacrer une vingtaine d'années de sa vie aux études, en s'imaginant pouvoir ultérieurement monnayer ses connaissances. En effet, pour maîtriser son environnement, on est désormais contraint à une formation permanente. Les nouveaux modes de production et d'organisation du travail font naître dans les entreprises des besoins particuliers de formation. Cette tendance, qui n'est pas près de régresser, amène les chefs d'entreprise et les syndicats à admettre la nécessité de la formation continue au point qu'ils sont prêts, de plus en plus, à financer la formation et à adapter les horaires pour en faciliter l'accès.

Le milieu scolaire et le milieu économique s'accordent donc pour reconnaître la nécessaire permanence de la formation. Cette situation nouvelle est de nature à favoriser et à asseoir plus solidement dans notre société une culture de formation continue. Les circonstances sont donc propices pour que se traduise plus concrètement, dans l'ensemble du système d'éducation, la perspective de formation continue. Des pas significatifs peuvent et doivent être faits en ce domaine. Nous proposons que des actions soient menées sur trois fronts: que l'on tienne compte de la réalité de la formation continue dans la formation initiale; que l'on reconnaisse la diversité des lieux de formation; que l'on consolide et mette en place des services adaptés aux besoins des adultes.

Les curriculums de la formation de base devront tenir compte de cette réalité nouvelle: la formation s'échelonnnera désormais tout au long de la vie. Leur finalité première est de donner aux enfants et aux adolescentes et adolescents les outils culturels qui leur permettront de maîtriser leur avenir, au lieu de le subir, dans le monde complexe où ils seront appelés à vivre. Mais dans les matières qui constituent ces curriculums, il faudra veiller à leur faire maîtriser les notions de base auxquelles viendront se greffer ultérieurement d'autres connaissances. Les savoirs procéduraux, les méthodes, les compétences nécessaires pour apprendre seul, devront faire partie des curriculums de la formation de base. Il faudra aussi développer, très jeune, avant même l'obligation scolaire, les aptitudes qui donnent le goût, voire l'envie d'apprendre constamment: la curiosité intellectuelle, la recherche du plaisir que procurent la découverte ou la compréhension. L'appétit de connaître, comme l'appétit de faire des études, se développe tout autant que le goût esthétique ou le goût des activités de plein air.

Les employeurs veulent bien investir dans la formation de leur personnel, mais non dans la formation de base que l'école doit assurer; celle-ci constitue pourtant le socle sur lequel se construisent les aptitudes à l'emploi. Tous les intervenants déplorent que l'école laisse sortir de ses murs, au terme de la scolarité obligatoire, des analphabètes, voire des illettrés. Ils conviennent

d'autre part que, pour des raisons d'équité sociale, des services publics gratuits doivent être offerts en formation de base. Soutenir ces services est encore plus nécessaire pour préparer les jeunes à vivre dans une société du savoir. L'école ne peut plus se contenter d'une obligation de moyens, celle d'offrir des services éducatifs obligatoires jusqu'à l'âge de 16 ans, elle doit aussi rendre compte des résultats. Les savoirs essentiels qui constituent la formation de base doivent être maîtrisés par tous. L'atteinte de standards préalablement établis concernant la langue (lecture, écriture), la langue seconde, la mathématique, les connaissances scientifiques et technologiques, les connaissances sur le fonctionnement de la société et les aptitudes générales, devra être mesurée chez tous les élèves, à l'âge limite de l'obligation scolaire, quel que soit l'échelon où ils se trouvent. Des dispositions particulières devront être prises pour ceux et celles qui, à cet âge, n'ont pas encore atteint les standards.

Inscrire le système de formation dans une perspective d'éducation permanente, c'est aussi reconnaître que l'éducation et la formation passent par d'autres lieux et non uniquement par le milieu scolaire. Cette reconnaissance est d'ailleurs un encouragement à l'acquisition continue de compétences. Ces autres lieux de formation sont la famille, la vie associative et communautaire, les institutions culturelles, les médias, le monde du travail. Au cours des États généraux, des représentantes et représentants de ces différents milieux étaient présents et ont offert leur collaboration à l'école. De nos jours, un jeune qui sort de l'école intègre ce réseau d'institutions extrascolaires, où il va continuer à être éduqué, à apprendre, à se former. Aussi, dès son cheminement scolaire, doit-il avoir l'occasion d'être en contact avec ces autres institutions, ce qui implique une étroite collaboration entre tous les acteurs intéressés.

Il serait superflu d'indiquer ici tout ce qu'il y aurait à faire pour que cette collaboration soit effective. Nous croyons toutefois qu'il faut d'abord affirmer sa légitimité et sa nécessité car, traduire concrètement la perspective de formation continue, c'est faire en sorte que cette collaboration devienne réalité.

La collaboration de l'école et de la famille est essentielle, dès le jeune âge de l'enfant, pour assurer l'acquisition des connaissances de base. À cet égard, des efforts particuliers doivent être faits pour obtenir la collaboration active des familles dans les milieux économiquement défavorisés et parmi les populations le plus touchées par l'analphabétisme, de sorte qu'elles puissent être soutenues dans leur tâche d'encadrement des enfants pour ne pas compromettre l'acquisition des bases nécessaires à leur formation continue. Les coopérations formelles entre l'école et les syndicats existent et ils traitent entre eux, très souvent, d'égal à égal. Il n'en est pas de même entre l'école et d'autres associations qui se préoccupent de formation, notamment les organismes volontaires d'éducation populaire. Dans la mesure où l'on admet que les individus auront des besoins de formation tout au long de leur vie pour mieux prendre en charge leur vie personnelle et communautaire, il faut reconnaître que ces besoins ne sont pas toujours satisfaits par des cours ou par le type d'expertise dont l'école dispose. Nous pensons qu'il est temps que ces organismes soient reconnus et que leur rôle et leurs relations avec le système d'éducation soient plus clairement définis. Les collaborations effectives entre l'école et les milieux culturels doivent être intensifiées, notamment par l'entremise des municipalités. L'école doit reconnaître qu'elle ne peut, à elle seule, développer le goût de la culture chez les élèves mais qu'elle a aussi l'obligation de stimuler, chez eux, le goût de la fréquentation, toute la vie, des institutions culturelles.

Les relations entre l'école et les médias sont marquées par un contentieux. L'école reproche souvent aux médias électroniques de rendre sa tâche difficile, voire de lui nuire, alors que ces médias reprochent à l'école d'utiliser des méthodes d'enseignement désuètes. Le développement actuel des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) peut être l'occasion de fonder des collaborations sur des bases nouvelles. Ces nouveaux outils peuvent être de puissants moyens de formation et l'expertise du personnel enseignant sera mise à profit pour l'élaboration des contenus. L'école pourra aussi y trouver l'occasion de renouveler ses pratiques pédagogiques. Les relations entre le monde du travail et l'école se sont nettement améliorées, ces dernières années. L'objectif de croissance économique et la contribution que peut y apporter la formation a conduit à ce rapprochement. Très vite, il est devenu évident que les entreprises jouent un rôle dans la formation, car travailler, c'est non seulement développer des savoir-faire mais c'est aussi apprendre. L'accord qui a été conclu récemment entre les associations patronales, les associations syndicales, la SQDM et le ministère de l'Éducation, pour la mise en place d'un régime de formation par apprentissage accrédité officiellement le rôle de formation du milieu du travail. Le corollaire: la reconnaissance par le système d'éducation d'habiletés et de connaissances acquises par des expériences de travail.

Les efforts qui ont été apportés depuis 30 ans à l'établissement et au maintien des services d'éducation des adultes ont été très importants. Cependant, les nouveaux besoins de formation imposés par les restructurations industrielles ont fait, ces dix dernières années, dévier certaines trajectoires et stopper, faute de ressources, certains développements. Nous pensons qu'il faut de nouveau mettre l'épaule à la roue, et certains dossiers nous paraissent prioritaires.

Des efforts accrus doivent être consentis en matière d'alphabétisation⁴¹, de formation de base (l'enveloppe fermée affectée à cette formation doit être augmentée et la gratuité, assurée) et de formation professionnelle et technique à temps partiel (une telle possibilité doit exister au secondaire et l'enveloppe affectée à la formation à temps partiel doit être

augmentée au collégial). À l'enseignement universitaire, les services relatifs au perfectionnement en cours d'emploi doivent être développés.

Pour tous les ordres d'enseignement, il doit être clair que l'éducation des adultes ne se limite pas aux formations liées à l'emploi et au recyclage. Les besoins de formation résultant des changements sociaux, culturels et politiques ou accompagnant les transformations techniques dans l'emploi doivent aussi être pris en considération. L'enrichissement culturel, l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage des langues constituent des besoins auxquels il faut également répondre. Les activités de formation offertes à tous les ordres d'enseignement devront en tenir compte, et les systèmes de financement ne devront pas les exclure.

Pour réduire les inégalités et élargir l'accès à la formation, la formation à distance, dans tous les ordres d'enseignement, devra recourir davantage aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Un soutien financier devra être accordé pour le développement de réseaux de formation à distance multimédias. À cet égard, il nous semble qu'un regroupement des ressources qui sont disponibles dans chacun des ordres d'enseignement serait préférable à l'éparpillement actuel.

Pour assurer la mobilité des adultes au sein du système d'éducation, deux conditions nous paraissent incontournables: une information et une orientation suffisantes ainsi que la reconnaissance des compétences acquises.

Des services d'accueil et de référence sont déjà constitués. Il faut les maintenir, consolider leur développement en réseau et améliorer les services d'orientation. Certains des participants et participantes aux assises régionales et nationales ont demandé la création d'un guichet régional unique interordre, pour les services en établissement et en entreprise. De tels services ont été instaurés par décision ministérielle, il y a une douzaine d'années, pour le secondaire et le collégial, dans chacune des régions. Les efforts n'ont pas été couronnés de succès. Une concertation régionale interordre, notamment à la formation professionnelle et technique, s'installe cependant depuis. La situation semble donc meilleure pour qu'un tel guichet voie le jour. Nous pensons qu'il s'agit d'un service nécessaire pour faciliter le parcours des adultes et éviter «le magasinage», comme ils nous l'ont eux-mêmes dit.

La diversité incontournable des projets et des lieux de formation requiert, tout comme la monnaie, la création de systèmes d'équivalence et de reconnaissance assurant la visibilité de la correspondance des formations. Les acquis découlant d'expériences professionnelles doivent être reconnus par le système scolaire. Des services de reconnaissance des acquis existent déjà au secondaire et au collégial, mais ils sont insuffisants: ils doivent être accrus. Une expertise qui a trait à la reconnaissance d'acquis expérientiels ou de formation extrascolaire y a déjà été développée; elle doit être consolidée et soutenue. La reconnaissance des acquis étant essentielle pour favoriser l'accès à la formation continue et la persévérance des adultes, elle doit être instaurée dans les universités. L'admission sur la base d'un critère relatif à l'âge - par exemple, 21 ans et expérience pertinente - nous paraît faire fi d'une démarche de reconnaissance des acquis plus systématique. Les universités doivent également s'efforcer de reconnaître les formations équivalentes données par chacune d'elles; des problèmes nombreux nous ont été soulignés sur ce plan. Pour l'ensemble du système scolaire, le développement d'outils permettant une meilleure reconnaissance des diplômes des immigrantes et immigrants doit aussi se poursuivre.

Nous avons entendu des critiques sur la qualité de certains programmes, à la formation générale du secondaire, et de programmes de l'enseignement universitaire conduisant à un certificat. S'il ne saurait être question pour nous d'endosser dans leur intégralité ces critiques, nous croyons néanmoins qu'elles sont le signe que l'attention apportée par les établissements d'enseignement à des aspects essentiels de la qualité, par exemple l'encadrement pédagogique et la situation des formateurs et formatrices, est moindre à l'éducation des adultes qu'à la formation initiale, fréquentée par les jeunes. La situation généralisée de précarité de l'emploi des enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes fait qu'ils ont peu accès au perfectionnement et au soutien professionnels dont peut bénéficier le personnel enseignant de la formation initiale. Ces questions ne sont d'ailleurs pas suffisamment prises en main par les responsables des établissements et des services d'éducation des adultes. Des redressements s'imposent, car ces attitudes sont le signe même du peu de reconnaissance qu'on accorde aux adultes dans le système d'éducation.

L'histoire de l'éducation des adultes au Québec est longue. Elle est jalonnée de réussites, d'innovations, mais aussi de projets avortés. On voit plus clairement, 30 ans plus tard, ce qu'on doit faire et ce qu'on peut faire. Ne serait-il pas opportun, au moment où des orientations majeures doivent être données au système d'éducation et où il apparaît évident que la perspective d'une éducation continue doit être un des axes de ces orientations, que le Québec se dote d'une politique d'éducation permanente? Nous hésitions à aller dans ce sens au terme de la première étape des États généraux, celle des audiences publiques. Nous n'hésitons plus aujourd'hui et pensons qu'une telle politique doit être énoncée. Il y a consensus sur les points essentiels qu'elle pourrait comporter; elle permettra des actions et une organisation des services plus cohérentes; elle sera le signe manifeste de la reconnaissance du droit à l'éducation de toute personne, sa vie durant.

[40.](#) Voir aussi: CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Avis, 1996, 119 p.; INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *L'éducation des adultes, valeur centrale du progrès économique et culturel*, Synthèse de la consultation régionale et sectorielle sur l'avenir de l'éducation des adultes, 30 octobre 1995, 34 p.

[41.](#) D'après une étude comparative, menée dans sept pays, la proportion d'adultes qui possèdent des capacités de lecture et d'écriture limitées est plus élevée au Québec que dans les autres provinces canadiennes et la sixième plus élevée des sept pays où l'enquête a été menée. Source: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le coût et les résultats de l'éducation*, Série Fiscalité et financement des services publics - Oser choisir ensemble, ministère du Conseil exécutif, n° 5, 1996, pp. 66-68. Le regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, dans un document récent, *Plan national d'action en alphabétisation*, 1996, propose 42 mesures devant faire partie d'un plan national de lutte contre l'analphabétisme.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007

2.7 SOUTENIR LES PRINCIPAUX ACTEURS EN VUE DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Premiers intéressés à rénover leur école, les élèves, étudiantes et étudiants nous ont rappelé l'importance d'un certain nombre de facteurs nécessaires à leur réussite⁴² : des exigences élevées en ce qui a trait à l'apprentissage, mais qui donnent envie d'apprendre et qui font place à diverses façons d'apprendre; un engagement soutenu dans leurs études, appuyé par des ressources disponibles; une relation significative avec des adultes; des possibilités de s'engager concrètement dans leur école ou leur milieu; et la revalorisation de leur statut. Ce sont là des facteurs qui font que les élèves et les étudiantes et étudiants n'étudient pas «en attendant» mais qu'ils s'investissent dans ce qu'ils font et contribuent à l'évolution de la société.

La Commission souligne la récurrence des préoccupations exprimées à l'égard de l'encadrement ou de l'accompagnement des élèves. Elle souhaite qu'il en soit fait une responsabilité des établissements et de l'ensemble des agents d'éducation, à tous les ordres d'enseignement. Il faut reconnaître que beaucoup d'efforts ont été déployés en ce sens au cours des dernières années, comme nous avons pu le constater dans de nombreux témoignages au cours des assises dans lesquels les gens ont décrit des expériences intéressantes. De toutes ces discussions, nous retenons un certain nombre de balises à considérer. Le premier lieu d'encadrement est la classe, où la relation maître-élève est primordiale, où les stratégies pédagogiques utilisées doivent permettre à chacun et chacune de progresser dans ses apprentissages, où les habiletés sociales de coopération et d'entraide doivent être développées au cœur des activités éducatives, où les élèves ont droit à l'erreur mais obtiennent de l'aide dans des activités de rattrapage, où le personnel enseignant a la latitude de choisir et de varier ses approches, ses modes d'évaluation et les rythmes d'apprentissage, où il doit pouvoir lui-même compter, au besoin, sur le soutien d'autres ressources.

Au collégial, la cohérence des programmes apparaît comme le facteur d'encadrement le plus structurant: la convergence des objectifs, la progression planifiée des apprentissages et l'évaluation formative assurent à la fois un sens au cheminement dans le programme et un sentiment d'appartenance à l'établissement. Au premier cycle de l'enseignement universitaire, la même intégration des objectifs du programme et le contact avec des professeurs pour qui l'enseignement est une mission essentielle et qui reçoivent l'appui de l'université en ce sens sont également des facteurs de réussite. Force est de reconnaître que ces facteurs ne sont pas toujours présents⁴³.

Certains modèles d'encadrement sont souvent reconnus comme favorisant une meilleure relation maître-élève, même s'ils ne font pas l'unanimité, par exemple le tituliariat au premier cycle du secondaire et le tutorat au deuxième cycle. En outre, des pratiques de jumelage d'un jeune élève avec un élève d'une classe supérieure renforcent souvent la motivation pour les études.

On convient cependant qu'il n'existe pas de recettes miracle dans ce domaine et qu'une diversité de formules doivent être mises en place par l'établissement en fonction de l'âge des élèves et des passages ou transitions qu'ils vivent, notamment à leur entrée au primaire, au secondaire, au cégep et à l'université. Chaque équipe-école ou équipe de programme doit exercer sa responsabilité à cet égard.

Les activités parascolaires sont des occasions privilégiées de faire d'autres apprentissages qui donnent une perspective nouvelle au cheminement scolaire et qui font croître le sens de l'initiative et l'autonomie des élèves. Beaucoup y trouvent même la possibilité de faire des expériences porteuses de choix professionnels et d'engagement social. Ces activités doivent être reconnues comme de véritables milieux éducatifs au lieu d'être considérées comme de simples passe-temps. L'engagement des élèves, étudiantes et étudiants dans l'organisation de la vie de leur école doit être encouragé, car il leur permet de développer leur sens communautaire, d'apprendre les règles de la vie en société et de connaître le fonctionnement démocratique.

L'établissement doit également accorder une attention particulière au soutien à l'orientation des élèves: la diversification des options, dans tous les domaines d'études, au deuxième cycle du secondaire, est une occasion pour les élèves de préciser leurs goûts, de développer leurs aptitudes et de faire des choix professionnels autrement que sous la seule pression des préalables des programmes du collégial. Le soutien à l'orientation, dans la perspective d'une école elle-même «orientante», doit également se traduire, surtout au premier cycle du secondaire, par des activités qui permettent l'acquisition de bonnes méthodes de travail et l'apprentissage autonome. Mais il faut aussi mieux intégrer les activités axées sur la

connaissance de soi et la clarification des choix professionnels aux services de conseillances qui sont indispensables, ces derniers aidant les élèves à développer leur estime de soi, à clarifier leurs aspirations ou à raviver leur engagement dans les études. De la même façon, l'orientation ne peut être un processus strictement scolaire: elle se forge également par des contacts significatifs avec la réalité de divers milieux sociaux, avec des personnes qui exercent une activité professionnelle et par l'application graduelle de ses compétences à l'extérieur du milieu scolaire.

La Commission souhaite également que les écoles, sans qu'elles n'augmentent le nombre d'heures d'enseignement, utilisent mieux le temps scolaire hors horaire pour répondre aux besoins réels de certains élèves qui, autrement, sont laissés à eux-mêmes dans leur cheminement scolaire. On cherche ainsi à aider les élèves qui ne trouvent qu'à l'école une conviction exprimée quant à l'importance de l'éducation, en leur donnant la possibilité de faire leurs travaux scolaires ou leurs devoirs avec l'aide d'une personne compétente et dans un lieu approprié. Il ne s'agit pas de créer un modèle uniforme, mais de s'assurer que chaque école cible ses interventions, et fasse appel, si nécessaire, aux ressources du milieu en fonction des caractéristiques et des besoins de sa population scolaire.

Enfin, comme l'ont fait ressortir les discussions tenues pendant les assises, l'encadrement des élèves, même s'il fait l'objet d'une politique institutionnelle, n'est pas la responsabilité exclusive de l'école. Si l'école doit devenir un véritable milieu de vie pour les jeunes, elle n'est pas leur seul milieu de vie. En dehors de l'école, les jeunes vivent dans une famille, dans la rue, dans le quartier ou le village; ils participent à des activités de loisirs et de consommation; ils ont des emplois rémunérés, surtout dans le secteur des services. Il n'est donc pas étonnant qu'on nous recommande de concevoir l'encadrement des jeunes dans une perspective multisectorielle pour un territoire donné et que la contribution et la responsabilité de l'ensemble des partenaires sociaux soient non seulement sollicitées, mais qu'elles s'harmonisent avec celles qu'on veut voir exercées par l'école. Le quartier ou le village pourrait être le territoire parfait à cet égard pour constituer, à son tour, un milieu de vie où les jeunes trouvent des occasions de se développer. C'est d'ailleurs dans ce contexte que la Commission accueille avec intérêt l'entente de partenariat intervenue récemment entre la Centrale de l'enseignement du Québec et le Conseil du patronat afin de limiter les abus du travail salarié chez les jeunes de moins de 16 ans. Nous y voyons un moyen de revaloriser le statut d'élève et d'étudiant et la reconnaissance des exigences liées à ce statut.

Les parents ont, de leur côté, revendiqué une plus grande place dans le processus décisionnel au sein de l'école à titre de premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, et ce, tant au collégial qu'au primaire et au secondaire. La Commission constate qu'il existe un malaise relativement à la place des parents à l'école et qu'il vaut mieux le dissiper que de l'entretenir. Ayant souvent l'impression d'avoir été maintenus à la périphérie des activités significatives de l'école ou dans des rôles de figuration, les parents aspirent à une plus grande reconnaissance de leurs compétences. Ils sont quelquefois tiraillés entre le désir d'être plus interventionnistes, sur le plan individuel, et le désir d'avoir un plus grand pouvoir décisionnel au sein de l'école, sur le plan collectif. De son côté, le personnel de l'école craint de devoir soumettre, cas par cas, ses interventions professionnelles au jugement des parents. Il est nécessaire de trouver des *modus vivendi* qui, sans être jamais parfaits, permettront une meilleure collaboration entre ces partenaires essentiels de l'intervention éducative dans le respect du rôle et des compétences de chacun.

Il faut que l'école donne aux parents, de façon régulière, une information complète sur le cheminement scolaire de leurs enfants. Le bulletin scolaire n'est pas le seul moyen indiqué. Au primaire, en particulier, il faudrait peut-être revoir l'obligation actuelle quant au nombre de bulletins au profit d'une rencontre additionnelle avec les parents. Quant au reste, c'est l'apprentissage du travail en commun en ce qui a trait aux politiques de l'école qui semble l'option la plus prometteuse pour faire converger les efforts des uns et des autres. Le projet d'établissement, qui doit tenir compte des interventions de chaque groupe et proposer des compromis nécessaires, doit porter sur des choses «sérieuses» et avoir pour objectif la réussite de tous les élèves. Cela n'exclut pas, bien au contraire, l'expression collective des parents. Une action plus délibérée des comités constitués de parents afin d'intéresser les autres parents à la vie de l'école et afin de leur permettre de discuter de leurs responsabilités et d'améliorer leurs compétences parentales contribuerait grandement et incontestablement au progrès de l'école. Les parents devraient pouvoir compter sur les ressources de l'école à cet effet. Par ailleurs, les parents ont le droit de comprendre le sens des réformes et des interventions pédagogiques qui affectent le cheminement scolaire de leurs enfants: c'est même une condition de leur adhésion à ces changements et à ces interventions. C'est au sein d'instances où sont recherchées collectivement les solutions que l'école peut trouver des façons de s'améliorer. La période d'appropriation n'est pas encore terminée; elle doit même se répéter d'année en année. Il y aurait peut-être moyen d'éviter aux parents une situation d'impuissance si les responsabilités qu'ils acceptent au sein des instances de l'école impliquaient un engagement prolongé de leur part⁴⁴.

La clé de toute rénovation ou d'amélioration de l'école est, pour une bonne part, entre les mains du personnel de l'école, et en particulier du personnel enseignant. Dire cela n'est pas nier l'importance de l'environnement scolaire et social, ni réduire à la qualité d'accessoires les ressources qu'il recèle. C'est plutôt reconnaître que les efforts les plus importants et les plus significatifs de renouvellement doivent être faits à l'endroit même où le personnel exerce sa profession et où les élèves reçoivent leurs services.

Nous entrons actuellement dans une période où une grande partie du personnel enseignant devra être remplacée. L'occasion est bienvenue de préciser les qualités professionnelles et humaines attendues des enseignantes et des enseignants, dans un contexte de prolifération des savoirs, de diversité des besoins des populations scolaires, de multiplication des sources de connaissances et de progrès récents dans le domaine de la psychologie cognitive. Un tel contexte oblige à formuler des exigences élevées pour le recrutement des futurs candidats et candidates à l'enseignement: une excellente culture générale, qui doit être acquise avant l'entrée à l'université et qui permet par la suite de faire les liens entre les savoirs théoriques et pratiques et les grands enjeux de l'éducation; de bonnes compétences dans la discipline enseignée (à cet égard, la Commission croit qu'il faut procéder à une évaluation systématique de la qualité de la formation disciplinaire donnée depuis la réforme des programmes de formation des maîtres); une excellente formation en psychopédagogie pour garantir la connaissance des processus cognitifs, la maîtrise des stratégies de gestion de classe, l'utilisation intégrée des NTIC et des ressources documentaires; des qualités humaines d'ouverture à la différence et de communication; le désir de se remettre en question et de se perfectionner. Ces qualités devraient être recherchées également à tous les ordres d'enseignement. Elles se retrouvent d'ailleurs dans les propos des élèves et des étudiantes et étudiants sur ce qu'est un bon professeur: quelqu'un qui sait communiquer et soutenir l'élève, qui fait preuve d'empathie, qui maîtrise sa matière, qui allie rigueur et humour. Nous croyons que les habiletés pédagogiques s'acquièrent au fil des ans, mais encore mieux si elles reposent sur des bases solides. C'est pourquoi nous considérons qu'une formation en psychopédagogie devrait faire partie des critères d'embauche, à l'enseignement postsecondaire.

De telles exigences, qui ne devraient pas être négociables, impliquent qu'il faudra revoir l'organisation de la carrière pour permettre une insertion progressive et soutenue des enseignantes et enseignants⁴⁵. Il s'agit là d'une responsabilité des établissements, mais surtout d'un investissement social précieux pour la qualité de l'éducation. Les formules des écoles associées et du «mentorat» nous apparaissent des voies qu'il faut exploiter. D'une part, il faut intégrer les contributions de l'université et de l'organisme scolaire dans la formation pratique initiale et mettre à la disposition de l'enseignante ou l'enseignant qui débute un plus grand éventail de ressources. D'autre part, et il s'agit là d'un enrichissement de la tâche, il faut former des enseignantes et enseignants en poste qui serviront de guides aux débutants, en leur transmettant leurs savoirs d'expérience, et surtout en valorisant leurs premières expériences dans l'enseignement. Pour que de telles formules soient efficaces, il est nécessaire que la formation pratique et l'insertion professionnelle se réalisent en partenariat, c'est-à-dire que les ressources universitaires fréquentent les milieux de pratique et que les responsables de la formation pratique puissent, de leur côté, influencer sur les décisions relatives aux contenus offerts aux futurs enseignantes et enseignants.

Les réseaux scolaires doivent désormais assumer plus sérieusement la formation continue de leur personnel. La formation continue ne peut se réduire, comme c'est le cas actuellement au primaire et au secondaire, à quelques activités organisées à l'occasion des journées pédagogiques. Le perfectionnement au fil de la carrière est devenu une exigence en quelque sorte inhérente à la profession et à son évolution. Dans des fonctions de transmission des savoirs, de relations d'aide et de soutien à l'apprentissage, on doit continuellement développer ses compétences personnelles, remettre en question ses interventions et recourir à des expertises externes. C'est à ce prix qu'on doit soutenir l'autonomie professionnelle. Que ce soit par une mise à jour des pratiques ou par une réflexion ou des discussions avec des collègues, le parcours professionnel doit être constamment enrichi pour y gagner en efficacité. La Commission suggère à cet égard que chaque organisme scolaire: incite les membres de son personnel à préciser leurs besoins de formation; leur permette l'accès à une diversité de lieux et de modes de formation et leur accorde du temps à cet effet; valorise le perfectionnement par les collègues et l'utilisation de l'expertise accumulée dans la pratique; engage, sur cette base, des collaborations avec différents partenaires, dont les universités; et poursuive clairement des objectifs de réinvestissement des acquis dans la pratique. La Commission suggère enfin que ces activités de formation soient reconnues sur le plan professionnel et que le personnel à statut précaire puisse y participer.

L'une des façons d'enrichir l'enseignement est d'assurer une plus grande collaboration entre les écoles et les universités, entre milieux de théorie et milieux de pratique. Ce qui est profitable dans le contexte de la formation des maîtres l'est tout autant dans le domaine de la recherche. Beaucoup de souhaits ont été exprimés à ce sujet au cours des assises. La Commission retient qu'il faut multiplier les aller-retour entre écoles et universités afin que les recherches aient plus de répercussions sur l'enseignement et que leurs résultats soient plus largement diffusés. Déjà, dans *l'Exposé de la situation*, la recherche dans le domaine de l'éducation apparaissait comme le parent pauvre ou la grande oubliée. Cela est dû à la fois à l'absence d'une politique claire en la matière et au peu d'associations entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. S'il peut être utile d'envisager la création d'un fonds pour la recherche dans le domaine de l'éducation comme il en existe un dans le domaine de la recherche sociale ou de créer des fonds régionaux pour la recherche-action, la Commission veut qu'on s'efforce de valoriser ce dernier type de recherche qui, en établissant des partenariats entre les universités et les écoles, a des retombées significatives à la fois sur l'intervention pédagogique mais aussi sur la pertinence de la formation universitaire: transfert et réciprocité sont les résultats de telles démarches. Faut-il aller jusqu'à la création d'un centre national de recherche et d'animation sur la profession enseignante⁴⁶? Sans doute, si son fonctionnement et son développement sont assurés par un

regroupement des ressources en recherche et par un partenariat institutionnel entre les chercheurs et les praticiens.

Le personnel professionnel et de soutien, souvent négligé lorsqu'il est question de changements dans l'organisation scolaire, mais qui en vit les premiers effets, veut être associé à la réalisation de la mission éducative. Ces personnes ont des relations avec les élèves qui, souvent, permettent de jeter un éclairage complémentaire sur les interventions éducatives. Elles sont aussi au cœur de l'organisation du travail et peuvent contribuer à en améliorer l'efficacité. Il est donc souhaitable que leur apport à la communauté scolaire trouve ses lieux d'expression et que ces personnes bénéficient elles aussi d'activités de formation continue.

La Commission juge nécessaire que soit accentué le rôle de leadership pédagogique des directions d'établissement. Dans la perspective où l'on confie des responsabilités élargies aux conseils des établissements, les directions d'école doivent acquérir des compétences relatives à l'élaboration du projet d'établissement, à la création des liens avec la communauté et à la mise en place d'un partenariat entre les catégories de personnel de l'école, les parents et les représentantes et représentants de la communauté. Elles doivent aussi composer avec la nécessité de renforcer l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, sans y voir une menace. On convient de plus en plus que la qualité de la direction d'une école donne de la valeur à l'école elle-même, à condition que la direction soit le moteur des changements et qu'elle soit solidaire des personnes qui doivent assumer les conséquences des changements. Aussi, la Commission croit que le recrutement, la formation et le perfectionnement des personnes qui composent les directions d'établissement doivent se faire en fonction des nouvelles compétences requises. C'est une responsabilité des organismes scolaires.

Le personnel enseignant et non enseignant, les étudiantes et étudiants et les parents sont regroupés en associations pour défendre leurs intérêts, promouvoir leur rôle ou élargir leurs compétences. Ces associations de toute nature ont été extrêmement actives tout au long des États généraux. Elles s'attendent à être invitées à participer à la mise en oeuvre de la réforme. La Commission souhaite que le ministère de l'Éducation s'efforce de soutenir les associations, y inclus celles qui ne sont pas strictement du milieu de l'éducation, mais qui désirent participer à la mise en place de la réforme. S'il est un modèle québécois qui s'est dégagé à l'occasion des États généraux, à la fois en région et sur le plan national, c'est bien celui d'une mobilisation convergente des énergies, au-delà des corporatismes ou intérêts de groupes. Il est souhaitable de tirer profit de cette mobilisation.

Favoriser l'innovation pédagogique répond à deux objectifs importants dans le monde de l'éducation: celui d'assurer une diversification du système susceptible de répondre à la diversité des besoins et celui de renouveler les interventions pédagogiques.

Dans le premier cas, la Commission souligne l'importance de projets innovateurs dans les écoles traditionnelles ou même d'écoles alternatives. Se distinguant moins par une sélection des élèves à l'entrée que par l'adhésion à des convictions pédagogiques particulières qui sont partagées par des parents, une direction et une équipe pédagogique, ces écoles accordent généralement une grande importance à la participation de l'élève à la définition de son cheminement scolaire, au développement quotidien de son autonomie dans la réalisation de ses apprentissages et à l'intégration constante de ceux-ci⁴⁷. Elles font appel à la gestion participative des parents, qui est une condition essentielle au fonctionnement de l'école qui privilégie le modèle de l'apprentissage guidé plutôt que celui de l'enseignement. Évidemment, ces écoles ou encore des projets de cette nature dans des écoles requièrent une grande autonomie de fonctionnement.

Dans le deuxième cas, qui s'applique à toutes les écoles du Québec, la Commission ne peut qu'insister de nouveau sur l'importance d'une meilleure appropriation et d'une utilisation mieux intégrée des nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui redéfinissent considérablement les conceptions de l'apprentissage et de la pédagogie. Les conditions que nous jugeons essentielles au succès d'une telle entreprise soit la formation et le perfectionnement du personnel, ainsi que la conception de produits culturels adaptés aux besoins scolaires ne sont toujours pas réunies. Le ministère de l'Éducation doit continuer d'assumer un rôle de chef de file dans ce dossier, tant sur le plan des orientations que du financement.

Dans l'*Exposé de la situation*, nous déplorions l'état préoccupant des bibliothèques scolaires et réclamions un coup de barre significatif dans ce domaine. Aujourd'hui encore, nous insistons pour qu'il y ait une action concertée entre les ministères en cause et, sur le terrain, entre les autorités scolaires et municipales, afin de mettre à la disposition des élèves et du personnel enseignant les livres et les outils de travail qui leur sont indispensables.

Nous avons également suggéré, en ce qui concerne la difficulté d'accès des anglophones à du matériel pédagogique dans leur langue, d'explorer la possibilité de mettre sur pied un organisme à but non lucratif qui serait chargé de la conception du matériel pédagogique. Nous croyons qu'il s'agit toujours d'une hypothèse valable.

Enfin, puisqu'il est question dans la présente section de soutenir tous les acteurs engagés dans la réalisation de la mission

éducative, la Commission se permet quelques réflexions sur l'évaluation nécessaire de la qualité de l'éducation, qui dépasse de loin le seul rendement scolaire et qui ne se limite pas à la seule évaluation du personnel enseignant, sans toutefois les exclure. Cette question est une préoccupation que partagent de larges secteurs de la société et qui a fait l'objet de nombreuses remarques de la part des élèves et des étudiants et étudiantes. On ne peut donc l'ignorer. La réforme au collégial a mené à la mise en place d'une commission d'évaluation qui aide les établissements d'enseignement collégial à assurer la qualité de leurs programmes. Les commissions scolaires ne sont pas dans la même situation. Elles ont moins de latitude pour ce qui est du contenu des programmes et de leur application. Grâce à des examens nationaux, l'on vérifie chaque année si elles ont atteint les objectifs fixés pour les matières de base et l'on compare les résultats obtenus dans nos commissions scolaires à ceux obtenus à l'étranger à des épreuves construites conjointement par plusieurs pays. Il n'est donc pas nécessaire d'établir un organisme d'accréditation des écoles primaires et secondaires.

Par ailleurs, la Commission croit qu'il faut miser sur l'accroissement de l'autonomie professionnelle des enseignants et des enseignantes et sur une plus grande responsabilisation des établissements en matière pédagogique. C'est à ces conditions qu'on pourra améliorer la réussite éducative. Dans la répartition actuelle des pouvoirs et des responsabilités entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles, ce sont les commissions scolaires qui sont responsables de la qualité des services éducatifs dispensés dans les écoles. Il leur appartient donc de mettre au point des politiques d'évaluation de leurs écoles qui soient plus substantielles et qui rendent mieux compte de tous les facteurs qui déterminent la qualité de l'éducation. Il serait opportun, selon la Commission, de donner une impulsion à ce mouvement d'évaluation institutionnelle. D'une part, il faudrait évaluer les politiques des commissions scolaires et leurs applications à cet égard et, d'autre part, évaluer par échantillonnage un certain nombre d'écoles dans le but de leur suggérer des améliorations possibles et de leur souligner leurs forces. Une telle démarche inciterait tous les intéressés à développer une culture de l'évaluation qui ne se limite pas aux résultats scolaires des élèves ou à la «performance» d'un élément du système. Nous estimons qu'il s'agirait là d'une démarche pouvant accroître l'autonomie du personnel et des établissements en leur donnant une plus grande influence sur les facteurs déterminants de la réussite. À l'occasion des assises, les demandes visant la mise sur pied de nouvelles structures ont été très rares. Nous croyons que les demandes légitimes d'amélioration de la qualité seraient bien servies par un mécanisme léger d'évaluation institutionnelle, qui ne relèverait ni du ministère de l'Éducation ni des commissions scolaires. Dans une telle perspective, cette voie nous apparaît plus prometteuse que celle de la création d'un ordre professionnel.

[42.](#) Lire à ce sujet: Égide ROYER et al. *L'ABC de la réussite scolaire*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 1995, 148 p.

[43.](#) Des efforts ont toutefois été faits en vue d'améliorer la dynamique pédagogique à l'enseignement postsecondaire au cours des dernières années. Lire la recension qui en est faite dans Diane BONNEVILLE. *La dynamique pédagogique à l'enseignement supérieur*, Commission des États généraux sur l'éducation, juillet 1996, 59 p.

[44.](#) Pour un portrait de la situation actuelle de la participation des parents au sein des structures existantes: FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC INC.. *Rapport d'étude sur l'exercice des mandats du comité d'école et du conseil d'orientation*, 1996, 34 p.

[45.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*, Document de travail, 1995, 21 p.; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Des professionnels en formation continue*, Vidéo, 17 min. 48 s.; Rémi BEAUDOIN. *Bilan des activités des tables de concertation du réseau des écoles associées de l'Université Laval pour l'année 1995-1996*, 1996, 15 p.

[46.](#) Cette proposition a d'abord été faite par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1990-1991. *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, 1991, 57 p.

[47.](#) Richard PALLASCIO et al. *L'école alternative, un projet d'avenir*, 1996, 222 p.

[Retour à la table des matières](#)



2.8 REDISTRIBUER LES POUVOIRS POUR RENFORCER LE PÔLE LOCAL ET L'OUVERTURE À LA COMMUNAUTÉ

Dans l'*Exposé de la situation*, nous avons déploré le degré de centralisation atteint dans le système d'éducation et ses effets négatifs sur l'engagement des acteurs à tous les paliers de la structure. Nous plaitions, par conséquent, pour un changement de cap, susceptible de redonner prise aux premiers intéressés sur l'organisation des services éducatifs en fonction des caractéristiques et des besoins des milieux. Nous ajoutons que des changements de structure n'étaient souhaitables que dans la mesure où ils favoriseraient une plus grande maîtrise, par les établissements, de l'activité éducative. Ainsi, la décentralisation ne devait pas être la panacée.

Les discussions tenues au cours des assises⁴⁸ ont confirmé ces convictions tout en nous invitant à faire une plus grande place aux contributions des autres partenaires sociaux au domaine de l'éducation. De plus, les participantes et participants ont exprimé le souhait que les services éducatifs offerts par les différents ordres d'enseignement soient mieux coordonnés sur un même territoire.

La redistribution des responsabilités et des pouvoirs doit se faire dans la perspective d'une école plus juste, plus démocratique et plus égalitaire que celle que nous connaissons. Les voies d'évolution doivent aller dans le sens de faire partager plus concrètement et plus largement, par tous les acteurs, les objectifs de réussite éducative pour tous les élèves et de mieux tenir compte des situations diversifiées qui caractérisent les milieux. Par ailleurs, la population ne souhaite pas une reconfiguration des structures qui, accordant plus de pouvoirs aux établissements, ferait éclater la cohérence d'ensemble du système d'éducation.

C'est pourquoi, à l'enseignement primaire et secondaire, il convient de maintenir la responsabilité de l'État quant aux grandes orientations du système, au financement public et à la répartition des ressources, aux régimes pédagogiques, aux règles budgétaires, à la négociation des matières à incidence monétaire lourde (par exemple les salaires, les avantages sociaux, les clauses de sécurité d'emploi, les régimes de retraite, le nombre d'heures d'enseignement, le ratio maître-élèves), aux curriculums et aux programmes, aux normes et examens nationaux, à l'évaluation de la qualité de l'enseignement et à la délivrance des certificats et des diplômes.

Cependant, le Ministère devrait assumer davantage des fonctions d'orientation et de pilotage que des fonctions de conception et d'élaboration dans le cas de la restructuration des curriculums. Tout en conservant un rôle d'arbitre qui correspond à sa responsabilité d'assurer une qualité égale de formation par l'intermédiaire de contenus d'enseignement communs, le Ministère devrait faire appel à une commission nationale des programmes d'études, composée de représentants des milieux d'éducation et de la société en général, qui lui remettrait ses recommandations. Le recours systématique à l'expertise des milieux de recherche et des milieux de pratique comme à un éclairage extérieur aux réseaux d'éducation, en plus d'alléger la structure ministérielle, revitaliserait l'expérience pédagogique accumulée aux différents paliers du système scolaire.

Quant à la gestion du système qui, déplore-t-on, se pratique *a priori* sur la base de règlements, directives et normes détaillés, les milieux d'éducation souhaitent qu'elle se pratique plutôt *a posteriori*. Pour ce faire, il faudrait que le Ministère s'entende avec les milieux sur la base de plans pluriannuels d'application des encadrements ministériels, fournisse les allocations nécessaires et évalue les résultats en fonction de critères d'équité et d'efficacité prédéterminés. Cette façon de faire apparaît comme le seul moyen de donner une véritable marge de manoeuvre aux établissements en donnant plus de responsabilités aux régions, mais elle impose en contrepartie des obligations accrues en matière d'imputabilité.

En ce qui concerne la structure intermédiaire entre le Ministère et les écoles, les assises ont permis de dégager un consensus sur sa légitimité et son importance, notamment pour faire contrepoids à une centralisation excessive et pour assurer une certaine équité envers les écoles. Mais les critiques entendues relativement à leur nombre, à la transparence de leur gestion et à leur vie démocratique nous invitent à avancer sur ces trois fronts.

Au Québec, la seule instance politique décentralisée, après la commission scolaire, est la municipalité. Cependant, les municipalités se sont regroupées en territoires élargis pour se donner des politiques et des instruments communs relativement à des problèmes communs. Ce sont les municipalités régionales de comté (MRC). Il s'agit d'une configuration géographique et politique exactement à mi-chemin entre des entités locales éclatées et la région administrative. Faire correspondre le territoire des commissions scolaires à celui des MRC représenterait une diminution sensible du nombre de commissions scolaires. Évidemment, en ce qui concerne le territoire des commissions scolaires anglophones, celui-ci ne pourrait correspondre dans chaque cas au territoire des MRC et il faudrait prévoir un découpage ou un regroupement particulier. Il faut noter que les MRC ont pour mission l'aménagement du territoire et que, à l'intérieur d'un tel territoire, les concertations en matière d'éducation se feraient plus naturellement entre les établissements scolaires et les Centres locaux de services communautaires (CLSC). On peut même souhaiter que naisse une certaine réciprocité de représentation entre les établissements scolaires et les établissements de santé et de services sociaux - et pourquoi pas des municipalités? - auprès de leurs instances respectives.

Une telle opération représenterait, à terme, une certaine économie pour ce qui est des frais administratifs tout en assurant une masse critique de ressources qui permettrait de faire des choix réels en matière de services éducatifs. Mais le découpage des territoires n'est pas le seul élément, ni même le plus important d'une réorganisation régionale des commissions scolaires actuelles. À lui seul, il ne suffirait pas à garantir de meilleurs services. Il faut donc compenser l'éloignement relatif qui existe entre la structure intermédiaire et les écoles par des mécanismes qui lieraient cette structure à sa population. On doit comprendre, dans cet esprit, la revendication du maintien du suffrage universel pour élire les représentantes et représentants à ces conseils ou commissions scolaires. Il est conforme à notre tradition démocratique de faire coïncider avec un pouvoir de taxation universel, même pour une portion de l'évaluation foncière, la représentation des citoyennes et citoyens. Cependant, l'élection pourrait avoir lieu en même temps que les élections municipales surtout si les nouveaux quartiers scolaires correspondaient au territoire des municipalités - et à partir d'une liste électorale unique.

Mais, d'autres exigences s'imposent pour assurer la vie démocratique de cette organisation renouvelée, par exemple l'instauration d'un mécanisme de consultation régulière de la population sur des plans stratégiques en matière de services éducatifs, de mécanismes officiels de consultation des membres du personnel, des élèves et des étudiants et étudiantes, sur l'application des politiques qui les concernent, et enfin, d'un mécanisme référendaire en matière de taxation.

Faut-il aller plus loin dans les transformations de l'économie actuelle des responsabilités confiées à ces structures intermédiaires pour assurer qu'elles soient parties prenantes au projet d'amélioration du système d'éducation et qu'elles voient leur imputabilité accrue? Si oui, la Loi sur l'instruction publique pourrait être amendée pour obliger les nouveaux conseils ou commissions scolaires: à préparer, après consultation publique - ou à soumettre à la consultation publique - un plan d'application des grandes politiques ministérielles qui décrit les axes prioritaires et les cibles d'intervention, des plans d'effectifs, une répartition des ressources éducatives, matérielles et financières, ainsi qu'un mécanisme de péréquation; à élaborer une politique de relations avec la communauté régionale; à négocier une politique-cadre relativement à l'organisation du travail dans les écoles, une fois les grands paramètres fixés par le Ministère; à élaborer une politique d'insertion professionnelle et de formation continue pour l'ensemble du personnel; à élaborer des critères concernant le maintien des écoles de village et de quartier; à planifier l'intégration des nouvelles technologies dans les écoles; à procéder à une évaluation, qui serait rendue publique, des activités sous leur responsabilité, en fonction du plan initial et sur la base d'indicateurs et d'instruments d'évaluation prédéterminés. Ce sont là des exemples d'un renforcement des responsabilités et de leur exercice démocratique et de l'obligation d'imputabilité qui permettraient de véritables choix éducatifs sur un territoire donné.

En ce qui a trait à l'école, on demande qu'elle soit davantage ouverte aux besoins de sa communauté et fasse davantage appel aux contributions du milieu. Par contre, certains craignent que l'école devienne un lieu d'affrontement ou un lieu de gestion où les querelles de pouvoirs prendraient toute la place et où les énergies seraient canalisées vers de nouvelles charges administratives. En outre, chaque catégorie d'acteurs veut que soit reconnue son expertise propre et être associée à la prise de décisions. C'est donc autour d'objectifs de réussite éducative qu'il faut définir les responsabilités de l'école et la contribution de chacun des groupes.

Il nous semble opportun, par conséquent, d'élargir la représentation de la communauté au sein du conseil de l'établissement. Cette option correspond à la demande de milieux sociaux dont la mission est proche de celle de l'école ou complémentaire. Une telle orientation éviterait peut-être, d'ailleurs, d'investir des efforts dans la concertation, nécessaire, qui se ferait ainsi plus naturellement. Le projet éducatif, ou projet d'établissement, devrait aussi être le contrat qui comporte des objectifs annuels en regard de la réussite éducative, des stratégies appropriées, des instruments d'évaluation institutionnelle à cet effet et qui détermine la nature, le moment et le mode d'intégration des contributions du milieu.

Parmi les stratégies essentielles à la réussite éducative, le conseil de l'établissement aurait l'obligation d'adopter une politique

d'encadrement des élèves ou des étudiantes et étudiants, y compris en ce qui concerne l'utilisation du temps hors enseignement et hors horaire et les activités parascolaires.

Quant à la participation des différents groupes en cause à l'intérieur de l'établissement, il est souhaitable que leur collaboration au conseil de l'établissement soit fondée sur leur expertise propre, qui devrait être affirmée, reconnue et soutenue. Ainsi, un comité de parents pourrait conseiller le conseil de l'établissement sur les politiques de l'école, tout en conservant son autonomie en ce qui a trait aux activités de sensibilisation et de formation des parents. Un comité pédagogique composé d'enseignantes et d'enseignants pourrait jouer le même rôle, tout en conservant son autonomie dans le choix des méthodes, des approches pédagogiques, des manuels et des modes d'évaluation des apprentissages. Enfin, un conseil étudiant, tout en agissant à titre de conseiller, aurait une certaine autonomie dans l'organisation de la vie étudiante. Évidemment, tous ces groupes seraient également représentés au conseil de l'établissement où les arbitrages sur les politiques de l'école se feraient avec les représentants de la communauté. Ce qu'il faut dégager ici, c'est une zone d'influence réelle pour chacun des groupes, ou encore une zone d'influence «professionnelle», mais en privilégiant l'intégration des contributions au sein d'une même instance, dans le respect des différences.

Il faut aussi accorder une attention particulière à la négociation des éléments relatifs à l'organisation du travail, dans la mesure où ils ont un effet déterminant sur les conditions de la réussite éducative dans chaque école.

Selon les divers points de vue exprimés au cours des assises, on présente l'organisation du travail soit comme l'occasion de réaliser des économies dans la façon de dispenser les services éducatifs, soit comme l'occasion de donner au personnel plus de latitude dans le processus de travail, renforçant ainsi son autonomie professionnelle, soit comme le moyen d'atteindre une plus grande efficacité et d'assurer une meilleure qualité de l'éducation.

Or, l'organisation du travail fait partie d'un système et relève d'une culture qui ne s'importe pas. Il faut donc chercher, à l'intérieur du contexte québécois, quitte à s'inspirer d'expériences étrangères⁴⁹, les voies d'évolution qui assureraient une meilleure adéquation entre l'organisation du travail et la réussite éducative.

Au Québec, les matières importantes sont négociées à l'échelle nationale et, pour l'essentiel, les matières procédurales ou d'accommodement - qu'on appelle «arrangements locaux» - sont négociées à l'échelle régionale. Les parties qui participent à la négociation nationale conviennent qu'il faut poursuivre des discussions sur l'organisation du travail. Une entente de partenariat a d'ailleurs été conclue récemment entre le ministère de l'Éducation, la Fédération des commissions scolaires et les associations d'enseignants et d'enseignantes du primaire et du secondaire, dans le cadre de nouvelles politiques en matière de relations de travail, pour viser, à tous les paliers, l'amélioration de la capacité de prise en charge collective du système éducatif et pour travailler à son renouvellement en vue d'assurer l'efficacité et l'efficacé du système.

La Commission ne peut que souscrire à cette initiative conjointe et suggère même d'accélérer les travaux de façon à ce que chaque école examine l'organisation du travail sous deux aspects: celui de la gestion, c'est-à-dire du pouvoir de décider de l'utilisation des moyens disponibles, et celui de la maîtrise du processus pédagogique, au sens de l'engagement dans le travail, de la capacité de le transformer et de la satisfaction qui en découle.

En ce qui a trait à la gestion, les enseignantes et enseignants et les autres catégories de personnel revendiquent une participation réelle aux décisions. Cela implique que toute l'information soit sur la table et que les décisions prises protègent au maximum les services aux élèves. Les parents sont des alliés à cet égard. Sur la maîtrise du processus pédagogique, il faut accorder une plus grande latitude aux équipes enseignantes relativement à des éléments qui ont un effet certain sur les activités éducatives: l'aménagement de la semaine de travail (l'amplitude de 35 heures, la tâche éducative de 27 heures, la tâche d'enseignement, les tâches de récupération, de surveillance et d'encadrement); l'utilisation du temps de présence des enseignantes et enseignants (horaire quotidien, périodes de disponibilité, journées pédagogiques; rencontres avec les parents); l'utilisation du temps de présence des élèves; la distribution des groupes d'élèves; l'organisation des périodes de présence des élèves en périodes d'apprentissage et en périodes de rattrapage pour les plus faibles; l'évaluation des apprentissages; le perfectionnement et le développement pédagogique.

Un tel professionnalisme conduirait inévitablement à un accroissement de l'engagement du personnel. Il faudrait donc y consacrer du temps et le soutenir par une formation appropriée. Là où des changements de culture ont produit des résultats positifs, ils étaient précédés d'incitatifs, ils découlaient d'expériences-pilotes, ils comportaient une formation appropriée des directions d'école et des équipes d'enseignantes et d'enseignants, et misaient sur une plus grande participation des parents, tout en garantissant par ailleurs le maintien des dispositions négociées. Cet appel à un engagement accru de tous les acteurs correspond à la fois à une voie d'évolution et à une voie de rupture. D'une part, il suggère de préciser le champ d'application des ententes existantes et, d'autre part, de chercher des solutions le plus près possible des lieux où se présentent les problèmes.

Enfin, comment répondre à la demande maintes fois répétée d'une meilleure coordination de l'offre des services éducatifs sur un territoire donné? Les efforts de coordination interordre doivent déborder la configuration territoriale suggérée pour le primaire et le secondaire. Dans le contexte du développement régional tel qu'on l'entend traditionnellement, c'est-à-dire selon le découpage du territoire en seize régions administratives, il serait souhaitable de créer une instance de coordination interordre, comprenant les conseils ou commissions scolaires, le regroupement des collèges en région, les universités en cause et le ministère de l'Éducation, notamment pour planifier la carte des options d'une filière professionnelle et technique intégrée, pour mener ou commanditer des recherches sur des problèmes propres à la région ou pour organiser une concertation avec les organismes de développement régional et économique.

[48.](#) La Commission a aussi puisé à l'étude réalisée par Francine BÉDARD-HÔ. *Partage des pouvoirs et des responsabilités - Éléments de comparaison internationale et canadienne*, Commission des États généraux sur l'éducation, juin 1996, 102 p.

[49.](#) Christian PAYEUR. *Négocier et décider autrement en éducation. Quelques expériences syndicales américaines*, janvier 1995, 22 p.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007

2.9 POURSUIVRE LA DÉCONFESSIONNALISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE

Depuis le début de ses travaux, la Commission a choisi d'aborder la question de la confessionnalité du système scolaire en soumettant à l'examen chacun de ses éléments: d'abord, les structures elles-mêmes, qu'il s'agisse du statut des commissions scolaires ou du statut des écoles ou qu'il s'agisse des structures liées à la confessionnalité ou des mécanismes qui en découlent (sous-ministres associés pour la foi catholique et pour la foi protestante, comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation, nomination des membres de ce conseil selon l'appartenance confessionnelle, encadrement de l'enseignement religieux et de l'éducation chrétienne au ministère de l'Éducation et dans les commissions scolaires); ensuite, l'enseignement religieux tel qu'il est dispensé dans les écoles primaires et secondaires et l'animation pastorale qui le complète.

Ce choix découle du fait que le caractère confessionnel imprègne l'ensemble du système d'éducation au primaire et au secondaire, chacune de ses dimensions étant associée aux autres en vertu d'une série de dispositions constitutionnelles, légales et réglementaires qui en font un sous-système très «verrouillé». Ainsi, le recours à la clause nonobstant pour permettre que le caractère confessionnel du projet éducatif d'une école s'étende à toutes les activités de l'école et à tous les élèves, quelles que soient leurs croyances, ne s'explique que par les droits constitutionnels en matière de confessionnalité des catholiques et des protestants, qu'il faut protéger dans l'éventualité de la mise en place des commissions scolaires linguistiques.

La confessionnalité du système scolaire doit également être examinée sous l'angle de l'évolution culturelle et démocratique de la société québécoise, avec ce que cela suppose d'attachement réel aux valeurs et aux pratiques portées par la tradition, mais aussi de volonté de travailler à la modernisation du projet social en s'appuyant sur d'autres valeurs et d'autres pratiques. Autrement dit, la religion peut-elle encore être le véhicule d'un projet commun dans une société pluraliste où la cohésion sociale exige que l'école rassemble tous les élèves, peu importe leurs différences et leurs croyances?

Dans l'*Exposé de la situation*, on dégageait, au-delà des oppositions fondamentales manifestées à l'occasion des audiences, des champs d'intérêt communs: on reconnaissait, par exemple, le rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs, dans la transmission de l'héritage culturel québécois, dans la connaissance culturelle du phénomène religieux et des religions et le besoin de développement spirituel des individus. Les échanges au cours des assises n'ont pas altéré ces convictions. Au contraire, le fait que l'école n'a pas su assumer concrètement cette éducation aux valeurs, autant dans ses programmes d'études que dans l'organisation de la vie scolaire, suscite des inquiétudes. C'est comme si on avait conclu que le champ des valeurs était correctement occupé par le seul domaine de l'enseignement religieux ou de l'animation pastorale et que le caractère confessionnel du projet éducatif des écoles protestantes ou catholiques constituait une garantie suffisante à cet égard. D'où la crainte exprimée par certains à l'égard de la déconfectionnalisation des écoles qui pourrait dégager celles-ci de l'exigence de l'éducation aux valeurs.

Les dispositions et dispositifs actuels qui servent de garantie en matière de confessionnalité établissent que la règle commune est celle du choix majoritaire des parents. Mais ces mécanismes se heurtent de plus en plus à la réalité d'une société pluraliste et laïque de fait et au projet de construire une école qui accueillerait tous les élèves indépendamment de leurs croyances, de leur appartenance ethnique ou culturelle et de la religion de leurs parents. Dans ce contexte, selon quels critères la règle commune doit-elle être fixée? Il s'agit ici d'un choix de société qu'on ne peut plus différer. Il faut «déverrouiller» le système confessionnel, à tous les paliers, pour assurer à tous les élèves l'éducation aux valeurs communes que nous souhaitons partager.

Il faut poursuivre la déconfectionnalisation du système d'éducation, ou, en d'autres termes, achever la séparation de l'Église et de l'État. Il n'y a plus de raison, autre qu'un empêchement de nature historique, pour contraindre un système d'éducation public à cause de privilèges confessionnels. À cet égard, un consensus plutôt général existe quant à la transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques. Les structures confessionnelles apparaissent comme un anachronisme et empêchent les institutions scolaires de la majorité francophone de remplir leur mission d'intégration de tous les élèves et les institutions de la minorité anglophone de contrôler leurs écoles en conformité avec leurs droits. Il faut donc remonter à la source pour dénouer le noeud original. C'est pourquoi

un mouvement assez large s'est dessiné en faveur d'une modification ou d'une abrogation de l'article 93 de la Constitution canadienne.

Dans *Vers la mise en place de commissions scolaires linguistiques* (rapport Kenniff)⁵⁰, on affirmait déjà qu'il allait de soi que la réforme des structures scolaires au Québec serait facilitée par la modification, voire l'abrogation de l'article 93. Mais il n'entraînait pas dans le mandat du comité responsable du rapport de le recommander. C'est pourquoi les tentatives faites jusqu'ici de procéder à la mise en place de commissions scolaires linguistiques dans le cadre de l'article 93 ne pouvaient aboutir qu'à un ajout de mécanismes confessionnels. En effet, la Cour suprême, dans son jugement relatif au renvoi de la Loi sur l'instruction publique, sans protéger de structures juridiques particulières, établit que le droit d'avoir des écoles confessionnelles comprend le droit de gestion et de contrôle des aspects confessionnels et des aspects non confessionnels nécessaires au maintien du caractère confessionnel des écoles.

Dans la proposition Proulx-Woehrling⁵¹, on prétend qu'un amendement restreint à l'article 93 de la Constitution canadienne suffirait pour permettre l'établissement de commissions scolaires linguistiques, tout en donnant à Montréal et à Québec le même statut qu'au reste de la province sur le plan confessionnel. La Commission n'est pas en mesure de porter un jugement sur la validité et la valeur juridique d'une telle proposition. Elle ne peut que constater qu'une solution qui irait dans le sens de l'amendement souhaité laisserait entière la question du statut confessionnel des écoles.

Or, pour maintenir des écoles qui sont à la fois confessionnelles et communes, on doit déroger à la charte québécoise des droits et libertés de la personne, ce qui signifie, en quelque sorte, que les valeurs de certains citoyens sont subordonnées à celles d'autres citoyens majoritaires. Un tel projet éducatif confessionnel, même appliqué discrètement, une fois inscrit dans la Loi sur l'instruction publique, est potentiellement discriminatoire. Il nous semble donc que le gouvernement du Québec doit emprunter la démarche qui permette de régler en même temps le cas du statut confessionnel des commissions scolaires et celui des écoles. Certains croient que la négociation en vue de l'abrogation de l'article 93 est vouée à l'échec ou qu'elle mettra du temps à aboutir. Faut-il rappeler qu'il s'est déjà écoulé huit ans depuis l'adoption du projet de loi n^o 107 qui prévoyait l'implantation de commissions scolaires linguistiques? Il apparaît «surréaliste», selon des propos entendus au cours des assises, qu'on en soit encore à discuter des mêmes questions, dans les mêmes termes, à l'aube de l'an 2000.

Nous sommes conscients de l'effet réel d'une telle décision et de son caractère de rupture par rapport à la tradition; toutefois, nous croyons qu'il ne faut pas allonger indûment la période de transition, ce qui risquerait de cultiver l'ambiguïté à propos des intentions de déconfessionnalisation. Nous savons que les démarches juridiques seront longues et nous croyons que les groupes qui disposent actuellement de garanties en matière confessionnelle devraient profiter de ce temps pour mettre en place les mécanismes qui leur permettront, avec la collaboration des parents intéressés et des Églises, d'assumer complètement cette éducation chrétienne en des lieux plus appropriés que l'école commune et sans demander à l'État de payer les frais de cette éducation.

L'école doit cependant aller plus loin sur le chemin de l'éducation aux valeurs. D'une part, il serait pertinent qu'elle élabore des contenus d'enseignement culturel en rapport avec le phénomène religieux. La restructuration des curriculums devrait permettre de situer correctement cette exigence. D'autre part, il faut offrir à tous les élèves, sans distinction, un cadre d'éducation aux valeurs qui ne soit pas artificiel ni purement théorique, mais qui permette des applications concrètes dans la vie de tous les jours. C'est dans cette perspective qu'il faut accueillir la demande répétée, dans tous les milieux, d'un véritable cours d'éducation civique portant sur les droits et les obligations contenus dans les chartes, les codes de lois et les pratiques démocratiques ainsi que sur la responsabilité individuelle et la solidarité. Mais, pour préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté, l'école devra surtout permettre l'aménagement d'une vie civique en ses murs et y faire progressivement participer tous les élèves. À cet égard, nous croyons qu'il faut assurer la reconversion des services d'animation pastorale en services de soutien à la vie civique.

^{50.} Rapport du comité pour la mise en place des commissions scolaires linguistiques. *Vers la mise en place de commissions scolaires linguistiques*, ministère de l'Éducation, juin 1994, 43 p.

^{51.} Jean-Pierre PROULX et José WOEHLING. *Proposition de modification à l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 en vertu de l'article 43 de la Loi constitutionnelle de 1982*, soumise à M^{re} François Ouimet, mars 1996, 72 p.



2.10 GARANTIR UN FINANCEMENT QUI PERMETTE L'ATTEINTE DES FINALITÉS ÉDUCATIVES

La crise du financement public et les craintes qu'elle suscite ont plané durant tout le déroulement des travaux des États généraux. Certains ont exprimé leur doute sur notre capacité collective à entreprendre les changements nécessaires, d'autres sur l'existence réelle d'une volonté politique qui permette de les entreprendre, alors que les nuages de compressions budgétaires sans précédent s'amoncellent à l'horizon. D'autres déplorent les réductions dont ils ont été l'objet, se disent sous-financés et demandent des subventions accrues pour les services qu'ils offrent. Presque tous les groupes ont profité de cette occasion pour rappeler sans cesse que les dépenses en éducation ne sont pas véritablement des dépenses mais, au contraire, un investissement. Mais au-delà de ce type d'intervention, légitime dans les circonstances, nous avons assisté à l'émergence de réflexions nouvelles sur le financement de l'éducation, qui rompent avec les réclamations catégorielles traditionnelles.

Ainsi, tout le monde convient que les dépenses en éducation, même si on les juge prioritaires, sont un investissement social parmi d'autres; c'est alors déjà admettre que le montant des allocations qui doivent y être consacrées ne peut être déterminé par les seules demandes de celles et ceux qui en profitent. Tout le monde convient que l'effort collectif en éducation ne peut être indépendant de notre richesse collective; c'est alors déjà admettre que l'on peut essayer de mesurer cet effort collectif en le comparant à celui de pays ayant un niveau de vie équivalent. Tout le monde convient que l'éducation est un investissement; c'est alors accepter que les questions de rendement ou de productivité puissent être aussi posées en ce domaine. Presque tout le monde convient aussi que des efforts devront encore être consentis en éducation pour faire plus avec moins; c'est alors accepter que des priorités soient établies, même si on laisse à d'autres la responsabilité des arbitrages budgétaires. On entrouvre les portes mais on s'engage avec réticence dans des chemins dont on ignore où ils nous mèneront. Étant donné les circonstances, nous ne nous attendions pas que, sur cette question, les différents acteurs ouvrent davantage leur jeu, mais nous-mêmes devons être plus audacieux.

Le Québec est une des sociétés qui investit le plus en éducation. En 1994, la dépense en éducation représentait 8,5 p. 100 du produit intérieur brut (PIB) contre 7,0 p. 100 pour l'Ontario et 7,5 p. 100 pour les États-Unis. Le principal facteur qui explique ces différences est le niveau de richesse collective (mesurée par le PIB par habitant) moindre au Québec qu'en Ontario et aux États-Unis⁵². Comme la croissance de la richesse collective n'est pas étrangère à l'effort fait en éducation, nous pensons que l'effort global actuel doit être maintenu.

Mais cet effort doit-il être maintenu selon la même proportion qu'actuellement pour tous les ordres d'enseignement? Voyons d'abord les données. La part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire au Québec (4,8 p. 100) est la même qu'en Ontario (4,8 p. 100) et elle est supérieure à celle des États-Unis (4,4 p. 100). Elle était plus élevée il y a quinze ans, mais les rationalisations budgétaires ont réduit l'écart. Par contre, la part du PIB consacrée à l'enseignement universitaire au Québec (1,93 p. 100) est supérieure à celle de l'Ontario (1,27 p. 100). En 1976, elle était à peu près la même mais, dans les années qui ont suivi, l'effort financier relatif a augmenté au Québec alors qu'il diminuait en Ontario. Mais ce ne sont pas ces seules données comparatives qui peuvent servir d'indication pour savoir où fournir les efforts financiers. En effet, il est communément reconnu qu'il y a une relation entre l'effort financier en enseignement postsecondaire et le développement économique, et cela pourrait servir à justifier les différences constatées, entre les ordres d'enseignement, dans les comparaisons Québec-Ontario.

Pour déterminer les segments du système où il faut investir en priorité, il faut introduire la notion de rendement social⁵³. Ce type de rendement ne se réduit pas au rendement fiscal. On pourrait en effet montrer que le rendement fiscal croît avec le niveau de scolarité et que des études universitaires produisent le taux de rendement fiscal le plus élevé, sans compter que des personnes plus instruites recourent moins à l'aide sociale et à l'assurance-chômage. Mais, peut-on envisager ces questions du seul point de vue fiscal sans tenir compte des objectifs de justice sociale? Un système d'enseignement obligatoire, accessible à tous, a été établi pour permettre l'égalité des chances. Outre le fait qu'elle doive assurer l'accès à une formation de base pour tous les élèves, l'école doit surtout favoriser leur réussite. C'est là que les efforts financiers nécessaires doivent d'abord être fournis: dans les services à la petite enfance, au primaire et au secondaire, pour les jeunes et les adultes, et dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation populaire. Les dépenses faites dans ces services ont un potentiel d'équité plus important et les avantages

économiques que la société en retire sont loin d'être négligeables. À partir du même principe, à l'école de base, on doit prévoir, dans l'allocation des sommes allouées aux écoles et aux commissions scolaires, des mécanismes de péréquation pour tenir compte des conditions socio-économiques, des quartiers et des régions sensibles où les cadres sociaux et familiaux sont déficients. De nos jours, ceux qui «ne savent pas» sont exclus socialement. L'école, instrument d'égalité des chances, ne peut accepter, sans se renier, d'être elle-même un instrument d'inégalité. Pour lui permettre de remplir correctement sa mission en ce domaine et pour des raisons d'équité, des ressources inégales doivent être accordées pour tenir compte de situations inégales. Cependant, nous ne croyons pas que seul l'accroissement des dépenses conduise à l'amélioration de la réussite scolaire. D'autres conditions sont aussi nécessaires: autonomie des directions locales, imputabilité en matière de résultats, organisation de l'école en petites unités, flexibilité des horaires, aménagements appropriés, par exemple.

Dans les périodes difficiles sur le plan budgétaire, nous pensons que la formation de base doit être protégée. Dans cet ordre d'idées, nous estimons que la part des revenus privés à l'enseignement postsecondaire doit être augmentée. Étant donné l'augmentation du nombre d'élèves dans un enseignement supérieur de masse, les coûts qui y sont liés ne cessent de croître; aussi, la tendance mondiale est de recourir davantage aux sources privées de financement. Cependant, nous ne pensons pas qu'il faille exiger (au moins pour les cinq prochaines années) des droits de scolarité pour les élèves qui fréquentent les cégeps à temps plein; des efforts pour y accroître l'accessibilité, et donc l'accès à l'université, doivent être faits. Il faudra encore quelques années pour que la fréquentation du cégep apparaisse, pour le plus grand nombre, comme incontournable. Dans le même ordre d'idées, nous sommes sceptiques quant à la capacité des étudiantes et étudiants de faire face à une hausse des droits de scolarité à l'université. Nous craignons qu'elle ne vienne en compromettre l'accessibilité. Nous sommes d'avis qu'un exercice de rationalisation doit être fait avant que l'augmentation des droits de scolarité ne puisse être considérée comme la solution de dernier recours qu'elle devrait être. Il est évident que des hypothèses diverses ont été formulées quant à l'effet d'une hausse des droits de scolarité, mais nous tenons à souligner qu'aucune véritable étude des conséquences prévisibles n'existe présentement. À l'enseignement privé, la part du financement privé en provenance des parents ou d'autres sources doit être augmentée pour compenser la diminution du financement public accordé aux établissements subventionnés de ce réseau. L'obligation pour les entreprises de consacrer 1 p. 100 de la masse salariale à la formation de leur personnel doit demeurer un minimum. Il faudra progressivement hausser ce pourcentage pour soutenir l'augmentation de la demande de services d'éducation des adultes.

Les demandes accrues de ressources en éducation viennent de l'augmentation des effectifs à l'enseignement postsecondaire et des besoins grandissants de formation permanente. Cette situation, qui découle du développement d'une société du savoir, est là pour rester. L'offre de services et les systèmes de financement doivent être adaptés à ces nouvelles réalités qui feront que de plus en plus de personnes fréquenteront, à des périodes très diverses de leur vie, des établissements d'enseignement postsecondaire. Quant aux coûts engendrés par l'enseignement postsecondaire, il faut prendre acte qu'ils ne pourront plus, dans ce nouveau contexte, être entièrement assumés par l'État. Il faudra donc promouvoir et stimuler le financement privé. Mais comme les personnes et les moments de formation seront de plus en plus diversifiés à l'enseignement postsecondaire, on devra tenter, dans l'incitation au financement privé, de concilier le principe d'égalité des chances avec cette diversité. Pour faciliter le retour aux études, on devra généraliser des plans d'épargne-éducation et y associer des avantages fiscaux. Par des incitatifs fiscaux, on devra encourager les entreprises à investir dans la formation.

C'est volontairement que nous nous en sommes tenus aux principes généraux sur lesquels on doit s'appuyer pour le financement de l'éducation. Nous pensons que la plupart d'entre eux sont de nature à rallier la majorité des personnes et des groupes ayant participé aux États généraux, du moins ceux qui demandent que la formation de base ne soit jamais sacrifiée, ceux qui désirent qu'on accorde une attention particulière aux besoins des élèves en difficulté ou peu favorisés socialement et ceux qui demandent que l'on tienne mieux compte de la réalité nouvelle de l'éducation permanente. Cependant, l'augmentation du financement que devront assumer les entreprises pour la formation des adultes et les parents pour l'enseignement privé ne ralliera pas tout le monde. Mais ces propositions nous paraissent fondées.

Nous n'avons pas voulu aborder les problèmes plus techniques posés par les modes de financement, ni les rationalisations nécessaires pour diminuer les coûts des doublages, ni les avantages financiers que peuvent représenter les investissements dans les NTIC pour répondre à certains besoins de formation. Nous avons constaté que, déjà, les milieux de l'éducation s'en occupent. Il nous a paru plus utile de dégager quelques grands principes qui devront nous guider désormais dans les choix budgétaires en éducation en conformité avec les finalités éducatives que nous avons énoncées précédemment.

[53.](#) Francine BÉDARD-HÔ. *Fiche de recherche sur le rendement social des études*, Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, 7 p.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007



CONCLUSION

Nous concluons nos travaux en ouvrant des perspectives nouvelles, en signalant ce qui doit être fait de façon urgente et en suggérant des chantiers. Nous croyons être allés aussi loin que nous le permettait la mobilisation des acteurs, mobilisation qui sera désormais nécessaire pour que se produise la réforme de l'éducation au Québec.

Des événements imminents constitueront les premiers signaux quant à ce qu'il est possible de faire et aux orientations à retenir. Des décisions politiques seront prises et les principaux acteurs sociaux devront débattre de questions difficiles.

Au-delà du Sommet sur l'économie et l'emploi qui aura lieu à l'automne, et des décisions qui pourraient y être prises relativement à l'éducation, il y a ces concitoyennes et concitoyens, femmes et hommes intéressés et concernés à plus d'un titre par l'éducation, voire engagés dans cette entreprise en tant qu'élève, parent, enseignante ou enseignant, directrice ou directeur d'établissement, cadre, membre du personnel de soutien scolaire, formatrice ou formateur, chercheur ou employeur, qui se demanderont à quoi aura servi l'opération des États généraux. Nous disons: cela dépend aussi de vous, quel que soit le contexte.

Aussi, pour que la mobilisation continue, il faut mettre en place un mécanisme gouvernemental de suivi, qui trouve son prolongement dans les réseaux et jusque dans les établissements, qui associe les milieux intéressés par l'éducation, prêts à collaborer, pour tracer le chemin, adopter les stratégies et fixer les échéances. Nous croyons, parce que nous l'avons expérimenté, qu'une telle démarche est plus porteuse de changements en profondeur que toute autre qui renverrait chacun chez soi en attendant qu'on ait le temps, l'occasion ou les moyens de bouger. Même dans les situations apparemment sans issue, faire appel à la responsabilité du plus grand nombre nous semble indiqué: vérification faite!

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5

Québec

© Gouvernement du Québec, 2007

ANNEXE 1

TEXTES DE DISSIDENCE DE CERTAINS MEMBRES DE LA COMMISSION

Gary Caldwell

Chapitre 1: dissidence relative à la formulation de la mission éducative

Dans l'*Exposé de la situation*, la Commission fait valoir trois dimensions de la mission éducative; instruction, socialisation et préparation à jouer un rôle dans la société. Toutefois, s'opposant ainsi à la finalité de la mission enchâssée dans la législation actuelle (soit le développement intégral de l'individu), la Commission proposait de recentrer la finalité de l'éducation québécoise sur l'instruction (soit la transmission du savoir et de la culture).

Au cours des conférences régionales, ce «recentrage» a été fortement contesté par ceux qui réclamaient une définition de la finalité plus apparentée à la notion de «développement intégral». Il en résulte que la Commission n'affirme plus avec autant de force la priorité de l'instruction dans la finalité de la mission éducative.

Bien que le mot instruction soit peut-être mal choisi - il aurait fallu parler d'éducation, ce qui situe l'activité d'éduquer dans son contexte de relation maître-élève, et place celle-ci dans un milieu qui lui soit propice - il ne faut pas abandonner le concept d'instruction, en opposition à la socialisation ou au développement intégral, comme finalité de la mission. Lorsqu'on éduque dans un milieu qui y soit favorable (salle de classe sereine et institution habitée par une communauté de personnes impliquées dans la même mission), le développement intégral s'ensuit. Cependant, on peut dire, de manière métaphorique, que le développement intégral obéit aux mêmes règles que l'amour: si on le recherche pour lui-même, il arrive bien souvent qu'on ne le trouve pas.

Il demeure primordial de conserver le caractère unique de l'école en tant qu'institution sociale, en la définissant selon sa finalité propre, celle de l'éducation. Ce faisant, on dispose d'un critère de référence qui permet de décider de ce qui est essentiel à l'école et de ce qui ne l'est pas. Par exemple, lorsqu'on sait qu'on éduque par voie de la relation maître-élève, et que ce rapport humain ne peut se mettre en place que dans un milieu propice à son actualisation, on trouve déjà des réponses à plusieurs questions relatives à l'éducation.

Parmi ces questions se trouvent toutes celles se rapportant à l'importance des différentes matières, aux conditions matérielles au sein desquelles on évolue et à l'autonomie nécessaire aux éducateurs et à l'institution enseignante. Pensons, par exemple, à la question «doit-on mettre en place des filières enrichies pour les élèves qui pourraient en profiter»? Si la finalité de la mission éducative est l'instruction, la réponse sera toute indiquée: c'est oui.

Une telle finalité a aussi la vertu de nous mettre à l'abri de prétentions idéologiques dépassant ce qui est acquis et accepté par la société elle-même. Par exemple, la société civile québécoise sait que l'école doit, en plus d'être le véhicule du savoir et de la culture, transmettre l'importance de la justice, de l'équité et de la démocratie. En revanche, il ne fait pas partie de notre culture politique d'ériger en idéal une société égalitaire (si l'on comprend le terme «égalitaire» dans son sens d'égalité de condition); c'est plutôt l'égalité en droit et l'égalité des chances qui sont consacrées comme idéales. Donc, le fait de promouvoir une «société plus égalitaire» constitue une imposition du système d'éducation sur la société civile, qui ne se justifie pas selon la finalité préconisée ici.

De plus, le fait d'attribuer à l'école une finalité qui lui soit propre, tout à fait unique et intrinsèque à sa raison d'être comme institution, nous prémunit contre une condition débilante qui se produit lorsqu'il y a trop de finalités, ou que l'on professe une finalité trop vaste (comme celle du «développement intégral»). En effet, un contexte où prévaut cette finalité du développement intégral permet difficilement de justifier l'exclusion de l'école d'une personne qui n'est ni intéressée par l'instruction, ni apte à la recevoir; d'autant plus que nous disposons de toutes sortes de techniciens reliés à divers aspects du «développement intégral» (travailleurs sociaux, psychologues, et conseillers de tous les types) qui sont disponibles pour offrir leurs services. Le problème, c'est qu'à la longue, ces techniciens détournent des ressources qui devraient être vouées à l'instruction elle-même. C'est ainsi que l'école moderne a réussi à diplômer des élèves «bien dans leur peau» (pour reprendre une expression souvent utilisée), mais incapables d'écrire, donc destinés à subir passivement la société plutôt que d'agir sur elle.

La mise en place de repères fiables (qui devrait découler du «recentrage» de la mission éducative) prend toute son importance lorsqu'on pense au changement qualitatif qui s'est produit dans l'attitude des jeunes envers les adultes depuis approximativement cinq ans. Ce changement se manifeste dans la proportion grandissante d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage reliées à leur comportement. Ceci crée des situations extrêmement difficiles pour les enseignants, surtout les nouveaux, et il va falloir veiller à ce que les professeurs puissent «éduquer», sans être réduits à une fonction de «gérants» de comportements, ou pire, de «surveillants» d'écoles.

Et finalement, étant donné que l'État comme tel n'est pas capable d'éduquer (c'est-à-dire de dispenser lui-même des services éducatifs) sans laisser sa finalité propre, soit la politique, empiéter sur la finalité éducative, il faut que la société civile évite de se limiter à lui comme instrument d'accomplissement de la mission éducative. L'État devra par contre, dans l'intérêt commun, encadrer les institutions qui assument ce rôle.

CHANTIER 2: dissidence relative à l'enseignement privé d'intérêt public

D'aucuns persistent à présenter l'existence de l'enseignement privé d'intérêt public comme une entrave au bon fonctionnement du système public, plutôt que de voir dans l'accroissement de la clientèle du premier une désaffectation envers une situation objective jugée inadéquate dans le secteur public (surtout secondaire).

Cette situation jugée inadéquate existe, selon plusieurs, parce que le secteur semi-public fait mieux avec moins (dans certaines localités, du moins). Si tel est le cas - et si l'on se fie aux données disponibles, le fait est difficilement contestable - cela serait surtout la manifestation des effets pervers d'un monopole d'État, plutôt qu'une insuffisance de ressources au niveau du secteur public ou que la conséquence d'une différence de clientèle.

Effectivement, tout l'Occident cherche des mécanismes institutionnels pour contrer les effets pervers du monopole étatique sur l'éducation publique: on a mis sur pied des «Charter Schools», des «Traditional Schools» et des écoles à vocation particulière, en se finançant toujours à même les fonds publics.

Au Québec, le secteur semi-public dispose déjà, en l'occurrence, d'écoles fonctionnant sur le modèle des «Charter Schools» et des «Traditional Schools», et ce pour la moitié du coût (au contribuable) pratiqué ailleurs; de plus, ces écoles restent largement accessibles. Le niveau actuel de subvention des «écoles privées d'intérêt public» est de 57% de l'équivalent du coût dans le système public. Comme ces écoles sont financées à moitié (par rapport au coût équivalent du secteur public) nous en parlerons désormais comme des «écoles semi-publiques».

Valorisons donc ce que nous possédons déjà. Ne commettons pas la bêtise de détruire le capital social que ces institutions représentent (et il s'agit de véritables institutions, en opposition à des «établissements»), et évitons ainsi de nous retrouver dans la situation où il faudrait, lorsque la mode occidentale nous aura rattrapés (soit dans une dizaine d'années), recréer ces écoles de toutes pièces et à grand coût.

Quant au coût de fonctionnement pour le semi-public, il se chiffre à 20% de moins par élève (approximativement 4800\$ versus 5900\$, pour ce qui est de l'école secondaire) que si le même élève se trouvait au public.

On avance l'argument selon lequel l'infrastructure publique est maintenant sous-utilisée, mais qui est responsable de cet état de fait? Se peut-il qu'une des raisons du succès du secteur semi-public réside dans son infrastructure plus modeste, en équipement et en échelle? Infrastructure sous-utilisée ou non, le coût de fonctionnement le plus important, aussi bien dans le secteur public que dans le semi-public, reste le salaire des professeurs; or, dans l'éventualité d'un déplacement des effectifs du secteur semi-public vers le public, ce coût devrait être assumé en totalité par l'État. L'argument selon lequel le secteur semi-public draine des fonds du secteur public ne résiste donc pas à l'analyse.

Un autre argument nous est présenté, beaucoup plus probant selon nous: le secteur semi-public, en s'attirant les meilleurs élèves et en refusant de s'occuper des cas les plus difficiles, appauvrit culturellement le secteur public et alourdit sa tâche. Cependant, dans la conjoncture démographique actuelle, la soi-disant sélection opérée par l'école semi-publique n'existe pratiquement plus hors des grands centres. La décroissance des effectifs étudiants a eu pour effet que les écoles semi-publiques, en dehors de Montréal et Québec, acceptent pratiquement toute personne désirant étudier chez eux.

Pour ce qui est des élèves peu intéressés à étudier, qui sont renvoyés de l'école semi-publique pour ensuite se retrouver au public, il y a deux choses à retenir: premièrement, ce renvoi se fait actuellement dans les deux sens; et deuxièmement, si l'école publique pratiquait ce qui devrait être sa finalité, elle renverrait elle aussi de tels étudiants. À ceci on rétorque: «mais qu'advierait-il de ces élèves? On ne peut pas les laisser dans la rue»; pour les plus jeunes, qu'on les renvoie à leurs parents, et pour les plus âgés, qu'on leur trouve des occupations éducatives valorisantes hors de l'école régulière. Quant à la clientèle handicapée, le secteur semi-public s'est dit prêt, lors des audiences, à en accueillir plus, à la condition de bénéficier

d'un financement supplémentaire, comparable à celui que reçoit le secteur public.

Dans le discours entourant le débat sur le secteur semi-public, on trouve la question des effets de la concurrence entre les deux secteurs. Les uns disent que la concurrence est déloyale, parce que le secteur semi-public n'a pas les mêmes obligations que le secteur public. C'est vrai, mais qu'on mette au défi le secteur semi-public d'assumer les mêmes obligations, en y mettant des ressources équivalentes à celles dont dispose le public.

Quant au problème posé par les jeunes âgés d'environ 14 à 16 ans (période correspondant à la fin de la scolarité obligatoire) qui ne veulent simplement pas fournir l'effort exigé par l'école, on pourrait y répondre en supprimant la notion d'âge de fréquentation scolaire obligatoire; en effet, nous l'avons appris, cette notion n'est en fait qu'une fiction, parce que ceux qui y contreviennent (et ils sont nombreux) ne subissent plus de sanctions.

Les tenants du système semi-public, pour leur part, mentionnent que la concurrence donne lieu à un effet d'émulation. Après avoir observé depuis un quart de siècle la scène scolaire au Québec, nous sommes obligés d'admettre que l'émulation fonctionne, et dans les deux sens; le rôle joué par le «baccalauréat international» dans l'accouchement du «DEC intégré» en est un exemple. Cela n'est pas très surprenant: il serait tout à fait exceptionnel que le monde de l'éducation constitue le seul secteur d'activité où les effets d'un monopole seraient inexistantes.

Revenons à l'argument de ceux qui préconisent le retrait du financement par l'État du secteur semi-public, en affirmant que les écoles de ce secteur nuisent aux écoles publiques; même s'ils avaient raison, c'est désormais à l'école publique de faire ses preuves, après avoir bénéficié pendant 20 ans de l'avantage de ressources matérielles supérieures, et profité du préjugé favorable qui découle du fait d'être branchées directement sur l'appareil d'État. Si jamais elle ne parvenait pas à effectuer un redressement d'ici dix ans, il serait alors temps d'envisager la mise en place d'une école «privée d'intérêt public» pour tout le monde (par le biais d'un mécanisme tel que les «bons» d'éducation).

Toutefois, l'enjeu le plus important dans ce débat en est un de justice sociale. Doit-on accepter que seuls les riches aient droit à une alternative, dans l'éventualité où ils soient aux prises avec une école diminuée par les effets pervers d'un quasi-monopole étatique? Présentement, au Québec, les parents ont accès, pour 500\$ à 1000\$ en région et 1000\$ à 1500\$ à Montréal et Québec, à une deuxième voie. Ceux qui utilisent cette deuxième voie sont souvent des parents disposant de moyens très modestes (ils se privent peut-être de participer aux jeux de Loto-Québec...). Le fait qu'il n'y ait pas eu, lors des audiences, de contestation majeure de l'école semi-publique découle peut-être du fait que l'existence de cette alternative est appréciée de la population.

Il reste néanmoins la question de la nécessité, pour le Québec, de maintenir une certaine cohésion sociale; question qui se pose dans la mesure où le Québec doit assurer son avenir comme société. Étant donné l'effondrement de l'Église, l'effritement de la famille, la pénétration du tissu social par le marché et les effets inquiétants des médias électroniques, ne reste-t-il pas, comme lieu d'émergence de cette nécessaire cohésion sociale, que l'école primaire, école qui fonctionne encore relativement bien et où la société civile a encore une certaine emprise?

En conséquence, peut-être faudrait-il envisager la question des écoles semi-publiques différemment selon qu'il s'agisse du niveau primaire ou secondaire? La question de l'émergence d'écoles semi-publiques ethniques (juives, arméniennes, grecques, musulmanes, etc.) se pose aussi. Faudrait-il appliquer, dans l'intérêt public, des barèmes appropriés à de tels cas ou envisager un moratoire?

Sous réserve de ces deux dernières considérations, nous proposons l'établissement d'un taux de financement stable du secteur semi-public («écoles privées d'intérêt public») à 60% du coût équivalent du secteur public.

Chantier 7: dissidence relative à la formation des maîtres

La compétence professionnelle d'un professeur provient de son aptitude à créer et à soutenir la relation maître-élève, du succès de la préparation pédagogique qu'il a reçue et (dernier élément mais non le moindre), de la confiance qui lui vient en même temps que la maîtrise de la matière enseignée.

La situation que l'on retrouve aujourd'hui dans la salle de classe, due au changement qualitatif qui s'est opéré, depuis une dizaine d'années, dans la disposition des jeunes envers les adultes, est à la base très difficile; on ne peut donc pas demander à nos jeunes professeurs de s'insérer dans cette situation en tant que professionnels de l'enseignement, sans posséder préalablement une maîtrise suffisante de la matière à enseigner. La préparation pédagogique des futurs professeurs serait grandement améliorée, soit dit en passant, si ceux qui les forment (les professeurs d'éducation) faisaient plus souvent acte de présence dans les écoles d'aujourd'hui.

Le nouveau programme de formation des maîtres (d'une durée de quatre ans) qui exige l'acquisition de compétences dans deux matières afin de pouvoir enseigner au secondaire, ne donne pas suffisamment d'assurance à cet égard. Le programme requiert qu'on accumule un total de 60 crédits répartis en deux matières principales, soit 45 crédits pour une matière dite majeure et 15 crédits pour une matière mineure. Nous croyons plutôt à la nécessité d'obtenir un baccalauréat spécialisé dans une discipline donnée, avant de passer à l'étape de la certification. Notre point de vue se défend d'autant mieux qu'il existe des dizaines de milliers de jeunes Québécois possédant une telle qualification; une bonne proportion d'entre eux démontrent les aptitudes personnelles nécessaires à l'enseignement. Permettons-leur d'acquérir en moins de deux ans la préparation pédagogique dont ils ont besoin, et offrons-leur la possibilité de faire leurs preuves au cours d'un premier contrat de cinq ans.

Étant donné que les diplômés du nouveau programme vont obtenir le certificat d'enseignement automatiquement, à leur sortie du cours (la période de probation n'existera donc plus), nous proposons l'émission de certificats valables pour une période de cinq ans, plutôt qu'à vie. Cette façon de procéder, déjà courante dans plusieurs juridictions, favoriserait l'incitation institutionnelle à un perfectionnement continu. L'existence d'une telle exigence de perfectionnement amènerait peut-être les facultés d'éducation à être plus présentes auprès des nouveaux professeurs, qui doivent, eux, composer avec la réalité de la salle de classe contemporaine.

Chantier 8: dissidence relative à l'évaluation des professeurs et aux pouvoirs du nouveau «conseil de l'établissement»

Dès le début des audiences, certains participants nous signalaient le fait que les centres de décision sont trop éloignés de l'école, et y voyaient l'une des sources du malaise de notre système. Pour appuyer cette remarque, on invoquait l'effet bénéfique obtenu par le démembrement des Commissions scolaires régionales mises en place dans les années soixante. La Commission prenait donc acte, dans l'«Exposé de la situation», d'une volonté de dévolution de la responsabilité - c'est-à-dire de pouvoir et d'imputabilité - vers l'école.

Le «conseil de l'établissement» tel qu'envisagé ne répond pas, à notre avis, à ces attentes. L'école ne peut pas être tenue responsable de sa performance si elle n'a pas de pouvoir sur l'embauche des professeurs qui y enseignent. Nous proposons donc que le «conseil de l'établissement» soit plutôt appelé «conseil d'école», et que, sur le plan juridique, les comités d'école et d'orientation cessent d'exister. Ce nouveau conseil d'école disposerait d'un pouvoir décisionnel quant à l'affectation de professeurs à son école.

Le conseil d'école serait composé de professeurs (3), de parents (3), du directeur, du commissaire d'école, d'un élève (dans le cas d'une école secondaire seulement) et d'un représentant de la municipalité locale.

La présence au sein du conseil d'un représentant municipal répond à une demande maintes fois formulée au cours des audiences (et entérinée par la Commission dans l'*Exposé de la situation*), soit la nécessité de faire en sorte que l'école réintègre le milieu local, notamment par le biais des institutions municipales et communautaires, afin de bénéficier des ressources matérielles et humaines qui s'y trouvent.

À cet égard, pourquoi le conseil d'école ne canaliserait-il pas vers l'école le potentiel social inexploité que représente la génération des 50 à 65 ans? Ces personnes, souvent à l'aise, généralement en santé, et qui voient s'accroître leur disponibilité en temps, ne demanderaient pas mieux, dans bien des cas, que de participer aux tâches d'encadrement et d'animation reliées aux activités parascolaires. Par exemple, elles pourraient aider à maintenir l'école ouverte après les heures de cours ou accompagner les jeunes lors de visites d'entreprises, et améliorer ainsi la qualité de l'éducation offerte à leurs petits-enfants.

Grâce à ce type d'implication personnelle, la société civile pourrait sans doute regagner graduellement une légitime emprise sur l'institution scolaire; elle limiterait ainsi le pouvoir de l'État qui, inévitablement biaisé par sa propre finalité politique, mine souvent la finalité éducative de l'école.

La Commission propose dans son rapport que l'on fasse des évaluations institutionnelles de l'école. Elle évacue ainsi la question des conditions dans lesquelles s'exerce, pour chaque professeur, la tâche d'enseigner. Elle oublie aussi la question de l'autonomie dont jouissent ou ne jouissent pas les professeurs, et celle de leur évaluation individuelle. Étant donné que la question de l'évaluation a constitué l'une des préoccupations majeures de la population (particulièrement des élèves) tout au long du processus des États généraux sur l'éducation et puisque d'autres mécanismes que ceux préconisés par la Commission ont souvent été mis de l'avant (notamment la création d'un ordre professionnel, le retrait de la convention collective ou l'engagement par contrat de cinq ans), nous croyons nécessaire de faire une contre-proposition.

Il ne fait pas de doute que le statut de professeur devra être revalorisé dans nos écoles primaires et secondaires. Puisque les professeurs, qui mettent en place la relation maître-élève si nécessaire à l'éducation, doivent agir en professionnels (c'est-à-dire être individuellement et directement responsable de leur façon de s'acquitter de leur tâche), nous considérons que

l'évaluation collective, bien que stimulante et intéressante, ne saurait suffire à les évaluer adéquatement.

Pour qu'un professeur puisse agir en professionnel, il lui faut une autonomie que les contraintes imposées et par le MEQ et la CEQ ne lui accordent pas actuellement. De la part du Ministère, nous espérons une dévolution des pouvoirs vers l'équipe-école; nous croyons aussi que la vérification des résultats obtenus plutôt que celle de la méthode employée entraînerait l'aménagement de plus d'autonomie professionnelle.

Par ailleurs, l'expérience des trente dernières années nous a fait voir la nécessité d'un processus d'évaluation individuelle des professeurs. Que devons-nous faire, par exemple, face à un étudiant qui, s'étant plaint d'un professeur auprès du département dont relève celui-ci, se voit servir en retour une lettre d'avocat? Devant ce genre de situation, il est évident que l'évaluation collective ne suffit plus. Nous proposons la mise en place d'engagements par contrats de cinq ans, pour le personnel enseignant aussi bien que pour la direction de l'école. À la fin de cette période, le «conseil de l'établissement» déciderait de renouveler ou non le contrat de l'enseignant ou du directeur. Le professeur devrait disposer, par l'intermédiaire de son ordre professionnel et de la Faculté d'éducation, de moyens de perfectionnement. Nous suggérons d'ailleurs, dans notre dissidence sur la formation des maîtres, que le brevet d'enseignement émis par le MEQ ne soit pas valide plus de cinq ans; son renouvellement serait alors conditionnel à la participation de l'enseignant à des activités de perfectionnement.

Dans le cadre de la situation actuelle, un tel mécanisme d'évaluation présenterait l'avantage de faire en sorte que les professeurs démotivés (qui constituent, selon les élèves, le quart du corps professoral en général) puissent quitter avec dignité la profession; quant aux jeunes professeurs, qui ne bénéficient souvent d'aucune sécurité d'emploi (dans certaines commissions scolaires, le tiers des effectifs est engagé par contrat d'un an), ils jouiraient de suffisamment de sécurité (cinq ans) pour faire leurs preuves.

En ce qui concerne la convention collective centralisée (négociée à l'échelle du Québec), si son existence s'avérait légalement ou administrativement incompatible avec la formule des contrats de cinq ans, elle ne devrait tout simplement pas être renouvelée. Par la même occasion, on pourrait retirer le droit de grève au personnel de l'éducation: qu'un tel droit soit accordé à des professionnels, dans un domaine d'activité aussi vital pour la population, ne nous semble pas approprié. Il n'y a pas de commune mesure entre des travailleurs du secteur privé qui risquent leur emploi lorsqu'ils font la grève, et des professionnels du secteur public qui ne risquent rien et tiennent la population en otage.

Devant la rigueur des conditions proposées ici, il serait raisonnable de s'attendre à ce que la rémunération des professeurs québécois augmente.

Chantier 9: dissidence relative à la confessionnalité

En ce qui a trait à la question de la confessionnalité du système scolaire au Québec, cinq constatations, me semble-t-il, sont incontournables: deux d'entre elles sont d'ordre socio-politique, alors que les trois autres relèvent de l'ordre socio-culturel. Quatre de ces cinq considérations ont fait l'objet de discussion lors des audiences ou ont été avancées sous forme de plaidoyers dans les mémoires déposés.

Commençons par les considérations d'ordre socio-culturel. Le premier constat est le suivant: le régime québécois est en fait (sauf pour quelques groupes restreints qui ont su se prévaloir des privilèges accordés par le régime) confessionnel dans la lettre et laïc dans l'esprit.

Au Québec, le terme «catholique» apposé aux écoles n'est en fait que nominal: un élève peut fréquenter ces écoles tout au long de sa formation sans jamais être mis en contact avec les valeurs fondamentales de la religion catholique, et sans connaître un milieu véritablement imprégné de ces valeurs. L'animation pastorale constitue une exception à cette caractérisation. Les manuels de religion du secondaire, par exemple, font preuve d'un christianisme qui oscille entre le narcissisme exacerbé et le summum du «québécois», sans vraiment s'attarder aux fondements de la foi, comme par exemple la valeur intrinsèque de toute personne, l'incarnation de Dieu sur terre ou la sainte trinité. De manière plus précise, on constate que les manuels de religion et de formation personnelle et sociale utilisés dans les écoles catholiques pendant la dernière moitié des années quatre-vingt ne parlent jamais de la famille dans la tradition chrétienne!

Nous n'avons pas, au Québec, d'écoles confessionnelles au vrai sens du terme, comme celles qu'on trouve en France et en Ontario; là-bas, seuls des professeurs catholiques sont engagés dans les écoles dites «catholiques»! Un tiers de la clientèle scolaire de l'Ontario et un quart de celle de France fréquentent de telles écoles catholiques, financées - à l'exception des dépenses d'immobilier en France - par des fonds publics. Justement, ces deux juridictions ont un régime qui est laïc dans la lettre, mais qui, dans la pratique, fait place à un système confessionnel. Évidemment, des raisons historiques expliquent ce mode de fonctionnement, mais regardons en face notre situation: nous conservons une confessionnalité artificiellement plaquée sur la réalité, et passablement mince.

Le deuxième constat socio-culturel se résume à ceci: malgré les assouplissements de notre régime (possibilité de l'exemption individuelle et capacité pour les parents de se défaire du statut confessionnel de l'école), nous ne pouvons pas nous définir comme société pluraliste et libérale tout en esquivant la nécessité de fournir une école publique neutre et laïque à ceux qui la désirent.

On doit aussi être conscient, en acquiesçant à cet impératif, du fait que, contrairement à la situation qui prévaut dans d'autres sociétés où le régime est laïc, nous ne possédons pas encore de «religion civique» comparable à celle des Français ou des Américains. C'est là le dernier constat socio-culturel. À cet égard, tout le monde (depuis la CEQ jusqu'à l'Assemblée des évêques) réclame une «culture publique commune» qui pourrait servir de base à l'enseignement éthique et civique dans une école publique laïque. Cependant, les intellectuels québécois ont été, jusqu'ici, rigoureusement incapables d'établir les fondements d'une telle culture publique commune.

Quant aux deux considérations à caractère socio-politique, elles ont été moins invoquées lors des audiences; malgré tout, plusieurs personnes ont insisté sur la première, que je nommerai celle des «droits ancestraux». Effectivement, les Québécois catholiques et protestants jouissent de la prérogative constitutionnelle suivante: ils ont droit à des écoles catholiques ou protestantes, selon le cas. Ce droit leur a été octroyé par la couronne britannique en 1774, et a été entériné en 1867 par toutes les parties impliquées. On peut penser ce que l'on voudra de ce droit, il existe; il doit donc être respecté si les intéressés, pour des motifs qui leur sont propres, désirent s'en prévaloir. Notre lecture des mémoires traitant de la confessionnalité soumis lors des audiences se distingue de l'analyse de la Commission (faite à partir des synthèses de ces mémoires) telle que rapportée dans *L'Exposé de la situation*. En effet, il ressort de notre analyse que 57% à 63% (selon qu'on tienne compte ou non de ceux dont la position exprimée était ambiguë ou indifférente) de ces mémoires étaient en faveur de l'école confessionnelle.

Quant à ces motifs parfois ambigus de ceux qui veulent conserver leur droit constitutionnel à une école catholique ou protestante peuvent-ils provenir d'un réflexe inarticulé de sagesse populaire? Ils auraient ainsi compris que les fondements de notre civilisation gréco-judéo-chrétienne sont en train d'être battus en brèche, et que l'église chrétienne, en tant qu'institution, est chez nous la dernière porteuse des valeurs de cette civilisation. Je signale en passant que le statut protégé du français (dans un Québec non indépendant) est une prérogative constitutionnelle d'un ordre comparable à celui de la confessionnalité. Allons-nous risquer de perdre, d'ici une génération, le droit à la langue française, lorsqu'une partie de la population du Québec voudra se débarrasser de cette «entrave au bon fonctionnement d'une société moderne et libérale»?

Ce qui nous amène tout droit au dernier constat (le deuxième de nature socio-politique). Ce constat découle des contraintes entraînées par la situation politique de la société québécoise, face à laquelle le Québec ne dispose que de trois grandes options politiques: l'indépendance; l'acquiescement à la culture politique républicaine et donc centralisatrice du Canada néo-libéral d'après 1982; ou le retranchement sur la constitution de 1867 et sur la part de souveraineté qui s'y trouvait (du fait que la Confédération était un pacte entre sociétés déjà existantes). À cet égard, précisons que le parlement du Québec n'a pas encore entériné la constitution de 1982, et que la clause «nonobstant» incluse dans cette constitution vise la protection de la souveraineté parlementaire déjà existante des divers parlements du Canada.

Donc, à moins d'embrasser, avec toutes les conséquences qui s'ensuivent, ou l'indépendance, ou le nouveau Canada post-1982 (avec affaiblissement de la souveraineté du Québec *tant que l'indépendance n'est pas chose faite*), il ne faut pas acquiescer implicitement à la constitution de 1982, en y ayant recours pour amender la clause 93 de la constitution de 1867. En effet, la seule voie d'amendement dont nous disposons passe par l'Acte du Canada de 1982; et l'utilisation de cette voie consacrerait la légitimation par l'Assemblée du Québec de la constitution de 1982.

Une seule issue nous permet donc de tenir compte de ces cinq constats à la fois: c'est le statu quo, avec création de commissions scolaires laïques - ce qui n'est absolument pas interdit dans la constitution de 1867 - et une véritable prise en charge du caractère confessionnel des écoles catholiques et protestantes pour ceux qui désirent y envoyer leurs enfants. Il s'agit là d'une option ayant été soumise aux États généraux par la plus grande Commission scolaire du Québec.

Étant donné qu'une école ne peut pas être confessionnelle si son personnel n'appartient pas majoritairement à la confession en question, les écoles catholiques devront pouvoir engager des enseignants catholiques. C'est justement ce que la Commission royale d'enquête sur l'éducation en Ontario a réaffirmé pour le réseau catholique ontarien.

Néanmoins, il faudrait que l'épiscopat catholique du Québec assume ses responsabilités en tant qu'Église «nationale». Le peuple québécois a trop sacrifié en libertés individuelles à l'Église pour que celle-ci l'abandonne dans un moment de désarroi découlant, comme disaient certains des participants aux audiences, d'un «vide de valeurs et de sens», ou, pour citer les propos d'élèves parlant de leur école secondaire, d'un «milieu sans espoir».

Gary Caldwell
Le 23 septembre 1996

* * *

Lucie Demers

Chantier 2: dissidence relative à l'offre de services publics à la petite enfance

La maternelle 5 ans

Concernant la petite enfance, je partage globalement le point de vue de la Commission, notamment sur la pertinence d'une intervention précoce, l'implantation progressive de services universels - prioritairement dans les milieux défavorisés , l'augmentation et la coordination des services de garde, le rehaussement des standards relatifs à la formation du personnel de ces services et la nécessité d'une politique intégrée.

Cependant, je ne crois pas que la maternelle 5 ans à temps plein pour tous les enfants soit pertinente, bien qu'elle représente une avenue intéressante pour ceux qui ont des besoins particuliers.

Je crois que l'extension du programme de maternelle ne répond pas aux besoins des enfants mais plutôt aux besoins de garde de certaines familles.

La maternelle mi-temps me paraît plus appropriée. Elle permet une entrée progressive à l'école. Elle est plus ajustée au rythme naturel des enfants de 5 ans et à leurs besoins - physiologiques, psychologiques, sociaux, apprentissages préparatoires à la scolarisation, etc. - Elle tient davantage compte de la «diversité des parcours» des jeunes enfants. - Entre 0 et 5 ans les enfants vivent des expériences très variées, en de multiples lieux: au domicile familial avec un parent ou une gardienne, au domicile d'une gardienne, à la garderie, etc.

La maternelle à mi-temps permet donc à chaque enfant, quel que soit son vécu, d'intégrer graduellement le milieu scolaire. Elle est davantage respectueuse des valeurs, compétences et choix familiaux.

Les programmes de maternelle devraient être revus et coordonnés de façon à diminuer les écarts qui persistent quant à leur application. Présentement, celle-ci varie considérablement selon l'interprétation des intervenants du milieu.

Les services de formation et de soutien aux parents devraient être augmentés afin que ceux-ci assument de mieux en mieux leur rôle d'éducateur.

Avec le maintien de la maternelle mi-temps, l'offre de services de garde devrait être ajustée pour prendre en compte les besoins des familles. Ces services devraient être coordonnés avec les services scolaires.

Dans le champ de la petite enfance, comme en bien des domaines, il faut éviter une uniformisation excessive. L'extraordinaire diversité des enfants, des familles et conséquemment, des choix et des besoins, représente une richesse qu'il nous faut respecter et soutenir.

Lucie Demers
Le 23 septembre 1996

* * *

Lucie Demers et Majella St-Pierre

Chantier 9: dissidence sur la confessionnalité

Nous sommes d'accord avec les autres membres de la Commission sur la nécessité de déconfessionnaliser les structures scolaires québécoises. Le consensus sur l'introduction de commissions scolaires linguistiques, le témoignage des autorités ecclésiastiques pendant les audiences de la Commission et de nombreuses indications en ce sens fournies par les groupes qui ont traité de ce sujet devant nous, nous portent à penser que la position de la Commission sur la déconfessionnalisation des structures scolaires est bien fondée.

Toutefois, nous ne partageons pas le point de vue de la majorité sur l'élimination des *curriculums* de l'enseignement religieux catholique ou protestant pour les parents et les élèves qui le souhaitent. Dans le respect de nos traditions démocratiques, nous souhaitons conserver la possibilité pour les parents et les élèves de choisir entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral.

Nous reconnaissons toutefois le besoin de «déverrouiller le système» pour en permettre l'évolution vers les commissions scolaires linguistiques. Nous pensons que la meilleure façon d'y arriver surtout dans un contexte de consensus fragile est de mettre en route une démarche qui permettrait d'atteindre cet objectif tout en aménageant l'organisation de l'enseignement religieux dans le respect des droits de chacun et des contraintes administratives que la conjoncture budgétaire impose.

Nous suggérons donc au gouvernement d'entreprendre immédiatement cette tâche en invitant les principaux acteurs ayant une influence sur l'évolution de la situation à participer au mécanisme de travail qu'il jugera le plus approprié.

Majella St-Pierre Lucie Demers
Le 23 septembre 1996

* * *

Élise Paré-Tousignant et Majella St-Pierre

Chantier 10: dissidence sur le financement des écoles privées

Il nous apparaît essentiel de compenser les efforts financiers des parents confiant leurs enfants à l'école privée pour des raisons de maintien du réseau privé lui-même et pour des raisons d'équité.

Selon notre expérience personnelle, la majorité des élèves qui fréquentent les écoles privées sont des fils et des filles de travailleuses et travailleurs salariés qui consentent de nombreux sacrifices pour défrayer les coûts de scolarité de leurs enfants. On peut sans doute compter sur leur engagement pour qu'ils contribuent encore davantage financièrement à l'éducation de leurs enfants. Mais cet effort ne peut être que limité et, à notre point de vue, compensé par des avantages fiscaux; ce à quoi ils n'ont pas droit actuellement.

Ce faisant, d'une part, l'État permet le maintien d'un réseau d'écoles privées susceptibles de fournir aux parents une alternative légitime à l'école publique si celle-ci ne répond pas à leurs attentes. D'autre part, ces parents verraient leurs efforts financiers admissibles à des déductions fiscales tout comme on le fait déjà pour les frais de scolarité à l'université ou les frais de garderie.

Élise Paré-Tousignant Majella St-Pierre
Le 23 septembre 1996

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007



ANNEXE 2

LES CHANTIERS PRIORITAIRES ET LES TÂCHES QUI S'Y RATTACHENT - SYNTHÈSE

1 REMETTRE L'ÉCOLE SUR SES RAILS EN MATIÈRE D'ÉGALITÉ DES CHANCES

- Fixer des objectifs de diplomation clairs à chaque ordre d'enseignement: 85 p. 100 d'un groupe d'âge pour le diplôme marquant la fin du secondaire (DES ou DEP), avant l'âge de 20 ans; 60 p. 100 pour le diplôme d'études collégiales (DEC); 30 p. 100 pour le baccalauréat.
- Mener des recherches sur les facteurs expliquant l'échec et le décrochage scolaires des garçons et apporter les correctifs appropriés en prenant soin d'éviter toutes mesures susceptibles d'avoir un effet défavorable sur les filles.
- Accorder la priorité à la relance de l'école publique en déclarant un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés et en diminuant progressivement les subventions accordées à ce réseau; en mettant fin aux pratiques de sélection dans les écoles publiques durant la période de scolarité obligatoire, sauf dans un nombre limité d'écoles spécialisées; en augmentant la diversité pédagogique au sein de l'école commune.
- Maintenir, dans la mesure du possible, les petites écoles de village ou de quartier et convenir de balises claires pour guider les choix des communautés locales en la matière et d'un cadre général pour le maintien d'une offre de formation répondant aux besoins des régions, harmonisé avec une politique interministérielle d'occupation du territoire.
- Prévoir un soutien pédagogique et financier particulier pour les zones qui sont les plus défavorisées sur le plan économique et où se trouve une forte concentration d'élèves de communautés culturelles.
- Élaborer un énoncé d'orientation qui préciserait les responsabilités de l'éducation en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle.
- Déterminer, avec les communautés autochtones, les façons de répondre aux besoins particuliers d'accueil et de soutien de leurs élèves.
- Maintenir le principe de l'intégration à l'école ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et la diversité des formules employées à cette fin; porter une attention particulière aux besoins en matière de recherche et d'instrumentation pédagogique qui découlent de l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement et aux besoins de ceux et celles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à l'éducation des adultes et à l'enseignement supérieur.
- Chercher des solutions de rechange au redoublement de classe à l'enseignement primaire et secondaire.
- Assurer la gratuité scolaire, y compris celle des services complémentaires, jusqu'au collégial inclusivement. Maintenir à leur niveau actuel les droits de scolarité à l'université sauf si la preuve est faite que leur augmentation constitue une solution de dernier recours incontournable.
- Maintenir les fondements du régime actuel d'aide financière aux étudiants, en élargir l'accessibilité (notamment pour les adultes aux études à temps partiel et les élèves de la formation professionnelle) et s'assurer que les éventuelles modifications au régime ne contribuent pas à accroître l'endettement étudiant.

2 ÉTENDRE ET AMÉLIORER L'OFFRE DE SERVICES PUBLICS À LA PETITE ENFANCE

Augmenter le nombre de places disponibles dans les services de garde régis.

- Offrir la maternelle cinq ans à temps plein à tous les enfants, sans la rendre obligatoire.
- Offrir, pour les enfants de 4 ans, des services publics gratuits (maternelle ou garderie à but non lucratif, au choix des parents), à demi-temps pour tous les enfants et à temps plein pour certaines catégories d'enfants qui ont des besoins particuliers (enfants de milieux économiquement défavorisés, de communautés culturelles ou enfants handicapés).
- Élaborer un programme-cadre commun aux activités de garde et de maternelle qui baliserait les interventions éducatives faites auprès des enfants de 4 ans et qui tiendrait compte du programme d'activités de la maternelle cinq ans.
- Améliorer la formation des éducateurs et éducatrices des garderies et des services de garde en milieu scolaire en instaurant le DEC en techniques d'éducation en services de garde à l'enfance comme condition d'accès à l'emploi et en offrant au personnel en place le perfectionnement nécessaire pour satisfaire à la hausse des normes envisagée.
- Sensibiliser et outiller les parents et les éducateurs et éducatrices des services de garde en vue d'un meilleur diagnostic des problèmes de développement des jeunes enfants.
- Élaborer une politique intégrée relative aux services à la petite enfance.

3 RESTRUCTURER LES CURRICULUMS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE POUR EN REHAUSSER LE NIVEAU CULTUREL

- Préciser, dans des profils de formation, les savoirs essentiels que l'on voudrait voir acquérir par les élèves du primaire et du secondaire.
- S'assurer que les profils prévus à la sortie d'un ordre d'enseignement soient ajustés à ceux qui sont prévus pour l'entrée dans l'ordre d'enseignement suivant.
- S'assurer que les seuils de réussite fixés soient atteints avant le passage à l'ordre d'enseignement suivant en prévoyant des zones tampons en vue de la mise à niveau des connaissances aux points de jonction des ordres d'enseignement.
- Tenir compte des principes suivants dans la refonte des curriculums: respecter la mission éducative de chaque ordre d'enseignement en prévoyant la continuité qui doit exister entre eux; englober les trois finalités éducatives et les 4 types de savoir (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre-ensemble); garder à l'esprit que la poursuite de la formation commune doit s'étendre jusqu'à la fin de la 3^e secondaire et qu'une diversification est souhaitée pour la suite; assurer un équilibre entre les divers domaines de connaissances; prévoir un étalement équilibré de la matière tout au long de la scolarité; considérer les possibilités d'interdisciplinarité et d'intégration des matières; clarifier la contribution d'autres activités que les cours et d'autres lieux d'éducation; associer le personnel scolaire, et en particulier les enseignants et enseignantes, aux choix en matière de refonte du curriculum et à la révision des programmes qui devrait logiquement en découler; établir un calendrier de travail précis tout en se donnant le temps de débattre les questions essentielles et de soumettre les différends à l'arbitrage approprié.
- Créer une commission multisectorielle chargée de la réforme des curriculums, à l'initiative du ministère de l'Éducation, qui verra par la suite, après consultation du milieu scolaire, à déterminer la place à réserver aux disciplines dans le régime pédagogique, en prévoyant que la réforme soit mise en application avant l'an 2000.
- Prévoir l'instauration d'un mécanisme permanent de révision afin d'assurer les mises à jour nécessaires des curriculums.

4 CONSOLIDER LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

- Réinstaurer une filière de formation professionnelle pour les jeunes, accessible après la 3^e secondaire, prévoyant la poursuite de la formation générale en concomitance avec l'amorce de la formation professionnelle et conduisant à l'obtention du DEP.
- Multiplier les expériences d'adaptation de la formation générale aux champs d'intérêt des élèves qui optent pour la formation professionnelle ou technique.

- Procéder à la mise en application progressive du régime d'apprentissage adopté par la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre (SQDM).
- Enrichir la formation professionnelle et technique donnée dans les établissements d'enseignement en y introduisant l'alternance travail-études et en encourageant les stages sur le terrain.
- Favoriser les continuums entre les programmes de la formation professionnelle du secondaire, ceux de la formation technique du collégial et ceux de l'université. Pour ce faire, poursuivre l'expérimentation de programmes intégrés secondaire-collégial et étendre à d'autres secteurs les expériences d'harmonisation des programmes de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire, par exemple, la filière continue de formation technologique mise au point par l'École de technologie supérieure.
- Maintenir les cheminements particuliers de formation pour les élèves qui ne peuvent satisfaire aux exigences qui leur permettent d'avoir accès à la formation professionnelle.
- Dans la poursuite de l'expérimentation des programmes préparant les élèves à exercer des métiers semi-spécialisés (volet 2), s'assurer que le recrutement des élèves et des enseignants et enseignantes soit conforme aux objectifs de qualification professionnelle qui ont été fixés pour cette filière de formation et étendre la portée de l'évaluation du Programme, notamment quant à ses aspects qualitatifs.
- Investir dans le raffinement des outils de planification de l'emploi sans pour autant accoler trop étroitement l'offre de formation à la demande de main-d'oeuvre.
- Revoir les principes sur lesquels s'appuie l'établissement de la carte des options en s'assurant qu'elle répond aux besoins des populations des régions à faible densité démographique.
- Poursuivre les efforts en vue de l'adaptation des lieux physiques, du matériel et des méthodes pédagogiques pour permettre l'accès des élèves handicapés à la formation professionnelle.
- Adopter des mesures afin d'accroître la participation des filles aux programmes de formation à caractère technologique.
- Reconstituer une équipe d'enseignantes et d'enseignants permanents et bien formés dans le secteur de la formation professionnelle.

5 PROCÉDER AUX RÉORGANISATIONS NÉCESSAIRES POUR MIEUX RÉPONDRE À LA DEMANDE D'UN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE MASSE

Au collégial:

- Maintenir l'enseignement collégial et ses caractéristiques actuelles: cohabitation des programmes préuniversitaires et techniques, formation générale commune et fonctionnement en réseau.
- Poursuivre la mise en oeuvre des mesures de renouveau de l'enseignement collégial, tout en améliorant les aspects suivants: accessibilité géographique, resserrement des activités de mise à niveau, soutien à l'orientation des élèves, déplaçonnement de la formation technique, satisfaction des besoins des adultes, amélioration de la formation psychopédagogique des enseignantes et enseignants.

À l'enseignement universitaire:

- Maintenir les trois volets de la mission universitaire: enseignement, recherche-crédation et services à la collectivité, ainsi que la fonction critique des universitaires.
- Mieux assurer la mission d'enseignement, en particulier au premier cycle.
- Améliorer la formation psychopédagogique des professeurs.

Soutenir la recherche à caractère pédagogique.

- Porter une attention particulière aux conditions d'encadrement pédagogique et de réussite des étudiantes et étudiants.
- Revoir l'organisation du travail en milieu universitaire dans le sens d'une meilleure intégration pédagogique des chargés de cours, tout en stimulant la participation des professeurs permanents à l'enseignement de premier cycle.
- Revoir les modes d'élaboration des programmes pour en accroître la cohérence et les lier plus étroitement aux compétences à développer pour la préparation et l'insertion professionnelles des étudiantes et étudiants.
- Rationaliser l'offre de programmes universitaires.
- Explorer les voies à emprunter pour accroître la flexibilité de l'offre de formation postsecondaire.
- Favoriser une spécialisation des établissements d'enseignement universitaire qui s'appuie sur les créneaux développés par chacune des universités et éviter une différenciation étanche à partir des volets de la mission ou des cycles d'études.
- Élaborer une politique claire en matière de recherche universitaire.
- Renouer avec la mission de services à la collectivité, notamment en effectuant des recherches qui soient utiles aux populations des milieux populaires.
- Examiner les mécanismes (incluant l'exclusivité de services) susceptibles d'assurer un meilleur encadrement de l'exercice des fonctions de travail des professeurs.
- Instaurer, par l'entremise de la CREPUQ, un mécanisme d'évaluation externe des universités.
- Voir à ce que l'État dispose des leviers nécessaires pour participer à la planification, aux orientations et à la coordination des activités du réseau universitaire.
- Mettre sur pied, à l'initiative du Ministère, une commission multipartite sur la mission, l'organisation et le développement du réseau universitaire.

6 TRADUIRE CONCRÈTEMENT LA PERSPECTIVE DE FORMATION CONTINUE

- Tenir compte, dans les curriculums de la formation de base, de la perspective d'une formation qui s'échelonne tout au long de la vie et s'assurer que les savoirs essentiels constituant la formation de base sont maîtrisés par les élèves à la fin de la scolarité obligatoire.
- Étant donné la diversité des lieux de formation (famille, groupes communautaires, institutions culturelles, médias et monde du travail), accroître la collaboration entre ces derniers et les établissements scolaires.
- Mieux reconnaître le rôle des organismes volontaires d'éducation populaire et définir plus clairement leurs relations avec le système d'éducation.
- Développer la formation à distance, à tous les ordres d'enseignement, et favoriser le recours aux NTIC en soutenant notamment le développement de réseaux multimédias.
- Intensifier les efforts de prévention et de lutte contre l'analphabétisme.
- Améliorer l'accès à la formation de base et à la formation professionnelle et technique à temps partiel. À l'enseignement universitaire, s'assurer d'une offre de services pouvant répondre aux demandes de perfectionnement professionnel en cours d'emploi.
- Maintenir et consolider les services d'accueil et de référence en mettant sur pied, dans chaque région, un guichet unique interordre.

- Consolider les services de reconnaissance des acquis au secondaire et au collégial et intensifier les efforts pour l'instauration de tels services dans les universités.
- Accorder une attention plus soutenue à l'encadrement pédagogique et à la situation des enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes.
- Élaborer une politique d'éducation permanente.

7 SOUTENIR LES PRINCIPAUX ACTEURS EN VUE DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

- Revaloriser le statut d'élève et d'étudiant à tous les ordres d'enseignement.
- S'assurer que les responsabilités institutionnelles relatives à l'encadrement pédagogique (y compris la qualité de la relation maître-élève, la cohérence des programmes, une meilleure utilisation du temps scolaire hors horaire et le maintien d'une diversité de formules de soutien dont le titulariat, le tutorat et le jumelage d'élèves) sont clarifiées et assumées, et ce, à tous les ordres d'enseignement et s'assurer de la concertation nécessaire avec les ressources extérieures au secteur de l'éducation.
- Soutenir les activités parascolaires comme voie d'éducation civique et de diversification pédagogique.
- Soigner le soutien à l'orientation des élèves dans la perspective d'une école «orientante».
- Donner aux parents, de façon régulière, une information complète sur le cheminement scolaire de leurs enfants.
- Encourager une action plus délibérée des comités constitués de parents en matière de sensibilisation et d'information des autres parents ainsi que de soutien au développement des compétences parentales.
- Préciser les qualités professionnelles et humaines qu'on attend des enseignantes et enseignants.
- Formuler des exigences élevées pour le recrutement des futurs enseignants et enseignantes et s'assurer qu'ils acquièrent, pendant leur formation, des compétences suffisantes dans les disciplines qu'ils enseigneront et une solide formation en psychopédagogie.
- Veiller à ce que chaque organisme scolaire assume plus sérieusement la formation continue de son personnel en incitant les membres du personnel à préciser leurs besoins, en leur donnant accès à une diversité de modes et de lieux de perfectionnement, en leur accordant du temps à cet effet, et en reconnaissant ces activités dans leur carrière.
- Revoir l'organisation de la carrière dans l'enseignement pour permettre une insertion progressive et encadrée des débutantes et débutants (notamment par l'extension des formules des écoles associées et de «mentorat»), permettre la diversification des tâches au fil de la carrière et encourager le partage d'expertise dans un contexte de renouvellement imminent des membres de la profession.
- Assurer une plus grande collaboration entre les écoles et les universités tant dans le domaine de la formation des maîtres que dans le domaine de la recherche; cette collaboration pourrait être facilitée par la création d'un centre national de recherche et d'animation sur la profession enseignante.
- S'assurer que le personnel professionnel et de soutien est associé à la réalisation de la mission éducative et aux choix faits en matière d'organisation du travail et de la vie scolaire.
- Accentuer le rôle de leadership pédagogique des directions d'école et assurer leur formation, leur recrutement et leur perfectionnement en conséquence.
- Soutenir les associations, notamment les associations pédagogiques, syndicales, étudiantes et de parents qui désirent participer à la réforme de l'éducation.
- À tous les ordres d'enseignement, soutenir l'innovation pédagogique (notamment, les projets innovateurs et les écoles alternatives).

- Assurer une meilleure appropriation et une utilisation mieux intégrée des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).
- Miser sur une action concertée pour améliorer l'état des bibliothèques scolaires.
- Améliorer l'accès des anglophones à du matériel pédagogique dans leur langue.
- Instaurer un mécanisme léger d'évaluation institutionnelle.

8 REDISTRIBUER LES POUVOIRS POUR RENFORCER LE PÔLE LOCAL ET L'OUVERTURE À LA COMMUNAUTÉ

- À l'enseignement primaire et secondaire, maintenir la responsabilité de l'État quant aux orientations générales du système et aux grands encadrements.
- En matière de gestion, établir des plans pluriannuels d'application des encadrements ministériels et évaluer les résultats dans l'optique d'un renforcement de l'imputabilité des établissements.
- Au primaire et au secondaire, maintenir une structure intermédiaire élue entre le Ministère et les écoles, en faisant correspondre le territoire des commissions scolaires à celui des municipalités régionales de comté (MRC), ce qui permettrait de diminuer le nombre de commissions scolaires.
- Améliorer le caractère démocratique de ces instances intermédiaires en prévoyant des mécanismes de consultation de la population, du personnel, des étudiantes et étudiants relativement aux axes d'intervention de leur plan d'application des politiques ministérielles et amender la Loi sur l'instruction publique en vue de clarifier ces obligations.
- Ouvrir davantage l'école à son milieu, notamment en élargissant la représentation de la communauté au sein du conseil de l'établissement et en s'assurant que l'expertise de chaque partenaire est considérée au moment du partage des responsabilités.
- Accorder une attention particulière à la négociation des éléments relatifs à l'organisation du travail.
- Poursuivre les efforts nécessaires pour permettre l'instauration de nouvelles politiques en matière de relations de travail en vue d'une prise en charge collective accrue du système éducatif.
- S'assurer que chaque école examine son organisation du travail sous l'aspect de la gestion et de la maîtrise du processus pédagogique.
- Accorder une plus grande autonomie aux équipes enseignantes en ce qui a trait à des éléments qui ont des répercussions sur les activités éducatives (par exemple l'aménagement de la tâche et l'utilisation du temps de présence des enseignantes et enseignants, l'organisation des activités des élèves, l'évaluation des apprentissages).
- Créer, pour chaque région administrative, une instance de coordination de l'offre de services éducatifs pour l'ensemble des ordres d'enseignement.

9 POURSUIVRE LA DÉCONFESSIONNALISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE

- Transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques.
- Entreprendre les démarches pour l'abrogation de l'article 93 de la Constitution canadienne, en vue de l'abolition des structures et des mécanismes actuels en matière de confessionnalité du système scolaire.
- Inviter les groupes qui disposent actuellement de garanties en matière confessionnelle à mettre en place les mécanismes qui permettront que l'éducation chrétienne soit assumée dans des lieux plus appropriés que l'école.
- Renforcer, à l'école, l'éducation aux valeurs et l'éducation civique ainsi que la connaissance culturelle du phénomène

religieux et assurer des services de soutien à la vie civique.

10 GARANTIR UN FINANCEMENT QUI PERMETTE L'ATTEINTE DES FINALITÉS ÉDUCATIVES

- Maintenir l'effort global du Québec (8,5 p. 100 de son PIB) en éducation.
- Fournir, en priorité, le financement public à la formation de base (services à la petite enfance, enseignement primaire et secondaire, incluant l'éducation des adultes, qu'elle se fasse en établissement d'enseignement ou dans des groupes populaires).
- Renforcer les mécanismes de péréquation pour tenir compte des conditions socio-économiques dans les quartiers et les régions sensibles.
- Augmenter la part des revenus privés à l'enseignement postsecondaire sans, pour le moment, exiger des droits de scolarité pour les élèves du cégep ni augmenter les droits de scolarité à l'université.
- Diminuer le financement public du réseau privé d'enseignement.
- Hausser progressivement le pourcentage minimal de 1 p. 100 de la masse salariale des entreprises pour répondre aux besoins des adultes en emploi.
- Promouvoir et stimuler le financement privé de la formation par la généralisation de plans d'épargne-éducation et des incitatifs fiscaux pour les individus et les entreprises qui investissent en éducation.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007



LE MANDAT

Conformément au décret n^o 511-95 du gouvernement du Québec, les États généraux sur l'éducation se veulent:

- «l'expression des besoins et des attentes de la population en matière d'éducation, tout en constituant une grande opération d'écoute de ces besoins et de ces attentes, de même que des contributions nécessaires à leur satisfaction;
- «un forum de réflexion collective et de discussion sur les lectures de la réalité et de l'avenir;
- «un lieu de définition des objectifs à privilégier pour l'école, entendue dans son sens le plus large, d'aujourd'hui et de demain;
- «un lieu d'émergence des consensus sociaux les plus larges possible en vue de l'action.»
- En conséquence, le mandat qui a été confié à la Commission est le suivant:
- «préparer, en conduisant des échanges et des consultations sur l'ensemble du territoire, le document de base des États généraux sur l'éducation pour le 15 décembre 1995;
- «s'assurer que ce document, écrit dans une langue simple et claire, reflète fidèlement les besoins ressentis par la population en matière d'éducation;
- «accompagner, à titre de groupe ressource et témoin, l'ensemble des étapes de la démarche prévue;
- «assurer la présidence des Assises régionales et nationales des États généraux sur l'éducation.»

Conformément au décret n^o 291-96 du gouvernement du Québec, le mandat de la Commission des États généraux sur l'éducation a été modifié pour y ajouter les éléments suivants:

- «à la suite des Assises régionales et en prévision des Assises nationales, la Commission produira, avant le 30 juin 1996, un document faisant état de la lecture qu'elle fait des tendances convergentes et divergentes qui se dégagent des Assises régionales;
- «dans les deux semaines suivant les Assises nationales, la Commission produira et remettra à la ministre de l'Éducation un *Rapport-bilan* de la démarche faisant état des tendances et des priorités qui s'en dégagent, des blocages persistants aussi bien que des consensus exprimés.»

[Retour à la table des matières](#)



LES MEMBRES DE LA COMMISSION

Composée de quinze membres, la Commission des États généraux sur l'éducation est dirigée par deux coprésidents, monsieur Robert Bisailon et madame Lucie Demers.

NOTES BIOGRAPHIQUES

Monsieur Robert Bisailon

- expérience en enseignement au primaire et au secondaire ainsi que dans le syndicalisme enseignant;
- il était jusqu'à tout récemment président du Conseil supérieur de l'éducation.

Madame Lucie Demers

- mère de trois jeunes enfants et enseignante spécialisée en adaptation scolaire;
- porte-parole du comité sur la survie de l'école Sainte-Marie de Batiscan.

Monsieur Nicolas Bélanger

- étudiant au Doctorat en physique à l'Université Laval;
- il collabore notamment à la révision du programme de Baccalauréat en physique.

Monsieur André Caillé

- titulaire d'un Doctorat en physico-chimie;
- président et chef de la direction de Gaz Métropolitain.

Monsieur Gary Caldwell

- sociologue, chercheur autonome et fermier;
- auteur de plusieurs publications, notamment sur la communauté anglophone du Québec et le changement social au Québec.

Madame Huguette Gilbert¹

- titulaire d'une Maîtrise en technologie de l'éducation;
- membre fondateur et vice-présidente de Informatique MultiHexa inc. de Québec.

Monsieur Paul Inchauspé

- titulaire d'un Diplôme d'études supérieures en philosophie;
- directeur général du cégep Ahuntsic.

Madame Élisabeth Le

- fille d'un père vietnamien et d'une mère française, elle habite au Québec depuis une quinzaine d'années;
- étudiante au Doctorat en linguistique à l'Université de Montréal et chargée

e cours en français, langue seconde, à l'Université McGill.

Monsieur Bernard Lemaire

- fondateur, avec son père et son frère, de la compagnie Cascades inc.;
- homme d'affaires mondialement connu et membre du conseil d'administration de nombreuses entreprises.

Monsieur Normand Maurice²

- titulaire d'une Maîtrise en sciences religieuses;
- pionnier des activités de récupération et de recyclage comme voie d'insertion sociale.

Madame Maria-Luisa Monreal

- d'origine chilienne et habitant au Québec depuis une vingtaine d'années, elle est titulaire d'un Baccalauréat en sociologie et actuellement inscrite à la Maîtrise en intervention sociale à l'Université du Québec à Montréal;
- elle a notamment travaillé auprès des communautés culturelles et des organismes voués à l'intégration des immigrants.

Madame Élise Paré-Tousignant

- enseignante à l'École de musique de l'Université Laval;
- directrice artistique du camp musical du Domaine Forget dans Charlevoix;
- représentante du milieu universitaire au conseil d'administration du Conservatoire de musique du Québec et présidente de la Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval.

Madame Céline Saint-Pierre

- titulaire d'un Doctorat en sociologie, elle est vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche à l'Université du Québec à Montréal;
- spécialiste reconnue du travail et des organisations ainsi que des technologies nouvelles et des changements sociaux.

Monsieur Majella St-Pierre³

- titulaire d'une Licence en lettres;
- président du Conseil de la coopération du Québec, organisme de regroupement des organisations coopératives québécoises.

Madame Stéphanie Vennes

- étudiante en sociologie à l'Université de Montréal;
- ancienne présidente de la Fédération étudiante collégiale du Québec.

[1](#) Madame Huguette Gilbert a quitté la Commission le 7 mars 1996.

[2](#) Monsieur Normand Maurice a quitté la Commission le 30 juin 1996.

[3](#) Monsieur Majella St-Pierre a agi à titre de secrétaire de la Commission jusqu'au 30 juin 1996.

[Retour à la table des matières](#)

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | © Équipe de réalisation
1035, rue De La Chevrotière, Québec, Québec, G1R 5A5



© Gouvernement du Québec, 2007