

Les États généraux sur l'éducation

1995-1996

Exposé de la situation

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION

1. À PROPOS DE LA MISSION ÉDUCATIVE

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

2. À PROPOS DE L'ACCESSIBILITÉ ET DE LA RÉUSSITE

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

3. À PROPOS DES CURRICULUMS D'ÉTUDES

À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

4. [À PROPOS DE LA DYNAMIQUE PÉDAGOGIQUE](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

5. [À PROPOS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

6. [À PROPOS DE LA FORMATION CONTINUE](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

7. [À PROPOS DU PARTAGE DES POUVOIRS ET DES RESPONSABILITÉS](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

8. À PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

9. À PROPOS DE LA CONFESIONNALITÉ

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

10. À PROPOS DU FINANCEMENT

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

MANDAT

LES MEMBRES DE LA COMMISSION

[Version consolidée pour importer ou imprimer](#)

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1996 -- 95-0963

ISBN 2-550-25527-5

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1996

Déposé le 30.01.96

Mise à jour le 05.03.96

Retour à la page d'accueil des [États généraux sur l'éducation](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

REMERCIEMENTS

Nous désirons exprimer notre gratitude aux personnes suivantes qui ont travaillé, à un titre ou à un autre, à la préparation du présent document.

Recherche, études et analyses	Michèle Berthelot, responsable Francine Bédard-Hô et Diane Bonneville, agentes de recherche, avec la collaboration de Nicole Coquatrix et Diane Vanasse
Rédaction	Michèle Berthelot
Recherche documentaire	Martine Dubé
Secrétariat des audiences publiques	Mado Desforges Daniel Campeau
Révision linguistique	Hélène L'Heureux et la Division des services linguistiques du ministère de l'éducation
Préparation technique	Claudette Cauchon Carole Caron
Coordination de l'édition	Jean Leclerc

[Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

AVANT-PROPOS

Au printemps 1995, nous nous engageons dans les États généraux, convaincus que le temps était venu de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec. Notre mandat était de préparer, dans un premier temps, un document de base à partir de consultations sur l'ensemble du territoire. Nous avons choisi de tenir des audiences publiques dans toutes les régions du Québec, confiants que la participation populaire, dont nous acceptons nous-mêmes d'être partie prenante, était le meilleur point de départ d'un tel mouvement de réflexion. La mobilisation a été inespérée, malgré des contraintes certaines : il a fallu prolonger les sessions prévues et accéder à des demandes de report qui nous paraissaient légitimes, sans retarder indûment tout le processus de consultation. Le choix délibéré de la participation la plus large possible nous apparaissait comme la condition du sérieux de l'opération et comme un rempart contre la seule expression de modes ou d'intérêts particuliers. Nous ne pouvons qu'exprimer notre gratitude à celles et ceux qui se sont prêtés à cet exercice démocratique qui aura occupé 56 jours d'audiences et 462 heures de présentations et de discussions.

Le respect de la parole entendue

Après cette période d'écoute, aussi passionnante qu'épuisante, il nous a fallu, en quelques mois, dégager les lignes de force de près de deux mille mémoires et présentations verbales. Le défi était de taille : arriver à rendre compte de la richesse de tant de propos en éliminant cette impression de cacophonie que donne souvent la diversité quand elle est laissée à elle-même, sans ces fils de trame qui en tissent la cohérence, bien faire saisir les contours d'opinions si nombreuses sans tomber dans le travers d'une énumération stérile ou, pire encore, de la catégorisation excessive qui gomme les nuances. Nous nous sommes sentis responsables des propos énoncés haut et fort, mais aussi des propos chuchotés. Nous avons un devoir de fidélité, donc, mais également une obligation de mise en ordre et de clarification des enjeux en vue d'ouvrir le dialogue.

Ainsi, ayant longuement écouté et lu, patiemment classé et analysé, sainement confronté et réorganisé, nous publions le présent *Exposé de la situation*. Selon le mandat en vertu duquel il a été produit, il n'a pas pour but de clore le débat, mais plutôt de l'alimenter et de l'approfondir. Il ne vise pas à tirer des conclusions, mais à suggérer des questions à discuter, qui nous semblent déterminantes pour l'avenir de l'école, de l'éducation préscolaire à l'enseignement universitaire. Le ciment d'une telle entreprise de rénovation de l'école est fait de l'adhésion et de l'engagement de tous les secteurs de la société. C'est pourquoi nous nous réjouissons de la participation de personnes et d'organismes n'appartenant pas au milieu scolaire à cette première étape des États généraux et nous

espérons qu'elle se prolonge aux étapes suivantes.

Un véritable appel à se ressaisir

Un sentiment d'urgence, qui prend plusieurs formes, sous-tend l'ensemble de la consultation. Cela n'a pas de quoi surprendre dans la mesure où, dans tous les pays occidentaux, l'école fait actuellement face à des critiques sévères à la mesure des attentes élevées qu'on a à son égard. Modernisé il y a 30 ans, notre système d'éducation se compare avantageusement à ceux des pays avancés. Bien des observateurs extérieurs s'étonnent de la rapidité des progrès collectifs que nous avons faits en matière d'accès à l'éducation.

D'ailleurs, en écoutant les élèves de tous les ordres d'enseignement, émerveillés par l'acuité de leur jugement, par la force de leur attachement à ce qui les a fait grandir intellectuellement, par leur capacité de renouveler notre vision traditionnelle de certaines valeurs telles que l'égalité, la coopération, la réussite, nous nous disons qu'on ne peut totalement désespérer d'un système d'éducation qui porte de tels fruits.

Pourtant, le sentiment diffus de l'insatisfaction de la population envers son système d'éducation, sentiment relayé par les «leaders» d'opinions, est bien réel. Cet édifice construit avec audace et détermination il y a 30 ans, dont nous étions si fiers, a subi l'épreuve du temps. Sans doute avons-nous, en cours de route, négligé des choses importantes, voire élémentaires. Quoi qu'il en soit, les piliers se sont ébranlés et les tensions continueront à miner l'édifice s'il n'est pas de nouveau consolidé. L'enthousiasme et la passion de ceux qui s'y consacrent se sont en partie émoussés et les jeunes sont venus nous le redire : rien d'important n'est possible en éducation en l'absence de ces deux ingrédients.

À travers les mémoires et les commentaires présentés aux audiences, nous avons senti un désir de renouvellement profond de certaines pratiques coutumières de notre école. Pour beaucoup de participants, et nous partageons leur point de vue, l'amélioration de notre école passe par un ressaisissement d'ensemble à l'égard de certaines questions, que nous voudrions mettre en évidence.

À cet égard, la nécessité de **remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances** est exprimée sous diverses formes. Les mises en garde en ce qui a trait aux pratiques qui compromettent la gratuité scolaire, la priorité qu'il faut accorder à la lutte au décrochage, les demandes d'une meilleure réponse aux besoins de certaines catégories d'élèves comme ceux des communautés culturelles, ceux des milieux défavorisés et ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage en sont des manifestations évidentes. Sur ce plan, la situation des écoles montréalaises qui, comme nous le verrons, cumulent tous les facteurs qui alourdissent le fardeau pédagogique, ne saurait perdurer. On attend donc de l'école, non seulement qu'elle ne contribue pas à aggraver la fracture sociale, mais qu'elle fasse sa part pour faire reculer l'exclusion.

L'urgence de **redonner à tous les acteurs sociaux et scolaires la responsabilité qui leur incombe**

en matière d'éducation est vivement ressentie. Les élèves sont interpellés. On estime que bon nombre d'entre eux ne prennent pas très au sérieux leur métier d'élèves, qu'ils consacrent trop de temps au travail salarié et au loisir et font peu de cas du travail personnel qu'exige l'acte d'apprendre. À leur tour, ils se disent abandonnés par les adultes qui abdiquent leurs responsabilités d'encadrement. Certains parents se sentent démunis et débordés par l'ampleur des problèmes que soulève l'éducation de leur enfant. En l'absence de soutien, ils abandonnent une partie de leur rôle aux mains de l'école, comptant sur elle pour transmettre des valeurs qu'ils ont eux-mêmes du mal à repérer et à véhiculer. Ceux qui sont plus aguerris aspirent à une participation plus active à la vie scolaire; ils se sentent relégués aux rôles de second ordre et réclament qu'on leur fasse une place à la mesure de leurs capacités et de leur désir d'engagement. Pour leur part, les enseignants trouvent que les possibilités de mettre à profit leurs compétences pédagogiques sont fort limitées. Ils ont l'impression d'avoir perdu la maîtrise de leur activité professionnelle. Étant peu associés aux décisions pédagogiques en matière d'application des programmes, d'évaluation des apprentissages et d'orientation du perfectionnement, ils ont l'impression d'être devenus des exécutants. Les gestionnaires croulent sous le poids des directives. On voudrait bien qu'ils aient plus de marge de manoeuvre pour définir des projets d'établissement plus respectueux de la couleur locale. Les employeurs ont accepté, certains de plus ou moins bon gré, de s'engager dans la formation et le perfectionnement des travailleurs, mais les assises d'une véritable culture de la formation continue sont encore à construire là comme ailleurs. Nous n'allongerons pas inutilement la liste, comptant que ces quelques exemples auront su illustrer le besoin de responsabilisation de tous les acteurs.

Repousser le problème à d'autres niveaux, ne pas bien faire les choses la première fois, mais compter sur les solutions de la deuxième chance, ne pas exiger la maîtrise des choses au moment où elles sont apprises, mais l'exiger plus tard, quand ces choses ne s'apprennent plus normalement, ce sont là des comportements qui, semble-t-il, sévissent dans tout notre système d'éducation.

Ces comportements sont tellement généralisés qu'on ne peut se contenter de les mettre sur le compte du laxisme et du manque de professionnalisme des personnes. N'obéissent-ils pas à des normes informelles qui sous-tendent tout le système d'éducation? Effets pervers d'un système qui, pour donner accès au plus grand nombre, assure des filets de rattrapage qui servent ensuite d'alibis à beaucoup pour ne pas régler les problèmes au moment et dans les lieux où ils devraient l'être? Conséquence d'une conception de l'accessibilité donnant «sa chance au coureur», refusant toute sélection et même toute indication au coureur de ses chances de réussite alors que les bases qui permettent les réussites ultérieures ne sont pas assurées? La perpétuation de ce mauvais pli n'entraîne-t-elle pas un gaspillage, un manque de confiance des ordres d'enseignement les uns par rapport aux autres et, plus grave encore, ce goût amer laissé chez les jeunes par ces années perdues, ces détours, ces impasses? Voilà des sujets importants à débattre.

Aussi, du primaire à l'université, notre école néglige de prendre en charge le **travail personnel** de l'élève. L'enseignement est une action de l'enseignant en direction de l'élève; l'étude et le travail personnel sont des tâches que l'élève accomplit sur lui-même. Par ce travail, il s'instruit, il se développe, il se forme. C'est pourquoi il n'y a pas d'apprentissage sans étude, et la réussite des études dépend pour une bonne part du temps qu'on y consacre. Tout le monde est d'accord avec cela, et au

cégep et à l'université le temps d'étude personnelle est prévu pour chacun des cours et compte même dans la pondération du cours. Mais, du primaire à l'université, tout le monde se plaint que le temps de travail personnel se réduise de plus en plus, qu'il tende à devenir insignifiant au secondaire et que les loisirs, le travail rémunéré, la télévision et les jeux d'ordinateur le réduisent comme une peau de chagrin. De telles plaintes s'élèvent de partout. Mais l'école n'est-elle pas, elle aussi, la cause du problème? En effet, à la différence d'autres systèmes d'éducation, n'avons-nous pas tendance à faire du travail personnel de l'élève, et cela dès le primaire et le secondaire, une affaire privée, laissée aux élèves eux-mêmes ou à leurs familles... ou à des professeurs devant alors individuellement aiguillonner par la «note qui compte» et dont le zèle se paie par un poids démesuré de corrections? Où sont les salles d'étude, le temps et l'encadrement prévus dans l'horaire pour les devoirs et les leçons? Le seul temps encadré n'est-il pas le temps scolaire, celui des cours? Les directives que reçoivent les parents parlent-elles de l'importance de prolonger l'apprentissage scolaire? Comment relever substantiellement la qualité de la formation si nous négligeons ces choses que nous considérons pourtant comme essentielles et dont nous ne cessons de déplorer l'absence?

Par ailleurs, notre école oublie trop souvent qu'elle oeuvre dans l'univers de la **culture**. Nous voulons dire par là que les disciplines scolaires n'y sont pas suffisamment enseignées dans une perspective de formation culturelle. Beaucoup de participants sont venus nous le dire, et les jeunes plus encore que les autres. Une juxtaposition d'apprentissages, ce n'est pas encore une formation. Il y manque l'essentiel de la culture, les liens entre les acquis scolaires, leur synthèse, leur sens.

Étudier sa langue maternelle comme outil de communication, c'est développer des habiletés, mais l'étude de sa langue à l'école peut-elle se réduire à cela? La langue maternelle n'est-elle pas un lieu d'appartenance, une patrie et aussi un patrimoine dont il faut connaître les formes d'expression significative, les oeuvres marquantes? L'initiation démocratique à l'école peut-elle faire l'économie de l'histoire des institutions sociales et politiques qui ont façonné notre société? L'étude des sciences et de la technologie qui, croyons-nous utile de rappeler, fait aussi partie intégrante de la culture, peut-elle être détachée de l'étude des conditions qui ont présidé aux découvertes et de celles de leurs effets sur l'activité humaine? Les activités pédagogiques organisées par l'école ne peuvent-elles pas tirer plus de profit des institutions culturelles? Le rôle de l'enseignant, en plus d'organiser, de diriger et d'évaluer les apprentissages, n'est-il pas avant tout d'ouvrir les horizons, de faire réfléchir, d'éveiller et même parfois de déranger? L'école doit instruire, mais on ne peut être véritablement instruit si on reste inculte. Vouloir que notre école se situe davantage dans cette perspective d'éducation culturelle, n'est-ce pas demander la révision de l'organisation pédagogique, de la conception des programmes d'études, du rôle attendu du professeur et par conséquent de sa formation? Comment détourner l'élève d'une conception fortement utilitariste de la formation, si celle-ci n'est pas enracinée dans une culture vivante?

Notre école n'est pas assez **exigeante**. Au cours des audiences, des parents et des enseignants sont venus nous le dire. Mais c'est aussi le message que nous ont lancé les jeunes. «Demandez-nous-en plus, nous sommes capables. Ne vous contentez pas de nous enseigner des choses élémentaires et toujours les mêmes, faites-nous découvrir autre chose. Exigez plus de nous. Développez chez nous le sens de l'effort, et même si nous n'aimons pas certaines choses qui nous seront utiles, forcez-nous un

peu, nous vous en serons reconnaissants. Mais pour que l'école ne soit pas "plate", ce lieu où l'on s'ennuie, donnez-nous des professeurs compétents, passionnés, ayant le sens de l'humour.» Nous avons entendu, de la bouche même des usagers de notre école, le jugement qu'ils portent sur elle en même temps que l'espoir qu'ils fondent sur elle. Le message était tellement pressant qu'on ne peut l'oublier.

Notre école ne donne pas la place qui lui revient à la **formation professionnelle et technique**. Elle s'enracine dans une tradition qui valorise la formation générale et méprise les savoirs pratiques. On est venu nous le dire et nous le démontrer. L'enseignement professionnel du secondaire s'est effondré et, depuis, les relances se succèdent sans trop de succès auprès des jeunes. Seul l'enseignement technique du cégep a donné sa légitimité à l'existence dans notre système scolaire d'un enseignement du type professionnel comme voie normale de scolarisation. Au cours des audiences, nous avons même senti un malaise sur cette question. Derrière les discours convenus sur la demande sociale portant sur le développement des filières d'enseignement professionnel et technique, on a perçu des réticences. Le seul diplôme valorisé par l'école secondaire est le diplôme d'études secondaires, qui ouvre la voie des études supérieures. Quel menu proposons-nous alors et quelle reconnaissance garantissons-nous à celles et ceux qui ne suivent pas cette voie et qui souhaitent sortir de l'école avec un diplôme attestant une compétence professionnelle?

Les participants aux audiences ont donc formulé les redressements à effectuer, véritable appel à nous ressaisir. Cet appel concerne d'abord l'école, mais il s'adresse aussi à toute la société. Nous souhaitons qu'il soit entendu.

Les risques qui nous guettent, les possibilités qui se présentent

Les chantiers ouverts par la première étape des États généraux, s'ils permettent d'espérer des changements substantiels, ne révèlent pas moins deux des risques auxquels nous nous exposons dans la poursuite des travaux, aux assises régionales et nationales. Le premier risque, c'est **celui du découragement**. L'état des finances publiques est désastreux. Cinq milliards de dollars de déficit pour une société comme la nôtre, c'est beaucoup, beaucoup trop. L'éducation représente une part importante du budget de l'État. Il serait donc étonnant qu'elle échappe totalement aux décisions budgétaires annoncées pour le printemps. Celles-ci ne doivent toutefois pas nous servir d'alibi pour nous dérober ou retarder l'exécution des travaux qui nous attendent. Au contraire, elles nous imposent un devoir supplémentaire, celui d'éclairer les facteurs qui doivent présider au choix des priorités. L'éducation n'est pas un poste budgétaire comme les autres. C'est le coeur d'un projet de société, un levier pour relancer le développement économique, social et culturel.

Par ailleurs, il nous incombe également de participer à l'effort collectif d'assainissement des finances publiques. En ce sens, nous sommes aussi conviés à un examen attentif et à une révision de nos façons de faire. La tâche est délicate, car elle oblige à concilier des objectifs apparemment contradictoires : la nécessité d'investir en éducation, d'une part, et celle de limiter les dépenses

publiques, d'autre part. Il est clair qu'on ne peut faire fi ni de l'une ni de l'autre. Considérer les besoins en matière d'éducation sans tenir compte de notre capacité de payer contribuerait à nous enfoncer dans l'endettement. Par ailleurs, se contenter d'une opération comptable sans égard à l'importance et aux exigences de la mission d'éducation risquerait de coûter très cher à plus ou moins brève échéance. L'école qu'il faut redessiner, c'est l'école de l'avenir. Il nous faut voir plus loin que les difficultés actuelles et que le niveau de financement.

Le deuxième risque que nous aurons à affronter est **celui de l'enlissement**. Parce que tout est sur la table, parce que des intérêts catégoriels et des alliances tactiques peuvent paralyser un processus ouvert, le type même d'exercice démocratique que sont les États généraux porte en germe cet autre risque. La Commission devra être vigilante, les comités d'organisation régionaux aussi. Mais le mouvement de fond que nous avons senti nous donne l'assurance qu'il est possible de passer au travers.

Nous ne croyons pas que toutes les solutions sortiront comme par magie au terme des assises nationales. Mais nous pensons qu'il est réaliste d'espérer avoir, à la fin du processus, une vue plus claire de la situation et de ce qu'il convient de faire. On pourra alors compter sur tous ceux et toutes celles qui ont investi du temps et de l'espoir dans cette remise à jour de notre école pour indiquer clairement au décideur politique les choix qui s'imposent et pour amorcer eux-mêmes, chacun dans son milieu, les actions concertées qui fabriquent le changement au quotidien.

SIGNATURES

Robert Bisailon, Coprésident

Lucie Demers, Coprésidente

Majella St-Pierre, Secrétaire

Nicolas Bélanger

André Caillé

Gary Caldwell

Huguette Gilbert

Paul Inchauspé

Élisabeth Le

Bernard Lemaire

Normand Maurice

Maria-Luisa Monreal

Élise Paré-Tousignant

Céline Saint-Pierre

Stéphanie Vennes

[Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

INTRODUCTION

Les raisons qui ont motivé la demande d'États généraux viennent du besoin d'arrêter les réformes à la pièce pour faire le point, regarder l'ensemble du dispositif et évaluer les corrections nécessaires afin que notre école permette à nos enfants et petits-enfants de mieux affronter l'avenir. Après 30 ans, un tel examen n'est pas un luxe pour une collectivité. Les participants aux audiences l'ont compris. Leurs mémoires ouvrent des débats sur toutes les questions de fond que doit se poser une société sur son système d'éducation. Souvent, ils proposent des solutions. Elles ne sont pas toutes convergentes comme en témoignent l'incertitude et parfois la tension que suscitent ces questions en nous. Recentrages et consolidations s'imposent pour relancer l'ensemble du système éducatif.

Nous avons choisi de construire l'*Exposé de la situation* autour de thèmes qui sont généralement familiers à celles et ceux qui se préoccupent d'éducation, d'abord par souci de ne pas égarer le lecteur. Pour la même raison, nous avons aussi retenu une présentation uniforme pour chacun des dix thèmes faisant l'objet d'un chapitre. Nous faisons d'abord un rappel des propos entendus aux audiences. Ensuite, en prenant un certain recul par rapport à ceux-ci, nous présentons les éléments essentiels du dossier en critiquant, élaguant ou complétant les éléments qui ont été portés à notre attention à ce jour. Enfin, nous soumettons une série de questions qui doivent servir de bases de discussion pour les assises régionales.

Il nous paraît utile de fournir quelques renseignements sur notre méthode de travail qui permettront de mieux saisir le résultat de notre démarche. Pour construire la section «Ce que nous avons entendu», nous avons certes eu recours à notre mémoire, mais nous nous sommes surtout appuyés sur une banque de données constituée à cette fin. À chaque mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation correspond une fiche d'inscription qui identifie la personne ou l'organisme représenté et précise son milieu d'appartenance (parents, enseignants, employeurs, par exemple) et sa région. Une fiche de synthèse a aussi été préparée pour chaque mémoire de même qu'une fiche consignant les interventions verbales en salle d'audiences. Ensuite, toutes les synthèses des mémoires, de même que des interventions en salle, ont été codées par thème, à partir d'une cinquantaine de descripteurs préétablis. Toutes ces données ont été saisies à l'ordinateur pour constituer une banque de données informatisées.

Pour élaborer la partie «Ce que nous croyons utile de soumettre au débat», il va sans dire que nous avons d'abord exercé notre jugement afin d'évaluer et de sélectionner les éléments à retenir. Par ailleurs, nous avons fait faire, pour chacun des thèmes, des synthèses des études et recherches

existantes ainsi que des avis et rapports des organismes-conseils. Nous avons aussi demandé au ministère de l'Éducation de nous fournir des données à partir de ses fichiers pour clarifier certains aspects des questions soulevées. Nous avons également rencontré les responsables des groupes de travail chargés d'étudier des enjeux particuliers : la formation professionnelle et technique, les profils de formation au primaire et au secondaire, l'aide financière aux étudiants, l'accès à l'école anglophone.

Enfin, nous avons visité des établissements où ont lieu des expériences novatrices. Nous avons aussi tenté de repérer des expériences du genre en consultant des revues pédagogiques ou en communiquant avec les promoteurs de certains projets dont nous avons eu écho. Nous avons utilisé le récit de ces expériences au fil du rapport, pour stimuler le goût de faire autrement.

Nous ne croyons pas pertinent de rappeler ici le contenu de chacun des chapitres. La table des matières suffit à elle seule à situer le lecteur. Quant à ceux qui voudraient en savoir un peu plus, nous les invitons à prendre connaissance de la brève description qui figure au début de chacun des chapitres.

Pour certains, les prises de position, les analyses et les questions qui suivent ne sont pas nouvelles. Les personnes proches du milieu de l'éducation les connaissent bien. Mais ces questions ont pris ces dernières années une ampleur et un tour tels que la relance de notre école n'est plus possible si on n'arrive pas à dégager de nouveaux consensus. L'un des avantages de la formule des États généraux est de les faire sortir des milieux de l'éducation où elles se brassent et de les placer dans l'espace public qui seul peut permettre de les traiter correctement. Au terme de votre lecture, vous constaterez sans doute que toutes les solutions ne sont pas trouvées. Nous n'avons d'ailleurs pas une telle prétention. Nous avons tout simplement tenté de baliser plus clairement l'espace dans lequel pourraient se tenir des discussions fructueuses sur l'éducation et son avenir. Nous espérons avoir réussi et vous souhaitons d'excellents débats.

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

1. À PROPOS DE LA MISSION ÉDUCATIVE

Dans le présent chapitre, il est question des insatisfactions et des changements sociaux qui appellent une révision de la mission de l'école. Les finalités éducatives elles-mêmes sont soumises au débat : instruire, socialiser, préparer à l'exercice des rôles sociaux, ces finalités font-elles consensus? L'école ne peut seule mener à bien l'entreprise éducative. Sur quelles bases peut-elle établir un certain partage avec les autres institutions et agents sociaux? Sont également abordées, enfin, les formes particulières que prend la mission à l'enseignement supérieur.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Une nécessaire révision de la mission

Beaucoup de participants et de participantes ont insisté sur l'ampleur des changements sociaux des dernières décennies et sur la nécessité que l'institution scolaire s'y ajuste. On fait état de **l'évolution de la conjoncture** au cours des 30 dernières années : la famille s'est transformée, l'écart entre riches et pauvres a augmenté, le pluralisme et la pluriethnicité sont devenus des données incontournables. La mondialisation des marchés a ouvert des voies nouvelles, le marché du travail s'est complexifié, les connaissances ont explosé, l'application des nouvelles technologies dépasse désormais l'imaginaire, sans compter la fin du règne de l'État providence et la montée du courant de décentralisation. Ces différents changements, présentés par plusieurs comme de véritables bouleversements, obligent à repenser l'éducation et l'école et à les inscrire dans un projet de société lui-même redéfini. À ce sujet, la plupart expriment leur désir de voir l'école contribuer à l'avènement d'une société plus égalitaire et plus ouverte à la diversité, pendant que certains se montrent plus étroitement préoccupés de la qualification de la main-d'oeuvre pour permettre au Québec d'accroître sa compétitivité sur le marché mondial. On réaffirme le caractère prioritaire de l'éducation pour le développement social, économique et culturel du Québec et la nécessité pour le gouvernement d'y consentir les efforts financiers nécessaires. L'instruction est vue comme un investissement, notamment par les étudiants. La formule lapidaire «si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance» revient plus d'une fois. Dans le même ordre d'idées, l'éducation est présentée comme le moteur du développement : «ce n'est pas parce que nous sommes riches que nous avons investi en éducation, mais parce que nous avons investi en éducation que nous nous sommes

développés».

Mais, d'abord et avant tout, c'est **pour mieux répondre aux besoins en matière d'éducation des différentes populations scolaires** qu'il faut réajuster la mission de l'école. Tous les participants le disent, il faut recentrer l'école sur l'élève à tous les ordres d'enseignement, remettre l'élève au coeur de la mission éducative. Cette opinion est d'ailleurs défendue majoritairement par les étudiants eux-mêmes et partagée par bon nombre d'administrateurs et d'élus scolaires qui estiment que «les élèves et les parents sont leurs premiers clients». L'école doit se faire plus humaine, plus accueillante, plus stimulante. Bref, on veut **une «école-milieu de vie»** où l'élève de tout âge se sent respecté, écouté, et où il peut participer aux décisions; une école où le calme, la politesse, la communication et le respect des autres sont à l'honneur, une école où les valeurs humaines fondamentales servent d'assises éthiques, une école «où on a le goût d'être».

Certains groupes communautaires déplorent que l'école ait réduit sa mission éducative au volet scolaire. On souhaiterait que l'école devienne un véritable centre intégré de services à l'enfance et à la jeunesse, un lieu où l'on offre, en partenariat avec la famille et la communauté, des services éducatifs liés aux problèmes sociaux et familiaux des jeunes. Certains formulent toutefois des mises en garde : l'école, du primaire à l'université, hérite d'une foule de mandats, mais elle ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes sociaux. Les acteurs du monde scolaire - les administrateurs et les élus tout autant que le personnel - sont les premiers à trouver qu'on en demande beaucoup à l'école. Ils voudraient qu'on revienne à l'essentiel, soit à la formation et à l'instruction.

Il faut également revoir la mission de l'école pour **corriger les insuffisances du système**, c'est-à-dire augmenter l'accessibilité et la diplomation et **contrer les échecs**. À cet égard, certains lui reprochent ses ambitions de performance qui conduisent trop d'élèves à l'exclusion, ou encore, déplorent qu'elle fabrique des analphabètes. Enfin, il ne faudrait pas perdre de vue que l'école est d'abord là pour faire apprendre et non pour enseigner, ce qui suppose une pédagogie différenciée qui s'écarte des recettes préparées d'avance.

L'instruction d'abord... dans une perspective de développement intégral

Les participants qui ont abordé la question de la mission éducative ont généralement précisé dans quel sens ils souhaitaient que celle-ci soit revue. Les visées **d'instruction** sont le plus souvent mentionnées. Cela peut paraître évident, mais si bon nombre de personnes estiment opportun de réaffirmer que la mission de l'école est d'abord d'instruire et de former, c'est qu'elles considèrent que l'école s'est éloignée de sa mission première et **souhaitent le retour du balancier** pour que l'école redevienne «ce lieu et ce temps d'apprentissage guidé». La première mission de l'école est de transmettre la connaissance et la culture en offrant **une solide formation de base**. À l'école, l'élève doit apprendre à lire, à écrire et à compter, mais il doit également acquérir des habiletés et des attitudes qui faciliteront ses apprentissages ultérieurs. La culture de l'effort, le goût du travail bien fait, l'esprit critique et la capacité de synthèse en font partie. **À l'enseignement supérieur**, on

insiste sur le développement de **compétences transférables** et l'acquisition d'une **formation fondamentale** qui puissent servir d'assises à la spécialisation.

On se montre également préoccupés de la réussite de la formation. Certains proposent de **considérer la réussite éducative** et non seulement la réussite scolaire. On s'entend sur le fait qu'il faille accompagner chaque élève vers sa réussite. Mais le problème pour beaucoup est de savoir comment parvenir à la réussite éducative avec les contraintes actuelles. Comment concilier la qualité et la quantité, c'est-à-dire obtenir la réussite du plus grand nombre? Une intervention empreinte de scepticisme - «chaque citoyen est-il prêt à avoir l'éducation comme priorité?» - laisse percevoir bien des sous-entendus.

Quelques participants ont parlé de la mission de **qualification professionnelle** de l'école. Ils ont rappelé le besoin de valoriser la formation professionnelle et technique, de développer une culture scientifique et technologique, et d'initier les élèves aux nouvelles technologies en vue de mieux les préparer au marché du travail.

D'autres, sans nier le rôle de l'école comme agent d'instruction, sont d'avis que celle-ci ne doit pas s'y limiter mais viser plus largement le **développement intégral et le plein épanouissement de la personne**. Pour ces derniers, qui sont en nombre équivalent à ceux qui privilégient la mission d'instruction, le savoir-être est au moins aussi important que le savoir et cela doit se traduire dans le projet éducatif. Il faut viser à ce que les élèves soient cultivés, mais aussi à ce qu'ils soient créatifs, sûrs d'eux, autonomes, responsables et engagés dans leur communauté. Bref, il faut donner priorité aux relations humaines et au cœur, former des jeunes heureux, les former pour la vie et non seulement pour l'emploi. Il faut former des êtres complets, développer leurs habiletés intellectuelles, humaines et sociales. C'est ainsi qu'ils seront le mieux préparés à faire face à l'avenir et aux impératifs de leur environnement. C'est parmi le personnel scolaire et les étudiants que ce parti pris pour le développement intégral est le plus manifeste.

Dans l'ensemble, les participants ont fait référence à la **socialisation** de l'élève comme un volet essentiel de la mission éducative. À ce sujet, plusieurs ont mis l'accent sur **l'importance de former des citoyens responsables et engagés**, intégrés à la société mais aussi capables de la transformer. D'autres ont insisté sur le rôle de l'école dans la **transmission de la culture et des valeurs**. On attend d'elle qu'elle transmette une culture générale, qu'elle s'ouvre au monde, mais qu'elle réserve une place de choix à la culture du Québec. Il est également du devoir de l'école de favoriser l'enracinement des jeunes dans leur communauté et de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Afin de préparer aux rôles sociaux de la vie adulte, on compte sur elle pour éduquer aux valeurs : l'autonomie, la coopération, le respect des autres, le partage, le travail en équipe, la non-violence sont parmi les plus fréquemment citées. Certains appellent plus de clarté et de cohérence dans les valeurs que l'on cherche à transmettre.

On reconnaît également à l'école des visées de **formation continue**. Cet aspect n'a toutefois été soulevé que par un petit nombre. On veut faire de l'éducation un processus permanent, développer le

goût d'apprendre pour toujours, à tous les âges de la vie. Le célèbre «apprendre à apprendre» est présenté comme le point de départ de cette formation continue qui fait figure d'obligation dans un monde économique et social en perpétuel mouvement et qui exige, en conséquence, polyvalence et adaptation. Certains proposent que la réponse à ces besoins passe par l'école, qui devrait se convertir en centre de formation continue, alors que d'autres rappellent qu'elle n'est pas le seul lieu de formation.

Un certain nombre de commentaires ont trait plus particulièrement à la mission des établissements d'enseignement supérieur.

La mission du collégial : une question existentielle

La mission de l'enseignement collégial est de nouveau remise en question. En fait, si l'on convient généralement que la formation technique a sa raison d'être à ce niveau, la **pertinence d'une cohabitation** avec la formation préuniversitaire au sein d'un ordre d'enseignement distinct **ne fait pas consensus**. Par ailleurs, tout en reconnaissant que le collégial doit être amélioré, **la plupart ont plaidé pour la reconfirmation de sa double mission de formation préuniversitaire et technique**. Ils dressent un bilan positif du collégial depuis sa création : le réseau collégial a favorisé l'accès à l'enseignement supérieur, en particulier en région; il a permis de donner une formation polyvalente de façon efficace et économique; il a contribué au développement régional. Certains participants préoccupés du sort de la formation technique considèrent que le collégial devrait conserver sa double mission dont l'accomplissement pourrait passer par une séparation des structures (régimes pédagogiques et commissions des études) des deux secteurs. Les étudiants et les étudiantes favorables à son maintien considèrent le collégial comme un trait d'union nécessaire entre le secondaire et l'université, comme un lieu propice à l'exploration et à l'acquisition de l'autonomie et de la maturité indispensables à la poursuite d'études universitaires.

D'autres n'excluent pas une refonte des structures du système scolaire québécois, étant donné les difficultés d'articulation entre les trois ordres d'enseignement qui assurent la formation des jeunes de 16 à 20 ans. La demande d'abolition du collégial tel qu'il existe actuellement est le plus souvent assortie de la proposition d'en transférer une année au secondaire et l'autre à l'université, pendant que la formation technique serait donnée dans des instituts spécialisés. Les arguments invoqués à l'appui de cette proposition sont les suivants : le système scolaire québécois se rapprocherait ainsi davantage de ce qui se fait ailleurs; en éliminant un ordre d'enseignement, on réduirait les problèmes d'harmonisation et les difficultés d'adaptation pour les élèves; l'allongement du secondaire permettrait aux élèves de rester une année de plus dans leur milieu et réduirait leurs frais. Ce sont **principalement des administrateurs et élus des commissions scolaires** qui demandent d'abolir le collégial ou de l'amputer de son volet préuniversitaire.

Dans un autre ordre d'idées, quelques groupes d'enseignants-chercheurs plaident pour le **renforcement de la recherche** au collégial, pour le maintien de la banque de 150 postes réservés à cette fin dans les conventions collectives et pour un financement accru. On considère que la

recherche, tant pédagogique que technologique ou fondamentale, a des retombées positives sur l'enseignement.

À l'enseignement universitaire : un équilibre difficile à atteindre

On réaffirme le caractère interdépendant des trois volets de la mission de l'université : enseignement, recherche et services à la collectivité. On réitère l'importance des activités de recherche et de transfert technologique dans le développement des connaissances et, plus largement, dans le développement social et économique; le rôle non négligeable de l'université dans la conservation de la culture; sa fonction irremplaçable dans la formation de la relève scientifique ainsi que la contribution de ses services à la collectivité au partage démocratique des savoirs. La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) explique que c'est la dynamique du couple enseignement-recherche qui donne sens à l'entreprise universitaire; c'est en restant à la fine pointe du savoir que le professeur peut le mieux transmettre à ses étudiants les connaissances les plus récentes. Les associations étudiantes et les syndicats de professeurs font plutôt état de rapports inégalitaires, voire de divorce, entre ces deux partenaires de la mission universitaire. **La recherche est survalorisée au détriment de l'enseignement.** Elle est devenue le seul instrument de mesure du rendement universitaire et de la reconnaissance des professeurs. En conséquence, ces derniers se consacrent davantage à la recherche et délaissent l'enseignement, en particulier au premier cycle.

Tous conviennent de **la nécessité de maintenir la recherche fondamentale et de lui assurer un financement public.** Du côté des syndicats de professeurs et des associations étudiantes, on craint que la mission de recherche universitaire soit détournée de ses fins pour se mouler sur les conditions posées par les organismes et les entreprises qui financent. Déjà, les travaux de recherche à caractère utilitaire, axés sur des problèmes trop circonscrits pour permettre un réinvestissement dans la formation, prennent le pas sur la recherche fondamentale et même sur la recherche appliquée quand elle ne répond pas étroitement aux besoins des entreprises. Des secteurs sont laissés pour compte, notamment les sciences humaines et sociales. Qu'advient-il de l'indépendance de l'université et de l'autonomie du chercheur si l'accroissement de la recherche commanditée se poursuit? Beaucoup se montrent inquiets. Certains réclament **une politique scientifique et technologique** et un réexamen des orientations et des programmes de financement de la recherche universitaire. Beaucoup demandent aussi **une politique claire en matière de déontologie** qui engloberait les aspects liés à l'intégrité scientifique, aux conflits d'intérêts et à la propriété intellectuelle. On souhaite également que les étudiants et les étudiantes des cycles supérieurs soient formés en la matière.

Une question centrale se pose relativement à la mission universitaire : tous les établissements doivent-ils assumer tous les volets de la mission? Cette question n'a rien de théorique dans un contexte de restrictions budgétaires qui donne naissance à des désirs de rationalisation. **La différenciation des établissements universitaires** est vue par certains comme une nécessité alors

que d'autres s'y opposent farouchement. **Les «grandes universités»** prônent une restructuration du réseau par l'assignation de missions différentes selon les universités, tant en ce qui a trait aux cycles d'études qu'aux champs de formation. Autrement dit, certaines universités seraient plus spécialisées en recherche pendant que d'autres se consacraient aux études de 1er cycle; chacune aurait un ou quelques créneaux de formation dans lesquels elle se spécialiserait et tenterait d'exceller. On passerait donc à **un système d'universités à vocation particulière**. Cette restructuration devrait se traduire dans les politiques publiques, sur les plans du financement, du calcul de la charge et de l'évaluation des professeurs, remplaçant la façon actuelle de procéder qui conduit au saupoudrage des fonds. **Les autres universités craignent de voir rétrécir leur mission**, en particulier les universités en région qui aspirent à être des universités à part entière et se refusent à se laisser amputer du volet recherche et des études de 2e et 3e cycle. D'autres sont d'accord pour faire l'effort de préciser leurs champs de compétence, de spécialisation et d'excellence, mais c'est autre chose de se le faire imposer. La CREPUQ semble aussi préférer la concertation à la contrainte.

Pour leur part, **les syndicats de professeurs** d'université se disent **favorables à un ensemble d'universités à part entière** - certains diront complètes -, chacune contribuant à sa façon à l'atteinte des objectifs de la formation supérieure. À l'instar de leurs administrateurs, les professeurs des constituantes de l'Université du Québec (UQ) en région insistent pour le maintien des programmes de 2e et de 3e cycle. Les associations étudiantes ont des positions moins clairement campées sur le sujet mais qui, en règle générale, s'apparentent aux positions des administrateurs de leur université.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

La nécessité de convenir à nouveau de la mission éducative s'impose pour diverses raisons :

- Beaucoup de participants, tant du monde scolaire que de l'extérieur de l'école, expriment des **insatisfactions à l'égard de la façon dont l'école s'acquitte** de sa mission. On lui reproche, entre autres choses, de ne pas garantir la qualité des apprentissages de base (par exemple, en français), de fournir un bagage culturel pauvre (pensons aux carences des élèves en histoire), de ne pas être très efficace en matière de transmission de valeurs (y compris en ce qui a trait à la valeur de l'éducation elle-même, qui est trop souvent réduite à ses aspects étroitement utilitaires) et de laisser bon nombre de jeunes s'intégrer au marché du travail sans qualification professionnelle.
- La société d'aujourd'hui n'est plus celle des années 60, à partir de laquelle a été établie la définition de la mission éducative dans le rapport Parent. Ce rapport, d'ailleurs, avec *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (1979), dans le cas de l'enseignement obligatoire, sert encore de référence en l'absence, depuis, d'un vaste consensus. **L'ampleur des changements actuels et anticipés** invite à dépasser les mises à jour et les ajustements pour revoir en profondeur cette mission à la lumière des exigences sociales nouvelles. Par

exemple, la place de plus en plus centrale occupée par le savoir incite à mieux pourvoir les élèves sur le plan des connaissances et, plus encore, sur le plan des capacités intellectuelles complexes (notamment la capacité de repérer, de traiter et d'analyser l'information), pour favoriser l'auto-apprentissage et la formation continue.

- Par ailleurs, le besoin d'enracinement se fait d'autant plus pressant que, en l'absence de repères, la nouveauté peut conduire au sentiment d'impuissance ou à la répétition des erreurs du passé. Voilà qui rappelle l'importance de la mission de l'école dans la transmission de l'héritage culturel, entre autres par le contact avec des disciplines comme l'histoire. De même, dans un contexte de mondialisation des échanges et de métissage culturel, l'école doit se préoccuper des nouvelles conditions d'insertion sociale et professionnelle.
- Au fil des ans, sous la pression des demandes sociales, l'école a multiplié les axes d'intervention **au détriment de sa mission propre qui est le développement intellectuel**. Différents courants de pensée pédagogique ont également conduit à une centration excessive sur le pôle subjectif et l'épanouissement personnel. La formulation officielle des finalités de l'enseignement primaire et secondaire contenue dans *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, et non redéfinie depuis, en porte la marque. Il semble que l'objectif d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des apprentissages fondamentaux n'ait de sens que s'il contribue à la connaissance de soi, à l'expression de soi, à l'intégration de l'expérience de l'enfant et à l'éclosion de son sentiment de compétence et de satisfaction. La Commission estime urgent de rétablir les liens entre cette poursuite du développement personnel et celle du développement intellectuel. Si l'école doit, certes, chercher à rendre les élèves heureux, elle doit surtout s'assurer de développer leurs habiletés intellectuelles et de les initier à la culture. Ces visées doivent être plus manifestes.
- Enfin, l'absence de consensus sur la mission **freine l'engagement** des intéressés. L'absence d'une vision commune de la mission d'éducation prive des repères nécessaires pour revoir les curriculums, ajuster la formation du personnel enseignant et partager les tâches avec les partenaires qui ne sont pas du milieu scolaire.

Si l'idée fort répandue que l'école doit viser le développement intégral n'a pas de quoi soulever en soi d'opposition, en revanche, la notion pêche par son imprécision. Les différents volets de la mission éducative se trouvent fondus dans un tout indifférencié duquel on arrive mal à dégager des axes prioritaires. Il importe de **repréciser les finalités éducatives**. En gardant à l'esprit que la perspective adoptée en est une de formation continue, on pourrait les résumer ainsi :

- **Instruire**, c'est-à-dire reconnaître que le développement intellectuel et l'acquisition d'une formation de base constituent l'une des tâches essentielles de l'école, voire que c'est là son rôle propre, son axe central. Le système d'éducation doit permettre à celles et ceux qui le fréquentent d'acquérir, par leur cheminement dans différentes disciplines et le contact avec les grands domaines culturels, les connaissances et les habiletés indispensables pour comprendre et transformer le monde.
- **Socialiser**, soit transmettre l'héritage culturel de l'humanité, les valeurs qui fondent notre société et qui peuvent servir à la fois d'inspiration pour le dépassement personnel, de ciment social en même temps que de guides de conduite. Cette fonction est assurée par certains cours

inscrits aux curriculums d'études, mais les modes d'organisation scolaire, les pratiques pédagogiques, les normes informelles et la nature des relations qui ont cours entre les personnes au sein de l'établissement sont également riches d'enseignement. De plus, on ne saurait réduire l'école à un prolongement de la famille. Elle est aussi le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à l'avancement de la justice sociale. L'institution scolaire ne doit pas négliger ce volet de sa mission au risque d'être elle-même un agent de fracture sociale.

- **Préparer à l'exercice des différents rôles sociaux**, notamment à ceux de citoyens, de parents et de travailleurs, et à leur nécessaire redéfinition dans l'optique de la maîtrise du changement. L'école doit garantir une qualification permettant de s'intégrer au marché du travail. En contexte québécois, c'est le système d'éducation qui est le mieux placé pour assurer la formation professionnelle et technique, même si l'on doit reconnaître qu'il gagnerait à s'ouvrir à un partenariat plus étroit avec le monde du travail. Par ailleurs, l'expérience humaine et la participation sociale ne se résument pas au travail. Toute personne doit avoir ce qu'il faut pour surmonter les difficultés qu'elle ne manquera pas d'éprouver dans ses relations familiales et communautaires tout autant que dans son insertion dans une société qui se veut démocratique et qui est elle-même partie prenante de mouvements planétaires de civilisation.

La condition essentielle et indissociable de l'atteinte des trois finalités proposées, c'est **d'offrir un milieu de vie stimulant**, un milieu qui, d'une part, suscite le désir d'apprendre et de s'engager chez ceux et celles qui fréquentent l'école et, d'autre part, répond aux besoins éducatifs de la communauté à laquelle elle appartient, dans une perspective d'accueil et de partage. Il faut prendre garde ici de limiter la définition de ce milieu de vie aux activités périphériques ou parascolaires. C'est l'école dans son ensemble, dans son organisation et dans ses pratiques, dans ses contenus et dans ses rapports à son environnement social, qui doit être un milieu de vie stimulant.

Il faut s'entendre sur un partage de la mission éducative. L'école doit contribuer à cette mission sociale plutôt que de tenter de mener seule l'entreprise. Sa responsabilité propre est d'instruire. Quant aux fonctions de socialisation et de préparation aux rôles sociaux, elle doit les partager avec les autres institutions et agents sociaux. Par exemple, elle doit soutenir la famille et non se substituer à elle en matière de socialisation. Les entreprises, par ailleurs, doivent contribuer à préparer l'élève aux rôles socioprofessionnels.

Du reste, si l'école doit parfois assurer la **suppléance**, pour être à même de remplir sa mission, il faudrait poser clairement **le caractère provisoire de ce rôle** et prévoir les étapes de la prise en charge de cette fonction par les organisations concernées. Dans le même ordre d'idées, si l'école peut trouver à l'extérieur l'aide nécessaire pour mener à bien sa mission - de nombreuses offres de service ont été faites notamment par le milieu communautaire à l'occasion des audiences publiques -, ces contributions doivent être bien balisées et analysées à la lumière de la mission de l'école. Celle-ci doit déterminer quels partenaires peuvent l'aider à accomplir sa mission, s'entendre avec eux sur le rôle qu'ils peuvent jouer et préciser les contributions attendues. **L'école gagnerait à se mettre en réseau avec des organismes non scolaires** dans la mesure où les actions de ces partenaires des milieux social, culturel, professionnel ou sociocommunautaire peuvent concourir à créer des

conditions favorables à l'exercice de sa mission. Par ailleurs, si certaines de ces actions doivent être menées à l'école même, car c'est le lieu le plus facile pour atteindre les enfants et les jeunes, cela ne signifie pas que l'école en ait la responsabilité première.

Si les finalités éducatives précédemment décrites s'appliquent à tous les ordres d'enseignement avec une complexité croissante, allant de l'éveil et de l'initiation en passant par l'approfondissement pour aboutir à la maîtrise recherchée, **la mission de l'enseignement supérieur**, que partagent actuellement l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, comporte pour sa part **des obligations propres**, qui s'ajoutent à la formation. Il s'agit du développement des connaissances et de leurs applications dans le cadre d'activités de recherche et de transfert technologique et scientifique, de la participation au développement des communautés et, dans le cas de l'université, de l'exercice d'une fonction critique dans la société. Nous croyons qu'on ne peut faire l'économie d'un examen sérieux de la pertinence de cette mission d'enseignement supérieur telle qu'elle est assumée actuellement, de même que des relations qui relient les volets de cette mission, les ordres d'enseignement et les établissements qui participent à son accomplissement.

Pour ce qui est de l'enseignement collégial, la tentation est grande d'affirmer qu'il est là pour rester et qu'il faut en finir une fois pour toutes avec les sempiternelles remises en question qui minent le moral des troupes. Deux ans de consultation publique conduite par le Conseil des collèges, une commission parlementaire et plusieurs rapports d'organismes-conseils n'en étaient-ils pas arrivés à cette conclusion? Oui, mais force est de reconnaître que la question a ressurgi et qu'il paraît plus sage de chercher à la vider que de tenter de l'éluder.

Par contre, il est indispensable d'élargir les termes du débat. Le seul fait que le collégial se distingue de l'organisation courante des études dans les autres provinces ou pays - le plus souvent, ailleurs, des études secondaires plus longues mènent directement à l'université et les formations professionnelles et techniques sont rassemblées sous la même responsabilité - ne suffit pas à conclure qu'il n'a pas sa raison d'être. Pourquoi l'originalité conduirait-elle nécessairement à l'absence de légitimité?

De même, il faut **éviter de s'enfermer dans un débat sur les structures et le partage des effectifs scolaires**. Le collégial est particulièrement vulnérable à cet égard puisqu'il est à cheval sur l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire, qui veulent le démanteler et se le partager. Mais il n'en demeure pas moins que, au-delà des intérêts particuliers des ordres d'enseignement limitrophes, si le collégial doit si souvent être justifié, c'est qu'il y a **insatisfaction**. Parmi les plus importantes causes de cette insatisfaction, mentionnons : **l'accessibilité réduite de l'enseignement supérieur en région**, qui amène certains à privilégier une 6e secondaire; le «flânage» et **l'orientation par essais et erreurs** qui donnent l'impression qu'on y gagnerait en imposant le choix d'une orientation dès la fin du secondaire, quitte à prolonger un peu ce dernier; la difficulté pour le collégial de cerner son **niveau propre de formation générale**, étant donné l'obligation de rattraper la formation de base non acquise au secondaire et la concurrence du 1er cycle universitaire, qui tend à empiéter sur son terrain en prolongeant la formation générale pour contrer les critiques relatives au caractère trop spécialisé des baccalauréats. On pense aussi aux problèmes d'harmonisation des curriculums **dans une réelle continuité** de formation; **à l'intégration de la formation générale** à la

formation technique sans égard aux intérêts et aux styles d'apprentissage des élèves de ce secteur; aux **difficultés d'harmonisation** de la formation professionnelle du secondaire et de la formation technique du collégial, avec les rivalités et les dédoublements qui en découlent et que l'on voudrait régler en les rassemblant dans des instituts communs.

Des mesures ont été récemment mises en place dans l'espoir de résoudre certains de ces problèmes. Ainsi, pour renforcer et élargir la formation générale, le règlement des études différencie désormais très nettement les responsabilités des établissements en matière d'élaboration des programmes. Il en résulte une plus grande autonomie du côté de la formation technique. Dans certains établissements d'enseignement collégial, on tente de déterminer les seuils de sortie des programmes en concertation avec les universités. Une quarantaine de programmes de formation professionnelle s'inscrivant dans un continuum avec la formation technique sont en cours de préparation.

Par ailleurs, certains des problèmes évoqués ne sont pas encore résolus. Saura-t-on libérer le collégial de certaines obligations relatives à la **mise à niveau** des connaissances des élèves diplômés du secondaire en ce qui concerne les acquis de base, les préalables aux programmes ou les habiletés linguistiques, lui permettant ainsi de se consacrer à sa mission propre? Est-il possible d'établir à l'échelle du système un **continuum d'études** de cinq ans comprenant les programmes du préuniversitaire et du 1er cycle universitaire et de définir les seuils de sortie visés? Est-il concevable de donner plus de **flexibilité** à l'offre d'enseignement collégial pour mieux répondre à la demande accrue d'enseignement supérieur, par exemple en offrant des formations techniques qui excèdent quatorze ans dans certains secteurs ou en assurant, là où le besoin se fait sentir, une partie plus longue du curriculum de cinq ans convenu avec les universités? Nous croyons que la libéralisation du système pour permettre l'émergence de modèles différents d'organisation des services d'enseignement supérieur, selon les initiatives et les besoins particuliers des milieux, ne doit pas être exclue. Il faut donc en débattre.

Du côté universitaire, le moins qu'on puisse dire, c'est que **la mission d'enseignement**, en particulier au 1er cycle, ne semble pas recevoir toute l'attention qu'elle mériterait. Placée au bas de la hiérarchie, confiée largement à du personnel précaire, boudée par les professeurs qui sont incités à prendre les bouchées doubles en recherche s'ils veulent se faire une carrière, elle fait figure de **parent pauvre du système**.

En ce qui concerne la mission de recherche, nous partageons les craintes exprimées par les représentants des étudiants et des professeurs (les administrations universitaires ont été plutôt muettes à ce sujet) en ce qui a trait aux **risques de dérive vers la recherche commanditée** et 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 de la relève scientifique. Les établissements d'enseignement supérieur ont la mission de contribuer à l'avancement et à la diffusion des connaissances dans toutes les sphères de l'activité humaine et sociale; ils ne sauraient se limiter aux seuls aspects liés au développement économique et encore moins au seul processus de restructuration industrielle. Dans ce contexte, on est en droit de se

demander ce qu'il advient de l'autonomie institutionnelle et de la liberté académique, traditionnellement considérées comme les deux conditions essentielles pour permettre à l'institution universitaire d'exercer sa fonction critique. Les universités doivent résister à la tentation de vendre une partie de leur âme au plus offrant, même quand le financement public n'est pas généreux.

Le besoin se fait de plus en plus sentir d'**une politique scientifique et technologique** qui préciserait les contributions des différents partenaires et fixerait des orientations en matière de financement. De même, il faut des balises claires pour préserver la probité scientifique, empêcher les conflits d'intérêts et protéger la propriété intellectuelle.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Partagez-vous l'idée que la mission éducative doit être redéfinie autour des trois finalités suivantes : instruire, socialiser et préparer à l'exercice des rôles sociaux? L'objectif d'instruire doit-il être considéré comme l'axe central de cette mission ou mis sur un pied d'égalité avec les deux autres?
2. Faire de l'école un véritable milieu de vie doit-il être considéré comme une condition essentielle à l'atteinte des finalités éducatives? Si oui, comment y parvenir?
3. Sur quelle base devrait s'effectuer le partage de la mission éducative? Comment voyez-vous le rôle de chacun des partenaires?
4. Étant donné les attentes exprimées sur le plan social (accessibilité à l'enseignement supérieur en région, clarification des visées et relèvement du niveau de la formation générale, intégration plus harmonieuse de la formation générale et de la formation technique, meilleure articulation avec les programmes du secondaire et de l'enseignement universitaire), est-ce que le collégial doit être transformé? La libéralisation des modes d'organisation des services vous paraît-elle une avenue pertinente? Suffisante?
5. Partagez-vous l'opinion selon laquelle la mission de recherche de l'université est survalorisée au détriment de la mission d'enseignement? Si oui, devrait-on redresser la situation? Comment?
6. L'université doit-elle élaguer ses activités, par exemple, en laissant aux ordres professionnels le soin de fournir les compléments de formation nécessaires à la pratique professionnelle spécialisée et en confiant à des instituts spécialisés ou à des firmes privées la conduite des travaux de recherche dont les résultats ne peuvent être réinvestis dans la formation des étudiants? Doit-elle, au contraire, conserver l'ensemble de ces activités en tentant de concilier les demandes contradictoires? Les conserver comme partie intégrante de la mission universitaire mais ne pas

viser à ce que chaque établissement réalise chacune d'elles? En d'autres mots, doit-on différencier les mandats des établissements, en ce qui a trait tant à la recherche qu'à la formation?

7. A-t-on besoin d'une politique d'ensemble en matière d'orientation de la recherche et de déontologie ou est-il préférable de laisser ces choix à chacun des établissements d'enseignement supérieur?

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

2. À PROPOS DE L'ACCESSIBILITÉ ET DE LA RÉUSSITE

Le présent chapitre traite d'abord des objectifs de scolarisation que le Québec pourrait fixer pour chaque ordre d'enseignement. Des aspects relatifs à l'accessibilité financière et géographique de la formation sont aussi soulevés. On porte un regard sur certains phénomènes qui révèlent la difficulté de l'école à conduire le plus grand nombre à la réussite. L'insuffisance des services à la petite enfance, le décrochage et les détours coûteux en matière d'orientation sont analysés sous cet angle. Les besoins particuliers de certains groupes (élèves des communautés culturelles, autochtones, élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, élèves de milieux défavorisés, garçons) sont étudiés et des réponses sont suggérées.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Accroître la scolarisation : un objectif à poursuivre

Beaucoup de participants et de participantes aux audiences sont venus réaffirmer l'importance de **maintenir le cap sur l'accessibilité** des études. Certains estiment qu'une meilleure scolarisation de la population s'impose avec encore plus d'acuité étant donné l'avènement d'une société fondée sur le savoir; c'est la condition nécessaire pour la préservation des intérêts vitaux du Québec. Chez le personnel scolaire et les étudiants, on souligne les **disparités importantes qui persistent** en matière d'accès aux études et de diplomation, notamment selon la région, le milieu socio-économique, le sexe et la langue maternelle. Certains étudiants et étudiantes rappellent que l'égalité d'accès à l'éducation est la pierre angulaire d'une société démocratique et qu'il faut, en conséquence, s'assurer que les études supérieures ne sont pas réservées qu'à l'élite économique. Les francophones ont encore du rattrapage à faire sur ce plan. L'accès à l'éducation doit demeurer une priorité sociale. À cet égard, certains proposent de **fixer des objectifs de scolarisation** pour chaque ordre d'enseignement, par exemple, que 85 p. 100 des jeunes d'un groupe d'âge obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires, que 70 p. 100 accèdent au collégial et 35 p. 100 à l'université.

L'accessibilité financière

On pointe également du doigt les facteurs qui limitent l'accès à l'éducation. **Les barrières financières** sont le plus souvent mentionnées. Pour beaucoup, l'esprit de la loi qui établit le principe

de la gratuité scolaire n'est pas respecté à l'enseignement obligatoire vu l'imposition de frais pour le matériel pédagogique. «La gratuité, ça commence à coûter cher», rappelle un participant. Quelques-uns acceptent de déboursier un montant d'argent raisonnable pour certaines activités, les voyages éducatifs par exemple, mais d'autres s'y opposent farouchement. Ils considèrent souvent ces dépenses injustifiées et somptuaires.

Les étudiants et les étudiantes du collégial constatent que la pratique d'imposer des frais pour toutes sortes de raisons prend de l'ampleur et jugent qu'elle constitue une menace au principe de gratuité reconnu à cet ordre d'enseignement. Pour les étudiants inscrits à temps partiel, en particulier pour les adultes, le fait de devoir payer pour leurs études constitue un frein à l'accessibilité.

Les étudiants, à l'enseignement supérieur, déplorent la hausse des droits de scolarité à l'université et formulent diverses critiques ou recommandations relatives à l'aide financière aux étudiants. La plupart rappellent leur conviction que **l'accessibilité aux études supérieures passe par un régime adéquat d'aide financière**. Certains déplorent que les inscrits à temps partiel ne soient pas admissibles à ce régime ou encore que ceux qui étudient à l'extérieur du Québec ne puissent se prévaloir des mêmes conditions que ceux qui étudient au Québec. Plusieurs améliorations sont souhaitées pour modifier le régime en fonction des besoins des handicapés. **La contribution parentale** prévue au régime d'aide a fait l'objet de plusieurs mentions. Quelques-uns seulement réclament son abolition dans le calcul du montant d'aide, s'appuyant sur le fait que près de la moitié des étudiants ne reçoivent pas effectivement la contribution prévue. Les autres proposent des modifications : exemption des familles à faible revenu, mesures incitant les parents à verser leur contribution, mesures de recours et d'aide à l'intention des étudiants privés de contribution parentale.

L'endettement des étudiants est un objet de préoccupation majeur. On s'inquiète de voir les jeunes hypothéquer leur avenir. Les étudiants et les étudiantes demandent donc d'augmenter la part de l'aide accordée sous forme de bourse et de réduire la part versée en prêts. Ils veulent que soient étendus les programmes de remise de dette, qui effacent une partie de la dette lorsque l'étudiant termine ses études dans les délais prescrits. Ils manifestent aussi le désir que soient assouplies les modalités de remboursement. Plusieurs proposent que le mode de remboursement de la dette soit proportionnel au revenu ou qu'il tienne compte des conditions d'emploi. Enfin, quelques participants ont attiré l'attention sur les pratiques actuelles de modification des règles du régime qu'ils trouvent inacceptables, notamment celle d'adopter ces modifications en fin d'année et de leur donner un caractère rétroactif.

Des établissements à proximité

Les communautés locales demandent l'amélioration de **l'accessibilité géographique** des établissements de formation de chaque ordre d'enseignement, mais ces demandes se heurtent au désir de rationalisation exprimé par la majorité.

Au primaire et au secondaire, la question du **maintien des petites écoles de village ou de quartier** a

retenu l'attention d'un bon nombre de participants. Des associations de parents et des regroupements de consommateurs ou de représentants du milieu rural estiment qu'il est préférable de préserver ces petites écoles plutôt que de transporter les enfants vers d'autres localités. On demande au gouvernement d'adopter une politique qui assure l'accès à une école primaire de qualité dans chaque village. Du côté des parents, on formule des propositions en vue d'atteindre cet objectif : revoir la méthode d'évaluation des places, assouplir le mode de financement, transférer la gestion du transport au ministère de l'Éducation (MEQ) et mettre en commun les ressources des milieux scolaire, municipal et communautaire. Pour leur part, les administrateurs et élus scolaires, sans s'opposer au maintien des petites écoles, insistent sur les problèmes financiers qu'il soulève. Ils demandent que soient précisées la situation de ces écoles et les obligations qui leur incombent en la matière et souhaitent un soutien financier du Ministère. Quant au personnel scolaire, tout en admettant que le désir de maintenir les petites écoles est légitime, il souhaite qu'il ne se réalise que dans la mesure où la qualité des services éducatifs et des conditions de travail est assurée.

Les classes multiprogrammes font figure de bouée de sauvetage pour les petites écoles que l'on serait tenté de fermer. Mais, on semble conscient de leurs limites, même du côté des parents où l'on réclame des conditions particulières : un nombre d'élèves plus restreint, une formation et un soutien pédagogique pour le personnel enseignant, des programmes révisés pour tenir compte de cette réalité. Si certains enseignants s'objectent aux classes multiprogrammes, y voyant une charge excessive, dans l'ensemble, le personnel accepte cette réalité mais à condition que l'on prévoie les aménagements nécessaires : cogestion, travail d'équipe, soutien pédagogique.

La pertinence d'étendre le réseau collégial par l'ajout d'établissements est controversée. Dans l'ensemble, les participants se montrent favorables à la consolidation du réseau existant plutôt qu'à son extension, le contexte budgétaire actuel invitant à plus de cohérence et de rationalisation plutôt qu'à des constructions coûteuses. Par contre, cette position se heurte au désir de plusieurs communautés d'avoir un établissement autonome plutôt qu'une antenne; des demandes en ce sens sont formulées notamment dans les régions du Sud de Lanaudière, de l'Est de l'Abitibi et de la Municipalité régionale de comté (MRC) des Chutes-de-la-Chaudière. Quelques intervenants ont déploré la compétition qui caractérise les relations entre les établissements d'enseignement collégial et qui paraît peu propice à la nécessaire concertation. On préférerait la complémentarité à la concurrence, entre autres dans les petits établissements qui sont aux prises avec l'exode des jeunes de leur bassin de recrutement vers des établissements mieux cotés.

Le projet de l'ouverture d'une université à Lévis suscite un débat relatif à **l'expansion du réseau universitaire**. Dans l'ensemble, les administrations et les professeurs des universités existantes s'opposent à toute extension du réseau. Il en va de même de plusieurs groupes extérieurs au monde de l'éducation; la Confédération des syndicats nationaux (CSN), l'Union des producteurs agricoles (UPA) et l'Ordre des ingénieurs sont de ce nombre. On estime qu'il est préférable de consolider le réseau actuel que de le morceler en créant de nouveaux établissements. L'Université du Québec (UQ), dont la constituante de Rimouski serait affectée par le projet de Lévis, indique à la Commission quatre balises qui devraient servir à guider les décisions relatives à la création de nouvelles universités : le respect des missions universitaires et collégiales; le maintien et la viabilité

scientifique, pédagogique et financière des établissements existants; l'attribution au réseau de l'UQ des mandats et des ressources nécessaires pour répondre aux besoins non satisfaits; en dernier recours, la création de nouveaux établissements dont la viabilité serait assurée. Dans le cas précis de l'ouverture d'une université dans la région de Lévis, le projet semble avoir l'assentiment de la plupart des intéressés dans la région immédiate sur les plans économique, communautaire et éducatif. D'autres demandes sont formulées : une université à Gaspé, une autre à Ville de Laval rendue possible par la transformation de l'Institut Armand-Frappier, sans compter la reconnaissance d'une fonction universitaire au Collège militaire royal de Saint-Jean et la création d'un Institut supérieur de formation continue.

D'autres facteurs à considérer

Certains estiment que **la pauvreté de la carte des enseignements** dans certaines régions est un frein à l'accessibilité. En ce qui a trait au **contingentement** de l'admission aux programmes, **les opinions sont partagées**. Certains estiment qu'il faudrait l'accroître pour éviter les diplômés qui ne mènent nulle part alors que d'autres, le plus souvent des étudiants, s'opposent à ce qu'on leur ferme les portes. Quelques personnes dénoncent la non-reconnaissance des diplômes d'études secondaires obtenus au secteur adulte, étant donné les pratiques de pondération des résultats en vigueur pour l'admission au collégial.

D'autres facteurs propices à l'accessibilité sont aussi mentionnés. Le développement de la formation à distance, l'exploitation des nouvelles technologies de l'information, l'extension de la gratuité scolaire, l'augmentation du nombre de places en formation professionnelle et technique, l'amélioration des systèmes de reconnaissance des acquis, l'utilisation de critères de sélection qui débordent les seuls résultats scolaires sont au nombre des facteurs énumérés. Une demande particulière est formulée par bon nombre de comités de parents et de commissions scolaires anglophones : on souhaite que l'accès à l'enseignement en anglais soit étendu, en particulier aux immigrants de pays anglophones ou à ceux dont les parents auraient fait leurs études en anglais.

Partir du bon pied : les services à la petite enfance

L'insuffisance, la dispersion et la discontinuité des services à la petite enfance ressortent clairement des mémoires présentés à la Commission des États généraux. Ce phénomène est perçu comme étant d'autant plus grave que les transformations sociales des dernières décennies - accroissement de la participation des femmes au marché du travail, augmentation de la monoparentalité, diminution du nombre d'enfants par famille, pauvreté des familles ayant de jeunes enfants - obligent les parents à déléguer une partie de la garde et de l'éducation des jeunes enfants à des services spécialisés. Le besoin se fait donc sentir, et ce non seulement pour les jeunes enfants considérés à risque, de milieux qui pourraient stimuler le développement de l'enfant, sur les plans affectif, social, cognitif, langagier et psychomoteur, et lui permettre d'acquérir ainsi les préalables essentiels à la scolarisation.

Par ailleurs, **la perception du sens du virage à prendre varie grandement** selon que les intervenants proviennent du réseau des services de garde (en incluant la CSN qui regroupe la vaste majorité des travailleuses syndiquées des garderies) ou de celui de l'éducation. Les premiers insistent sur la nécessité d'élaborer une politique globale en matière de services à la petite enfance, dans le but d'harmoniser la Loi sur les services de garde qui touche les enfants de 0 à 5 ans, la Loi sur l'instruction publique qui régit la scolarisation des enfants de 5 ans jusqu'à la fin du secondaire et les orientations de la politique de la santé qui identifie, notamment pour les Centres locaux de services communautaires (CLSC), des actions prioritaires à mener auprès de la petite enfance. On attend de cette politique qu'elle reconnaisse la mission propre d'une école et celle d'une garderie, en d'autres mots, qu'elle envoie un message clair au réseau scolaire de ne pas envahir le territoire des services de garde en ce qui a trait à l'action éducative menée auprès des tout-petits. Pour éviter la concurrence néfaste, on propose de mettre sur pied des centres intégrés de services à la petite enfance avec la participation des autorités gouvernementales, municipales et scolaires ainsi que celles du réseau de la santé, des services sociaux et des services de garde. Parallèlement, on réclame la mise sur pied d'un réseau universel de garderies, l'augmentation du nombre de places disponibles et l'amélioration des services existants.

Dans le monde de l'éducation, on demande la mise en place d'un véritable système de services préscolaires universels et gratuits qui chapeauterait les services de garde et d'éducation préscolaire. Il s'appuierait sur une collaboration étroite entre le milieu scolaire et celui des services de garde mais plus largement sur un partenariat avec la famille, le milieu communautaire, les municipalités et le réseau de la santé et des services sociaux. On compte ainsi lever l'ambiguïté relative aux mandats, établir une meilleure continuité dans les services et permettre un diagnostic et une intervention rapides ou précoces dans le cheminement de l'enfant pour en arriver à s'entendre sur un programme commun pour chaque âge. Le ministère de l'Éducation et son réseau en seraient les maîtres d'oeuvre.

Le milieu des garderies se montre très sceptique quant à la capacité du système scolaire de répondre adéquatement aux besoins éducatifs des enfants de 0 à 5 ans. D'abord, parce que sa mission porte avant tout sur le développement cognitif et intellectuel, mais aussi parce que son organisation, marquée par la rigidité sur le plan de la conduite des activités et de l'évaluation, ne paraît pas susceptible d'offrir un milieu de vie adapté à la réalité des tout-petits. On se surprend de l'intérêt soudain du réseau scolaire pour cette population, lui qui s'est jusqu'ici peu préoccupé de développer ses propres services de garde et qui a déjà bien des problèmes à résoudre avec les élèves qui lui sont confiés. De plus, on estime que la prise en charge de ces services par l'école viendrait en accroître les coûts. On estime que les garderies sont imprégnées d'une conception plus globale du développement de l'enfant et qu'elles lui permettent d'apprendre en vivant. Leur taille humaine, le rapport personnel-enfants plus bas, le contact quotidien avec les parents en feraient des milieux plus propices au développement des moins de 5 ans.

Au sein du milieu scolaire, sans préconiser une scolarisation précoce, on considère que le fait de **placer plus tôt les enfants en contact avec un milieu organisé,** selon un programme cohérent et progressif d'apprentissage, **serait l'idéal.** On relate des expériences effectuées dans d'autres pays. On insiste sur les services à offrir aux enfants de 4 et 5 ans. Les propositions sont diverses mais la

plupart convergent vers l'extension des services existants à la maternelle. Pour la maternelle 5 ans, il s'agit de la rendre obligatoire et à temps plein. Quant à la maternelle 4 ans, qui n'est actuellement accessible qu'à certains enfants à risque, on la voudrait accessible à demi-temps à tous les enfants et à temps plein à certains élèves ayant des besoins particuliers, par exemple les élèves allophones ou ceux qui sont issus de milieux défavorisés.

En ce qui a trait à **la participation des parents**, les milieux autres que le milieu scolaire insistent sur l'importance de ne pas déresponsabiliser les parents. On estime qu'en tant que premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, ils devraient disposer d'un droit de regard prioritaire en matière de choix de services. On souhaite que leur rôle soit étendu pour inclure la définition des objectifs éducatifs et des programmes, la gestion administrative et le soutien aux activités. Le personnel scolaire insiste davantage sur l'importance de développer les compétences parentales, sur la nécessité d'offrir une aide et un soutien à ceux dont les enfants ont des difficultés et sur un engagement plus grand de leur part. Les parents eux-mêmes, qui ne veulent pas se voir désappropriés de leur rôle d'éducateurs, revendiquent aussi plus de formation, selon la formule éprouvée du programme Passe-partout. Ils résistent toutefois à l'intégration scolaire des enfants de moins de 4 ans.

Tout le monde s'entend sur la nécessité d'un dépistage précoce des problèmes de développement des enfants et sur le rôle du CLSC à cet égard. Les acteurs du milieu scolaire demandent aussi des activités particulières pour les enfants à risque, que ce soit sous forme de stimulation ou de remédiation. Leur préoccupation va dans le sens d'une meilleure préparation à l'école. À cet égard, ils souhaitent aussi un curriculum enrichi en matière d'apprentissages pour la maternelle 5 ans de même que des activités d'éveil en arts et en éducation physique à l'éducation préscolaire. On considère ces apprentissages déterminants pour la suite du cheminement scolaire et on trouve paradoxal qu'il n'y soit pas consacré de ressources suffisantes alors que les coûts des redoublements au primaire sont entièrement financés.

En ce qui concerne la préparation requise pour le travail à accomplir auprès de la petite enfance, le milieu des garderies considère que la formation actuellement donnée au collégial est satisfaisante et qu'il faut s'assurer d'un perfectionnement périodique. Les intéressés insistent sur la nécessité de reconnaître la compétence du personnel des garderies et de protéger sa spécificité. Du côté du monde scolaire, certains revendiquent **la précision des exigences de qualification** alors que d'autres réclament une formation universitaire de 1er cycle qui pourrait déboucher sur une spécialisation de 2e cycle.

Le décrochage : une lourde hypothèque

L'abandon scolaire soulève l'inquiétude dans tous les milieux. Certains qualifient le phénomène de honte nationale. On craint la pénurie de main-d'oeuvre spécialisée et le gonflement de l'effectif du chômage et de l'aide sociale qui ne manqueront pas d'en découler. Chacun y va de ses statistiques - 35 p. 100, 40 p. 100, 50 p. 100 - pour attirer l'attention sur **la gravité du taux de décrochage**. Tous ne sont pas également touchés. À Montréal, le phénomène prend des allures de drame social; dans

les régions éloignées, et plus encore chez les populations cri et inuit, le fléau frappe plus fort encore. Au sein du milieu scolaire, on invite à **un peu plus de rigueur dans la mesure du phénomène** : il ne faudrait pas associer trop étroitement sortie sans diplôme et échec scolaire, dans la mesure où la distance qui sépare les décrocheurs du diplôme n'est pas toujours si grande, sans compter que le complément de formation pourra être acquis ultérieurement, l'arrêt de la scolarisation étant loin d'être toujours définitif. Plusieurs **critiques** sont formulées **à l'endroit des tentatives faites jusqu'ici pour résorber le phénomène** : les efforts du Ministère ne suffisent plus, les maisons de jeunes en font bien davantage, on a négligé d'y associer les parents et les ressources communautaires, le suivi de ces élèves a fait grandement défaut.

La Fondation Pro-Jeunes-Est Rimouski-Neigette

La Fondation Pro-Jeunes-Est Rimouski-Neigette est un centre de décision local qui regroupe à une même table les responsables d'établissements et d'organismes des réseaux de l'éducation, de la santé, des services sociaux, des services communautaires et de l'entreprise privée.

La Fondation est une corporation à but non lucratif qui propose des activités concertées pour prévenir la victimisation, la marginalisation et plus particulièrement les échecs scolaires et le décrochage. Ces activités s'adressent à trois catégories de jeunes, soit ceux de 0 à 5 ans, ceux de 6 à 13 ans et ceux de 14 à 17 ans.

L'objectif général de la Fondation est de soutenir les jeunes en difficulté et leurs parents par une démarche préventive et continue afin d'assurer leur développement global et maximal relativement à la santé physique et mentale, à la sécurité physique et affective, au développement des capacités intellectuelles et de la créativité, à la croissance spirituelle, à l'intégration et à l'adaptation sociale et enfin à l'identité psychologique et culturelle.

Pour atteindre son objectif, la Fondation a choisi de promouvoir le dépistage des difficultés d'adaptation chez les jeunes auprès des organismes privés, communautaires et publics, de promouvoir la recherche et l'expérimentation de nouveaux concepts d'intervention afin de mieux répondre aux besoins des jeunes en difficulté et de leurs familles, de promouvoir la formation et le ressourcement des familles ainsi que des personnes qui travaillent auprès de ces jeunes, de promouvoir la concertation entre les organismes privés, communautaires et publics pour mieux venir en aide à ces jeunes et à leurs familles, et finalement de susciter, planifier et coordonner l'organisation d'activités à leur intention.

Enfin, elle travaille à mettre au point des moyens d'intervention répondant aux besoins des jeunes qui sont victimes de négligence ou d'abus, qui éprouvent des problèmes de comportement ou qui vivent des situations difficiles liées à la violence, à la délinquance, à la drogue, à l'alcoolisme et au suicide.

En ce qui a trait aux causes du phénomène, certains mettent en évidence **le poids des conditions sociales**. Bon nombre de ces jeunes vivent dans la pauvreté, dans des familles éclatées, et sont aux prises avec des problèmes de violence, d'alcool et de toxicomanie. Le manque de perspectives d'avenir, le chômage endémique n'ont rien pour accroître leur motivation. De plus, les valeurs sociales ambiantes, marquées par la compétition, l'individualisme, le culte de l'argent et de la consommation, contribuent à dévaloriser l'éducation. Les employeurs participent aussi à cette dévalorisation en engageant des jeunes qui n'ont pas obtenu leur diplôme. Les administrateurs scolaires et les enseignants s'inquiètent du **temps que les étudiants consacrent au travail salarié**. Ils avancent que plus le temps consacré à l'emploi augmente, plus le temps alloué aux études diminue. Ils craignent que la persévérance et la réussite scolaires en soient affectées. Ils déplorent aussi la pression à la baisse des exigences scolaires consécutive à cette augmentation du travail salarié; certains estiment qu'il faut non seulement y résister mais aller plus loin en haussant les exigences pour contraindre les étudiants à accorder plus de temps à leurs études. Dans le même ordre d'idées, plusieurs propositions sont faites visant à réglementer, à restreindre ou carrément à interdire le travail salarié des étudiants. De leur côté, les étudiants soulignent que le travail salarié est une nécessité absolue pour beaucoup d'entre eux, compte tenu de l'insuffisance de l'aide financière qui leur est accordée. Les étudiants des universités réclament des emplois qui s'harmonisent mieux avec leur condition étudiante : emplois à l'université même, avec des horaires adaptés, ou encore emplois d'auxiliaires d'enseignement au primaire et au secondaire.

Oui à l'école, non à l'absentéisme scolaire

«Oui à l'école, non à l'absentéisme scolaire», c'était là le slogan de la deuxième campagne annuelle organisée à la polyvalente Saint-Jérôme pour contrer l'absentéisme scolaire. L'objectif de cette campagne, qui s'est tenue au début de l'automne 1995, était de sensibiliser la population du territoire de la Commission scolaire Saint-Jérôme à ce problème et d'obtenir son appui.

Une équipe, composée de représentants de tous les milieux de la communauté, a fait circuler une pétition et a ainsi recueilli 10 850 signatures. Le responsable de la mise en oeuvre du projet a précisé que les nombreux commentaires formulés sont la preuve que la population attache une très grande importance à l'assiduité scolaire. Des gens de tous les âges et de toutes les conditions ont accordé leur appui au projet.

Par ce projet, la Commission scolaire espère réduire le taux d'absentéisme à moins de 5 p. 100 d'ici cinq ans. On demande donc *aux professionnels de la santé, aux avocats, aux notaires, aux professionnels des services sociaux, aux propriétaires des écoles de conduite automobile, aux employés de la Société de l'assurance-automobile du Québec* qui doivent rencontrer les élèves de la polyvalente de le faire en dehors des heures de classe, autant que faire se peut. À cette fin, ils sont invités à prendre connaissance du calendrier scolaire et à fixer les rendez-vous, de préférence au cours de l'une des journées de congé ou des journées pédagogiques, le soir ou les fins de semaine, et à signer le «certificat d'engagement» à cette fin.

Aux employeurs, on demande de limiter à quinze heures le nombre d'heures de travail hebdomadaire (seulement après 16 h 30 et pas la nuit) des jeunes qu'ils embauchent et de signer le «certificat d'engagement» à cette fin.

Aux parents, on demande de transmettre à leurs enfants le sens des responsabilités et de les aider à acquérir une discipline personnelle. On leur demande également de rappeler à leurs enfants les priorités de la vie d'un élève et d'être moins complaisants au regard des absences.

Le résultat de la campagne a montré que la mentalité du milieu est en train de changer, que de plus en plus de gens ne considèrent plus l'absentéisme comme un problème banal et qu'ils ont mille fois raison d'appuyer le projet de la polyvalente Saint-Jérôme.

Au sein du personnel enseignant, on croit que la trop grande permissivité des parents, en quelque sorte leur propre décrochage devant leurs responsabilités relatives au suivi et à l'encadrement de leur enfant, y est aussi pour beaucoup dans le phénomène de l'abandon scolaire. Les étudiants vont plus loin : ce sont **les adultes en général qui ont décroché**, qui ont perdu le sens de l'engagement et qui les laissent avec le sentiment de n'être pas compris, ni acceptés, ni aimés.

Toutefois, au dire des participants aux audiences, **le système scolaire n'est pas exempt de responsabilité** dans cette affaire, et loin de là! Les blâmes viennent de toutes parts. On lui reproche **sa rigidité** extrême, sa tendance à faire primer les considérations administratives sur les aspects pédagogiques, **le peu de souci qu'il accorde à l'encadrement** des élèves, en particulier dans les moments charnières, quand ils en auraient le plus besoin, **ses programmes et ses outils pédagogiques inadéquats** entre les mains d'enseignants et d'enseignantes qui ne font pas toujours preuve du dynamisme et de la compétence voulus pour susciter ou entretenir le désir d'apprendre. Faute d'avoir été abordées plus tôt dans le processus de scolarisation, les difficultés d'apprentissage et les mauvaises habitudes de travail poursuivent l'élève tout au long de sa scolarité; ayant accumulé retards et échecs, celui-ci ne voit plus le jour où il arrivera à reprendre le dessus et il décroche. Du côté des étudiants et des groupes communautaires, on estime que l'école ne tient pas compte des différences entre les jeunes et ne mise pas sur leurs forces. Ils ne sont pas associés aux orientations et aux choix en matière d'organisation de l'école. On les bombarde de règlements. On attend d'eux **la soumission**, la négation de leur identité personnelle, la conformité au moule. Comment s'étonner alors que plusieurs craquent et optent pour la dissidence?

Par ailleurs, dans l'ensemble, les propos tenus ont moins porté sur les causes du décrochage que sur **la recherche de solutions**. L'éventail des pistes proposées est aussi varié que les causes recensées. **La nécessité d'un effort collectif** et d'un engagement de toutes les forces vives de la société fait consensus. Les intervenants extérieurs au monde scolaire ont insisté sur l'importance d'un partenariat entre l'école, la famille, les groupes communautaires et les entreprises pour contrer le phénomène. **L'amélioration des conditions d'existence des familles démunies** et le soutien aux parents sont

vus par beaucoup comme le point de départ de toute initiative. Parallèlement, une opération s'impose pour **revaloriser l'école** et y réinscrire les objectifs d'égalité des chances et de réussite de chacun, qu'on semble avoir quelque peu perdu de vue. Plusieurs attendent **un changement de la culture scolaire**. L'école doit déborder sa mission pédagogique au sens étroit et s'ouvrir à sa mission éducative. Elle doit remettre les personnes, et en particulier les élèves, au centre de ses préoccupations. Elle doit devenir ce milieu où ils peuvent relever des défis, réaliser des projets, prendre la parole et développer l'estime d'eux-mêmes en même temps qu'un fort sentiment d'appartenance.

La diversité et l'adaptation des formations proposées semblent être deux facteurs clés pour retenir les jeunes. On pense ici à des filières de formation professionnelle accessibles plus tôt, à des modèles d'apprentissage hors-les-murs pouvant inclure de l'engagement communautaire, à des écoles, projets ou programmes spéciaux pour les élèves qui sont plus tournés vers les apprentissages pratiques comme pour ceux qui ont plus d'appétit pour les matières proprement scolaires, à une gamme plus étendue d'options, à des méthodes pédagogiques plus variées, faisant par exemple appel plus largement aux nouvelles technologies ou à l'expérimentation, mais aussi à des approches plus humaines axées sur la mise en commun et la motivation. Le milieu scolaire reconnaît **la nécessité d'accroître les services directs aux élèves** de même que celle de mettre en place des services d'aide particuliers, tout autant pour les problèmes d'alcoolisme, de toxicomanie et de violence que pour les difficultés d'adaptation et d'orientation. Quant à l'urgence d'**améliorer l'encadrement pédagogique** des élèves, elle est fortement ressentie par tous ceux qui se préoccupent du décrochage. Tutorat, mentorat, session d'accueil et d'orientation, rattrapage et récupération, services d'aide aux devoirs sont au nombre des formules proposées. Mais, pour plusieurs, le meilleur investissement, c'est encore **la prévention**, le dépistage et l'intervention précoces auprès des élèves à risque, ce qui ne dispense pas de déployer tous les efforts pour tenter de faire raccrocher ceux qu'on n'aurait pu retenir.

Des jeunes seuls face à leur orientation

Des participants et des participantes de toutes provenances ont formulé des commentaires à propos de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. On considère en général que ceux-ci sont amenés à préciser leur orientation, par exemple par différents choix au 2e cycle du secondaire, alors même qu'ils sont trop jeunes, qu'ils n'ont pas eu suffisamment l'occasion d'explorer et que leur choix de carrière n'est pas arrêté. De même, à la fin du secondaire, poussés par les dates limites fixées pour les demandes d'admission, ils effectuent le plus souvent **un choix à la hâte, sans avoir la maturité nécessaire** pour mesurer l'incidence de leur décision. **Le système scolaire encourage** une seule voie, **la voie royale** des études universitaires, et incite à choisir les sciences pour garder toutes les portes ouvertes. On prolonge parfois indûment le séjour des jeunes à l'école, allant jusqu'à l'acharnement pédagogique sur des élèves qui n'ont pas vraiment la capacité d'aller plus loin.

On déplore que **les jeunes soient laissés à eux-mêmes** dans ce difficile processus. On dénonce l'insuffisance des ressources mises à leur disposition. Le personnel chargé de l'orientation et de l'information scolaire et professionnelle tend à diminuer. Les services ne sont pas assez

personnalisés; il y a trop d'élèves pour assurer un suivi. Ils seraient plus centrés sur les exigences du système que sur les intérêts et les aptitudes des élèves. Le programme d'éducation au choix de carrière n'est pas toujours enseigné par des spécialistes. On précise ce qu'on attend de ces services : qu'ils informent les élèves et les parents sur les perspectives du marché du travail, sur la nature, les conditions d'accès et de travail dans les métiers et les professions, qu'ils permettent aux jeunes d'élargir leur univers d'exploration, qu'ils les soutiennent dans la formulation de leur projet professionnel et leur donnent les moyens de rechercher un emploi. Sur le plan du développement personnel, ces services devraient les aider à reconnaître leurs capacités et leurs champs d'intérêt, à trouver leur identité et à développer la capacité à se projeter dans le futur et à faire des choix éclairés. On compte également sur ces services pour faciliter le fonctionnement de l'organisation et pour diminuer le nombre de changements de programmes, en informant les élèves et les parents de la structure du système scolaire et des exigences administratives et pédagogiques des différents programmes.

Diverses solutions et approches sont avancées. On demande au gouvernement d'élaborer **une politique de l'emploi**, assortie d'une vision stratégique des professions et métiers pour lesquels on prévoit une augmentation de la demande; on réclame aussi du gouvernement qu'il valorise la formation technique et en fasse **la promotion** auprès du public en général, du personnel enseignant et des spécialistes de l'orientation. Les acteurs du milieu scolaire aspirent à ce que la fonction d'orientation soit clairement reconnue comme partie intégrante de la mission éducative des établissements, **que toute l'école soit «orientante»** par les cheminements et les activités qu'elle propose comme par les services qu'elle offre, et que tous les acteurs soient mis à contribution dans cette entreprise. Tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu scolaire, on revendique **un meilleur accès aux services de soutien à l'orientation** pour permettre aux élèves d'évaluer plus justement leurs domaines d'intérêt et leurs aptitudes, les informer adéquatement sur les programmes et les carrières, les conseiller individuellement, ou encore pour faciliter le placement. Des moyens sont proposés : visites industrielles, stages d'observation, parrainage par des travailleurs, soirées-carrières avec les parents, visionnement de vidéos d'information. Des exigences sont formulées à l'endroit des spécialistes de l'orientation. On voudrait qu'ils soient plus au fait de la réalité de l'emploi et des entreprises, en particulier de leur région, et des orientations relatives à la formation professionnelle et technique. Quant au cours d'éducation au choix de carrière, les étudiants sont nombreux à demander qu'il soit réorienté vers une plus grande exploration et des stages, certains allant jusqu'à demander son remplacement par un service aux élèves, plus susceptible d'atteindre les objectifs visés, parce que plus personnalisé.

Des groupes aux besoins particuliers

Des intervenants ont attiré l'attention sur les besoins des **élèves des communautés culturelles**. La forte **concentration** de ces élèves **dans plusieurs écoles montréalaises** suscite des doutes sur la capacité du système scolaire de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants. On se demande comment il est possible d'initier ces jeunes à la langue et à la culture d'ici s'ils ne sont pas mis en contact quotidien avec des élèves qui les véhiculent. On donne pour preuve la propension des élèves

allophones à parler anglais à la récréation, à en faire la langue commune, étant donné la faible présence d'élèves francophones. À cet égard, on déplore le fait qu'on se soucie peu d'établir les classes d'accueil dans les quartiers francophones et que l'État soutienne financièrement l'existence d'écoles ethniques et religieuses vues comme des ghettos. On insiste sur l'importance d'accéder à la culture au sens large et non seulement à la maîtrise du code linguistique.

Une aide personnalisée aux élèves allophones sous-scolarisés

De nombreux élèves des communautés culturelles sont sous-scolarisés lorsqu'ils arrivent au Québec. Par sous-scolarisés, on entend qu'ils ne maîtrisent pas les compétences attendues en vertu du système scolaire québécois, et ce pour différentes raisons : ils ne sont pas allés à l'école dans leur pays d'origine, ils y allaient mais ils éprouvaient des difficultés d'apprentissage ou encore le système scolaire du pays d'origine était tellement différent du nôtre, qu'ils ont accumulé du retard par rapport au nôtre.

À la lumière de tous ces constats et d'expériences antérieures infructueuses, le Ministère a mis sur pied un nouveau type de projet, avec la collaboration de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM) et de la Commission scolaire Sainte-Croix. Ce projet s'adresse aux élèves du 2e cycle du primaire qui ont un retard de trois ans et plus.

En vertu de ce projet, les élèves sont inscrits en classe d'accueil, mais ils reçoivent une aide personnalisée. Un jeune auxiliaire d'enseignement vient aider l'élève dans la classe d'accueil. La particularité, c'est que l'auxiliaire d'enseignement est une personne qui parle la langue d'origine de l'élève. Parallèlement, une personne qui parle la langue d'origine de la famille va rencontrer les parents de façon régulière. Cette personne, qui dans le cas d'une commission scolaire est la même que celle qui va en classe, a la responsabilité de sensibiliser les parents à l'importance de savoir lire et écrire dans notre société, de leur faire connaître les ressources du milieu et de leur montrer à superviser les devoirs et les leçons des enfants.

L'expérience dure depuis un an, et elle se poursuit à la Commission scolaire Sainte-Croix. Selon les directions d'école et les enseignants des classes d'accueil, elle s'est révélée très intéressante. Ces derniers, notamment, se sont sentis soutenus même si le projet a nécessité beaucoup de concertation avec l'auxiliaire d'enseignement.

Le projet a permis de prendre conscience de l'éloignement culturel énorme de ces familles par rapport à la culture d'accueil. Sur le plan scolaire, les résultats du projet n'ont pas été spectaculaires. Toutefois, comme les élèves ont été suivis dès le début, les enseignants ont réussi à leur donner le goût de l'école et à augmenter leur estime d'eux-mêmes. Il faut d'abord accroître la motivation et susciter l'intérêt pour ensuite passer au contenu. Soulignons que ces élèves représentent de 20 à 30 p. 100 des élèves des classes d'accueil à la Commission des écoles

Certains estiment que l'intégration des élèves allophones dans une classe ordinaire est un peu rapide. Ils souhaiteraient que l'on allonge la **durée du séjour en classe d'accueil**. D'autres préfèrent qu'on ne retarde pas trop le moment de l'intégration mais que l'on procure un soutien particulier à ces élèves au moment de leur passage à la classe ordinaire. D'autres demandent un assouplissement des conditions d'accès aux activités de francisation pour en faire profiter les enfants d'immigrants nés au Canada, les revendicateurs du statut de réfugié et les anglophones. Il semble qu'il y ait également des efforts à faire du côté de l'adaptation des tests d'évaluation et de la **reconnaissance des acquis**, de façon que les immigrants adultes ne soient pas pénalisés et contraints de faire des détours coûteux et inutiles sur le plan du cheminement scolaire et professionnel.

Un renforcement des relations entre l'école, les parents et les différentes communautés culturelles est attendu. Les parents doivent être mieux informés du fonctionnement et des exigences du système scolaire ainsi que de la situation scolaire de leur enfant. Ils doivent être invités à participer à la vie de l'école. Pour ce faire, il est important qu'ils connaissent la langue et la culture de la société d'accueil, ce qui suppose une amélioration de l'offre de formation en alphabétisation et en francisation. Le fait d'engager plus d'enseignants des communautés culturelles pourrait aider. Enfin, considérant que la pluralité culturelle fait partie de la nouvelle réalité sociale québécoise et qu'on aurait tort de la limiter à la seule région montréalaise, considérant que non seulement les élèves immigrants mais aussi ceux de la société d'accueil ont besoin d'être mieux informés pour faire face aux exigences de ce nouveau destin commun, certains demandent **une politique d'éducation interculturelle**.

Des représentants des populations **autochtones** du Nord du Québec ont rappelé que les problèmes d'absentéisme, d'échec et d'abandon scolaires sont plus importants en milieu nordique. Ils tiennent au maintien des mesures de protection contenues dans la Convention de la Baie James et du Nord québécois qui les assurent du **contrôle de leur système d'éducation**, de l'accès à des services éducatifs et à des programmes d'enseignement de leur langue et de leur culture ainsi que d'un financement qui corresponde à ce double objectif. Des efforts sont à faire pour mieux répondre aux besoins d'alphabétisation et d'apprentissage de la langue seconde. Le développement de **l'offre de formation en éducation des adultes et en formation professionnelle** est perçu comme **une priorité**. De même, on souhaite accroître la fréquentation à l'enseignement supérieur, notamment pour la formation d'enseignants autochtones. Une mise en garde est formulée : les autochtones n'accepteront pas de se faire imposer quelque réforme que ce soit découlant des États généraux.

Programme alternatif à la suspension scolaire (PASS)

L'école secondaire Mont-Sainte-Anne s'est engagée, depuis janvier 1992, dans un projet visant à venir en aide aux élèves qui éprouvent des problèmes de comportement. Ce projet, appelé Programme alternatif à la suspension scolaire, a été élaboré conjointement par la Commission scolaire des Chutes-Montmorency et le Département de psychopédagogie de l'Université Laval. Il est soutenu financièrement par une subvention de Développement des ressources humaines Canada, en vertu du programme «L'école avant tout», volet «Option point de départ» et par une contribution de la Commission scolaire des Chutes-Montmorency.

Le PASS s'adresse à tous les jeunes susceptibles d'être suspendus des cours, à tous les enseignants qui ont affaire à des jeunes présentant des problèmes de comportement, et aux parents de ces jeunes.

Local de relance

En vertu du PASS, tous les jeunes suspendus pour un ou plusieurs cours peuvent se rendre dans une pièce appelée «local de relance» où ils bénéficient de services répondant à leurs besoins. C'est une psychologue et une technicienne en éducation spécialisée qui assurent la bonne marche du programme.

Les mesures adoptées varient selon la durée de séjour au local. Si l'élève est suspendu pour un cours, le service qu'il reçoit correspond aux attentes de l'enseignant, qui collabore activement au projet. S'il est suspendu pour plusieurs cours, c'est la direction qui est responsable. Le jeune doit réfléchir sur son comportement, sur les moyens qu'il peut prendre pour que cette situation ne se reproduise pas et sur les conditions de son retour en classe.

Chaque enseignant qui le désire peut bénéficier des conseils d'un spécialiste associé au projet, qui l'aidera à élaborer des stratégies d'aide aux élèves qui éprouvent des problèmes de comportement. En outre, la direction communique avec les parents lorsqu'une suspension prolongée est envisagée ou lorsque les problèmes de comportement s'intensifient. Soulignons que, pendant son séjour, l'élève reçoit l'aide d'enseignants pour faire du rattrapage ou pour faire le travail scolaire nécessaire pour ne pas prendre de retard par rapport à sa classe.

Gestion et évaluation du projet

Un professeur-chercheur de l'Université Laval ainsi que la responsable de l'adaptation scolaire de la Commission scolaire des Chutes-Montmorency agissent à titre de coordonnateurs du projet. Un comité PASS a été mis sur pied et se réunit régulièrement à l'école. Il a comme objectif d'assurer le suivi du projet et de faciliter la concertation entre tous ceux et toutes celles qui travaillent avec les élèves.

Le projet a suscité beaucoup d'intérêt. Un guide d'implantation du programme est disponible.

La réponse aux besoins éducatifs des **élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)** a fait l'objet de nombreux commentaires. Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent **un bilan plutôt sombre des actions** éducatives organisées, **et en particulier des efforts d'intégration**. Ils déplorent l'exclusion dont sont victimes les élèves qui ont des besoins particuliers, élèves qui sont pourtant de plus en plus nombreux. Les données sont accablantes : dans trois commissions scolaires de l'île de Montréal, plus de 70 p. 100 des EHDAA accuseraient un retard scolaire; 85 p. 100 des personnes sourdes demeureraient analphabètes; 50 p. 100 des personnes handicapées sur le plan physique qui fréquentent le secondaire seraient inscrites en cheminement particulier de formation. L'école en ferait des marginaux. Peu de commissions scolaires font l'intégration complète. Elles font encore trop souvent le choix de la classe ou de l'école spéciales au lieu de l'intégration à la classe ordinaire de l'école de quartier.

Chez certains groupes, la situation paraît poser moins de problèmes. Ainsi, plus des deux tiers des jeunes handicapés sur le plan visuel seraient intégrés en classe ordinaire. Pour leur part, les administrateurs et les élus scolaires se plaignent du manque de ressources. Quant aux enseignants, ils dénoncent **l'intégration sauvage**, menée dans la précipitation et sans mesures de soutien adéquates. Ils trouvent que leur position d'intervenants de première ligne n'est pas suffisamment prise en considération. Ils soulignent l'incohérence entre le fait d'intégrer les élèves en difficulté dans des classes ordinaires et celui de regrouper les élèves talentueux dans des écoles sélectives. Pour certains, dans le contexte actuel, l'intégration est une opération démagogique et hypocrite; l'intégration de ces élèves à tout prix, sous prétexte d'égalité des chances, se fait au détriment des droits de l'ensemble des élèves.

Rares sont les personnes qui s'opposent à l'intégration des EHDAA à la classe ou à l'école ordinaires. Par contre, si certains sont pour une intégration sans réserve et revendiquent en conséquence la disparition des écoles spéciales, la majorité des participants, de toutes catégories, sont **pour une intégration conditionnelle**. À cet égard, on remarque que la gamme des conditions est assez étendue, allant de la disponibilité des services et du personnel spécialisés, à l'accord des parents, des enseignants et de la direction relativement au plan d'intervention, en passant par le recours à la classe et à l'école spécialisées dans le cas des élèves qui présentent des troubles graves de comportement ou des handicaps physiques ou intellectuels lourds.

Par ailleurs, tous les participants semblent **d'accord sur les principaux problèmes** éprouvés avec ces élèves : le dépistage est tardif; le diagnostic n'est pas toujours juste; les classements, tout comme les plans d'intervention, répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent; les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus; le personnel enseignant manque de formation. De plus, les parents considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre du plan d'intervention destiné à leur

enfant. Les organismes de défense des droits de ces personnes estiment que leur compétence n'est pas assez sollicitée et mise à profit et réclament une politique globale qui clarifierait les relations entre les intervenants. Les enseignants disent n'être ni informés, ni consultés, ni associés, ni soutenus. Les étudiants leur reprochent de confondre difficultés d'apprentissage et problèmes de discipline. Quant aux administrateurs, ils invoquent que l'élaboration et la gestion des plans d'intervention sont des opérations trop lourdes pour leur être entièrement laissées, étant donné la faiblesse de leurs moyens.

De nombreuses propositions sont faites pour tenter de résoudre les problèmes énumérés précédemment : **politique** gouvernementale et ministérielle en matière d'intégration des EHDAA ou reconnaissance juridique de cette obligation, **dépistage** précoce en collaboration avec les CLSC, révision des modes et des critères de classement, maintien du **plan d'intervention** comme pivot mais en le débureaucratisant, rapprochement des services du milieu naturel de l'élève, amélioration des modalités de représentation et de participation des parents, formation et **perfectionnement** du personnel enseignant, adaptation des méthodes et matériels pédagogiques, **diversification des voies** et des modes de formation accessibles à ces élèves, restriction du recours au redoublement.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Nous tenons d'abord à rappeler que le Québec a réussi un **rattrapage important** en matière d'accès à l'éducation au cours des dernières décennies. Par exemple, alors que tout juste la moitié (55,9 p. 100) des jeunes d'une génération accédaient à la 5e secondaire en formation générale en 1982-1983, dix ans plus tard, près des trois quarts (72,8 p. 100) des jeunes faisaient de même. L'accès au collégial a aussi connu une remontée considérable, passant de 45,9 p. 100 en 1980-1981 à 71,0 p. 100 en 1993-1994. L'accès aux études de baccalauréat a pour sa part progressé de près de dix points de pourcentage en moins de dix ans, passant de 33,5 p. 100 en 1985-1986 à 43,2 p. 100 en 1993-1994. Bien sûr, le Québec partait de loin, mais on oublie trop souvent de reconnaître que le bond a été considérable, trop occupés que nous sommes à afficher les taux d'échec et de décrochage comme autant de preuves de l'échec de l'école. Loin de nous l'idée de proposer de se reposer sur ses lauriers. Il y a encore trop de jeunes qui quittent l'école trop tôt, sans aucune qualification professionnelle, et qui se dirigent tout droit vers l'exclusion sociale. Nous croyons qu'il faut intensifier les efforts, non seulement pour accroître l'accès à l'éducation, mais aussi pour passer de l'accès au succès. À cet égard, le fait de **fixer des objectifs clairs à chaque ordre d'enseignement en matière d'accès et de diplomation** nous paraît une avenue intéressante. Elle amène d'abord à se situer par rapport aux autres pays occidentaux qui ont agi de même. Elle force à mieux circonscrire le phénomène, par exemple, en repérant les groupes sociaux pour lesquels un rattrapage plus important s'impose, ce qui conduit à la recherche des causes pouvant expliquer les écarts. Elle 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.

Nous sommes d'avis que le désir de poursuivre ses études ne doit pas être entravé par des ressources financières insuffisantes. C'est pourquoi nous croyons qu'il faut être très vigilant en ce qui a trait aux pratiques conduisant à l'imposition des frais divers, qui risque de compromettre la gratuité scolaire, y compris au collégial.

À l'enseignement universitaire, nous considérons qu'il faut faire preuve d'une extrême prudence si l'on veut augmenter les droits de scolarité, puisque cette augmentation pourrait freiner la fréquentation, qui est loin d'avoir atteint son rythme de croisière. Le rattrapage que le Québec doit effectuer à cet égard n'est vraiment pas terminé, en particulier chez les groupes sociaux moins favorisés. C'est pourquoi **le maintien d'un régime d'aide financière nous paraît indispensable** à l'égalité des chances. Nous croyons toutefois qu'il est du devoir des parents de contribuer, dans la mesure de leurs possibilités, au financement de l'éducation de leurs enfants. À cet égard, nous estimons qu'il y a lieu de s'interroger sur la proportion élevée d'étudiants qui ne reçoivent pas la contribution que devraient normalement fournir leurs parents. Nous sommes également d'avis qu'il incombe aux étudiants de participer à l'investissement que représente la poursuite d'études supérieures. En ce sens, **les fondements du régime** québécois d'aide financière aux étudiants (objectif d'accessibilité, équilibre entre le prêt et la bourse pour éviter tant l'endettement des étudiants que le dépassement de la capacité de payer de l'État, caractère contributif par la participation financière qu'il suppose de l'étudiant et de ses parents et aspect supplétif, qui fournit les ressources manquantes une fois versées les contributions prévues) **nous paraissent toujours valables**. Le niveau d'endettement des étudiants inquiète, même s'il est nettement moins élevé que dans certains pays : 9 100 dollars après le 1er cycle universitaire en comparaison de 13 900 dollars aux États-Unis et de 21 600 dollars en Allemagne. Toutefois, compte tenu de la conjoncture économique, **il faut éviter d'augmenter le niveau d'endettement des étudiants** pour ne pas décourager trop d'élèves de poursuivre leurs études. Ces derniers, en effet, ne sont pas sûrs de récupérer leur investissement, en particulier dans certains domaines où l'insertion professionnelle est difficile. L'éducation, c'est plus que l'emploi, certes, mais nous ne pouvons nier que c'est un élément de motivation pour beaucoup. Par ailleurs, comme la dette collective est déjà passablement élevée, il faudrait y penser avant d'augmenter la dette individuelle. À l'instar du Protecteur du citoyen, nous croyons qu'il faut démocratiser le processus actuel de **modification des règlements** du régime d'aide financière.

Dans un autre ordre d'idées, nous croyons que des services d'éducation préscolaire sont nécessaires pour aider les enfants à commencer l'école du bon pied. Ce secteur est sous-développé au Québec, comme l'est d'ailleurs tout le champ des services à la petite enfance. Le nombre de places en garderie est nettement insuffisant. La maternelle 5 ans n'est offerte à l'ensemble des enfants de ce groupe d'âge qu'à demi-temps et n'est pas obligatoire; pourtant, presque tous les enfants la fréquentent. La maternelle 4 ans ne s'adresse qu'à certains enfants, notamment ceux qui viennent de milieux défavorisés; elle n'atteint qu'un enfant sur dix. Nous croyons que ces services sont un excellent moyen de réduire les écarts entre les enfants avant le début de la scolarisation ainsi qu'un moyen de diagnostic important.

Nous pensons d'abord que les spécialistes du réseau de la santé et des services sociaux, par exemple,

dans les CLSC, devraient obligatoirement vérifier l'état de développement des enfants à leur 3^e année d'âge, de façon à offrir les services nécessaires à ceux qui éprouvent des difficultés. Quant aux services d'éducation préscolaire, nous souhaitons qu'ils soient étendus. La maternelle 5 ans devrait être obligatoire et à temps plein. La maternelle 4 ans, elle, devrait être facultative et offerte à demi-temps aux enfants de ce groupe d'âge et à temps plein aux enfants de milieux défavorisés, à ceux des communautés culturelles ou à ceux pour lesquels le diagnostic posé à 3 ans aurait conduit à recommander une telle mesure. Compte tenu de la diversité des personnes concernées dans le champ de la petite enfance, une politique globale s'impose pour clarifier les orientations et les rôles de chacun et pour éviter les dédoublements.

S'agissant **d'abandon scolaire, nous sommes d'avis qu'il faudrait préciser les mesures qui en sont données.** Par exemple, lorsqu'on avance que 35 p. 100 des jeunes décrochent au secondaire, l'indicateur retenu est le pourcentage d'élèves qui ont quitté le secteur des jeunes alors qu'ils n'avaient pas le diplôme d'études secondaires (DES). Parmi ces jeunes, on compte un bon nombre d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage - ils représentent 16,2 p. 100 de l'effectif du secondaire public - pour qui l'objectif du DES est tout à fait irréalisable, malgré tout le soutien qui pourrait leur être offert. De même, les jeunes inscrits dans des cheminements particuliers de formation, notamment dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle, qui reçoivent une formation les préparant à occuper des fonctions d'aide, formation souvent prolongée bien au-delà de l'âge de fréquentation obligatoire fixé à 16 ans, seront assimilés aux décrocheurs parce qu'ils n'ont pas le DES. De plus, bon nombre de décrocheurs ne le sont que temporairement puisque plusieurs d'entre eux iront compléter leur scolarité au secteur des adultes. En considérant tous les âges, la probabilité de ne pas obtenir de diplôme tombe à 19,9 p. 100. En comparaison des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), le Québec affiche d'ailleurs un taux de diplomation au 2^e cycle du secondaire nettement supérieur à la moyenne. **Notre intention n'est pas de banaliser le phénomène** mais de le ramener à sa juste proportion déjà suffisamment alarmante.

À l'enseignement supérieur, une partie de ce que l'on associe à l'abandon est en fait une tendance à l'allongement des études. On doit toutefois reconnaître qu'il y a là aussi des problèmes de persévérance et de réussite. Par exemple, moins de la moitié des étudiants du collégial réussissent tous les cours auxquels ils étaient inscrits au premier trimestre. Environ les deux tiers des étudiants persistent une deuxième année dans le programme auquel ils s'étaient initialement inscrits. La majorité de ceux-ci - dans près de 60 p. 100 des cas en formation technique et dans environ 80 p. 100 des cas en formation préuniversitaire - obtiendront leur diplôme. Il n'en demeure pas moins, comme le révèlent ces quelques données, que le collégial perd une bonne part de son effectif en cours de route.

Les taux d'échec et d'abandon montrent qu'il y a encore beaucoup de chemin à faire pour mener le plus grand nombre à la réussite. On ne saurait toutefois considérer l'effectif scolaire comme un tout indifférencié. Il y a **des groupes sociaux qui sont nettement plus défavorisés** que d'autres. Les écarts entre les régions du Québec sont encore énormes. Ainsi, la persévérance scolaire au secteur des jeunes jusqu'à l'obtention du DES, qui était de 65 p. 100 pour l'ensemble du Québec en 1992-

1993, n'était que de 38,1 p. 100 pour la région du Nord-du-Québec et de 55,1 p. 100 en Abitibi, pendant qu'elle atteignait 73,9 p. 100 dans la région administrative de Québec. C'est pourquoi nous ne pouvons être insensibles aux demandes visant à améliorer l'accessibilité géographique et l'accessibilité financière à la formation.

Par ailleurs, on aurait tort d'associer trop étroitement «défavorisation» et éloignement géographique, comme en fait foi la situation particulièrement préoccupante de l'île de Montréal. **Plus de la moitié (58 p. 100) des écoles montréalaises** sont classées par le Ministère comme écoles défavorisées sur le plan socio-économique; à titre de comparaison, ce pourcentage est de 3 p. 100 en Montérégie. La région du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine est tout aussi défavorisée mais on y trouve quatre fois moins d'élèves. La stratification sociale se reflète dans les résultats scolaires, la diplomation étant plus faible là où la proportion d'élèves défavorisés est plus élevée. En 1993, l'école publique montréalaise se classait en avant-dernière place aux épreuves uniques du Ministère, juste devant le Nord du Québec, où la situation particulière des autochtones explique le faible taux de réussite.

Par ailleurs, la diversité linguistique et ethnique de l'école montréalaise n'a pas d'équivalent ailleurs au Québec. À l'enseignement obligatoire, l'île de Montréal accueille à elle seule environ les trois quarts des élèves allophones du Québec et plus des deux tiers des élèves nés à l'extérieur du Canada. Si cette diversité constitue une richesse, elle pose aussi d'énormes difficultés pédagogiques : intégration culturelle, maîtrise de la langue, méthodes d'apprentissage, relations avec les parents et la communauté d'origine. La projection de Montréal comme métropole conduit à mettre en relief l'existence d'une infrastructure culturelle et d'une infrastructure d'enseignement supérieur que bien des régions envient. On a cependant tendance à passer sous silence les problèmes dramatiques de l'école publique montréalaise, problèmes qui s'apparentent à ceux des écoles urbaines des métropoles nord-américaines. Étant donné l'effet d'entraînement qu'aurait sur l'école québécoise une aggravation de la situation de l'école montréalaise, nous croyons qu'il est **urgent d'intervenir**.

En ce qui a trait aux élèves des communautés culturelles, il importe de clarifier certaines choses. Tout d'abord, on ne peut pas dire que, globalement, ils éprouvent plus de problèmes d'abandon et d'échec scolaire que les autres élèves. Au contraire, ils ont même un taux de réussite au secondaire supérieur à celui des francophones et ils sont proportionnellement plus nombreux à faire des études supérieures. Cependant, la situation est très variable selon les sous-groupes visés : les élèves de langue maternelle chinoise et vietnamienne ont des performances scolaires supérieures à la moyenne alors que ceux de langue créole, espagnole et portugaise ont des performances inférieures. **Les inquiétudes portent plutôt sur la capacité de l'école de favoriser leur intégration.** À cet égard, nous constatons que plusieurs actions ont été menées, en particulier dans les écoles montréalaises qui accueillent la grande majorité de ces élèves. Par ailleurs, de nombreux problèmes persistent : la culture publique commune à laquelle on tente d'intégrer les élèves n'est toujours pas clairement définie; 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 contacts entre les parents de ces élèves et l'école restent encore trop peu fréquents; la formation du personnel

enseignant aborde à peine la situation de ces élèves et le prépare donc peu pour intervenir auprès d'eux; les ressources sont loin d'être à la hauteur des défis à relever.

En somme, les travailleurs de première ligne ont tenté de s'adapter au mieux à la fréquentation massive des élèves allophones au secteur français depuis la Charte de la langue française, mais il n'existe toujours pas de plan d'ensemble pour orienter les actions en cette matière. Pourtant, le gouvernement s'est doté d'une politique en matière d'immigration et d'intégration en 1990. Elle fournit d'ailleurs des éléments intéressants pour définir une sorte de contrat moral qui précise les droits à respecter tout autant que les apports à accueillir en matière de relations entre les immigrants et la société d'accueil. Nous croyons qu'il est plus que temps que cette politique d'ensemble soit traduite en un énoncé d'orientations relatif à l'éducation.

En ce qui a trait aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, nous croyons que l'ampleur du phénomène invite à y accorder une attention particulière. En effet, 12,6 p. 100 de l'ensemble des élèves des commissions scolaires et 16,2 p. 100 des élèves du secondaire sont aux prises avec ce type de difficultés. L'école doit donc tout mettre en oeuvre pour s'acquitter de ses obligations d'instruction et de socialisation à l'égard de ce groupe d'élèves. L'intégration en classe ordinaire a fait des progrès notables depuis l'adoption d'une politique à cet effet en 1978. Nous croyons que les efforts en ce sens doivent se poursuivre. Il faut chercher à offrir les services les plus adaptés aux besoins des élèves. En ce sens, il nous semble en effet que la diversité des approches et des services est un gage de succès.

Nous ne saurions non plus taire **la situation particulière des garçons**, même si ce sujet n'a pas la vedette, si l'on se fie au peu de cas qui en a été fait aux audiences. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : au primaire, 4,0 p. 100 des filles redoublent une classe contre 6,4 p. 100 des garçons; au secondaire, 28,7 p. 100 des filles quittent le secteur des jeunes sans diplôme contre 41 p. 100 des garçons; l'écart dans l'accès au collégial est de 15 points de pourcentage en faveur des filles; en ce qui a trait à l'accès au baccalauréat, les femmes devancent les hommes de dix points de pourcentage. Malgré tout, les filles n'ont pas encore accédé à l'égalité. Elles sont toujours nettement sous-représentées dans certains secteurs, notamment dans les programmes de techniques physiques du collégial et dans les programmes de sciences appliquées à l'université. De plus, comme le révèlent les données des relances effectuées par le ministère de l'Éducation, à diplôme équivalent elles obtiennent, pour un emploi à temps plein, un salaire hebdomadaire passablement inférieur à celui de leurs confrères d'études.

Par contre, on ne doit pas oublier que cette percée des filles en éducation n'est pas le fruit du hasard. Elle tient pour beaucoup aux efforts délibérés de recherche et d'action visant l'accroissement de leur persévérance scolaire et l'élargissement de leurs choix de carrière, efforts soutenus par un mouvement social vers une plus grande égalité entre les hommes et les femmes. De la même manière, les écarts constatés aujourd'hui au détriment des garçons ne peuvent laisser indifférente une société préoccupée d'égalité des chances et de démocratie. Des recherches s'imposent pour **mieux cerner les facteurs en cause dans le désintérêt marqué de plusieurs garçons pour l'école**. La surreprésentation des femmes parmi le personnel enseignant du primaire ne saurait à elle seule

expliquer un phénomène aussi complexe. Qu'en est-il du lien entre les méthodes pédagogiques privilégiées et les domaines d'intérêt des garçons? De la correspondance entre les stéréotypes de rôles masculins et le fait de compter sur la débrouillardise pour assurer son avenir? Des exigences des parents et des enseignants à l'égard des enfants des deux sexes? De la propension à accorder plus de place au travail personnel ou au travail salarié selon que l'on est garçon ou fille? Il faut déployer l'énergie nécessaire pour éclairer les fondements du phénomène de façon à empêcher que les garçons deviennent, chaque jour un peu plus, les exclus de l'école.

On le comprend par ce dernier exemple, les barrières à la persévérance et à la réussite scolaires ne sont pas que géographiques ou financières, elles sont dans bien des cas culturelles. Certaines peuvent même être érigées par les politiques et les pratiques éducatives elles-mêmes. À l'instar d'autres participants, nous nous demandons si la pratique de faire redoubler les élèves au primaire est bien le meilleur moyen d'assurer leur réussite. Nous croyons toutefois que **la solution ne réside pas dans l'abaissement des exigences** scolaires. **La fréquentation obligatoire doit être maintenue** jusqu'à 16 ans mais l'école doit tout mettre en oeuvre pour soutenir et motiver ceux qui en ont besoin. À cet égard, il nous semble que le fait de ne sanctionner les apprentissages du secondaire qu'à la toute fin du parcours peut en décourager certains. **La reconnaissance officielle d'une réussite dès après la 3e secondaire** nous semblerait de nature à préciser les limites de la formation commune et à fournir un objectif tangible aux élèves moins motivés par les études prolongées. Cela ne change rien au fait que le diplôme de 5e secondaire demeure le niveau minimal à viser pour le plus grand nombre. De même, la possibilité de diversifier les parcours à partir de la 3e secondaire pour ouvrir à la formation professionnelle nous paraît de nature à garder à l'école des élèves qui autrement la fuiraient, saturés par la formation générale. Le resserrement de l'encadrement nous paraît nécessaire à tous les ordres d'enseignement si l'on veut éviter le découragement et l'échec. Ces deux derniers aspects seront abordés plus en profondeur aux chapitres suivants.

On sait qu'à partir du 2e cycle du secondaire, plusieurs élèves occupent un emploi salarié. Il n'y a pas d'automatisme entre travail salarié et échec scolaire, les études montrant au contraire qu'en-deçà de dix heures par semaine, cette double occupation aurait plutôt des effets positifs. Par contre, bon nombre de jeunes dépassent largement ce seuil et risquent ainsi de compromettre la poursuite de leurs études, en particulier ceux dont les résultats scolaires sont déjà faibles. Par exemple, parmi les élèves qui occupent un emploi, plus de 25 p. 100 des jeunes du secondaire âgés de 15 et 16 ans et 40 p. 100 de ceux du collégial y consacrent seize heures ou plus par semaine. Certains le font pour assurer leur subsistance, d'autres pour s'inscrire dans la société de consommation, d'autres parce qu'ils y trouvent une certaine valorisation, mais d'autres aussi parce qu'ils subissent des pressions sociales qui associent autonomie, débrouillardise et travail rémunéré. Ce qui est clair toutefois, c'est que si tous ces jeunes travaillent pendant l'année scolaire, c'est que l'entreprise le souhaite, que les parents le permettent et que l'école s'y adapte. Il y a ici un choix de société qui n'est pas toujours avoué. Nous croyons qu'il est plus rentable pour notre société, non seulement économiquement mais aussi culturellement, d'investir dans la formation des jeunes que de les utiliser à court terme dans une économie de plus en plus fondée sur la précarité. Pour plusieurs adolescents, des vêtements à la mode et un permis de conduire ont plus de valeur qu'un diplôme. On peut penser que c'est de leur âge mais lorsqu'une folie de jeunesse devient la norme sociale, il y a de quoi s'inquiéter. Nous

croyons que **le travail scolaire et le statut d'élève ou d'étudiant doivent être valorisés et que le travail salarié des jeunes doit être balisé.**

En ce qui a trait à l'orientation scolaire et professionnelle, on observe que les changements de parcours sont nombreux, en particulier à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire. Les jeunes doivent faire des choix relativement tôt, alors qu'ils ont eu peu d'occasions d'explorer. Nous croyons que la diversification du curriculum au 2^e cycle du secondaire, sur laquelle nous reviendrons au chapitre suivant, pourrait fournir cette occasion d'exploration qui fait actuellement défaut. Il est clair aussi que les jeunes ont besoin d'être accompagnés dans cette démarche complexe d'orientation. Actuellement, nous constatons que la panoplie de services mis à leur disposition ne suffit pas à répondre adéquatement à leurs besoins. Bien sûr, certains facteurs qui pèsent lourdement sur le choix professionnel (pensons à l'absence de maturité ou à un échec imprévu qui oblige à reconsidérer son choix) ne dépendent pas de la qualité des services offerts. Mais les propos des élèves eux-mêmes donnent à penser que l'éducation au choix de carrière gagnerait à être dispensée sous forme de services personnalisés, services qui s'ajusteraient aux temps forts du cheminement de l'élève. Plutôt que de s'en tenir au seul personnel spécialisé en orientation et en information scolaire et professionnelle, il faudrait organiser **un réseau de ressources professionnelles et communautaires** qui pourraient mettre l'élève en contact avec les réalités de la vie professionnelle. Les parents, les enseignants, les représentants du monde du travail devraient être mis à contribution dans une telle entreprise que pourraient coordonner les personnels d'orientation et d'information. En somme, nous croyons que les formules actuelles de soutien à l'orientation devraient être revues **dans le sens d'une école «orientante»**.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Croyez-vous que le fait de fixer des objectifs de scolarisation et de diplomation à chaque ordre d'enseignement contribuerait à accroître la persévérance et la réussite scolaires? Si oui, l'objectif de diplomation de 85 p. 100 d'un groupe d'âge pour le diplôme du secondaire (DES ou DEP), de 65 p. 100 pour le DEC et de 25 p. 100 pour le baccalauréat vous paraît-il réaliste?
2. En ce qui a trait au régime d'aide financière aux étudiants :
 - a) D'après vous, est-ce que les fondements sur lesquels s'appuie ce régime (accessibilité, équilibre entre prêt et bourse, caractère contributif et supplétif) sont toujours valables?
 - b) Comment pourrait-on le mieux encadrer la contribution parentale qui fait défaut dans bon nombre de cas? Par des mesures juridiques? Réglementaires? Fiscales? Éducatives?

c) Seriez-vous favorable à une modulation du remboursement de la dette étudiante en fonction des conditions d'emploi dans les différents secteurs de formation? En fonction du revenu de l'emprunteur?

d) Quel serait le meilleur moyen d'assurer la transparence et le caractère démocratique du processus de modification des règlements du régime? Une loi-cadre? Une commission parlementaire?

3. Faut-il réclamer du Ministère une politique relative au maintien des écoles de village et de quartier? Si oui, quels seraient les critères de choix? À quelles conditions ces écoles pourraient-elles être maintenues?

4. En ce qui a trait aux services à la petite enfance :

a) Croyez-vous qu'une politique globale appelant la participation de tous les ministères concernés est une nécessité?

b) Que penseriez-vous d'une évaluation obligatoire, pour les enfants de 3 ans (faite par le CLSC, par exemple) qui permettrait de repérer ceux qui gagneraient à être inscrits en maternelle 4 ans?

c) Êtes-vous d'accord avec la formule de la maternelle obligatoire à temps plein pour les enfants de 5 ans? Avec la maternelle 4 ans, sur une base facultative, à demi-temps (à temps plein pour certains enfants qui en auraient besoin)?

d) En ce qui a trait aux programmes de maternelle, seriez-vous d'accord qu'ils comportent une moitié d'apprentissages structurés préparatoires à la scolarisation et une autre moitié d'activités plus ludiques ou de socialisation?

5. Étant donné la situation difficile que traverse l'école montréalaise (fort pourcentage d'élèves de milieux défavorisés, faible taux de réussite scolaire, concentration d'élèves de communautés culturelles) et le grand nombre d'élèves qu'elle accueille, seriez-vous d'accord pour que l'île de Montréal soit considérée comme une zone d'éducation particulière?

6. En ce qui concerne les élèves des communautés culturelles :

a) Quels moyens l'école doit-elle se donner pour favoriser l'intégration de ces élèves (ressources particulières, mesures pour éviter une concentration élevée, formation du personnel, relations avec le milieu)?

b) Le réseau d'écoles ethniques et religieuses subventionnées doit-il être maintenu dans son état actuel?

c) Un énoncé d'orientations qui préciserait les responsabilités de l'éducation en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle vous paraît-il nécessaire? Quelles devraient en être les grandes lignes?

7. En ce qui a trait aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage,

a) Comment l'école peut-elle le mieux concilier les aspects de sa mission : instruction, socialisation, préparation aux rôles sociaux?

b) Êtes-vous d'avis que la diversité des formules doit être maintenue pour mieux répondre aux besoins de chaque enfant (intégration totale, partielle, classe ou école spécialisées)?

c) Comment s'assurer que toutes les personnes engagées auprès de l'élève (parents, enseignants, directeurs) ainsi que l'élève lui-même soient associés au choix du service à offrir à l'élève? Le plan d'intervention est-il un outil adéquat? Sinon, comment l'améliorer?

8. Pensez-vous que la situation scolaire des garçons appelle des redressements? Que faire?

9. Considérez-vous que le fait de sanctionner officiellement les études après la 3e secondaire pourrait favoriser la persévérance scolaire?

10. Croyez-vous que l'on devrait baliser le travail salarié des étudiants? Si oui, de quelle façon?

11. En matière d'aide à l'orientation, partagez-vous l'idée qu'il serait préférable de confier l'orientation à l'ensemble de l'école, d'en faire une école «orientante» et d'organiser des activités collectives et individuelles dans les temps forts plutôt que de continuer à offrir des cours d'éducation au choix de carrière?

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

3. À PROPOS DES CURRICULUMS D'ÉTUDES

Le présent chapitre porte sur les curriculums d'études, c'est-à-dire sur la façon dont les visées de formation sont traduites dans les programmes, ainsi que sur la place faite aux différentes disciplines dans la structure de ces programmes. Pour le primaire et le secondaire, les aspects suivants sont traités : l'établissement de profils de sortie, l'équilibre de la grille-matières, la priorité à accorder à certaines disciplines, la diversification de la formation offerte, la marge de manoeuvre locale dans l'aménagement du curriculum ainsi que le calendrier scolaire. Au collégial, la perspective de formation fondamentale, l'intégration de la formation générale aux programmes techniques, l'approche par compétences comme mode d'élaboration des programmes, la continuité des formations et leur harmonisation avec celles des autres ordres d'enseignement sont au coeur du débat. Pour l'enseignement universitaire, les mécanismes d'élaboration et de gestion des programmes de même que leur cohérence et les attentes à l'égard du caractère général ou spécialisé de la formation de premier cycle sont examinés.

À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Le français : une priorité

S'il est un aspect qui fait consensus chez l'ensemble des participants aux audiences publiques, c'est bien celui de faire de **la maîtrise du français la priorité absolue** en matière d'éducation. Pour les anglophones, cette demande prend une signification particulière, puisqu'il s'agit pour eux de la langue seconde. Mais, étant donné l'importance du français comme langue de communication et de travail au Québec, leurs attentes à l'égard de la maîtrise du français sont également très élevées. S'il faut «placer le français au coeur de l'école», cela ne signifie pas pour autant qu'il faille augmenter le temps prévu à l'horaire pour cette discipline; en effet, rares sont les demandes qui vont en ce sens. On insiste plutôt sur l'importance d'en faire **une préoccupation partagée** par toutes les personnes qui travaillent en éducation. Il faut que le français soit l'affaire de tous et toutes, qu'il soit intégré à toutes les disciplines, que tous les enseignants et enseignantes portent attention à sa qualité, voire qu'ils enlèvent des points, et ce dans toutes les disciplines. Beaucoup souhaitent que l'accent soit déplacé **de la langue orale vers la langue écrite**. Dans cet ordre d'idées, on veut qu'une plus grande

attention soit portée à la structure de la langue, que la grammaire, la syntaxe, l'analyse, l'orthographe et le vocabulaire constituent le noyau dur des apprentissages. À cet égard toutefois, les associations d'écrivains et d'enseignants de français mettent en garde contre le risque d'expulser la tradition littéraire de l'enseignement du français. Il ne faut pas réduire la langue, espace de culture, de sensibilité et de pensée, à un simple code linguistique. On doit **aussi viser l'acquisition d'une riche culture littéraire** et, notamment, faire une place à la connaissance des auteurs québécois. Enfin, bon nombre rappellent que l'accès des élèves à des bibliothèques de qualité et à des outils de travail comme les dictionnaires et les grammaires fait partie des conditions nécessaires à l'apprentissage du français.

Le multilinguisme : une nécessité

Le deuxième sujet de préoccupation est la maîtrise de **l'anglais**, langue seconde. On considère en effet cette compétence comme primordiale et on estime que la connaissance qu'en ont la majorité des élèves au sortir du secondaire est insuffisante. Même si le choix des moyens ne fait pas l'unanimité, en particulier l'immersion et la formule intensive, la majorité des participants et des participantes considèrent que l'enseignement de l'anglais devrait commencer **plus tôt** au primaire, qu'il faudrait y consacrer **plus de temps** (temps qui pourrait en partie être trouvé dans des activités parascolaires) et qu'on devrait s'assurer de la qualification du personnel enseignant. Dans bon nombre de cas, ceux et celles qui insistent sur la maîtrise d'une langue seconde plaident également pour **l'apprentissage d'une troisième langue**, l'espagnol étant le plus souvent cité en exemple. À cet égard, les demandes en provenance du milieu étudiant sont nombreuses. On situe généralement cet apprentissage au 2^e cycle du secondaire. On y voit un moyen de préparer les jeunes aux exigences de la mondialisation de l'économie, et ce dans toutes les régions du Québec.

La culture générale : un rehaussement demandé

Beaucoup de personnes, dont les jeunes eux-mêmes, sont d'avis qu'il faudrait améliorer la culture générale des jeunes Québécois. Les étudiants déplorent la faiblesse de leur formation en sciences humaines, faiblesse qui les empêche de comprendre la politique, l'économie, voire l'actualité. Pour les représentants et les représentantes du milieu culturel, c'est principalement l'enseignement de **l'histoire** qui paraît le plus susceptible d'offrir aux élèves une meilleure compréhension de leurs origines, la conscience de la valeur de leur patrimoine tout autant qu'une ouverture aux réalités internationales. Plusieurs étudiants partagent cet avis. «Pour savoir où l'on va, il faut savoir d'où l'on vient», dira l'un d'eux. Mais, pour certains, l'histoire, c'est plus qu'une discipline, c'est une perspective que l'on voudrait voir traverser l'enseignement des autres disciplines, la littérature, les sciences autant que les arts. En ce qui a trait à la richesse culturelle du curriculum, beaucoup - en particulier du côté des parents, des syndicats d'enseignants et d'enseignantes et des représentants du milieu socioculturel - s'inquiètent de la diminution, au profit des sciences dans le cas du secondaire, de **la place faite aux arts et à la culture à l'école**. On pense ici aux arts plastiques, au théâtre, à la danse et à la musique. Selon eux, il faut résister à la tentation de cantonner ces activités au volet parascolaire, d'une part parce que les activités parascolaires ne sont pas accessibles à tous les élèves,

notamment parce qu'elles ne sont pas gratuites, d'autre part, parce que toutes les régions ne disposent pas d'une infrastructure suffisante en matière culturelle. On voudrait aussi que les élèves soient plus en contact avec les artistes, que la vie culturelle des écoles soit plus riche. La **conception de la culture** qui transparaît des propos des participants aux audiences est **essentiellement humaniste**; quelques références seulement ont été faites à l'importance de développer la culture scientifique et technologique.

La grille-matières du secondaire : un ménage à faire

Du côté des parents, des étudiants et des dirigeants de commissions scolaires, on considère qu'au secondaire, il y a un certain ménage à faire pour **se centrer sur les disciplines essentielles**. Il y a trop de disciplines et de programmes. On devrait donner moins de place aux «petites matières». Formation personnelle et sociale, Éducation au choix de carrière et Économie familiale sont données en exemples. En règle générale, on ne conteste pas la pertinence des objectifs visés par ces programmes, mais on trouve qu'il y a trop de chevauchements et de redondance d'une année à l'autre. Les associations d'enseignants et d'enseignantes de ces disciplines ont, d'une certaine façon, renforcé cette perception en réclamant chacune à leur tour de transférer une partie des objectifs de la discipline rivale dans leur propre programme. Certains élèves estiment que ces «cours bonbons» occupent un espace qui pourrait être employé plus utilement par les matières de base. D'autres proposent de remettre aux parents ou à la communauté la poursuite des objectifs actuellement visés par certains de ces programmes. D'autres encore souhaitent que tout ce qui a trait au développement personnel, aux valeurs et à la vie en société soit regroupé dans un même cours. L'éducation physique n'est pas associée à cette demande, même si elle a en quelque sorte le statut de petite matière. Les étudiants et les parents et, bien sûr, les enseignants et les enseignantes d'éducation physique estiment que c'est une discipline formatrice et qu'on doit lui réserver une place de choix.

Paradoxalement, le désir assez répandu chez les élèves d'avoir des cours pratiques, qui préparent «non seulement pour l'école mais pour la vie», les conduit à réclamer des cours de toutes sortes (secourisme, conduite automobile, maniement d'armes à feu, connaissance de l'impôt) qui viendraient à leur tour encombrer le curriculum.

Au sein du milieu scolaire et en particulier du côté des administrateurs et des élus, on souhaite que soient établis **des profils de sortie clairs** pour chaque ordre d'enseignement, voire pour chaque fin de cycle, dans le but de contrer la compartimentation observée. Ceux-ci énumèrent généralement quelques grands domaines essentiels qui pourraient servir d'éléments structurants : langues, mathématique et sciences, sciences humaines et sociales. Quelques-uns mentionnent l'importance de l'intégration des disciplines. Les étudiants se montrent sensibles à cette intégration pouvant faciliter la compréhension. Plusieurs attentes sont aussi formulées à l'égard **d'un meilleur équilibre** relativement aux efforts exigés au secondaire. Le 1er cycle du secondaire serait plutôt léger, dilué, facile, peu stimulant, alors que le 2e cycle serait, du moins pour certains cours de sciences, un peu trop chargé.

Le 2e cycle du secondaire : des appels à une diversification... modérée

La nécessité de **diversifier les parcours** au 2e cycle du secondaire semble faire consensus au sein du milieu scolaire. On y voit une façon de contrer le décrochage, en laissant la possibilité aux élèves de choisir des cours qui correspondent plus à leurs domaines d'intérêt et en permettant l'accès plus tôt à la formation professionnelle. Les élèves veulent aussi avoir un plus grand choix d'options. Les syndicats d'enseignants et d'enseignantes mettent en garde contre la création de filières qui pourraient mener des élèves à l'exclusion. Dans cette optique, la diversification ne doit donc pas être envisagée avant le 2e cycle du secondaire, et encore, avec modération; on accepte que des activités d'enrichissement soient offertes aux élèves les plus performants mais on s'oppose à toute classe ou école sélectives.

Une marge de manoeuvre locale : à préciser

Plusieurs représentants et représentantes des commissions scolaires ont demandé une plus grande marge de manoeuvre en matière de gestion des curriculums. Par exemple, certains avancent l'idée que, une fois les objectifs à atteindre fixés par le ministère de l'Éducation, chaque milieu devrait déterminer sa grille-matières, décider du temps alloué à chaque discipline, pouvoir offrir des cours répondant aux besoins particuliers de sa localité, ou encore, pouvoir consacrer 25 p. 100 du curriculum à la «couleur locale». Pour leur part, les syndicats d'enseignants demandent des curriculums et des programmes nationaux, élaborés sous la responsabilité du Ministère, même s'ils désirent être consultés et disposer d'une plus grande autonomie dans l'application. Certains évoquent la nécessité de revoir les programmes : rajeunir quelques programmes au primaire, les mettre à jour pour tenir compte des domaines d'intérêt des jeunes, ou encore, ce qui semble tenir de l'acrobatie, «avoir des programmes stables mais mis à jour périodiquement».

Le temps : où le trouver?

L'augmentation du temps de présence à l'école a été demandée par bon nombre de participants pour des raisons diverses. Pour certains, la grille-horaire est nettement insuffisante pour faire une place convenable à toutes les disciplines prévues. Pour d'autres, les jeunes, toujours bousculés par les horaires, n'ont pas le temps de vivre. De leur côté, les enseignants et les enseignantes n'ont pas le temps d'être présents auprès des élèves tant physiquement que psychologiquement. Pour d'autres encore, l'année scolaire que nous connaissons correspond plus aux besoins d'une société agraire qu'à ceux d'une société moderne, sans compter que le transport scolaire a souvent plus de poids que les considérations pédagogiques dans l'aménagement du temps. Dans certains cas, le fait que les élèves passent plus de temps à l'école est vu comme un moyen de mieux les encadrer dans leur travail personnel, c'est-à-dire les devoirs et les leçons, ou encore comme une façon de répondre aux besoins des parents.

Au primaire, parmi les hypothèses avancées, celle d'augmenter le temps de présence des élèves à l'école de vingt-trois heures et demie à vingt-cinq heures par semaine est la plus populaire. Pour certains participants, cette augmentation vise à accroître le temps d'enseignement, et pour d'autres, elle vise à permettre l'ajout d'une séance d'étude ou la pratique d'activités artistiques ou sportives. Quelques participants et participantes proposent, pour le primaire comme pour le secondaire, de faire passer le nombre de jours de classe de 180 à 200, soit en allongeant le calendrier annuel prévu aux régimes pédagogiques, soit en réduisant le nombre de jours consacrés aux journées pédagogiques.

D'autres propositions portent sur l'aménagement du temps : redécouper l'année en trois étapes ou en deux semestres, ou encore, en trimestres qui pourraient être autonomes comme à l'enseignement supérieur; prévoir des périodes de relâche de quelques semaines tous les trois mois; étendre l'année scolaire sur toute l'année civile; allonger les pauses entre les cours. Enfin, quelques administrateurs et élus scolaires aimeraient avoir plus de souplesse dans l'application du calendrier scolaire.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Si certains programmes ont été révisés au fil des ans, pour l'essentiel, les curriculums du primaire et du secondaire ont été fixés il y a plus de quinze ans déjà. Nous croyons qu'il est temps de leur faire suivre **une cure de rajeunissement**, notamment pour mieux les accorder aux demandes et aux changements sociaux. À titre d'exemple, on reconnaîtra aisément que le besoin d'une éducation interculturelle tout comme le désir de maîtriser plusieurs langues ont une importance qu'ils n'avaient pas à la fin des années 70. Cette refonte des curriculums serait aussi **l'occasion de restaurer une certaine cohérence** qui s'est perdue à la suite de décisions prises isolément et qui ont consisté, dans bien des cas, à ajouter un nouveau cours chaque fois qu'un nouveau besoin était exprimé. Avec le résultat que l'on connaît : le curriculum est en proie à une sérieuse crise du logement; il ne laisse plus un espace décent à toutes les disciplines qui y sont entrées. L'impression d'étouffement est généralisée mais personne ne veut céder sa place; au contraire, plusieurs associations pédagogiques sont venues demander de maintenir leur discipline ou même d'en augmenter la dose.

Il nous paraît donc clair qu'il faut reconstituer les curriculums, en particulier au secondaire, pour accorder plus de place aux disciplines pouvant servir de fondement à **l'enrichissement culturel recherché**. À cet égard, nous ajoutons notre voix à celles qui ont demandé le rehaussement du niveau de culture générale. Nous comprenons également que, compte tenu de la situation culturelle et politique particulière du Québec, on cherche à donner à la langue, à l'histoire et aux arts, un rôle central. Nous nous inquiétons toutefois **du silence** quasi généralisé **qui entoure la formation scientifique et technologique** puisque cette formation est essentielle à une participation active à cette «société du savoir» dont on est, par ailleurs, si enclins à parler.

Notre intention n'est pas ici de régler à la pièce le sort de chaque discipline, reproduisant par là ce

que nous venons tout juste de dénoncer. Nous croyons plutôt que le point de départ de cette opération de révision devrait être **l'établissement de profils de sortie** qui détermineraient les domaines d'apprentissage prioritaires et le degré de maîtrise voulu des élèves, dans chacun de ces domaines, à la fin des différents cycles et ordres d'enseignement. À ce sujet, la proposition contenue dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation, communément appelé rapport Corbo, nous paraît fournir une base intéressante. Voilà pourquoi nous en reprenons ici les grandes lignes en vue de la discussion.

Les **six grands domaines d'apprentissage** suivants pourraient servir de guide, voire de cibles, à l'élaboration et à l'agencement des programmes :

- les **compétences méthodologiques**, c'est-à-dire l'acquisition, à travers toutes les disciplines, de méthodes d'apprentissage, de réflexion, d'observation, d'analyse, de synthèse, d'organisation du travail, de pensée claire et ordonnée, de raisonnement et de jugement;
- la **langue**, soit le développement d'habiletés de communication dans la langue d'enseignement et dans la langue seconde par la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. Cette compétence est fondamentale parce qu'elle est exigée dans tout apprentissage scolaire et dans l'exercice des rôles sociaux;
- les **mathématiques**, soit la capacité de résoudre des opérations de calcul et d'estimation dans la vie courante, mais aussi la maîtrise du langage mathématique qui permet d'exprimer et d'interpréter l'information sous forme de graphiques ou de statistiques;
- **l'univers social**, qui évoque la capacité de saisir la réalité sociale dans ses aspects historiques, géographiques et économiques ainsi que d'en comprendre et d'en partager les valeurs communes;
- la **science et la technologie**, vues comme des clefs pour comprendre un monde fortement marqué par l'omniprésence de la science, des innovations technologiques et des technologies de l'information;
- **l'éducation physique et le domaine artistique**. L'éducation physique a pour buts la connaissance du corps, le bien-être et la santé, en plus de développer différentes attitudes et habiletés transférables. Quant aux arts, ils ouvrent la voie à l'expression de soi et de son imagination créatrice ainsi qu'à une forme de communication universelle.

Dans un autre ordre d'idées, en ce qui a trait à la formation **au secondaire**, on remarque **deux principes contradictoires**. D'un côté, on ne veut **pas d'un curriculum trop uniforme**, qui laisse peu de place aux options, car il ne permet pas de répondre à la diversité des champs d'intérêt des élèves (ce qui peut les amener à décrocher) et ne leur offre pas non plus d'occasions suffisantes de s'exercer à faire des choix. Par ailleurs, on ne veut **pas non plus d'un curriculum trop ouvert** qui ne pourrait garantir l'acquisition d'un bagage culturel commun ou encore qui risquerait de conduire les jeunes à des choix prématurés pouvant entraîner des retours en arrière et des détours coûteux.

Une façon de réconcilier ces deux attentes est de considérer, comme cela est d'usage dans de nombreux pays, les neuf premières années d'études comme la formation de base commune et, en conséquence, d'y limiter les variations de cheminement et d'ouvrir les possibilités de **diversification**

à partir de la 4e année du secondaire. Il existe plusieurs façons de diversifier le 2e cycle : diminuer la pression des préalables du collégial, réduire le nombre de cours obligatoires en éliminant ou en regroupant certaines disciplines, maintenir le nombre de disciplines obligatoires en accordant moins de temps à chacune, allonger le temps scolaire, différencier les programmes selon le rythme d'apprentissage ou le degré d'enrichissement, ouvrir plus tôt l'accès à la formation professionnelle.

Pour ce qui est du temps scolaire, nous sommes enclins à penser qu'il ne sera possible d'améliorer les résultats à l'enseignement obligatoire que si **le temps** consacré aux disciplines essentielles est **augmenté** et si **la charge de travail personnel** de l'élève est **alourdie**. Cela doit-il nécessairement se traduire par une augmentation du temps d'enseignement? Rien n'est moins sûr. Il pourrait être tout à fait inutile d'ajouter du temps d'enseignement s'il est employé de la même façon ou, pire encore, si l'on accentue la dérive consistant à confisquer une part de plus en plus substantielle de ce temps d'apprentissage pour des évaluations à répétition. Au secondaire, cette quête de temps est motivée par le désir de mieux encadrer les élèves, d'offrir du temps d'études ou de lectures dirigées, de la récupération ou des activités complémentaires à ceux qui en ont besoin. Ce n'est donc pas d'abord le temps d'enseignement qui fait défaut.

Par ailleurs, au primaire, le problème est différent dans la mesure où le temps hebdomadaire prescrit dans le régime pédagogique pour atteindre les objectifs des programmes est supérieur de 90 minutes au temps réel d'enseignement. Faut-il ajuster à la baisse les exigences du régime pédagogique ou augmenter le temps d'enseignement, que ce soit en allongeant la journée ou l'année scolaires? Il est reconnu que le Québec a l'année scolaire la plus courte au Canada. Par ailleurs, dans les pays qui comptent un nombre équivalent ou légèrement inférieur de jours de classe, la journée scolaire y est généralement plus longue.

La question est d'autant plus complexe que **l'allongement du temps d'enseignement** supposerait soit **un coût** de plusieurs dizaines de millions de dollars, soit une augmentation de **la tâche** d'un personnel enseignant qui estime déjà avoir plus que sa part du fardeau pédagogique.

Par ailleurs, le fait d'assouplir l'horaire et d'accorder une plus grande **marge de manoeuvre au personnel** enseignant pour aménager le temps disponible en fonction des besoins d'apprentissage des élèves pourrait donner des résultats intéressants. Il y a eu des expériences de cette nature, par exemple la tâche globale des enseignantes et enseignants en cheminements particuliers de formation, d'ailleurs perçues comme très positives. On n'en souhaite pas moins, sans résultats jusqu'ici, que **l'école reste ouverte plus longtemps**, tant pour répondre aux besoins scolaires des élèves que pour permettre l'organisation d'activités parascolaires et le renforcement des contacts avec la communauté.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. La perspective de renouveler les curriculums du primaire et du secondaire à partir de profils de sortie qui détermineraient ce que les élèves devraient savoir dans les grands champs d'apprentissage vous paraît-elle intéressante?
2. Êtes-vous d'avis qu'il faudrait accorder plus de place aux disciplines pouvant servir de fondement à un enrichissement culturel du curriculum? Quelles seraient ces disciplines?
3. Considérez-vous que le français doit être une préoccupation commune à l'ensemble des acteurs du milieu scolaire? Si oui, comment cette préoccupation pourrait-elle se concrétiser?
4. Êtes-vous d'accord avec le fait que la formation de base commune devrait s'étendre jusqu'à la fin de la 3e secondaire? Si oui, quelle pourrait être la marge de manoeuvre locale relative à la gestion des curriculums?
5. Quelles sont les voies les plus souhaitables pour diversifier dans une certaine mesure le 2e cycle du secondaire?
6. L'augmentation du temps de présence des élèves à l'école est-elle indispensable si l'on veut parvenir à enrichir le curriculum? Si oui, devrait-il s'agir plutôt de temps d'enseignement ou de temps d'encadrement? Quel personnel devrait en avoir la responsabilité?
7. Peut-on envisager de laisser à des équipes d'enseignantes et d'enseignants la responsabilité d'aménager le temps scolaire en fonction des besoins de leurs élèves et des apprentissages à effectuer?

À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Les personnes qui ont abordé les objectifs que devrait viser l'enseignement collégial ont, pour la plupart, réaffirmé **l'importance d'une perspective de formation fondamentale** (le plus souvent sans donner plus de précisions), et ont insisté sur la pertinence de la polyvalence et de la culture

générale. En ce qui a trait à ce dernier élément, certains en ont souligné les lacunes. Quant à la spécialisation, la tendance semble être de vouloir la reporter; du côté des étudiants, certains proposent même de repousser le choix de champs d'études ou de la spécialisation à la 2e année.

Le programme du DEC intégré

Le programme du DEC intégré donne aux étudiants la possibilité d'acquérir des connaissances fondamentales dans les différents champs du savoir : les sciences de la nature, les sciences humaines, les lettres et les arts. Il leur permet de s'inscrire à tous les programmes universitaires sauf la musique et les arts plastiques, qui exigent des préalables particuliers. Il s'adresse aux élèves qui réussissent particulièrement bien leurs études et qui veulent approfondir leurs connaissances avant d'entreprendre des études universitaires.

Le programme comprend 28 cours, tous enrichis, répartis de la façon suivante :

- Sciences de la nature (neuf cours) : la formation en sciences et en mathématique est axée sur l'acquisition de connaissances et de principes de base de même que sur l'apprentissage de méthodes scientifiques.
- Sciences humaines (cinq cours) : cinq disciplines différentes sont au programme.
- Arts (deux cours) : le premier cours explore l'évolution de l'art dans l'histoire occidentale et le deuxième est une initiation à la pratique des arts.
- Français (quatre cours) : ces cours couvrent tous les genres littéraires.
- Anglais (deux cours) : ces cours sont destinés à améliorer la compréhension de texte en vue de la poursuite des études universitaires.
- Philosophie (trois cours) : les grandes questions philosophiques sont abordées selon une perspective historique.
- Éducation physique (deux cours) : au premier cours, l'étudiant fait le point sur sa conception et sa pratique de l'activité physique. Au deuxième cours, il pratique une activité physique.
- Activité d'intégration (un cours) : pendant le dernier trimestre, l'étudiant mènera à bien un projet, supervisé par un enseignant, lui permettant de mettre en pratique les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises.

Pendant toute leur formation, les étudiants font partie d'un groupe stable, accompagné par une même équipe d'enseignants. Des rencontres régulières de coordination au sein de l'équipe d'enseignants favorisent l'intégration maximale des champs du savoir à travers les contenus de différents cours.

La structure tripartite (cours de formation générale, cours du champ d'études ou de spécialisation, cours complémentaires) n'est généralement pas remise en question. On fait état de la **difficulté** à

associer la formation générale commune à la formation technique. Certains administrateurs scolaires déplorent que les étudiants du secteur technique s'intègrent au marché du travail sans diplôme parce qu'ils n'ont pas respecté cette obligation. Pour leur part, certains étudiants de ce secteur expriment ouvertement leur rejet des cours de philosophie et de français; d'autres étudiants en redemandent, mais on peut supposer que ce sont plutôt des représentants du secteur préuniversitaire. Chez les enseignants et les enseignantes, on se montre d'accord avec l'objectif de la formation générale commune mais conscients de la difficulté que cela représente. Les cours de spécialisation suscitent peu de commentaires. Quant aux cours complémentaires, les enseignants de certaines disciplines (français, langues, cinéma) estiment que leur diminution, à la suite des modifications récentes du régime pédagogique, risque d'affaiblir grandement l'offre de cours dans leur domaine. Les étudiants demandent une plus grande diversité et le libre choix en cette matière.

La contribution des différentes disciplines a surtout été abordée par le personnel enseignant, bien que l'accent à mettre sur l'apprentissage du français, de l'anglais, d'une troisième langue et de l'histoire ait été soulevé par des participants de diverses provenances. Les étudiants semblent en plus tenir au maintien des cours d'éducation physique. Des enseignants de français, d'anglais, de langues étrangères, d'histoire, de philosophie, de cinéma et d'éducation physique sont venus rappeler l'importance de leur discipline dans la formation de l'étudiant du collégial.

En matière d'élaboration des programmes, quelques administrateurs et plusieurs enseignants se sont clairement **opposés au choix de l'approche par compétences**. On lui reproche de privilégier le savoir-faire au détriment du savoir et du savoir-être, d'aboutir à un morcellement des contenus qui compromet l'acquisition de l'esprit de synthèse par les étudiants et de conduire à l'échec. De plus, elle dévaloriserait les approches pédagogiques traditionnelles et priverait les enseignants et les enseignantes de leur autonomie professionnelle tout en augmentant leur charge de travail. Quelques-uns considèrent que le problème réside dans la façon dont on l'a mise en oeuvre plutôt que dans l'approche elle-même mais, au total, elle trouve peu de preneurs. L'approche programme, qui vise à contrer le cloisonnement entre les disciplines, est moins sévèrement décriée, mais certains enseignants s'y opposent farouchement, y voyant une menace pour les structures traditionnelles de regroupement sur la base des disciplines.

En matière de partage des responsabilités, les tendances ne sont pas très nettes. Quelques associations d'enseignants et d'enseignantes souhaitent être associées aux mécanismes de révision des programmes mais les étudiants et les étudiantes se montrent plutôt discrets sur la question. Certaines interventions vont dans le sens d'une uniformisation et d'une centralisation plus grandes, même si l'on souhaite que l'opération se fasse dans la concertation.

Le passage du secondaire au collégial ne va pas de soi. Les administrateurs et les enseignants qui ont abordé la question font état du manque de préparation des élèves du secondaire et de l'obligation de mettre les connaissances à niveau. Pour leur part, certains étudiants semblent trouver la marche un peu haute et expriment le besoin d'une structure d'accueil qui leur permette d'appriivoiser ce nouvel univers. Au sein de toutes les catégories de participants, on parle **d'harmoniser les ordres d'enseignement**, ou encore de concevoir les formations dans un continuum, d'éviter les

chevauchements et les répétitions de cours. Toutefois, personne ne s'aventure bien loin quant aux moyens de concrétiser ces intentions.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Manifestement, les insatisfactions relatives à la mise en oeuvre des récentes mesures de renouveau de l'enseignement collégial, insatisfactions cristallisées autour du choix de l'approche par compétences comme mode d'élaboration des programmes et de la diminution des cours complémentaires, ont pris une place importante, voire démesurée, aux audiences publiques. Nous ne saurions rejeter du revers de la main les critiques formulées à cet égard par les intervenants de première ligne puisque nous considérons que l'adhésion des acteurs est la première condition du succès de toute réforme. Par ailleurs, nous estimons que **l'opération que nous menons ne doit pas être enfermée dans les luttes conjoncturelles, les querelles de méthodes et les arbitrages autour des «lobbys disciplinaires»**. C'est ce qui nous a amenés à situer le **débat autour des grandes orientations** de la formation.

Les débats relatifs à la formation que doivent donner les établissements d'enseignement collégial durent depuis plus de vingt ans. Dans le rapport Nadeau, déjà, on précisait que la visée de la formation collégiale devait être **la formation fondamentale**. On la définissait ainsi : «cette formation qui se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique [...] vise la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture». À l'instar de bon nombre de participants aux audiences, nous estimons que cette perspective **est toujours pertinente**. Il est clair toutefois qu'avec les années cette approche s'est étendue aux autres ordres d'enseignement et qu'elle n'est plus la marque distinctive du collégial.

Les propositions avancées par le Conseil des collèges en 1992 et traduites par la suite dans les règlements des études visaient à renforcer et à élargir la composante de formation générale, quels que soient les programmes. On observe d'ailleurs que **la demande sociale pousse au renforcement du caractère général** de la formation préuniversitaire. Alors qu'au départ ces deux années étaient conçues comme un début de spécialisation, on tend à en faire un programme de plus en plus commun qui se situe dans le prolongement de la formation de base, avec plus de cours obligatoires et moins de cours complémentaires. Les formats de programmes implantés plus récemment, comme le diplôme d'études collégiales (DEC) intégré et le baccalauréat international, confirment cette tendance. Il n'est donc pas faux de dire, du moins en ce qui a trait à la conception des curriculums d'études, que l'on assiste à une forme de «secondarisation» du collégial.

Cette situation s'explique par plusieurs facteurs : 1) la formation de base acquise au secondaire n'est pas assez achevée pour servir d'assises à un début de spécialisation; le fait que les étudiants ne soient généralement pas fixés sur leur choix de carrière, comme en fait foi leur propension à changer de

programmes, invite à concevoir des curriculums qui leur permettent de poursuivre leur exploration dans un éventail large de disciplines et de reporter le choix d'un champ de spécialisation; 2) l'augmentation de la fréquentation des cycles supérieurs à l'université, qui incite à en faire les véritables lieux de préparation à la pratique professionnelle, a transformé le 1er cycle en espace de préspecialisation, espace traditionnellement occupé par le collégial depuis sa création. Il s'agit donc **d'une correction de la trajectoire de départ** en matière de cheminement progressif vers la spécialisation. Cette orientation gagnerait à être rendue plus explicite et discutée plus largement. On saisirait alors mieux le sens et la portée des réformes qu'elle inspire.

Un autre enjeu majeur, à notre avis, est celui de **la continuité des formations** d'un ordre d'enseignement à l'autre. De par sa position charnière, le collégial est touché au plus haut point par cette question. Les insatisfactions sont de toute nature. D'un côté, on se plaint que les diplômés du secondaire n'ont pas, à leur arrivée au collégial, les acquis nécessaires au type de formation qui suit et qu'une partie importante du temps prévu pour cette dernière doit être consacrée à de la mise à niveau des connaissances. De l'autre, on déplore la pression qu'exerce l'université, en particulier par l'imposition de préalables, pression qui rend caduque l'autonomie des établissements d'enseignement collégial. À l'université, par ailleurs, on se plaint de ce que la préparation des étudiants à leur sortie du collégial varie tellement qu'il est très difficile de situer le niveau des programmes. Au risque de ne pas faire l'unanimité, nous osons avancer l'idée que, en matière de curriculums d'études, **l'aspiration à l'autonomie du collégial est illusoire et qu'il est préférable de chercher à mieux situer sa zone d'action propre dans un espace commun**. Le collégial préuniversitaire ne se justifie pas autrement qu'en relation avec l'université, par des activités préparatoires d'un niveau suffisamment élevé qui le situe clairement dans le champ de l'enseignement supérieur, ce qui implique un changement qualitatif du niveau culturel de la formation de façon à la distinguer de la formation de base du secondaire.

Cette affirmation est lourde de conséquences. Elle suppose d'une part que, si la formation de base d'un élève ne suffit pas à ce dernier pour amorcer les apprentissages prévus au collégial, c'est au secondaire qu'il devra faire les acquis qui lui permettront d'atteindre les seuils d'accueil prévus. Cela implique **que l'on ajuste les seuils de sortie du secondaire à ceux de l'entrée au collégial**. Il n'est pas logique en effet qu'un élève ayant répondu aux exigences présidant à l'obtention d'un diplôme ne soit pas considéré comme prêt à amorcer l'étape à laquelle ce diplôme est censé conduire. D'autre part, cela appelle **la concertation entre le collégial et les ordres d'enseignement voisins en vue d'un continuum de formation**. Comprenons-nous bien. Cela ne signifie pas que l'ordre d'enseignement supérieur détermine le curriculum de celui qui précède mais seulement que les responsables des deux s'entendent. Ce continuum s'appuie sur **la conception de profils de sortie** pour chaque famille de programmes du collégial, selon une logique de progression des apprentissages des deux dernières années du secondaire vers ceux des deux années précédant l'université. La tendance actuelle à faire des programmes préuniversitaires plus fermés, c'est-à-dire des programmes pour lesquels l'établissement détermine les cours de spécialisation plutôt que de laisser l'élève les choisir à partir d'une banque relativement vaste de cours, pourrait faciliter cette opération.

Il faut aussi généraliser les expériences du même type tentées pour harmoniser la formation générale et le baccalauréat dans un continuum de cinq ans, même si l'on doit admettre qu'à ce stade-ci il n'est pas facile de déterminer les seuils de sortie des programmes d'enseignement collégial. Les attentes des autorités, voire des facultés universitaires, sont fort diverses puisqu'elles sont loin d'avoir une vision commune de la finalité du baccalauréat. Il faut également reconnaître que **cette conception va à l'encontre des modes d'organisation traditionnels de l'enseignement supérieur**, caractérisés par la prépondérance des disciplines par rapport aux programmes. L'inscription de la formation dans un continuum doit aussi s'appliquer à l'enseignement professionnel et technique. Il en sera question plus loin.

Dans un autre ordre d'idées, il faut admettre que les tentatives de polyvalence se sont pour l'essentiel traduites par l'imposition aux élèves inscrits en formation technique de cours de formation générale conçus sur le modèle des cours donnés au secteur préuniversitaire. Parallèlement, aucun effort n'a été fait pour permettre aux élèves du secteur préuniversitaire d'acquérir des éléments fondamentaux de culture technologique. La nécessité d'une formation générale solide ne saurait être remise en question. Au contraire, elle est plutôt renforcée par la mobilité et l'adaptabilité accrues qu'exige de la main-d'oeuvre l'évolution actuelle et prévisible du marché du travail. Toutefois, il est clair que les cours de formation générale actuellement plaqués sur les programmes techniques ne constituent pas une réponse satisfaisante à ce besoin. Il faut **viser une intégration plus harmonieuse de la formation générale aux programmes techniques**, c'est-à-dire plus respectueuse de la culture pédagogique de ce secteur et des modes d'apprentissage des élèves qui le fréquentent.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Croyez-vous qu'il serait souhaitable de renforcer la tendance à concevoir la formation préuniversitaire comme la poursuite de la formation générale plutôt que comme de la préspecialisation?
2. Partagez-vous l'idée de situer les programmes du collégial dans une perspective de continuité avec ceux du secondaire et de l'université, ce qui suppose l'harmonisation avec ces deux ordres d'enseignement voisins pour la détermination de la structure des curriculums et du contenu des programmes? Cette proposition vous paraît-elle réalisable? Par quels moyens?
3. Y a-t-il lieu de déterminer des profils de sortie généraux pour le collégial dans lesquels s'inscriraient les différents programmes?
4. Est-il toujours pertinent d'allier, dans les curriculums, formation générale et formation à caractère technique? Si oui, comment pourrait-on mieux le faire?

5. À l'enseignement collégial, trouvez-vous un avantage à laisser plus de latitude aux établissements au regard du calendrier scolaire (par exemple, en permettant d'étendre le trimestre sur 17 semaines plutôt que sur 15)?

À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Les commentaires sur le contenu de la formation universitaire vont plutôt dans le sens d'**accentuer le caractère général de la formation du 1er cycle**, même si quelques-uns la souhaiteraient plus spécialisée ou plus clairement orientée vers la préparation à l'exercice d'une profession. Les interventions des étudiants et des étudiantes convergent vers une demande de formation plus générale, vers des programmes qui assurent d'abord les assises d'une formation scientifique solide (outils de communication, démarche scientifique, méthodologique). Du côté de la contribution particulière des disciplines, les remarques sont peu nombreuses; langues, histoire et éthique sont demandées par quelques participants qui ne viennent pas du monde de l'éducation.

En ce qui a trait à l'élaboration des programmes, les quelques administrateurs qui en ont parlé semblent trouver que tout va pour le mieux. Certains enseignants demandent un **allègement de la structure d'élaboration, d'approbation et de gestion des programmes**; d'autres voudraient voir s'étendre la participation des acteurs du milieu. Quelques étudiants se montrent préoccupés par l'application des programmes; ils réclament plus d'uniformité, ou encore, le pouvoir de négocier les plans de cours avec les professeurs. Une plus grande **harmonisation entre les ordres d'enseignement** pour éviter les redites est aussi demandée. En ce qui concerne l'offre de formation, les participants se montrent sensibles au **maintien de la diversité** des programmes. Beaucoup sont venus plaider en faveur du **maintien des programmes de certificats** et de la nécessité d'une forme de sanction de ces parcours, reconnaissant leur apport à la formation continue.

La formation aux cycles supérieurs est brièvement abordée. Certains formulent des propositions pour **améliorer la formation des chercheurs** : recentrer la formation sur la maîtrise des processus, enrichir l'environnement intellectuel et l'encadrement des étudiants et développer des programmes en collaboration avec des partenaires industriels dans le but de faciliter le transfert des apprentissages. Du côté des étudiants, on demande que l'expérience comme chargés de cours ou auxiliaires d'enseignement fasse partie intégrante du doctorat. Le parrainage par l'industrie est évoqué comme une formule intéressante.

Un consensus se dégage chez l'ensemble des participants quant à la pertinence **d'établir des liens plus étroits avec le marché du travail**. L'enseignement coopératif et l'extension des stages sont

réclamés de tous côtés. On y voit un moyen d'adapter la formation aux exigences réelles de l'emploi et de la rendre moins désincarnée, en même temps qu'une façon de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés.

Enfin, plusieurs participants se sont présentés devant la Commission pour formuler **des demandes particulières** portant sur l'ouverture et le maintien de programmes dans leur région ou leur champ de spécialisation.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Le degré de spécialisation attendu des programmes de 1er cycle est loin de faire consensus. À cet égard, l'université est **ballottée entre des attentes contradictoires** : de nombreux ordres professionnels sont intervenus de plus en plus directement au cours des dernières années pour orienter les objectifs et les composantes des programmes de façon qu'ils répondent à leurs besoins propres. Les étudiants, en revanche, bien que ne souhaitant pas de formations trop pointues, veulent des programmes orientés vers des habiletés qui faciliteraient leur insertion professionnelle. Cela se comprend aisément, puisque 85 p. 100 d'entre eux ne poursuivront pas au-delà du baccalauréat. Les autorités universitaires (sauf dans les facultés professionnelles) ont tendance à concevoir leurs programmes de 1er cycle comme une étape préparatoire aux cycles supérieurs.

Par ailleurs, **tous les programmes de 1er cycle ne sont pas cohérents**. Certains, en effet, s'apparentent plus à **des listes de cours** qu'à de véritables programmes dignes de ce nom. Le problème paraît similaire aux 2e et 3e cycles où les activités de formation s'articulent souvent autour d'une série de démarches individuelles et libres, celles des professeurs d'un côté et celles des thésards de l'autre. Cette incapacité de donner une cohérence et une consistance réelles aux programmes s'explique en partie par la difficulté de concilier une série d'attentes, à beaucoup d'égards contradictoires. N'y sont pas étrangers non plus certains facteurs liés à la dynamique interne des universités : une culture qui valorise les spécialistes, une certaine conception des programmes comme propriété privée, des rapports difficiles entre les différentes autorités universitaires, l'insuffisance des pratiques d'évaluation et le développement d'une allégeance à la discipline plutôt qu'au programme ou à l'établissement.

À cet égard, les universités devront **trouver des moyens de mieux répondre aux demandes sociales**, y compris à celles de l'effectif étudiant. En ajustant leurs curriculums, en proposant des profils différents pour ceux qui s'orientent vers la recherche et ceux qui optent pour la pratique professionnelle? En répartissant ces deux types de formation dans des établissements différents, facultés universitaires, d'une part, écoles professionnelles, d'autre part? La question est lancée.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Partage-t-on l'orientation qui consiste à élargir le bassin des disciplines qui forment la base des programmes de 1er cycle pour en limiter le caractère spécialisé?
2. Devrait-on différencier les programmes ou les établissements pour mieux répondre à la diversité des attentes et des besoins de formation au 1er cycle? Par exemple, préparation à la pratique professionnelle pour certains, préparation aux cycles supérieurs et à la recherche pour d'autres?
3. Quels sont les moyens à privilégier pour assurer une articulation efficace de la contribution des disciplines au sein des programmes?
4. Doit-on viser à ce que les activités de recherche aient des retombées sur la formation? Si oui, comment pourrait-on assurer ce réinvestissement?
5. Le partenariat et les formules d'alternance peuvent-ils contribuer à améliorer la formation et l'insertion professionnelle des diplômés? Quelles formes devraient-ils prendre?

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

4. À PROPOS DE LA DYNAMIQUE PÉDAGOGIQUE

Dans les pages qui suivent, nous avons regroupé les thèmes relatifs à la relation pédagogique et aux conditions qui l'entourent. Nous faisons état des attentes des élèves et des enseignants au sujet des approches et des méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Les aspects relatifs à l'encadrement et aux activités parascolaires sont également abordés. Il est aussi question des moyens de soutien à l'enseignement (matériel didactique, bibliothèques et nouvelles technologies de l'information et de la communication), de la formation du personnel enseignant et de la recherche en éducation.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Vers un renouveau des méthodes d'apprentissage et d'enseignement

Avant d'aborder les méthodes les plus susceptibles de soutenir l'apprentissage, bon nombre de participants ont rappelé **l'importance de la relation maître-élève**. C'est une relation humaine qui doit être significative pour l'élève, car elle est la pierre angulaire d'une bonne approche pédagogique. Pour certains, cette relation doit être empreinte d'amour et d'authenticité parce qu'on apprend mieux d'un professeur qu'on aime; pour d'autres, elle s'apparente à la relation qu'entretiennent un maître et son apprenti; pour certaines personnes, enfin, elle engage la responsabilité de deux partenaires dans l'accomplissement d'une tâche commune : la construction du savoir. Les étudiants et les étudiantes expriment des attentes très claires à cet égard. Ils veulent un climat calme, des professeurs souriants, patients, qui laissent place à l'erreur, qui donnent la chance de se reprendre, qui écoutent les jeunes, qui ne sont pas toujours sur leur dos, qui soulignent les petits gestes positifs pour favoriser la motivation, qui sont à la fois compréhensifs, respectueux et exigeants. Ils veulent une meilleure communication et des réunions avec les enseignants pour discuter de ce qui ne va pas.

La nécessité de **diversifier la pédagogie** est soulignée par bon nombre de participants et de participantes. Mieux que l'uniformité, en effet, elle stimule la motivation des élèves. Il faut s'adapter aux différentes façons d'apprendre des jeunes, s'ajuster à leurs rythmes, avoir recours à l'apprentissage par projets, aux recherches individuelles, au travail en petits groupes. Cette préoccupation est exprimée par plusieurs enseignants et enseignantes, pour qui la diversification

pédagogique est présentée comme un moyen de rejoindre le plus grand nombre possible d'élèves et de les accompagner sur le chemin de la persévérance et de la réussite scolaires. La variété des modes d'apprentissage appelle la variété des modes d'enseignement. Des étudiants des cégeps et des universités déplorent la trop grande place occupée par le cours magistral, voire son omniprésence. D'autres réclament des approches andragogiques, adaptées à la réalité des adultes.

Plusieurs approches pédagogiques ont été évoquées par les participants aux audiences : enseignement **stratégique**, pédagogie **différenciée**, approche **holistique**, apprentissage **en coopération** ou par projets, pédagogie **active** ou alternative, approche **interdisciplinaire**. Ces discours plus spécialisés sont surtout le fait des enseignants et, dans une moindre mesure, des administrateurs scolaires. On retrouve en fait toute la gamme d'approches que l'on associe actuellement au renouveau pédagogique. Chez les participants de toutes provenances, on note très peu de références à la nécessité de revenir à une pédagogie plus traditionnelle du type magistral ou à un rapport plus autoritaire entre l'enseignant et l'élève.

L'enseignement coopératif

L'équipe de l'école L'Eau Vive (Commission scolaire de Greater Québec), à Neufchatel, souhaite inscrire l'enseignement coopératif dans son projet éducatif. Dans ce but, une personne a été libérée d'une partie de sa tâche d'enseignement pour s'occuper du développement pédagogique. Elle a reçu une formation en apprentissage coopératif à l'Université McGill et a commencé à la mettre en pratique dans sa classe, notamment pour l'organisation de la vie de la classe et pour l'apprentissage des différentes matières en 6^e année.

L'enseignante a divisé sa classe en groupes de trois élèves : un élève fort, un élève moyen et un plus faible. Chaque groupe a la responsabilité de s'assurer que chacun est prêt à temps pour une activité et qu'il a tout ce qu'il faut pour travailler. Chaque membre du groupe est également responsable de l'apprentissage des deux autres.

L'apprentissage coopératif est fondé sur cinq principes : les élèves travaillent dans un contexte d'interdépendance positive; ils travaillent en groupes hétérogènes restreints; ils sont responsables à la fois en tant que personnes et en tant que membres du groupe; ils apprennent dans la mesure où on leur donne des possibilités de verbalisation significative; ils apprennent en mettant en pratique les habiletés coopératives, en étudiant et en explorant la matière.

Au sein de leur groupe de base, toutefois, les élèves travaillent individuellement, puis se consultent et, finalement, s'assurent que chacun a bien compris. De fait, ils ne travaillent pas toujours avec leur groupe de base et ne font pas constamment des activités coopératives. Il leur arrive de travailler avec des camarades de leur choix.

De façon générale, les apprentissages sont évalués individuellement, mais il y a aussi un système fondé sur l'émulation pour reconnaître le travail en groupe de base. Ainsi, pour tout ce qui touche

la vie de la classe et ses responsabilités dans l'organisation, l'équipe accumule des points collectifs.

Les avantages sont nombreux. Cette approche aide les élèves en difficulté à suivre les autres. Tous les élèves effectuent des apprentissages sur le plan social et sur celui de la communication. Quant à l'enseignante, elle parle moins et joue davantage le rôle de personne-ressource.

L'apprentissage coopératif représente une avenue prometteuse non seulement pour augmenter l'efficacité à l'école, mais également pour favoriser des relations harmonieuses entre les élèves.

Si l'on va au-delà des qualités particulières de chaque approche, qui justifient sa supériorité aux yeux de ses adeptes, on remarque beaucoup de points communs dans les préférences pédagogiques de plusieurs participants. À cet égard, **les approches centrées sur le processus d'apprentissage et sur le développement de stratégies cognitives plutôt que sur les savoirs à transmettre sont nettement privilégiées** par les enseignants et les enseignantes. Certains vont jusqu'à dire que désormais la pratique pédagogique ne s'apprécie plus par le contenu mais par les procédés. Dans cet ordre d'idées, plusieurs vantent les mérites de l'approche métacognitive, qui amène l'élève à réfléchir à sa démarche d'apprentissage. Les enseignants et les enseignantes soulignent la nécessité pour l'élève de vivre soi-même les situations afin de mieux les comprendre, tant en sciences qu'en arts; en effet, le discours de l'enseignant ne tient pas lieu d'expérimentation et n'engage pas de la même manière la démarche mentale et l'élan créateur de l'élève. Certains parents abondent dans le même sens, affirmant que l'élève doit être libéré de la tutelle de l'enseignant, qu'il doit cesser d'être un spectateur et faire face directement au savoir. Le recours à des pédagogies plus pratiques (alternance, voie technologique, stages) est proposé par quelques personnes, surtout comme un moyen de retenir les élèves moins portés sur les disciplines purement scolaires. Pour leur part, les écoles internationales insistent sur l'intégration des savoirs; c'est en abordant les savoirs dans leur globalité et en permettant à l'élève d'établir des liens entre les disciplines à partir des aires d'interaction que le cheminement dans l'apprentissage s'effectue et prend son sens.

De leur côté, les élèves ont souligné qu'ils aimeraient apprendre en s'amusant et travailler en équipe, qu'ils souhaiteraient des cours plus captivants (certains disent moins endormants) qui sollicitent leur participation et piquent leur curiosité, des cours plus concrets qui puisent à l'actualité. Ils aimeraient comprendre le sens des apprentissages qu'on leur propose. Un élève du primaire résume bien les propos de plusieurs d'entre eux : «On veut **un enseignement qui associe humour et rigueur**. Moi, je n'en demande pas plus. Je veux juste que ce soit intéressant et qu'on ne parle pas toujours de la même chose.» Certains plaident pour une interdisciplinarité plus marquée; l'étude des grandes disciplines universelles ne devrait pas les isoler les unes des autres. Les attentes ne sont pas très différentes à l'université où, au dire d'une association étudiante, on laisse mourir les débats au lieu de les nourrir. La pédagogie universitaire est passablement critiquée. On lui reproche son cantonnement dans le cours magistral, l'accent sur l'acquisition de connaissances et la réussite à l'examen au détriment du développement d'habiletés, la faiblesse de la relation professeur-étudiants

et l'absence d'encadrement.

L'évaluation : une fonction détournée?

Bon nombre de participants du milieu scolaire, et en particulier des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire, se sont plaints de la trop grande attention portée à l'évaluation des apprentissages, attention qui tourne à l'obsession. Les pressions en provenance du Ministère et des commissions scolaires pour accroître la mesure des acquis des élèves sont de plus en plus fortes. Les enseignants considèrent qu'ils n'ont plus le temps d'enseigner et que les élèves n'ont plus le temps d'apprendre, trop occupés qu'ils sont à se conformer aux exigences des contrôles externes. Le personnel enseignant endosse l'idée d'évaluer de façon continue le chemin parcouru par les élèves en vue d'adapter en conséquence les activités d'apprentissage. Par contre, il s'insurge contre le fait que l'évaluation sommative occupe tant de place ainsi que contre le fait de ne pouvoir choisir le matériel d'évaluation et le moment. Cette dernière position rejoint les attentes des enseignants en matière d'autonomie professionnelle. Ceux-ci se considèrent comme des professionnels de la pédagogie et en conséquence réclament leur marge de manoeuvre dans le champ de l'évaluation des apprentissages. Ils reconnaissent le rôle de l'État en matière de sanction des études; d'ailleurs pour un bon nombre de représentants d'associations pédagogiques, soumettre les élèves à une épreuve unique constituée de la part du Ministère une garantie de reconnaissance de la qualité de l'enseignement. Par contre, les enseignants veulent limiter la fréquence de ces évaluations, par exemple en les réservant pour les fins de cycle. Quant à la manière de rendre compte du cheminement de l'élève, certains des participants, tant du côté des parents que des enseignants et enseignantes, déplorent le caractère complexe des bulletins qui seraient devenus des instruments sophistiqués pour spécialistes avertis.

La classe comme lieu d'interaction

Un consensus clair se dégage sur la nécessité de **réduire le nombre d'élèves dans les classes**. Les élèves le réclament. Les classes sont surpeuplées; ils restent avec leurs questions. Certains y voient un moyen d'assurer un encadrement plus efficace, alors que d'autres estiment que cette réduction permettrait une meilleure interaction entre enseignant et élèves ou encore une pédagogie différenciée. Vingt à vingt-cinq élèves par groupe paraît idéal pour plusieurs.

En règle générale, en ce qui concerne la composition des groupes d'élèves, les enseignants et les enseignantes se montrent favorables aux **groupes hétérogènes**. Ils préfèrent que les élèves faibles et forts soient dans les mêmes groupes et s'entraident plutôt que de mettre les plus performants dans des groupes enrichis, ce qui rend la classe ordinaire de moins en moins ordinaire alors que parallèlement on tente d'y intégrer les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le point de vue des élèves à ce sujet est carrément à l'opposé. Ils souhaitent des **groupes plus homogènes** sur le plan des rythmes d'apprentissage, pour certains dès le début du secondaire, pour d'autres à partir de la 3^e secondaire. Autrement, les plus forts s'ennuient et perdent l'intérêt pendant que les plus faibles se sentent frustrés de ne pouvoir évoluer à leur rythme. Par ailleurs, certains élèves se montrent soucieux d'offrir des conditions qui favorisent la réussite de

ceux qui éprouvent plus de difficultés. Par exemple, les plus faibles pourraient travailler dans de plus petits groupes et recevoir plus d'heures de cours alors que le rapport élèves-enseignant pourrait être plus élevé dans les groupes d'élèves plus forts.

Un encadrement plus soutenu

Le renforcement de l'encadrement des élèves a fait l'objet de nombreuses interventions de la part des différents participants aux audiences, qu'ils soient ou non du milieu scolaire. Pour les élèves du secondaire, les participants de toutes provenances s'entendent sur la nécessité de l'approche «écoles dans l'école», sur la création de plus petits groupes d'élèves selon l'âge, la classe ou le cycle d'études, afin de faciliter les rapports humains et l'encadrement. Il s'agit de créer une sorte de vie de quartier dans des écoles qui sont considérées par certains, en particulier les parents et les enseignants, comme trop grosses. Il est aussi question de la mise en place du **titulariat** au 1er cycle et du **tutorat** au 2e cycle. En règle générale, les enseignants se montrent favorables à ces formules mais ils émettent certaines mises en garde au regard du titulariat qui fait un peu trop figure de panacée. Ils tiennent à conserver les spécialistes de disciplines même s'ils endossent l'objectif d'assurer plus de stabilité et de suivi aux élèves; c'est pourquoi ils préféreront parler de familles de **groupes stables** que de titulaires. Certains estiment qu'il faut laisser à chaque milieu la liberté de convenir des modes d'encadrement des élèves et rappellent qu'à cet égard les services complémentaires (psychologie et orientation, par exemple) peuvent jouer un rôle important. On parle aussi de formes de soutien qui permettraient aux jeunes d'acquérir des méthodes de travail efficaces et d'activités de rattrapage pour les élèves en difficulté.

Un meilleur encadrement est aussi demandé à l'enseignement supérieur, y compris par les étudiants eux-mêmes. Au collégial, on souhaite des **mesures d'accueil et d'aide à la réussite**, en particulier pour les nouveaux venus. À cet égard, les formules **d'entraide**, «l'énergie des jeunes au service des jeunes», sont présentées comme des réussites de même que les centres d'aide à l'apprentissage. À l'enseignement universitaire, l'encadrement serait presque inexistant, en particulier au 1er cycle; des chargés de cours militent en faveur d'activités d'encadrement pédagogique diversifiées, hors-programmes, qu'ils se disent d'ailleurs disposés à assumer. À l'éducation permanente, le soutien personnalisé serait lacunaire. Aux cycles supérieurs, l'intégration de l'étudiant à un **groupe de recherche** contribuerait à le soutenir dans son cheminement, mais elle n'est pas généralisée.

«Grands frères - grandes soeurs» : de l'aide pour les devoirs et les leçons

Ce projet, mis en place à l'école de la Seigneurie en 1992-1993, était d'abord de nature expérimentale. À la lumière d'expériences antérieures dans le domaine du soutien aux devoirs et aux leçons, des enseignants ont décidé de jumeler dix-huit élèves de 1^{re} année ayant des difficultés ou ne bénéficiant pas de soutien à la maison à dix-huit élèves de 6^e année qui s'étaient portés volontaires pour offrir bénévolement un service de conseillances. L'activité, d'une durée d'une heure, avait lieu une fois par semaine, à la bibliothèque ainsi que dans une classe. Une collation était offerte gratuitement aux élèves et aux conseillers par un commanditaire de la localité. Un carnet de bord permettait de suivre les progrès de chaque élève tout au long du projet. Le grand frère ou la grande soeur remplissait ce carnet qui était envoyé chaque semaine à la maison. Deux enseignants assumaient l'encadrement et l'évaluation continue du projet. Par la suite, un questionnaire d'évaluation a été remis aux élèves, aux conseillers, aux parents et aux enseignants.

L'évaluation a été très positive. D'abord, le taux de présence à l'activité a été très élevé, tant pour les élèves que pour les conseillers. Du côté des grands frères et des grandes soeurs, même si certains avaient des difficultés d'apprentissage, ils se sont quand même inscrits et ont été tout aussi efficaces que leurs confrères plus forts. L'expérience a beaucoup plu aux élèves de 6^e année qui ont émis les commentaires suivants : «Je suis quelqu'un qui aime rendre service.», «J'aimais beaucoup apporter de l'aide aux petits.» et «J'aime ça donner des cours à quelqu'un.».

Quant aux petits qui ont reçu de l'aide, ils ont adoré l'expérience. En outre, on a constaté que plus souvent qu'autrement, l'aide apportée à l'école a complété celle qu'apportaient les parents.

Tous les parents dont les enfants ont reçu de l'aide se sont dits satisfaits et la plupart sont persuadés que ce projet a énormément aidé les élèves.

On en a donc conclu qu'il fallait maintenir le projet.

L'encadrement pourrait également prendre la forme de **séances d'étude et de travaux dirigés**. Certains parents voudraient que l'on accorde plus d'importance aux devoirs et aux leçons; d'autres demandent un service d'étude et de devoirs après les heures de classe et un soutien pour les parents. Plusieurs étudiants voudraient également pouvoir faire des travaux personnels et étudier à l'école. Ils pourraient ainsi avoir de l'aide au besoin, ce qui n'est pas toujours possible à la maison, car les parents ne maîtrisent pas toujours la matière. Certains trouvent d'ailleurs qu'on ne leur en demande pas assez, qu'on n'encourage pas assez **l'effort** chez les élèves. L'un d'eux dira : «Au secondaire, on n'apprend pas aux élèves c'est quoi les études, la motivation, le travail; ce n'est qu'au collégial que j'ai appris ce que c'était que de faire des devoirs.» D'autres participants proposent aussi d'exiger plus de l'élève. «Il faut en finir avec les pédagogies de complaisance», dira un enseignant, «et revenir à

des pédagogies qui développent le goût de l'effort et du dépassement, qui comportent de véritables défis.»

Une formation qui déborde les quatre murs de la classe

Beaucoup, surtout parmi les élèves, demandent **l'augmentation des activités parascolaires**. On voudrait que l'école organise toutes sortes d'activités en dehors des heures de cours, le midi, le soir et les fins de semaine. Des activités diverses sont mentionnées : activités sportives, scientifiques ou culturelles, activités d'animation relatives à la paix, à l'environnement ou au développement, participation au conseil des élèves, gestion de coopératives. On y voit une façon de **créer un milieu de vie stimulant**, qui permet de développer un sentiment d'appartenance, ce qui empêche certains jeunes de céder à la tentation de décrocher. On estime aussi que ces activités facilitent l'intégration de certains élèves; on pense notamment aux élèves des communautés culturelles ou à ceux qui sont marginalisés à cause de leurs difficultés scolaires. Certains étudiants insistent d'ailleurs sur **le caractère formateur de telles activités**, en particulier l'engagement au sein d'un conseil d'élèves ou d'une coopérative, et demandent qu'elles donnent lieu à une reconnaissance officielle d'acquis scolaires. Investir dans les activités parascolaires est aussi présenté comme un moyen de prévenir les problèmes psychosociaux et d'associer le milieu à la vie de l'école, qu'il s'agisse des parents, des organismes communautaires, culturels ou municipaux. **Les étudiants veulent participer au choix** et à l'organisation des activités de sorte qu'elles répondent mieux à leurs besoins. Toutefois, des obstacles au développement du volet parascolaire se font jour. Il est question de la rigidité du transport scolaire, de la disponibilité limitée du personnel et de celle des étudiants eux-mêmes, étant donné, comme le rappelle l'un d'eux, que leur «nouvelle réalité - deux jobs, deux blondes, un chat et un poisson - ne favorise pas la participation après les cours».

Des moyens qui laissent à désirer

Sur le chapitre des moyens d'apprentissage et d'enseignement, **le piteux état des bibliothèques scolaires** a suscité de nombreux commentaires autant de la part des participants du milieu scolaire que des autres, en particulier du milieu culturel. Les associations de professionnels de la documentation mettent en évidence la contribution que les bibliothèques pourraient apporter à une éducation de qualité. Une démarche globale d'apprentissage ne peut se faire uniquement en classe. La bibliothèque est le lieu par excellence pour apprendre à l'élève à chercher, à sélectionner, à organiser et à communiquer l'information. C'est l'occasion de mettre en pratique les règles de méthodologie, de développer la qualité de la langue et le goût de la lecture. La lecture contribue à faire prendre conscience à l'élève de son identité et à l'initier à la culture des autres. La bibliothèque est sous-utilisée par les enseignants et les enseignantes. Il faut la réintégrer au cœur du projet éducatif.

L'urgence d'améliorer la qualité des bibliothèques fait consensus. Les bilans tracés sont plutôt sombres : au primaire, les collections seraient désuètes, l'équipement informatique serait absent et le personnel spécialisé serait insuffisant, même pour répondre au besoin d'encadrement des bénévoles;

à l'enseignement universitaire, les bibliothèques seraient très mal pourvues alors que l'information et la documentation sont les matières premières du développement des connaissances. À cet égard, si les administrateurs reconnaissent la nécessité d'une exploitation partagée des ressources documentaires, ils mettent en garde contre la tentation de considérer le passage à la bibliothèque virtuelle comme la panacée; le partage de la pauvreté ne peut guère accroître la richesse collective. On déplore enfin la vétusté des équipements scientifiques.

En général, on demande **des ressources financières accrues** pour les bibliothèques scolaires; certains rappellent que le rapport Bouchard, paru en 1989, évaluait à 60 millions de dollars le coût de remise en état des bibliothèques. D'autres estiment qu'il faut **s'ouvrir à de nouvelles manières de faire**. À cet égard, la concertation école-municipalité pourrait représenter une solution pour les élèves et les enseignants et enseignantes du primaire. Certains sont d'ailleurs venus présenter des expériences en cours qui vont dans ce sens et le bilan qu'ils en tiraient était des plus positifs. De l'avis de certains parents, les bibliothèques roulantes pour les secteurs éloignés et les pratiques d'achats regroupés sont également des formules à exploiter.

Le **matériel didactique** a, pour sa part, fait l'objet de commentaires divers relativement à son accessibilité, à sa qualité, ainsi qu'aux mécanismes qui président à son approbation et à sa sélection. Plusieurs participants du secteur scolaire anglophone ont déploré la **difficulté de se procurer du matériel pédagogique en langue anglaise**. Souvent, les programmes et les documents d'accompagnement sont d'abord conçus en français et traduits par la suite. Les délais engendrés sont considérés comme démesurés. On souhaiterait plus de flexibilité; par exemple, certains aimeraient que les enseignants anglophones puissent utiliser le matériel en usage en Ontario ou aux États-Unis. Dans un autre ordre d'idées, l'Office de la langue française presse le MEQ et ses partenaires de fournir aux élèves des manuels et du matériel didactique en français; à cet égard, les éditeurs font état de progrès considérables à l'enseignement collégial au cours des deux dernières décennies.

En ce qui a trait aux mécanismes d'approbation du matériel, les éditeurs veulent le maintien du Bureau d'approbation du Ministère et souhaitent que son mandat inclue non seulement les manuels mais aussi les cahiers d'exercice. Des enseignants et des enseignantes sont toutefois critiques à l'égard des pratiques d'approbation : certains préféreraient que l'approbation s'appuie sur **une évaluation par les utilisateurs** plutôt que sur une analyse par des fonctionnaires; d'autres voudraient qu'on abandonne la méthode actuelle d'analyse des stéréotypes discriminatoires; enfin, certains aimeraient que cette opération soit confiée au milieu scolaire ou à un organisme indépendant. Les parents souhaiteraient être plus étroitement associés à la sélection du matériel pédagogique destiné aux élèves. Certains demandent **que chaque élève ait accès à son propre manuel** pour chaque matière; cette demande est aussi formulée par les éditeurs de livres et par quelques élèves. Des parents voudraient **voir disparaître les cahiers d'exercice** parce qu'ils entraînent des dépenses; des élèves abondent dans le même sens mais pour des raisons différentes : ils trouvent certains de ces cahiers «plates», entre autres, ceux des cours de français. C'est aussi une façon de dire qu'ils ne sont pas convaincus de leur valeur sur le plan pédagogique. Certains participants ont demandé que le matériel pédagogique tienne compte de leurs préoccupations (diversité culturelle, perspective mondiale, valeurs chrétiennes).

Les nouvelles technologies : des incontournables

Plusieurs participants ont réclamé une considération plus attentive **des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)** par l'école. La plupart d'entre eux considèrent que cette exigence est **incontournable**, qu'il est temps de prendre le virage et de s'adapter aux mutations de l'ère du savoir. Certains se contentent de l'affirmer alors que d'autres s'attardent à le démontrer : la réduction des limites de temps et de distance, la modification de la nature des qualifications et des connaissances requises, l'accélération du rythme d'obsolescence de ces qualifications, les nouvelles possibilités offertes par les NTIC appellent une métamorphose du système d'éducation. On s'inquiète du retard énorme du Québec en ce domaine et de l'inadéquation entre le système scolaire, d'une part, et l'évolution de la société ainsi que les transformations des modes d'apprentissage des jeunes, d'autre part. On en serait encore à la craie et au tableau, pris dans une organisation pédagogique conçue sur un modèle du type industriel. On craint que, faute de se moderniser, le système d'éducation forme des élèves inadaptés, incapables de soutenir la concurrence du marché du travail en rapide évolution.

Ma région, un projet régional en télématique scolaire

Dans la région de Laval-Laurentides-Lanaudière, un projet de télématique scolaire est en cours depuis le début de l'année scolaire 1994-1995. Il touche seize classes de 4^e année réparties dans dix commissions scolaires de la région. Il porte plus particulièrement sur le programme des sciences humaines, tout en permettant l'intégration des matières, comme le français, la mathématique et les arts plastiques. Il consiste à faire élaborer des scénarios pédagogiques par les élèves. Quelques-uns de ces scénarios sont décrits ci-après.

On se présente

Ce scénario sous forme de questionnaire a permis aux élèves de présenter leur milieu, leur école, leur classe. Leurs camarades devaient répondre à des questions portant sur leur municipalité, leur école, la vie en classe, leurs goûts. Les élèves ont dû faire des recherches et mener des enquêtes pour fournir toute l'information.

Activités économiques de ma région

Ce deuxième scénario a permis de faire connaître aux élèves, à l'aide de questionnaires, de charades et de devinettes, les différentes activités économiques de leur région, dans les secteurs de l'exploitation des ressources naturelles, de la transformation des matières premières et des activités de service.

Le livre des «records»

Ce troisième scénario porte sur la production d'un document qui contiendra une liste des attractions touristiques spéciales, des phénomènes naturels qui peuvent être un peu bizarres, des constructions qui sortent de l'ordinaire dans la région et dans les régions environnantes. Ce livre des «records» est acheminé d'une classe à l'autre pour que tous les élèves ajoutent leurs «records». À la fin de l'année, il sera diffusé sur le réseau de télécommunication.

Incidence du projet sur le plan pédagogique

Les élèves sont très motivés et intéressés; ils atteignent différents objectifs des programmes d'études des sciences humaines, de français, de mathématique et des arts. Ils ont développé le goût de bien écrire et de se corriger. Ils sont fiers de présenter des produits de qualité, car ils savent que l'information téléchargée sur cc:Mail est lue par plusieurs personnes.

Certains participants présentent explicitement les **avantages** qu'ils voient à une utilisation plus étendue des NTIC : un enrichissement de l'environnement d'apprentissage de l'élève, une plus grande diversité des sources d'information, une ouverture sur le développement d'habiletés de haut niveau en matière de sélection et de traitement de l'information, une motivation accrue. Plusieurs participants ont souligné l'avantage que les régions éloignées ou faiblement peuplées pourraient tirer d'une plus grande utilisation des NTIC, entre autres, en formation à distance.

D'autres participants, en particulier au sein du milieu culturel, expriment toutefois des **craintes** à l'égard de la généralisation de ces outils. Dans une école branchée, l'élève n'aurait plus besoin d'écrire; l'école virtuelle interactive entretiendrait la confusion entre deux univers; les pionniers de la télématique viendraient parachever une approche trop utilitaire de la langue. Les écrivains réclament que l'on fasse appel à eux pour insuffler au monde de la télématique des contenus de qualité. Des enseignants en arts craignent que les jeunes ne touchent plus à la matière concrète. D'autres rappellent qu'au-delà du potentiel extraordinaire de l'outil, il faut s'interroger sur les fins auxquelles il sert. Des élèves disent avoir peur de perdre la capacité d'écrire à la main et d'être aux prises avec des frais élevés. Ils rappellent que les technologies ne remplacent pas une relation humaine chaleureuse. Pour sa part, l'Office de la langue française presse le MEQ de soutenir un développement des nouvelles technologies en français, de procurer aux élèves le matériel nécessaire à leur formation linguistique et de s'acquitter de son devoir d'exemplarité en ayant lui-même recours à des logiciels et à de la documentation en français.

Les demandes des participants sont parfois d'ordre général : il faut intégrer les technologies à l'école, faciliter l'accès aux ordinateurs, se mettre à l'heure des nouvelles technologies. Plusieurs vont cependant plus loin dans la précision de leurs attentes à ce sujet. La nécessité d'accroître et d'améliorer **l'équipement** revient souvent. Certains souhaiteraient que **le rapport ordinateur-élèves**, actuellement de 1-21, soit porté à 1-10, d'autres à 1-3, ou encore à 1-1. On demande un plus

grand accès aux **réseaux télématiques**. Du côté des étudiants surtout, on insiste sur la nécessité d'être branché à Internet. Certains demandent aussi que **des cours** relatifs aux NTIC soient inclus dans les curriculums d'études, et ce dès le primaire, et que la présence de **laboratoires** d'informatique soit généralisée dans les écoles. Certains administrateurs demandent du **financement** pour permettre notamment l'amélioration et le renouvellement de l'équipement.

Les porte-parole des associations qui se consacrent à la promotion des applications pédagogiques de l'ordinateur abordent la question de l'intégration des NTIC dans sa globalité et mettent en évidence **les tâches qu'une telle intégration suppose** : insertion dans les curriculums, adaptation des programmes, formation et perfectionnement du personnel enseignant, soutien professionnel et technique, équipements. Dans le même ordre d'idées, plusieurs organismes nationaux du monde de l'éducation réclament un **plan d'action** ministériel et des politiques d'établissement locales en matière de NTIC.

En ce qui a trait aux médias, certains ont voulu attirer l'attention sur **le fossé qui sépare la culture scolaire et la culture consommée par les jeunes**. Ces derniers sont «branchés» sur les produits culturels populaires américains tandis que les enseignants s'intéressent à des produits plus sophistiqués et souvent québécois. Les deux écoles, la télévisuelle et la traditionnelle, fonctionnent en parallèle, avec comme résultat que les jeunes continuent de «passer sous le rouleau compresseur américain» sans que personne ne forme leur esprit critique. De l'avis des gens engagés dans ce dossier, **il est urgent que l'école intervienne et qu'elle inscrive dans la formation de base des élèves la compréhension des mécanismes de fonctionnement des médias**, la sensibilisation aux valeurs qui y sont véhiculées, la capacité d'analyser de façon critique les productions culturelles ainsi que la sensibilisation aux attitudes des consommateurs ou des producteurs.

La formation du personnel enseignant : le nerf de la guerre

Pour beaucoup, **la qualité de l'enseignement passe d'abord par la formation d'enseignants compétents** et passionnés qui vont transmettre leur enthousiasme à leurs élèves. Cela est d'autant plus important que l'école fait face à des difficultés qui se conjuguent au sein de la classe : extension de la pauvreté, intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, groupes multiprogrammes, diversité ethnique et culturelle, sans compter le fossé qui sépare les valeurs des adolescents actuels de celles des enseignants et les pressions à l'adaptation exercées par la prolifération des nouvelles technologies.

Un grand nombre de personnes, en particulier des étudiants, estiment que l'obligation d'acquérir une formation psychopédagogique devrait aussi s'appliquer aux enseignants et enseignantes du **collégial** et de **l'université** chez qui on observe **de grandes lacunes** en ce domaine.

Le rehaussement des critères de sélection en formation initiale fait consensus. Pour s'assurer de choisir les meilleurs candidats à la profession, on devrait, en plus de contrôler les résultats scolaires, vérifier l'intérêt et les compétences professionnelles, la capacité d'aider l'élève de même que la

capacité de communication et d'animation et non seulement les aptitudes à enseigner des matières scolaires. Des participants qui ne sont pas du milieu de l'éducation proposent de faire de la maturité socioaffective et émotive une condition d'admission. En outre, on insiste sur la qualité de la culture générale et la maîtrise de la langue française.

La plupart des commentaires portent sur les compétences à acquérir ou sur le contenu de la formation initiale. Les programmes doivent comprendre **des contenus didactiques, pédagogiques, andragogiques, culturels et sociaux**, en plus du contenu propre à la discipline à enseigner. La formation pédagogique doit être centrée sur les différents modes d'enseignement et d'apprentissage pour faire des enseignants de véritables professionnels de l'apprentissage, rompus aux techniques de gestion de classe et de travail en équipe, tout autant qu'à la mesure et à l'évaluation. Certains soulèvent la question : faut-il former des généralistes ou des spécialistes d'une discipline? Sur ce point, les réponses sont évasives : on souhaite **un équilibre entre la formation pédagogique et la formation dans la discipline à enseigner**. Des participants qui ne viennent pas toujours du milieu de l'éducation ont fait valoir l'importance de la discipline à laquelle ils se consacrent et ont demandé son inclusion dans le programme de formation des maîtres. Chant choral, cinéma, histoire de la littérature, mathématique, initiation à l'utilisation des ressources de la bibliothèque, formation interculturelle et formation à la solidarité internationale, travail auprès des handicapés, la liste est longue.

Les étudiants en formation des maîtres, qui sont inscrits aux programmes récemment remaniés, approuvent une formation plus longue, intégrée et polyvalente. Tous reconnaissent **l'importance du stage en milieu scolaire** qui fait maintenant partie intégrante de la formation initiale. On est d'accord pour allonger d'un an la formation initiale afin de laisser place à 700 heures de stage. Les enseignants souhaitent que ceux-ci soient plus longs, mieux intégrés aux autres composantes de la formation et mieux répartis. Selon eux, l'élaboration, l'implantation et la gestion des modèles doivent être le fruit d'une concertation. De plus, on demande un financement assuré pour l'encadrement des stages et la reconnaissance du statut de maître-associé. Certains participants soulignent que **le partenariat avec le milieu universitaire est déficient**. Tous s'accordent pour que la révision des programmes se fasse en partenariat et en collaboration avec tous les intéressés.

L'accessibilité au perfectionnement a aussi été abordée dans l'optique de rendre les personnes responsables de leur formation continue. On propose d'instaurer une politique cohérente de perfectionnement qui soit respectueuse de l'autonomie professionnelle. Dans cet ordre d'idées, certains administrateurs et élus scolaires proposent **que la formation continue soit obligatoire pour le personnel enseignant**, qu'elle soit élaborée par les enseignants individuellement, approuvée par l'employeur et gérée au niveau de l'école. Bref, on voudrait que la formation continue soit accessible à tous et à toutes, qu'elle soit valorisée et qu'on y accorde plus de temps. Des participants qui ne viennent pas du milieu de l'éducation proposent d'instaurer des congés sabbatiques et d'utiliser les journées pédagogiques à cette fin, tandis que les parents suggèrent plutôt la semaine de relâche et le mois d'août avant la rentrée scolaire, ou encore une année de formation après cinq années d'enseignement.

C'est vers les nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la gestion de classe, l'évaluation, l'utilisation des nouvelles technologies, le soutien aux parents, la multiethnicité, les problèmes culturels et sociaux des jeunes, que se porte l'intérêt des différents participants en matière de perfectionnement du personnel enseignant.

Le perfectionnement et la formation continue sont perçus comme si importants que **certains en font une condition essentielle à la pratique professionnelle**. Ainsi, plusieurs suggèrent un renouvellement de la certification tous les cinq ans, ou un renouvellement obligatoire périodiquement. On propose aussi la tenue de stages obligatoires pour les enseignants en formation professionnelle, pour la reprise de la carrière après un arrêt de travail, ou encore, un stage annuel là où les technologies évoluent rapidement.

La recherche en éducation : la grande oubliée

Très peu de participants et de participantes ont abordé le thème de la recherche en éducation. Toutefois, ceux et celles qui l'ont fait en sont des adeptes et fournissent des pistes pour son développement.

Les élèves ayant des problèmes de comportement à l'école secondaire : l'effet d'un programme individualisé d'entraînement aux habiletés sociales.

Le recours à un programme individualisé d'entraînement aux habiletés sociales, dans lequel les attitudes à adopter sont déterminées conjointement par l'élève, l'enseignant et les parents, constitue une stratégie novatrice. Elle pourrait permettre aux élèves ayant des problèmes de comportement d'acquérir des habiletés sociales susceptibles d'être renforcées et maintenues par leur entourage et ainsi de prévenir les difficultés comportementales et le recours à la suspension.

À cette fin, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a mis sur pied un projet de recherche dont l'objectif est de déterminer si un programme individualisé d'entraînement aux habiletés sociales, intégré comme une des composantes du plan d'intervention des élèves du secondaire présentant des problèmes de comportement, permet de prévenir les difficultés comportementales à l'école, la suspension et l'exclusion scolaire.

Le projet de recherche est en cours dans une école secondaire de 1 500 élèves de la région de Québec. Parmi les élèves de 2e secondaire ayant des problèmes de comportement, quinze ont été choisis au hasard pour constituer le groupe expérimental. Pendant l'élaboration de leur plan d'intervention, les élèves doivent déterminer avec leur titulaire et leurs parents les habiletés sociales qu'ils devraient acquérir ou développer. Par ailleurs, les enseignants de français, de mathématique, d'anglais et d'éducation physique de 2e secondaire participent régulièrement à des séances d'entraide pendant toute la durée du programme afin de se concerter et d'améliorer l'efficacité de leurs interventions en classe auprès de ces élèves.

Une procédure d'observation systématique par intervalle, avec interjuge, est utilisée pendant toute la durée de l'intervention pour établir la fréquence des comportements perturbateurs en classe. Les perceptions des enseignants portant sur les problèmes comportementaux des jeunes sont mesurées avant un certain test puis deux par la suite selon l'échelle d'évaluation des dimensions du comportement (Bullock et Wilson, 1989). Les habiletés sociales des élèves sont évaluées au même rythme grâce à une adaptation de l'échelle des habiletés sociales de Gresham (1990). Le nombre de cours manqués à la suite d'une suspension ou d'une exclusion est déterminé à l'aide du cahier de bord du local où vont les élèves suspendus.

Les résultats de cette étude feront l'objet d'un guide destiné au milieu scolaire et portant sur l'intégration de l'entraînement aux habiletés sociales dans l'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève ayant des problèmes de comportement.

À leur avis, il faut **valoriser la recherche en éducation comme instrument pour améliorer le système scolaire**, inspirer les politiques en éducation, renouveler les contenus d'enseignement et les approches pédagogiques, favoriser l'avancement et le transfert des connaissances, perfectionner le personnel enseignant et améliorer le taux de réussite des élèves. On souligne que la recherche peut donner un caractère plus scientifique à la pédagogie. On demande aussi que les résultats de la recherche soient diffusés dans les écoles et les commissions scolaires, notamment sous forme de fiches de synthèse.

Les participants y vont aussi de leurs suggestions quant aux sujets de recherche à privilégier : les classes multiprogrammes, l'utilisation des nouvelles technologies, la réalité multiethnique, la participation des parents de milieux économiquement faibles, l'enseignement du français, langue seconde, les difficultés d'apprentissage, sans compter les applications à l'apprentissage des découvertes récentes des neurosciences.

Pour stimuler la recherche, plusieurs proposent de **créer des centres de recherche** comme un institut national de recherche en enseignement, ou un conseil québécois de la recherche en éducation ou encore un centre national d'études, de recherche et d'animation sur la profession enseignante. On suggère aussi la mise en place d'écoles de recherche, de centres régionaux de recherche-formation et de ressources pédagogiques liées à l'institut en question.

En ce qui a trait au financement, certains demandent que l'on reconnaisse la nécessité de donner priorité à la recherche, d'autres proposent **la création de fonds** ou de programmes de subvention à la recherche en éducation, créés et gérés en partenariat avec le milieu scolaire. On aimerait qu'**un budget de recherche soit accordé à l'école** et que les commissions scolaires soient tenues de consacrer une partie de leur budget à la recherche. D'autres participants précisent à quelles fins ils désirent la création d'un fonds de recherche : pour le partage des expériences en quartier populaire,

pour la recherche-action en didactique, pour l'utilisation de l'ordinateur, pour soutenir les groupes de recherche en sciences sociales.

Là comme dans d'autres secteurs, le partenariat est à la mode. Du moins est-il souhaité, tant par les administrateurs et les élus scolaires que par le personnel. On voudrait voir décloisonnées les activités de recherche des réseaux d'enseignement collégial et universitaire et l'on propose une politique de recherche en éducation pour **favoriser le partenariat** entre universités, cégeps, commissions scolaires et écoles. Ce partenariat pourrait se concrétiser dans des modèles de recherche appliquée du type **recherche-action**.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Il est clair que si bon nombre d'enseignants sont venus nous vanter les mérites des nouvelles approches pédagogiques, plusieurs de ceux qui ne se sont pas fait entendre n'en sont pas des adeptes si l'on se fie aux commentaires des élèves quant à la platitude de certains cours. Tout ne tient pas aux aptitudes et aux méthodes pédagogiques des enseignants, bien sûr. Au secondaire, par exemple, l'uniformisation des curriculums, la structure des programmes, la qualité du matériel pédagogique et l'organisation du travail peuvent représenter des obstacles sur le chemin du plus motivé des pédagogues. À l'enseignement supérieur, on semble prendre pour acquis que la seule maîtrise d'une discipline suffit à rendre un enseignant compétent pour faire cheminer les étudiants dans leur apprentissage. Pourtant, il est de plus en plus reconnu qu'**enseigner et faire apprendre sont loin d'être synonymes**. À l'université, la faible place accordée aux compétences pédagogiques des professeurs dans les politiques d'embauche et de promotion en dit long sur l'importance accordée à la pédagogie. De même, nous voyons dans le choix des universités de confier une bonne part de l'enseignement du 1er cycle à du personnel à statut précaire l'indice que l'enseignement et la pédagogie ne constituent pas une priorité. Cela ne met pas en doute la qualité des cours offerts par les chargés de cours qui demandent d'ailleurs des conditions qui leur permettraient de mieux assumer les tâches pédagogiques que l'université leur confie. Les demandes des étudiants et les pressions pour améliorer la diplomation poussent dans le sens d'une attention plus soutenue à la pédagogie. Ces appels seront-ils entendus?

Nous considérons que la diversité des besoins des clientèles étudiantes, la prolifération des savoirs tout autant que des sources de connaissances, **les développements récents** de la psychologie cognitive et des nouvelles technologies qui peuvent être réinvestis dans l'apprentissage **appellent une solide formation psychopédagogique** du personnel enseignant à tous les ordres d'enseignement. C'est à ce prix que la nécessaire diversité pédagogique, vantée par les uns et réclamée par les autres, saura se réaliser. À cet égard, la réforme amorcée en formation initiale des maîtres du primaire et du secondaire a de quoi nous réjouir dans la mesure où elle contribue à une meilleure intégration des volets disciplinaire et psychopédagogique de la formation, où elle augmente le temps consacré à la formation pratique et où elle établit les bases d'un véritable

partenariat entre l'université et les écoles. **Au primaire**, il semble que les enseignants et les enseignantes ne maîtrisent pas de manière égale toutes les disciplines qu'ils doivent enseigner. Les lacunes en sciences de la nature et en sciences humaines seraient assez importantes. **Nous ne croyons toutefois pas qu'il faille chercher à faire de ces enseignants des spécialistes de chacune des disciplines** en augmentant le temps qui y est consacré dans les programmes de formation des maîtres. Nous sommes plutôt d'avis que le rehaussement de la culture générale aux niveaux antérieurs de la scolarité ainsi qu'un perfectionnement adéquat accompagnant chaque nouveau programme permettraient d'améliorer la situation.

Au secondaire, le caractère polyvalent des nouveaux programmes de formation des maîtres paraît également compatible avec les attentes formulées au regard des formes d'encadrement du type titulariat que l'on voudrait voir développer au 1er cycle. Par contre, **nous nous demandons si l'importance accordée à la formation disciplinaire** - 60 unités pour deux disciplines, soit l'équivalent de pas plus d'une année de formation spécialisée par discipline - **est suffisante** pour enseigner efficacement à des élèves du 2e cycle du secondaire.

En ce qui concerne le collégial et l'université, nous croyons que **la formation psychopédagogique des enseignants doit être mieux assurée**. L'acquisition de ces compétences pourrait très bien emprunter d'autres voies que celle des traditionnels certificats universitaires, et se tourner plutôt vers des programmes de perfectionnement à caractère pédagogique du type Performa, actuellement offert au collégial, qui suscite une grande satisfaction. Par contre, il faudrait voir à ce que cette formation ne soit pas laissée à la discrétion de chacun mais fasse partie clairement des exigences d'exercice de la profession.

Quant au perfectionnement au fil de la carrière, **il ne saurait se réduire**, comme c'est le cas actuellement pour les enseignants des commissions scolaires, **à quelques activités organisées lors des journées pédagogiques**. Une enquête réalisée en 1991 révélait en effet des faits troublants : au cours des cinq dernières années, plus de la moitié des enseignants du primaire et près des deux tiers de ceux du secondaire n'avaient suivi aucun cours à l'université; environ les deux tiers d'entre eux n'avaient profité d'aucun stage; plus du quart d'entre eux au primaire et près du tiers d'entre eux au secondaire n'avaient participé à aucun colloque ou congrès. Cette situation nous paraît incompatible avec les nombreuses exigences d'adaptation qui pèsent sur les membres de cette profession.

Par ailleurs, le fait que des enseignants travaillent en équipe et mettent en commun leur expertise contribue à assurer un renouvellement de leurs pratiques. Il y a aussi au Québec quelques centres d'enseignants et de nombreuses associations pédagogiques très actives. Ces dernières servent de lieu de ressourcement professionnel et de tremplin pour la diffusion des expériences novatrices. C'est un acquis précieux qui mérite d'être préservé. Par ailleurs, en matière de recherche, depuis la disparition de l'INRS-Éducation en 1986, il n'existe **aucun organisme consacré exclusivement à la recherche en éducation**. Le ministère de l'Éducation et certains organismes du monde de l'éducation ont développé leur service de recherche. Certains centres de recherche sur l'apprentissage ou la réussite scolaire existent dans les universités. Dans les collèges, quelques centaines d'enseignants bénéficient de subventions pour mener des recherches dont les résultats sont le plus souvent réinvestis dans

l'activité pédagogique. Les résultats de la recherche pédagogique ne sont pas largement diffusés, malgré des efforts tentés en ce sens, comme en témoigne l'espace qui y est réservé dans les bulletins des associations pédagogiques, des associations syndicales ou du Ministère.

Plusieurs se demandent si l'absence d'un lieu de coordination ne compromet pas la possibilité **d'utiliser plus largement les résultats des recherches pour inspirer les politiques d'éducation et renouveler l'action pédagogique**. Nous partageons ce questionnement. La recherche en éducation va dans plusieurs directions. En l'absence d'une politique claire et d'orientations définies, elle se moule aux intérêts et aux désirs des individus et des organismes qui y sont engagés. Nous croyons également que les enseignants du primaire et du secondaire pourraient être associés plus étroitement aux recherches qui se mènent. Près de la moitié des enseignants du secondaire ont dix-huit ans ou plus de scolarité et aspirent à diversifier leurs tâches. N'y a-t-il pas là une avenue intéressante pour certains? Certaines expériences de recherche «collaborative» ont été menées mais elles sont encore trop peu nombreuses.

En ce qui a trait aux moyens d'enseignement, nous croyons que **la situation des bibliothèques scolaires est préoccupante**. Dans les écoles primaires et secondaires québécoises, on compte 49 bibliothécaires pour plus d'un million d'élèves. La survie de ce qui reste de bibliothèques est assurée par des bénévoles. Certains proposeront de se rabattre sur les bibliothèques municipales. On doit reconnaître que c'est une solution partielle dans la mesure où elles ne sont pas toutes bien garnies. En 1992-1993, le Québec investissait 166 millions de dollars pour ses bibliothèques publiques comparativement à 407 millions en Ontario. Il y a donc un grand coup de barre à donner si l'on veut que les élèves et les enseignants aient à leur disposition les outils pour réaliser le rehaussement culturel et l'amélioration des méthodes de travail intellectuel que tous réclament.

Dans un autre ordre d'idées, nous ne saurions ignorer la **difficulté d'accès des anglophones à du matériel pédagogique** dans leur langue. Il y a peut-être de ce côté nécessité d'explorer d'autres voies que les actuels mécanismes de traduction pour mieux répondre aux besoins. Serait-il concevable d'encourager la mise sur pied d'organismes sans but lucratif qui pourraient prendre en charge la conception du matériel pédagogique, à la manière de la Société des moyens d'enseignement, qui existe du côté francophone? Cette avenue nous paraît plus intéressante, sur les plans culturel et pédagogique, que le recours à du matériel ontarien ou américain.

En ce qui a trait aux nouvelles technologies de l'information, l'état des lieux a été fait par plusieurs organismes au cours des dernières années : insuffisance et désuétude de l'équipement, faiblesse de la formation initiale et du perfectionnement du personnel enseignant ainsi que du soutien pour l'intégration pédagogique, absence de considération dans les curriculums d'études des exigences de la société de l'information. Il est clair que ces nouvelles technologies ne viennent pas simplement augmenter la quantité de matériel pédagogique disponible. Elles redéfinissent entièrement les conceptions de l'apprentissage et la pratique pédagogique elle-même. C'est pourquoi la formation et le perfectionnement du personnel ainsi que la conception de produits culturels adaptés aux besoins scolaires - qui suppose une jonction étroite entre les spécialistes des technologies, du milieu industriel, et les spécialistes de la pédagogie que sont les enseignants - nous paraissent deux

conditions essentielles pour le succès d'une telle entreprise. Ces outils technologiques se combinent aux médias traditionnels et placent les individus devant une grande quantité de données dont la valeur culturelle est pour le moins inégale. À cet égard, nous insistons sur l'importance de développer le sens critique des élèves. En ce sens, **l'éducation aux médias doit faire l'objet d'une attention particulière**. L'élève doit être amené à comprendre les mécanismes de la communication médiatique et à les analyser de façon critique, mais il doit aussi connaître l'utilité des médias sur les plans de la formation et de l'information ainsi qu'en matière de transmission de la culture. Au moment d'aller sous presse, une conférence socio-économique aura eu lieu sur ce sujet. Il est difficile d'en prévoir les résultats. Par ailleurs, les **consensus** étant acquis depuis longtemps en ce qui concerne la nature des changements à apporter dans ce domaine, nous ne pouvons qu'espérer que l'on passe enfin à l'engagement des partenaires.

En ce qui a trait à l'encadrement pédagogique, nous avons déjà évoqué, au deuxième chapitre, son importance pour la réussite scolaire. Nous croyons que pour bien assumer cette fonction d'encadrement, il faut avoir recours à une variété de moyens : un aménagement favorisant le regroupement des élèves, l'existence des services complémentaires, le suivi individuel en classe, des rencontres entre les enseignants et les élèves en dehors des cours, la planification du travail personnel des élèves et la possibilité d'obtenir de l'aide. Sur ce dernier point, il nous semble que ni l'école ni l'élève n'y mettent les énergies requises. L'élève est responsable de fournir les efforts nécessaires à sa réussite. Les recherches effectuées montrent qu'environ la moitié des élèves du secondaire consacrent deux heures ou moins par semaine à leurs travaux scolaires, ce qui paraît bien peu. Parallèlement, alors que l'atteinte des objectifs des programmes suppose un certain nombre d'heures de travail personnel, nombre qui est d'ailleurs indiqué dans les documents officiels à l'enseignement supérieur, l'école ne s'est jamais intéressée de près à ce qui se passait en réalité. Elle a en quelque sorte abdiqué sa responsabilité d'accompagnement.

Étant donné l'importance qu'ont les activités parascolaires dans la qualité de vie à l'école, nous croyons qu'elles doivent avoir une place de choix. Au-delà du divertissement, elles constituent un excellent moyen de développer le sentiment d'appartenance chez les élèves. Elles leur offrent l'occasion d'apprendre, de s'ouvrir aux autres et de s'engager autrement. En ce sens, elles représentent aussi des moyens de développer le sens civique.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Quels sont les facteurs sur lesquels on pourrait intervenir pour améliorer la qualité de la relation maître-élève? pour rendre effective la diversité pédagogique recherchée?
2. Les approches associées au renouveau pédagogique (enseignement stratégique, différencié, holistique) semblent susciter une grande adhésion. Sont-elles effectivement mises en pratique par le personnel enseignant? Sinon, y a-t-il des obstacles à lever?
3. À l'universitaire, quelles seraient les conditions à mettre en place pour que soit prise en compte la préoccupation pédagogique, en particulier au 1er cycle?
4. En ce qui a trait à l'encadrement des élèves du secondaire, il semble y avoir consensus sur la nécessité de l'accroître. Par quels moyens : le titulariat, le tutorat, le parrainage, l'accès à des études et travaux dirigés? Faut-il laisser à chaque milieu le soin de choisir les formules d'encadrement les plus susceptibles de répondre à ses besoins?
5. Faut-il faire plus de place aux activités parascolaires comme moyen de soutenir la motivation, de développer le sentiment d'appartenance des élèves et d'enrichir la formation? Qui devrait les prendre en charge?
6. Est-ce qu'on peut augmenter la quantité de travail scolaire exigée de la part des élèves du secondaire? Devrait-on solliciter davantage la participation des élèves en matière d'aide à l'apprentissage?
7. Y a-t-il lieu de mettre la priorité sur une remise en état des bibliothèques scolaires? La mise en commun des ressources est-elle une avenue intéressante? Le recours aux NTIC peut-il permettre une rationalisation de l'effort financier en ce domaine?
8. Quelles pourraient être les solutions aux problèmes soulevés par les communautés anglophones en ce qui a trait à la disponibilité dans des délais raisonnables de matériel didactique dans leur langue?
9. Doit-on réclamer un plan d'action en matière de NTIC à l'école? Quelle doit être la part des interventions ministérielles et celle des établissements scolaires dans ce dossier? Jusqu'où peut aller le partenariat avec l'entreprise pour la réponse aux besoins des établissements scolaires dans le domaine des NTIC?
10. Actuellement, l'importance accordée à la formation disciplinaire dans les programmes en formation initiale des maîtres vous paraît-elle suffisante pour permettre d'intervenir au 2e cycle du secondaire avec compétence et aisance?
11. Comment s'assurer que les professeurs du collégial et de l'enseignement universitaire

maîtrisent les compétences psychopédagogiques nécessaires à l'enseignement? Quelles seraient les formules les plus appropriées pour y parvenir?

12. Comment s'assurer que le personnel enseignant se perfectionne de façon continue pour s'adapter aux changements sociaux et pédagogiques auxquels il doit faire face?

13. L'existence d'une politique et d'une structure de coordination en matière de recherche en éducation vous paraît-elle répondre à un besoin réel? Quelle en serait la forme?

14. Comment favoriser une plus grande collaboration entre théoriciens et praticiens de l'éducation? Comment s'assurer à la fois que la recherche universitaire soit utile au milieu scolaire et que le personnel scolaire puise aux avancées de la recherche pour renouveler sa pratique?

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

5. À PROPOS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

Le présent chapitre a pour but d'éclairer la situation de la formation professionnelle et technique. Les attentes des participants à l'égard de l'accessibilité des programmes aux jeunes sont rappelées de même que les attentes, apparemment contradictoires, relatives à la régionalisation et à la rationalisation des services. Les possibilités de diversifier les filières et d'ouvrir à des modes de formation moins exclusivement scolaires, comme celui de l'alternance travail-études, sont également explorées. La nécessité de situer cette formation dans un continuum du secondaire à l'université est rappelée. Des inquiétudes sont exprimées en ce qui a trait aux conditions du personnel enseignant de ce secteur.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Une nécessaire valorisation

De l'avis unanime des participants qui se sont exprimés sur la formation professionnelle et technique, un effort de valorisation, voire de revalorisation, du secteur s'impose. Les remarques portent pour l'essentiel sur la formation au secondaire, la formation au collégial n'ayant pas été désertée par les jeunes et étant généralement bien perçue. Les administrateurs scolaires semblent les plus préoccupés par la question. Différentes mesures sont proposées : actions auprès des spécialistes de l'orientation et des enseignants d'éducation au choix de carrière, place pour les apprentissages techniques dans le curriculum du primaire et du secondaire, campagne de promotion, inscription de cette formation dans un continuum. On voit dans la valorisation de la formation professionnelle une façon de prévenir le décrochage ou les orientations erronées vers l'enseignement supérieur. Les employeurs mettent en garde : si l'on veut valoriser ce secteur, il ne doit pas servir de déversoir pour les décrocheurs.

Une accessibilité accrue

Au sein du milieu scolaire, beaucoup estiment qu'il faut rendre la formation professionnelle et

technique plus accessible, notamment en augmentant l'éventail des programmes offerts et le nombre de places, en particulier dans les régions. Les efforts de rationalisation de la carte des enseignements ont conduit à une diminution des points de service, ce qui oblige les jeunes qui ne vivent pas dans les grands centres urbains à s'expatrier. Les demandes formulées vont dans le sens d'une augmentation du nombre de programmes de formation offerts dans les régions; certains proposent d'intégrer dans un même centre les programmes de formation du secondaire et du collégial, ce qui, peut-on supposer, permettrait d'atteindre la masse critique nécessaire à la viabilité des options. On réclame aussi une amélioration de l'aide financière pour les élèves qui doivent quitter leur région. Pour leur part, les organismes de la communauté anglophone souhaitent avoir accès à plus de programmes en anglais. Certains estiment qu'on devrait accroître la participation des filles aux programmes de formation à caractère technologique. Pour attirer plus de jeunes en formation professionnelle, on demande de revoir les conditions d'admission, par exemple en abaissant l'âge d'admission et en réduisant les préalables. Cette attente ne fait toutefois pas consensus, en particulier du côté des syndicats d'enseignants et d'enseignantes qui s'inquiètent d'une formation à rabais. Du côté des participants qui ne sont pas du milieu de l'éducation, notamment ceux qui viennent des organismes communautaires et des organisations syndicales, on revendique également une accessibilité plus grande à la formation professionnelle et technique, autant pour les adultes que pour les jeunes. Les employeurs ont peu abordé la question de l'accessibilité.

Des voies et des modes de formation diversifiés

La demande de diversification des voies de formation professionnelle s'appuie, explicitement ou non, sur le constat que le report de la formation professionnelle a conduit bon nombre de jeunes au décrochage et qu'il serait préférable de préparer certains d'entre eux à l'exercice de fonctions peu complexes plutôt que de les voir quitter l'école sans aucune préparation à la vie active. Les administrateurs et les élus scolaires se montrent plus préoccupés par cette question. Le programme expérimental annoncé par le ministre au printemps dernier va dans cette direction et reçoit d'ailleurs l'aval de bon nombre d'entre eux, même si certains s'inquiètent des débordements, ne voulant pas que la baisse des exigences serve à une refonte de l'ensemble de la formation professionnelle, refonte qui conduirait à faire perdre sa crédibilité à un secteur qui a eu du mal à l'acquiescer. Les réserves ou les craintes relatives à la baisse des exigences sont encore plus prononcées du côté des enseignants (syndicats ou associations pédagogiques) même si l'on reconnaît la nécessité d'offrir des cheminements diversifiés aux élèves, en particulier à ceux qui éprouvent des difficultés scolaires. Du côté des participants qui ne sont pas du milieu scolaire, on endosse en général l'objectif de diversifier les itinéraires pour respecter la diversité des champs d'intérêt et des aptitudes des jeunes et celui de former certains d'entre eux à l'exercice de métiers semi-spécialisés ou non spécialisés. En ce qui a trait à la formation technique, on demande moins d'uniformité dans la durée des programmes.

Le Centre Proformas de la Commission scolaire de l'Asbesterie

Le Centre Proformas de la Commission scolaire de l'Asbesterie est une école-usine du secteur de la fabrication mécanique. On y donne des cours théoriques, mais les élèves ont également la possibilité de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. En outre, ils peuvent prendre part à des stages de production et à des stages payés à l'usine, où ils peuvent ensuite occuper un emploi à temps partiel.

Origine

Le Centre a vu le jour en 1994, à la suite d'une activité régionale au cours de laquelle la formation a été reconnue comme prioritaire.

Partenaires

Les principaux partenaires du Centre sont la Ville d'Asbestos, les compagnies Cascades, Bombardier et John Mansville et le centre local de services communautaires.

Mécanismes de collaboration

Le Centre est dirigé par un conseil d'administration auquel siègent des représentants de la Commission scolaire et des représentants des différents partenaires.

Un conseil de production gère les contrats de production et un conseil de formation, auquel siègent le directeur général de la Commission scolaire, le directeur de la polyvalente, le directeur général du Centre, etc., se préoccupe des questions scolaires.

Un groupe de travail sur la formation en entreprise («l'école en entreprise») a aussi été mis sur pied.

Objectifs

Le Centre doit s'autofinancer (d'ici trois ans), ce qui suppose un chiffre d'affaires annuel de 500 000 dollars. La qualité de la production doit être constante.

Conditions de succès

L'expérience acquise par les élèves et la formation qui leur est donnée doivent répondre aux besoins du milieu et des entreprises. L'établissement doit s'assurer les services d'enseignants compétents.

Évaluation

L'expérience est intéressante et prometteuse. Le taux de placement est de 100 p. 100. Le nombre d'élèves est passé de 26 à 70. La formation permet d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou une attestation de spécialisation professionnelle (ASP).

Beaucoup, en particulier du côté des administrateurs et des élus scolaires, estiment que la formation professionnelle ou technique doit favoriser la poursuite d'études ultérieures, même si elle peut représenter la fin du cheminement scolaire pour un bon nombre d'élèves. Cela suppose que ces formations soient conçues dans un continuum, que des passerelles soient aménagées d'un échelon à l'autre et que les ordres d'enseignement soient mieux harmonisés. L'expérience de l'École de technologie supérieure (ETS), qui accueille les titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en formation technique dans des programmes universitaires du domaine du génie, est citée en exemple pour montrer que «l'arrimage» est possible.

La filière continue de formation technologique à l'École de technologie supérieure

Comment offrir une formation en continuum dans une perspective de cohérence et d'intégration du curriculum? L'École de technologie supérieure (ETS), créée en 1974, et faisant partie des constituantes de l'Université du Québec, en est un exemple intéressant. C'est un établissement universitaire à vocation spécialisée. Trois orientations la caractérisent : la filière continue de formation technologique, l'orientation appliquée de ses activités d'enseignement et de recherche et la collaboration avec le milieu industriel.

L'ETS offre ainsi des programmes de baccalauréat à l'intention des diplômés du secteur technique des cégeps et plus particulièrement aux titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en Techniques physiques ou en Informatique. Les objectifs et les activités de ses programmes sont conçus en fonction de la formation acquise par les diplômés, dans le prolongement de leurs études antérieures. L'ETS est la seule école de génie au Québec dont les programmes sont destinés prioritairement aux diplômés du secteur technique des cégeps.

Orientés vers le génie d'application et la technologie, les programmes d'études de l'ETS visent le développement des habiletés et l'acquisition de connaissances pratiques. Presque tous les cours comportent des classes en laboratoire ou des travaux pratiques. L'ETS a retenu la formule de l'enseignement coopératif, c'est-à-dire d'alternance études-travail. Tous les étudiants des programmes de Baccalauréat en génie font trois stages obligatoires rémunérés d'une durée totale d'au moins douze mois, dont chacun débute en même temps qu'un trimestre universitaire. Chaque stage vise des objectifs particuliers, selon le moment où il a lieu dans le cheminement de l'étudiant. En outre, les étudiants doivent rédiger et présenter un projet de synthèse découlant normalement de ce qu'ils ont accompli pendant leur troisième stage en entreprise.

L'ETS travaille en étroite collaboration avec le milieu industriel. D'ailleurs, beaucoup de représentants qui siègent au Conseil d'administration, au Conseil exécutif et à la Commission des études viennent du milieu industriel.

Cette filière continue de formation technologique, complémentaire de la filière traditionnelle du génie, est susceptible d'attirer encore plus de jeunes dans les programmes de formation technique au collégial puisqu'elle permet aux titulaires d'un DEC technique de s'inscrire à l'université, en génie notamment, pour prolonger la formation dans un même domaine ou dans un domaine apparenté.

Quant à la nécessité de revoir les modes de formation, on peut dire qu'elle fait l'unanimité dans tous les milieux. L'alternance travail-études, la formation en partenariat avec l'entreprise, l'apprentissage en milieu de travail, l'enseignement coopératif, les stages sont les formules généralement mentionnées. On estime que ces formules moins exclusivement scolaires, qui lient la formation à l'école et en milieu de travail, sont plus efficaces et mieux adaptées aux besoins des élèves du secteur. Quelques mises en garde sont exprimées : les syndicats ne veulent pas que les stagiaires constituent une main-d'oeuvre exploitée alors que les employeurs ne veulent pas avoir à donner la formation de base, formation qui relève du milieu scolaire.

Une formation qualifiante

Les caractéristiques de la formation souhaitée sont assez rarement définies. Les étudiants sont plus nombreux à en faire état. Ils veulent une formation de qualité, orientée vers le développement de compétences et davantage liée au marché du travail. Du côté des enseignants, des employeurs et des syndicats de travailleurs, on insiste sur l'importance d'une formation qualifiante, une formation de base large et solide qui permette le transfert des apprentissages et la poursuite éventuelle de la formation. La polyvalence, la capacité d'apprendre à apprendre, les habiletés génériques sont au nombre des caractéristiques mentionnées. Il est également question du développement d'attitudes telles l'autonomie ainsi que le sens des responsabilités et du travail d'équipe. Cela suppose, de l'avis de quelques participants, que la formation générale soit maintenue pour les élèves de la formation professionnelle et technique. Toutefois, l'atteinte des objectifs pourrait emprunter d'autres voies que celle de la formation commune, par exemple des cours de formation générale intégrés ou adaptés aux différents programmes.

Des responsabilités et des pouvoirs partagés

Sur ce plan, c'est un nécessaire partage des responsabilités avec les entreprises en matière de formation professionnelle et technique et de perfectionnement de la main-d'oeuvre qui rallie le plus les suffrages. Le partenariat est sur toutes les lèvres. Certains, notamment du côté des syndicats,

craignent les dérapages et rappellent combien il importe que le Ministère ou le réseau de l'éducation assume la direction du mouvement. D'autres préfèrent cependant la création d'un réseau parallèle dédié à la formation professionnelle ou encore le retrait du MEQ du champ des programmes d'employabilité. En ce qui a trait aux modalités d'organisation de ce secteur de formation, les propositions sont fort diverses : demande d'une plus grande marge de manoeuvre de la part des commissions scolaires, disparition de la carte des enseignements et détermination locale de l'offre de formation, intégration des services de formation professionnelle et des services de formation technique, ou encore de ces derniers avec la formation sur mesure, l'éducation des adultes et les services aux entreprises.

Institut de chimie et de pétrochimie Cégep de Maisonneuve

Il s'agissait pour les représentants de l'industrie chimique et pétrochimique, du côté tant patronal que syndical, d'obtenir les services d'opérateurs d'installations de traitement chimique, dans un contexte de partenariat avec le milieu de l'éducation.

L'approche et le modèle retenus ont permis d'harmoniser les normes de formation et les normes de travail reconnues. La première étape a été l'élaboration, en collaboration avec des entreprises du secteur, d'un programme de formation (d'une durée de 1640 heures) menant à une attestation d'études collégiales.

La deuxième étape a été la création d'un centre de formation, l'Institut de chimie et de pétrochimie (ICP) géré conjointement par l'entreprise et le cégep de Maisonneuve, sur le plan tant pédagogique qu'administratif. L'Institut a un statut particulier puisqu'il est responsable de la formation initiale comme de la formation continue. La troisième étape a été l'élaboration, selon les mêmes modalités que le programme de départ, d'un programme menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales.

La collaboration entre les entreprises, les syndicats et le milieu de l'éducation a permis de réaliser ce projet en quatorze mois. Les principales étapes ont été les suivantes :

- la recherche de financement;
- la conception;
- la rédaction des cours;
- le recrutement de l'effectif (neuf groupes et quinze candidats);
- le recrutement et la formation des enseignants selon l'approche par compétences;
- la recherche d'un centre de formation et son aménagement;
- l'achat de l'équipement.

Résultats obtenus : une cohorte de 80 jeunes par année en formation technique, une main-d'oeuvre compétente adaptée à l'évolution technologique, un secteur industriel directement

associé à la gestion de ses besoins de formation, un taux de placement supérieur à 85 p. 100.

On fait peu référence à la question du financement, sinon qu'on l'espère suffisant pour répondre à l'offre de formation souhaitée. Le mode de financement à la sanction (c'est-à-dire qui tient compte du nombre d'élèves diplômés) en vigueur en formation professionnelle au secondaire est remis en question par certains.

De meilleures conditions pour les enseignants et les enseignantes

Il est ici question du personnel enseignant de la formation professionnelle au secondaire. Les enseignants et les syndicats qui les représentent déplorent leur emploi précaire et demandent la reconnaissance de tous les éléments de leur tâche (chef d'atelier, évaluation pratique). Ils réclament également un plus grand accès au perfectionnement. Cette demande est aussi exprimée par quelques administrateurs scolaires et participants qui ne sont pas du milieu de l'éducation.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Nous tenons d'entrée de jeu à rappeler notre conviction qu'**aucun jeune ne devrait quitter le système scolaire sans y avoir acquis une qualification professionnelle** qui lui permette de s'intégrer au marché du travail. Il faut reconnaître que la réforme de la formation professionnelle, en particulier depuis 1986, nous a éloignés de cet objectif. En effet, dans l'espoir de revaloriser cette filière, que l'on considérait trop associée aux élèves éprouvant des difficultés, on en a haussé les exigences d'entrée et reporté l'accès de deux ans, soit après la 5e secondaire. Même si par la suite ces exigences ont été revues à la baisse, force est de constater que cette réforme, loin d'attirer plus de jeunes en formation professionnelle, les en a plutôt éloignés. Certains ont fait le saut vers la formation technique du collégial, ce qu'on ne peut déplorer, mais la plupart de ceux qui avaient un intérêt pour une formation plus pratique ont tout simplement décroché, démotivés de ne plus voir le jour où l'école leur offrirait autre chose à se mettre sous la dent que l'éternelle formation générale conçue pour ceux qui s'orientent vers des études supérieures. Le résultat est connu : moins du tiers des inscrits en formation professionnelle au secondaire sont des jeunes de moins de 20 ans, la grande majorité de l'effectif étant constituée d'adultes en recyclage ou en réorientation.

Nous croyons qu'il est **urgent de recréer**, parallèlement au parcours actuel plus adapté aux besoins des adultes, **une filière de formation professionnelle pour les jeunes** en continuité de formation. Celle-ci doit offrir **plusieurs voies** pour répondre aux aptitudes et aux champs d'intérêt diversifiés de

cette population : **insertion sociale et professionnelle, programmes menant à des métiers semi-spécialisés et d'autres, à des métiers spécialisés.** Il faut admettre que certains élèves n'ont pas la capacité ou le goût d'acquérir un haut niveau de formation générale ni une qualification professionnelle poussée. Cela ne dispense toutefois pas l'école de les préparer le plus adéquatement possible à s'intégrer au marché du travail et à y occuper des fonctions d'aide. Les cheminements particuliers, et notamment le programme Insertion sociale et professionnelle, sont bien adaptés à cette population et doivent être maintenus. Parallèlement, les élèves capables d'atteindre la majorité des objectifs de la formation générale du secondaire mais motivés par une entrée rapide sur le marché du travail doivent aussi pouvoir trouver une formation à leur mesure. Il y a actuellement un «créneau» pour des fonctions de travail plus complexes que les fonctions d'aide mais moins complexes que celles des métiers spécialisés auxquels prépare l'actuel diplôme d'études professionnelles (DEP).

Une voie de formation plus courte, accessible après la 2e ou la 3e secondaire et débouchant sur des métiers semi-spécialisés, représenterait une porte de sortie valable pour beaucoup d'élèves qui ont des difficultés scolaires. Le Ministère a d'ailleurs recensé quelque 200 métiers non spécialisés pour lesquels il n'existe actuellement pas de programmes sanctionnés par un DEP. Une mise en garde s'impose toutefois ici. Plusieurs, par crainte de porter ombrage à la formation professionnelle et de faire renaître le spectre du professionnel court tant décrié, pourront être tentés de nier à cette filière courte le titre même de formation professionnelle et de la reléguer aux activités d'insertion. Nous sommes d'avis qu'on ne réussira à offrir une solution valable à ces jeunes que si la nouvelle voie proposée mène à une qualification réelle qui ouvre sur une progression ultérieure, en d'autres mots, si on la situe **clairement dans une perspective de qualification professionnelle.** Ces programmes courts devraient prioritairement déboucher sur le marché du travail mais être conçus pour permettre à ceux qui le désirent le passage à la filière préparant à des métiers spécialisés, soit celle du DEP.

Les programmes menant au DEP devraient être accessibles après la 3e secondaire et **permettre la poursuite de la formation générale en concomitance** avec l'amorce de la formation professionnelle. S'il faut permettre d'entrer plus tôt en formation professionnelle, il ne faut pas renoncer à l'atteinte des objectifs de formation générale. Celle-ci représente une porte ouverte sur la poursuite d'études tout autant qu'une condition nécessaire à l'adaptation professionnelle. **Il y a là un défi pédagogique** qui n'a pas vraiment été relevé jusqu'ici puisque «l'académique» représente toujours la pierre d'achoppement des jeunes qui s'inscrivent dans des cheminements plus pratiques. Il faut chercher à atteindre les objectifs de la formation générale commune par des moyens plus concrets et plus conformes à leurs champs d'intérêt, ceci sans tomber dans l'approche qui tend à réduire l'univers de ces jeunes au seul atelier.

À l'instar du comité Pagé, nous considérons qu'il faudra dorénavant concevoir **les programmes de formation professionnelle du secondaire et ceux de la formation technique du collégial dans un continuum.** Actuellement, ceux qui choisissent d'aller au-delà du DEP, une fois celui-ci acquis, doivent généralement se payer des détours coûteux du côté de la formation générale du secondaire pour devenir admissibles aux programmes techniques du collégial. S'ils sont finalement admis, on

les considérera le plus souvent comme les autres élèves, c'est-à-dire comme s'ils sortaient tout droit de la filière générale et qu'ils n'avaient aucun acquis de spécialisation professionnelle, les contraignant ainsi à répéter une partie des apprentissages déjà effectués. Cette situation n'a pas raison d'être. La possibilité que la formation professionnelle débouche non seulement sur le marché du travail mais aussi sur la poursuite d'études collégiales constituerait d'ailleurs un excellent moyen d'atteindre la valorisation tant recherchée. **Un grand nombre d'élèves désertent la formation professionnelle parce qu'ils la voient comme un cul-de-sac** et qu'ils préfèrent tenter leur chance au collégial plutôt que de se résigner à mettre un terme à leurs études à un niveau qui ne leur paraît pas suffisamment élevé. La plupart des parents aspirent aussi à ce que leurs enfants n'interrompent pas leurs études avant le cégep. Une enquête menée récemment auprès des élèves du secondaire révèle que la grande majorité d'entre eux ne prévoient pas s'inscrire en formation professionnelle au secondaire, la raison principale étant leur désir de poursuivre des études plus avancées. Dans les faits, bon nombre d'entre eux reviendront sur leurs pas, n'ayant pas trouvé au collégial ce qu'ils cherchaient; environ le tiers des élèves inscrits en formation professionnelle ont déjà été inscrits au collégial. S'ils s'étaient vu offrir dès la 3e secondaire une filière leur donnant accès au marché du travail mais avec une ouverture à la poursuite d'études à l'enseignement supérieur, peut-être auraient-ils choisi cette voie, s'évitant ainsi des détours inutiles. **De même, ceux qui optent pour une formation terminale** au secondaire parce qu'ils sont en proie à la démotivation et se sentent pressés de sortir peuvent reprendre goût aux études une fois inscrits à des programmes qui tiennent mieux compte de leur intérêt pour des modes d'apprentissage plus pratiques. **Leurs aspirations professionnelles pourraient être réchauffées et il ne faudrait surtout pas freiner ce mouvement.**

On connaît l'existence de ce phénomène au collégial : 20 p. 100 des titulaires d'un diplôme d'études collégiales technique, prévu pour être terminal, vont à l'université. Les efforts faits par l'École de technologie supérieure pour développer la filière continue de formation technologique ne sont pas étrangers à ces cheminements auparavant atypiques mais qui gagnent en popularité. Cette ouverture ajoute à l'attrait exercé par la formation technique déjà perçue par les jeunes comme une formation de pointe qui présente de bonnes perspectives d'avenir. **Ce «déplafonnement» de la formation,** garanti par la poursuite d'une solide formation générale, **mérite d'être renforcé** au secondaire comme au collégial. Il saura, mieux que des campagnes de promotion ou que des quotas de recrutement, revaloriser la formation professionnelle et technique et ranimer sa fréquentation. Dans cette optique, **une meilleure harmonisation entre l'enseignement** secondaire, collégial et universitaire s'impose en matière d'élaboration des programmes.

Nous estimons également que **des modes de formation moins exclusivement scolaires** pourraient mieux convenir aux élèves intéressés à la formation professionnelle et technique. Nous partageons avec plusieurs participants aux audiences l'idée que **la formation en alternance**, qui suppose un mouvement de va-et-vient entre l'école et l'entreprise, est une voie à développer, notamment parce qu'elle permet de mieux ajuster la formation aux réalités du marché du travail, d'assurer la disponibilité d'équipements de pointe, de motiver les jeunes et de faciliter leur insertion professionnelle. En comparaison des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), le Québec, comme le reste du Canada et les États-Unis, fait partie du groupe de pays le moins avancé en matière d'alternance; l'Allemagne, la Suisse et

L'Autriche sont des chefs de file. Mis à part l'université, où l'enseignement coopératif a été mis en oeuvre au début des années 70, les expériences québécoises d'alternance sont restées peu nombreuses jusqu'à la fin des années 80, quand le gouvernement fédéral a mis en place un programme d'aide financière à ce type de projets. Les commissions scolaires et les cégeps ont alors emboîté le pas et ont commencé à offrir certains programmes sur le mode de l'alternance, principalement dans les secteurs de l'administration, du commerce et de l'informatique.

Quant au système d'apprentissage proprement dit, sauf pour le secteur de la construction où il est implanté depuis assez longtemps, **il n'est qu'à l'état expérimental**, et ce dans un nombre très limité de métiers. La situation est plutôt ambiguë. Contrairement aux régimes d'apprentissage européens qui sont des formules alternatives à la formation professionnelle scolaire, le régime québécois se veut un régime complémentaire en ce sens qu'il permet d'acquérir, par la pratique, les compétences additionnelles qui donnent la maîtrise du métier, les compétences essentielles étant censées être garanties par la formation scolaire. Dans les faits, comme le diplôme de formation professionnelle initiale n'est pas exigé pour entrer dans le régime d'apprentissage, la complémentarité avec la formation scolaire n'est pas évidente. De même, les deux types de formation, scolaire et par apprentissage, peuvent être acquis successivement, sans être imbriqués dans un même processus, donc sans qu'il ne soit réellement question d'alternance. On est donc devant **un système hybride** qui, à défaut de se fixer entre la voie alternative et la voie complémentaire, **risque de piétiner**.

Ces quelques rappels ne visent pas à déprécier ce qui se fait en matière d'alternance au Québec. Au contraire, nous croyons que ce type de formule gagnerait à être étendu. Par contre, on ne saurait aller bien loin sur ce terrain si l'on se contente de prendre comme modèle le système dual allemand, en ne conservant que ses aspects les plus superficiels et en négligeant les conditions qui assurent son succès. Au Québec, la pratique de l'alternance est récente. Les établissements d'enseignement ne peuvent pas compter sur une tradition ou une structure bien établies de collaboration entre l'école et l'entreprise pour asseoir leur projet. **Malgré l'adhésion au principe, les résistances sont nombreuses** quand vient le temps de passer à l'action, tant du côté des employeurs qu'au sein du milieu scolaire. Ces résistances sont accentuées par le fait qu'on a tendance à sous-estimer la somme de travail qu'exige ce processus (démarches pour les lieux de stages, ententes sur les contenus, encadrement et évaluation des stagiaires, perfectionnement du personnel participant) et les changements qui en découlent dans la nature des tâches des différentes catégories de personnel. De même, **ceux qui voient dans l'alternance une façon de résoudre le problème de financement de la formation professionnelle devraient y regarder de plus près**. Si l'utilisation des équipements laisse entrevoir des avantages, l'organisation des différentes séquences de formation en entreprise suppose un grand investissement en ressources humaines; de plus, l'État doit, dans bien des cas, offrir des incitations financières aux entreprises pour s'assurer de leur collaboration. Les avantages financiers globaux semblent donc plutôt improbables.

Il ne paraît pas réaliste non plus de vouloir faire de l'entreprise le pilier de ce système d'alternance. Comme on vient d'investir en milieu scolaire des sommes importantes dans ce secteur, il paraît préférable d'enrichir la formation qui y est donnée en y introduisant l'alternance plutôt que de mettre une trop grande partie de la formation professionnelle entre les mains d'entreprises qui sont, comme

le disent leurs dirigeants, loin d'être prêtes à l'assumer. Il nous paraît plus sage de **planifier un développement progressif de l'alternance** en répertoriant les secteurs d'études qui s'y prêtent le mieux et les secteurs professionnels où existent déjà des traditions de collaboration avec l'école.

Dans un autre ordre d'idées, nous comprenons mal comment on peut s'engager dans une opération de réforme et de revalorisation de la formation professionnelle en accordant si peu d'attention aux professeurs qui en constituent les piliers. On a investi des millions de dollars en équipement mais, parallèlement, on a pratiquement fait disparaître le corps professoral de ce secteur. Pendant qu'on souhaitait la bienvenue à la nouvelle machinerie, on jetait dehors l'expertise professionnelle des maîtres. Le résultat saute aux yeux : actuellement, au secondaire, les deux tiers des enseignants en formation professionnelle sont à temps partiel ou à taux horaire. La question a été si peu abordée aux audiences publiques que cela n'a fait qu'alimenter notre inquiétude. Personne, mis à part les syndicats qui les représentent, ne semble s'intéresser à ces enseignants, pas plus qu'aux qualifications qu'il faudrait exiger d'eux ou à la façon d'assurer la mise à jour de leurs connaissances ou leur progression dans la carrière. À notre avis, **la précarité de la situation du personnel enseignant représente un frein à toute entreprise de réforme de la formation professionnelle**. Il faut reconstituer une équipe permanente d'enseignants dans ce secteur, 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. Il faut aussi se soucier de la formation initiale et continue de ces enseignants.

Nous aimerions également formuler quelques remarques en ce qui a trait à l'harmonisation de la formation et de l'emploi. Constatant le caractère rapide et imprévisible de l'évolution de l'économie, certains sont tentés de conclure que l'offre de formation ne peut plus prendre appui sur les prévisions de main-d'oeuvre et qu'il vaut mieux s'en tenir à la détermination de qualifications clés. Il nous paraît contradictoire d'affirmer dans un même souffle que rien ne sert de prédire, il faut se former à point. Nous sommes plutôt d'avis qu'il faut **investir dans le raffinement des outils de planification au lieu de tenter de se soustraire à cette obligation**. Un système scolaire ne peut se passer d'ajuster sa formation sur 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 requièrent). Une fois ces balises prises en considération, il est préférable de miser sur la régulation par l'information relative à l'offre et à la demande plutôt que d'accentuer les contingentements. En ce qui a trait à l'accessibilité de la formation, s'il faut considérer les besoins des élèves et l'intérêt des régions, il ne faut pas négliger les seuils de viabilité des programmes ni les possibilités d'insertion des diplômés au marché du travail. Il faut **savoir doser régionalisation et rationalisation**.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Êtes-vous d'accord avec le fait de réinstaurer une filière de formation professionnelle pour les jeunes du secondaire (filière qui comporterait des programmes courts et longs) et d'y donner accès plus tôt?
2. Que pensez-vous de la pertinence de poursuivre la formation générale parallèlement à la formation professionnelle et technique? Comment s'assurer que cette formation soit bien adaptée aux champs d'intérêt et aux modes d'apprentissage des élèves de ce secteur?
3. Partagez-vous notre préoccupation pour l'établissement de programmes de formation inscrits dans un continuum du secondaire à l'université? Quels sont les obstacles à ce projet?
4. La formation et les conditions de travail du personnel enseignant en formation professionnelle vous semblent-elles de nature à compromettre les projets de réforme qui pourraient voir le jour?
5. À votre avis, sur quoi devrait porter le partenariat entre l'école et le marché du travail dans le domaine de la formation professionnelle et technique? Sur la définition des orientations et l'élaboration des programmes? Sur le financement? Sur l'accès à des lieux d'apprentissage pour les élèves ou de formation continue pour les enseignants?

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

6. À PROPOS DE LA FORMATION CONTINUE

Nous tentons maintenant de jeter un éclairage sur les besoins des populations adultes en matière d'éducation et sur les services pouvant y répondre. L'alphabétisation, la formation générale au secondaire, les certificats universitaires et la formation relative à l'emploi soulèvent des difficultés qu'il faut résoudre. Le besoin de clarifier les rôles des différents acteurs est aussi souligné. Le chapitre 6 s'achève sur des pistes de solution.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Assurer l'accès aux services d'éducation de populations diverses ayant des besoins divers

De nombreux participants aux audiences ont demandé que l'on tienne davantage compte des **besoins** des adultes en matière d'éducation. Comme, traditionnellement, ce sont les services d'éducation des adultes qui assurent cette mission, les adultes ont le plus souvent revendiqué l'amélioration de l'accessibilité de ces services.

Les besoins exprimés sont de natures diverses. Ce sont ceux des adultes inscrits en rattrapage scolaire, des adultes avec ou sans emploi voulant suivre une formation professionnelle, des travailleurs qui désirent se perfectionner à temps partiel, des travailleurs devant se recycler, des personnes voulant mieux remplir leurs responsabilités parentales, sociales et civiques, des personnes voulant s'instruire, des allophones cherchant à mieux s'intégrer à la société d'accueil, des femmes en quête d'autonomie financière et professionnelle, des personnes peu scolarisées ou analphabètes ainsi que des aînés. Ce sont aussi ceux des adultes engagés dans une démarche d'éducation populaire et dans des projets de développement économique et communautaire.

L'accès aux services d'éducation serait particulièrement déficient pour les analphabètes et les personnes inscrites à l'éducation populaire, soit pour des raisons financières, soit en raison de l'inadaptation des programmes offerts. Les participants et les participantes qui représentaient ces groupes soutiennent que l'éducation des adultes, censée permettre à ces derniers de rattraper leur retard et de remettre à jour leurs connaissances, profite surtout aux plus instruits, renforçant ainsi les

inégalités sociales qu'elle était supposée réduire. Les personnes qui ne font pas partie des groupes cibles en matière de formation de la main-d'oeuvre et qui ne peuvent, en conséquence, se prévaloir des programmes prévus pour la qualification des assistés sociaux ou des chômeurs, sont laissées pour compte, étant donné la faiblesse de l'offre de formation professionnelle et technique à temps partiel et l'absence de congé-éducation pour ceux qui travaillent. Les travailleurs et les travailleuses dont l'emploi est précaire et le revenu faible, ainsi que les femmes qui désirent se qualifier en vue de réintégrer le marché du travail sont ainsi privés de l'accès à des services adaptés à leur situation.

Toutes les catégories de personnel scolaire (administrateurs, conseillers pédagogiques, professeurs) déplorent qu'**au secondaire les «jeunes» envahissent des services conçus pour les adultes**, limitant du même coup la possibilité qu'ont les «vrais adultes» d'obtenir des services dont l'accès est limité puisqu'ils fonctionnent au moyen d'enveloppes fermées. Or, dès l'âge de 16 ans, au secondaire, les jeunes peuvent s'inscrire à l'éducation des adultes, en formation générale. Plus du tiers des personnes inscrites aux programmes d'alphabétisation des commissions scolaires ont moins de 30 ans. De plus, au secondaire, les programmes de formation professionnelle auxquels les jeunes s'inscrivent sont, dans la plupart des cas, offerts par les services d'éducation des adultes. En plus d'être perçus comme des voleurs de places, les jeunes compromettraient, par leur manque d'autonomie et leurs difficultés de comportement, le recours à l'approche andragogique si chère aux spécialistes de l'éducation des adultes.

De nombreux participants (administrateurs, élus, étudiants, enseignants) considèrent la **reconnaissance des acquis comme essentielle pour assurer aux adultes l'accès** à l'éducation. C'est même pour certains une question de justice. On déplore que, malgré les efforts faits pour instituer un tel service, la reconnaissance des acquis n'ait pas encore trouvé de réels points d'ancrage. Pour y parvenir, on suggère l'adoption d'une politique, la mise en place d'un système intégré de reconnaissance de même que la constitution d'un dossier personnel où seraient colligées les formations reçues et les compétences acquises. On souhaite aussi la conception d'outils simples de reconnaissance des acquis. Des étudiants et des étudiantes racontent que la constitution d'un portfolio demande tellement d'énergie qu'il est plus simple de suivre le cours! Par ailleurs, si la reconnaissance des acquis expérimentiels semble difficile à mettre en place, une autre demande, qui paraît à première vue plus élémentaire, n'est pas encore satisfaite : celle de la **reconnaissance des équivalences de cours**. Des étudiants citent des cas - et ils sont nombreux selon eux - où des équivalences pour des cours analogues ne seraient pas accordées entre universités. Ils se demandent si une telle pratique, qui pénalise ceux qui sont contraints à changer d'université, n'a pas d'autre but que de créer une clientèle captive pour des raisons de financement. Pour y remédier, ils demandent que soit créé un fichier provincial d'équivalences de cours.

La **formation à distance est elle aussi perçue comme un moyen d'améliorer**, pour les adultes de partout au Québec, l'**accès des études**. On croit que ce type de formation peut connaître un essor fulgurant avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les participants aux audiences ont souligné la nécessité de rendre l'infrastructure et les équipements accessibles dans les régions, de créer un réseau multimédia intégré et de mettre en place des organisations bimodales, c'est-à-dire qui offrent à la fois la formation en établissement et la formation à distance. À l'heure

actuelle, la Télé-université et le Centre collégial de formation à distance existent, mais des universités et des établissements d'enseignement collégial tendent aussi à se regrouper pour former des consortiums. À l'inverse, au secondaire, ce type de service a été déconcentré vers les commissions scolaires. Selon des participants, cette façon de faire conduirait à l'éparpillement et empêcherait le développement d'une expertise.

Créer des programmes de formation et des services pertinents

La majorité des participants et des participantes qui ont abordé la question des programmes ou des services offerts aux adultes l'ont fait pour déplorer leur inexistence ou leur inadaptation. Seuls des groupes d'étudiants du troisième âge ont témoigné de leur satisfaction à l'égard des activités qui leur sont offertes au collégial et à l'université. Ils demandent que ces services soient maintenus.

Les groupes d'éducation populaire et d'alphabétisation ainsi que certains groupes communautaires soutiennent que le mode d'**alphabétisation populaire est plus efficace** pour les personnes défavorisées et analphabètes que les services offerts en établissement. Ils insistent sur le fait qu'ils mettent en pratique un apprentissage intégral au moyen de méthodes pédagogiques originales et qu'ils réalisent vraiment l'insertion socioprofessionnelle. Ils demandent qu'on évite les dédoublements coûteux en enlevant aux commissions scolaires la responsabilité de l'alphabétisation. Par contre, certains administrateurs scolaires estiment que les groupes populaires devraient s'en tenir au dépistage et au recrutement des analphabètes et laisser aux commissions scolaires le soin d'offrir les services. Des responsables de l'alphabétisation dans les commissions scolaires considèrent qu'il y a de la place pour les deux façons de faire.

Projet de prévention de l'analphabétisme : de A à Z, on s'aide

Ce projet a été conçu et mis sur pied par le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jacques-Cartier, en partenariat avec le secteur des jeunes, les organismes communautaires et ceux du réseau de la santé et des services sociaux de Longueuil. Les constats qui ont mené à sa création sont : récurrence de l'analphabétisme dans les familles où un des parents est analphabète, moins forte diplomation dans les quartiers défavorisés, conception de l'écrit chez l'enfant bien antérieure à l'entrée à l'école et aux apprentissages formels. Le projet correspond aux désirs des responsables de la Commission scolaire de contribuer à l'amélioration du tissu social et d'élargir l'action de l'école et du centre dans la communauté.

Le projet vise trois objectifs. D'abord, il s'agit d'améliorer la capacité d'apprentissage des enfants d'âge préscolaire à différents stades de leur développement, puis d'associer les familles, l'école et la communauté à la prévention de l'analphabétisme et enfin de fournir aux parents l'information

dont ils ont besoin pour exercer leur rôle d'éducateurs auprès de leurs enfants.

Dans le projet, on propose une approche de quartier. Beaucoup d'organismes du milieu s'associent à la recherche de solutions nouvelles visant la prévention de l'analphabétisme et favorisant l'apprentissage de l'écriture chez les enfants âgés de 0 à 5 ans. Il s'agit d'amener les organismes d'un quartier à adopter des mesures en vue de prévenir l'analphabétisme, en tenant compte de la rareté des ressources, et d'assurer un suivi (faire ensemble, autrement, avec les ressources disponibles). Les organismes sont invités à mettre en place des mesures qui ont un lien avec leur mission première. Les mesures sont choisies en concertation et leur mise en place est harmonisée.

La Commission scolaire Jacques-Cartier produira sous peu un document décrivant le processus de mobilisation des partenaires et d'élaboration des projets.

Des membres du personnel scolaire font valoir que **la formation des adultes se distingue de celle des jeunes** dans ses orientations, ses contenus, ses modes d'enseignement et d'apprentissage. Ils demandent qu'on garantisse la spécificité de l'éducation des adultes et le maintien des approches andragogiques. Au collégial, certains expriment des inquiétudes à cet égard. Le terme «adultes» serait disparu du nouveau régime des études, de même que toute allusion à leurs besoins et à leurs rythmes particuliers d'apprentissage.

À l'université, les étudiants déplorent non seulement les aberrations de la gestion des certificats dans le réseau universitaire, mais encore la **distance entre les formations offertes et les besoins des adultes en formation professionnelle de haut niveau**. Par contre, ils citent des exemples d'écoles spécialisées (École de technologie supérieure, École des hautes études commerciales) parvenues à fournir des formations adaptées aux besoins des adultes tout en demeurant près de la réalité du travail.

Beaucoup de participants déplorent l'**absence ou l'insuffisance de services essentiels à la réussite scolaire** (services d'accueil, de soutien, d'information, d'encadrement, d'aide personnelle et d'orientation), absence qui expliquerait pour une bonne part l'ampleur du phénomène d'abandon. Ces lacunes semblent exister à tous les ordres d'enseignement. Dans les universités, les adultes seraient laissés à eux mêmes, dans l'errance. Pour remédier à ce problème, on demande donc la création, dans les universités, d'un service d'accueil et de référence.

On signale les **hauts taux d'abandon** chez les adultes inscrits aux programmes de certificats des universités, principalement dans les programmes les plus populaires, comme chez les personnes inscrites aux programmes de rattrapage scolaire au secondaire. Dans ce dernier cas, le fait que l'effectif soit en bonne partie «désigné volontaire» par les responsables des programmes de sécurité du revenu suggère que la motivation n'est pas toujours très élevée, ce qui peut expliquer la faible persévérance. Du côté universitaire, on attribue le taux élevé d'abandon aux difficultés propres aux

études à temps partiel, aux droits de scolarité élevés, au manque de soutien à l'orientation et à la réussite, mais aussi à la manière dont les programmes sont envisagés, c'est-à-dire calqués sur les critères des programmes de formation initiale. L'adulte qui veut suivre un cours particulier ne désire pas nécessairement obtenir un diplôme mais on l'oblige, avant de lui donner accès au cours, à s'inscrire à un programme conduisant à un diplôme. Dans ce contexte, perverti au départ, son insatisfaction peut facilement être interprétée comme un délit de fuite!

Quelques participants ne se contentent pas d'indiquer les lacunes des programmes et des services par rapport aux besoins, ils demandent que l'on **tienne mieux compte des besoins nouveaux**. Sur ce chapitre, on fait d'abord état de la nécessité d'une formation de base comme assise pour la qualification des travailleurs. On déplore que la tendance utilitariste qui caractérise actuellement l'éducation des adultes conduise à limiter cette formation alors que les changements technologiques rappellent à quel point cette dernière doit être solide pour assurer la maîtrise des compétences techniques. Dans un autre ordre d'idées, les administrateurs des services d'éducation des adultes des commissions scolaires souhaitent exercer plus rigoureusement le mandat de développement régional que leur donne la Loi sur l'instruction publique. Ils aspirent aussi à ce que soit conçue, pour les adultes, une formation par apprentissage conduisant au diplôme d'études professionnelles. Au collégial, les administrateurs veulent s'investir encore plus dans les services aux entreprises. Ils désirent aussi offrir différents types de services adaptés à la situation nouvelle de la formation relative à l'emploi : cours sur mesure, mais aussi conception de nouveaux programmes, analyse de besoins, formation sur les lieux de travail, formation des formateurs travaillant dans les entreprises.

Mettre de l'ordre, simplifier et se concerter

Tous les participants, qu'ils appartiennent ou non au monde de l'éducation dénoncent le **«leadership» discordant des responsables gouvernementaux** et l'absence d'une vision cohérente en matière d'éducation des adultes. Le dédoublement des structures fédérales-provinciales, le chevauchement des programmes engendré par le partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Emploi conduisent à la prolifération des programmes, à leur recoupement et à la concurrence des uns avec les autres. Il y aurait des centaines de programmes de formation différents selon les sources de financement. Les efforts de simplification entrepris par la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre n'auraient pas encore produit les effets escomptés, laissant se perpétuer le processus de duplication. Tous les participants énumèrent longuement les conséquences de cette multiplication et de ces chevauchements : course aux subventions, alourdissement de la procédure administrative de demande de subvention et de contrôle des conditions d'admission, amplification du phénomène de concurrence, casse-tête pour les services d'accueil et de référence qui ont du mal à donner des renseignements clairs et pertinents, difficulté du choix et sentiment d'impuissance pour les adultes submergés par cette kyrielle de programmes. Aussi, tous les participants veulent qu'on mette de l'ordre dans un tel fouillis, bien qu'ils ne s'entendent pas sur l'organisme qui devra s'y employer. Si certains souhaitent un meilleur partenariat entre le réseau de l'éducation et celui de l'emploi, la majorité veut que le ministère de l'Éducation prenne les choses en main et assume le rôle principal. D'autres souhaitent plutôt que ce rôle soit joué

par le ministère de l'Emploi. Le transfert des programmes actuellement sous la juridiction du fédéral est également réclamé.

On déplore le même **manque de concertation entre les différents acteurs** de l'éducation des adultes : organismes communautaires, établissements d'enseignement, ordres d'enseignement, entreprises, syndicats. Tout le monde s'entend pour faire du partenariat l'instrument essentiel pour sortir de l'impasse malsaine et improductive de la concurrence. On convient qu'il faut lever certains obstacles qui empêchent les adultes d'avoir aisément accès aux services d'éducation, notamment le manque de passerelles entre les différents ordres d'enseignement et la faible coordination entre universités pour la gestion et la reconnaissance des certificats. Par contre, on ne s'entend pas nécessairement sur les principes qui doivent fonder les collaborations. Certains souhaitent un décloisonnement des champs d'intervention des différents partenaires alors que d'autres souhaitent que les partenaires aient des champs d'intervention propres correspondant à leur mission et à leurs prérogatives.

Les Services aux entreprises Antoine-Labelle

La Commission scolaire Pierre-Neveu et le cégep de Saint-Jérôme ont mis sur pied les Services aux entreprises Antoine-Labelle. La collaboration entre les deux établissements vise à offrir plus de services, à compléter une gamme de produits, à faire une mise en marché plus efficace et à faire des économies. Le partenariat touche la commercialisation, la logistique (emplacement commun, outils de gestion communs, ressources matérielles et financières communes, regroupement des ressources humaines), la création de produits et de marchés, la production de services, les activités de vigie et de représentation.

Cette association est particulièrement intéressante parce qu'elle respecte les principaux facteurs qui contribuent au succès des partenariats. Ces facteurs sont les suivants.

La vision :

- l'engagement et le soutien de directions sensibilisées à la logique de réseau;
- la réflexion et la planification stratégique à l'intérieur des organisations;
- la recherche d'une synergie à somme positive;
- la liberté dans l'association et des asymétries limitées.

La cohésion :

- la prise en considération des valeurs organisationnelles;
- la détermination des responsabilités et de l'apport de chacun des partenaires;
- une formalisation souple de l'association;
- la sensibilisation et l'information du personnel touché par l'association;
- l'information donnée aux clients de chacun des partenaires.

L'action :

- un niveau de coordination adapté au projet;
- la prise en charge du partenariat par des personnes investies de pouvoirs décisionnels;
- un mode de fonctionnement qui respecte les objectifs de partenariat;
- un soutien logistique adéquat;
- la présence d'une fonction vigie.

De l'argent

Les demandes de **financement additionnel** ont été nombreuses. Elles concernent des budgets placés sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Au secondaire, on demande que l'enveloppe budgétaire soit ouverte pour financer la francisation des allophones, l'alphabétisation, la formation générale au présecondaire ainsi que la formation générale et professionnelle à temps partiel. Les organismes d'éducation populaire demandent que 1,5 p. 100 du budget de l'éducation leur soit consacré. Le collégial demande que soit ouverte l'enveloppe à temps partiel pour les cours de formation technique. L'université n'a pas de demandes particulières. Sans doute, la formule qui permet d'additionner les inscriptions à temps partiel pour former l'équivalent d'inscriptions à temps plein est-elle considérée comme satisfaisante. Par ailleurs, à la différence des établissements publics, les collèges privés subventionnés bénéficient du même traitement que les universités. Outre le niveau de financement, la précarité continuelle des politiques et des programmes de financement est pointée du doigt, car elle oblige les administrateurs à consacrer beaucoup d'énergie à cette seule question.

Un certain nombre de participants ont aussi montré comment les **modes de financement structurent les services offerts** aux adultes. Ainsi, bon nombre de groupes populaires, pour bénéficier du financement fédéral, ont réorienté leur action vers l'employabilité. Le financement des «adultes» au même titre que les «jeunes», à l'université, entraîne, d'après les étudiants, la prolifération anarchique des certificats et la concurrence féroce de plusieurs universités en région. Le mode de financement basé sur le nombre d'inscriptions porterait en lui le germe de la course à l'effectif étudiant. Cette multiplication tous azimuts est d'autant plus grande qu'elle permettrait de financer les activités habituelles soumises à des compressions budgétaires. Une telle préoccupation ne serait pas non plus absente de la croissance actuellement voulue par les établissements d'enseignement collégial, en formation sur mesure.

Reconnaissance

Pour beaucoup de participants et de participantes, l'éducation donnée aux adultes **n'est pas suffisamment reconnue**. Elle est considérée comme une formation de second ordre.

Les étudiants et les étudiantes ont soulevé le problème de la **valeur et de la reconnaissance des diplômes**. Le diplôme d'études secondaires obtenu à l'éducation des adultes est plus ou moins reconnu par le réseau collégial. On déplore que les cours donnés au secondaire, à l'éducation des adultes, ne soient pas toujours de même niveau que ceux qui sont offerts au secteur ordinaire. Pour remédier à cette difficulté, des professeurs et des étudiants demandent que cette formation soit soumise aux mêmes examens officiels et aux mêmes règles de diplomation que celle du secteur des jeunes. Au collégial, certains s'inquiètent de la prolifération d'attestations dont la valeur n'est pas toujours évidente. Les certificats universitaires ne seraient pas toujours reconnus entre universités, ni à l'intérieur d'une université, ce qui complique l'obtention d'un baccalauréat par cumul d'unités. On demande donc que l'ambiguïté soit levée sur ce point.

Pour beaucoup de participants, la **situation des formateurs du secteur adulte est le signe même du peu de reconnaissance** qu'on accorde à ce dernier. À l'enseignement secondaire, ils sont traités comme des professeurs de second ordre. Certains n'ont pas une formation adéquate, d'autres ne sont pas suffisamment qualifiés pour obtenir l'autorisation d'enseigner. Beaucoup ont un emploi précaire. Très souvent, par manque de services adéquats, ils sont obligés de cumuler les rôles de travailleur social, d'orthopédagogue et de conseiller d'orientation. Ils ne peuvent se perfectionner, et les programmes universitaires de formation des enseignants n'offrent pas une formation particulière en éducation des adultes. Dans les universités, les chargés de cours font face à des problèmes de précarité semblables et certains étudiants dénoncent les effets néfastes de cette situation pour ce secteur.

Beaucoup de représentants du réseau scolaire veulent **éviter la marginalisation** de l'éducation des adultes, mais ils ne s'entendent pas sur les moyens : intégration ou ségrégation? Pour certains, on ne respecte pas la spécificité de l'éducation des adultes au secondaire. Elle ne serait qu'un appendice douteux, une excroissance du secteur des jeunes, une diversion pour cacher l'échec de ce dernier. Dans cette situation, les adultes sont les laissés-pour-compte du système éducatif. Ils ont des besoins différents; il faut donc maintenir une formation particulière à leur intention. D'autres sont plutôt d'avis qu'il faut poursuivre l'harmonisation jeunes-adultes, par exemple, en formation professionnelle. Au collégial, on semble favoriser davantage une intégration plus poussée du secteur des adultes, du moins chez le personnel de l'enseignement ordinaire qui y voit un moyen d'assurer aux adultes l'accès aux ressources éducatives et d'éviter ainsi leur marginalisation.

La reconnaissance des groupes d'**éducation populaire autonomes comme partenaires crédibles** de l'éducation est réclamée par les groupes communautaires et plusieurs participants de milieux extérieurs. L'éducation populaire a conçu des méthodes et acquis des compétences qui réussissent bien auprès des personnes défavorisées et analphabètes. Aussi, on demande d'accréditer de nouveaux groupes et d'éviter les dédoublements coûteux avec les réseaux des commissions scolaires et des cégeps.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Le terme générique d'éducation des adultes recouvre en fait des **besoins de formation** très différents. Aussi, l'utilisation de ce terme de **façon indifférenciée** nous paraît de nature à nuire, dans les milieux de l'éducation, à la compréhension du sujet. C'est pourquoi nous avons préféré aborder cette question par la **détermination des différents types de besoins en formation continue**. Ces besoins sont très divers, mais ils peuvent être regroupés en cinq catégories : alphabétisation et éducation de base, éducation populaire liée à la croissance personnelle et à l'intégration à la société à partir de l'analyse de situations de vie, formation professionnelle ou technique préparant à un métier ou à une profession, recyclage visant l'adaptation à un métier ou à une profession, perfectionnement nécessaire à l'acquisition de compétences personnelles ou professionnelles.

Nous constatons que les transformations que subit actuellement l'appareil de production conduisent à **développer intensivement** des formations qui répondent aux besoins de formation professionnelle initiale, mais aussi des **formations visant le recyclage ou le perfectionnement**. En effet, les nouveaux modes de production et les formes nouvelles d'organisation du travail entraînent dans les entreprises des besoins particuliers de formation. On peut supposer que cette tendance ira en s'accroissant par suite de l'obligation faite aux entreprises de consacrer 1 p. 100 de leur masse salariale à la formation. Certains déplorent que les énergies consacrées à cet aspect empêchent de répondre à d'autres besoins de formation continue. Quant à nous, nous pensons que cette situation nouvelle est de nature à favoriser et à asseoir plus solidement dans notre société une **culture de formation continue**. En effet, les chefs d'entreprise eux-mêmes et les syndicats commencent à admettre la nécessité de la formation continue. Les horaires sont aménagés en conséquence. Ces entreprises sont prêtes à financer une telle formation, car elles y voient un gage d'efficacité accrue. La distribution des rôles entre l'appareil productif et l'appareil éducatif se clarifie : les entreprises assumeront le coût du perfectionnement dans la mesure où les travailleurs auront une solide formation préalable.

Les doléances en ce qui concerne les services pouvant répondre aux besoins de formation continue sont nombreuses. Il nous semble que quatre de ces services soient touchés par des **difficultés particulières de système** qu'il faut vaincre à tout prix.

- Le premier est l'**alphabétisation**. Les chiffres avancés font frémir. Une étude menée par Statistique Canada en 1991 révélait que près de 900 000 adultes québécois avaient des capacités de lecture trop limitées pour lire un document de la vie quotidienne. Plus du tiers des personnes inscrites aux programmes d'alphabétisation étaient des jeunes de moins de 30 ans. Ces chiffres inquiètent d'autant plus quand on les met en parallèle avec les exigences accrues du marché du travail. L'état endémique du problème, malgré les efforts de scolarisation, est lui aussi inquiétant. Cette question doit être creusée et les efforts déployés pour enrayer l'analphabétisme doivent être renforcés.
- Le deuxième est la **formation générale en éducation des adultes au secondaire**. Nous pensons qu'il y a là un détournement de système parce que les jeunes de 16 à 18 ans y ont

accès comme des «adultes». En 1991-1992, 11 p. 100 des jeunes de moins de 20 ans sont passés directement, sans interruption scolaire, du secteur des jeunes à celui des adultes. En 1984-1985, ce taux était de 1,3 p. 100. L'éducation des adultes ne doit pas servir de voie d'évitement aux jeunes qui veulent contourner les exigences de la formation initiale. Nous croyons que l'école secondaire doit tout mettre en oeuvre pour soutenir le groupe des élèves de 16 à 18 ans et conduire le plus grand nombre d'entre eux à la réussite. Actuellement, la tentation est grande de quitter l'école des jeunes dès le premier obstacle et de chercher dans l'école des adultes une échappatoire. Au bout du compte, le résultat est souvent décevant. Les jeunes vont chercher un diplôme d'études secondaires de poids et de volume inférieurs à celui du diplôme ordinaire et éprouvent de sérieuses difficultés à être admis au cégep et encore plus à y réussir. Cette voie détournée se révèle donc être une impasse.

- Le troisième est celui des **certificats universitaires**. Même si les autorités universitaires n'en ont pas parlé, les interventions répétées des étudiants et des étudiantes sur cette question sont pour nous le signe clair d'un problème grave de pertinence, d'offre, de concurrence et de gestion interétablissements pour la reconnaissance des cours. On est en droit de se demander si l'appât du financement n'est pas en train de pervertir ce secteur, qui représente pourtant une avenue intéressante pour la formation continue à l'enseignement supérieur.
- Le quatrième est **la formation à l'emploi**. La formation continue est devenue depuis quinze ans un sujet d'actualité économique. Les besoins en formation professionnelle initiale et continue, en adaptation de la main-d'oeuvre et en recyclage sont devenus, pour notre pays comme pour bien d'autres, des enjeux politiques importants. Dans ce contexte, les pôles de décision se sont en fait déplacés vers le ministère de l'Emploi et le ministère de la Sécurité du revenu. La formation continue des adultes, dans le secteur de l'éducation, tend à n'être qu'un outil d'adaptation de la main-d'oeuvre. Le ministère de l'Éducation semble marginalisé; il n'exerce plus d'autorité. Nous ne sommes pas contre le fait d'accorder de l'importance aux programmes de formation à l'emploi. Nous pensons toutefois que cette orientation n'est pas entièrement saine. Tout d'abord, la précipitation et la concurrence entre ministères et gouvernements (provincial et fédéral) entraînent la multiplication des programmes. Il en résulte fouillis et inefficacité. Dans un tel contexte, certains programmes d'employabilité servent davantage dans les faits à gérer l'exclusion, à occuper ceux qui n'ont pas d'emploi en les promenant d'un programme à l'autre plutôt qu'à leur offrir une véritable qualification. De plus, en mettant tous les oeufs dans le même panier, on risque d'accentuer la tendance étroitement utilitariste de la formation alors qu'une formation de base large et transférable est de plus en plus nécessaire. On risque aussi de ne se concentrer que sur les besoins résultant des transformations techniques dans l'emploi et de négliger les besoins de formation provenant des changements sociaux, culturels et politiques qui accompagnent ces transformations. Aussi, nous ne pensons pas que, dans les programmes de formation à l'emploi, le réseau de l'éducation doive être réduit au simple état de fournisseur de services. Le ministère de l'Éducation doit aussi exercer un certain pouvoir et faire en sorte que les éléments de formation qui lui incombent en vertu de sa mission traditionnelle soient mieux assurés, par lui-même ou par d'autres.

Contrairement à ce que nous ont dit un certain nombre de participants, l'**effort financier** déployé au

Québec pour répondre aux différents besoins de formation continue **n'a pas diminué**. Au contraire, on a assisté ces dernières années à une croissance sans précédent des inscriptions aux activités de formation. Il y a eu cependant déplacement des priorités, par suite de quoi les formations relatives à l'emploi ont pris une grande importance. Au cours des audiences, des groupes différents ont demandé une part plus grande des budgets. Il nous semble que trois groupes de demandes devraient être considérés avec attention : tout d'abord, les demandes relatives à l'alphabétisation, car la situation en ce domaine est particulièrement préoccupante; ensuite, les demandes relatives à la levée des contraintes qui limitent l'accès à la formation professionnelle et technique à temps partiel dans les commissions scolaires et les collèges; enfin, les demandes relatives aux programmes de formation destinés aux femmes retournant aux études et aux immigrants. Tout le monde a en effet intérêt à favoriser la rapide insertion socioprofessionnelle de ces personnes.

Pour **favoriser la qualité** des différents programmes de formation continue et pour amorcer l'édification d'un système de formation continue, nous pensons que **quatre objets ayant des effets sur l'ensemble du système** doivent retenir prioritairement l'attention. 1) Le renforcement des **services d'accueil et de référence** : une information pertinente, juste et précise épargne beaucoup de temps et d'argent aux demandeurs et aux pourvoyeurs de services. 2) Le développement soutenu des services de **reconnaissance des acquis** : la diversité incontournable des profils 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. 3) La conception d'une **formation à distance** utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication : ce type de formation s'est développé d'abord dans les formations s'adressant aux adultes. Les nouvelles technologies peuvent transformer l'école ordinaire, mais le terrain propice à leur exploitation est celui des programmes de formation continue. 4) L'étude approfondie, par l'ensemble des partenaires, du **problème des formateurs** : cette question a de multiples facettes (situation d'emploi, formation, perfectionnement). Bientôt, d'autres formateurs entreront en action : les formateurs en entreprise. Cette question primordiale pour la qualité des services ne peut être laissée au hasard.

Bien des participants et des participantes qui travaillent dans les services d'éducation des adultes ont demandé que soit réouvert le **débat intégration-ségrégation**. Nous ne pensons pas qu'il soit opportun de le faire par seul principe et pour l'ensemble du système éducatif. Dans cette optique, en effet, le débat n'intéresserait qu'un nombre restreint de personnes dans les milieux d'éducation. Nous préférons une approche pragmatique de la question. L'intégration ne produit pas toujours des effets bénéfiques, comme on le voit au secondaire, où des jeunes et des adultes sont mis dans les mêmes groupes. Par contre, l'intégration à la mission des établissements d'enseignement de la mission de formation continue assure le développement de cette dernière, comme on le voit en Allemagne ou en Italie et chez nous, à l'université, parce qu'elle en garantit le financement. Nous pensons que ces questions doivent continuer d'être débattues au sein des réseaux ou des établissements.

Étant donné les formes différentes que peut prendre la formation continue, on ne pourra éviter que les **établissements de formation soient divers ni que les acteurs de ce champ d'action se multiplient**. Les partenariats et le fonctionnement en réseau sont donc indispensables. Cependant, il

nous semble préférable de clarifier deux situations. La première a trait au rôle que l'**on veut faire jouer aux organismes populaires** et aux commissions scolaires en matière d'alphabétisation et d'insertion sociale et professionnelle. La seconde, étant donné la multiplication récente des programmes d'adaptation de la main-d'oeuvre, a trait au rôle du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Emploi et du ministère de la Sécurité du revenu en la matière.

Pour régler les problèmes actuels des services de formation continue, certains suggèrent un **énoncé de politique ou la création d'un organe décisionnel** chargé de ces questions. Pour le moment, nous hésitons à faire nôtres ces solutions globales. Nous reconnaissons toutefois que, bien souvent, les problèmes observés en matière d'accès ou de pertinence des services trouvent leur source dans l'absence d'orientations claires en formation continue, dans la non-reconnaissance du droit de tout adulte à se perfectionner. Il y a sur ce plan beaucoup de chemin à faire; une simple déclaration de principe ne saurait suffire. C'est pourquoi nous avons cru utile de proposer des changements sur des points précis en vue d'améliorer ce segment indispensable du système d'éducation qu'est la formation continue.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Partagez-vous l'idée de regrouper les besoins de formation continue en cinq catégories, alphabétisation, éducation populaire, formation professionnelle ou technique initiale, recyclage, perfectionnement, pour faciliter la compréhension de ce qu'est l'éducation des adultes?
2. Quelle évaluation faites-vous de la manière dont ces différents besoins sont satisfaits dans votre région?
3. Selon vous, la vaste gamme de programmes offerts pour la formation et le perfectionnement de la main-d'oeuvre est-elle de nature à enraciner une culture de formation continue dans notre société? Quelles en sont les conséquences sur les missions du système d'éducation?
4. Faut-il maintenir la possibilité, au secondaire, que des jeunes de 16 à 18 ans puissent sans interruption d'études passer du secteur des jeunes au secteur des adultes? Est-il possible de créer, au secteur des jeunes, des services particuliers mieux adaptés aux 16 à 18 ans?
5. Le diplôme d'études secondaires donné aux adultes doit-il être le même que celui qu'on décerne aux jeunes?
6. Que faut-il faire pour réduire l'analphabétisme? Cette question vous paraît-elle prioritaire?

7. Que proposez-vous pour corriger la situation relative aux certificats universitaires? Peut-on laisser leur multiplication au hasard des lois du marché?
8. Le système public de formation continue doit-il limiter ses interventions en formation professionnelle et technique à l'adaptation de la main-d'oeuvre au marché du travail?
9. Partagez-vous l'idée que, pour commencer à mettre en place un vrai système de formation continue, des efforts doivent être déployés en priorité à l'égard des services d'accueil et de référence, de la reconnaissance des acquis, de la formation à distance, de la formation des formateurs? Avez-vous des propositions pour faire progresser ces quatre secteurs? Y a-t-il d'autres secteurs dont la croissance vous paraît prioritaire?
10. En matière d'alphabétisation, quels doivent être les rôles et les champs d'action respectifs des organismes d'éducation populaire et des commissions scolaires?
11. En ce qui a trait à l'amélioration de l'employabilité ou de la préemployabilité, y a-t-il lieu de distinguer les rôles des organismes d'éducation populaire et ceux des commissions scolaires?
12. Quel «leadership» le ministère de l'Éducation doit-il exercer dans le domaine de la formation continue en général et de la formation liée à l'emploi en particulier?
13. Selon vous, quelles corrections faudrait-il apporter à la répartition actuelle des allocations consenties par le ministère de l'Éducation pour répondre aux besoins divers de formation continue?
14. L'énoncé d'une politique nationale en matière de formation continue vous paraît-il souhaitable? Utile?

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

7. À PROPOS DU PARTAGE DES POUVOIRS ET DES RESPONSABILITÉS

Nous examinons, dans le présent chapitre, les aspects relatifs à la répartition des rôles et des responsabilités au sein du système scolaire. Le désir exprimé par un grand nombre de rapprocher le lieu de décision du lieu d'action peut prendre différentes formes : décentralisation, réduction de la taille du Ministère, transformation des structures intermédiaires que sont les commissions scolaires, changements des organes de représentation. Nous tentons de clarifier les enjeux en ce domaine. La gestion, l'organisation du travail, l'aménagement de la carrière et la reddition de comptes font aussi partie des points traités.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Un malaise certain

Beaucoup de participants sont venus nous faire part de leur insatisfaction à l'égard du mode de fonctionnement actuel du système d'éducation. Les décisions sont prises loin du terrain. Les enseignants et les enseignantes se plaignent d'être ignorés et de ne pas recevoir le soutien nécessaire; les parents se disent mal informés et sans recours devant des décisions arbitraires; quant aux gestionnaires, ils s'estiment «déresponsabilisés» et sous-utilisés. Il y a trop de fonctionnaires à tous les échelons. Le personnel de la base est oublié. **Le système est trop rigide** dans ses structures, ses processus et ses normes. Parce qu'il est **technocratique, hyperhiérarchisé et bureaucratifié**, il est lourd et lent à réagir.

Décentraliser : une solution?

Pour bon nombre de participants et de participantes, la solution à ces problèmes passe par la **décentralisation**. Cela signifie qu'il faut rapprocher le lieu de décision du lieu d'action, redonner plus de pouvoir aux établissements, aux acteurs qui s'y trouvent ainsi qu'aux usagers. Les administrateurs estiment qu'une marge de manoeuvre et une autonomie plus grandes permettraient aux échelons régional et local de faire les choix les plus appropriés à leur contexte et de faire les

choses autrement. Les enseignants et les enseignantes veulent une participation accrue aux décisions qui concernent la vie de l'école et plus de pouvoir sur l'acte d'enseigner. Les étudiants et les étudiantes veulent être davantage associés aux choix faits par les autorités des établissements et être représentés dans les corps décisionnels. Ils proposent que l'on délaisse les rapports pyramidaux pour privilégier un fonctionnement en réseaux. Parmi les effets attendus de la décentralisation, on compte une réponse plus adéquate aux besoins des milieux, la responsabilisation des acteurs, un espace plus grand de créativité et un redéploiement des ressources humaines, matérielles et financières vers les établissements.

Plusieurs prennent toutefois le soin d'assortir cette décentralisation de **certaines conditions** : qu'elle ne se fasse pas de façon autoritaire, c'est-à-dire sans consultation préalable; qu'elle ne soit pas improvisée, autrement dit menée sans planification ou préparation suffisantes; qu'elle soit soucieuse de l'équité entre les régions; qu'elle respecte les compétences des personnes en place; qu'elle ne s'arrête pas à l'échelon de la commission scolaire mais se rende jusqu'à l'école même; qu'elle soit accompagnée de moyens correspondant aux intentions et aux principes avancés.

Quelques participants s'opposent au mouvement de décentralisation qu'ils voient émerger ou du moins émettent certaines réserves à son égard. Ils se méfient de ce qu'ils décrivent comme un chant des sirènes ou une panacée et qui survient en pleine pénurie de ressources. Ils craignent que l'iniquité s'installe, au détriment des milieux défavorisés, et que ces derniers se referment sur eux-mêmes, en proie à l'isolement. Des syndicats de l'enseignement évoquent le **risque d'éclatement du système public** d'éducation et d'effritement des valeurs communes. Des étudiants, pour leur part, pensent qu'il faut plutôt régionaliser le processus de décision, combiner les ressources de différents secteurs de la société et les mettre à la disposition de la population. Des parents sont d'avis qu'un partenariat amélioré et un peu de souplesse suffiraient.

On convient que la décentralisation entraîne des conséquences. Il faudra repenser la démocratie scolaire, revoir les façons de prendre les décisions localement ou régionalement, s'assurer que les citoyens et les citoyennes puissent participer aux débats et faire des choix éclairés. La complicité, le réseautage et le partenariat seront plus que jamais nécessaires au niveau local. On devra aussi s'assurer de l'adhésion et de la mobilisation du personnel enseignant et revoir la responsabilisation qui paraissait jusqu'ici s'appliquer davantage au pouvoir central.

Une configuration nouvelle

Le nouvel équilibre recherché par le recours à la décentralisation dessine **une nouvelle répartition des rôles entre les échelons de la structure scolaire**. Les participants ont précisé ce qu'ils confieraient à chacun d'eux. Les responsabilités dévolues à l'État, ou plus précisément au ministère de l'Éducation, ne s'écartent pas des mandats qui sont actuellement les siens. Ainsi, on souhaite qu'il assume le rôle de direction quant à la définition des finalités et des orientations générales du système d'éducation. On lui laisse la responsabilité des grands encadrements budgétaires et pédagogiques et, en partie, les encadrements relatifs à la négociation des conditions de travail. Dans le domaine

pédagogique, on compte sur le Ministère pour établir les profils de sortie et les curriculums nationaux, élaborer les programmes ou les plans cadres qui y correspondent, évaluer la qualité de la formation à partir de normes et d'examens nationaux et délivrer les certificats et les diplômes. On voit dans le maintien de ce rôle de coordination ministérielle le moyen de garantir la cohésion du système, une certaine uniformité de la formation ainsi que l'égalité des chances et l'équité dans la distribution des ressources. Certains, y compris parmi ceux qui confirment sa mission de coordination, considèrent **toutefois** que le Ministère devrait **réduire son emprise**, diminuer ses ressources, réduire le nombre de ses fonctionnaires et alléger les contrôles.

Aux échelons régional et local, les changements attendus sont plus substantiels. Dans l'ensemble, les administrateurs et les élus scolaires souhaitent que les pouvoirs des commissions scolaires soient accrus. Par exemple, elles pourraient avoir un plus grand pouvoir de taxation ou une plus grande latitude dans la gestion de revenus autonomes, voir à l'application des politiques et des grands encadrements, assurer la croissance, l'évaluation et le contrôle des écoles, gérer le calendrier scolaire, élaborer une partie du curriculum, négocier l'essentiel des conventions collectives. En somme, elles joueraient **le rôle d'une autorité régionale décentralisée**. D'autres ont aussi formulé des propositions de transformation de l'échelon intermédiaire actuel qui prendrait la forme d'une autorité de gestion décentralisée à base territoriale ou encore celle d'une régie régionale semblable à celle de la santé et des services sociaux. **Quelques commentaires seulement** sont faits relativement à la pertinence de **confier plus de responsabilités aux municipalités**, par exemple en matière de gestion des immeubles. On n'est généralement pas disposés à leur laisser la gestion de l'ensemble de la chose scolaire, craignant que celle-ci ne se trouve noyée au milieu de préoccupations de toute nature. Le plus souvent, les acteurs sur le terrain - parents, enseignants, étudiants - plaident **plutôt pour une transformation des commissions scolaires en organismes de services**, organismes qui assureraient une distribution équitable des ressources entre les écoles en fonction de leurs besoins respectifs ou qui verraient à leur donner accès à des services communs. Le champ d'intervention des commissions scolaires serait ainsi plus limité aux aspects administratifs, l'école se réappropriant l'organisation de son quotidien et de sa vie pédagogique.

Dans cet ordre d'idées, on propose de **renforcer la représentation au sein des établissements**, soit en donnant plus d'importance aux actuels conseils d'orientation ou en les fusionnant avec les comités d'école, soit en mettant sur pied des conseils d'administration ou des entités juridiques locales. Ces autorités locales prendraient certains pouvoirs actuellement exercés par les commissions scolaires, notamment en matière de pédagogie. Les acteurs de première ligne, dont les enseignants et les enseignantes qui seraient au centre de la stratégie éducative, auraient ainsi plus de latitude pour élaborer et réaliser leur projet éducatif, ce qui n'exclut pas la nécessaire complicité avec la communauté. En contrepartie, l'école verrait accroître les exigences qui lui sont faites en matière **d'imputabilité**. Certains suggèrent même **un mécanisme d'accréditation des écoles** par un organisme public indépendant.

L'augmentation du pouvoir des établissements est aussi revendiquée à l'enseignement supérieur même si on y dispose d'une plus grande autonomie. Ici, les demandes portent sur la maîtrise de la carte des enseignements, du contenu des programmes, de l'organisation de l'enseignement, de la

sanction des études et de l'évaluation faite par l'établissement. Au dire de ceux qui la réclament, cette autonomie accrue permettrait aux établissements d'enseignement collégial et aux universités d'offrir des services éducatifs plus conformes aux besoins locaux et régionaux.

La recherche **d'un partenariat plus affirmé** est aussi au coeur des préoccupations, tant chez les participants du milieu scolaire que chez ceux qui lui sont extérieurs. On souhaite d'abord que se développe un partenariat **au sein de la famille éducative**, par exemple par une meilleure collaboration entre les différents acteurs ou encore par une concertation accrue entre les établissements et entre les ordres d'enseignement. On demande aussi une plus grande harmonisation entre **les ministères** dont les mandats rejoignent à certains égards ceux du ministère de l'Éducation. Le partenariat entre l'éducation et **le monde économique** est toutefois celui qui fait l'objet du plus grand intérêt, et ce de part et d'autre. On y songe principalement dans les domaines de la recherche appliquée et de la formation professionnelle et technique dont tous les acteurs cherchent à se rejoindre, par la mise en oeuvre de formules d'alternance travail-études, l'organisation de stages ou l'accès à l'équipement et à l'expertise professionnelle. Le partenariat avec le monde municipal suscite aussi l'intérêt, en particulier chez les administrateurs et les élus scolaires, mais on semble en avoir une vision assez restreinte : échange de terrains, aménagement et entretien des cours d'école, partage d'équipements, ententes relatives aux activités de loisir.

Le projet MADIE au Saguenay-Lac-Saint-Jean

Le projet MADIE (matériel didactique en environnement) est né en 1985. À cette époque, des enseignants de 4^e année du primaire ont constaté qu'il n'existait aucune carte murale de la région pour les aider à enseigner les sciences humaines dont le thème principal est justement la région. Un conseiller pédagogique, Roger Lajoie, a alors eu l'idée de concevoir cette carte. Bientôt, suivit l'idée de produire le matériel didactique adapté à d'autres programmes favorisant l'exploitation de contenus régionaux, tout en se basant sur des principes de sensibilisation à l'environnement.

Après sept ans et de multiples démarches pour réunir partenaires et fonds, on a recueilli suffisamment d'argent (450 000 dollars) pour amorcer la production du matériel. Les partenaires sont : les douze commissions scolaires de la région, le Secrétariat aux affaires régionales, la Fondation Asselin, le ministère de l'Environnement, le ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, le ministère de l'Éducation, la Fondation de la faune du Québec, Radio-Québec, Hydro-Québec, l'Industrie des produits forestiers du Québec et les caisses populaires Desjardins de la région. L'UNESCO est associée au projet de même que les écoles privées de la région et les services éducatifs du Conseil des Montagnais.

La préparation du matériel s'est déroulée en différentes étapes : enquête pour connaître les besoins en matériel didactique auprès des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire; décision de produire du matériel en fonction de programmes précis; formation de comités pédagogiques pour valider les orientations, approuver les contenus, s'assurer que les stratégies correspondent aux programmes et concordent avec les réalités de l'enseignement. Pour

chaque programme, on a produit un guide pédagogique complet qui propose une variété d'activités.

Les enseignants disposent aujourd'hui de plusieurs outils à saveur régionale : grande carte géographique, petites cartes pour les élèves, ligne du temps régionale, trois vidéos sur l'eau du Saguenay-Lac-Saint-Jean, des affichettes didactiques portant sur la faune et ses habitats, cinq guides pédagogiques correspondant à des programmes du primaire et du secondaire.

En 1993, le projet MADIE a obtenu le Mérite environnemental québécois en éducation. L'UNESCO considère ce projet comme un modèle de concertation et d'éducation exportable dans d'autres pays. Pour les enseignants, le principal atout du matériel est que l'élève peut s'y reconnaître, ce qui augmente l'intérêt et facilite la compréhension des concepts de base.

Le partenariat avec les **milieux communautaires et culturels** est abordé. Il s'agit dans ce cas principalement **d'offres de collaboration**, que ce soit dans le champ de l'employabilité, de l'alphabétisation, de l'action préventive auprès des jeunes, de la création de liens plus étroits avec les parents des différentes communautés culturelles, de l'interprétation du patrimoine, de la jonction avec les musées pour l'élaboration de programmes. Ces offres ne semblent pas trouver preneurs si l'on se fie au faible nombre d'administrateurs et d'élus scolaires qui en font état. Ces derniers craignent peut-être d'être envahis car, pendant que les partenaires qui ne viennent pas du milieu scolaire pointent la lourdeur bureaucratique et le manque de souplesse comme les ennemis principaux de cette collaboration, les administrateurs se montrent de leur côté soucieux de conserver leur emprise sur la coordination et l'animation de ce partenariat. Certains indiquent quelques balises qui pourraient guider l'établissement des partenariats : par exemple, respect des missions de chacun des partenaires et des normes éthiques, ouverture aux différents groupes sociaux et non seulement aux employeurs.

Qu'advient-il des commissions scolaires?

Certains participants réclament l'abolition des commissions scolaires, alléguant qu'elles n'ont aucune légitimité, étant donné la faible participation aux élections scolaires, ou encore, qu'elles ne constituent pas des autorités aptes à la prise de décision. D'autres demandent d'en réduire le nombre, de fusionner les petites commissions scolaires pour réduire les coûts d'encadrement administratif et mieux assurer leur viabilité par un regroupement des ressources. En milieu rural, certains proposent, pour éviter de dédoubler inutilement les structures, de redéfinir les territoires scolaires pour les harmoniser avec ceux des municipalités régionales de comtés.

La majorité des participants et des participantes qui ont abordé cette question ont toutefois opté **pour le maintien** des commissions scolaires. Les raisons sont diverses : on a besoin d'un pont entre

le Ministère et l'école; c'est l'organisme le mieux placé pour répondre aux besoins du milieu; elles sont la base du système depuis 150 ans et elles ont fait la preuve qu'elles pouvaient s'adapter; enfin, il est important de conserver une organisation élue à ce niveau. Plusieurs rappellent qu'ils attendent **l'implantation de commissions scolaires linguistiques**. Du côté des anglophones, cette demande semble faire consensus, ce changement éventuel de situation étant vu comme un moyen de préserver l'une de leurs institutions.

Même ceux qui souhaitent conserver les commissions scolaires demandent des améliorations, parfois substantielles, pour **en accroître la légitimité**. Ils ne sont pas avares de commentaires négatifs à l'endroit des commissaires. Ces derniers ne seraient pas représentatifs de la population, incompetents en matière pédagogique, trop souvent élus par acclamation et trop portés sur la politique politicienne. La population manquerait d'intérêt pour la politique scolaire, ce à quoi répliquent les élus en affirmant que, du moins dans les milieux ruraux, la participation aux élections scolaires vaut bien celle que l'on obtient aux élections municipales. Certains demandent de changer le mode de représentation actuel pour passer à un mode nominatif. Par exemple, le conseil des commissaires pourrait être composé d'un parent de chaque comité d'école, donc de membres non élus au suffrage universel. D'autres souhaitent réduire le nombre de membres au conseil des commissaires ou modifier la composition de ce dernier pour y intégrer, selon le cas, des élèves, des enseignants ou une majorité de parents. D'autres enfin imposeraient des critères d'éligibilité stricts, généralement relatifs à la qualité de parent ou à l'expérience au sein de comités d'écoles ou de conseils d'orientation. Proposant pour leur part le maintien du suffrage universel, les élus sont plutôt d'avis qu'il faut moderniser la Loi sur les élections scolaires et améliorer le rôle de gestionnaire politique. Ils considèrent qu'il est préférable de trouver des moyens d'attirer l'électorat plutôt que d'abolir l'exercice démocratique lui-même. Selon eux, l'intérêt de la population pour ces élections augmentera avec l'assignation de responsabilités supplémentaires à l'école. Des propositions plus précises sont faites relativement au moment des élections scolaires que l'on voudrait voir coïncider avec celui des élections municipales; d'autres ont trait à la liste électorale que l'on voudrait permanente.

En matière de gestion : imputabilité et collégialité

Le virage vers des établissements qui assumeraient de plus grandes responsabilités s'accompagnerait d'une **obligation de rendre des comptes**. Cette dernière est généralement mentionnée comme une exigence qui s'appliquerait d'abord aux directions d'établissement, à tous les ordres d'enseignement, mais qui s'étendrait aussi à l'ensemble du personnel scolaire, dans la mesure où **l'on associe responsabilisation et évaluation à l'échelle locale**. Cette dernière pourrait être réalisée par l'établissement lui-même ou par un organisme externe. Sauf pour les syndicats de l'enseignement qui abordent peu cette question, l'évaluation de la qualité des services offerts inclut une évaluation du personnel enseignant. Pour plusieurs, cette évaluation serait le contrepoint obligé d'une autonomie professionnelle accrue. Toutes les formes d'évaluation sont mentionnées, allant des questionnaires remplis par les étudiants, en passant par une évaluation effectuée par la direction d'école à partir d'indicateurs de performance et par l'évaluation par les autres enseignants, jusqu'à une évaluation du

personnel basée sur les taux de réussite et de persévérance des élèves assortie d'une prime pour ses membres qui réussissent le mieux. On suggère également un examen périodique des compétences. La faveur va toutefois nettement à l'**évaluation formative**, par laquelle il est prévu d'apporter aux enseignants l'aide nécessaire pour atteindre les améliorations souhaitées. On veut que cette évaluation soit inscrite dans les pratiques et, en particulier chez les étudiants, que les résultats en soient connus et portent à conséquence.

L'école secondaire Le Ber : là où la vie scolaire appartient aux élèves

L'école secondaire Le Ber, de Sherbrooke, accueille 1 200 élèves de 3e, 4e et 5e secondaire. L'instauration de la vie démocratique à l'école a créé une qualité de vie très stimulante pour la réussite scolaire des élèves. D'abord, l'école est réellement «ouverte» aux élèves. Par exemple, le gymnase et la salle de musculation sont ouverts de 7 h 30 à 9 h le matin, le midi et le soir après les cours, permettant un large accès aux équipements. Les locaux de mathématique et d'informatique sont ouverts de 8 h à 17 h, y compris sur l'heure du dîner. Un enseignant est là pour aider tous les élèves qui le souhaitent. En effet, pour le directeur adjoint, une des clés de la réussite est d'offrir aux élèves «un menu à la carte très garni sur le plan tant des activités parascolaires que sur celui des choix de cours». Ainsi, les élèves peuvent obtenir jusqu'à 190 unités pour leurs études secondaires.

Les élèves participent aux activités. Ce sont eux qui ont fait les tables à pique-nique et le drapeau de la cafétéria. Cette participation contribue à la diminution des actes de vandalisme dans l'école. En fait, les élèves contrôlent toutes les activités de leur vie scolaire. Tous les élus au conseil des élèves participent à un camp de formation en mai, à la suite de leur élection. De plus, ils suivent durant l'année où ils sont en poste, un cours sur la gestion, l'établissement d'un budget, la planification ainsi que l'évaluation des actions et des projets qu'ils sont appelés à mettre en oeuvre pendant l'année scolaire. Cette formation remplace un cours à option. Le conseil chapeaute les comités des sports, de la radio, du journal et le comité social. Les élèves élus siègent au conseil d'orientation de l'école.

L'intérêt que manifestent les élèves à jouer un rôle dans la structure participative est grand. Il y a beaucoup plus de demandes que de places et leur nombre ne cesse d'augmenter. La présentation de chaque projet doit être impeccable. On doit y trouver la description des objectifs visés et des moyens de réalisation, d'évaluation et de financement. Chaque projet doit comporter des prévisions budgétaires. Les activités sont autofinancées. La direction de l'école accepte 99 p. 100 des projets.

Les résultats scolaires des élèves sont très bons et la violence est absente de l'école. Quels sont les facteurs d'une telle réussite? La condition première est l'ouverture d'esprit de la direction et de son équipe qui acceptent que les élèves jouissent d'une grande liberté et assument leurs responsabilités. Mais surtout, il faut faire véritablement confiance aux élèves et leur donner accès aux moyens réels de réussir.

Les administrateurs, comme les enseignants et les étudiants, prônent **une gestion participative**, empreinte de collégialité, qui suscite l'engagement de tous et toutes. Dans cet ordre d'idées, on souhaite que les directeurs d'école se libèrent de certaines tâches administratives pour se concentrer sur la gestion pédagogique. On attend d'eux qu'ils soient des «leaders», qui mobilisent leur monde, qui donnent un sens à l'intervention quotidienne, qui rassemblent autour d'enjeux éducatifs. Cette gestion participative que tous réclament, qui suppose qu'on en fasse une responsabilité partagée entre tous les acteurs, implique nécessairement **une réorientation des groupes à l'égard de la prise de décision**. Les étudiants veulent qu'on leur réserve un pourcentage des sièges dans les corps décisionnels. Les parents voudraient être reconnus comme de véritables partenaires de l'organisation scolaire, ce qui suppose que l'on soutienne leur participation par différents moyens (promotion, information, formation, animation) et que l'on ajuste les structures de sorte que leur opinion ait plus de poids dans les orientations retenues par l'école. Les enseignants et les administrateurs endossent l'objectif d'accroître la participation des parents, mais ils ont tendance à la définir en fonction d'un appui à leur rôle d'éducateur plutôt qu'en fonction d'un pouvoir politique. Pour leur part, les professionnels et les employés de soutien aspirent à être mieux intégrés à la vie de l'école. Les enseignants et les enseignantes demandent que leur compétence soit plus clairement reconnue. Ils estiment qu'ils sont devenus des exécutants, qu'on les a dépossédés de leurs responsabilités. Ils veulent avoir leur mot à dire sur les questions qui touchent la pédagogie et l'organisation de la vie de l'école. Ils y voient aussi une façon de revaloriser leur rôle et leur statut. Les administrateurs se montrent disposés à partager leur pouvoir, en particulier sur le terrain pédagogique, mais réclament une marge de manoeuvre accrue.

Repenser l'organisation du travail et de la carrière

La question du partage de la responsabilité pédagogique nous amène à la frontière de l'organisation du travail. Tous conviennent qu'il faut **la repenser** en fonction des exigences pédagogiques et des besoins des élèves, ceci dans le respect de l'autonomie professionnelle des enseignants à qui l'on doit redonner le statut de pédagogues responsables. Sauf du côté des syndicats qui voudraient que l'on cesse de mettre en opposition leurs conditions de travail et l'exercice responsable de la profession, les participants et les participantes déplorent la **rigidité des conventions collectives** et l'excès de calcul auquel elles donneraient lieu, nuisant ainsi aux enfants et à la pédagogie. Leur caractère normatif et tatillon interdit le dépassement, compromet l'expression de la créativité et met en péril la construction d'un projet éducatif adapté au milieu. Si un tout petit nombre d'entre eux veulent que l'on déchire les conventions collectives, voire qu'on abolisse le droit à la syndicalisation, la plupart sont plutôt **à la recherche d'une certaine flexibilité**, qui passerait par un assouplissement des conventions actuelles et une décentralisation, du moins partielle, de la négociation. Les syndicats d'enseignants et d'enseignantes craignent qu'une régionalisation des conventions ramène les disparités régionales.

Certains aspects évoqués ne sont pas sans **lien avec la tâche du personnel enseignant**. Ainsi en est-il des critiques formulées, à tous les ordres d'enseignement, à l'égard des groupes surchargés, problème qui appelle, de l'avis de plusieurs, une diminution du rapport élèves-enseignant. De même, la revendication d'une disponibilité accrue des enseignants en dehors des heures de cours est particulièrement forte chez les étudiants. Certains proposent de la traduire par un allongement de l'horaire de travail ou une présence obligatoire des enseignants à l'école toute la journée. Il faut également prendre en considération les attentes relatives à une plus grande polyvalence des enseignants au 1er cycle du secondaire ainsi qu'à l'amélioration de l'encadrement par le titulariat ou le tutorat. Les enseignants endossent pour l'essentiel la pertinence de ces réorganisations pédagogiques mais craignent qu'elles viennent augmenter leur tâche qu'ils considèrent déjà suffisamment lourde. À cet égard, toutefois, certains proposent de confier à du personnel technique ou à des auxiliaires d'enseignement les tâches d'encadrement et de surveillance des élèves.

À l'université, le débat porte sur l'**existence de deux groupes aux statuts distincts** qui assument des responsabilités d'enseignement de même que sur la répartition du travail. Les **professeurs-chercheurs** ont en bonne partie fui l'enseignement de 1er cycle pendant que les **chargés de cours** l'ont envahi mais sans être par ailleurs intégrés à l'organisation de la vie pédagogique, notamment aux corps décisionnels départementaux et facultaires. Si l'on s'entend sur la description des faits, les opinions divergent cependant en ce qui a trait aux coups de barre à donner. Les chargés de cours veulent poursuivre leur activité d'enseignement mais demandent que l'on étende les formules en vigueur dans certaines universités, qui visent leur intégration. Les professeurs semblent plutôt favoriser l'engagement de professeurs permanents et donc la réduction progressive de l'espace occupé par les chargés de cours. Les étudiants et les étudiantes des cycles supérieurs souhaitent aussi une réduction radicale du nombre des chargés de cours de carrière mais pour occuper ces fonctions à leur place parallèlement à la poursuite de leurs études.

Certaines demandes vont dans le sens d'**une sélection plus rigoureuse du personnel enseignant**. En général, on insiste sur la maîtrise de la langue. Les étudiants, en particulier à l'enseignement supérieur, plaident pour une attention plus nette à la motivation et aux compétences pédagogiques; ils voudraient d'ailleurs être associés au processus de sélection des professeurs. Pour le primaire et le secondaire, on souhaite aussi, en matière d'affectation, que la spécialisation et la compétence priment sur l'ancienneté. Les commentaires relatifs aux statuts d'emploi sont loin d'être convergents. Pendant que certains demandent de réduire la précarité, d'autres proposent de remplacer la permanence par des contrats à durée déterminée et ce tant pour le personnel enseignant que pour le personnel de direction. Quelques mentions sont faites relativement à la nécessité d'éliminer le double emploi dans le corps enseignant du collégial et de l'université, ce qui soulève **le débat sur l'exclusivité de service**.

Plusieurs s'inquiètent de l'état de la profession. Bon nombre d'enseignants seraient démotivés, désabusés, épuisés. L'embauche étant presque gelée et l'effectif enseignant vieillissant, on se demande si l'énergie ne manquera pas pour s'engager dans les changements qui s'imposent. Les participants de toutes provenances sont d'accord sur le soin à apporter à l'insertion et à l'encadrement des jeunes enseignants et enseignantes, y compris de ceux qui ont un emploi précaire. Le partage de

l'expérience et de l'expertise accumulées par le personnel en place, qu'il prenne la forme de mentorat, de parrainage ou d'enseignement en équipe, est vu comme un excellent moyen de préparer la relève. L'accès au perfectionnement est indispensable au maintien de cette expertise à un niveau élevé. Le fait d'encourager la retraite anticipée contribuerait à ouvrir les portes à la relève. Certains demandent une meilleure reconnaissance de la profession enseignante. Pour certains, celle-ci passe par un meilleur salaire; pour d'autres, principalement des parents et des organismes extérieurs à l'éducation, cette reconnaissance suppose la mise sur pied d'un ordre professionnel qui saurait contrôler les compétences des membres, instaurer un code de déontologie et donner suite aux plaintes du public.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Nous sommes aussi d'avis que l'organisation du système scolaire a acquis un degré de bureaucratisation et une lourdeur qui risquent d'en compromettre l'efficacité. Si une certaine **centralisation** a pu être nécessaire, il y a 30 ans, pour construire un système d'éducation à partir d'organisations éclatées et pour rétablir un peu d'ordre et d'équité dans un système qui en était largement exempt, il faut reconnaître qu'elle a entraîné **son lot d'effets négatifs**. Les marges de manoeuvre locales ont été progressivement ensevelies sous la masse de lois, de politiques, de règles et d'encadrements dont le volume n'a d'égal que la complexité. Pour éviter d'être débordés, les gestionnaires de tous les paliers ont pris l'habitude de se centrer sur l'administration des affaires courantes, délaissant la vision à long terme et l'analyse de leur environnement, tout autant que l'évaluation des actions. L'établissement de rapports hiérarchisés, qui ne sollicitent le plus souvent que l'obéissance aveugle ou l'affrontement permanent, a caractérisé les relations entre les acteurs, alors qu'un «leadership» pédagogique et intellectuel aurait été beaucoup plus apte à mobiliser ceux-ci autour d'une cause commune. **La mécanique des opérations a ainsi pris le pas sur l'engagement des acteurs.**

Ce rapide bilan milite en faveur d'**un changement de cap, d'un virage migratoire du sommet de la pyramide vers sa base**. À l'instar de nombreux participants aux audiences, nous sommes d'avis qu'il faut rapprocher le lieu de décision et le lieu d'action, donc déplacer le pouvoir vers l'établissement d'enseignement. Certaines activités, actuellement conduites au Ministère, pourraient également être prises en charge avec profit par les réseaux d'éducation. Pensons à la recherche ou à l'élaboration de programmes, par exemple. Nous croyons toutefois qu'il faut aller au-delà des débats théoriques sur les prétendus défauts ou vertus de la décentralisation. En effet, celle-ci ne conduit pas automatiquement à une participation dynamique pas plus que son contraire ne garantit l'équité. Le seul consensus pour le moment semble être qu'un changement s'impose afin de redonner prise aux premiers intéressés (les gens de terrain, qu'il s'agisse des citoyens, des administrateurs locaux, des enseignants, des étudiants ou des parents) sur l'organisation des services éducatifs en fonction de leurs besoins. La meilleure façon de le faire, notamment en ce qui concerne les structures de représentation et de négociation, reste encore à trouver. C'est pourquoi nous avons mis sur la table différents scénarios qui pourraient contribuer à éclaircir l'horizon. **Les changements de structure n'ont pas de sens en soi**. Ils trouvent leur pertinence dans leur capacité à nous rapprocher de

L'objectif visé, dans ce cas-ci, **la maîtrise locale du quotidien et de l'avenir éducatifs**. C'est sous cet angle qu'ils devront être analysés. Dans le même ordre d'idées, accompagner le déplacement des structures de représentation vers l'école du suffrage universel n'est pas une simple modalité technique. Cela s'appuie sur la conviction que **l'école appartient d'abord aux citoyens** et que c'est à eux de choisir comment et à qui ils veulent déléguer cette responsabilité sociale.

En matière de négociations collectives, nous pensons qu'il faut trouver le moyen de **concilier la recherche d'équité** que facilite la négociation centrale, d'une part, **et le besoin de souplesse** dans l'organisation du travail qu'exige le fait d'assumer un plus grand pouvoir au palier local, d'autre part. C'est ainsi que doivent être comprises les propositions que nous avançons en ce domaine. De même, nous sommes plutôt d'avis que **la réduction de la précarité** est plus propice au développement de la collégialité et du sentiment d'appartenance ainsi qu'à la revalorisation de la profession enseignante que ne le serait l'abolition de la permanence.

Nous croyons que la marge de manoeuvre des administrateurs locaux et l'autonomie professionnelle des enseignants sont nécessaires, mais qu'elles doivent s'exercer dans un contexte où **la reddition de comptes et l'évaluation** sont inscrites dans les pratiques. Le caractère public de la mission d'éducation et de son financement justifie cette transparence. S'il faut en cette matière dépasser la seule autoévaluation, il faut également se garder d'évaluations hâtives qui prennent la forme de règlements de comptes. À cet égard, la diversité des sources et la pluralité des parties intéressées sont des remparts contre l'arbitraire. Dans la mesure où l'évaluation, qu'elle porte sur le système scolaire dans son ensemble, sur les programmes ou sur le personnel, a comme objectif ultime de redresser la trajectoire, il ne faudrait pas négliger d'en assurer le suivi.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Croyez-vous qu'il faut, en matière d'éducation, rapprocher le lieu de décision du lieu d'action?
2. Que pensez-vous des scénarios suivants :
 - a) Déplacer le lieu de suffrage de la commission scolaire vers l'école et le rendre universel à ce palier.
 - b) Déplacer graduellement des pouvoirs (par exemple, l'application des grands encadrements, l'organisation pédagogique, la gestion du budget) de la commission scolaire vers l'école.
 - c) Remplacer les commissions scolaires actuelles par des organismes de services et de représentation que se donneraient les écoles et dont le territoire pourrait correspondre à celui des MRC.

d) Remplacer les commissions scolaires par un organisme régional élargi composé des représentants de plusieurs milieux (éducation, santé, municipalité, culture, transport) qui assumerait des responsabilités communes sur un territoire donné.

e) Accroître le pouvoir de taxation des commissions scolaires et leur permettre d'exercer régionalement une partie des responsabilités actuellement assumées par le MEQ.

f) Dans le cas où il n'y aurait plus d'organe politique intermédiaire (commission scolaire), créer une commission externe d'évaluation ou d'accréditation des établissements.

3. Êtes-vous d'accord pour que l'État, par l'intermédiaire du MEQ, dans le but d'assurer une qualité équivalente de la formation et une répartition équitable des ressources, continue à exercer son «leadership» sur les finalités de l'éducation, les régimes pédagogiques, les règles budgétaires, la négociation (partielle) des conventions collectives, les curriculums et les programmes, les normes et les examens nationaux, l'évaluation de la qualité de l'enseignement, la délivrance des certificats et des diplômes, la répartition des ressources?

4. Comment devrait-on répartir les pouvoirs en ce qui a trait tant aux rapports interpersonnels (parents, élèves, enseignants) qu'aux structures de participation (parents, étudiants, école, commission scolaire, partenaires sociaux) pour que chacun exerce le pouvoir qui lui revient en matière d'éducation?

5. Faut-il presser le gouvernement de mettre en application les dispositions de la Loi sur l'instruction publique qui prévoient des commissions scolaires linguistiques?

6. Doit-on décentraliser vers le palier local les objets qui déterminent l'organisation du travail? Est-il envisageable de maintenir les conventions collectives actuelles avec un droit de retrait pour toute organisation du travail convenue localement? Avec un soutien officiel et tangible à des expériences de reformulation locale de l'organisation du travail?

7. L'augmentation des responsabilités confiées au palier local devrait-elle s'accompagner d'une professionnalisation de la formation des directions d'établissement? Le personnel de direction pédagogique devrait-il toujours être lié, au moins partiellement, à l'enseignement?

8. Y a-t-il lieu de baliser le double emploi par différents moyens (affichage du temps de disponibilité, exclusivité de service pour neuf mois sur douze, primes pour ceux qui décrochent des contrats pour l'établissement) afin de garantir que tous les membres de l'effectif enseignant assurent le temps de disponibilité que suppose leur poste?

9. Devrait-on viser une meilleure intégration des chargés de cours à la vie universitaire (par exemple, par la création d'un poste de chargé d'enseignement qui implique une charge à temps

plein, des tâches reconnues d'encadrement des étudiants, une participation à l'organisation pédagogique et aux corps décisionnels de l'université) tout en stimulant la participation des professeurs ayant un poste permanent à l'enseignement de 1er cycle?

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

8. À PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

Le maintien d'un réseau d'enseignement privé subventionné a ses défenseurs et ses opposants. Après avoir rappelé les positions de chaque camp, nous nous intéressons à l'évolution de la fréquentation de ce réseau et aux fondements qui, à différentes époques, en ont justifié l'existence. Quel devrait être le rôle de ce réseau par rapport au réseau public d'enseignement? C'est essentiellement cette question que nous soumettons au débat.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Les personnes qui ont abordé la question de l'enseignement privé sont clairement regroupées en **deux camps** : d'un côté, celles qui désirent l'augmentation des subventions pour mieux assurer le développement du secteur et, de l'autre, celles qui veulent limiter la croissance de ce secteur en diminuant ou en arrêtant les subventions. Dans le premier camp, on trouve surtout des associations de défense de l'enseignement privé ainsi que des directions et des élèves de ces établissements. Le second groupe est surtout composé de syndicats d'enseignants des commissions scolaires.

Plusieurs arguments sont avancés pour **justifier le maintien** d'un réseau d'enseignement privé subventionné. Tout d'abord, on dépeint **les traits distinctifs de l'école privée** pour en démontrer les avantages. C'est une école à structure légère, souple, qui dispose d'une marge de manoeuvre qui lui permet de s'adapter rapidement aux changements. C'est une école à taille humaine qui se soucie de la discipline, de l'encadrement et du rendement scolaire. Les parents sont plus engagés dans la gestion de l'école et dans le projet éducatif; de plus, ils contribuent financièrement. Parallèlement, on invoque que c'est en quelque sorte **une école comme les autres**, d'une part, parce qu'elle accueille des enfants en difficulté, des jeunes de familles modestes et d'origines ethniques diverses et, d'autre part, parce qu'elle **se conforme aux exigences** juridiques et réglementaires et aux régimes pédagogiques du Ministère.

On plaide également que l'enseignement privé **fait partie des traditions québécoises** et qu'il mérite en conséquence d'être préservé. On estime que l'exercice de **la liberté de choix des parents**, qui sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, suppose l'existence d'un modèle autre que le réseau public. D'autres sont plus fermes : ce libre choix n'est pas un privilège, c'est un droit inscrit dans la loi. De plus, cette **concurrence est de nature à améliorer la qualité de l'éducation**. Enfin, des arguments financiers sont invoqués : **l'État économise** des millions en subventionnant les

écoles privées à un coût moindre que les écoles publiques. En conséquence, certains demandent de maintenir ce réseau, voire d'encourager sa croissance par la création de nouvelles écoles là où les parents le souhaitent. Il devrait être reconnu, à l'égal du secteur anglophone. Il faut qu'il soit rendu plus accessible par des mesures fiscales qui accordent aux parents des crédits d'impôt qui compensent leur effort financier. Il faut **accroître les subventions** générales ainsi que les subventions au transport et aux résidences-pensionnats. On veut aussi que soient assouplies certaines règles relatives aux permis et aux autorisations de programmes en formation professionnelle et technique.

Pour leur part, **ceux qui remettent en cause l'existence d'un réseau d'enseignement privé subventionné le font sur la base de principes relatifs à la démocratisation et à l'égalité des chances.** L'État doit investir dans l'école publique commune. Il ne doit pas financer une école qui sélectionne les enfants selon leurs résultats scolaires ou la capacité de payer de leurs parents. La mission d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage n'est assumée que par l'école publique. Le financement de l'école privée **entretient un système à deux vitesses** : l'école de qualité pour les riches et l'école de l'échec pour les autres. De plus, on dénonce les **effets négatifs de cette situation sur l'école publique.** L'école privée vide l'école publique de ses meilleurs élèves en même temps qu'elle la prive de parents intéressés à l'éducation qui pourraient autrement s'engager dans l'amélioration de l'école commune. On déplore l'écroulement et la concurrence déloyale. Le fait que les subventions au privé soient plus élevées que dans les autres pays occidentaux contribue à en accroître la fréquentation. Certains dénoncent **l'iniquité et les abus concernant les écoles professionnelles et techniques privées.** Elles ne sont pas soumises aux mêmes efforts de rationalisation et aux mêmes règles d'autorisation en ce qui a trait à l'offre de formation technique. Quant aux écoles privées de formation professionnelle, elles promettaient mer et monde à des jeunes qui, en bout de course, se retrouveraient souvent à la case départ avec un endettement dont ils auront du mal à se sortir.

En conséquence, les participants et participantes de ce groupe, sans demander la suppression pure et simple du réseau privé, formulent différentes propositions qui **convergent vers la diminution ou l'abolition de son financement.** Certains demandent que l'on diminue progressivement les subventions au secteur privé, d'autres qu'on laisse aux parents qui font le choix du privé pour leurs enfants le soin d'en assurer le financement, d'autres enfin que l'on intègre au réseau public les établissements d'enseignement privés.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Il nous paraît utile de faire un bref retour sur l'histoire des relations entre l'enseignement privé et l'enseignement public au Québec pour mieux saisir les enjeux actuels. **Les établissements privés religieux ont joué un rôle primordial de suppléance** dans l'éducation au Québec. Au moment de la révolution tranquille, la société a voulu que ce rôle soit désormais assumé par l'État qui assurait ainsi la continuité de la mission accomplie précédemment par l'enseignement privé. Aussi, ce dernier a-t-

il facilité l'intégration des établissements et du personnel du réseau privé dans le réseau public et maintenu le caractère confessionnel de l'école publique dans le réseau primaire et secondaire. La très grande majorité des établissements privés - parfois sous la pression de l'opinion publique - s'est intégrée au réseau public. Un réseau privé subventionné est cependant resté. Ce réseau, résiduel au départ, a pris de l'expansion et continue à en prendre. Il tend à devenir un système parallèle. **La situation n'est donc plus la même** que celle qu'on voulait il y a 30 ans.

Pour ses tenants, les raisons qui fondent l'existence du réseau privé ne sont pas non plus les mêmes qu'il y a 30 ans. **À cette époque**, les établissements privés qui ne se sont pas intégrés ont agi ainsi pour s'assurer du **maintien au Québec de traditions éducatives entretenues par des ordres religieux enseignants** : jésuites, ursulines, sulpiciens, par exemple. Le maintien de cette tradition justifiait, aux yeux de l'opinion publique, le maintien d'un système d'enseignement privé subventionné. Les raisons qui légitiment le maintien d'un réseau d'enseignement privé subventionné sont **maintenant** d'un tout autre ordre. Elles procèdent **du droit individuel des parents de choisir** le système d'éducation voulu ou de l'intérêt de mettre en concurrence un réseau privé subventionné et le réseau public. **Le choix des individus et les règles du marché** sont présentés comme des garanties contre les dérèglements et l'inefficacité du service public. À notre grand étonnement, la plupart des autorités de l'enseignement privé semblent s'être ralliées à ces thèses. Seuls des élèves de quelques établissements privés, les associations des écoles juives et l'Association des frères éducateurs justifient l'existence et le maintien de l'école privée par le désir de continuer à transmettre une tradition éducative.

Nous considérons que **de tels changements** dans la réalité et dans les perspectives **remettent en question le résultat du processus démocratique qui a conduit à la réforme des années 60**. Il n'est pas sain que cette remise en question se fasse et s'accrédite de plus en plus dans les faits, sans débat. Nous pensons en effet que différents **éléments** doivent être **pris en considération** dans le débat pour que les vraies questions soient abordées.

Tout d'abord, il est juste d'affirmer que **l'effectif du réseau privé a connu une augmentation importante** au cours des vingt dernières années. Au secondaire, la proportion des élèves qui fréquentent le privé a plus que doublé durant cette période, passant de 8 p. 100 en 1973-1974 à 17,2 p. 100 en 1993-1994.

Cette augmentation est due certes au système de financement du secteur, mais elle a aussi comme cause **l'insatisfaction des parents par rapport à l'école publique** et plus particulièrement par rapport à l'école secondaire publique.

L'école privée est recherchée parce qu'elle assurerait un meilleur encadrement (qualité des relations professeurs-parents et professeurs-élèves, climat psychologique de l'école, discipline, qualité du suivi individuel) et donnerait ainsi les meilleures chances de succès aux élèves. Or, ce sont ces mêmes conditions d'encadrement qui sont souvent dénoncées comme étant insuffisantes dans l'école publique secondaire. D'autres estiment que l'impossibilité pour les parents d'envoyer leurs enfants à

l'école publique de leur choix explique que plusieurs d'entre eux optent pour l'école privée.

La majorité des établissements privés du secondaire et du collégial sont considérés **d'intérêt public**, ce qui justifie qu'ils soient agréés aux fins de financement. Ces établissements doivent d'ailleurs se soumettre, en partie du moins, aux lois, règlements et régimes pédagogiques qui régissent l'enseignement public. Toutefois, il faut reconnaître que **l'école privée n'a pas les mêmes obligations que l'école publique**. Elle peut, par exemple, renvoyer un élève qui ne se conforme pas à ses exigences alors que l'école publique sera tenue de le garder jusqu'à 16 ans, âge de fin de scolarité obligatoire. Elle n'est pas tenue non plus d'accepter les élèves moins performants ni d'intégrer les EHDAA. D'ailleurs, seule une **faible proportion** de sa population est composée **d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage** (2 p. 100 au primaire et 0,2 p. 100 au secondaire) en comparaison de l'effectif des écoles publiques (respectivement 12 p. 100 et 16,2 p. 100). Dans ces conditions, on doit reconnaître que la **saine concurrence** entre deux réseaux parallèles dont certains font état est nécessairement **faussée**. De plus, l'augmentation de l'effectif de l'école privée, qui se traduit par le détachement d'une frange importante d'élèves du réseau public, mérite d'être analysée. On ne doit pas sous-estimer ses conséquences sur la capacité de l'école publique de remplir sa mission.

Il nous paraît également nécessaire de clarifier le lien que les tenants de l'enseignement privé ont tendance à établir entre les droits des parents et le financement du réseau privé. D'après eux, **les droits des parents** à l'éducation leur donneraient des droits à un système d'enseignement privé subventionné. En toute rigueur, aucun État en Occident n'interprète ainsi les droits des parents. On y respecte la liberté des parents de choisir des établissements privés, s'ils le désirent, mais ceci n'engage pas automatiquement l'État à mettre en place un réseau d'établissements privés subventionnés. Si l'État prend une telle décision, c'est pour des raisons politiques. **La loi garantit d'ailleurs le droit de choisir mais n'établit aucune obligation de financement**. La question centrale posée par l'existence ou non d'un réseau d'enseignement privé subventionné est donc une **question politique** et non une question de droit.

Par ailleurs, les arguments **financiers** sont souvent utilisés dans le débat enseignement public-enseignement privé, surtout en cette période de crise financière. Les chiffres avancés par les uns ou les autres diffèrent.

Actuellement, le ministère de l'Éducation verse annuellement près de 400 millions de dollars de subvention aux établissements d'enseignement privés, dont environ 300 millions au primaire et au secondaire et près de 100 millions au collégial. La subvention gouvernementale par élève, de 3 255 dollars au primaire et au secondaire et de 4 335 dollars au collégial, correspond à environ 60 p. 100 de celle qui est versée pour les élèves des établissements publics.

Il est clair qu'au Canada, **le Québec se distingue par la générosité de son financement à l'endroit du réseau d'éducation privé**. Certaines provinces - l'Ontario, Terre-Neuve, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard - ne financent pas directement l'école

privée. Quant à celles qui la financent - l'Alberta, la Saskatchewan, la Colombie-Britannique et le Manitoba -, le soutien accordé varie de 30 p. 100 à 50 p. 100 du coût moyen d'un élève du réseau public.

Il est difficile d'estimer précisément l'incidence financière d'une diminution ou d'une abolition des subventions à l'école privée puisqu'il faut parallèlement estimer ses effets sur les mouvements des effectifs du privé vers le public. Par contre, ce qui est clair, c'est que peu importe les scénarios envisagés - augmentation, diminution ou abolition des subventions au privé -, l'incidence sur les dépenses publiques n'est jamais très substantielle, en comparaison du budget global alloué à l'éducation. C'est ce qui nous amène à **ne pas faire porter le débat sur les conséquences financières de l'existence d'un réseau d'établissements privés subventionnés mais sur sa pertinence au regard de la mission** que nous endossons pour l'école et de la capacité du système éducatif à répondre aux besoins des populations.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Qu'est-ce qui, à votre avis, pourrait justifier l'existence d'un réseau d'éducation privé subventionné : la complémentarité des services avec le réseau public? Si oui, qu'est-ce que les établissements privés offriraient que les écoles publiques n'offriraient pas? Se justifie-t-elle plutôt par l'application du principe de la concurrence, vu comme le meilleur moyen d'améliorer la qualité des services d'éducation? Dans ce cas, cette orientation vous paraît-elle compatible avec les orientations de démocratisation et d'accessibilité?
2. La concurrence entre les réseaux public et privé d'enseignement, pour être loyale, suppose-t-elle que les deux réseaux aient les mêmes obligations : par exemple, accueillir tous les enfants indépendamment de leurs résultats scolaires, intégrer les EHDAA, contribuer à l'accueil et à la francisation des élèves des communautés culturelles?
3. Les collèges privés devraient-ils être soumis aux mêmes obligations que les cégeps en matière d'autorisation des programmes techniques (examen préalable à toute autorisation du bassin de demandes et de l'offre de services déjà assurés ainsi que des possibilités d'insertion professionnelle des futurs diplômés)?
4. Dans le respect de la législation linguistique, serait-il souhaitable d'offrir aux parents la possibilité d'opter pour l'école publique de leur choix en fonction de son projet éducatif? Quelles seraient les conséquences d'une telle décision?

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

9. À PROPOS DE LA CONFESIONNALITÉ

Pour l'essentiel, le chapitre 9 rappelle les arguments entendus, au cours des audiences, en faveur du maintien de la confessionnalité scolaire ou de son remplacement par la laïcité. La question des valeurs fait figure de point de convergence entre ces deux groupes. De là, nous formulons une série de questions dans l'espoir de recadrer le débat et de sortir des polarisations traditionnelles.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

La question du caractère confessionnel ou laïque du système d'éducation a fait l'objet d'un certain nombre d'interventions au cours des audiences. Grosso modo, la moitié des participants s'est prononcée pour le maintien de la confessionnalité, pendant que l'autre moitié s'y est opposée. Plusieurs participants et participantes n'ont pas pris soin de préciser si leurs propos portaient sur les structures du système, sur le statut de l'école ou sur l'enseignement religieux, traitant le plus souvent la confessionnalité comme un tout.

Ceux qui souhaitent l'abolition du système confessionnel invoquent que la séparation de l'Église et de l'État implique qu'un système d'écoles publiques et communes soit laïque et que l'État ne finance aucune religion. L'école fait partie du projet de société et ainsi doit servir les intérêts de la population tout entière et pas seulement dépendre du choix des parents. D'ailleurs, ils estiment que ces derniers sont mal informés et que les consultations sur la confessionnalité sont prises en main par ceux qui ont intérêt à la préserver. Ces partisans de l'école laïque **reconnaissent l'importance de la transmission des valeurs** et de l'héritage culturel québécois ainsi que celle de la spiritualité et des religions, avec une prépondérance du christianisme. Ils proposent d'ailleurs, en remplacement du cours d'enseignement moral et religieux, un cours qui couvrirait l'ensemble de ces dimensions.

À leur avis, **la confessionnalité** présente plusieurs côtés négatifs. Tout d'abord, elle **entraîne un morcellement** du système éducatif et une ghettoïsation de la population qui s'accroissent encore si les gens de toutes confessions réclamaient et obtenaient les mêmes droits dont jouissent les catholiques et les protestants. En ce sens, elle ne favorise pas l'intégration des immigrants à la culture publique commune. **Le critère de différenciation à l'intérieur du système éducatif doit être linguistique.** De plus, les fonds liés à la confessionnalité ainsi que la place occupée par les cours d'enseignement moral et religieux dans les grilles-horaires pourraient servir à améliorer l'enseignement des autres disciplines. Enfin, ils considèrent que **les clauses d'exemption ne sont**

pas des garanties du respect des droits puisqu'il est parfois impossible pour un enseignant de se faire exempter de l'enseignement moral et religieux ou pour un élève d'avoir accès à un cours de morale. D'autre part, le critère de religion peut donner lieu à une certaine discrimination au moment des élections scolaires.

Ceux qui sont favorables au maintien de la confessionnalité invoquent que **l'école doit s'occuper du développement intégral des enfants**, c'est-à-dire non seulement de l'aspect cognitif mais **aussi de leur développement spirituel, moral et religieux**. Dans le monde d'aujourd'hui, **la transmission des valeurs** est particulièrement importante et la confessionnalité des écoles a traditionnellement permis d'y contribuer, que ce soit par les cours d'enseignement moral et religieux ou par l'animation pastorale. Ces valeurs sont à la base du christianisme, ou plus généralement appartiennent à la tradition judéo-chrétienne, à laquelle se rattache **la culture québécoise**. Autrement dit, l'enseignement moral et religieux catholique est une oeuvre de transmission du patrimoine culturel. L'enseignement religieux et l'animation pastorale aideraient aussi l'élève dans **sa quête de sens**.

Plusieurs fondent leur position sur le fait que **les parents sont massivement d'accord** avec le maintien de la confessionnalité, s'appuyant sur les résultats de l'opération d'évaluation du vécu confessionnel menée entre 1988 et 1993 et sur les demandes de statut des dernières écoles ouvertes qui ont presque toutes choisi le statut confessionnel. Le maintien de cette dernière est aussi revendiqué sur la base de la liberté religieuse et des droits qui y sont rattachés. **Elle ne brime en aucun cas la liberté des autres**, car d'une part la tradition catholique est une tradition d'accueil et d'autre part, un choix est offert entre enseignement religieux et moral et enseignement moral, et une école peut demander un statut non confessionnel. Enfin, les tenants de la confessionnalité soulignent que cette dernière jouit **d'une protection constitutionnelle** qui doit être respectée.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Les propos que nous venons de rapporter suffisent à montrer que les divergences entre les tenants de la laïcité et ceux de la confessionnalité sont assez importantes. Elles le sont d'ailleurs au sein même de la Commission.

Par contre, si certaines positions ont pu paraître extrémistes, nous avons aussi entendu plusieurs appels au rapprochement. De même, au-delà des oppositions fondamentales, **des champs d'intérêt communs** peuvent être dégagés de l'ensemble des mémoires. Ainsi, tous les participants ou presque se sont prononcés en faveur du rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs, dans la transmission de l'héritage culturel québécois, dans la connaissance culturelle des religions (y compris le christianisme), et ont reconnu un besoin de développement spirituel des individus. C'est sur ces bases qu'il nous paraît possible de mener le débat, de le déverrouiller en quelque sorte, pour tenter de convenir des structures et des mécanismes les plus aptes à répondre à ces besoins.

Nous sommes toutefois conscients que cette façon de recadrer le débat laisse de côté certaines questions fort importantes, notamment, la définition de la culture publique commune, les dispositions constitutionnelles (dont le recours à la clause nonobstant), l'existence de postes protégés étant donné leur lien avec la confessionnalité dans un contexte de compressions budgétaires, l'existence et la création d'écoles ethniques et religieuses.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Quels sont les mécanismes et les moyens à mettre en oeuvre dans le système scolaire pour favoriser l'éducation aux valeurs, la transmission de la culture québécoise, la connaissance culturelle des religions et le développement de la spiritualité, éléments qui semblent faire consensus parmi les attentes sociales?
2. Le maintien d'une structure confessionnelle (sous-ministres pour la foi catholique et pour la foi protestante, comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation, commissions scolaires et écoles confessionnelles) est-il nécessaire à l'atteinte des objectifs précités?
3. Qui devrait assumer l'éducation à la foi : l'école ou l'Église? Qu'advient-il de la responsabilité de la famille en cette matière?
4. L'éducation aux valeurs ou l'éducation civique doit-elle être inscrite dans les curriculums du primaire et du secondaire? Doit-elle faire l'objet d'un cours particulier? Doit-elle se faire au sein du cours d'enseignement moral et religieux? Dans le cours de formation personnelle et sociale?
5. En ce qui a trait au besoin de soutenir les jeunes dans leur quête de sens, souhaite-t-on que sa réponse passe par les services d'animation pastorale? Par un service d'animation civique qui rassemblerait les jeunes autour des valeurs que voudrait promouvoir l'école?

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

10. À PROPOS DU FINANCEMENT

Le financement fait souvent figure de sujet pour initiés. Pendant les audiences, la question a d'ailleurs été surtout abordée par des représentants du milieu universitaire. Dans ce dernier chapitre, nous tentons de situer l'effort financier du Québec en matière d'éducation en comparaison de celui de l'Ontario et de celui des États-Unis. Nous présentons aussi la situation particulière de chaque ordre d'enseignement et essayons de cerner les enjeux majeurs.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Les interventions concernant le financement sont nombreuses. Certaines sont très générales, d'autres plus pointues, selon les ordres d'enseignement. Si la crise des finances publiques est la même pour tous, la manière dont cette question est abordée par les différents ordres d'enseignement vaut la peine d'être mise en relief.

L'éducation, un investissement qu'on peut se payer?

Pour la très grande majorité des participants, la **priorité** qu'une société moderne doit accorder à l'**éducation** doit se traduire par une **priorité budgétaire**. On reprend très souvent la formule «l'éducation n'est pas une dépense, mais un investissement» et, les jeunes surtout, cette autre «si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez donc l'ignorance». Ces jeunes démontrent d'ailleurs avec beaucoup de détails comment les investissements faits par l'État pour leurs études sont rentables pour lui, car les revenus élevés que permet une plus grande scolarisation produisent des impôts élevés et des dépenses de consommation élevées.

Tous les participants sont évidemment conscients de la **crise budgétaire**, mais **ils ne sont pas unanimes sur les conséquences** qu'il faut en tirer relativement à l'éducation. Comment continuer à se payer cet investissement? Peut-on le faire? Pour les participants qui n'appartiennent pas au monde de l'éducation, les efforts de rationalisation et de recherche du moindre coût doivent s'appliquer à l'éducation tout comme aux autres domaines soutenus par le financement public. Cependant, les objets sur lesquels doivent porter les efforts de rationalisation ne sont pas définis. Pour les participants du monde de l'éducation (administrateurs, syndicats), les coupures récurrentes touchant leur établissement ou leur secteur doivent cesser. Ils ont déjà donné et ils ont tenu le décompte des réductions de dépenses déjà assumées. Pour eux, dans cette situation de crise, les solutions sont à

chercher dans l'amaigrissement de l'appareil administratif central et dans l'augmentation de la contribution des entreprises qui profitent des efforts financiers en éducation. Les parents, très peu nombreux à s'exprimer sur la question, déplorent les coupures dans les services offerts aux jeunes et souhaitent une gestion plus serrée.

À travers ces interventions sur le financement, on voit aussi se **crystalliser des positions concernant l'accès à l'éducation**. Pour certains, l'éducation est un bien public. Il doit être accessible à tous. Et pour que l'égalité des chances soit réelle, l'État doit assumer un rôle de redistribution. Pour d'autres, la menace que l'état actuel des finances publiques fait peser sur la richesse collective nécessite une prise en charge accrue par les usagers des dépenses en matière d'éducation.

Au primaire et au secondaire : réduire l'appareil administratif et assurer une plus grande justice

Les participants du primaire et du secondaire réclament bien sûr la fin des restrictions budgétaires, mais ils font de nombreuses **suggestions pour réduire les coûts**. Les administrateurs et les élus locaux souhaitent un allègement des processus administratifs qu'exigent le ministère de l'Éducation et d'autres ministères (pour les ententes de service). Les enseignants proposent la réduction de la taille du Ministère et la réduction du nombre de commissions scolaires. Les parents pensent qu'il est possible de faire des économies en donnant plus de responsabilités de gestion à l'école.

Tous les intervenants demandent un assouplissement des règles budgétaires et surtout une **distribution** qui soit plus **équitable**. On souhaite que la taxe scolaire soit uniformisée sur un territoire donné : certains changements de religion n'auraient d'autres raisons que des différences de montant de taxe scolaire entre les catholiques et les protestants. Beaucoup souhaitent une péréquation entre les régions.

Au collégial : consolider, innover, trouver d'autres sources de financement

Les administrateurs et les syndicats d'enseignants rappellent l'importance de **consolider les investissements** déjà faits. Ils s'opposent vivement aux projets de création de nouveaux cégeps annoncés ou promis par les autorités politiques. La création de nouveaux centres dont la pertinence n'est pas démontrée à leur sens accentue le poids des compressions que chaque établissement doit assumer, car elle se fait à partir d'une enveloppe budgétaire réseau fermée. Ils se trouvent d'autant plus pénalisés par l'ouverture de petits centres qu'ils appartiennent au seul réseau d'éducation à avoir déjà des règles de péréquation permettant le fonctionnement de ces derniers.

Pour réduire les dépenses, les administrateurs réclament plus d'**autonomie et l'assouplissement de règles** contraignantes qui empêchent l'innovation. Le réaménagement des ressources leur permettrait sinon de diminuer les coûts, du moins de mieux répartir les allocations qui leur sont consenties. Les

solutions le plus souvent avancées sont la possibilité de négocier eux-mêmes certaines conditions de travail du personnel, le découplage du budget de l'enseignement qui est actuellement une enveloppe protégée, le partage de certains services au niveau régional, l'ouverture des cégeps toute l'année. Le changement des règles concernant le minimum de cours suivis pour bénéficier de la gratuité ou des règles actuelles de diplomation est aussi évoqué pour réduire les coûts engendrés par la durée des études.

Le réseau des cégeps est le seul à ne pas avoir automatiquement accès à un financement autre que celui du Ministère (les commissions scolaires ont un pouvoir de taxation, les universités ont le droit d'imposer des droits de scolarité). Aussi, la recherche d'**autres sources de financement permettant une plus grande autonomie financière** par rapport au Ministère est orientée dans deux directions. Du côté des entreprises d'abord. Les administrateurs veulent accroître les revenus d'autofinancement provenant de la vente de services de formation aux entreprises. Les syndicats parlent plutôt d'une contribution financière accrue des entreprises par une fiscalité appropriée. Du côté des usagers ensuite. Certains administrateurs désirent pouvoir faire payer ceux qui prolongent indûment leurs études et demandent le relèvement du maximum imposé par le Ministère pour les frais afférents. Quelques-uns même mettent en cause le principe de la gratuité scolaire au collégial. Les étudiants, de façon générale, s'opposent à l'ensemble de ces mesures. Quelques participants chez les enseignants et les groupes qui ne sont pas du monde de l'éducation remettent aussi en question les modalités ou même le principe de la gratuité scolaire au collégial. Le temps mis pour terminer les études est dénoncé. Pour responsabiliser les jeunes et éviter le «papillonnage», on veut remettre en place un ticket modérateur ou imposer des droits de scolarité lorsque la durée des études excède de plus d'une année la durée prévue.

L'université : réduire le sous-financement ou mieux gérer?

Les commentaires relatifs au financement des universités sont les plus nombreux. Administrateurs, professeurs, étudiants dénoncent vivement les restrictions budgétaires dont ils sont l'objet. Les deux premières catégories de participants en déduisent que **l'université est sous-financée** et ils craignent que cette situation ne compromette l'accomplissement de sa mission. Ils énumèrent les effets de cette situation financière : non-renouvellement de l'effectif enseignant, réduction de l'encadrement offert aux étudiants, concurrence féroce entre les universités pour l'offre de programmes, pour le recrutement d'étudiants ainsi que pour l'obtention de subventions et de contrats de recherche.

On essaie de sortir de cette situation en accroissant le **financement de source privée**. Étudiants et enseignants réclament une hausse de la taxation des entreprises; administrateurs et intervenants extérieurs au monde de l'éducation trouvent que les entreprises contribuent déjà au financement des universités à l'occasion des campagnes de souscription et en s'associant aux projets de recherche. Mais certains craignent que le type d'association pratiqué dans le contexte de la recherche commanditée ne détourne l'université de sa mission. Certains souhaitent que la contribution des entreprises se fasse par de nouveaux canaux : création d'un fonds d'investissement universitaire auquel les entreprises consacraient une part de leur masse salariale ou de leurs profits, création

d'une seule fondation universitaire permettant à toutes les universités d'avoir leur juste part.

Les administrateurs universitaires réclament aussi le **dégel des droits de scolarité**. Certains veulent limiter cette augmentation à l'accroissement du taux d'inflation. D'autres veulent que ces droits s'accroissent graduellement jusqu'à ce qu'ils soient équivalents à ceux des autres provinces canadiennes. D'aucuns mêmes souhaitent une complète déréglementation de ces droits afin qu'une tarification proche des coûts réels puisse s'appliquer. Les étudiants s'opposent très vivement à ces augmentations. Non seulement cette mesure leur apparaît comme un frein à l'accessibilité, mais ils ne sont pas sûrs qu'elle se traduira directement par l'amélioration des services de formation. En effet, les responsables universitaires eux-mêmes reconnaissent que la dernière augmentation des droits de scolarité n'a pas produit de tels effets, car elle n'a servi qu'à compenser la réduction des subventions du Ministère. Les étudiants, quant à eux, sont d'avis qu'avant d'augmenter les droits de scolarité, l'université doit évaluer ses pratiques de gestion et faire preuve de transparence en ce domaine.

Outre les étudiants, d'autres participants qui n'appartiennent pas au milieu de l'éducation ne sont pas convaincus que les universités soient sous-financées. Le financement leur semble globalement suffisant, mais ils mettent en cause sa **répartition et la gestion** à l'intérieur de l'université. La redistribution nécessaire ne se ferait pas à cause de la difficulté ou même de l'incapacité de l'université à le faire, à cause de la répartition des pouvoirs. À la différence des autres ordres d'enseignement, peu de suggestions ont été présentées par les responsables universitaires pour réduire leurs coûts. Les enseignants et les étudiants proposent un «dégraissage» de l'appareil administratif. Un participant suggère la facturation des services de recherche offerts au secteur privé, plus proche des pratiques du marché. Les étudiants veulent que se développe une meilleure coordination entre les facultés et entre les universités pour réduire les doublons. Les administrateurs proposent la rationalisation de l'offre des programmes d'études entre les universités et la mise en commun de certains services, mais leurs propositions restent très générales. En outre, ils veulent organiser eux-mêmes ce partage de ressources et réclament seulement que le financement public n'y fasse pas obstacle.

Les **règles et les formules actuelles** du financement des universités suscitent des réserves de tous les groupes de participants. Tous s'entendent d'abord pour dire que les changements continuels de règles et les compressions dont l'ampleur n'est connue qu'année après année rendent difficile, voire impossible, la planification des activités. Les demandes de changement de règles, elles, sont diverses et sont soutenues par un plus ou moins grand nombre de participants. On dénonce un système de financement basé uniquement sur les effectifs, système qui entraîne une concurrence féroce et la croissance démesurée du nombre d'admissions à des programmes peu coûteux. On veut rééquilibrer le poids du financement entre l'enseignement et la recherche en le déplaçant de celle-ci vers celui-là. On préconise le financement des résultats en tenant compte d'indicateurs de performance. On veut une subvention en fonction des diplômes délivrés, ce qui incitera les universités à stimuler la persévérance. On désire ajouter des paramètres nouveaux au financement pour tenir compte des particularités régionales. On propose de diriger directement le financement vers les facultés pour contourner l'interfinancement que pratiquent en leur sein les universités. Cependant, de façon générale, les administrateurs ne souhaitent pas une révision des règles de financement. Ils veulent

maintenir un front commun par rapport à l'extérieur. Ce qui ne veut pas dire qu'ils soient unanimes quant au jugement porté sur les règles actuelles. On sent même une opposition entre des universités qui demandent un meilleur financement des cycles supérieurs et d'autres qui trouvent que la formule actuelle les favorise déjà trop. Mais, à l'exception de quelques réaménagements mineurs, les administrateurs des universités désirent que les révisions qui seront éventuellement apportées aux règles reposent au préalable sur un solide consensus que le réseau universitaire aura lui-même atteint en son sein.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Le problème du financement préoccupe tous les participants, mais le compte rendu de ce que nous avons entendu montre bien que les questions qui se posent ne sont pas les mêmes selon les ordres d'enseignement. Nous n'avons pas l'intention de faire une étude complète du financement de l'éducation au Québec, pour formuler ensuite des recommandations. Ce n'est ni dans notre mandat ni dans nos moyens. Notre intention, pour cette question comme pour les autres, est de faire avancer le débat en présentant des réflexions ou de l'information sur les problèmes soulevés. Cela permettra, pensons-nous, de clarifier les débats, mais aussi d'y faire participer d'autres personnes que les seules personnes directement visées.

Le financement général du système

«L'éducation est un investissement» ont dit tous les participants. Nous le croyons aussi. Mais on peut se **demander si l'effort financier** déployé au Québec **est suffisant**. D'après les données sur les pays de l'OCDE, le Québec est une des sociétés développées qui investit le plus dans l'éducation si l'on met ces sommes en relation avec le produit intérieur brut (PIB). En 1994, 8,5 p. 100 du PIB ont été affectés par le Québec à son système d'éducation contre 7,6 p. 100 par les États-Unis et 7 p. 100 par l'Ontario. Il faut cependant noter que le PIB étant moins élevé au Québec que chez ses voisins, cela signifie que pour allouer une même quantité de ressources à nos élèves, il faut y consacrer une part plus importante du PIB. Le Québec a tout intérêt à le faire. La croissance de la richesse collective du Québec au cours des 30 dernières années est due en grande partie à l'effort fait en éducation. Mais quelle est la proportion idéale du PIB qui doit être consacrée à l'éducation? Quelle est celle qu'on peut se permettre? À quels segments du système éducatif doit-on consacrer le plus d'efforts financiers? Quels sont ceux dont le rendement social est le plus élevé? À partir du moment où l'on affirme que l'éducation est un investissement, peut-on éviter de se poser la question du **rendement social** des études et de tenter de le mesurer? Toutes ces questions servent de toile de fond aux débats qui entourent le financement de l'éducation.

Le financement au primaire et au secondaire

Voici quelques données comparatives qui permettent d'évaluer la situation relative au **financement**.

Depuis quelques années, l'**effort financier** déployé par le Québec pour l'enseignement primaire et secondaire, qui est mesuré par le pourcentage du PIB qui lui est consacré, est du même ordre de grandeur que celui de l'Ontario et des États-Unis. Il était très supérieur à celui de ces pays il y a quelques années. Pour bien interpréter les données de comparaison ci-dessous, il faut cependant noter que l'enseignement primaire et secondaire comptabilise onze ans au Québec contre douze en Ontario et aux États-Unis.

Tableau 1

Dépense consacrée à l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB (en %)

	1976	1989	1992	1994
Québec	6,6	4,4	5,0	4,8
Ontario	4,5	4,3	5,2	4,8
États-Unis	4,5	4,4	4,6	4,4

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation*, 1995.

Voici, de plus, quelques autres comparaisons d'indicateurs de dépenses.

En 1994-1995 :

- la **dépense par élève** des commissions scolaires au Québec était de 5 897 dollars, soit 6 p. 100 de moins qu'en Ontario et 11 p. 100 de moins qu'aux États-Unis;
- le rapport **élèves-enseignant** est de 15,8 au Québec, 18,5 en Ontario, 16,9 aux États-Unis;
- le **salaire** moyen des **enseignants** est de 42 422 dollars au Québec, 54 570 dollars en Ontario, 46 312 dollars aux États-Unis.

Ces données permettent de voir que l'effort financier déployé par le Québec au primaire et au secondaire est loin d'être démesuré en comparaison de celui de ses voisins.

Par ailleurs, nous estimons qu'un certain nombre de questions soulevées par les participants qui représentent ces deux ordres d'enseignement doivent être débattues. Ce sont d'abord des questions

concernant l' **équité**. Les **entorses au principe de la gratuité scolaire** semblent se multiplier, notamment en ce qui concerne les livres et le matériel scolaire. Ces entorses créent des situations inéquitables. Ce sont également des questions concernant la **part** que les **collectivités locales** doivent assumer **dans le financement** des écoles. Les commissions scolaires sont un organe politique local. La responsabilité de la gestion des écoles leur est confiée. Mais la part qu'elles prennent dans le financement de leurs écoles est très restreinte. On peut se demander si une augmentation significative de cette part n'entraînerait pas un plus grand souci des communautés locales à l'égard de leurs écoles. Il faut aussi poser des questions concernant les **règles** établies pour la gestion des allocations budgétaires. Nous pensons que les paramètres qui servent à les établir devraient tenir compte des particularités régionales et du fait que certaines régions sont plus ou moins défavorisées. Nous pensons aussi que les rigidités qui freinent les initiatives des organes décisionnels locaux doivent être assouplies. Ce sont enfin des questions concernant la **réduction des dépenses**. À cet égard, on peut se demander si le nombre de commissions scolaires est trop grand ou encore si des ressources des réseaux autres que celui de l'éducation peuvent être utilisées par les communautés locales pour l'éducation.

Le financement au collégial

Le collégial constituant au Québec un ordre d'enseignement distinct, nous ne pouvons, pour **évaluer l'effort financier** qui lui est consenti, trouver dans les données d'autres pays des éléments de comparaison. L'enseignement collégial au Québec comprend un enseignement préuniversitaire de douzième et de treizième année de scolarité et un enseignement technique de douzième, treizième et quatorzième année de scolarité. Dans les autres pays et les autres provinces, les dépenses de la douzième année de scolarité sont comptabilisées à l'enseignement primaire et secondaire et les dépenses de treizième et quatorzième année, dans les dépenses de l'enseignement supérieur. La manière différente dont les données sont colligées ne permet donc pas de faire des comparaisons.

Pour pallier cette difficulté, il faut trouver des détours qui peuvent donner quelques indications sur le niveau de financement de ce secteur. On peut ainsi **comparer** au Québec même la **dépense par élève** au collégial à celle du bloc primaire et secondaire et à celle de l'université. En 1994-1995, la dépense par élève des commissions scolaires était de 5 897 dollars, celle des universités, de 12 422 dollars et celle des établissements d'enseignement collégial, de 6 971 dollars. Un élève du collégial coûte donc un peu plus de la moitié du coût d'un étudiant d'université et environ mille dollars de plus qu'un élève des commissions scolaires.

Au cours des deux dernières décennies, l'effort financier déployé au collégial a diminué, en termes relatifs, alors que celui qui était fait à l'enseignement universitaire augmentait, si l'on se fie au pourcentage du PIB par habitant que représente la dépense par élève.

Plusieurs participants ont déploré le temps mis par les élèves du collégial pour terminer leurs études. Ils estiment que ce «papillonnage» coûte cher. Cela est plus ou moins juste dans la mesure où le **système de financement des établissements d'enseignement collégial tient compte** en très grande

partie de cette réalité. En 1994-1995, 80,2 p. 100 du budget de fonctionnement alloué à ces établissements l'étaient sur la base des inscriptions réelles à chacun des cours de chaque élève, inscriptions vérifiées à chaque trimestre. Qu'ils étirent leur programme sur une plus longue durée n'a donc pas autant d'incidences financières qu'on peut supposer à première vue. De plus, ce phénomène d'allongement des études n'a pas toujours l'ampleur qu'on lui donne. Le problème n'est d'ailleurs pas tant du côté des étudiants et des étudiantes qui doivent ajouter un ou deux trimestres à la durée prévue pour se rendre au diplôme mais du côté de ceux qui, même en allongeant, sortent les mains vides. Ce phénomène ne peut non plus être dissocié des autres facteurs que nous avons évoqués auparavant, notamment la propension des étudiants à combiner études et travail salarié.

Les cégeps n'ont pas de **source de financement externe** assuré par la taxation comme les commissions scolaires ou par les droits de scolarité comme les universités. Ils peuvent seulement demander des droits d'admission et d'inscription ainsi que des frais afférents qui servent à assumer le coût d'une partie des services à l'étudiant autres que ceux de l'enseignement. L'application de tels droits par les cégeps est soumise à l'approbation du ministre. Plusieurs administrateurs désirent **que soit enlevé le plafond de ces frais afférents** et certains demandent même l'**établissement de droits de scolarité**. Cette dernière question a été examinée en 1992-1993 par la Commission parlementaire précédant les nouveaux encadrements législatifs et réglementaires décidés pour les cégeps. Quant à nous, nous pensons qu'il faut être très prudent sur cette question. Dans les pays occidentaux, la gratuité est assurée jusqu'après la douzième année. De plus, le cégep, du moins le cégep technique, a un effet redistributif très important. Il est encore pour beaucoup un instrument de mobilité sociale. En 1986, trois sur quatre des étudiants du cégep et neuf sur dix de ceux d'entre eux qui étaient inscrits au secteur technique étaient les premiers de leur famille à parvenir à un tel niveau d'études. Près de 20 p. 100 des diplômés du secteur technique entament ensuite des études universitaires. L'imposition de droits de scolarité au cégep risque d'avoir des effets directs sur l'atteinte des objectifs de démocratisation et de scolarisation. On ne peut séparer ces questions de celle du financement.

Le financement des universités

Pendant les audiences, la quasi-totalité des représentants du milieu universitaire ont parlé de financement. Selon eux, l'université est sous-financée. Les représentants des autres ordres d'enseignement ont aussi abordé la question du financement, mais en proportion moins grande, et ils n'ont pas affirmé que leur secteur était, lui, sous-financé. Nous fournissons ci-après quelques données pouvant éclairer la situation.

Le tableau ci-dessous donne un indice de **l'effort financier** déployé par le Québec envers l'enseignement postsecondaire, en comparaison de celui de l'Ontario et du reste du Canada.

Tableau 2

Dépense consacrée à l'enseignement postsecondaire par rapport au PIB (en %)

	1976	1989	1992	1994 e
Québec	2,5	2,5	3,0	3,0
Ontario	1,9	1,6	1,9	1,7
Canada sans le Québec	1,9	1,8	2,1	1,8

e : Estimations

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Direction des statistiques et des études quantitatives, février 1996.

Contrairement à ce qui s'est passé pour l'enseignement primaire et secondaire, **l'effort financier déployé pour l'enseignement postsecondaire est devenu, avec les ans, passablement plus important au Québec que dans les sociétés voisines.** En 1994, le Québec y consacrait 1,3 p. 100 de son PIB de plus qu'en Ontario. Des représentants du milieu universitaire expliquent cette différence par le fait que, dans les autres pays ou provinces, l'enseignement postsecondaire commence après la douzième année alors qu'au Québec il commence après la onzième année. Donc, ailleurs, les dépenses de la douzième année d'études sont comptabilisées, au secondaire, alors qu'elles le sont, au Québec, à l'enseignement supérieur. Mais cette différence d'une année ne peut à elle seule justifier une telle différence de PIB. Le PIB du Québec étant de 167 milliards de dollars en 1994, 1,3 p. 100 du PIB représenterait 2,2 milliards de dollars. Or, le budget total du collégial (deux ans au préuniversitaire et trois ans en formation technique) ne représentait en 1994-1995 que 1,8 milliard de dollars.

Par ailleurs, la **dépense par étudiant**, excluant la recherche, est actuellement de 17 p. 100 plus élevée au Québec qu'en Ontario.

Tableau 3

Dépense par étudiant dans les universités, excluant la recherche, au Québec et en Ontario (en \$)

	1986-1987	1992-1993	1994-1995

Dépense par étudiant des universités québécoises	8 640	12 064	12 422
Dépense par étudiant des universités ontariennes	8 593	10 740	10 621
Écart entre le Québec et l'Ontario	0,5 %	12,3 %	17,0 %

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation*, 1995, données préliminaires.

La dépense par étudiant (exprimée en équivalent temps plein) a augmenté de 39,6 p. 100 dans les universités québécoises entre 1986-1987 et 1992-1993. Pendant la même période, l'indice des prix à la consommation était en hausse de 27,9 p. 100.

Les universités sont financées par **des fonds publics et des fonds privés**. Si l'on examine la **part respective de ces sources de revenus** et leur évolution au Québec, en Ontario et au Canada, on constate que :

- l'augmentation de la contribution publique au financement des universités a été, entre 1987-1988 et 1992-1993, de 41,5 p. 100 en Ontario et de 38,8 p. 100 au Québec;
- de 1987-1988 à 1992-1993, l'augmentation de la contribution privée au financement des universités a été de 58,7 p. 100 en Ontario et de 125 p. 100 au Québec. Cette augmentation rapide est due au dégel, en 1989-1990, des droits de scolarité et aux hausses successives qui l'ont suivi;
- malgré cette augmentation, la proportion des ressources de sources privées dans le financement universitaire demeure au Québec très inférieure à ce qu'elle est en Ontario. En 1993-1994, le budget des universités québécoises était de 2 838 millions de dollars, dont 28 p. 100 provenaient de sources privées. En Ontario, 41,5 p. 100 du budget de 4 269 millions de dollars provenaient de sources privées. Les droits de scolarité y occupent une part plus grande qu'au Québec dans le financement universitaire. C'est ce qui explique la différence. Comme on le verra plus loin, la part du financement privé de la recherche dans les universités ontariennes est, elle, proportionnellement inférieure.

Si, de 1987 à 1992, les fonds privés ont augmenté considérablement au Québec, les fonds publics ont aussi connu une certaine croissance, et dans des proportions équivalentes à ce qu'on a observé dans le reste du Canada et en Ontario. On ne peut donc pas dire que les fonds privés n'ont servi, au Québec, qu'à compenser la diminution des fonds publics, à moins que, durant cette période, l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits à l'université n'ait pas suivi le même taux de croissance au Québec qu'en Ontario et au Canada.

Le niveau des **fonds consacrés à la recherche** est pour les universités un bon indicateur de financement. De 1987-1988 à 1992-1993, la **proportion** de l'ensemble des crédits versés à la recherche subventionnée (subvention de recherche ou contrats de recherche provenant de fonds publics ou privés) des universités québécoises a augmenté davantage que celle des crédits accordés pour les mêmes fins aux universités ontariennes : 85,8 p. 100 pour le Québec, 53,6 p. 100 pour l'Ontario. En **chiffres absolus**, le niveau de financement de la recherche subventionnée dans les universités québécoises approche celui de l'Ontario, ce qui, étant donné la taille des systèmes universitaires des deux provinces, est avantageux pour le Québec. En 1992-1993, les universités québécoises ont reçu pour la recherche subventionnée 565 millions de dollars contre 611 millions de dollars pour celles de l'Ontario. Si l'on compare l'évolution de la part relative des fonds publics dans le financement de la recherche, on constate qu'en 1987-1988, les fonds publics représentaient 77 p. 100 de la totalité des subventions au Québec et 72 p. 100 en Ontario. En 1992-1993, elle était de 59 p. 100 au Québec et de 74 p. 100 en Ontario. La croissance de la recherche commanditée (recherche provenant de fonds privés) dans les universités québécoises a été très substantielle.

En ce qui concerne les droits de scolarité, ils ont presque triplé depuis 1989-1990, comme on peut le constater à la lecture du tableau 4. Ils tendent à se rapprocher des moyennes observées en Ontario et ailleurs au Canada, même s'ils sont encore passablement moins élevés. Comme nous l'avons évoqué dans le deuxième chapitre, nous sommes d'avis que les étudiants doivent apporter leur contribution financière pour la poursuite d'études supérieures. Nous considérons toutefois qu'il faut éviter de dresser des barrières financières pouvant réduire l'accessibilité à l'université, puisque la tradition de fréquentation est encore récente et que le rattrapage que doit faire le Québec en ce domaine est loin d'être terminé. Accroître la part des droits de scolarité dans le financement universitaire ne doit être envisagé que comme une solution de dernier recours.

Tableau 4

Moyenne des droits de scolarité des étudiants inscrits au 1er cycle de l'enseignement universitaire, à temps plein, au Canada (en \$)

	1989-1990	1993-1994	1995-1996*

Québec	581	1 630	1 682
Ontario	1 561	2 076	2 491
Canada :	1 541	2 202	2 538
Sans le Québec	1 689	2 446	2 795
Atlantique	1 440	2 298	2 626
Ouest			
*Estimation basée sur les moyennes 1994-1995 ajustées au moyen des taux d'augmentation des droits en 1995-1996, tels qu'ils ont été publiés dans le journal <i>La Presse</i> du 8 novembre 1995.			

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques, DRMF, avril 1995.

Ces chiffres laissent songeurs. Il y a certes un problème financier dans les universités québécoises, mais on peut se demander s'il s'agit de sous-financement ou d'incapacité à limiter la croissance des dépenses. Ces dernières années, les fonds privés (droits de scolarité et recherche commanditée) ont pris une place de plus en plus importante dans le financement des universités. Ont-ils contribué à compenser la réduction des fonds publics ou à couvrir l'augmentation des dépenses? Les universités n'auraient-elles pas intérêt à fonctionner davantage en véritable réseau et à chercher des solutions collectives qui permettraient une certaine rationalisation?

Deux autres questions ont été soulevées concernant le financement des universités. La première a trait à la **modification des règles de distribution** interuniversitaire. Les universités désirent s'en occuper elles-mêmes, entre elles. Quant à la deuxième question, elle est d'un intérêt plus général, car elle a des effets sur l'ensemble du système. Elle porte sur le **mode de financement** des universités québécoises. Il existe plusieurs modes de financement : le financement par les intrants (les clientèles), le financement par activité, le financement par les extrants (nombre de diplômés). Aucun de ces modes n'est utilisé à l'état pur dans le financement des universités du monde. Tous ont leurs avantages et leurs inconvénients. C'est la raison pour laquelle on les combine. Mais, notre mode de financement est presque exclusivement du premier type et il provoque la course à la clientèle. Les effets pervers de cette situation ont été souvent soulevés pendant les audiences. Cette question mérite d'être examinée. Nous savons que la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires du Conseil supérieur de l'éducation s'y emploie.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Les enjeux généraux à soumettre au débat public :

1.1. Le niveau général de financement du système scolaire est-il adéquat?

1.2. Y a-t-il lieu de modifier la part relative du financement public accordé aux différents ordres d'enseignement? Faut-il faire porter les efforts financiers sur l'éducation de base? Accroître le financement universitaire?

2. Commissions scolaires :

2.1. Faut-il accroître le pouvoir de taxation des commissions scolaires? Cela contribuerait-il à augmenter la participation aux élections scolaires?

2.2. La taxe scolaire ne devrait-elle pas être uniforme sur un territoire donné ou même à l'échelle du Québec?

2.3. Faut-il s'assurer du respect de la loi relative à la gratuité scolaire et endiguer la multiplication des frais divers qui, selon certains, met en cause l'égalité d'accès à l'éducation de base pour tous?

2.4. Les règles budgétaires ne devraient-elles pas être assouplies et adaptées afin de mieux répondre aux besoins particuliers de chaque école?

3. Enseignement collégial :

3.1. La structure du financement (enveloppes fermées et enveloppes protégées pour la masse salariale des enseignants) crée-t-elle des rigidités coûteuses?

3.2. Croyez-vous que la gratuité scolaire pour les étudiants à temps plein devrait être maintenue au collégial? Cette orientation est-elle compatible avec la pratique qui consiste à imposer certains frais aux étudiants (droits d'admission et d'inscription, frais afférents, frais divers)?

3.3. Accorder une plus grande autonomie aux établissements permettrait-il de mieux gérer

le développement des programmes dans un contexte de raréfaction des ressources?

4.Enseignement universitaire :

4.1. Doit-on modifier l'équilibre des sources actuelles du financement universitaire (public, privé, droits de scolarité)?

4.2. L'ampleur des droits de scolarité doit-elle être établie par une loi ou être déréglementée et laissée à chaque université?

4.3. Selon certains, la croissance anarchique des clientèles est une conséquence du mode de financement basé en bonne partie sur les inscriptions. Ne faudrait-il pas songer à s'assurer de la qualité et de la pertinence des activités de formation universitaires?

4.4. Quelles relations faut-il établir entre la situation financière et l'organisation du travail en milieu universitaire : l'ampleur et la différenciation de la tâche et de la charge de travail des professeurs, le partage du travail entre les professeurs et les chargés de cours, les professionnels et le personnel de recherche?

4.5. L'autonomie et la liberté universitaires sont-elles menacées par certaines formes de contribution des entreprises au financement universitaire? Y aurait-il lieu d'établir une loi-cadre?

4.6. La reddition de comptes, pour ce qui est des ressources financières attribuées aux universités, est-elle suffisante pour garantir que ces dernières satisfont au mandat que la société leur confie?

4.7. Faut-il envisager, pour réaliser des économies dans les coûts de système, un remaniement du réseau de l'enseignement supérieur (analogue à celui du secteur de la santé), impliquant un partage des missions entre les universités et même entre les universités et les établissements d'enseignement collégial?

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

CONCLUSION

Comme vous avez sans doute pu le constater, ce ne sont ni les problèmes ni les questions qui manquent en matière d'éducation. Les États généraux avaient justement comme objectif de les mettre sur la table; la table est mise. Au cours de la première phase, toutes les personnes qui souhaitaient porter leurs positions à l'attention publique ont pu le faire et être entendues. Une autre étape doit être franchie, celle du dialogue. Elle a ses exigences. Chaque participant doit certes avoir le courage de ses opinions mais, plus encore, la capacité de s'ouvrir à l'autre et de remettre en question ses certitudes pour chercher, au-delà des intérêts particuliers qu'il défend, à créer des alliances indispensables au bien commun. Nous ne croyons pas qu'il soit possible que tout le monde s'entende sur toutes les questions soumises à la discussion, mais si un dialogue franc et ouvert s'engageait entre les parties, nous aurions atteint notre objectif. La réforme de notre système d'éducation peut être un projet stimulant et mobilisateur. Il a besoin de la contribution de tous et de toutes. Nous vous invitons à vous y engager sans tarder.

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GÉNÉRAUX

BERTHELOT, Jocelyn. *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Éditions Saint-Martin/Centrale de l'enseignement du Québec, 1994, 288 p.

COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE. *Rapport de la Commission*, Synthèse préliminaire, UNESCO, Paris, 1995, 17 p.

COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION. *Pour l'amour d'apprendre*, Rapport de la Commission royale sur l'éducation, Version abrégée, Publications Ontario, Toronto, 1994, 98 p.

COMMISSION SUR L'EXCELLENCE EN ÉDUCATION. *Apprendre, pour la vie: défis et enjeux pour l'éducation et la formation*, rapport, Frédéricton, Nouveau-Brunswick, 1993, 79 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, rapport, Sainte-Foy, 1995, 65 p.

CHAPITRE PREMIER

BERTRAND, Denis et Gandayn Gabudisa BOSOGUTSALA. *L'université québécoise du troisième type À Dynamique vers l'an 2010, Les cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, Université du Québec à Montréal, 1995, 134 p.

CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 413 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 XXIe siècle*, Avis, Sainte-Foy, 1992, 201 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Réactualiser la mission universitaire, Avis*, Sainte-Foy, 1994, 78 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE. *Préparer les jeunes au 21e siècle*, ministère de l'Éducation, juin 1994, 45 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle À Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993, 39 p.

SÉNÉCHAL, Gilles. *La mission éducative : état de la question*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1993, 54 p.

CHAPITRE 2

BABASCH, Michaela. «Le redoublement, maladie honteuse ou seconde chance?», *Le Monde de l'Éducation*, France, no 227, juin 1995, p. 40.

BASTIEN, André. *Cheminement des étudiantes et des étudiants au baccalauréat : impact de l'âge sur l'abandon*, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, ministère de l'Éducation, octobre 1992, 23 p.

BEAUCHESNE, Luc. *Les abandons au secondaire : profil sociodémographique*, Direction des études économiques et démographiques, ministère de l'Éducation, Québec, février 1991, 52 p.

BRAIS, Yves. *L'état réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980 à 1993*, Document de travail, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, août 1994, 7 p.

BRAIS, Yves. *Retard scolaire et risque d'abandon au secondaire*, Direction générale de la recherche et du développement, ministère de l'Éducation, Québec, 1992, 55 p.

BRAIS, Yves. *Le classement des élèves à l'école primaire, un aperçu de la situation dans les milieux d'enseignement en 1992*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1994, 54 p.

CARRIER, Mario et Pierre BEAULIEU. *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement?*, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, 1995, 90 p.

CONSEIL DE LA FAMILLE. *Quinze ans et déjà au travail : le travail des adolescents, une responsabilité parentale et collective*, gouvernement du Québec, 1992, 25 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Des conditions de réussite au collégial À Réflexions à*

partir de points de vue étudiants, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, septembre 1995, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1992, 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy, 1992, 175 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation préscolaire, un temps pour apprendre*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, mai 1987, 52 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif À Dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1995, 65 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Avis, 1993, 132 p.

DUMAS, Suzanne. *Étudier et travailler? Enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, Québec, 1993, 105 p.

GIROUX, Lise et Guy LEGAULT, *Grandir parmi les grands : Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1992, 37 p.

GROUPE ÉCOBES. *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial À Étude longitudinale au SaguenayÀLac-Saint-Jean*, cégep de Jonquière, Jonquière, 1993, 163 p.

LA HAYE, Jacques et André LESPÉRANCE. *Cheminement scolaire à l'université : abandons au baccalauréat*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, DPSAC, février 1992, 45 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Aide financière aux étudiants À Évolution, analyse comparative et tendances actuelles*, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1995, 94 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Étude sur la dette accumulée par les bénéficiaires de l'aide financière aux étudiants*, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1994, 69 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'aide financière aux étudiants : un équilibre à maintenir*,

Rapport du Groupe de travail sur le Régime d'aide financière aux étudiants, 1995, 231 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les indicateurs de l'éducation* (édition 1994), gouvernement du Québec, 1995, 111 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les sessions d'accueil et d'intégration, bilan de l'année 1993-1994*, Québec, octobre 1994, 23 p.

MOISAN, Gilbert. *L'île de Montréal, ses jeunes et l'école : la spécificité montréalaise en éducation*, Document statistique, Document de travail, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 47 p.

OCDE. *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*, Paris, 1995, 222 p.

PARADIS, Louise et Pierre POTVIN. «Le redoublement : un pensez-y bien À une analyse des publications scientifiques», *Vie pédagogique*, no 85, septembre-octobre 1993, p. 13-14 et 43-44.

PICARD, France. *Les services éducatifs à la petite enfance au Québec. Étude exploratoire*, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 166 p.

PRIMEAU, Jean. *La réussite, l'échec et l'abandon des cours au premier trimestre d'études collégiales : tendances de la décennie de 1980 et profils des nouveaux inscrits à l'automne de 1989 au regard de leur rendement scolaire*, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement, ministère de l'Éducation, 1994, p. 22-23.

RISTIC, Benedykta et Diane BRASSARD. *Le redoublement dans les commissions scolaires du Québec : le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire*, Direction des études économiques et démographiques, Québec, octobre 1990, 31 p.

ROBERGE, Andrée. *Étudier en travaillant : se payer des études ou faire l'économie d'une éducation?*, Institut national de la recherche scientifique, culture et société, à paraître, 24 p.

ROBITAILLE-GAGNON, Nicole et Julien RAYMOND. *Les pratiques du redoublement à l'école primaire*, Document de travail, ministère de l'Éducation, Québec, 1994, p. 13.

SMITH J., William. *Equal Educational Opportunity for Students with Disabilities : Legislative Action in Canada*, Bureau de recherche sur la politique scolaire (OREP), McGill, juillet 1994, 177 p.

VALLIÈRES, Évelyne. *L'occupation d'un emploi durant les études : les caractéristiques, les effets et l'évolution de la situation au cours de la dernière décennie*, Résumé, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec à Montréal, 17 août 1995, 20 p.

VIGNEAULT, Marcel. *La pratique Études-travail : les effets*, Collège Montmorency, 1993, 318 p.

VIOLETTE, Michèle. *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*, Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, Québec, décembre 1991, 118 p.

VIOLETTE, Michèle. *La formation professionnelle au secondaire : une formation sans les jeunes*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1995, 30 p.

CHAPITRE 3

CARPENTIER, Renée. *Le curriculum : situations et développements*, Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 110 p.

COMMISSION NATIONALE DE L'ÉDUCATION SUR LE TEMPS ET L'APPRENTISSAGE AUX ÉTATS-UNIS. *Prisonniers du temps*, Version française, C.S. Taillon, 51 p.

CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 413 p.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois. Volet 1. Cheminements et spécialisation*, Conseil des universités, Sainte-Foy, 1992, 142 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy, 1994, 116 p.

GRÉGOIRE, Réginald. *Les dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays À Une exploration*, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Québec, 1994, 195 p.

GRÉGOIRE, Réginald. *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, Conseil des collèges, Québec, 1992, 340 p.

GRUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE. *Préparer les jeunes au 21e siècle*, ministère de l'Éducation, 1994, 45 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle À L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993, 39 p.

OCDE. *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXIe siècle*, Paris, 1994, 274 p.

UNIVERSITÉ LAVAL. *Rapport du comité sur la formation fondamentale*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 1989, 176 p.

CHAPITRE 4

BÉDARD-HÔ, Francine. «Les devoirs et les leçons : état de la question. Ce que révèlent les recherches», dans *Vie pédagogique*, no 96, novembre-décembre 1995, pp. 16 à 18.

BERTHELOT, Michèle. *Enseigner : qu'en disent les profs?*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1991, 162 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991, Québec, 1991, 57 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994, Sainte-Foy, 1994, 51 p.

FONTAINE, Susanne. *L'activité pédagogique : bilan et perspectives de renouveau*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1993, 86 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les bibliothèques scolaires québécoises. Plus que jamais...*, Rapport du comité d'étude Bouchard, Québec, 1989, 216 p.

HART, Sylvie Ann. *L'enseignement stratégique au primaire et au secondaire et l'approche-programme au collégial : étude de cas*, Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 74 p.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992,

VIOLETTE, Michèle. *La vie scolaire au secondaire*, Sondage auprès des élèves et des responsables de la vie scolaire, avril 1995, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, Québec, 1995, 56 p.

CHAPITRE 5

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

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

BOUSQUET, Jean-Claude et R. OUELLETTE. *Les enseignantes et les enseignants en formation professionnelle* Ä *Évaluation et perspectives de renouvellement*, Document de travail, ministère de l'Éducation, 1994, 14 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Avis, Sainte-Foy, 1992, 131 p.

GIROUX, Lise. *La formation professionnelle au secondaire* Ä *Enquête auprès du personnel en milieu scolaire et entrevues avec les parents*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1995, 73 p.

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.

LEGAULT, Guy. *La situation scolaire, en mars 1995, des nouveaux inscrits à la formation professionnelle en 1991-1992 et en 1992-1993*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, mai 1995, 25 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La relance au secondaire en formation professionnelle* Ä *Le placement des personnes diplômées de 1992-1993, au 31 mars 1994* Québec, 1995, 83 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La relance au collégial* Ä *Situation au 31 mars 1994 des sortantes et sortants diplômés de l'enseignement collégial en 1992-1993 : formations préuniversitaire et technique*, Québec, 1995, 260 p.

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

CHAPITRE 6

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DES ADULTES DES UNIVERSITÉS DE LANGUE FRANÇAISE. *Vers une concertation en éducation des adultes*, actes du colloque de juin 1990.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Avis, Sainte-Foy, 1992, 113 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1995, 74 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1994, 51 p.

HART, Sylvie Ann. *Tendances actuelles, structure et financement de l'éducation des adultes dans six pays industrialisés*, étude préparée pour le Conseil supérieur de l'Éducation, 1993, 194 p.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *Apprendre à l'âge adulte, État de situation et nouveaux défis*, mai 1994, 163 p.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *L'éducation des adultes, valeur centrale du progrès économique et culturel*, 1995.

MOREAU, N. *Le système québécois de formation continue. Ce qu'il pourrait être, ce qu'il est, ce qu'il est devenu*, étude documentaire préparée pour le Conseil supérieur de l'Éducation, 1995.

NADEAU, J.R. *L'éducation permanente dans une «cité éducative»*, Presses de l'Université Laval, 1982, 358 p.

PAYE, J.-C. «*L'éducation permanente à la portée de tous*», *L'Observateur de l'OCDE*, no 193, avril-mai 1995.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION. *Perceptions de la population québécoise à l'égard de l'analphabétisme au Québec*, Rapport final, 31 août 1995, 19 p.

CHAPITRE 7

BABY, Antoine. *Les défis du système scolaire dans le contexte des États généraux : nécessité de faire des choix et de s'en tenir à l'essentiel*, Communication, Montréal, octobre 1995, 14 p.

CARPENTIER, Renée. *L'évaluation en éducation*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La gestion en éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992, Sainte-Foy, 1992, 56 p.

SÉNÉCHAL, Gilles. *La décentralisation en éducation : situations et conditions de développement*, Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 42 p.

CHAPITRE 8

BERTHELOT, Jocelyn. *Gouverne démocratique ou dérives marchandes. La restructuration en*

éducation dans quelques pays et provinces, Centrale de l'enseignement du Québec, mai 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Compilations spéciales sur l'effectif et les coûts de l'enseignement privé, Direction des statistiques et des études quantitatives, 1995.

CHAPITRE 9

CHARRON, André. (dir.). *École et religion À Le débat*, Éditions Fides, 1995, 214 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Compilations spéciales sur les coûts de la confessionnalité, Direction des statistiques et des études quantitatives, 1995.

CHAPITRE 10

ASSOCIATION CANADIENNE DU PERSONNEL ADMINISTRATIF UNIVERSITAIRE. *Statistiques financières des universités et collèges*, éditions de 1988 à 1993.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. *Les enjeux du système universitaire québécois*, Sainte-Foy, 1993, 59 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Avis au ministre de l'Éducation, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et ministre de l'Éducation, 1992, 201 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement supérieur et le développement économique*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1994, 102 p.

LEMELIN, C. *L'éducation et la croissance économique*, texte présenté au congrès de l'Association des économistes québécois, mai 1995, 14 p.

LEMELIN, C. *Les droits de scolarité au Collège. L'accessibilité, la démocratisation et les effets redistributifs : une brève comparaison Québec-Canada*, septembre 1992, 54 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'effort financier en éducation. Une comparaison Québec - Ontario - États-Unis, 1981-1982 à 1993-1994*, document de travail, DSEQ, 1995, 7 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, édition 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, édition 1995.

MOREAU, N. *Étude exploratoire du financement universitaire*, Conseil supérieur de l'éducation, février 1995.

PICARD, F. *Le financement des universités au Québec et au Canada : statistiques financières*, document de travail, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1995, 43 p.

PICARD, F. *Les systèmes de financement universitaire. Mise en perspective du système québécois au regard de la situation internationale*, document de travail, juin 1995, 66 p.

[Précédent](#) - [Suivant](#) - [Table des matières](#)

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

MANDAT

Conformément au décret no 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.»

Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996

Exposé de la situation

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. Monsieur Majella St-Pierre agit à titre de secrétaire de la Commission.

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 Majella St-Pierre

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

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 Gilbert

- 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 de 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 Maurice

- 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.

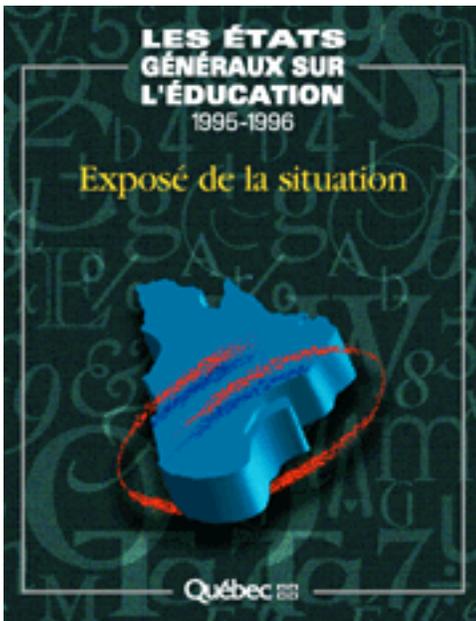
Madame Céline Saint-Pierre

- 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.

Madame Stéphanie Vennes

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

[Précédent - Table des matières](#)



Les États généraux sur l'éducation

1995-1996

Exposé de la situation

Cette page contient la version consolidée de ce document pour l'importer ou l'imprimer.

TABLE DES MATIÈRES

[REMERCIEMENTS](#)

[AVANT-PROPOS](#)

[INTRODUCTION](#)

1. [À PROPOS DE LA MISSION ÉDUCATIVE](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

2. [À PROPOS DE L'ACCESSIBILITÉ ET DE LA RÉUSSITE](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

3. [À PROPOS DES CURRICULUMS D'ÉTUDES](#)

À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

4. [À PROPOS DE LA DYNAMIQUE PÉDAGOGIQUE](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

5. [À PROPOS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)
- [Questions à débattre](#)

6. [À PROPOS DE LA FORMATION CONTINUE](#)

- [Ce que nous avons entendu](#)
- [Ce que nous croyons utile de soumettre au débat](#)

- Questions à débattre

7. À PROPOS DU PARTAGE DES POUVOIRS ET DES RESPONSABILITÉS

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

8. À PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

9. À PROPOS DE LA CONFESIONNALITÉ

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

10. À PROPOS DU FINANCEMENT

- Ce que nous avons entendu
- Ce que nous croyons utile de soumettre au débat
- Questions à débattre

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

MANDAT

LES MEMBRES DE LA COMMISSION

REMERCIEMENTS

Nous désirons exprimer notre gratitude aux personnes suivantes qui ont travaillé, à un titre ou à un autre, à la préparation du présent document.

Recherche, études et analyses	Michèle Berthelot, responsable Francine Bédard-Hô et Diane Bonneville, agentes de recherche, avec la collaboration de Nicole Coquatrix et Diane Vanasse
Rédaction	Michèle Berthelot
Recherche documentaire	Martine Dubé
Secrétariat des audiences publiques	Mado Desforges Daniel Campeau
Révision linguistique	Hélène L'Heureux et la Division des services linguistiques du ministère de l'éducation
Préparation technique	Claudette Cauchon Carole Caron
Coordination de l'édition	Jean Leclerc

AVANT-PROPOS

Au printemps 1995, nous nous engageons dans les États généraux, convaincus que le temps était venu de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec. Notre mandat était de préparer, dans un premier temps, un document de base à partir de consultations sur l'ensemble du territoire. Nous avons choisi de tenir des audiences publiques dans toutes les régions du Québec, confiants que la participation populaire, dont nous acceptions nous-mêmes d'être partie prenante, était le meilleur point de départ d'un tel mouvement de réflexion. La mobilisation a été inespérée, malgré des contraintes certaines : il a fallu prolonger les sessions prévues et accéder à des demandes de report qui nous paraissaient légitimes, sans retarder indûment tout le processus de consultation. Le choix délibéré de la participation la plus large possible nous apparaissait comme la condition du sérieux de l'opération et comme un rempart contre la seule expression de modes ou d'intérêts particuliers. Nous ne pouvons qu'exprimer notre gratitude à celles et ceux qui se sont prêtés à cet exercice démocratique qui aura occupé 56 jours d'audiences et 462 heures de présentations et de discussions.

Le respect de la parole entendue

Après cette période d'écoute, aussi passionnante qu'épuisante, il nous a fallu, en quelques mois, dégager les lignes de force de près de deux mille mémoires et présentations verbales. Le défi était de taille : arriver à rendre compte de la richesse de tant de propos en éliminant cette impression de cacophonie que donne souvent la diversité quand elle est laissée à elle-même, sans ces fils de trame qui en tissent la cohérence, bien faire saisir les contours d'opinions si nombreuses sans tomber dans le travers d'une énumération stérile ou, pire encore, de la catégorisation excessive qui gomme les nuances. Nous nous sommes sentis responsables des propos énoncés haut et fort, mais aussi des propos chuchotés. Nous avons un devoir de fidélité, donc, mais également une obligation de mise en ordre et de clarification des enjeux en vue d'ouvrir le dialogue.

Ainsi, ayant longuement écouté et lu, patiemment classé et analysé, sainement confronté et réorganisé, nous publions le présent *Exposé de la situation*. Selon le mandat en vertu duquel il a été produit, il n'a pas pour but de clore le débat, mais plutôt de l'alimenter et de l'approfondir. Il ne vise pas à tirer des conclusions, mais à suggérer des questions à discuter, qui nous semblent déterminantes pour l'avenir de l'école, de l'éducation préscolaire à l'enseignement universitaire. Le ciment d'une telle entreprise de rénovation de l'école est fait de l'adhésion et de l'engagement de tous les secteurs de la société. C'est pourquoi nous nous réjouissons de la participation de personnes et d'organismes n'appartenant pas au milieu scolaire à cette première étape des États généraux et nous espérons qu'elle se prolonge aux étapes suivantes.

Un véritable appel à se ressaisir

Un sentiment d'urgence, qui prend plusieurs formes, sous-tend l'ensemble de la consultation. Cela n'a pas de quoi surprendre dans la mesure où, dans tous les pays occidentaux, l'école fait actuellement face à des critiques sévères à la mesure des attentes élevées qu'on a à son égard. Modernisé il y a 30 ans, notre système d'éducation se compare avantageusement à ceux des pays avancés. Bien des observateurs extérieurs s'étonnent de la rapidité des progrès collectifs que nous avons faits en matière d'accès à l'éducation.

D'ailleurs, en écoutant les élèves de tous les ordres d'enseignement, émerveillés par l'acuité de leur jugement, par la force de leur attachement à ce qui les a fait grandir intellectuellement, par leur capacité de renouveler notre vision traditionnelle de certaines valeurs telles que l'égalité, la coopération, la réussite, nous nous disions qu'on ne peut totalement désespérer d'un système d'éducation qui porte de tels fruits.

Pourtant, le sentiment diffus de l'insatisfaction de la population envers son système d'éducation, sentiment relayé par les «leaders» d'opinions, est bien réel. Cet édifice

construit avec audace et détermination il y a 30 ans, dont nous étions si fiers, a subi l'épreuve du temps. Sans doute avons-nous, en cours de route, négligé des choses importantes, voire élémentaires. Quoi qu'il en soit, les piliers se sont ébranlés et les tensions continueront à miner l'édifice s'il n'est pas de nouveau consolidé.

L'enthousiasme et la passion de ceux qui s'y consacrent se sont en partie émoussés et les jeunes sont venus nous le redire : rien d'important n'est possible en éducation en l'absence de ces deux ingrédients.

À travers les mémoires et les commentaires présentés aux audiences, nous avons senti un désir de renouvellement profond de certaines pratiques coutumières de notre école. Pour beaucoup de participants, et nous partageons leur point de vue, l'amélioration de notre école passe par un ressaisissement d'ensemble à l'égard de certaines questions, que nous voudrions mettre en évidence.

À cet égard, la nécessité de **remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances** est exprimée sous diverses formes. Les mises en garde en ce qui a trait aux pratiques qui compromettent la gratuité scolaire, la priorité qu'il faut accorder à la lutte au décrochage, les demandes d'une meilleure réponse aux besoins de certaines catégories d'élèves comme ceux des communautés culturelles, ceux des milieux défavorisés et ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage en sont des manifestations évidentes. Sur ce plan, la situation des écoles montréalaises qui, comme nous le verrons, cumulent tous les facteurs qui alourdissent le fardeau pédagogique, ne saurait perdurer. On attend donc de l'école, non seulement qu'elle ne contribue pas à aggraver la fracture sociale, mais qu'elle fasse sa part pour faire reculer l'exclusion.

L'urgence de **redonner à tous les acteurs sociaux et scolaires la responsabilité qui leur incombe** en matière d'éducation est vivement ressentie. Les élèves sont interpellés. On estime que bon nombre d'entre eux ne prennent pas très au sérieux leur métier d'élèves, qu'ils consacrent trop de temps au travail salarié et au loisir et font peu de cas du travail personnel qu'exige l'acte d'apprendre. À leur tour, ils se disent abandonnés par les adultes qui abdiquent leurs responsabilités d'encadrement. Certains parents se sentent démunis et débordés par l'ampleur des problèmes que soulève l'éducation de leur enfant. En l'absence de soutien, ils abandonnent une partie de leur rôle aux mains de l'école, comptant sur elle pour transmettre des valeurs qu'ils ont eux-mêmes du mal à repérer et à véhiculer. Ceux qui sont plus aguerris aspirent à une participation plus active à la vie scolaire; ils se sentent relégués aux rôles de second ordre et réclament qu'on leur fasse une place à la mesure de leurs capacités et de leur désir d'engagement. Pour leur part, les enseignants trouvent que les possibilités de mettre à profit leurs compétences pédagogiques sont fort limitées. Ils ont l'impression d'avoir perdu la maîtrise de leur activité professionnelle. Étant peu associés aux décisions pédagogiques en matière d'application des programmes, d'évaluation des apprentissages et d'orientation du perfectionnement, ils ont l'impression d'être devenus

des exécutants. Les gestionnaires croulent sous le poids des directives. On voudrait bien qu'ils aient plus de marge de manoeuvre pour définir des projets d'établissement plus respectueux de la couleur locale. Les employeurs ont accepté, certains de plus ou moins bon gré, de s'engager dans la formation et le perfectionnement des travailleurs, mais les assises d'une véritable culture de la formation continue sont encore à construire là comme ailleurs. Nous n'allongerons pas inutilement la liste, comptant que ces quelques exemples auront su illustrer le besoin de responsabilisation de tous les acteurs.

Repousser le problème à d'autres niveaux, ne pas bien faire les choses la première fois, mais compter sur les solutions de la deuxième chance, ne pas exiger la maîtrise des choses au moment où elles sont apprises, mais l'exiger plus tard, quand ces choses ne s'apprennent plus normalement, ce sont là des comportements qui, semble-t-il, sévissent dans tout notre système d'éducation.

Ces comportements sont tellement généralisés qu'on ne peut se contenter de les mettre sur le compte du laxisme et du manque de professionnalisme des personnes. N'obéissent-ils pas à des normes informelles qui sous-tendent tout le système d'éducation? Effets pervers d'un système qui, pour donner accès au plus grand nombre, assure des filets de rattrapage qui servent ensuite d'alibis à beaucoup pour ne pas régler les problèmes au moment et dans les lieux où ils devraient l'être? Conséquence d'une conception de l'accessibilité donnant «sa chance au coureur», refusant toute sélection et même toute indication au coureur de ses chances de réussite alors que les bases qui permettent les réussites ultérieures ne sont pas assurées? La perpétuation de ce mauvais pli n'entraîne-t-elle pas un gaspillage, un manque de confiance des ordres d'enseignement les uns par rapport aux autres et, plus grave encore, ce goût amer laissé chez les jeunes par ces années perdues, ces détours, ces impasses? Voilà des sujets importants à débattre.

Aussi, du primaire à l'université, notre école néglige de prendre en charge le **travail personnel** de l'élève. L'enseignement est une action de l'enseignant en direction de l'élève; l'étude et le travail personnel sont des tâches que l'élève accomplit sur lui-même. Par ce travail, il s'instruit, il se développe, il se forme. C'est pourquoi il n'y a pas d'apprentissage sans étude, et la réussite des études dépend pour une bonne part du temps qu'on y consacre. Tout le monde est d'accord avec cela, et au cégep et à l'université le temps d'étude personnelle est prévu pour chacun des cours et compte même dans la pondération du cours. Mais, du primaire à l'université, tout le monde se plaint que le temps de travail personnel se réduise de plus en plus, qu'il tende à devenir insignifiant au secondaire et que les loisirs, le travail rémunéré, la télévision et les jeux d'ordinateur le réduisent comme une peau de chagrin. De telles plaintes s'élèvent de partout. Mais l'école n'est-elle pas, elle aussi, la cause du problème? En effet, à la différence d'autres systèmes d'éducation, n'avons-nous pas tendance à faire du travail personnel de l'élève, et cela dès le primaire et le secondaire, une affaire

privée, laissée aux élèves eux-mêmes ou à leurs familles... ou à des professeurs devant alors individuellement aiguillonner par la «note qui compte» et dont le zèle se paie par un poids démesuré de corrections? Où sont les salles d'étude, le temps et l'encadrement prévus dans l'horaire pour les devoirs et les leçons? Le seul temps encadré n'est-il pas le temps scolaire, celui des cours? Les directives que reçoivent les parents parlent-elles de l'importance de prolonger l'apprentissage scolaire? Comment relever substantiellement la qualité de la formation si nous négligeons ces choses que nous considérons pourtant comme essentielles et dont nous ne cessons de déplorer l'absence?

Par ailleurs, notre école oublie trop souvent qu'elle oeuvre dans l'univers de la **culture**. Nous voulons dire par là que les disciplines scolaires n'y sont pas suffisamment enseignées dans une perspective de formation culturelle. Beaucoup de participants sont venus nous le dire, et les jeunes plus encore que les autres. Une juxtaposition d'apprentissages, ce n'est pas encore une formation. Il y manque l'essentiel de la culture, les liens entre les acquis scolaires, leur synthèse, leur sens.

Étudier sa langue maternelle comme outil de communication, c'est développer des habiletés, mais l'étude de sa langue à l'école peut-elle se réduire à cela? La langue maternelle n'est-elle pas un lieu d'appartenance, une patrie et aussi un patrimoine dont il faut connaître les formes d'expression significative, les oeuvres marquantes? L'initiation démocratique à l'école peut-elle faire l'économie de l'histoire des institutions sociales et politiques qui ont façonné notre société? L'étude des sciences et de la technologie qui, croyons-nous utile de rappeler, fait aussi partie intégrante de la culture, peut-elle être détachée de l'étude des conditions qui ont présidé aux découvertes et de celles de leurs effets sur l'activité humaine? Les activités pédagogiques organisées par l'école ne peuvent-elles pas tirer plus de profit des institutions culturelles? Le rôle de l'enseignant, en plus d'organiser, de diriger et d'évaluer les apprentissages, n'est-il pas avant tout d'ouvrir les horizons, de faire réfléchir, d'éveiller et même parfois de déranger? L'école doit instruire, mais on ne peut être véritablement instruit si on reste inculte. Vouloir que notre école se situe davantage dans cette perspective d'éducation culturelle, n'est-ce pas demander la révision de l'organisation pédagogique, de la conception des programmes d'études, du rôle attendu du professeur et par conséquent de sa formation? Comment détourner l'élève d'une conception fortement utilitariste de la formation, si celle-ci n'est pas enracinée dans une culture vivante?

Notre école n'est pas assez **exigeante**. Au cours des audiences, des parents et des enseignants sont venus nous le dire. Mais c'est aussi le message que nous ont lancé les jeunes. «Demandez-nous-en plus, nous sommes capables. Ne vous contentez pas de nous enseigner des choses élémentaires et toujours les mêmes, faites-nous découvrir autre chose. Exigez plus de nous. Développez chez nous le sens de l'effort, et même si nous n'aimons pas certaines choses qui nous seront utiles, forcez-nous un peu, nous

vous en serons reconnaissants. Mais pour que l'école ne soit pas "plate", ce lieu où l'on s'ennuie, donnez-nous des professeurs compétents, passionnés, ayant le sens de l'humour.» Nous avons entendu, de la bouche même des usagers de notre école, le jugement qu'ils portent sur elle en même temps que l'espoir qu'ils fondent sur elle. Le message était tellement pressant qu'on ne peut l'oublier.

Notre école ne donne pas la place qui lui revient à la **formation professionnelle et technique**. Elle s'enracine dans une tradition qui valorise la formation générale et méprise les savoirs pratiques. On est venu nous le dire et nous le démontrer. L'enseignement professionnel du secondaire s'est effondré et, depuis, les relances se succèdent sans trop de succès auprès des jeunes. Seul l'enseignement technique du cégep a donné sa légitimité à l'existence dans notre système scolaire d'un enseignement du type professionnel comme voie normale de scolarisation. Au cours des audiences, nous avons même senti un malaise sur cette question. Derrière les discours convenus sur la demande sociale portant sur le développement des filières d'enseignement professionnel et technique, on a perçu des réticences. Le seul diplôme valorisé par l'école secondaire est le diplôme d'études secondaires, qui ouvre la voie des études supérieures. Quel menu proposons-nous alors et quelle reconnaissance garantissons-nous à celles et ceux qui ne suivent pas cette voie et qui souhaitent sortir de l'école avec un diplôme attestant une compétence professionnelle?

Les participants aux audiences ont donc formulé les redressements à effectuer, véritable appel à nous ressaisir. Cet appel concerne d'abord l'école, mais il s'adresse aussi à toute la société. Nous souhaitons qu'il soit entendu.

Les risques qui nous guettent, les possibilités qui se présentent

Les chantiers ouverts par la première étape des États généraux, s'ils permettent d'espérer des changements substantiels, ne révèlent pas moins deux des risques auxquels nous nous exposons dans la poursuite des travaux, aux assises régionales et nationales. Le premier risque, c'est **celui du découragement**. L'état des finances publiques est désastreux. Cinq milliards de dollars de déficit pour une société comme la nôtre, c'est beaucoup, beaucoup trop. L'éducation représente une part importante du budget de l'État. Il serait donc étonnant qu'elle échappe totalement aux décisions budgétaires annoncées pour le printemps. Celles-ci ne doivent toutefois pas nous servir d'alibi pour nous dérober ou retarder l'exécution des travaux qui nous attendent. Au contraire, elles nous imposent un devoir supplémentaire, celui d'éclairer les facteurs qui doivent présider au choix des priorités. L'éducation n'est pas un poste budgétaire comme les autres. C'est le coeur d'un projet de société, un levier pour relancer le développement économique, social et culturel.

Par ailleurs, il nous incombe également de participer à l'effort collectif d'assainissement des finances publiques. En ce sens, nous sommes aussi conviés à un examen attentif et à une révision de nos façons de faire. La tâche est délicate, car elle oblige à concilier des objectifs apparemment contradictoires : la nécessité d'investir en éducation, d'une part, et celle de limiter les dépenses publiques, d'autre part. Il est clair qu'on ne peut faire fi ni de l'une ni de l'autre. Considérer les besoins en matière d'éducation sans tenir compte de notre capacité de payer contribuerait à nous enfoncer dans l'endettement. Par ailleurs, se contenter d'une opération comptable sans égard à l'importance et aux exigences de la mission d'éducation risquerait de coûter très cher à plus ou moins brève échéance. L'école qu'il faut redessiner, c'est l'école de l'avenir. Il nous faut voir plus loin que les difficultés actuelles et que le niveau de financement.

Le deuxième risque que nous aurons à affronter est **celui de l'enlèvement**. Parce que tout est sur la table, parce que des intérêts catégoriels et des alliances tactiques peuvent paralyser un processus ouvert, le type même d'exercice démocratique que sont les États généraux porte en germe cet autre risque. La Commission devra être vigilante, les comités d'organisation régionaux aussi. Mais le mouvement de fond que nous avons senti nous donne l'assurance qu'il est possible de passer au travers.

Nous ne croyons pas que toutes les solutions sortiront comme par magie au terme des assises nationales. Mais nous pensons qu'il est réaliste d'espérer avoir, à la fin du processus, une vue plus claire de la situation et de ce qu'il convient de faire. On pourra alors compter sur tous ceux et toutes celles qui ont investi du temps et de l'espoir dans cette remise à jour de notre école pour indiquer clairement au décideur politique les choix qui s'imposent et pour amorcer eux-mêmes, chacun dans son milieu, les actions concertées qui fabriquent le changement au quotidien.

SIGNATURES

Robert Bisailon, Coprésident

Lucie Demers, Coprésidente

Majella St-Pierre, Secrétaire

Nicolas Bélanger

André Caillé

Gary Caldwell

Huguette Gilbert

Paul Inchauspé

Élisabeth Le

Bernard Lemaire

Normand Maurice

Maria-Luisa Monreal

Élise Paré-Tousignant

Céline Saint-Pierre

Stéphanie Vennes

INTRODUCTION

Les raisons qui ont motivé la demande d'États généraux viennent du besoin d'arrêter les réformes à la pièce pour faire le point, regarder l'ensemble du dispositif et évaluer les corrections nécessaires afin que notre école permette à nos enfants et petits-enfants de mieux affronter l'avenir. Après 30 ans, un tel examen n'est pas un luxe pour une collectivité. Les participants aux audiences l'ont compris. Leurs mémoires ouvrent des débats sur toutes les questions de fond que doit se poser une société sur son système d'éducation. Souvent, ils proposent des solutions. Elles ne sont pas toutes convergentes comme en témoignent l'incertitude et parfois la tension que suscitent ces questions en nous. Recentrages et consolidations s'imposent pour relancer l'ensemble du système éducatif.

Nous avons choisi de construire l'*Exposé de la situation* autour de thèmes qui sont généralement familiers à celles et ceux qui se préoccupent d'éducation, d'abord par souci de ne pas égarer le lecteur. Pour la même raison, nous avons aussi retenu une présentation uniforme pour chacun des dix thèmes faisant l'objet d'un chapitre. Nous faisons d'abord un rappel des propos entendus aux audiences. Ensuite, en prenant un certain recul par rapport à ceux-ci, nous présentons les éléments essentiels du dossier

en critiquant, élaguant ou complétant les éléments qui ont été portés à notre attention à ce jour. Enfin, nous soumettons une série de questions qui doivent servir de bases de discussion pour les assises régionales.

Il nous paraît utile de fournir quelques renseignements sur notre méthode de travail qui permettront de mieux saisir le résultat de notre démarche. Pour construire la section «Ce que nous avons entendu», nous avons certes eu recours à notre mémoire, mais nous nous sommes surtout appuyés sur une banque de données constituée à cette fin. À chaque mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation correspond une fiche d'inscription qui identifie la personne ou l'organisme représenté et précise son milieu d'appartenance (parents, enseignants, employeurs, par exemple) et sa région. Une fiche de synthèse a aussi été préparée pour chaque mémoire de même qu'une fiche consignant les interventions verbales en salle d'audiences. Ensuite, toutes les synthèses des mémoires, de même que des interventions en salle, ont été codées par thème, à partir d'une cinquantaine de descripteurs préétablis. Toutes ces données ont été saisies à l'ordinateur pour constituer une banque de données informatisées.

Pour élaborer la partie «Ce que nous croyons utile de soumettre au débat», il va sans dire que nous avons d'abord exercé notre jugement afin d'évaluer et de sélectionner les éléments à retenir. Par ailleurs, nous avons fait faire, pour chacun des thèmes, des synthèses des études et recherches existantes ainsi que des avis et rapports des organismes-conseils. Nous avons aussi demandé au ministère de l'Éducation de nous fournir des données à partir de ses fichiers pour clarifier certains aspects des questions soulevées. Nous avons également rencontré les responsables des groupes de travail chargés d'étudier des enjeux particuliers : la formation professionnelle et technique, les profils de formation au primaire et au secondaire, l'aide financière aux étudiants, l'accès à l'école anglophone.

Enfin, nous avons visité des établissements où ont lieu des expériences novatrices. Nous avons aussi tenté de repérer des expériences du genre en consultant des revues pédagogiques ou en communiquant avec les promoteurs de certains projets dont nous avons eu écho. Nous avons utilisé le récit de ces expériences au fil du rapport, pour stimuler le goût de faire autrement.

Nous ne croyons pas pertinent de rappeler ici le contenu de chacun des chapitres. La table des matières suffit à elle seule à situer le lecteur. Quant à ceux qui voudraient en savoir un peu plus, nous les invitons à prendre connaissance de la brève description qui figure au début de chacun des chapitres.

Pour certains, les prises de position, les analyses et les questions qui suivent ne sont pas nouvelles. Les personnes proches du milieu de l'éducation les connaissent bien.

Mais ces questions ont pris ces dernières années une ampleur et un tour tels que la relance de notre école n'est plus possible si on n'arrive pas à dégager de nouveaux consensus. L'un des avantages de la formule des États généraux est de les faire sortir des milieux de l'éducation où elles se brassent et de les placer dans l'espace public qui seul peut permettre de les traiter correctement. Au terme de votre lecture, vous constaterez sans doute que toutes les solutions ne sont pas trouvées. Nous n'avons d'ailleurs pas une telle prétention. Nous avons tout simplement tenté de baliser plus clairement l'espace dans lequel pourraient se tenir des discussions fructueuses sur l'éducation et son avenir. Nous espérons avoir réussi et vous souhaitons d'excellents débats.

1. À PROPOS DE LA MISSION ÉDUCATIVE

Dans le présent chapitre, il est question des insatisfactions et des changements sociaux qui appellent une révision de la mission de l'école. Les finalités éducatives elles-mêmes sont soumises au débat : instruire, socialiser, préparer à l'exercice des rôles sociaux, ces finalités font-elles consensus? L'école ne peut seule mener à bien l'entreprise éducative. Sur quelles bases peut-elle établir un certain partage avec les autres institutions et agents sociaux? Sont également abordées, enfin, les formes particulières que prend la mission à l'enseignement supérieur.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Une nécessaire révision de la mission

Beaucoup de participants et de participantes ont insisté sur l'ampleur des changements sociaux des dernières décennies et sur la nécessité que l'institution scolaire s'y ajuste. On fait état de **l'évolution de la conjoncture** au cours des 30 dernières années : la famille s'est transformée, l'écart entre riches et pauvres a augmenté, le pluralisme et la pluriethnicité sont devenus des données incontournables. La mondialisation des marchés a ouvert des voies nouvelles, le marché du travail s'est complexifié, les connaissances ont explosé, l'application des nouvelles technologies dépasse désormais l'imaginaire, sans compter la fin du règne de l'État providence et la montée du courant de décentralisation. Ces différents changements, présentés par plusieurs comme de véritables bouleversements, obligent à repenser l'éducation et l'école et à les inscrire dans un projet de société lui-même redéfini. À ce sujet, la plupart expriment leur désir

de voir l'école contribuer à l'avènement d'une société plus égalitaire et plus ouverte à la diversité, pendant que certains se montrent plus étroitement préoccupés de la qualification de la main-d'oeuvre pour permettre au Québec d'accroître sa compétitivité sur le marché mondial. On réaffirme le caractère prioritaire de l'éducation pour le développement social, économique et culturel du Québec et la nécessité pour le gouvernement d'y consentir les efforts financiers nécessaires. L'instruction est vue comme un investissement, notamment par les étudiants. La formule lapidaire «si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance» revient plus d'une fois. Dans le même ordre d'idées, l'éducation est présentée comme le moteur du développement : «ce n'est pas parce que nous sommes riches que nous avons investi en éducation, mais parce que nous avons investi en éducation que nous nous sommes développés».

Mais, d'abord et avant tout, c'est **pour mieux répondre aux besoins en matière d'éducation des différentes populations scolaires** qu'il faut réajuster la mission de l'école. Tous les participants le disent, il faut recentrer l'école sur l'élève à tous les ordres d'enseignement, remettre l'élève au coeur de la mission éducative. Cette opinion est d'ailleurs défendue majoritairement par les étudiants eux-mêmes et partagée par bon nombre d'administrateurs et d'élus scolaires qui estiment que «les élèves et les parents sont leurs premiers clients». L'école doit se faire plus humaine, plus accueillante, plus stimulante. Bref, on veut **une «école-milieu de vie»** où l'élève de tout âge se sent respecté, écouté, et où il peut participer aux décisions; une école où le calme, la politesse, la communication et le respect des autres sont à l'honneur, une école où les valeurs humaines fondamentales servent d'assises éthiques, une école «où on a le goût d'être».

Certains groupes communautaires déplorent que l'école ait réduit sa mission éducative au volet scolaire. On souhaiterait que l'école devienne un véritable centre intégré de services à l'enfance et à la jeunesse, un lieu où l'on offre, en partenariat avec la famille et la communauté, des services éducatifs liés aux problèmes sociaux et familiaux des jeunes. Certains formulent toutefois des mises en garde : l'école, du primaire à l'université, hérite d'une foule de mandats, mais elle ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes sociaux. Les acteurs du monde scolaire - les administrateurs et les élus tout autant que le personnel - sont les premiers à trouver qu'on en demande beaucoup à l'école. Ils voudraient qu'on revienne à l'essentiel, soit à la formation et à l'instruction.

Il faut également revoir la mission de l'école pour **corriger les insuffisances du système**, c'est-à-dire augmenter l'accessibilité et la diplomation et **contrer les échecs**. À cet égard, certains lui reprochent ses ambitions de performance qui conduisent trop d'élèves à l'exclusion, ou encore, déplorent qu'elle fabrique des analphabètes. Enfin, il ne faudrait pas perdre de vue que l'école est d'abord là pour faire apprendre et non pour enseigner, ce qui suppose une pédagogie différenciée qui s'écarte des recettes

préparées d'avance.

L'instruction d'abord... dans une perspective de développement intégral

Les participants qui ont abordé la question de la mission éducative ont généralement précisé dans quel sens ils souhaitaient que celle-ci soit revue. Les visées **d'instruction** sont le plus souvent mentionnées. Cela peut paraître évident, mais si bon nombre de personnes estiment opportun de réaffirmer que la mission de l'école est d'abord d'instruire et de former, c'est qu'elles considèrent que l'école s'est éloignée de sa mission première et **souhaitent le retour du balancier** pour que l'école redevienne «ce lieu et ce temps d'apprentissage guidé». La première mission de l'école est de transmettre la connaissance et la culture en offrant **une solide formation de base**. À l'école, l'élève doit apprendre à lire, à écrire et à compter, mais il doit également acquérir des habiletés et des attitudes qui faciliteront ses apprentissages ultérieurs. La culture de l'effort, le goût du travail bien fait, l'esprit critique et la capacité de synthèse en font partie. **À l'enseignement supérieur**, on insiste sur le développement de **compétences transférables** et l'acquisition d'une **formation fondamentale** qui puissent servir d'assises à la spécialisation.

On se montre également préoccupés de la réussite de la formation. Certains proposent de **considérer la réussite éducative** et non seulement la réussite scolaire. On s'entend sur le fait qu'il faille accompagner chaque élève vers sa réussite. Mais le problème pour beaucoup est de savoir comment parvenir à la réussite éducative avec les contraintes actuelles. Comment concilier la qualité et la quantité, c'est-à-dire obtenir la réussite du plus grand nombre? Une intervention empreinte de scepticisme - «chaque citoyen est-il prêt à avoir l'éducation comme priorité?» - laisse percevoir bien des sous-entendus.

Quelques participants ont parlé de la mission de **qualification professionnelle** de l'école. Ils ont rappelé le besoin de valoriser la formation professionnelle et technique, de développer une culture scientifique et technologique, et d'initier les élèves aux nouvelles technologies en vue de mieux les préparer au marché du travail.

D'autres, sans nier le rôle de l'école comme agent d'instruction, sont d'avis que celle-ci ne doit pas s'y limiter mais viser plus largement le **développement intégral et le plein épanouissement de la personne**. Pour ces derniers, qui sont en nombre équivalent à ceux qui privilégient la mission d'instruction, le savoir-être est au moins aussi important que le savoir et cela doit se traduire dans le projet éducatif. Il faut viser à ce que les élèves soient cultivés, mais aussi à ce qu'ils soient créatifs, sûrs d'eux, autonomes, responsables et engagés dans leur communauté. Bref, il faut donner priorité aux relations humaines et au cœur, former des jeunes heureux, les former

pour la vie et non seulement pour l'emploi. Il faut former des êtres complets, développer leurs habiletés intellectuelles, humaines et sociales. C'est ainsi qu'ils seront le mieux préparés à faire face à l'avenir et aux impératifs de leur environnement. C'est parmi le personnel scolaire et les étudiants que ce parti pris pour le développement intégral est le plus manifeste.

Dans l'ensemble, les participants ont fait référence à la **socialisation** de l'élève comme un volet essentiel de la mission éducative. À ce sujet, plusieurs ont mis l'accent sur **l'importance de former des citoyens responsables et engagés**, intégrés à la société mais aussi capables de la transformer. D'autres ont insisté sur le rôle de l'école dans la **transmission de la culture et des valeurs**. On attend d'elle qu'elle transmette une culture générale, qu'elle s'ouvre au monde, mais qu'elle réserve une place de choix à la culture du Québec. Il est également du devoir de l'école de favoriser l'enracinement des jeunes dans leur communauté et de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Afin de préparer aux rôles sociaux de la vie adulte, on compte sur elle pour éduquer aux valeurs : l'autonomie, la coopération, le respect des autres, le partage, le travail en équipe, la non-violence sont parmi les plus fréquemment citées. Certains appellent plus de clarté et de cohérence dans les valeurs que l'on cherche à transmettre.

On reconnaît également à l'école des visées de **formation continue**. Cet aspect n'a toutefois été soulevé que par un petit nombre. On veut faire de l'éducation un processus permanent, développer le goût d'apprendre pour toujours, à tous les âges de la vie. Le célèbre «apprendre à apprendre» est présenté comme le point de départ de cette formation continue qui fait figure d'obligation dans un monde économique et social en perpétuel mouvement et qui exige, en conséquence, polyvalence et adaptation. Certains proposent que la réponse à ces besoins passe par l'école, qui devrait se convertir en centre de formation continue, alors que d'autres rappellent qu'elle n'est pas le seul lieu de formation.

Un certain nombre de commentaires ont trait plus particulièrement à la mission des établissements d'enseignement supérieur.

La mission du collégial : une question existentielle

La mission de l'enseignement collégial est de nouveau remise en question. En fait, si l'on convient généralement que la formation technique a sa raison d'être à ce niveau, la **pertinence d'une cohabitation** avec la formation préuniversitaire au sein d'un ordre d'enseignement distinct **ne fait pas consensus**. Par ailleurs, tout en reconnaissant que le collégial doit être amélioré, **la plupart ont plaidé pour la reconfirmation de sa double mission de formation préuniversitaire et technique**. Ils dressent un bilan positif du collégial depuis sa création : le réseau collégial a favorisé l'accès à l'enseignement supérieur, en particulier en région; il a permis de donner une formation

polyvalente de façon efficace et économique; il a contribué au développement régional. Certains participants préoccupés du sort de la formation technique considèrent que le collégial devrait conserver sa double mission dont l'accomplissement pourrait passer par une séparation des structures (régimes pédagogiques et commissions des études) des deux secteurs. Les étudiants et les étudiantes favorables à son maintien considèrent le collégial comme un trait d'union nécessaire entre le secondaire et l'université, comme un lieu propice à l'exploration et à l'acquisition de l'autonomie et de la maturité indispensables à la poursuite d'études universitaires.

D'autres n'excluent pas une refonte des structures du système scolaire québécois, étant donné les difficultés d'articulation entre les trois ordres d'enseignement qui assurent la formation des jeunes de 16 à 20 ans. La demande d'abolition du collégial tel qu'il existe actuellement est le plus souvent assortie de la proposition d'en transférer une année au secondaire et l'autre à l'université, pendant que la formation technique serait donnée dans des instituts spécialisés. Les arguments invoqués à l'appui de cette proposition sont les suivants : le système scolaire québécois se rapprocherait ainsi davantage de ce qui se fait ailleurs; en éliminant un ordre d'enseignement, on réduirait les problèmes d'harmonisation et les difficultés d'adaptation pour les élèves; l'allongement du secondaire permettrait aux élèves de rester une année de plus dans leur milieu et réduirait leurs frais. Ce sont **principalement des administrateurs et élus des commissions scolaires** qui demandent d'abolir le collégial ou de l'amputer de son volet préuniversitaire.

Dans un autre ordre d'idées, quelques groupes d'enseignants-chercheurs plaident pour **le renforcement de la recherche** au collégial, pour le maintien de la banque de 150 postes réservés à cette fin dans les conventions collectives et pour un financement accru. On considère que la recherche, tant pédagogique que technologique ou fondamentale, a des retombées positives sur l'enseignement.

À l'enseignement universitaire : un équilibre difficile à atteindre

On réaffirme le caractère interdépendant des trois volets de la mission de l'université : enseignement, recherche et services à la collectivité. On réitère l'importance des activités de recherche et de transfert technologique dans le développement des connaissances et, plus largement, dans le développement social et économique; le rôle non négligeable de l'université dans la conservation de la culture; sa fonction irremplaçable dans la formation de la relève scientifique ainsi que la contribution de ses services à la collectivité au partage démocratique des savoirs. La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) explique que c'est la dynamique du couple enseignement-recherche qui donne sens à

l'entreprise universitaire; c'est en restant à la fine pointe du savoir que le professeur peut le mieux transmettre à ses étudiants les connaissances les plus récentes. Les associations étudiantes et les syndicats de professeurs font plutôt état de rapports inégalitaires, voire de divorce, entre ces deux partenaires de la mission universitaire. **La recherche est survalorisée au détriment de l'enseignement.** Elle est devenue le seul instrument de mesure du rendement universitaire et de la reconnaissance des professeurs. En conséquence, ces derniers se consacrent davantage à la recherche et délaissent l'enseignement, en particulier au premier cycle.

Tous conviennent de **la nécessité de maintenir la recherche fondamentale et de lui assurer un financement public.** Du côté des syndicats de professeurs et des associations étudiantes, on craint que la mission de recherche universitaire soit détournée de ses fins pour se mouler sur les conditions posées par les organismes et les entreprises qui financent. Déjà, les travaux de recherche à caractère utilitaire, axés sur des problèmes trop circonscrits pour permettre un réinvestissement dans la formation, prennent le pas sur la recherche fondamentale et même sur la recherche appliquée quand elle ne répond pas étroitement aux besoins des entreprises. Des secteurs sont laissés pour compte, notamment les sciences humaines et sociales. Qu'advient-il de l'indépendance de l'université et de l'autonomie du chercheur si l'accroissement de la recherche commanditée se poursuit? Beaucoup se montrent inquiets. Certains réclament **une politique scientifique et technologique** et un réexamen des orientations et des programmes de financement de la recherche universitaire. Beaucoup demandent aussi **une politique claire en matière de déontologie** qui engloberait les aspects liés à l'intégrité scientifique, aux conflits d'intérêts et à la propriété intellectuelle. On souhaite également que les étudiants et les étudiantes des cycles supérieurs soient formés en la matière.

Une question centrale se pose relativement à la mission universitaire : tous les établissements doivent-ils assumer tous les volets de la mission? Cette question n'a rien de théorique dans un contexte de restrictions budgétaires qui donne naissance à des désirs de rationalisation. **La différenciation des établissements universitaires** est vue par certains comme une nécessité alors que d'autres s'y opposent farouchement. **Les «grandes universités»** prônent une restructuration du réseau par l'assignation de missions différentes selon les universités, tant en ce qui a trait aux cycles d'études qu'aux champs de formation. Autrement dit, certaines universités seraient plus spécialisées en recherche pendant que d'autres se consacraient aux études de 1er cycle; chacune aurait un ou quelques créneaux de formation dans lesquels elle se spécialiserait et tenterait d'exceller. On passerait donc à **un système d'universités à vocation particulière.** Cette restructuration devrait se traduire dans les politiques publiques, sur les plans du financement, du calcul de la charge et de l'évaluation des professeurs, remplaçant la façon actuelle de procéder qui conduit au saupoudrage des fonds. **Les autres universités craignent de voir rétrécir leur mission,** en particulier les universités en région qui aspirent à être des universités à

part entière et se refusent à se laisser amputer du volet recherche et des études de 2e et 3e cycle. D'autres sont d'accord pour faire l'effort de préciser leurs champs de compétence, de spécialisation et d'excellence, mais c'est autre chose de se le faire imposer. La CREPUQ semble aussi préférer la concertation à la contrainte.

Pour leur part, **les syndicats de professeurs** d'université se disent **favorables à un ensemble d'universités à part entière** - certains diront complètes -, chacune contribuant à sa façon à l'atteinte des objectifs de la formation supérieure. À l'instar de leurs administrateurs, les professeurs des constituantes de l'Université du Québec (UQ) en région insistent pour le maintien des programmes de 2e et de 3e cycle. Les associations étudiantes ont des positions moins clairement campées sur le sujet mais qui, en règle générale, s'apparentent aux positions des administrateurs de leur université.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

La nécessité de convenir à nouveau de la mission éducative s'impose pour diverses raisons :

- Beaucoup de participants, tant du monde scolaire que de l'extérieur de l'école, expriment des **insatisfactions à l'égard de la façon dont l'école s'acquitte** de sa mission. On lui reproche, entre autres choses, de ne pas garantir la qualité des apprentissages de base (par exemple, en français), de fournir un bagage culturel pauvre (pensons aux carences des élèves en histoire), de ne pas être très efficace en matière de transmission de valeurs (y compris en ce qui a trait à la valeur de l'éducation elle-même, qui est trop souvent réduite à ses aspects étroitement utilitaires) et de laisser bon nombre de jeunes s'intégrer au marché du travail sans qualification professionnelle.
- La société d'aujourd'hui n'est plus celle des années 60, à partir de laquelle a été établie la définition de la mission éducative dans le rapport Parent. Ce rapport, d'ailleurs, avec *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (1979), dans le cas de l'enseignement obligatoire, sert encore de référence en l'absence, depuis, d'un vaste consensus. **L'ampleur des changements actuels et anticipés** invite à dépasser les mises à jour et les ajustements pour revoir en profondeur cette mission à la lumière des exigences sociales nouvelles. Par exemple, la place de plus en plus centrale occupée par le savoir incite à mieux pourvoir les élèves sur le plan des connaissances et, plus encore, sur le plan des capacités intellectuelles complexes (notamment la capacité de repérer, de traiter et d'analyser l'information), pour favoriser l'auto-apprentissage et la

formation continue.

- Par ailleurs, le besoin d'enracinement se fait d'autant plus pressant que, en l'absence de repères, la nouveauté peut conduire au sentiment d'impuissance ou à la répétition des erreurs du passé. Voilà qui rappelle l'importance de la mission de l'école dans la transmission de l'héritage culturel, entre autres par le contact avec des disciplines comme l'histoire. De même, dans un contexte de mondialisation des échanges et de métissage culturel, l'école doit se préoccuper des nouvelles conditions d'insertion sociale et professionnelle.
- Au fil des ans, sous la pression des demandes sociales, l'école a multiplié les axes d'intervention **au détriment de sa mission propre qui est le développement intellectuel**. Différents courants de pensée pédagogique ont également conduit à une centration excessive sur le pôle subjectif et l'épanouissement personnel. La formulation officielle des finalités de l'enseignement primaire et secondaire contenue dans *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, et non redéfinie depuis, en porte la marque. Il semble que l'objectif d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des apprentissages fondamentaux n'ait de sens que s'il contribue à la connaissance de soi, à l'expression de soi, à l'intégration de l'expérience de l'enfant et à l'éclosion de son sentiment de compétence et de satisfaction. La Commission estime urgent de rétablir les liens entre cette poursuite du développement personnel et celle du développement intellectuel. Si l'école doit, certes, chercher à rendre les élèves heureux, elle doit surtout s'assurer de développer leurs habiletés intellectuelles et de les initier à la culture. Ces visées doivent être plus manifestes.
- Enfin, l'absence de consensus sur la mission **freine l'engagement** des intéressés. L'absence d'une vision commune de la mission d'éducation prive des repères nécessaires pour revoir les curriculums, ajuster la formation du personnel enseignant et partager les tâches avec les partenaires qui ne sont pas du milieu scolaire.

Si l'idée fort répandue que l'école doit viser le développement intégral n'a pas de quoi soulever en soi d'opposition, en revanche, la notion pêche par son imprécision. Les différents volets de la mission éducative se trouvent fondus dans un tout indifférencié duquel on arrive mal à dégager des axes prioritaires. Il importe de **repréciser les finalités éducatives**. En gardant à l'esprit que la perspective adoptée en est une de formation continue, on pourrait les résumer ainsi :

- **Instruire**, c'est-à-dire reconnaître que le développement intellectuel et l'acquisition d'une formation de base constituent l'une des tâches essentielles de l'école, voire que c'est là son rôle propre, son axe central. Le système d'éducation doit permettre à celles et ceux qui le fréquentent d'acquérir, par leur cheminement dans différentes disciplines et le contact avec les grands domaines culturels, les connaissances et les habiletés indispensables pour

comprendre et transformer le monde.

- **Socialiser**, soit transmettre l'héritage culturel de l'humanité, les valeurs qui fondent notre société et qui peuvent servir à la fois d'inspiration pour le dépassement personnel, de ciment social en même temps que de guides de conduite. Cette fonction est assurée par certains cours inscrits aux curriculums d'études, mais les modes d'organisation scolaire, les pratiques pédagogiques, les normes informelles et la nature des relations qui ont cours entre les personnes au sein de l'établissement sont également riches d'enseignement. De plus, on ne saurait réduire l'école à un prolongement de la famille. Elle est aussi le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à l'avancement de la justice sociale. L'institution scolaire ne doit pas négliger ce volet de sa mission au risque d'être elle-même un agent de fracture sociale.
- **Préparer à l'exercice des différents rôles sociaux**, notamment à ceux de citoyens, de parents et de travailleurs, et à leur nécessaire redéfinition dans l'optique de la maîtrise du changement. L'école doit garantir une qualification permettant de s'intégrer au marché du travail. En contexte québécois, c'est le système d'éducation qui est le mieux placé pour assurer la formation professionnelle et technique, même si l'on doit reconnaître qu'il gagnerait à s'ouvrir à un partenariat plus étroit avec le monde du travail. Par ailleurs, l'expérience humaine et la participation sociale ne se résument pas au travail. Toute personne doit avoir ce qu'il faut pour surmonter les difficultés qu'elle ne manquera pas d'éprouver dans ses relations familiales et communautaires tout autant que dans son insertion dans une société qui se veut démocratique et qui est elle-même partie prenante de mouvements planétaires de civilisation.

La condition essentielle et indissociable de l'atteinte des trois finalités proposées, c'est **d'offrir un milieu de vie stimulant**, un milieu qui, d'une part, suscite le désir d'apprendre et de s'engager chez ceux et celles qui fréquentent l'école et, d'autre part, répond aux besoins éducatifs de la communauté à laquelle elle appartient, dans une perspective d'accueil et de partage. Il faut prendre garde ici de limiter la définition de ce milieu de vie aux activités périphériques ou parascolaires. C'est l'école dans son ensemble, dans son organisation et dans ses pratiques, dans ses contenus et dans ses rapports à son environnement social, qui doit être un milieu de vie stimulant.

Il faut s'entendre sur un partage de la mission éducative. L'école doit contribuer à cette mission sociale plutôt que de tenter de mener seule l'entreprise. Sa responsabilité propre est d'instruire. Quant aux fonctions de socialisation et de préparation aux rôles sociaux, elle doit les partager avec les autres institutions et agents sociaux. Par exemple, elle doit soutenir la famille et non se substituer à elle en matière de socialisation. Les entreprises, par ailleurs, doivent contribuer à préparer l'élève aux rôles socioprofessionnels.

Du reste, si l'école doit parfois assurer la **suppléance**, pour être à même de remplir sa mission, il faudrait poser clairement **le caractère provisoire de ce rôle** et prévoir les étapes de la prise en charge de cette fonction par les organisations concernées. Dans le même ordre d'idées, si l'école peut trouver à l'extérieur l'aide nécessaire pour mener à bien sa mission - de nombreuses offres de service ont été faites notamment par le milieu communautaire à l'occasion des audiences publiques -, ces contributions doivent être bien balisées et analysées à la lumière de la mission de l'école. Celle-ci doit déterminer quels partenaires peuvent l'aider à accomplir sa mission, s'entendre avec eux sur le rôle qu'ils peuvent jouer et préciser les contributions attendues. **L'école gagnerait à se mettre en réseau avec des organismes non scolaires** dans la mesure où les actions de ces partenaires des milieux social, culturel, professionnel ou sociocommunautaire peuvent concourir à créer des conditions favorables à l'exercice de sa mission. Par ailleurs, si certaines de ces actions doivent être menées à l'école même, car c'est le lieu le plus facile pour atteindre les enfants et les jeunes, cela ne signifie pas que l'école en ait la responsabilité première.

Si les finalités éducatives précédemment décrites s'appliquent à tous les ordres d'enseignement avec une complexité croissante, allant de l'éveil et de l'initiation en passant par l'approfondissement pour aboutir à la maîtrise recherchée, **la mission de l'enseignement supérieur**, que partagent actuellement l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, comporte pour sa part **des obligations propres**, qui s'ajoutent à la formation. Il s'agit du développement des connaissances et de leurs applications dans le cadre d'activités de recherche et de transfert technologique et scientifique, de la participation au développement des communautés et, dans le cas de l'université, de l'exercice d'une fonction critique dans la société. Nous croyons qu'on ne peut faire l'économie d'un examen sérieux de la pertinence de cette mission d'enseignement supérieur telle qu'elle est assumée actuellement, de même que des relations qui relient les volets de cette mission, les ordres d'enseignement et les établissements qui participent à son accomplissement.

Pour ce qui est de l'enseignement collégial, la tentation est grande d'affirmer qu'il est là pour rester et qu'il faut en finir une fois pour toutes avec les sempiternelles remises en question qui minent le moral des troupes. Deux ans de consultation publique conduite par le Conseil des collèges, une commission parlementaire et plusieurs rapports d'organismes-conseils n'en étaient-ils pas arrivés à cette conclusion? Oui, mais force est de reconnaître que la question a ressurgi et qu'il paraît plus sage de chercher à la vider que de tenter de l'éluder.

Par contre, il est indispensable d'élargir les termes du débat. Le seul fait que le collégial se distingue de l'organisation courante des études dans les autres provinces ou pays - le plus souvent, ailleurs, des études secondaires plus longues mènent directement à l'université et les formations professionnelles et techniques sont rassemblées sous la même responsabilité - ne suffit pas à conclure qu'il n'a pas sa

raison d'être. Pourquoi l'originalité conduirait-elle nécessairement à l'absence de légitimité?

De même, il faut **éviter de s'enfermer dans un débat sur les structures et le partage des effectifs scolaires**. Le collégial est particulièrement vulnérable à cet égard puisqu'il est à cheval sur l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire, qui veulent le démanteler et se le partager. Mais il n'en demeure pas moins que, au-delà des intérêts particuliers des ordres d'enseignement limitrophes, si le collégial doit si souvent être justifié, c'est qu'il y a **insatisfaction**. Parmi les plus importantes causes de cette insatisfaction, mentionnons : **l'accessibilité réduite de l'enseignement supérieur en région**, qui amène certains à privilégier une 6^e secondaire; le «flânage» et **l'orientation par essais et erreurs** qui donnent l'impression qu'on y gagnerait en imposant le choix d'une orientation dès la fin du secondaire, quitte à prolonger un peu ce dernier; la difficulté pour le collégial de cerner son **niveau propre de formation générale**, étant donné l'obligation de rattraper la formation de base non acquise au secondaire et la concurrence du 1^{er} cycle universitaire, qui tend à empiéter sur son terrain en prolongeant la formation générale pour contrer les critiques relatives au caractère trop spécialisé des baccalauréats. On pense aussi aux problèmes d'harmonisation des curriculum **dans une réelle continuité** de formation; à **l'intégration de la formation générale** à la formation technique sans égard aux intérêts et aux styles d'apprentissage des élèves de ce secteur; aux **difficultés d'harmonisation** de la formation professionnelle du secondaire et de la formation technique du collégial, avec les rivalités et les dédoublements qui en découlent et que l'on voudrait régler en les rassemblant dans des instituts communs.

Des mesures ont été récemment mises en place dans l'espoir de résoudre certains de ces problèmes. Ainsi, pour renforcer et élargir la formation générale, le règlement des études différencie désormais très nettement les responsabilités des établissements en matière d'élaboration des programmes. Il en résulte une plus grande autonomie du côté de la formation technique. Dans certains établissements d'enseignement collégial, on tente de déterminer les seuils de sortie des programmes en concertation avec les universités. Une quarantaine de programmes de formation professionnelle s'inscrivant dans un continuum avec la formation technique sont en cours de préparation.

Par ailleurs, certains des problèmes évoqués ne sont pas encore résolus. Saura-t-on libérer le collégial de certaines obligations relatives à la **mise à niveau** des connaissances des élèves diplômés du secondaire en ce qui concerne les acquis de base, les préalables aux programmes ou les habiletés linguistiques, lui permettant ainsi de se consacrer à sa mission propre? Est-il possible d'établir à l'échelle du système un **continuum d'études** de cinq ans comprenant les programmes du préuniversitaire et du 1^{er} cycle universitaire et de définir les seuils de sortie visés? Est-il concevable de donner plus de **flexibilité** à l'offre d'enseignement collégial pour mieux répondre à la

demande accrue d'enseignement supérieur, par exemple en offrant des formations techniques qui excèdent quatorze ans dans certains secteurs ou en assurant, là où le besoin se fait sentir, une partie plus longue du curriculum de cinq ans convenu avec les universités? Nous croyons que la libéralisation du système pour permettre l'émergence de modèles différents d'organisation des services d'enseignement supérieur, selon les initiatives et les besoins particuliers des milieux, ne doit pas être exclue. Il faut donc en débattre.

Du côté universitaire, le moins qu'on puisse dire, c'est que **la mission d'enseignement**, en particulier au 1er cycle, ne semble pas recevoir toute l'attention qu'elle mériterait. Placée au bas de la hiérarchie, confiée largement à du personnel précaire, boudée par les professeurs qui sont incités à prendre les bouchées doubles en recherche s'ils veulent se faire une carrière, elle fait figure de **parent pauvre du système**.

En ce qui concerne la mission de recherche, nous partageons les craintes exprimées par les représentants des étudiants et des professeurs (les administrations universitaires ont été plutôt muettes à ce sujet) en ce qui a trait aux **risques de dérive vers la recherche commanditée** et 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 de la relève scientifique. Les établissements d'enseignement supérieur ont la mission de contribuer à l'avancement et à la diffusion des connaissances dans toutes les sphères de l'activité humaine et sociale; ils ne sauraient se limiter aux seuls aspects liés au développement économique et encore moins au seul processus de restructuration industrielle. Dans ce contexte, on est en droit de se demander ce qu'il advient de l'autonomie institutionnelle et de la liberté académique, traditionnellement considérées comme les deux conditions essentielles pour permettre à l'institution universitaire d'exercer sa fonction critique. Les universités doivent résister à la tentation de vendre une partie de leur âme au plus offrant, même quand le financement public n'est pas généreux.

Le besoin se fait de plus en plus sentir d'**une politique scientifique et technologique** qui préciserait les contributions des différents partenaires et fixerait des orientations en matière de financement. De même, il faut des balises claires pour préserver la probité scientifique, empêcher les conflits d'intérêts et protéger la propriété intellectuelle.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Partagez-vous l'idée que la mission éducative doit être redéfinie autour des trois finalités suivantes : instruire, socialiser et préparer à l'exercice des rôles sociaux? L'objectif d'instruire doit-il être considéré comme l'axe central de cette mission ou mis sur un pied d'égalité avec les deux autres?
2. Faire de l'école un véritable milieu de vie doit-il être considéré comme une condition essentielle à l'atteinte des finalités éducatives? Si oui, comment y parvenir?
3. Sur quelle base devrait s'effectuer le partage de la mission éducative? Comment voyez-vous le rôle de chacun des partenaires?
4. Étant donné les attentes exprimées sur le plan social (accessibilité à l'enseignement supérieur en région, clarification des visées et relèvement du niveau de la formation générale, intégration plus harmonieuse de la formation générale et de la formation technique, meilleure articulation avec les programmes du secondaire et de l'enseignement universitaire), est-ce que le collégial doit être transformé? La libéralisation des modes d'organisation des services vous paraît-elle une avenue pertinente? Suffisante?
5. Partagez-vous l'opinion selon laquelle la mission de recherche de l'université est survalorisée au détriment de la mission d'enseignement? Si oui, devrait-on redresser la situation? Comment?
6. L'université doit-elle élaguer ses activités, par exemple, en laissant aux ordres professionnels le soin de fournir les compléments de formation nécessaires à la pratique professionnelle spécialisée et en confiant à des instituts spécialisés ou à des firmes privées la conduite des travaux de recherche dont les résultats ne peuvent être réinvestis dans la formation des étudiants? Doit-elle, au contraire, conserver l'ensemble de ces activités en tentant de concilier les demandes contradictoires? Les conserver comme partie intégrante de la mission universitaire mais ne pas viser à ce que chaque établissement réalise chacune d'elles? En d'autres mots, doit-on différencier les mandats des établissements, en ce qui a trait tant à la recherche qu'à la formation?
7. A-t-on besoin d'une politique d'ensemble en matière d'orientation de la recherche et de déontologie ou est-il préférable de laisser ces choix à chacun des établissements d'enseignement supérieur?

2. À PROPOS DE L'ACCESSIBILITÉ ET DE LA RÉUSSITE

Le présent chapitre traite d'abord des objectifs de scolarisation que le Québec pourrait fixer pour chaque ordre d'enseignement. Des aspects relatifs à l'accessibilité financière et géographique de la formation sont aussi soulevés. On porte un regard sur certains phénomènes qui révèlent la difficulté de l'école à conduire le plus grand nombre à la réussite. L'insuffisance des services à la petite enfance, le décrochage et les détours coûteux en matière d'orientation sont analysés sous cet angle. Les besoins particuliers de certains groupes (élèves des communautés culturelles, autochtones, élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, élèves de milieux défavorisés, garçons) sont étudiés et des réponses sont suggérées.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Accroître la scolarisation : un objectif à poursuivre

Beaucoup de participants et de participantes aux audiences sont venus réaffirmer l'importance de **maintenir le cap sur l'accessibilité** des études. Certains estiment qu'une meilleure scolarisation de la population s'impose avec encore plus d'acuité étant donné l'avènement d'une société fondée sur le savoir; c'est la condition nécessaire pour la préservation des intérêts vitaux du Québec. Chez le personnel scolaire et les étudiants, on souligne les **disparités importantes qui persistent** en matière d'accès aux études et de diplomation, notamment selon la région, le milieu socio-économique, le sexe et la langue maternelle. Certains étudiants et étudiantes rappellent que l'égalité d'accès à l'éducation est la pierre angulaire d'une société démocratique et qu'il faut, en conséquence, s'assurer que les études supérieures ne sont pas réservées qu'à l'élite économique. Les francophones ont encore du rattrapage à faire sur ce plan. L'accès à l'éducation doit demeurer une priorité sociale. À cet égard, certains proposent de **fixer des objectifs de scolarisation** pour chaque ordre d'enseignement, par exemple, que 85 p. 100 des jeunes d'un groupe d'âge obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires, que 70 p. 100 accèdent au collégial et 35 p. 100 à l'université.

L'accessibilité financière

On pointe également du doigt les facteurs qui limitent l'accès à l'éducation. **Les barrières financières** sont le plus souvent mentionnées. Pour beaucoup, l'esprit de la

loi qui établit le principe de la gratuité scolaire n'est pas respecté à l'enseignement obligatoire vu l'imposition de frais pour le matériel pédagogique. «La gratuité, ça commence à coûter cher», rappelle un participant. Quelques-uns acceptent de déboursier un montant d'argent raisonnable pour certaines activités, les voyages éducatifs par exemple, mais d'autres s'y opposent farouchement. Ils considèrent souvent ces dépenses injustifiées et somptuaires.

Les étudiants et les étudiantes du collégial constatent que la pratique d'imposer des frais pour toutes sortes de raisons prend de l'ampleur et jugent qu'elle constitue une menace au principe de gratuité reconnu à cet ordre d'enseignement. Pour les étudiants inscrits à temps partiel, en particulier pour les adultes, le fait de devoir payer pour leurs études constitue un frein à l'accessibilité.

Les étudiants, à l'enseignement supérieur, déplorent la hausse des droits de scolarité à l'université et formulent diverses critiques ou recommandations relatives à l'aide financière aux étudiants. La plupart rappellent leur conviction que **l'accessibilité aux études supérieures passe par un régime adéquat d'aide financière**. Certains déplorent que les inscrits à temps partiel ne soient pas admissibles à ce régime ou encore que ceux qui étudient à l'extérieur du Québec ne puissent se prévaloir des mêmes conditions que ceux qui étudient au Québec. Plusieurs améliorations sont souhaitées pour modifier le régime en fonction des besoins des handicapés. **La contribution parentale** prévue au régime d'aide a fait l'objet de plusieurs mentions. Quelques-uns seulement réclament son abolition dans le calcul du montant d'aide, s'appuyant sur le fait que près de la moitié des étudiants ne reçoivent pas effectivement la contribution prévue. Les autres proposent des modifications : exemption des familles à faible revenu, mesures incitant les parents à verser leur contribution, mesures de recours et d'aide à l'intention des étudiants privés de contribution parentale.

L'endettement des étudiants est un objet de préoccupation majeur. On s'inquiète de voir les jeunes hypothéquer leur avenir. Les étudiants et les étudiantes demandent donc d'augmenter la part de l'aide accordée sous forme de bourse et de réduire la part versée en prêts. Ils veulent que soient étendus les programmes de remise de dette, qui effacent une partie de la dette lorsque l'étudiant termine ses études dans les délais prescrits. Ils manifestent aussi le désir que soient assouplies les modalités de remboursement. Plusieurs proposent que le mode de remboursement de la dette soit proportionnel au revenu ou qu'il tienne compte des conditions d'emploi. Enfin, quelques participants ont attiré l'attention sur les pratiques actuelles de modification des règles du régime qu'ils trouvent inacceptables, notamment celle d'adopter ces modifications en fin d'année et de leur donner un caractère rétroactif.

Des établissements à proximité

Les communautés locales demandent l'amélioration de **l'accessibilité géographique** des établissements de formation de chaque ordre d'enseignement, mais ces demandes se heurtent au désir de rationalisation exprimé par la majorité.

Au primaire et au secondaire, la question du **maintien des petites écoles de village ou de quartier** a retenu l'attention d'un bon nombre de participants. Des associations de parents et des regroupements de consommateurs ou de représentants du milieu rural estiment qu'il est préférable de préserver ces petites écoles plutôt que de transporter les enfants vers d'autres localités. On demande au gouvernement d'adopter une politique qui assure l'accès à une école primaire de qualité dans chaque village. Du côté des parents, on formule des propositions en vue d'atteindre cet objectif : revoir la méthode d'évaluation des places, assouplir le mode de financement, transférer la gestion du transport au ministère de l'Éducation (MEQ) et mettre en commun les ressources des milieux scolaire, municipal et communautaire. Pour leur part, les administrateurs et élus scolaires, sans s'opposer au maintien des petites écoles, insistent sur les problèmes financiers qu'il soulève. Ils demandent que soient précisées la situation de ces écoles et les obligations qui leur incombent en la matière et souhaitent un soutien financier du Ministère. Quant au personnel scolaire, tout en admettant que le désir de maintenir les petites écoles est légitime, il souhaite qu'il ne se réalise que dans la mesure où la qualité des services éducatifs et des conditions de travail est assurée.

Les classes multiprogrammes font figure de bouée de sauvetage pour les petites écoles que l'on serait tenté de fermer. Mais, on semble conscient de leurs limites, même du côté des parents où l'on réclame des conditions particulières : un nombre d'élèves plus restreint, une formation et un soutien pédagogique pour le personnel enseignant, des programmes révisés pour tenir compte de cette réalité. Si certains enseignants s'objectent aux classes multiprogrammes, y voyant une charge excessive, dans l'ensemble, le personnel accepte cette réalité mais à condition que l'on prévoie les aménagements nécessaires : cogestion, travail d'équipe, soutien pédagogique.

La pertinence d'étendre le réseau collégial par l'ajout d'établissements est controversée. Dans l'ensemble, les participants se montrent favorables à la consolidation du réseau existant plutôt qu'à son extension, le contexte budgétaire actuel invitant à plus de cohérence et de rationalisation plutôt qu'à des constructions coûteuses. Par contre, cette position se heurte au désir de plusieurs communautés d'avoir un établissement autonome plutôt qu'une antenne; des demandes en ce sens sont formulées notamment dans les régions du Sud de Lanaudière, de l'Est de l'Abitibi et de la Municipalité régionale de comté (MRC) des Chutes-de-la-Chaudière. Quelques intervenants ont déploré la compétition qui caractérise les relations entre les établissements d'enseignement collégial et qui paraît peu propice à la nécessaire concertation. On préférerait la complémentarité à la concurrence, entre autres dans les

petits établissements qui sont aux prises avec l'exode des jeunes de leur bassin de recrutement vers des établissements mieux cotés.

Le projet de l'ouverture d'une université à Lévis suscite un débat relatif à **l'expansion du réseau** universitaire. Dans l'ensemble, les administrations et les professeurs des universités existantes s'opposent à toute extension du réseau. Il en va de même de plusieurs groupes extérieurs au monde de l'éducation; la Confédération des syndicats nationaux (CSN), l'Union des producteurs agricoles (UPA) et l'Ordre des ingénieurs sont de ce nombre. On estime qu'il est préférable de consolider le réseau actuel que de le morceler en créant de nouveaux établissements. L'Université du Québec (UQ), dont la constituante de Rimouski serait affectée par le projet de Lévis, indique à la Commission quatre balises qui devraient servir à guider les décisions relatives à la création de nouvelles universités : le respect des missions universitaires et collégiales; le maintien et la viabilité scientifique, pédagogique et financière des établissements existants; l'attribution au réseau de l'UQ des mandats et des ressources nécessaires pour répondre aux besoins non satisfaits; en dernier recours, la création de nouveaux établissements dont la viabilité serait assurée. Dans le cas précis de l'ouverture d'une université dans la région de Lévis, le projet semble avoir l'assentiment de la plupart des intéressés dans la région immédiate sur les plans économique, communautaire et éducatif. D'autres demandes sont formulées : une université à Gaspé, une autre à Ville de Laval rendue possible par la transformation de l'Institut Armand-Frappier, sans compter la reconnaissance d'une fonction universitaire au Collège militaire royal de Saint-Jean et la création d'un Institut supérieur de formation continue.

D'autres facteurs à considérer

Certains estiment que **la pauvreté de la carte des enseignements** dans certaines régions est un frein à l'accessibilité. En ce qui a trait au **contingentement** de l'admission aux programmes, **les opinions sont partagées**. Certains estiment qu'il faudrait l'accroître pour éviter les diplômés qui ne mènent nulle part alors que d'autres, le plus souvent des étudiants, s'opposent à ce qu'on leur ferme les portes. Quelques personnes dénoncent la non-reconnaissance des diplômes d'études secondaires obtenus au secteur adulte, étant donné les pratiques de pondération des résultats en vigueur pour l'admission au collégial.

D'autres facteurs propices à l'accessibilité sont aussi mentionnés. Le développement de la formation à distance, l'exploitation des nouvelles technologies de l'information, l'extension de la gratuité scolaire, l'augmentation du nombre de places en formation professionnelle et technique, l'amélioration des systèmes de reconnaissance des acquis, l'utilisation de critères de sélection qui débordent les seuls résultats scolaires sont au nombre des facteurs énumérés. Une demande particulière est formulée par bon nombre de comités de parents et de commissions scolaires anglophones : on souhaite

que l'accès à l'enseignement en anglais soit étendu, en particulier aux immigrants de pays anglophones ou à ceux dont les parents auraient fait leurs études en anglais.

Partir du bon pied : les services à la petite enfance

L'insuffisance, la dispersion et la discontinuité des services à la petite enfance ressortent clairement des mémoires présentés à la Commission des États généraux. Ce phénomène est perçu comme étant d'autant plus grave que les transformations sociales des dernières décennies - accroissement de la participation des femmes au marché du travail, augmentation de la monoparentalité, diminution du nombre d'enfants par famille, pauvreté des familles ayant de jeunes enfants - obligent les parents à déléguer une partie de la garde et de l'éducation des jeunes enfants à des services spécialisés. Le besoin se fait donc sentir, et ce non seulement pour les jeunes enfants considérés à risque, de milieux qui pourraient stimuler le développement de l'enfant, sur les plans affectif, social, cognitif, langagier et psychomoteur, et lui permettre d'acquérir ainsi les préalables essentiels à la scolarisation.

Par ailleurs, **la perception du sens du virage à prendre varie grandement** selon que les intervenants proviennent du réseau des services de garde (en incluant la CSN qui regroupe la vaste majorité des travailleuses syndiquées des garderies) ou de celui de l'éducation. Les premiers insistent sur la nécessité d'élaborer une politique globale en matière de services à la petite enfance, dans le but d'harmoniser la Loi sur les services de garde qui touche les enfants de 0 à 5 ans, la Loi sur l'instruction publique qui régit la scolarisation des enfants de 5 ans jusqu'à la fin du secondaire et les orientations de la politique de la santé qui identifie, notamment pour les Centres locaux de services communautaires (CLSC), des actions prioritaires à mener auprès de la petite enfance. On attend de cette politique qu'elle reconnaisse la mission propre d'une école et celle d'une garderie, en d'autres mots, qu'elle envoie un message clair au réseau scolaire de ne pas envahir le territoire des services de garde en ce qui a trait à l'action éducative menée auprès des tout-petits. Pour éviter la concurrence néfaste, on propose de mettre sur pied des centres intégrés de services à la petite enfance avec la participation des autorités gouvernementales, municipales et scolaires ainsi que celles du réseau de la santé, des services sociaux et des services de garde. Parallèlement, on réclame la mise sur pied d'un réseau universel de garderies, l'augmentation du nombre de places disponibles et l'amélioration des services existants.

Dans le monde de l'éducation, on demande la mise en place d'un véritable système de services préscolaires universels et gratuits qui chapeauterait les services de garde et d'éducation préscolaire. Il s'appuierait sur une collaboration étroite entre le milieu scolaire et celui des services de garde mais plus largement sur un partenariat avec la famille, le milieu communautaire, les municipalités et le réseau de la santé et des services sociaux. On compte ainsi lever l'ambiguïté relative aux mandats, établir une

meilleure continuité dans les services et permettre un diagnostic et une intervention rapides ou précoces dans le cheminement de l'enfant pour en arriver à s'entendre sur un programme commun pour chaque âge. Le ministère de l'Éducation et son réseau en seraient les maîtres d'oeuvre.

Le milieu des garderies se montre très sceptique quant à la capacité du système scolaire de répondre adéquatement aux besoins éducatifs des enfants de 0 à 5 ans.

D'abord, parce que sa mission porte avant tout sur le développement cognitif et intellectuel, mais aussi parce que son organisation, marquée par la rigidité sur le plan de la conduite des activités et de l'évaluation, ne paraît pas susceptible d'offrir un milieu de vie adapté à la réalité des tout-petits. On se surprend de l'intérêt soudain du réseau scolaire pour cette population, lui qui s'est jusqu'ici peu préoccupé de développer ses propres services de garde et qui a déjà bien des problèmes à résoudre avec les élèves qui lui sont confiés. De plus, on estime que la prise en charge de ces services par l'école viendrait en accroître les coûts. On estime que les garderies sont imprégnées d'une conception plus globale du développement de l'enfant et qu'elles lui permettent d'apprendre en vivant. Leur taille humaine, le rapport personnel-enfants plus bas, le contact quotidien avec les parents en feraient des milieux plus propices au développement des moins de 5 ans.

Au sein du milieu scolaire, sans préconiser une scolarisation précoce, on considère que le fait de **placer plus tôt les enfants en contact avec un milieu organisé**, selon un programme cohérent et progressif d'apprentissage, **serait l'idéal**. On relate des expériences effectuées dans d'autres pays. On insiste sur les services à offrir aux enfants de 4 et 5 ans. Les propositions sont diverses mais la plupart convergent vers l'extension des services existants à la maternelle. Pour la maternelle 5 ans, il s'agit de la rendre obligatoire et à temps plein. Quant à la maternelle 4 ans, qui n'est actuellement accessible qu'à certains enfants à risque, on la voudrait accessible à demi-temps à tous les enfants et à temps plein à certains élèves ayant des besoins particuliers, par exemple les élèves allophones ou ceux qui sont issus de milieux défavorisés.

En ce qui a trait à **la participation des parents**, les milieux autres que le milieu scolaire insistent sur l'importance de ne pas déresponsabiliser les parents. On estime qu'en tant que premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, ils devraient disposer d'un droit de regard prioritaire en matière de choix de services. On souhaite que leur rôle soit étendu pour inclure la définition des objectifs éducatifs et des programmes, la gestion administrative et le soutien aux activités. Le personnel scolaire insiste davantage sur l'importance de développer les compétences parentales, sur la nécessité d'offrir une aide et un soutien à ceux dont les enfants ont des difficultés et sur un engagement plus grand de leur part. Les parents eux-mêmes, qui ne veulent pas se voir désappropriés de leur rôle d'éducateurs, revendiquent aussi plus de formation, selon la formule éprouvée du programme Passe-partout. Ils résistent toutefois à

l'intégration scolaire des enfants de moins de 4 ans.

Tout le monde s'entend sur la nécessité d'un dépistage précoce des problèmes de développement des enfants et sur le rôle du CLSC à cet égard. Les acteurs du milieu scolaire demandent aussi des activités particulières pour les enfants à risque, que ce soit sous forme de stimulation ou de remédiation. Leur préoccupation va dans le sens d'une meilleure préparation à l'école. À cet égard, ils souhaitent aussi un curriculum enrichi en matière d'apprentissages pour la maternelle 5 ans de même que des activités d'éveil en arts et en éducation physique à l'éducation préscolaire. On considère ces apprentissages déterminants pour la suite du cheminement scolaire et on trouve paradoxal qu'il n'y soit pas consacré de ressources suffisantes alors que les coûts des redoublements au primaire sont entièrement financés.

En ce qui concerne la préparation requise pour le travail à accomplir auprès de la petite enfance, le milieu des garderies considère que la formation actuellement donnée au collégial est satisfaisante et qu'il faut s'assurer d'un perfectionnement périodique. Les intéressés insistent sur la nécessité de reconnaître la compétence du personnel des garderies et de protéger sa spécificité. Du côté du monde scolaire, certains revendiquent **la précision des exigences de qualification** alors que d'autres réclament une formation universitaire de 1er cycle qui pourrait déboucher sur une spécialisation de 2e cycle.

Le décrochage : une lourde hypothèque

L'abandon scolaire soulève l'inquiétude dans tous les milieux. Certains qualifient le phénomène de honte nationale. On craint la pénurie de main-d'oeuvre spécialisée et le gonflement de l'effectif du chômage et de l'aide sociale qui ne manqueront pas d'en découler. Chacun y va de ses statistiques - 35 p. 100, 40 p. 100, 50 p. 100 - pour attirer l'attention sur **la gravité du taux de décrochage**. Tous ne sont pas également touchés. À Montréal, le phénomène prend des allures de drame social; dans les régions éloignées, et plus encore chez les populations crie et inuit, le fléau frappe plus fort encore. Au sein du milieu scolaire, on invite à **un peu plus de rigueur dans la mesure du phénomène** : il ne faudrait pas associer trop étroitement sortie sans diplôme et échec scolaire, dans la mesure où la distance qui sépare les décrocheurs du diplôme n'est pas toujours si grande, sans compter que le complément de formation pourra être acquis ultérieurement, l'arrêt de la scolarisation étant loin d'être toujours définitif. Plusieurs **critiques** sont formulées **à l'endroit des tentatives faites jusqu'ici pour résorber le phénomène** : les efforts du Ministère ne suffisent plus, les maisons de jeunes en font bien davantage, on a négligé d'y associer les parents et les ressources communautaires, le suivi de ces élèves a fait grandement défaut.

La Fondation Pro-Jeunes-Est Rimouski-Neigette

La Fondation Pro-Jeunes-Est Rimouski-Neigette est un centre de décision local qui regroupe à une même table les responsables d'établissements et d'organismes des réseaux de l'éducation, de la santé, des services sociaux, des services communautaires et de l'entreprise privée.

La Fondation est une corporation à but non lucratif qui propose des activités concertées pour prévenir la victimisation, la marginalisation et plus particulièrement les échecs scolaires et le décrochage. Ces activités s'adressent à trois catégories de jeunes, soit ceux de 0 à 5 ans, ceux de 6 à 13 ans et ceux de 14 à 17 ans.

L'objectif général de la Fondation est de soutenir les jeunes en difficulté et leurs parents par une démarche préventive et continue afin d'assurer leur développement global et maximal relativement à la santé physique et mentale, à la sécurité physique et affective, au développement des capacités intellectuelles et de la créativité, à la croissance spirituelle, à l'intégration et à l'adaptation sociale et enfin à l'identité psychologique et culturelle.

Pour atteindre son objectif, la Fondation a choisi de promouvoir le dépistage des difficultés d'adaptation chez les jeunes auprès des organismes privés, communautaires et publics, de promouvoir la recherche et l'expérimentation de nouveaux concepts d'intervention afin de mieux répondre aux besoins des jeunes en difficulté et de leurs familles, de promouvoir la formation et le ressourcement des familles ainsi que des personnes qui travaillent auprès de ces jeunes, de promouvoir la concertation entre les organismes privés, communautaires et publics pour mieux venir en aide à ces jeunes et à leurs familles, et finalement de susciter, planifier et coordonner l'organisation d'activités à leur intention.

Enfin, elle travaille à mettre au point des moyens d'intervention répondant aux besoins des jeunes qui sont victimes de négligence ou d'abus, qui éprouvent des problèmes de comportement ou qui vivent des situations difficiles liées à la violence, à la délinquance, à la drogue, à l'alcoolisme et au suicide.

En ce qui a trait aux causes du phénomène, certains mettent en évidence **le poids des conditions sociales**. Bon nombre de ces jeunes vivent dans la pauvreté, dans des familles éclatées, et sont aux prises avec des problèmes de violence, d'alcool et de toxicomanie. Le manque de perspectives d'avenir, le chômage endémique n'ont rien pour accroître leur motivation. De plus, les valeurs sociales ambiantes, marquées par

la compétition, l'individualisme, le culte de l'argent et de la consommation, contribuent à dévaloriser l'éducation. Les employeurs participent aussi à cette dévalorisation en engageant des jeunes qui n'ont pas obtenu leur diplôme. Les administrateurs scolaires et les enseignants s'inquiètent du **temps que les étudiants consacrent au travail salarié**. Ils avancent que plus le temps consacré à l'emploi augmente, plus le temps alloué aux études diminue. Ils craignent que la persévérance et la réussite scolaires en soient affectées. Ils déplorent aussi la pression à la baisse des exigences scolaires consécutive à cette augmentation du travail salarié; certains estiment qu'il faut non seulement y résister mais aller plus loin en haussant les exigences pour contraindre les étudiants à accorder plus de temps à leurs études. Dans le même ordre d'idées, plusieurs propositions sont faites visant à réglementer, à restreindre ou carrément à interdire le travail salarié des étudiants. De leur côté, les étudiants soulignent que le travail salarié est une nécessité absolue pour beaucoup d'entre eux, compte tenu de l'insuffisance de l'aide financière qui leur est accordée. Les étudiants des universités réclament des emplois qui s'harmonisent mieux avec leur condition étudiante : emplois à l'université même, avec des horaires adaptés, ou encore emplois d'auxiliaires d'enseignement au primaire et au secondaire.

Oui à l'école, non à l'absentéisme scolaire

«Oui à l'école, non à l'absentéisme scolaire», c'était là le slogan de la deuxième campagne annuelle organisée à la polyvalente Saint-Jérôme pour contrer l'absentéisme scolaire. L'objectif de cette campagne, qui s'est tenue au début de l'automne 1995, était de sensibiliser la population du territoire de la Commission scolaire Saint-Jérôme à ce problème et d'obtenir son appui.

Une équipe, composée de représentants de tous les milieux de la communauté, a fait circuler une pétition et a ainsi recueilli 10 850 signatures. Le responsable de la mise en oeuvre du projet a précisé que les nombreux commentaires formulés sont la preuve que la population attache une très grande importance à l'assiduité scolaire. Des gens de tous les âges et de toutes les conditions ont accordé leur appui au projet.

Par ce projet, la Commission scolaire espère réduire le taux d'absentéisme à moins de 5 p. 100 d'ici cinq ans. On demande donc *aux professionnels de la santé, aux avocats, aux notaires, aux professionnels des services sociaux, aux propriétaires des écoles de conduite automobile, aux employés de la Société de l'assurance-automobile du Québec* qui doivent rencontrer les élèves de la polyvalente de le faire en dehors des heures de classe, autant que faire se peut. À cette fin, ils sont invités à prendre connaissance du calendrier scolaire et à fixer les rendez-vous, de préférence au cours de l'une des journées de congé ou des journées pédagogiques, le soir ou les fins de semaine, et à signer le «certificat d'engagement» à cette fin.

Aux employeurs, on demande de limiter à quinze heures le nombre d'heures de travail hebdomadaire (seulement après 16 h 30 et pas la nuit) des jeunes qu'ils embauchent et de signer le «certificat d'engagement» à cette fin.

Aux parents, on demande de transmettre à leurs enfants le sens des responsabilités et de les aider à acquérir une discipline personnelle. On leur demande également de rappeler à leurs enfants les priorités de la vie d'un élève et d'être moins complaisants au regard des absences.

Le résultat de la campagne a montré que la mentalité du milieu est en train de changer, que de plus en plus de gens ne considèrent plus l'absentéisme comme un problème banal et qu'ils ont mille fois raison d'appuyer le projet de la polyvalente Saint-Jérôme.

Au sein du personnel enseignant, on croit que la trop grande permissivité des parents, en quelque sorte leur propre décrochage devant leurs responsabilités relatives au suivi et à l'encadrement de leur enfant, y est aussi pour beaucoup dans le phénomène de l'abandon scolaire. Les étudiants vont plus loin : ce sont **les adultes en général** qui **ont décroché**, qui ont perdu le sens de l'engagement et qui les laissent avec le sentiment de n'être pas compris, ni acceptés, ni aimés.

Toutefois, au dire des participants aux audiences, **le système scolaire n'est pas exempt de responsabilité** dans cette affaire, et loin de là! Les blâmes viennent de toutes parts. On lui reproche **sa rigidité** extrême, sa tendance à faire primer les considérations administratives sur les aspects pédagogiques, **le peu de souci qu'il accorde à l'encadrement** des élèves, en particulier dans les moments charnières, quand ils en auraient le plus besoin, **ses programmes et ses outils pédagogiques inadéquats** entre les mains d'enseignants et d'enseignantes qui ne font pas toujours preuve du dynamisme et de la compétence voulus pour susciter ou entretenir le désir d'apprendre. Faute d'avoir été abordées plus tôt dans le processus de scolarisation, les difficultés d'apprentissage et les mauvaises habitudes de travail poursuivent l'élève tout au long de sa scolarité; ayant accumulé retards et échecs, celui-ci ne voit plus le jour où il arrivera à reprendre le dessus et il décroche. Du côté des étudiants et des groupes communautaires, on estime que l'école ne tient pas compte des différences entre les jeunes et ne mise pas sur leurs forces. Ils ne sont pas associés aux orientations et aux choix en matière d'organisation de l'école. On les bombarde de règlements. On attend d'eux **la soumission**, la négation de leur identité personnelle, la conformité au moule. Comment s'étonner alors que plusieurs craquent et optent pour la dissidence?

Par ailleurs, dans l'ensemble, les propos tenus ont moins porté sur les causes du décrochage que sur **la recherche de solutions**. L'éventail des pistes proposées est aussi varié que les causes recensées. **La nécessité d'un effort collectif** et d'un engagement de toutes les forces vives de la société fait consensus. Les intervenants extérieurs au monde scolaire ont insisté sur l'importance d'un partenariat entre l'école, la famille, les groupes communautaires et les entreprises pour contrer le phénomène. **L'amélioration des conditions d'existence des familles démunies** et le soutien aux parents sont vus par beaucoup comme le point de départ de toute initiative. Parallèlement, une opération s'impose pour **revaloriser l'école** et y réinscrire les objectifs d'égalité des chances et de réussite de chacun, qu'on semble avoir quelque peu perdu de vue. Plusieurs attendent **un changement de la culture scolaire**. L'école doit déborder sa mission pédagogique au sens étroit et s'ouvrir à sa mission éducative. Elle doit remettre les personnes, et en particulier les élèves, au centre de ses préoccupations. Elle doit devenir ce milieu où ils peuvent relever des défis, réaliser des projets, prendre la parole et développer l'estime d'eux-mêmes en même temps qu'un fort sentiment d'appartenance.

La diversité et l'adaptation des formations proposées semblent être deux facteurs clés pour retenir les jeunes. On pense ici à des filières de formation professionnelle accessibles plus tôt, à des modèles d'apprentissage hors-les-murs pouvant inclure de l'engagement communautaire, à des écoles, projets ou programmes spéciaux pour les élèves qui sont plus tournés vers les apprentissages pratiques comme pour ceux qui ont plus d'appétit pour les matières proprement scolaires, à une gamme plus étendue d'options, à des méthodes pédagogiques plus variées, faisant par exemple appel plus largement aux nouvelles technologies ou à l'expérimentation, mais aussi à des approches plus humaines axées sur la mise en commun et la motivation. Le milieu scolaire reconnaît **la nécessité d'accroître les services directs aux élèves** de même que celle de mettre en place des services d'aide particuliers, tout autant pour les problèmes d'alcoolisme, de toxicomanie et de violence que pour les difficultés d'adaptation et d'orientation. Quant à l'urgence d'**améliorer l'encadrement pédagogique** des élèves, elle est fortement ressentie par tous ceux qui se préoccupent du décrochage. Tutorat, mentorat, session d'accueil et d'orientation, rattrapage et récupération, services d'aide aux devoirs sont au nombre des formules proposées. Mais, pour plusieurs, le meilleur investissement, c'est encore **la prévention**, le dépistage et l'intervention précoces auprès des élèves à risque, ce qui ne dispense pas de déployer tous les efforts pour tenter de faire raccrocher ceux qu'on n'aurait pu retenir.

Des jeunes seuls face à leur orientation

Des participants et des participantes de toutes provenances ont formulé des commentaires à propos de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. On

considère en général que ceux-ci sont amenés à préciser leur orientation, par exemple par différents choix au 2e cycle du secondaire, alors même qu'ils sont trop jeunes, qu'ils n'ont pas eu suffisamment l'occasion d'explorer et que leur choix de carrière n'est pas arrêté. De même, à la fin du secondaire, poussés par les dates limites fixées pour les demandes d'admission, ils effectuent le plus souvent **un choix à la hâte, sans avoir la maturité nécessaire** pour mesurer l'incidence de leur décision. **Le système scolaire encourage** une seule voie, **la voie royale** des études universitaires, et incite à choisir les sciences pour garder toutes les portes ouvertes. On prolonge parfois indûment le séjour des jeunes à l'école, allant jusqu'à l'acharnement pédagogique sur des élèves qui n'ont pas vraiment la capacité d'aller plus loin.

On déplore que **les jeunes soient laissés à eux-mêmes** dans ce difficile processus. On dénonce l'insuffisance des ressources mises à leur disposition. Le personnel chargé de l'orientation et de l'information scolaire et professionnelle tend à diminuer. Les services ne sont pas assez personnalisés; il y a trop d'élèves pour assurer un suivi. Ils seraient plus centrés sur les exigences du système que sur les intérêts et les aptitudes des élèves. Le programme d'éducation au choix de carrière n'est pas toujours enseigné par des spécialistes. On précise ce qu'on attend de ces services : qu'ils informent les élèves et les parents sur les perspectives du marché du travail, sur la nature, les conditions d'accès et de travail dans les métiers et les professions, qu'ils permettent aux jeunes d'élargir leur univers d'exploration, qu'ils les soutiennent dans la formulation de leur projet professionnel et leur donnent les moyens de rechercher un emploi. Sur le plan du développement personnel, ces services devraient les aider à reconnaître leurs capacités et leurs champs d'intérêt, à trouver leur identité et à développer la capacité à se projeter dans le futur et à faire des choix éclairés. On compte également sur ces services pour faciliter le fonctionnement de l'organisation et pour diminuer le nombre de changements de programmes, en informant les élèves et les parents de la structure du système scolaire et des exigences administratives et pédagogiques des différents programmes.

Diverses solutions et approches sont avancées. On demande au gouvernement d'élaborer **une politique de l'emploi**, assortie d'une vision stratégique des professions et métiers pour lesquels on prévoit une augmentation de la demande; on réclame aussi du gouvernement qu'il valorise la formation technique et en fasse **la promotion** auprès du public en général, du personnel enseignant et des spécialistes de l'orientation. Les acteurs du milieu scolaire aspirent à ce que la fonction d'orientation soit clairement reconnue comme partie intégrante de la mission éducative des établissements, **que toute l'école soit «orientante»** par les cheminements et les activités qu'elle propose comme par les services qu'elle offre, et que tous les acteurs soient mis à contribution dans cette entreprise. Tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu scolaire, on revendique **un meilleur accès aux services de soutien à l'orientation** pour permettre aux élèves d'évaluer plus justement leurs domaines d'intérêt et leurs aptitudes, les informer adéquatement sur les programmes et les carrières, les conseiller

individuellement, ou encore pour faciliter le placement. Des moyens sont proposés : visites industrielles, stages d'observation, parrainage par des travailleurs, soirées-carrières avec les parents, visionnement de vidéos d'information. Des exigences sont formulées à l'endroit des spécialistes de l'orientation. On voudrait qu'ils soient plus au fait de la réalité de l'emploi et des entreprises, en particulier de leur région, et des orientations relatives à la formation professionnelle et technique. Quant au cours d'éducation au choix de carrière, les étudiants sont nombreux à demander qu'il soit réorienté vers une plus grande exploration et des stages, certains allant jusqu'à demander son remplacement par un service aux élèves, plus susceptible d'atteindre les objectifs visés, parce que plus personnalisé.

Des groupes aux besoins particuliers

Des intervenants ont attiré l'attention sur les besoins des **élèves des communautés culturelles**. La forte **concentration** de ces élèves **dans plusieurs écoles montréalaises** suscite des doutes sur la capacité du système scolaire de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants. On se demande comment il est possible d'initier ces jeunes à la langue et à la culture d'ici s'ils ne sont pas mis en contact quotidien avec des élèves qui les véhiculent. On donne pour preuve la propension des élèves allophones à parler anglais à la récréation, à en faire la langue commune, étant donné la faible présence d'élèves francophones. À cet égard, on déplore le fait qu'on se soucie peu d'établir les classes d'accueil dans les quartiers francophones et que l'État soutienne financièrement l'existence d'écoles ethniques et religieuses vues comme des ghettos. On insiste sur l'importance d'accéder à la culture au sens large et non seulement à la maîtrise du code linguistique.

Une aide personnalisée aux élèves allophones sous-scolarisés

De nombreux élèves des communautés culturelles sont sous-scolarisés lorsqu'ils arrivent au Québec. Par sous-scolarisés, on entend qu'ils ne maîtrisent pas les compétences attendues en vertu du système scolaire québécois, et ce pour différentes raisons : ils ne sont pas allés à l'école dans leur pays d'origine, ils y allaient mais ils éprouvaient des difficultés d'apprentissage ou encore le système scolaire du pays d'origine était tellement différent du nôtre, qu'ils ont accumulé du retard par rapport au nôtre.

À la lumière de tous ces constats et d'expériences antérieures infructueuses, le Ministère a mis sur pied un nouveau type de projet, avec la collaboration de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM) et de la Commission scolaire Sainte-Croix. Ce projet s'adresse aux élèves du 2e cycle du

primaire qui ont un retard de trois ans et plus.

En vertu de ce projet, les élèves sont inscrits en classe d'accueil, mais ils reçoivent une aide personnalisée. Un jeune auxiliaire d'enseignement vient aider l'élève dans la classe d'accueil. La particularité, c'est que l'auxiliaire d'enseignement est une personne qui parle la langue d'origine de l'élève. Parallèlement, une personne qui parle la langue d'origine de la famille va rencontrer les parents de façon régulière. Cette personne, qui dans le cas d'une commission scolaire est la même que celle qui va en classe, a la responsabilité de sensibiliser les parents à l'importance de savoir lire et écrire dans notre société, de leur faire connaître les ressources du milieu et de leur montrer à superviser les devoirs et les leçons des enfants.

L'expérience dure depuis un an, et elle se poursuit à la Commission scolaire Sainte-Croix. Selon les directions d'école et les enseignants des classes d'accueil, elle s'est révélée très intéressante. Ces derniers, notamment, se sont sentis soutenus même si le projet a nécessité beaucoup de concertation avec l'auxiliaire d'enseignement.

Le projet a permis de prendre conscience de l'éloignement culturel énorme de ces familles par rapport à la culture d'accueil. Sur le plan scolaire, les résultats du projet n'ont pas été spectaculaires. Toutefois, comme les élèves ont été suivis dès le début, les enseignants ont réussi à leur donner le goût de l'école et à augmenter leur estime d'eux-mêmes. Il faut d'abord accroître la motivation et susciter l'intérêt pour ensuite passer au contenu. Soulignons que ces élèves représentent de 20 à 30 p. 100 des élèves des classes d'accueil à la Commission des écoles catholiques de Montréal et à la CEPGM.

Certains estiment que l'intégration des élèves allophones dans une classe ordinaire est un peu rapide. Ils souhaiteraient que l'on allonge la **durée du séjour en classe d'accueil**. D'autres préfèrent qu'on ne retarde pas trop le moment de l'intégration mais que l'on procure un soutien particulier à ces élèves au moment de leur passage à la classe ordinaire. D'autres demandent un assouplissement des conditions d'accès aux activités de francisation pour en faire profiter les enfants d'immigrants nés au Canada, les revendicateurs du statut de réfugié et les anglophones. Il semble qu'il y ait également des efforts à faire du côté de l'adaptation des tests d'évaluation et de la **reconnaissance des acquis**, de façon que les immigrants adultes ne soient pas pénalisés et contraints de faire des détours coûteux et inutiles sur le plan du cheminement scolaire et professionnel.

Un renforcement des relations entre l'école, les parents et les différentes communautés culturelles est attendu. Les parents doivent être mieux informés du fonctionnement et des exigences du système scolaire ainsi que de la situation scolaire

de leur enfant. Ils doivent être invités à participer à la vie de l'école. Pour ce faire, il est important qu'ils connaissent la langue et la culture de la société d'accueil, ce qui suppose une amélioration de l'offre de formation en alphabétisation et en francisation. Le fait d'engager plus d'enseignants des communautés culturelles pourrait aider. Enfin, considérant que la pluralité culturelle fait partie de la nouvelle réalité sociale québécoise et qu'on aurait tort de la limiter à la seule région montréalaise, considérant que non seulement les élèves immigrants mais aussi ceux de la société d'accueil ont besoin d'être mieux informés pour faire face aux exigences de ce nouveau destin commun, certains demandent **une politique d'éducation interculturelle**.

Des représentants des populations **autochtones** du Nord du Québec ont rappelé que les problèmes d'absentéisme, d'échec et d'abandon scolaires sont plus importants en milieu nordique. Ils tiennent au maintien des mesures de protection contenues dans la Convention de la Baie James et du Nord québécois qui les assurent du **contrôle de leur système d'éducation**, de l'accès à des services éducatifs et à des programmes d'enseignement de leur langue et de leur culture ainsi que d'un financement qui corresponde à ce double objectif. Des efforts sont à faire pour mieux répondre aux besoins d'alphabétisation et d'apprentissage de la langue seconde. Le développement de **l'offre de formation en éducation des adultes et en formation professionnelle** est perçu comme **une priorité**. De même, on souhaite accroître la fréquentation à l'enseignement supérieur, notamment pour la formation d'enseignants autochtones. Une mise en garde est formulée : les autochtones n'accepteront pas de se faire imposer quelque réforme que ce soit découlant des États généraux.

Programme alternatif à la suspension scolaire (PASS)

L'école secondaire Mont-Sainte-Anne s'est engagée, depuis janvier 1992, dans un projet visant à venir en aide aux élèves qui éprouvent des problèmes de comportement. Ce projet, appelé Programme alternatif à la suspension scolaire, a été élaboré conjointement par la Commission scolaire des Chutes-Montmorency et le Département de psychopédagogie de l'Université Laval. Il est soutenu financièrement par une subvention de Développement des ressources humaines Canada, en vertu du programme «L'école avant tout», volet «Option point de départ» et par une contribution de la Commission scolaire des Chutes-Montmorency.

Le PASS s'adresse à tous les jeunes susceptibles d'être suspendus des cours, à tous les enseignants qui ont affaire à des jeunes présentant des problèmes de comportement, et aux parents de ces jeunes.

Local de relance

En vertu du PASS, tous les jeunes suspendus pour un ou plusieurs cours peuvent se rendre dans une pièce appelée «local de relance» où ils bénéficient de services répondant à leurs besoins. C'est une psychologue et une technicienne en éducation spécialisée qui assurent la bonne marche du programme.

Les mesures adoptées varient selon la durée de séjour au local. Si l'élève est suspendu pour un cours, le service qu'il reçoit correspond aux attentes de l'enseignant, qui collabore activement au projet. S'il est suspendu pour plusieurs cours, c'est la direction qui est responsable. Le jeune doit réfléchir sur son comportement, sur les moyens qu'il peut prendre pour que cette situation ne se reproduise pas et sur les conditions de son retour en classe.

Chaque enseignant qui le désire peut bénéficier des conseils d'un spécialiste associé au projet, qui l'aidera à élaborer des stratégies d'aide aux élèves qui éprouvent des problèmes de comportement. En outre, la direction communique avec les parents lorsqu'une suspension prolongée est envisagée ou lorsque les problèmes de comportement s'intensifient. Soulignons que, pendant son séjour, l'élève reçoit l'aide d'enseignants pour faire du rattrapage ou pour faire le travail scolaire nécessaire pour ne pas prendre de retard par rapport à sa classe.

Gestion et évaluation du projet

Un professeur-chercheur de l'Université Laval ainsi que la responsable de l'adaptation scolaire de la Commission scolaire des Chutes-Montmorency agissent à titre de coordonnateurs du projet. Un comité PASS a été mis sur pied et se réunit régulièrement à l'école. Il a comme objectif d'assurer le suivi du projet et de faciliter la concertation entre tous ceux et toutes celles qui travaillent avec les élèves.

Le projet a suscité beaucoup d'intérêt. Un guide d'implantation du programme est disponible.

La réponse aux besoins éducatifs des **élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)** a fait l'objet de nombreux commentaires. Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent **un bilan plutôt sombre des actions** éducatives organisées, **et en particulier des efforts d'intégration**. Ils déplorent l'exclusion dont sont victimes les élèves qui ont des besoins particuliers, élèves qui sont pourtant de plus en plus nombreux. Les données sont accablantes : dans trois commissions scolaires de l'île de Montréal, plus de 70 p. 100 des EHDAA accuseraient un retard scolaire; 85 p. 100 des personnes sourdes demeureraient

analphabètes; 50 p. 100 des personnes handicapées sur le plan physique qui fréquentent le secondaire seraient inscrites en cheminement particulier de formation. L'école en ferait des marginaux. Peu de commissions scolaires font l'intégration complète. Elles font encore trop souvent le choix de la classe ou de l'école spéciales au lieu de l'intégration à la classe ordinaire de l'école de quartier.

Chez certains groupes, la situation paraît poser moins de problèmes. Ainsi, plus des deux tiers des jeunes handicapés sur le plan visuel seraient intégrés en classe ordinaire. Pour leur part, les administrateurs et les élus scolaires se plaignent du manque de ressources. Quant aux enseignants, ils dénoncent **l'intégration sauvage**, menée dans la précipitation et sans mesures de soutien adéquates. Ils trouvent que leur position d'intervenants de première ligne n'est pas suffisamment prise en considération. Ils soulignent l'incohérence entre le fait d'intégrer les élèves en difficulté dans des classes ordinaires et celui de regrouper les élèves talentueux dans des écoles sélectives. Pour certains, dans le contexte actuel, l'intégration est une opération démagogique et hypocrite; l'intégration de ces élèves à tout prix, sous prétexte d'égalité des chances, se fait au détriment des droits de l'ensemble des élèves.

Rares sont les personnes qui s'opposent à l'intégration des EHDAA à la classe ou à l'école ordinaires. Par contre, si certains sont pour une intégration sans réserve et revendiquent en conséquence la disparition des écoles spéciales, la majorité des participants, de toutes catégories, sont **pour une intégration conditionnelle**. À cet égard, on remarque que la gamme des conditions est assez étendue, allant de la disponibilité des services et du personnel spécialisés, à l'accord des parents, des enseignants et de la direction relativement au plan d'intervention, en passant par le recours à la classe et à l'école spécialisées dans le cas des élèves qui présentent des troubles graves de comportement ou des handicaps physiques ou intellectuels lourds.

Par ailleurs, tous les participants semblent **d'accord sur les principaux problèmes** éprouvés avec ces élèves : le dépistage est tardif; le diagnostic n'est pas toujours juste; les classements, tout comme les plans d'intervention, répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent; les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus; le personnel enseignant manque de formation. De plus, les parents considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre du plan d'intervention destiné à leur enfant. Les organismes de défense des droits de ces personnes estiment que leur compétence n'est pas assez sollicitée et mise à profit et réclament une politique globale qui clarifierait les relations entre les intervenants. Les enseignants disent n'être ni informés, ni consultés, ni associés, ni soutenus. Les étudiants leur reprochent de confondre difficultés d'apprentissage et problèmes de discipline. Quant aux administrateurs, ils invoquent que l'élaboration et la gestion des plans d'intervention sont des opérations trop lourdes pour leur être entièrement laissées, étant donné la faiblesse de leurs moyens.

De nombreuses propositions sont faites pour tenter de résoudre les problèmes énumérés précédemment : **politique** gouvernementale et ministérielle en matière d'intégration des EHDAA ou reconnaissance juridique de cette obligation, **dépistage** précoce en collaboration avec les CLSC, révision des modes et des critères de classement, maintien du **plan d'intervention** comme pivot mais en le débureaucratisant, rapprochement des services du milieu naturel de l'élève, amélioration des modalités de représentation et de participation des parents, formation et **perfectionnement** du personnel enseignant, adaptation des méthodes et matériels pédagogiques, **diversification des voies** et des modes de formation accessibles à ces élèves, restriction du recours au redoublement.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Nous tenons d'abord à rappeler que le Québec a réussi un **rattrapage important** en matière d'accès à l'éducation au cours des dernières décennies. Par exemple, alors que tout juste la moitié (55,9 p. 100) des jeunes d'une génération accédaient à la 5^e secondaire en formation générale en 1982-1983, dix ans plus tard, près des trois quarts (72,8 p. 100) des jeunes faisaient de même. L'accès au collégial a aussi connu une remontée considérable, passant de 45,9 p. 100 en 1980-1981 à 71,0 p. 100 en 1993-1994. L'accès aux études de baccalauréat a pour sa part progressé de près de dix points de pourcentage en moins de dix ans, passant de 33,5 p. 100 en 1985-1986 à 43,2 p. 100 en 1993-1994. Bien sûr, le Québec partait de loin, mais on oublie trop souvent de reconnaître que le bond a été considérable, trop occupés que nous sommes à afficher les taux d'échec et de décrochage comme autant de preuves de l'échec de l'école. Loin de nous l'idée de proposer de se reposer sur ses lauriers. Il y a encore trop de jeunes qui quittent l'école trop tôt, sans aucune qualification professionnelle, et qui se dirigent tout droit vers l'exclusion sociale. Nous croyons qu'il faut intensifier les efforts, non seulement pour accroître l'accès à l'éducation, mais aussi pour passer de l'accès au succès. À cet égard, le fait de **fixer des objectifs clairs à chaque ordre d'enseignement en matière d'accès et de diplomation** nous paraît une avenue intéressante. Elle amène d'abord à se situer par rapport aux autres pays occidentaux qui ont agi de même. Elle force à mieux circonscrire le phénomène, par exemple, en repérant les groupes sociaux pour lesquels un rattrapage plus important s'impose, ce qui conduit à la recherche des causes pouvant expliquer les écarts. Elle 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.

Nous sommes d'avis que le désir de poursuivre ses études ne doit pas être entravé par des ressources financières insuffisantes. C'est pourquoi nous croyons qu'il faut être très vigilant en ce qui a trait aux pratiques conduisant à l'imposition des frais divers, qui risque de compromettre la gratuité scolaire, y compris au collégial.

À l'enseignement universitaire, nous considérons qu'il faut faire preuve d'une extrême prudence si l'on veut augmenter les droits de scolarité, puisque cette augmentation pourrait freiner la fréquentation, qui est loin d'avoir atteint son rythme de croisière. Le rattrapage que le Québec doit effectuer à cet égard n'est vraiment pas terminé, en particulier chez les groupes sociaux moins favorisés. C'est pourquoi **le maintien d'un régime d'aide financière nous paraît indispensable** à l'égalité des chances. Nous croyons toutefois qu'il est du devoir des parents de contribuer, dans la mesure de leurs possibilités, au financement de l'éducation de leurs enfants. À cet égard, nous estimons qu'il y a lieu de s'interroger sur la proportion élevée d'étudiants qui ne reçoivent pas la contribution que devraient normalement fournir leurs parents. Nous sommes également d'avis qu'il incombe aux étudiants de participer à l'investissement que représente la poursuite d'études supérieures. En ce sens, **les fondements du régime** québécois d'aide financière aux étudiants (objectif d'accessibilité, équilibre entre le prêt et la bourse pour éviter tant l'endettement des étudiants que le dépassement de la capacité de payer de l'État, caractère contributif par la participation financière qu'il suppose de l'étudiant et de ses parents et aspect supplétif, qui fournit les ressources manquantes une fois versées les contributions prévues) **nous paraissent toujours valables**. Le niveau d'endettement des étudiants inquiète, même s'il est nettement moins élevé que dans certains pays : 9 100 dollars après le 1er cycle universitaire en comparaison de 13 900 dollars aux États-Unis et de 21 600 dollars en Allemagne. Toutefois, compte tenu de la conjoncture économique, **il faut éviter d'augmenter le niveau d'endettement des étudiants** pour ne pas décourager trop d'élèves de poursuivre leurs études. Ces derniers, en effet, ne sont pas sûrs de récupérer leur investissement, en particulier dans certains domaines où l'insertion professionnelle est difficile. L'éducation, c'est plus que l'emploi, certes, mais nous ne pouvons nier que c'est un élément de motivation pour beaucoup. Par ailleurs, comme la dette collective est déjà passablement élevée, il faudrait y penser avant d'augmenter la dette individuelle. À l'instar du Protecteur du citoyen, nous croyons qu'il faut démocratiser le processus actuel de **modification des règlements** du régime d'aide financière.

Dans un autre ordre d'idées, nous croyons que des services d'éducation préscolaire sont nécessaires pour aider les enfants à commencer l'école du bon pied. Ce secteur est sous-développé au Québec, comme l'est d'ailleurs tout le champ des services à la petite enfance. Le nombre de places en garderie est nettement insuffisant. La maternelle 5 ans n'est offerte à l'ensemble des enfants de ce groupe d'âge qu'à demi-temps et n'est pas obligatoire; pourtant, presque tous les enfants la fréquentent. La maternelle 4 ans ne s'adresse qu'à certains enfants, notamment ceux qui viennent de milieux

défavorisés; elle n'atteint qu'un enfant sur dix. Nous croyons que ces services sont un excellent moyen de réduire les écarts entre les enfants avant le début de la scolarisation ainsi qu'un moyen de diagnostic important.

Nous pensons d'abord que les spécialistes du réseau de la santé et des services sociaux, par exemple, dans les CLSC, devraient obligatoirement vérifier l'état de développement des enfants à leur 3^e année d'âge, de façon à offrir les services nécessaires à ceux qui éprouvent des difficultés. Quant aux services d'éducation préscolaire, nous souhaitons qu'ils soient étendus. La maternelle 5 ans devrait être obligatoire et à temps plein. La maternelle 4 ans, elle, devrait être facultative et offerte à demi-temps aux enfants de ce groupe d'âge et à temps plein aux enfants de milieux défavorisés, à ceux des communautés culturelles ou à ceux pour lesquels le diagnostic posé à 3 ans aurait conduit à recommander une telle mesure. Compte tenu de la diversité des personnes concernées dans le champ de la petite enfance, une politique globale s'impose pour clarifier les orientations et les rôles de chacun et pour éviter les dédoublements.

S'agissant d'abandon scolaire, nous sommes d'avis qu'il faudrait préciser les mesures qui en sont données. Par exemple, lorsqu'on avance que 35 p. 100 des jeunes décrochent au secondaire, l'indicateur retenu est le pourcentage d'élèves qui ont quitté le secteur des jeunes alors qu'ils n'avaient pas le diplôme d'études secondaires (DES). Parmi ces jeunes, on compte un bon nombre d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage - ils représentent 16,2 p. 100 de l'effectif du secondaire public - pour qui l'objectif du DES est tout à fait irréalisable, malgré tout le soutien qui pourrait leur être offert. De même, les jeunes inscrits dans des cheminements particuliers de formation, notamment dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle, qui reçoivent une formation les préparant à occuper des fonctions d'aide, formation souvent prolongée bien au-delà de l'âge de fréquentation obligatoire fixé à 16 ans, seront assimilés aux décrocheurs parce qu'ils n'ont pas le DES. De plus, bon nombre de décrocheurs ne le sont que temporairement puisque plusieurs d'entre eux iront compléter leur scolarité au secteur des adultes. En considérant tous les âges, la probabilité de ne pas obtenir de diplôme tombe à 19,9 p. 100. En comparaison des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), le Québec affiche d'ailleurs un taux de diplomation au 2^e cycle du secondaire nettement supérieur à la moyenne. **Notre intention n'est pas de banaliser le phénomène** mais de le ramener à sa juste proportion déjà suffisamment alarmante.

À l'enseignement supérieur, une partie de ce que l'on associe à l'abandon est en fait une tendance à l'allongement des études. On doit toutefois reconnaître qu'il y a là aussi des problèmes de persévérance et de réussite. Par exemple, moins de la moitié des étudiants du collégial réussissent tous les cours auxquels ils étaient inscrits au premier trimestre. Environ les deux tiers des étudiants persistent une deuxième année dans le

programme auquel ils s'étaient initialement inscrits. La majorité de ceux-ci - dans près de 60 p. 100 des cas en formation technique et dans environ 80 p. 100 des cas en formation préuniversitaire - obtiendront leur diplôme. Il n'en demeure pas moins, comme le révèlent ces quelques données, que le collégial perd une bonne part de son effectif en cours de route.

Les taux d'échec et d'abandon montrent qu'il y a encore beaucoup de chemin à faire pour mener le plus grand nombre à la réussite. On ne saurait toutefois considérer l'effectif scolaire comme un tout indifférencié. Il y a **des groupes sociaux qui sont nettement plus défavorisés** que d'autres. Les écarts entre les régions du Québec sont encore énormes. Ainsi, la persévérance scolaire au secteur des jeunes jusqu'à l'obtention du DES, qui était de 65 p. 100 pour l'ensemble du Québec en 1992-1993, n'était que de 38,1 p. 100 pour la région du Nord-du-Québec et de 55,1 p. 100 en Abitibi, pendant qu'elle atteignait 73,9 p. 100 dans la région administrative de Québec. C'est pourquoi nous ne pouvons être insensibles aux demandes visant à améliorer l'accessibilité géographique et l'accessibilité financière à la formation.

Par ailleurs, on aurait tort d'associer trop étroitement «défavorisation» et éloignement géographique, comme en fait foi la situation particulièrement préoccupante de l'île de Montréal. **Plus de la moitié (58 p. 100) des écoles montréalaises** sont classées par le Ministère comme écoles défavorisées sur le plan socio-économique; à titre de comparaison, ce pourcentage est de 3 p. 100 en Montérégie. La région du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine est tout aussi défavorisée mais on y trouve quatre fois moins d'élèves. La stratification sociale se reflète dans les résultats scolaires, la diplomation étant plus faible là où la proportion d'élèves défavorisés est plus élevée. En 1993, l'école publique montréalaise se classait en avant-dernière place aux épreuves uniques du Ministère, juste devant le Nord du Québec, où la situation particulière des autochtones explique le faible taux de réussite.

Par ailleurs, la diversité linguistique et ethnique de l'école montréalaise n'a pas d'équivalent ailleurs au Québec. À l'enseignement obligatoire, l'île de Montréal accueille à elle seule environ les trois quarts des élèves allophones du Québec et plus des deux tiers des élèves nés à l'extérieur du Canada. Si cette diversité constitue une richesse, elle pose aussi d'énormes difficultés pédagogiques : intégration culturelle, maîtrise de la langue, méthodes d'apprentissage, relations avec les parents et la communauté d'origine. La projection de Montréal comme métropole conduit à mettre en relief l'existence d'une infrastructure culturelle et d'une infrastructure d'enseignement supérieur que bien des régions envient. On a cependant tendance à passer sous silence les problèmes dramatiques de l'école publique montréalaise, problèmes qui s'apparentent à ceux des écoles urbaines des métropoles nord-américaines. Étant donné l'effet d'entraînement qu'aurait sur l'école québécoise une aggravation de la situation de l'école montréalaise, nous croyons qu'il est **urgent d'intervenir**.

En ce qui a trait aux élèves des communautés culturelles, il importe de clarifier certaines choses. Tout d'abord, on ne peut pas dire que, globalement, ils éprouvent plus de problèmes d'abandon et d'échec scolaire que les autres élèves. Au contraire, ils ont même un taux de réussite au secondaire supérieur à celui des francophones et ils sont proportionnellement plus nombreux à faire des études supérieures. Cependant, la situation est très variable selon les sous-groupes visés : les élèves de langue maternelle chinoise et vietnamienne ont des performances scolaires supérieures à la moyenne alors que ceux de langue créole, espagnole et portugaise ont des performances inférieures. **Les inquiétudes portent plutôt sur la capacité de l'école de favoriser leur intégration.** À cet égard, nous constatons que plusieurs actions ont été menées, en particulier dans les écoles montréalaises qui accueillent la grande majorité de ces élèves. Par ailleurs, de nombreux problèmes persistent : la culture publique commune à laquelle on tente d'intégrer les élèves n'est toujours pas clairement définie; 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 contacts entre les parents de ces élèves et l'école restent encore trop peu fréquents; la formation du personnel enseignant aborde à peine la situation de ces élèves et le prépare donc peu pour intervenir auprès d'eux; les ressources sont loin d'être à la hauteur des défis à relever.

En somme, les travailleurs de première ligne ont tenté de s'adapter au mieux à la fréquentation massive des élèves allophones au secteur français depuis la Charte de la langue française, mais il n'existe toujours pas de plan d'ensemble pour orienter les actions en cette matière. Pourtant, le gouvernement s'est doté d'une politique en matière d'immigration et d'intégration en 1990. Elle fournit d'ailleurs des éléments intéressants pour définir une sorte de contrat moral qui précise les droits à respecter tout autant que les apports à accueillir en matière de relations entre les immigrants et la société d'accueil. Nous croyons qu'il est plus que temps que cette politique d'ensemble soit traduite en un énoncé d'orientations relatif à l'éducation.

En ce qui a trait aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, nous croyons que l'ampleur du phénomène invite à y accorder une attention particulière. En effet, 12,6 p. 100 de l'ensemble des élèves des commissions scolaires et 16,2 p. 100 des élèves du secondaire sont aux prises avec ce type de difficultés. L'école doit donc tout mettre en oeuvre pour s'acquitter de ses obligations d'instruction et de socialisation à l'égard de ce groupe d'élèves. L'intégration en classe ordinaire a fait des progrès notables depuis l'adoption d'une politique à cet effet en 1978. Nous croyons que les efforts en ce sens doivent se poursuivre. Il faut chercher à offrir les services les plus adaptés aux besoins des élèves. En ce sens, il nous semble en effet que la diversité des approches et des services est un gage de succès.

Nous ne saurions non plus taire **la situation particulière des garçons**, même si ce sujet n'a pas la vedette, si l'on se fie au peu de cas qui en a été fait aux audiences. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : au primaire, 4,0 p. 100 des filles redoublent une classe contre 6,4 p. 100 des garçons; au secondaire, 28,7 p. 100 des filles quittent le secteur des jeunes sans diplôme contre 41 p. 100 des garçons; l'écart dans l'accès au collégial est de 15 points de pourcentage en faveur des filles; en ce qui a trait à l'accès au baccalauréat, les femmes devancent les hommes de dix points de pourcentage. Malgré tout, les filles n'ont pas encore accédé à l'égalité. Elles sont toujours nettement sous-représentées dans certains secteurs, notamment dans les programmes de techniques physiques du collégial et dans les programmes de sciences appliquées à l'université. De plus, comme le révèlent les données des relances effectuées par le ministère de l'Éducation, à diplôme équivalent elles obtiennent, pour un emploi à temps plein, un salaire hebdomadaire passablement inférieur à celui de leurs confrères d'études.

Par contre, on ne doit pas oublier que cette percée des filles en éducation n'est pas le fruit du hasard. Elle tient pour beaucoup aux efforts délibérés de recherche et d'action visant l'accroissement de leur persévérance scolaire et l'élargissement de leurs choix de carrière, efforts soutenus par un mouvement social vers une plus grande égalité entre les hommes et les femmes. De la même manière, les écarts constatés aujourd'hui au détriment des garçons ne peuvent laisser indifférente une société préoccupée d'égalité des chances et de démocratie. Des recherches s'imposent pour **mieux cerner les facteurs en cause dans le désintérêt marqué de plusieurs garçons pour l'école**. La surreprésentation des femmes parmi le personnel enseignant du primaire ne saurait à elle seule expliquer un phénomène aussi complexe. Qu'en est-il du lien entre les méthodes pédagogiques privilégiées et les domaines d'intérêt des garçons? De la correspondance entre les stéréotypes de rôles masculins et le fait de compter sur la débrouillardise pour assurer son avenir? Des exigences des parents et des enseignants à l'égard des enfants des deux sexes? De la propension à accorder plus de place au travail personnel ou au travail salarié selon que l'on est garçon ou fille? Il faut déployer l'énergie nécessaire pour éclairer les fondements du phénomène de façon à empêcher que les garçons deviennent, chaque jour un peu plus, les exclus de l'école.

On le comprend par ce dernier exemple, les barrières à la persévérance et à la réussite scolaires ne sont pas que géographiques ou financières, elles sont dans bien des cas culturelles. Certaines peuvent même être érigées par les politiques et les pratiques éducatives elles-mêmes. À l'instar d'autres participants, nous nous demandons si la pratique de faire redoubler les élèves au primaire est bien le meilleur moyen d'assurer leur réussite. Nous croyons toutefois que **la solution ne réside pas dans l'abaissement des exigences scolaires. La fréquentation obligatoire doit être maintenue** jusqu'à 16 ans mais l'école doit tout mettre en oeuvre pour soutenir et motiver ceux qui en ont besoin. À cet égard, il nous semble que le fait de ne sanctionner les apprentissages du secondaire qu'à la toute fin du parcours peut en décourager certains. **La reconnaissance officielle d'une réussite dès après la 3e**

secondaire nous semblerait de nature à préciser les limites de la formation commune et à fournir un objectif tangible aux élèves moins motivés par les études prolongées. Cela ne change rien au fait que le diplôme de 5e secondaire demeure le niveau minimal à viser pour le plus grand nombre. De même, la possibilité de diversifier les parcours à partir de la 3e secondaire pour ouvrir à la formation professionnelle nous paraît de nature à garder à l'école des élèves qui autrement la fuiraient, saturés par la formation générale. Le resserrement de l'encadrement nous paraît nécessaire à tous les ordres d'enseignement si l'on veut éviter le découragement et l'échec. Ces deux derniers aspects seront abordés plus en profondeur aux chapitres suivants.

On sait qu'à partir du 2e cycle du secondaire, plusieurs élèves occupent un emploi salarié. Il n'y a pas d'automatisme entre travail salarié et échec scolaire, les études montrant au contraire qu'en-deçà de dix heures par semaine, cette double occupation aurait plutôt des effets positifs. Par contre, bon nombre de jeunes dépassent largement ce seuil et risquent ainsi de compromettre la poursuite de leurs études, en particulier ceux dont les résultats scolaires sont déjà faibles. Par exemple, parmi les élèves qui occupent un emploi, plus de 25 p. 100 des jeunes du secondaire âgés de 15 et 16 ans et 40 p. 100 de ceux du collégial y consacrent seize heures ou plus par semaine. Certains le font pour assurer leur subsistance, d'autres pour s'inscrire dans la société de consommation, d'autres parce qu'ils y trouvent une certaine valorisation, mais d'autres aussi parce qu'ils subissent des pressions sociales qui associent autonomie, débrouillardise et travail rémunéré. Ce qui est clair toutefois, c'est que si tous ces jeunes travaillent pendant l'année scolaire, c'est que l'entreprise le souhaite, que les parents le permettent et que l'école s'y adapte. Il y a ici un choix de société qui n'est pas toujours avoué. Nous croyons qu'il est plus rentable pour notre société, non seulement économiquement mais aussi culturellement, d'investir dans la formation des jeunes que de les utiliser à court terme dans une économie de plus en plus fondée sur la précarité. Pour plusieurs adolescents, des vêtements à la mode et un permis de conduire ont plus de valeur qu'un diplôme. On peut penser que c'est de leur âge mais lorsqu'une folie de jeunesse devient la norme sociale, il y a de quoi s'inquiéter. Nous croyons que **le travail scolaire et le statut d'élève ou d'étudiant doivent être valorisés et que le travail salarié des jeunes doit être balisé.**

En ce qui a trait à l'orientation scolaire et professionnelle, on observe que les changements de parcours sont nombreux, en particulier à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire. Les jeunes doivent faire des choix relativement tôt, alors qu'ils ont eu peu d'occasions d'explorer. Nous croyons que la diversification du curriculum au 2e cycle du secondaire, sur laquelle nous reviendrons au chapitre suivant, pourrait fournir cette occasion d'exploration qui fait actuellement défaut. Il est clair aussi que les jeunes ont besoin d'être accompagnés dans cette démarche complexe d'orientation. Actuellement, nous constatons que la panoplie de services mis à leur disposition ne suffit pas à répondre adéquatement à leurs besoins. Bien sûr, certains facteurs qui pèsent lourdement sur le choix professionnel (pensons à l'absence

de maturité ou à un échec imprévu qui oblige à reconsidérer son choix) ne dépendent pas de la qualité des services offerts. Mais les propos des élèves eux-mêmes donnent à penser que l'éducation au choix de carrière gagnerait à être dispensée sous forme de services personnalisés, services qui s'ajusteraient aux temps forts du cheminement de l'élève. Plutôt que de s'en tenir au seul personnel spécialisé en orientation et en information scolaire et professionnelle, il faudrait organiser **un réseau de ressources professionnelles et communautaires** qui pourraient mettre l'élève en contact avec les réalités de la vie professionnelle. Les parents, les enseignants, les représentants du monde du travail devraient être mis à contribution dans une telle entreprise que pourraient coordonner les personnels d'orientation et d'information. En somme, nous croyons que les formules actuelles de soutien à l'orientation devraient être revues **dans le sens d'une école «orientante»** .

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Croyez-vous que le fait de fixer des objectifs de scolarisation et de diplomation à chaque ordre d'enseignement contribuerait à accroître la persévérance et la réussite scolaires? Si oui, l'objectif de diplomation de 85 p. 100 d'un groupe d'âge pour le diplôme du secondaire (DES ou DEP), de 65 p. 100 pour le DEC et de 25 p. 100 pour le baccalauréat vous paraît-il réaliste?

2. En ce qui a trait au régime d'aide financière aux étudiants :

a) D'après vous, est-ce que les fondements sur lesquels s'appuie ce régime (accessibilité, équilibre entre prêt et bourse, caractère contributif et supplétif) sont toujours valables?

b) Comment pourrait-on le mieux encadrer la contribution parentale qui fait défaut dans bon nombre de cas? Par des mesures juridiques? Réglementaires? Fiscales? Éducatives?

c) Seriez-vous favorable à une modulation du remboursement de la dette étudiante en fonction des conditions d'emploi dans les différents secteurs de formation? En fonction du revenu de l'emprunteur?

d) Quel serait le meilleur moyen d'assurer la transparence et le caractère démocratique du processus de modification des règlements du régime? Une loi-cadre? Une commission parlementaire?

3. Faut-il réclamer du Ministère une politique relative au maintien des écoles de village et de quartier? Si oui, quels seraient les critères de choix? À quelles conditions ces écoles pourraient-elles être maintenues?

4. En ce qui a trait aux services à la petite enfance :

a) Croyez-vous qu'une politique globale appelant la participation de tous les ministères concernés est une nécessité?

b) Que penseriez-vous d'une évaluation obligatoire, pour les enfants de 3 ans (faite par le CLSC, par exemple) qui permettrait de repérer ceux qui gagneraient à être inscrits en maternelle 4 ans?

c) Êtes-vous d'accord avec la formule de la maternelle obligatoire à temps plein pour les enfants de 5 ans? Avec la maternelle 4 ans, sur une base facultative, à demi-temps (à temps plein pour certains enfants qui en auraient besoin)?

d) En ce qui a trait aux programmes de maternelle, seriez-vous d'accord qu'ils comportent une moitié d'apprentissages structurés préparatoires à la scolarisation et une autre moitié d'activités plus ludiques ou de socialisation?

5. Étant donné la situation difficile que traverse l'école montréalaise (fort pourcentage d'élèves de milieux défavorisés, faible taux de réussite scolaire, concentration d'élèves de communautés culturelles) et le grand nombre d'élèves qu'elle accueille, seriez-vous d'accord pour que l'île de Montréal soit considérée comme une zone d'éducation particulière?

6. En ce qui concerne les élèves des communautés culturelles :

a) Quels moyens l'école doit-elle se donner pour favoriser l'intégration de ces élèves (ressources particulières, mesures pour éviter une concentration élevée, formation du personnel, relations avec le milieu)?

b) Le réseau d'écoles ethniques et religieuses subventionnées doit-il être maintenu dans son état actuel?

c) Un énoncé d'orientations qui préciserait les responsabilités de l'éducation en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle vous paraît-il nécessaire? Quelles devraient en être les grandes lignes?

7. En ce qui a trait aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage,

a) Comment l'école peut-elle le mieux concilier les aspects de sa mission : instruction, socialisation, préparation aux rôles sociaux?

b) Êtes-vous d'avis que la diversité des formules doit être maintenue pour mieux répondre aux besoins de chaque enfant (intégration totale, partielle, classe ou école spécialisées)?

c) Comment s'assurer que toutes les personnes engagées auprès de l'élève (parents, enseignants, directeurs) ainsi que l'élève lui-même soient associés au choix du service à offrir à l'élève? Le plan d'intervention est-il un outil adéquat? Sinon, comment l'améliorer?

8. Pensez-vous que la situation scolaire des garçons appelle des redressements? Que faire?

9. Considérez-vous que le fait de sanctionner officiellement les études après la 3e secondaire pourrait favoriser la persévérance scolaire?

10. Croyez-vous que l'on devrait baliser le travail salarié des étudiants? Si oui, de quelle façon?

11. En matière d'aide à l'orientation, partagez-vous l'idée qu'il serait préférable de confier l'orientation à l'ensemble de l'école, d'en faire une école «orientante» et d'organiser des activités collectives et individuelles dans les temps forts plutôt que de continuer à offrir des cours d'éducation au choix de carrière?

3. À PROPOS DES CURRICULUMS D'ÉTUDES

Le présent chapitre porte sur les curriculums d'études, c'est-à-dire sur la façon dont les visées de formation sont traduites dans les programmes, ainsi que sur la place faite aux différentes disciplines dans la structure de ces programmes. Pour le primaire et le secondaire, les aspects suivants sont traités : l'établissement de profils de sortie, l'équilibre de la grille-matières, la priorité à accorder à certaines disciplines, la diversification de la formation offerte, la marge de manoeuvre locale dans

l'aménagement du curriculum ainsi que le calendrier scolaire. Au collégial, la perspective de formation fondamentale, l'intégration de la formation générale aux programmes techniques, l'approche par compétences comme mode d'élaboration des programmes, la continuité des formations et leur harmonisation avec celles des autres ordres d'enseignement sont au coeur du débat. Pour l'enseignement universitaire, les mécanismes d'élaboration et de gestion des programmes de même que leur cohérence et les attentes à l'égard du caractère général ou spécialisé de la formation de premier cycle sont examinés.

À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Le français : une priorité

S'il est un aspect qui fait consensus chez l'ensemble des participants aux audiences publiques, c'est bien celui de faire de **la maîtrise du français la priorité absolue** en matière d'éducation. Pour les anglophones, cette demande prend une signification particulière, puisqu'il s'agit pour eux de la langue seconde. Mais, étant donné l'importance du français comme langue de communication et de travail au Québec, leurs attentes à l'égard de la maîtrise du français sont également très élevées. S'il faut «placer le français au coeur de l'école», cela ne signifie pas pour autant qu'il faille augmenter le temps prévu à l'horaire pour cette discipline; en effet, rares sont les demandes qui vont en ce sens. On insiste plutôt sur l'importance d'en faire **une préoccupation partagée** par toutes les personnes qui travaillent en éducation. Il faut que le français soit l'affaire de tous et toutes, qu'il soit intégré à toutes les disciplines, que tous les enseignants et enseignantes portent attention à sa qualité, voire qu'ils enlèvent des points, et ce dans toutes les disciplines. Beaucoup souhaitent que l'accent soit déplacé **de la langue orale vers la langue écrite**. Dans cet ordre d'idées, on veut qu'une plus grande attention soit portée à la structure de la langue, que la grammaire, la syntaxe, l'analyse, l'orthographe et le vocabulaire constituent le noyau dur des apprentissages. À cet égard toutefois, les associations d'écrivains et d'enseignants de français mettent en garde contre le risque d'expulser la tradition littéraire de l'enseignement du français. Il ne faut pas réduire la langue, espace de culture, de sensibilité et de pensée, à un simple code linguistique. On doit **aussi viser l'acquisition d'une riche culture littéraire** et, notamment, faire une place à la connaissance des auteurs québécois. Enfin, bon nombre rappellent que l'accès des élèves à des bibliothèques de qualité et à des outils de travail comme les dictionnaires et les grammaires fait partie des conditions nécessaires à l'apprentissage du français.

Le multilinguisme : une nécessité

Le deuxième sujet de préoccupation est la maîtrise de **l'anglais**, langue seconde. On considère en effet cette compétence comme primordiale et on estime que la connaissance qu'en ont la majorité des élèves au sortir du secondaire est insuffisante. Même si le choix des moyens ne fait pas l'unanimité, en particulier l'immersion et la formule intensive, la majorité des participants et des participantes considèrent que l'enseignement de l'anglais devrait commencer **plus tôt** au primaire, qu'il faudrait y consacrer **plus de temps** (temps qui pourrait en partie être trouvé dans des activités parascolaires) et qu'on devrait s'assurer de la qualification du personnel enseignant. Dans bon nombre de cas, ceux et celles qui insistent sur la maîtrise d'une langue seconde plaident également pour **l'apprentissage d'une troisième langue**, l'espagnol étant le plus souvent cité en exemple. À cet égard, les demandes en provenance du milieu étudiant sont nombreuses. On situe généralement cet apprentissage au 2e cycle du secondaire. On y voit un moyen de préparer les jeunes aux exigences de la mondialisation de l'économie, et ce dans toutes les régions du Québec.

La culture générale : un rehaussement demandé

Beaucoup de personnes, dont les jeunes eux-mêmes, sont d'avis qu'il faudrait améliorer la culture générale des jeunes Québécois. Les étudiants déplorent la faiblesse de leur formation en sciences humaines, faiblesse qui les empêche de comprendre la politique, l'économie, voire l'actualité. Pour les représentants et les représentantes du milieu culturel, c'est principalement l'enseignement de **l'histoire** qui paraît le plus susceptible d'offrir aux élèves une meilleure compréhension de leurs origines, la conscience de la valeur de leur patrimoine tout autant qu'une ouverture aux réalités internationales. Plusieurs étudiants partagent cet avis. «Pour savoir où l'on va, il faut savoir d'où l'on vient», dira l'un d'eux. Mais, pour certains, l'histoire, c'est plus qu'une discipline, c'est une perspective que l'on voudrait voir traverser l'enseignement des autres disciplines, la littérature, les sciences autant que les arts. En ce qui a trait à la richesse culturelle du curriculum, beaucoup - en particulier du côté des parents, des syndicats d'enseignants et d'enseignantes et des représentants du milieu socioculturel - s'inquiètent de la diminution, au profit des sciences dans le cas du secondaire, de **la place faite aux arts et à la culture à l'école**. On pense ici aux arts plastiques, au théâtre, à la danse et à la musique. Selon eux, il faut résister à la tentation de cantonner ces activités au volet parascolaire, d'une part parce que les activités parascolaires ne sont pas accessibles à tous les élèves, notamment parce qu'elles ne sont pas gratuites, d'autre part, parce que toutes les régions ne disposent pas d'une infrastructure suffisante en matière culturelle. On voudrait aussi que les élèves soient plus en contact avec les artistes, que la vie culturelle des écoles soit plus riche. La **conception de la culture** qui transparait des propos des participants aux audiences est **essentiellement humaniste**; quelques références seulement ont été faites à l'importance de développer la culture scientifique et technologique.

La grille-matières du secondaire : un ménage à faire

Du côté des parents, des étudiants et des dirigeants de commissions scolaires, on considère qu'au secondaire, il y a un certain ménage à faire pour **se centrer sur les disciplines essentielles**. Il y a trop de disciplines et de programmes. On devrait donner moins de place aux «petites matières». Formation personnelle et sociale, Éducation au choix de carrière et Économie familiale sont données en exemples. En règle générale, on ne conteste pas la pertinence des objectifs visés par ces programmes, mais on trouve qu'il y a trop de chevauchements et de redondance d'une année à l'autre. Les associations d'enseignants et d'enseignantes de ces disciplines ont, d'une certaine façon, renforcé cette perception en réclamant chacune à leur tour de transférer une partie des objectifs de la discipline rivale dans leur propre programme. Certains élèves estiment que ces «cours bonbons» occupent un espace qui pourrait être employé plus utilement par les matières de base. D'autres proposent de remettre aux parents ou à la communauté la poursuite des objectifs actuellement visés par certains de ces programmes. D'autres encore souhaitent que tout ce qui a trait au développement personnel, aux valeurs et à la vie en société soit regroupé dans un même cours. L'éducation physique n'est pas associée à cette demande, même si elle a en quelque sorte le statut de petite matière. Les étudiants et les parents et, bien sûr, les enseignants et les enseignantes d'éducation physique estiment que c'est une discipline formatrice et qu'on doit lui réserver une place de choix.

Paradoxalement, le désir assez répandu chez les élèves d'avoir des cours pratiques, qui préparent «non seulement pour l'école mais pour la vie», les conduit à réclamer des cours de toutes sortes (secourisme, conduite automobile, maniement d'armes à feu, connaissance de l'impôt) qui viendraient à leur tour encombrer le curriculum.

Au sein du milieu scolaire et en particulier du côté des administrateurs et des élus, on souhaite que soient établis **des profils de sortie clairs** pour chaque ordre d'enseignement, voire pour chaque fin de cycle, dans le but de contrer la compartimentation observée. Ceux-ci énumèrent généralement quelques grands domaines essentiels qui pourraient servir d'éléments structurants : langues, mathématique et sciences, sciences humaines et sociales. Quelques-uns mentionnent l'importance de l'intégration des disciplines. Les étudiants se montrent sensibles à cette intégration pouvant faciliter la compréhension. Plusieurs attentes sont aussi formulées à l'égard **d'un meilleur équilibre** relativement aux efforts exigés au secondaire. Le 1er cycle du secondaire serait plutôt léger, dilué, facile, peu stimulant, alors que le 2e cycle serait, du moins pour certains cours de sciences, un peu trop chargé.

Le 2e cycle du secondaire : des appels à une diversification... modérée

La nécessité de **diversifier les parcours** au 2e cycle du secondaire semble faire consensus au sein du milieu scolaire. On y voit une façon de contrer le décrochage, en laissant la possibilité aux élèves de choisir des cours qui correspondent plus à leurs domaines d'intérêt et en permettant l'accès plus tôt à la formation professionnelle. Les élèves veulent aussi avoir un plus grand choix d'options. Les syndicats d'enseignants et d'enseignantes mettent en garde contre la création de filières qui pourraient mener des élèves à l'exclusion. Dans cette optique, la diversification ne doit donc pas être envisagée avant le 2e cycle du secondaire, et encore, avec modération; on accepte que des activités d'enrichissement soient offertes aux élèves les plus performants mais on s'oppose à toute classe ou école sélectives.

Une marge de manoeuvre locale : à préciser

Plusieurs représentants et représentantes des commissions scolaires ont demandé une plus grande marge de manoeuvre en matière de gestion des curriculums. Par exemple, certains avancent l'idée que, une fois les objectifs à atteindre fixés par le ministère de l'Éducation, chaque milieu devrait déterminer sa grille-matières, décider du temps alloué à chaque discipline, pouvoir offrir des cours répondant aux besoins particuliers de sa localité, ou encore, pouvoir consacrer 25 p. 100 du curriculum à la «couleur locale». Pour leur part, les syndicats d'enseignants demandent des curriculums et des programmes nationaux, élaborés sous la responsabilité du Ministère, même s'ils désirent être consultés et disposer d'une plus grande autonomie dans l'application. Certains évoquent la nécessité de revoir les programmes : rajeunir quelques programmes au primaire, les mettre à jour pour tenir compte des domaines d'intérêt des jeunes, ou encore, ce qui semble tenir de l'acrobatie, «avoir des programmes stables mais mis à jour périodiquement».

Le temps : où le trouver?

L'augmentation du temps de présence à l'école a été demandée par bon nombre de participants pour des raisons diverses. Pour certains, la grille-horaire est nettement insuffisante pour faire une place convenable à toutes les disciplines prévues. Pour d'autres, les jeunes, toujours bousculés par les horaires, n'ont pas le temps de vivre. De leur côté, les enseignants et les enseignantes n'ont pas le temps d'être présents auprès des élèves tant physiquement que psychologiquement. Pour d'autres encore, l'année scolaire que nous connaissons correspond plus aux besoins d'une société agraire qu'à ceux d'une société moderne, sans compter que le transport scolaire a souvent plus de poids que les considérations pédagogiques dans l'aménagement du temps. Dans certains cas, le fait que les élèves passent plus de temps à l'école est vu comme un moyen de mieux les encadrer dans leur travail personnel, c'est-à-dire les devoirs et les leçons, ou encore comme une façon de répondre aux besoins des parents.

Au primaire, parmi les hypothèses avancées, celle d'augmenter le temps de présence des élèves à l'école de vingt-trois heures et demie à vingt-cinq heures par semaine est la plus populaire. Pour certains participants, cette augmentation vise à accroître le temps d'enseignement, et pour d'autres, elle vise à permettre l'ajout d'une séance d'étude ou la pratique d'activités artistiques ou sportives. Quelques participants et participantes proposent, pour le primaire comme pour le secondaire, de faire passer le nombre de jours de classe de 180 à 200, soit en allongeant le calendrier annuel prévu aux régimes pédagogiques, soit en réduisant le nombre de jours consacrés aux journées pédagogiques.

D'autres propositions portent sur l'aménagement du temps : redécouper l'année en trois étapes ou en deux semestres, ou encore, en trimestres qui pourraient être autonomes comme à l'enseignement supérieur; prévoir des périodes de relâche de quelques semaines tous les trois mois; étendre l'année scolaire sur toute l'année civile; allonger les pauses entre les cours. Enfin, quelques administrateurs et élus scolaires aimeraient avoir plus de souplesse dans l'application du calendrier scolaire.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Si certains programmes ont été révisés au fil des ans, pour l'essentiel, les curriculums du primaire et du secondaire ont été fixés il y a plus de quinze ans déjà. Nous croyons qu'il est temps de leur faire suivre **une cure de rajeunissement**, notamment pour mieux les accorder aux demandes et aux changements sociaux. À titre d'exemple, on reconnaîtra aisément que le besoin d'une éducation interculturelle tout comme le désir de maîtriser plusieurs langues ont une importance qu'ils n'avaient pas à la fin des années 70. Cette refonte des curriculums serait aussi **l'occasion de restaurer une certaine cohérence** qui s'est perdue à la suite de décisions prises isolément et qui ont consisté, dans bien des cas, à ajouter un nouveau cours chaque fois qu'un nouveau besoin était exprimé. Avec le résultat que l'on connaît : le curriculum est en proie à une sérieuse crise du logement; il ne laisse plus un espace décent à toutes les disciplines qui y sont entrées. L'impression d'étouffement est généralisée mais personne ne veut céder sa place; au contraire, plusieurs associations pédagogiques sont venues demander de maintenir leur discipline ou même d'en augmenter la dose.

Il nous paraît donc clair qu'il faut reconstituer les curriculums, en particulier au secondaire, pour accorder plus de place aux disciplines pouvant servir de fondement à **l'enrichissement culturel recherché**. À cet égard, nous ajoutons notre voix à celles qui ont demandé le rehaussement du niveau de culture générale. Nous comprenons

également que, compte tenu de la situation culturelle et politique particulière du Québec, on cherche à donner à la langue, à l'histoire et aux arts, un rôle central. Nous nous inquiétons toutefois **du silence** quasi généralisé **qui entoure la formation scientifique et technologique** puisque cette formation est essentielle à une participation active à cette «société du savoir» dont on est, par ailleurs, si enclins à parler.

Notre intention n'est pas ici de régler à la pièce le sort de chaque discipline, reproduisant par là ce que nous venons tout juste de dénoncer. Nous croyons plutôt que le point de départ de cette opération de révision devrait être **l'établissement de profils de sortie** qui détermineraient les domaines d'apprentissage prioritaires et le degré de maîtrise voulu des élèves, dans chacun de ces domaines, à la fin des différents cycles et ordres d'enseignement. À ce sujet, la proposition contenue dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation, communément appelé rapport Corbo, nous paraît fournir une base intéressante. Voilà pourquoi nous en reprenons ici les grandes lignes en vue de la discussion.

Les **six grands domaines d'apprentissage** suivants pourraient servir de guide, voire de cibles, à l'élaboration et à l'agencement des programmes :

- les **compétences méthodologiques**, c'est-à-dire l'acquisition, à travers toutes les disciplines, de méthodes d'apprentissage, de réflexion, d'observation, d'analyse, de synthèse, d'organisation du travail, de pensée claire et ordonnée, de raisonnement et de jugement;
- la **langue**, soit le développement d'habiletés de communication dans la langue d'enseignement et dans la langue seconde par la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. Cette compétence est fondamentale parce qu'elle est exigée dans tout apprentissage scolaire et dans l'exercice des rôles sociaux;
- les **mathématiques**, soit la capacité de résoudre des opérations de calcul et d'estimation dans la vie courante, mais aussi la maîtrise du langage mathématique qui permet d'exprimer et d'interpréter l'information sous forme de graphiques ou de statistiques;
- **l'univers social**, qui évoque la capacité de saisir la réalité sociale dans ses aspects historiques, géographiques et économiques ainsi que d'en comprendre et d'en partager les valeurs communes;
- la **science et la technologie**, vues comme des clefs pour comprendre un monde fortement marqué par l'omniprésence de la science, des innovations technologiques et des technologies de l'information;
- **l'éducation physique et le domaine artistique**. L'éducation physique a pour buts la connaissance du corps, le bien-être et la santé, en plus de développer différentes attitudes et habiletés transférables. Quant aux arts, ils ouvrent la voie à l'expression de soi et de son imagination créatrice ainsi qu'à une forme de communication universelle.

Dans un autre ordre d'idées, en ce qui a trait à la formation **au secondaire**, on remarque **deux principes contradictoires**. D'un côté, on ne veut **pas d'un curriculum trop uniforme**, qui laisse peu de place aux options, car il ne permet pas de répondre à la diversité des champs d'intérêt des élèves (ce qui peut les amener à décrocher) et ne leur offre pas non plus d'occasions suffisantes de s'exercer à faire des choix. Par ailleurs, on ne veut **pas non plus d'un curriculum trop ouvert** qui ne pourrait garantir l'acquisition d'un bagage culturel commun ou encore qui risquerait de conduire les jeunes à des choix prématurés pouvant entraîner des retours en arrière et des détours coûteux.

Une façon de réconcilier ces deux attentes est de considérer, comme cela est d'usage dans de nombreux pays, les neuf premières années d'études comme la formation de base commune et, en conséquence, d'y limiter les variations de cheminement et d'ouvrir les possibilités de **diversification à partir de la 4e année du secondaire**. Il existe plusieurs façons de diversifier le 2e cycle : diminuer la pression des préalables du collégial, réduire le nombre de cours obligatoires en éliminant ou en regroupant certaines disciplines, maintenir le nombre de disciplines obligatoires en accordant moins de temps à chacune, allonger le temps scolaire, différencier les programmes selon le rythme d'apprentissage ou le degré d'enrichissement, ouvrir plus tôt l'accès à la formation professionnelle.

Pour ce qui est du temps scolaire, nous sommes enclins à penser qu'il ne sera possible d'améliorer les résultats à l'enseignement obligatoire que si **le temps** consacré aux disciplines essentielles est **augmenté** et si **la charge de travail personnel** de l'élève est **alourdie**. Cela doit-il nécessairement se traduire par une augmentation du temps d'enseignement? Rien n'est moins sûr. Il pourrait être tout à fait inutile d'ajouter du temps d'enseignement s'il est employé de la même façon ou, pire encore, si l'on accentue la dérive consistant à confisquer une part de plus en plus substantielle de ce temps d'apprentissage pour des évaluations à répétition. Au secondaire, cette quête de temps est motivée par le désir de mieux encadrer les élèves, d'offrir du temps d'études ou de lectures dirigées, de la récupération ou des activités complémentaires à ceux qui en ont besoin. Ce n'est donc pas d'abord le temps d'enseignement qui fait défaut.

Par ailleurs, au primaire, le problème est différent dans la mesure où le temps hebdomadaire prescrit dans le régime pédagogique pour atteindre les objectifs des programmes est supérieur de 90 minutes au temps réel d'enseignement. Faut-il ajuster à la baisse les exigences du régime pédagogique ou augmenter le temps d'enseignement, que ce soit en allongeant la journée ou l'année scolaires? Il est reconnu que le Québec a l'année scolaire la plus courte au Canada. Par ailleurs, dans les pays qui comptent un nombre équivalent ou légèrement inférieur de jours de classe, la journée scolaire y est généralement plus longue.

La question est d'autant plus complexe que **l'allongement du temps d'enseignement** supposerait soit **un coût** de plusieurs dizaines de millions de dollars, soit une augmentation de **la tâche** d'un personnel enseignant qui estime déjà avoir plus que sa part du fardeau pédagogique.

Par ailleurs, le fait d'assouplir l'horaire et d'accorder une plus grande **marge de manoeuvre au personnel** enseignant pour aménager le temps disponible en fonction des besoins d'apprentissage des élèves pourrait donner des résultats intéressants. Il y a eu des expériences de cette nature, par exemple la tâche globale des enseignantes et enseignants en cheminements particuliers de formation, d'ailleurs perçues comme très positives. On n'en souhaite pas moins, sans résultats jusqu'ici, que **l'école reste ouverte plus longtemps**, tant pour répondre aux besoins scolaires des élèves que pour permettre l'organisation d'activités parascolaires et le renforcement des contacts avec la communauté.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. La perspective de renouveler les curriculums du primaire et du secondaire à partir de profils de sortie qui détermineraient ce que les élèves devraient savoir dans les grands champs d'apprentissage vous paraît-elle intéressante?
2. Êtes-vous d'avis qu'il faudrait accorder plus de place aux disciplines pouvant servir de fondement à un enrichissement culturel du curriculum? Quelles seraient ces disciplines?
3. Considérez-vous que le français doit être une préoccupation commune à l'ensemble des acteurs du milieu scolaire? Si oui, comment cette préoccupation pourrait-elle se concrétiser?
4. Êtes-vous d'accord avec le fait que la formation de base commune devrait s'étendre jusqu'à la fin de la 3e secondaire? Si oui, quelle pourrait être la marge de manoeuvre locale relative à la gestion des curriculums?
5. Quelles sont les voies les plus souhaitables pour diversifier dans une certaine mesure le 2e cycle du secondaire?
6. L'augmentation du temps de présence des élèves à l'école est-elle indispensable si l'on veut parvenir à enrichir le curriculum? Si oui, devrait-il s'agir plutôt de

temps d'enseignement ou de temps d'encadrement? Quel personnel devrait en avoir la responsabilité?

7. Peut-on envisager de laisser à des équipes d'enseignantes et d'enseignants la responsabilité d'aménager le temps scolaire en fonction des besoins de leurs élèves et des apprentissages à effectuer?

À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Les personnes qui ont abordé les objectifs que devrait viser l'enseignement collégial ont, pour la plupart, réaffirmé **l'importance d'une perspective de formation fondamentale** (le plus souvent sans donner plus de précisions), et ont insisté sur la pertinence de la polyvalence et de la culture générale. En ce qui a trait à ce dernier élément, certains en ont souligné les lacunes. Quant à la spécialisation, la tendance semble être de vouloir la reporter; du côté des étudiants, certains proposent même de repousser le choix de champs d'études ou de la spécialisation à la 2^e année.

Le programme du DEC intégré

Le programme du DEC intégré donne aux étudiants la possibilité d'acquérir des connaissances fondamentales dans les différents champs du savoir : les sciences de la nature, les sciences humaines, les lettres et les arts. Il leur permet de s'inscrire à tous les programmes universitaires sauf la musique et les arts plastiques, qui exigent des préalables particuliers. Il s'adresse aux élèves qui réussissent particulièrement bien leurs études et qui veulent approfondir leurs connaissances avant d'entreprendre des études universitaires.

Le programme comprend 28 cours, tous enrichis, répartis de la façon suivante :

- Sciences de la nature (neuf cours) : la formation en sciences et en mathématique est axée sur l'acquisition de connaissances et de principes de base de même que sur l'apprentissage de méthodes scientifiques.
- Sciences humaines (cinq cours) : cinq disciplines différentes sont au programme.
- Arts (deux cours) : le premier cours explore l'évolution de l'art dans

l'histoire occidentale et le deuxième est une initiation à la pratique des arts.

- Français (quatre cours) : ces cours couvrent tous les genres littéraires.
- Anglais (deux cours) : ces cours sont destinés à améliorer la compréhension de texte en vue de la poursuite des études universitaires.
- Philosophie (trois cours) : les grandes questions philosophiques sont abordées selon une perspective historique.
- Éducation physique (deux cours) : au premier cours, l'étudiant fait le point sur sa conception et sa pratique de l'activité physique. Au deuxième cours, il pratique une activité physique.
- Activité d'intégration (un cours) : pendant le dernier trimestre, l'étudiant mènera à bien un projet, supervisé par un enseignant, lui permettant de mettre en pratique les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises.

Pendant toute leur formation, les étudiants font partie d'un groupe stable, accompagné par une même équipe d'enseignants. Des rencontres régulières de coordination au sein de l'équipe d'enseignants favorisent l'intégration maximale des champs du savoir à travers les contenus de différents cours.

La structure tripartite (cours de formation générale, cours du champ d'études ou de spécialisation, cours complémentaires) n'est généralement pas remise en question. On fait état de la **difficulté à associer la formation générale commune à la formation technique**. Certains administrateurs scolaires déplorent que les étudiants du secteur technique s'intègrent au marché du travail sans diplôme parce qu'ils n'ont pas respecté cette obligation. Pour leur part, certains étudiants de ce secteur expriment ouvertement leur rejet des cours de philosophie et de français; d'autres étudiants en redemandent, mais on peut supposer que ce sont plutôt des représentants du secteur préuniversitaire. Chez les enseignants et les enseignantes, on se montre d'accord avec l'objectif de la formation générale commune mais conscients de la difficulté que cela représente. Les cours de spécialisation suscitent peu de commentaires. Quant aux cours complémentaires, les enseignants de certaines disciplines (français, langues, cinéma) estiment que leur diminution, à la suite des modifications récentes du régime pédagogique, risque d'affaiblir grandement l'offre de cours dans leur domaine. Les étudiants demandent une plus grande diversité et le libre choix en cette matière.

La contribution des différentes disciplines a surtout été abordée par le personnel enseignant, bien que l'accent à mettre sur l'apprentissage du français, de l'anglais, d'une troisième langue et de l'histoire ait été soulevé par des participants de diverses provenances. Les étudiants semblent en plus tenir au maintien des cours d'éducation physique. Des enseignants de français, d'anglais, de langues étrangères, d'histoire, de philosophie, de cinéma et d'éducation physique sont venus rappeler l'importance de leur discipline dans la formation de l'étudiant du collégial.

En matière d'élaboration des programmes, quelques administrateurs et plusieurs enseignants se sont clairement **opposés au choix de l'approche par compétences**. On lui reproche de privilégier le savoir-faire au détriment du savoir et du savoir-être, d'aboutir à un morcellement des contenus qui compromet l'acquisition de l'esprit de synthèse par les étudiants et de conduire à l'échec. De plus, elle dévaloriserait les approches pédagogiques traditionnelles et priverait les enseignants et les enseignantes de leur autonomie professionnelle tout en augmentant leur charge de travail. Quelques-uns considèrent que le problème réside dans la façon dont on l'a mise en oeuvre plutôt que dans l'approche elle-même mais, au total, elle trouve peu de preneurs. L'approche programme, qui vise à contrer le cloisonnement entre les disciplines, est moins sévèrement décriée, mais certains enseignants s'y opposent farouchement, y voyant une menace pour les structures traditionnelles de regroupement sur la base des disciplines.

En matière de partage des responsabilités, les tendances ne sont pas très nettes. Quelques associations d'enseignants et d'enseignantes souhaitent être associées aux mécanismes de révision des programmes mais les étudiants et les étudiantes se montrent plutôt discrets sur la question. Certaines interventions vont dans le sens d'une uniformisation et d'une centralisation plus grandes, même si l'on souhaite que l'opération se fasse dans la concertation.

Le passage du secondaire au collégial ne va pas de soi. Les administrateurs et les enseignants qui ont abordé la question font état du manque de préparation des élèves du secondaire et de l'obligation de mettre les connaissances à niveau. Pour leur part, certains étudiants semblent trouver la marche un peu haute et expriment le besoin d'une structure d'accueil qui leur permette d'appriivoiser ce nouvel univers. Au sein de toutes les catégories de participants, on parle **d'harmoniser les ordres d'enseignement**, ou encore de concevoir les formations dans un continuum, d'éviter les chevauchements et les répétitions de cours. Toutefois, personne ne s'aventure bien loin quant aux moyens de concrétiser ces intentions.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Manifestement, les insatisfactions relatives à la mise en oeuvre des récentes mesures de renouveau de l'enseignement collégial, insatisfactions cristallisées autour du choix de l'approche par compétences comme mode d'élaboration des programmes et de la diminution des cours complémentaires, ont pris une place importante, voire démesurée, aux audiences publiques. Nous ne saurions rejeter du revers de la main les

critiques formulées à cet égard par les intervenants de première ligne puisque nous considérons que l'adhésion des acteurs est la première condition du succès de toute réforme. Par ailleurs, nous estimons que **l'opération que nous menons ne doit pas être enfermée dans les luttes conjoncturelles, les querelles de méthodes et les arbitrages autour des «lobbys disciplinaires»**. C'est ce qui nous a amenés à situer le **débat autour des grandes orientations** de la formation.

Les débats relatifs à la formation que doivent donner les établissements d'enseignement collégial durent depuis plus de vingt ans. Dans le rapport Nadeau, déjà, on précisait que la visée de la formation collégiale devait être **la formation fondamentale**. On la définissait ainsi : «cette formation qui se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique [...] vise la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture». À l'instar de bon nombre de participants aux audiences, nous estimons que cette perspective **est toujours pertinente**. Il est clair toutefois qu'avec les années cette approche s'est étendue aux autres ordres d'enseignement et qu'elle n'est plus la marque distinctive du collégial.

Les propositions avancées par le Conseil des collèges en 1992 et traduites par la suite dans les règlements des études visaient à renforcer et à élargir la composante de formation générale, quels que soient les programmes. On observe d'ailleurs que **la demande sociale pousse au renforcement du caractère général** de la formation préuniversitaire. Alors qu'au départ ces deux années étaient conçues comme un début de spécialisation, on tend à en faire un programme de plus en plus commun qui se situe dans le prolongement de la formation de base, avec plus de cours obligatoires et moins de cours complémentaires. Les formats de programmes implantés plus récemment, comme le diplôme d'études collégiales (DEC) intégré et le baccalauréat international, confirment cette tendance. Il n'est donc pas faux de dire, du moins en ce qui a trait à la conception des curriculums d'études, que l'on assiste à une forme de «secondarisation» du collégial.

Cette situation s'explique par plusieurs facteurs : 1) la formation de base acquise au secondaire n'est pas assez achevée pour servir d'assises à un début de spécialisation; le fait que les étudiants ne soient généralement pas fixés sur leur choix de carrière, comme en fait foi leur propension à changer de programmes, invite à concevoir des curriculums qui leur permettent de poursuivre leur exploration dans un éventail large de disciplines et de reporter le choix d'un champ de spécialisation; 2) l'augmentation de la fréquentation des cycles supérieurs à l'université, qui incite à en faire les véritables lieux de préparation à la pratique professionnelle, a transformé le 1er cycle en espace de préspecialisation, espace traditionnellement occupé par le collégial depuis sa création. Il s'agit donc d'**une correction de la trajectoire de départ** en matière de cheminement progressif vers la spécialisation. Cette orientation gagnerait à

être rendue plus explicite et discutée plus largement. On saisirait alors mieux le sens et la portée des réformes qu'elle inspire.

Un autre enjeu majeur, à notre avis, est celui de **la continuité des formations** d'un ordre d'enseignement à l'autre. De par sa position charnière, le collégial est touché au plus haut point par cette question. Les insatisfactions sont de toute nature. D'un côté, on se plaint que les diplômés du secondaire n'ont pas, à leur arrivée au collégial, les acquis nécessaires au type de formation qui suit et qu'une partie importante du temps prévu pour cette dernière doit être consacrée à de la mise à niveau des connaissances. De l'autre, on déplore la pression qu'exerce l'université, en particulier par l'imposition de préalables, pression qui rend caduque l'autonomie des établissements d'enseignement collégial. À l'université, par ailleurs, on se plaint de ce que la préparation des étudiants à leur sortie du collégial varie tellement qu'il est très difficile de situer le niveau des programmes. Au risque de ne pas faire l'unanimité, nous osons avancer l'idée que, en matière de curriculums d'études, **l'aspiration à l'autonomie du collégial est illusoire et qu'il est préférable de chercher à mieux situer sa zone d'action propre dans un espace commun**. Le collégial préuniversitaire ne se justifie pas autrement qu'en relation avec l'université, par des activités préparatoires d'un niveau suffisamment élevé qui le situe clairement dans le champ de l'enseignement supérieur, ce qui implique un changement qualitatif du niveau culturel de la formation de façon à la distinguer de la formation de base du secondaire.

Cette affirmation est lourde de conséquences. Elle suppose d'une part que, si la formation de base d'un élève ne suffit pas à ce dernier pour amorcer les apprentissages prévus au collégial, c'est au secondaire qu'il devra faire les acquis qui lui permettront d'atteindre les seuils d'accueil prévus. Cela implique **que l'on ajuste les seuils de sortie du secondaire à ceux de l'entrée au collégial**. Il n'est pas logique en effet qu'un élève ayant répondu aux exigences présidant à l'obtention d'un diplôme ne soit pas considéré comme prêt à amorcer l'étape à laquelle ce diplôme est censé conduire. D'autre part, cela appelle **la concertation entre le collégial et les ordres d'enseignement voisins en vue d'un continuum de formation**. Comprendons-nous bien. Cela ne signifie pas que l'ordre d'enseignement supérieur détermine le curriculum de celui qui précède mais seulement que les responsables des deux s'entendent. Ce continuum s'appuie sur **la conception de profils de sortie** pour chaque famille de programmes du collégial, selon une logique de progression des apprentissages des deux dernières années du secondaire vers ceux des deux années précédant l'université. La tendance actuelle à faire des programmes préuniversitaires plus fermés, c'est-à-dire des programmes pour lesquels l'établissement détermine les cours de spécialisation plutôt que de laisser l'élève les choisir à partir d'une banque relativement vaste de cours, pourrait faciliter cette opération.

Il faut aussi généraliser les expériences du même type tentées pour harmoniser la formation générale et le baccalauréat dans un continuum de cinq ans, même si l'on

doit admettre qu'à ce stade-ci il n'est pas facile de déterminer les seuils de sortie des programmes d'enseignement collégial. Les attentes des autorités, voire des facultés universitaires, sont fort diverses puisqu'elles sont loin d'avoir une vision commune de la finalité du baccalauréat. Il faut également reconnaître que **cette conception va à l'encontre des modes d'organisation traditionnels de l'enseignement supérieur**, caractérisés par la prépondérance des disciplines par rapport aux programmes. L'inscription de la formation dans un continuum doit aussi s'appliquer à l'enseignement professionnel et technique. Il en sera question plus loin.

Dans un autre ordre d'idées, il faut admettre que les tentatives de polyvalence se sont pour l'essentiel traduites par l'imposition aux élèves inscrits en formation technique de cours de formation générale conçus sur le modèle des cours donnés au secteur préuniversitaire. Parallèlement, aucun effort n'a été fait pour permettre aux élèves du secteur préuniversitaire d'acquérir des éléments fondamentaux de culture technologique. La nécessité d'une formation générale solide ne saurait être remise en question. Au contraire, elle est plutôt renforcée par la mobilité et l'adaptabilité accrues qu'exige de la main-d'oeuvre l'évolution actuelle et prévisible du marché du travail. Toutefois, il est clair que les cours de formation générale actuellement plaqués sur les programmes techniques ne constituent pas une réponse satisfaisante à ce besoin. Il faut **viser une intégration plus harmonieuse de la formation générale aux programmes techniques**, c'est-à-dire plus respectueuse de la culture pédagogique de ce secteur et des modes d'apprentissage des élèves qui le fréquentent.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Croyez-vous qu'il serait souhaitable de renforcer la tendance à concevoir la formation préuniversitaire comme la poursuite de la formation générale plutôt que comme de la préspecialisation?
2. Partagez-vous l'idée de situer les programmes du collégial dans une perspective de continuité avec ceux du secondaire et de l'université, ce qui suppose l'harmonisation avec ces deux ordres d'enseignement voisins pour la détermination de la structure des curriculums et du contenu des programmes? Cette proposition vous paraît-elle réalisable? Par quels moyens?
3. Y a-t-il lieu de déterminer des profils de sortie généraux pour le collégial dans lesquels s'inscriraient les différents programmes?

4. Est-il toujours pertinent d'allier, dans les curriculums, formation générale et formation à caractère technique? Si oui, comment pourrait-on mieux le faire?

5. À l'enseignement collégial, trouvez-vous un avantage à laisser plus de latitude aux établissements au regard du calendrier scolaire (par exemple, en permettant d'étendre le trimestre sur 17 semaines plutôt que sur 15)?

À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Les commentaires sur le contenu de la formation universitaire vont plutôt dans le sens d'**accentuer le caractère général de la formation du 1er cycle**, même si quelques-uns la souhaiteraient plus spécialisée ou plus clairement orientée vers la préparation à l'exercice d'une profession. Les interventions des étudiants et des étudiantes convergent vers une demande de formation plus générale, vers des programmes qui assurent d'abord les assises d'une formation scientifique solide (outils de communication, démarche scientifique, méthodologique). Du côté de la contribution particulière des disciplines, les remarques sont peu nombreuses; langues, histoire et éthique sont demandées par quelques participants qui ne viennent pas du monde de l'éducation.

En ce qui a trait à l'élaboration des programmes, les quelques administrateurs qui en ont parlé semblent trouver que tout va pour le mieux. Certains enseignants demandent un **allègement de la structure d'élaboration, d'approbation et de gestion des programmes**; d'autres voudraient voir s'étendre la participation des acteurs du milieu. Quelques étudiants se montrent préoccupés par l'application des programmes; ils réclament plus d'uniformité, ou encore, le pouvoir de négocier les plans de cours avec les professeurs. Une plus grande **harmonisation entre les ordres d'enseignement** pour éviter les redites est aussi demandée. En ce qui concerne l'offre de formation, les participants se montrent sensibles au **maintien de la diversité** des programmes. Beaucoup sont venus plaider en faveur du **maintien des programmes de certificats** et de la nécessité d'une forme de sanction de ces parcours, reconnaissant leur apport à la formation continue.

La formation aux cycles supérieurs est brièvement abordée. Certains formulent des propositions pour **améliorer la formation des chercheurs** : recentrer la formation sur la maîtrise des processus, enrichir l'environnement intellectuel et l'encadrement des

étudiants et développer des programmes en collaboration avec des partenaires industriels dans le but de faciliter le transfert des apprentissages. Du côté des étudiants, on demande que l'expérience comme chargés de cours ou auxiliaires d'enseignement fasse partie intégrante du doctorat. Le parrainage par l'industrie est évoqué comme une formule intéressante.

Un consensus se dégage chez l'ensemble des participants quant à la pertinence **d'établir des liens plus étroits avec le marché du travail**. L'enseignement coopératif et l'extension des stages sont réclamés de tous côtés. On y voit un moyen d'adapter la formation aux exigences réelles de l'emploi et de la rendre moins désincarnée, en même temps qu'une façon de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés.

Enfin, plusieurs participants se sont présentés devant la Commission pour formuler **des demandes particulières** portant sur l'ouverture et le maintien de programmes dans leur région ou leur champ de spécialisation.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Le degré de spécialisation attendu des programmes de 1er cycle est loin de faire consensus. À cet égard, l'université est **ballottée entre des attentes contradictoires** : de nombreux ordres professionnels sont intervenus de plus en plus directement au cours des dernières années pour orienter les objectifs et les composantes des programmes de façon qu'ils répondent à leurs besoins propres. Les étudiants, en revanche, bien que ne souhaitant pas de formations trop pointues, veulent des programmes orientés vers des habiletés qui faciliteraient leur insertion professionnelle. Cela se comprend aisément, puisque 85 p. 100 d'entre eux ne poursuivront pas au-delà du baccalauréat. Les autorités universitaires (sauf dans les facultés professionnelles) ont tendance à concevoir leurs programmes de 1er cycle comme une étape préparatoire aux cycles supérieurs.

Par ailleurs, **tous les programmes de 1er cycle ne sont pas cohérents**. Certains, en effet, s'apparentent plus à **des listes de cours** qu'à de véritables programmes dignes de ce nom. Le problème paraît similaire aux 2e et 3e cycles où les activités de formation s'articulent souvent autour d'une série de démarches individuelles et libres, celles des professeurs d'un côté et celles des thésards de l'autre. Cette incapacité de donner une cohérence et une consistance réelles aux programmes s'explique en partie par la difficulté de concilier une série d'attentes, à beaucoup d'égards contradictoires. N'y sont pas étrangers non plus certains facteurs liés à la dynamique interne des universités : une culture qui valorise les spécialistes, une certaine conception des

programmes comme propriété privée, des rapports difficiles entre les différentes autorités universitaires, l'insuffisance des pratiques d'évaluation et le développement d'une allégeance à la discipline plutôt qu'au programme ou à l'établissement.

À cet égard, les universités devront **trouver des moyens de mieux répondre aux demandes sociales**, y compris à celles de l'effectif étudiant. En ajustant leurs curriculums, en proposant des profils différents pour ceux qui s'orientent vers la recherche et ceux qui optent pour la pratique professionnelle? En répartissant ces deux types de formation dans des établissements différents, facultés universitaires, d'une part, écoles professionnelles, d'autre part? La question est lancée.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Partage-t-on l'orientation qui consiste à élargir le bassin des disciplines qui forment la base des programmes de 1er cycle pour en limiter le caractère spécialisé?
2. Devrait-on différencier les programmes ou les établissements pour mieux répondre à la diversité des attentes et des besoins de formation au 1er cycle? Par exemple, préparation à la pratique professionnelle pour certains, préparation aux cycles supérieurs et à la recherche pour d'autres?
3. Quels sont les moyens à privilégier pour assurer une articulation efficace de la contribution des disciplines au sein des programmes?
4. Doit-on viser à ce que les activités de recherche aient des retombées sur la formation? Si oui, comment pourrait-on assurer ce réinvestissement?
5. Le partenariat et les formules d'alternance peuvent-ils contribuer à améliorer la formation et l'insertion professionnelle des diplômés? Quelles formes devraient-ils prendre?

4. À PROPOS DE LA DYNAMIQUE PÉDAGOGIQUE

Dans les pages qui suivent, nous avons regroupé les thèmes relatifs à la relation pédagogique et aux conditions qui l'entourent. Nous faisons état des attentes des élèves et des enseignants au sujet des approches et des méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Les aspects relatifs à l'encadrement et aux activités parascolaires sont également abordés. Il est aussi question des moyens de soutien à l'enseignement (matériel didactique, bibliothèques et nouvelles technologies de l'information et de la communication), de la formation du personnel enseignant et de la recherche en éducation.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Vers un renouveau des méthodes d'apprentissage et d'enseignement

Avant d'aborder les méthodes les plus susceptibles de soutenir l'apprentissage, bon nombre de participants ont rappelé **l'importance de la relation maître-élève**. C'est une relation humaine qui doit être significative pour l'élève, car elle est la pierre angulaire d'une bonne approche pédagogique. Pour certains, cette relation doit être empreinte d'amour et d'authenticité parce qu'on apprend mieux d'un professeur qu'on aime; pour d'autres, elle s'apparente à la relation qu'entretiennent un maître et son apprenti; pour certaines personnes, enfin, elle engage la responsabilité de deux partenaires dans l'accomplissement d'une tâche commune : la construction du savoir. Les étudiants et les étudiantes expriment des attentes très claires à cet égard. Ils veulent un climat calme, des professeurs souriants, patients, qui laissent place à l'erreur, qui donnent la chance de se reprendre, qui écoutent les jeunes, qui ne sont pas toujours sur leur dos, qui soulignent les petits gestes positifs pour favoriser la motivation, qui sont à la fois compréhensifs, respectueux et exigeants. Ils veulent une meilleure communication et des réunions avec les enseignants pour discuter de ce qui ne va pas.

La nécessité de **diversifier la pédagogie** est soulignée par bon nombre de participants et de participantes. Mieux que l'uniformité, en effet, elle stimule la motivation des élèves. Il faut s'adapter aux différentes façons d'apprendre des jeunes, s'ajuster à leurs rythmes, avoir recours à l'apprentissage par projets, aux recherches individuelles, au travail en petits groupes. Cette préoccupation est exprimée par plusieurs enseignants et enseignantes, pour qui la diversification pédagogique est présentée comme un moyen de rejoindre le plus grand nombre possible d'élèves et de les accompagner sur le chemin de la persévérance et de la réussite scolaires. La variété des modes d'apprentissage appelle la variété des modes d'enseignement. Des étudiants des cégeps et des universités déplorent la trop grande place occupée par le cours magistral, voire

son omniprésence. D'autres réclament des approches andragogiques, adaptées à la réalité des adultes.

Plusieurs approches pédagogiques ont été évoquées par les participants aux audiences : enseignement **stratégique**, pédagogie **différenciée**, approche **holistique**, apprentissage **en coopération** ou par projets, pédagogie **active** ou alternative, approche **interdisciplinaire**. Ces discours plus spécialisés sont surtout le fait des enseignants et, dans une moindre mesure, des administrateurs scolaires. On retrouve en fait toute la gamme d'approches que l'on associe actuellement au renouveau pédagogique. Chez les participants de toutes provenances, on note très peu de références à la nécessité de revenir à une pédagogie plus traditionnelle du type magistral ou à un rapport plus autoritaire entre l'enseignant et l'élève.

L'enseignement coopératif

L'équipe de l'école L'Eau Vive (Commission scolaire de Greater Québec), à Neufchatel, souhaite inscrire l'enseignement coopératif dans son projet éducatif. Dans ce but, une personne a été libérée d'une partie de sa tâche d'enseignement pour s'occuper du développement pédagogique. Elle a reçu une formation en apprentissage coopératif à l'Université McGill et a commencé à la mettre en pratique dans sa classe, notamment pour l'organisation de la vie de la classe et pour l'apprentissage des différentes matières en 6e année.

L'enseignante a divisé sa classe en groupes de trois élèves : un élève fort, un élève moyen et un plus faible. Chaque groupe a la responsabilité de s'assurer que chacun est prêt à temps pour une activité et qu'il a tout ce qu'il faut pour travailler. Chaque membre du groupe est également responsable de l'apprentissage des deux autres.

L'apprentissage coopératif est fondé sur cinq principes : les élèves travaillent dans un contexte d'interdépendance positive; ils travaillent en groupes hétérogènes restreints; ils sont responsables à la fois en tant que personnes et en tant que membres du groupe; ils apprennent dans la mesure où on leur donne des possibilités de verbalisation significative; ils apprennent en mettant en pratique les habiletés coopératives, en étudiant et en explorant la matière.

Au sein de leur groupe de base, toutefois, les élèves travaillent individuellement, puis se consultent et, finalement, s'assurent que chacun a bien compris. De fait, ils ne travaillent pas toujours avec leur groupe de base et ne font pas constamment des activités coopératives. Il leur arrive de travailler avec des camarades de leur choix.

De façon générale, les apprentissages sont évalués individuellement, mais il y a aussi un système fondé sur l'émulation pour reconnaître le travail en groupe de

base. Ainsi, pour tout ce qui touche la vie de la classe et ses responsabilités dans l'organisation, l'équipe accumule des points collectifs.

Les avantages sont nombreux. Cette approche aide les élèves en difficulté à suivre les autres. Tous les élèves effectuent des apprentissages sur le plan social et sur celui de la communication. Quant à l'enseignante, elle parle moins et joue davantage le rôle de personne-ressource.

L'apprentissage coopératif représente une avenue prometteuse non seulement pour augmenter l'efficacité à l'école, mais également pour favoriser des relations harmonieuses entre les élèves.

Si l'on va au-delà des qualités particulières de chaque approche, qui justifient sa supériorité aux yeux de ses adeptes, on remarque beaucoup de points communs dans les préférences pédagogiques de plusieurs participants. À cet égard, **les approches centrées sur le processus d'apprentissage et sur le développement de stratégies cognitives plutôt que sur les savoirs à transmettre sont nettement privilégiées** par les enseignants et les enseignantes. Certains vont jusqu'à dire que désormais la pratique pédagogique ne s'apprécie plus par le contenu mais par les procédés. Dans cet ordre d'idées, plusieurs vantent les mérites de l'approche métacognitive, qui amène l'élève à réfléchir à sa démarche d'apprentissage. Les enseignants et les enseignantes soulignent la nécessité pour l'élève de vivre soi-même les situations afin de mieux les comprendre, tant en sciences qu'en arts; en effet, le discours de l'enseignant ne tient pas lieu d'expérimentation et n'engage pas de la même manière la démarche mentale et l'élan créateur de l'élève. Certains parents abondent dans le même sens, affirmant que l'élève doit être libéré de la tutelle de l'enseignant, qu'il doit cesser d'être un spectateur et faire face directement au savoir. Le recours à des pédagogies plus pratiques (alternance, voie technologique, stages) est proposé par quelques personnes, surtout comme un moyen de retenir les élèves moins portés sur les disciplines purement scolaires. Pour leur part, les écoles internationales insistent sur l'intégration des savoirs; c'est en abordant les savoirs dans leur globalité et en permettant à l'élève d'établir des liens entre les disciplines à partir des aires d'interaction que le cheminement dans l'apprentissage s'effectue et prend son sens.

De leur côté, les élèves ont souligné qu'ils aimeraient apprendre en s'amusant et travailler en équipe, qu'ils souhaiteraient des cours plus captivants (certains disent moins endormants) qui sollicitent leur participation et piquent leur curiosité, des cours plus concrets qui puisent à l'actualité. Ils aimeraient comprendre le sens des apprentissages qu'on leur propose. Un élève du primaire résume bien les propos de plusieurs d'entre eux : «On veut **un enseignement qui associe humour et rigueur**. Moi, je n'en demande pas plus. Je veux juste que ce soit intéressant et qu'on ne parle

pas toujours de la même chose.» Certains plaident pour une interdisciplinarité plus marquée; l'étude des grandes disciplines universelles ne devrait pas les isoler les unes des autres. Les attentes ne sont pas très différentes à l'université où, au dire d'une association étudiante, on laisse mourir les débats au lieu de les nourrir. La pédagogie universitaire est passablement critiquée. On lui reproche son cantonnement dans le cours magistral, l'accent sur l'acquisition de connaissances et la réussite à l'examen au détriment du développement d'habiletés, la faiblesse de la relation professeur-étudiants et l'absence d'encadrement.

L'évaluation : une fonction détournée?

Bon nombre de participants du milieu scolaire, et en particulier des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire, se sont plaints de la trop grande attention portée à l'évaluation des apprentissages, attention qui tourne à l'obsession. Les pressions en provenance du Ministère et des commissions scolaires pour accroître la mesure des acquis des élèves sont de plus en plus fortes. Les enseignants considèrent qu'ils n'ont plus le temps d'enseigner et que les élèves n'ont plus le temps d'apprendre, trop occupés qu'ils sont à se conformer aux exigences des contrôles externes. Le personnel enseignant endosse l'idée d'évaluer de façon continue le chemin parcouru par les élèves en vue d'adapter en conséquence les activités d'apprentissage. Par contre, il s'insurge contre le fait que l'évaluation sommative occupe tant de place ainsi que contre le fait de ne pouvoir choisir le matériel d'évaluation et le moment. Cette dernière position rejoint les attentes des enseignants en matière d'autonomie professionnelle. Ceux-ci se considèrent comme des professionnels de la pédagogie et en conséquence réclament leur marge de manoeuvre dans le champ de l'évaluation des apprentissages. Ils reconnaissent le rôle de l'État en matière de sanction des études; d'ailleurs pour un bon nombre de représentants d'associations pédagogiques, soumettre les élèves à une épreuve unique constitue de la part du Ministère une garantie de reconnaissance de la qualité de l'enseignement. Par contre, les enseignants veulent limiter la fréquence de ces évaluations, par exemple en les réservant pour les fins de cycle. Quant à la manière de rendre compte du cheminement de l'élève, certains des participants, tant du côté des parents que des enseignants et enseignantes, déplorent le caractère complexe des bulletins qui seraient devenus des instruments sophistiqués pour spécialistes avertis.

La classe comme lieu d'interaction

Un consensus clair se dégage sur la nécessité de **réduire le nombre d'élèves dans les classes**. Les élèves le réclament. Les classes sont surpeuplées; ils restent avec leurs questions. Certains y voient un moyen d'assurer un encadrement plus efficace, alors que d'autres estiment que cette réduction permettrait une meilleure interaction entre enseignant et élèves ou encore une pédagogie différenciée. Vingt à vingt-cinq élèves

par groupe paraît idéal pour plusieurs.

En règle générale, en ce qui concerne la composition des groupes d'élèves, les enseignants et les enseignantes se montrent favorables aux **groupes hétérogènes**. Ils préfèrent que les élèves faibles et forts soient dans les mêmes groupes et s'entraident plutôt que de mettre les plus performants dans des groupes enrichis, ce qui rend la classe ordinaire de moins en moins ordinaire alors que parallèlement on tente d'y intégrer les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le point de vue des élèves à ce sujet est carrément à l'opposé. Ils souhaitent des **groupes plus homogènes** sur le plan des rythmes d'apprentissage, pour certains dès le début du secondaire, pour d'autres à partir de la 3^e secondaire. Autrement, les plus forts s'ennuient et perdent l'intérêt pendant que les plus faibles se sentent frustrés de ne pouvoir évoluer à leur rythme. Par ailleurs, certains élèves se montrent soucieux d'offrir des conditions qui favorisent la réussite de ceux qui éprouvent plus de difficultés. Par exemple, les plus faibles pourraient travailler dans de plus petits groupes et recevoir plus d'heures de cours alors que le rapport élèves-enseignant pourrait être plus élevé dans les groupes d'élèves plus forts.

Un encadrement plus soutenu

Le renforcement de l'encadrement des élèves a fait l'objet de nombreuses interventions de la part des différents participants aux audiences, qu'ils soient ou non du milieu scolaire. Pour les élèves du secondaire, les participants de toutes provenances s'entendent sur la nécessité de l'approche «écoles dans l'école», sur la création de plus petits groupes d'élèves selon l'âge, la classe ou le cycle d'études, afin de faciliter les rapports humains et l'encadrement. Il s'agit de créer une sorte de vie de quartier dans des écoles qui sont considérées par certains, en particulier les parents et les enseignants, comme trop grosses. Il est aussi question de la mise en place du **titulariat** au 1^{er} cycle et du **tutorat** au 2^e cycle. En règle générale, les enseignants se montrent favorables à ces formules mais ils émettent certaines mises en garde au regard du titulariat qui fait un peu trop figure de panacée. Ils tiennent à conserver les spécialistes de disciplines même s'ils endossent l'objectif d'assurer plus de stabilité et de suivi aux élèves; c'est pourquoi ils préféreraient parler de familles de **groupes stables** que de titulaires. Certains estiment qu'il faut laisser à chaque milieu la liberté de convenir des modes d'encadrement des élèves et rappellent qu'à cet égard les services complémentaires (psychologie et orientation, par exemple) peuvent jouer un rôle important. On parle aussi de formes de soutien qui permettraient aux jeunes d'acquérir des méthodes de travail efficaces et d'activités de rattrapage pour les élèves en difficulté.

Un meilleur encadrement est aussi demandé à l'enseignement supérieur, y compris par les étudiants eux-mêmes. Au collégial, on souhaite des **mesures d'accueil et d'aide à**

la réussite, en particulier pour les nouveaux venus. À cet égard, les formules **d'entraide**, «l'énergie des jeunes au service des jeunes», sont présentées comme des réussites de même que les centres d'aide à l'apprentissage. À l'enseignement universitaire, l'encadrement serait presque inexistant, en particulier au 1er cycle; des chargés de cours militent en faveur d'activités d'encadrement pédagogique diversifiées, hors-programmes, qu'ils se disent d'ailleurs disposés à assumer. À l'éducation permanente, le soutien personnalisé serait lacunaire. Aux cycles supérieurs, l'intégration de l'étudiant à un **groupe de recherche** contribuerait à le soutenir dans son cheminement, mais elle n'est pas généralisée.

«Grands frères - grandes soeurs» : de l'aide pour les devoirs et les leçons

Ce projet, mis en place à l'école de la Seigneurie en 1992-1993, était d'abord de nature expérimentale. À la lumière d'expériences antérieures dans le domaine du soutien aux devoirs et aux leçons, des enseignants ont décidé de jumeler dix-huit élèves de 1re année ayant des difficultés ou ne bénéficiant pas de soutien à la maison à dix-huit élèves de 6e année qui s'étaient portés volontaires pour offrir bénévolement un service de conseillances. L'activité, d'une durée d'une heure, avait lieu une fois par semaine, à la bibliothèque ainsi que dans une classe. Une collation était offerte gratuitement aux élèves et aux conseillers par un commanditaire de la localité. Un carnet de bord permettait de suivre les progrès de chaque élève tout au long du projet. Le grand frère ou la grande soeur remplissait ce carnet qui était envoyé chaque semaine à la maison. Deux enseignants assumaient l'encadrement et l'évaluation continue du projet. Par la suite, un questionnaire d'évaluation a été remis aux élèves, aux conseillers, aux parents et aux enseignants.

L'évaluation a été très positive. D'abord, le taux de présence à l'activité a été très élevé, tant pour les élèves que pour les conseillers. Du côté des grands frères et des grandes soeurs, même si certains avaient des difficultés d'apprentissage, ils se sont quand même inscrits et ont été tout aussi efficaces que leurs confrères plus forts. L'expérience a beaucoup plu aux élèves de 6e année qui ont émis les commentaires suivants : «Je suis quelqu'un qui aime rendre service.», «J'aimais beaucoup apporter de l'aide aux petits.» et «J'aime ça donner des cours à quelqu'un.»

Quant aux petits qui ont reçu de l'aide, ils ont adoré l'expérience. En outre, on a constaté que plus souvent qu'autrement, l'aide apportée à l'école a complété celle qu'apportaient les parents.

Tous les parents dont les enfants ont reçu de l'aide se sont dits satisfaits et la plupart sont persuadés que ce projet a énormément aidé les élèves.

On en a donc conclu qu'il fallait maintenir le projet.

L'encadrement pourrait également prendre la forme de **séances d'étude et de travaux dirigés**. Certains parents voudraient que l'on accorde plus d'importance aux devoirs et aux leçons; d'autres demandent un service d'étude et de devoirs après les heures de classe et un soutien pour les parents. Plusieurs étudiants voudraient également pouvoir faire des travaux personnels et étudier à l'école. Ils pourraient ainsi avoir de l'aide au besoin, ce qui n'est pas toujours possible à la maison, car les parents ne maîtrisent pas toujours la matière. Certains trouvent d'ailleurs qu'on ne leur en demande pas assez, qu'on n'encourage pas assez **l'effort** chez les élèves. L'un d'eux dira : «Au secondaire, on n'apprend pas aux élèves c'est quoi les études, la motivation, le travail; ce n'est qu'au collégial que j'ai appris ce que c'était que de faire des devoirs.» D'autres participants proposent aussi d'exiger plus de l'élève. «Il faut en finir avec les pédagogies de complaisance», dira un enseignant, «et revenir à des pédagogies qui développent le goût de l'effort et du dépassement, qui comportent de véritables défis.»

Une formation qui déborde les quatre murs de la classe

Beaucoup, surtout parmi les élèves, demandent **l'augmentation des activités parascolaires**. On voudrait que l'école organise toutes sortes d'activités en dehors des heures de cours, le midi, le soir et les fins de semaine. Des activités diverses sont mentionnées : activités sportives, scientifiques ou culturelles, activités d'animation relatives à la paix, à l'environnement ou au développement, participation au conseil des élèves, gestion de coopératives. On y voit une façon de **créer un milieu de vie stimulant**, qui permet de développer un sentiment d'appartenance, ce qui empêche certains jeunes de céder à la tentation de décrocher. On estime aussi que ces activités facilitent l'intégration de certains élèves; on pense notamment aux élèves des communautés culturelles ou à ceux qui sont marginalisés à cause de leurs difficultés scolaires. Certains étudiants insistent d'ailleurs sur **le caractère formateur de telles activités**, en particulier l'engagement au sein d'un conseil d'élèves ou d'une coopérative, et demandent qu'elles donnent lieu à une reconnaissance officielle d'acquis scolaires. Investir dans les activités parascolaires est aussi présenté comme un moyen de prévenir les problèmes psychosociaux et d'associer le milieu à la vie de l'école, qu'il s'agisse des parents, des organismes communautaires, culturels ou municipaux. **Les étudiants veulent participer au choix** et à l'organisation des activités de sorte qu'elles répondent mieux à leurs besoins. Toutefois, des obstacles au développement du volet parascolaire se font jour. Il est question de la rigidité du transport scolaire, de la disponibilité limitée du personnel et de celle des étudiants eux-mêmes, étant donné, comme le rappelle l'un d'eux, que leur «nouvelle réalité - deux jobs, deux blondes, un chat et un poisson - ne favorise pas la participation après les

Des moyens qui laissent à désirer

Sur le chapitre des moyens d'apprentissage et d'enseignement, **le piteux état des bibliothèques scolaires** a suscité de nombreux commentaires autant de la part des participants du milieu scolaire que des autres, en particulier du milieu culturel. Les associations de professionnels de la documentation mettent en évidence la contribution que les bibliothèques pourraient apporter à une éducation de qualité. Une démarche globale d'apprentissage ne peut se faire uniquement en classe. La bibliothèque est le lieu par excellence pour apprendre à l'élève à chercher, à sélectionner, à organiser et à communiquer l'information. C'est l'occasion de mettre en pratique les règles de méthodologie, de développer la qualité de la langue et le goût de la lecture. La lecture contribue à faire prendre conscience à l'élève de son identité et à l'initier à la culture des autres. La bibliothèque est sous-utilisée par les enseignants et les enseignantes. Il faut la réintégrer au coeur du projet éducatif.

L'urgence d'améliorer la qualité des bibliothèques fait consensus. Les bilans tracés sont plutôt sombres : au primaire, les collections seraient désuètes, l'équipement informatique serait absent et le personnel spécialisé serait insuffisant, même pour répondre au besoin d'encadrement des bénévoles; à l'enseignement universitaire, les bibliothèques seraient très mal pourvues alors que l'information et la documentation sont les matières premières du développement des connaissances. À cet égard, si les administrateurs reconnaissent la nécessité d'une exploitation partagée des ressources documentaires, ils mettent en garde contre la tentation de considérer le passage à la bibliothèque virtuelle comme la panacée; le partage de la pauvreté ne peut guère accroître la richesse collective. On déplore enfin la vétusté des équipements scientifiques.

En général, on demande **des ressources financières accrues** pour les bibliothèques scolaires; certains rappellent que le rapport Bouchard, paru en 1989, évaluait à 60 millions de dollars le coût de remise en état des bibliothèques. D'autres estiment qu'il faut **s'ouvrir à de nouvelles manières de faire**. À cet égard, la concertation école-municipalité pourrait représenter une solution pour les élèves et les enseignants et enseignantes du primaire. Certains sont d'ailleurs venus présenter des expériences en cours qui vont dans ce sens et le bilan qu'ils en tiraient était des plus positifs. De l'avis de certains parents, les bibliothèques roulantes pour les secteurs éloignés et les pratiques d'achats regroupés sont également des formules à exploiter.

Le **matériel didactique** a, pour sa part, fait l'objet de commentaires divers relativement à son accessibilité, à sa qualité, ainsi qu'aux mécanismes qui président à son approbation et à sa sélection. Plusieurs participants du secteur scolaire anglophone

ont déploré la **difficulté de se procurer du matériel pédagogique en langue anglaise**. Souvent, les programmes et les documents d'accompagnement sont d'abord conçus en français et traduits par la suite. Les délais engendrés sont considérés comme démesurés. On souhaiterait plus de flexibilité; par exemple, certains aimeraient que les enseignants anglophones puissent utiliser le matériel en usage en Ontario ou aux États-Unis. Dans un autre ordre d'idées, l'Office de la langue française presse le MEQ et ses partenaires de fournir aux élèves des manuels et du matériel didactique en français; à cet égard, les éditeurs font état de progrès considérables à l'enseignement collégial au cours des deux dernières décennies.

En ce qui a trait aux mécanismes d'approbation du matériel, les éditeurs veulent le maintien du Bureau d'approbation du Ministère et souhaitent que son mandat inclue non seulement les manuels mais aussi les cahiers d'exercice. Des enseignants et des enseignantes sont toutefois critiques à l'égard des pratiques d'approbation : certains préféreraient que l'approbation s'appuie sur **une évaluation par les utilisateurs** plutôt que sur une analyse par des fonctionnaires; d'autres voudraient qu'on abandonne la méthode actuelle d'analyse des stéréotypes discriminatoires; enfin, certains aimeraient que cette opération soit confiée au milieu scolaire ou à un organisme indépendant. Les parents souhaiteraient être plus étroitement associés à la sélection du matériel pédagogique destiné aux élèves. Certains demandent **que chaque élève ait accès à son propre manuel** pour chaque matière; cette demande est aussi formulée par les éditeurs de livres et par quelques élèves. Des parents voudraient **voir disparaître les cahiers d'exercice** parce qu'ils entraînent des dépenses; des élèves abondent dans le même sens mais pour des raisons différentes : ils trouvent certains de ces cahiers «plates», entre autres, ceux des cours de français. C'est aussi une façon de dire qu'ils ne sont pas convaincus de leur valeur sur le plan pédagogique. Certains participants ont demandé que le matériel pédagogique tienne compte de leurs préoccupations (diversité culturelle, perspective mondiale, valeurs chrétiennes).

Les nouvelles technologies : des incontournables

Plusieurs participants ont réclamé une considération plus attentive **des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)** par l'école. La plupart d'entre eux considèrent que cette exigence est **incontournable**, qu'il est temps de prendre le virage et de s'adapter aux mutations de l'ère du savoir. Certains se contentent de l'affirmer alors que d'autres s'attardent à le démontrer : la réduction des limites de temps et de distance, la modification de la nature des qualifications et des connaissances requises, l'accélération du rythme d'obsolescence de ces qualifications, les nouvelles possibilités offertes par les NTIC appellent une métamorphose du système d'éducation. On s'inquiète du retard énorme du Québec en ce domaine et de l'inadéquation entre le système scolaire, d'une part, et l'évolution de la société ainsi que les transformations des modes d'apprentissage des jeunes, d'autre part. On en

serait encore à la craie et au tableau, pris dans une organisation pédagogique conçue sur un modèle du type industriel. On craint que, faute de se moderniser, le système d'éducation forme des élèves inadaptés, incapables de soutenir la concurrence du marché du travail en rapide évolution.

Ma région, un projet régional en télématique scolaire

Dans la région de Laval-Laurentides-Lanaudière, un projet de télématique scolaire est en cours depuis le début de l'année scolaire 1994-1995. Il touche seize classes de 4^e année réparties dans dix commissions scolaires de la région. Il porte plus particulièrement sur le programme des sciences humaines, tout en permettant l'intégration des matières, comme le français, la mathématique et les arts plastiques. Il consiste à faire élaborer des scénarios pédagogiques par les élèves. Quelques-uns de ces scénarios sont décrits ci-après.

On se présente

Ce scénario sous forme de questionnaire a permis aux élèves de présenter leur milieu, leur école, leur classe. Leurs camarades devaient répondre à des questions portant sur leur municipalité, leur école, la vie en classe, leurs goûts. Les élèves ont dû faire des recherches et mener des enquêtes pour fournir toute l'information.

Activités économiques de ma région

Ce deuxième scénario a permis de faire connaître aux élèves, à l'aide de questionnaires, de charades et de devinettes, les différentes activités économiques de leur région, dans les secteurs de l'exploitation des ressources naturelles, de la transformation des matières premières et des activités de service.

Le livre des «records»

Ce troisième scénario porte sur la production d'un document qui contiendra une liste des attractions touristiques spéciales, des phénomènes naturels qui peuvent être un peu bizarres, des constructions qui sortent de l'ordinaire dans la région et dans les régions environnantes. Ce livre des «records» est acheminé d'une classe à l'autre pour que tous les élèves ajoutent leurs «records». À la fin de l'année, il sera diffusé sur le réseau de télécommunication.

Incidence du projet sur le plan pédagogique

Les élèves sont très motivés et intéressés; ils atteignent différents objectifs des

programmes d'études des sciences humaines, de français, de mathématique et des arts. Ils ont développé le goût de bien écrire et de se corriger. Ils sont fiers de présenter des produits de qualité, car ils savent que l'information téléchargée sur cc: Mail est lue par plusieurs personnes.

Certains participants présentent explicitement les **avantages** qu'ils voient à une utilisation plus étendue des NTIC : un enrichissement de l'environnement d'apprentissage de l'élève, une plus grande diversité des sources d'information, une ouverture sur le développement d'habiletés de haut niveau en matière de sélection et de traitement de l'information, une motivation accrue. Plusieurs participants ont souligné l'avantage que les régions éloignées ou faiblement peuplées pourraient tirer d'une plus grande utilisation des NTIC, entre autres, en formation à distance.

D'autres participants, en particulier au sein du milieu culturel, expriment toutefois des **craintes** à l'égard de la généralisation de ces outils. Dans une école branchée, l'élève n'aurait plus besoin d'écrire; l'école virtuelle interactive entretenirait la confusion entre deux univers; les pionniers de la télématique viendraient parachever une approche trop utilitaire de la langue. Les écrivains réclament que l'on fasse appel à eux pour insuffler au monde de la télématique des contenus de qualité. Des enseignants en arts craignent que les jeunes ne touchent plus à la matière concrète. D'autres rappellent qu'au-delà du potentiel extraordinaire de l'outil, il faut s'interroger sur les fins auxquelles il sert. Des élèves disent avoir peur de perdre la capacité d'écrire à la main et d'être aux prises avec des frais élevés. Ils rappellent que les technologies ne remplacent pas une relation humaine chaleureuse. Pour sa part, l'Office de la langue française presse le MEQ de soutenir un développement des nouvelles technologies en français, de procurer aux élèves le matériel nécessaire à leur formation linguistique et de s'acquitter de son devoir d'exemplarité en ayant lui-même recours à des logiciels et à de la documentation en français.

Les demandes des participants sont parfois d'ordre général : il faut intégrer les technologies à l'école, faciliter l'accès aux ordinateurs, se mettre à l'heure des nouvelles technologies. Plusieurs vont cependant plus loin dans la précision de leurs attentes à ce sujet. La nécessité d'accroître et d'améliorer l'**équipement** revient souvent. Certains souhaiteraient que le **rapport ordinateur-élèves**, actuellement de 1-21, soit porté à 1-10, d'autres à 1-3, ou encore à 1-1. On demande un plus grand accès aux **réseaux télématiques**. Du côté des étudiants surtout, on insiste sur la nécessité d'être branché à Internet. Certains demandent aussi que **des cours** relatifs aux NTIC soient inclus dans les curriculums d'études, et ce dès le primaire, et que la présence de **laboratoires** d'informatique soit généralisée dans les écoles. Certains administrateurs demandent du **financement** pour permettre notamment l'amélioration et le

renouvellement de l'équipement.

Les porte-parole des associations qui se consacrent à la promotion des applications pédagogiques de l'ordinateur abordent la question de l'intégration des NTIC dans sa globalité et mettent en évidence **les tâches qu'une telle intégration suppose** : insertion dans les curriculums, adaptation des programmes, formation et perfectionnement du personnel enseignant, soutien professionnel et technique, équipements. Dans le même ordre d'idées, plusieurs organismes nationaux du monde de l'éducation réclament un **plan d'action** ministériel et des politiques d'établissement locales en matière de NTIC.

En ce qui a trait aux médias, certains ont voulu attirer l'attention sur **le fossé qui sépare la culture scolaire et la culture consommée par les jeunes**. Ces derniers sont «branchés» sur les produits culturels populaires américains tandis que les enseignants s'intéressent à des produits plus sophistiqués et souvent québécois. Les deux écoles, la télévisuelle et la traditionnelle, fonctionnent en parallèle, avec comme résultat que les jeunes continuent de «passer sous le rouleau compresseur américain» sans que personne ne forme leur esprit critique. De l'avis des gens engagés dans ce dossier, **il est urgent que l'école intervienne et qu'elle inscrive dans la formation de base des élèves la compréhension des mécanismes de fonctionnement des médias**, la sensibilisation aux valeurs qui y sont véhiculées, la capacité d'analyser de façon critique les productions culturelles ainsi que la sensibilisation aux attitudes des consommateurs ou des producteurs.

La formation du personnel enseignant : le nerf de la guerre

Pour beaucoup, **la qualité de l'enseignement passe d'abord par la formation d'enseignants compétents** et passionnés qui vont transmettre leur enthousiasme à leurs élèves. Cela est d'autant plus important que l'école fait face à des difficultés qui se conjuguent au sein de la classe : extension de la pauvreté, intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, groupes multiprogrammes, diversité ethnique et culturelle, sans compter le fossé qui sépare les valeurs des adolescents actuels de celles des enseignants et les pressions à l'adaptation exercées par la prolifération des nouvelles technologies.

Un grand nombre de personnes, en particulier des étudiants, estiment que l'obligation d'acquérir une formation psychopédagogique devrait aussi s'appliquer aux enseignants et enseignantes du **collégial** et de l'**université** chez qui on observe **de grandes lacunes** en ce domaine.

Le rehaussement des critères de sélection en formation initiale fait consensus.

Pour s'assurer de choisir les meilleurs candidats à la profession, on devrait, en plus de contrôler les résultats scolaires, vérifier l'intérêt et les compétences professionnelles, la capacité d'aider l'élève de même que la capacité de communication et d'animation et non seulement les aptitudes à enseigner des matières scolaires. Des participants qui ne sont pas du milieu de l'éducation proposent de faire de la maturité socioaffective et émotive une condition d'admission. En outre, on insiste sur la qualité de la culture générale et la maîtrise de la langue française.

La plupart des commentaires portent sur les compétences à acquérir ou sur le contenu de la formation initiale. Les programmes doivent comprendre **des contenus didactiques, pédagogiques, andragogiques, culturels et sociaux**, en plus du contenu propre à la discipline à enseigner. La formation pédagogique doit être centrée sur les différents modes d'enseignement et d'apprentissage pour faire des enseignants de véritables professionnels de l'apprentissage, rompus aux techniques de gestion de classe et de travail en équipe, tout autant qu'à la mesure et à l'évaluation. Certains soulèvent la question : faut-il former des généralistes ou des spécialistes d'une discipline? Sur ce point, les réponses sont évasives : on souhaite **un équilibre entre la formation pédagogique et la formation dans la discipline à enseigner**. Des participants qui ne viennent pas toujours du milieu de l'éducation ont fait valoir l'importance de la discipline à laquelle ils se consacrent et ont demandé son inclusion dans le programme de formation des maîtres. Chant choral, cinéma, histoire de la littérature, mathématique, initiation à l'utilisation des ressources de la bibliothèque, formation interculturelle et formation à la solidarité internationale, travail auprès des handicapés, la liste est longue.

Les étudiants en formation des maîtres, qui sont inscrits aux programmes récemment remaniés, approuvent une formation plus longue, intégrée et polyvalente. Tous reconnaissent **l'importance du stage en milieu scolaire** qui fait maintenant partie intégrante de la formation initiale. On est d'accord pour allonger d'un an la formation initiale afin de laisser place à 700 heures de stage. Les enseignants souhaitent que ceux-ci soient plus longs, mieux intégrés aux autres composantes de la formation et mieux répartis. Selon eux, l'élaboration, l'implantation et la gestion des modèles doivent être le fruit d'une concertation. De plus, on demande un financement assuré pour l'encadrement des stages et la reconnaissance du statut de maître-associé. Certains participants soulignent que **le partenariat avec le milieu universitaire est déficient**. Tous s'accordent pour que la révision des programmes se fasse en partenariat et en collaboration avec tous les intéressés.

L'accessibilité au perfectionnement a aussi été abordée dans l'optique de rendre les personnes responsables de leur formation continue. On propose d'instaurer une politique cohérente de perfectionnement qui soit respectueuse de l'autonomie professionnelle. Dans cet ordre d'idées, certains administrateurs et élus scolaires proposent **que la formation continue soit obligatoire pour le personnel enseignant**,

qu'elle soit élaborée par les enseignants individuellement, approuvée par l'employeur et gérée au niveau de l'école. Bref, on voudrait que la formation continue soit accessible à tous et à toutes, qu'elle soit valorisée et qu'on y accorde plus de temps. Des participants qui ne viennent pas du milieu de l'éducation proposent d'instaurer des congés sabbatiques et d'utiliser les journées pédagogiques à cette fin, tandis que les parents suggèrent plutôt la semaine de relâche et le mois d'août avant la rentrée scolaire, ou encore une année de formation après cinq années d'enseignement.

C'est vers les nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la gestion de classe, l'évaluation, l'utilisation des nouvelles technologies, le soutien aux parents, la multiethnicité, les problèmes culturels et sociaux des jeunes, que se porte l'intérêt des différents participants en matière de perfectionnement du personnel enseignant.

Le perfectionnement et la formation continue sont perçus comme si importants que **certains en font une condition essentielle à la pratique professionnelle**. Ainsi, plusieurs suggèrent un renouvellement de la certification tous les cinq ans, ou un renouvellement obligatoire périodiquement. On propose aussi la tenue de stages obligatoires pour les enseignants en formation professionnelle, pour la reprise de la carrière après un arrêt de travail, ou encore, un stage annuel là où les technologies évoluent rapidement.

La recherche en éducation : la grande oubliée

Très peu de participants et de participantes ont abordé le thème de la recherche en éducation. Toutefois, ceux et celles qui l'ont fait en sont des adeptes et fournissent des pistes pour son développement.

Les élèves ayant des problèmes de comportement à l'école secondaire : l'effet d'un programme individualisé d'entraînement aux habiletés sociales.

Le recours à un programme individualisé d'entraînement aux habiletés sociales, dans lequel les attitudes à adopter sont déterminées conjointement par l'élève, l'enseignant et les parents, constitue une stratégie novatrice. Elle pourrait permettre aux élèves ayant des problèmes de comportement d'acquérir des habiletés sociales susceptibles d'être renforcées et maintenues par leur entourage et ainsi de prévenir les difficultés comportementales et le recours à la suspension.

À cette fin, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a mis sur pied un projet de recherche dont l'objectif est de déterminer si un programme individualisé d'entraînement aux habiletés sociales, intégré comme une des composantes du plan d'intervention des élèves du secondaire présentant

des problèmes de comportement, permet de prévenir les difficultés comportementales à l'école, la suspension et l'exclusion scolaire.

Le projet de recherche est en cours dans une école secondaire de 1 500 élèves de la région de Québec. Parmi les élèves de 2e secondaire ayant des problèmes de comportement, quinze ont été choisis au hasard pour constituer le groupe expérimental. Pendant l'élaboration de leur plan d'intervention, les élèves doivent déterminer avec leur titulaire et leurs parents les habiletés sociales qu'ils devraient acquérir ou développer. Par ailleurs, les enseignants de français, de mathématique, d'anglais et d'éducation physique de 2e secondaire participent régulièrement à des séances d'entraide pendant toute la durée du programme afin de se concerter et d'améliorer l'efficacité de leurs interventions en classe auprès de ces élèves.

Une procédure d'observation systématique par intervalle, avec interjuge, est utilisée pendant toute la durée de l'intervention pour établir la fréquence des comportements perturbateurs en classe. Les perceptions des enseignants portant sur les problèmes comportementaux des jeunes sont mesurées avant un certain test puis deux par la suite selon l'échelle d'évaluation des dimensions du comportement (Bullock et Wilson, 1989). Les habiletés sociales des élèves sont évaluées au même rythme grâce à une adaptation de l'échelle des habiletés sociales de Gresham (1990). Le nombre de cours manqués à la suite d'une suspension ou d'une exclusion est déterminé à l'aide du cahier de bord du local où vont les élèves suspendus.

Les résultats de cette étude feront l'objet d'un guide destiné au milieu scolaire et portant sur l'intégration de l'entraînement aux habiletés sociales dans l'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève ayant des problèmes de comportement.

À leur avis, il faut **valoriser la recherche en éducation comme instrument pour améliorer le système scolaire**, inspirer les politiques en éducation, renouveler les contenus d'enseignement et les approches pédagogiques, favoriser l'avancement et le transfert des connaissances, perfectionner le personnel enseignant et améliorer le taux de réussite des élèves. On souligne que la recherche peut donner un caractère plus scientifique à la pédagogie. On demande aussi que les résultats de la recherche soient diffusés dans les écoles et les commissions scolaires, notamment sous forme de fiches de synthèse.

Les participants y vont aussi de leurs suggestions quant aux sujets de recherche à privilégier : les classes multiprogrammes, l'utilisation des nouvelles technologies, la réalité multiethnique, la participation des parents de milieux économiquement faibles,

l'enseignement du français, langue seconde, les difficultés d'apprentissage, sans compter les applications à l'apprentissage des découvertes récentes des neurosciences.

Pour stimuler la recherche, plusieurs proposent de **créer des centres de recherche** comme un institut national de recherche en enseignement, ou un conseil québécois de la recherche en éducation ou encore un centre national d'études, de recherche et d'animation sur la profession enseignante. On suggère aussi la mise en place d'écoles de recherche, de centres régionaux de recherche-formation et de ressources pédagogiques liées à l'institut en question.

En ce qui a trait au financement, certains demandent que l'on reconnaisse la nécessité de donner priorité à la recherche, d'autres proposent **la création de fonds** ou de programmes de subvention à la recherche en éducation, créés et gérés en partenariat avec le milieu scolaire. On aimerait qu'**un budget de recherche soit accordé à l'école** et que les commissions scolaires soient tenues de consacrer une partie de leur budget à la recherche. D'autres participants précisent à quelles fins ils désirent la création d'un fonds de recherche : pour le partage des expériences en quartier populaire, pour la recherche-action en didactique, pour l'utilisation de l'ordinateur, pour soutenir les groupes de recherche en sciences sociales.

Là comme dans d'autres secteurs, le partenariat est à la mode. Du moins est-il souhaité, tant par les administrateurs et les élus scolaires que par le personnel. On voudrait voir décloisonnées les activités de recherche des réseaux d'enseignement collégial et universitaire et l'on propose une politique de recherche en éducation pour **favoriser le partenariat** entre universités, cégeps, commissions scolaires et écoles. Ce partenariat pourrait se concrétiser dans des modèles de recherche appliquée du type **recherche-action**.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Il est clair que si bon nombre d'enseignants sont venus nous vanter les mérites des nouvelles approches pédagogiques, plusieurs de ceux qui ne se sont pas fait entendre n'en sont pas des adeptes si l'on se fie aux commentaires des élèves quant à la platitude de certains cours. Tout ne tient pas aux aptitudes et aux méthodes pédagogiques des enseignants, bien sûr. Au secondaire, par exemple, l'uniformisation des curriculums, la structure des programmes, la qualité du matériel pédagogique et l'organisation du travail peuvent représenter des obstacles sur le chemin du plus motivé des pédagogues. À l'enseignement supérieur, on semble prendre pour acquis que la seule maîtrise d'une discipline suffit à rendre un enseignant compétent pour faire cheminer

les étudiants dans leur apprentissage. Pourtant, il est de plus en plus reconnu qu'**enseigner et faire apprendre sont loin d'être synonymes**. À l'université, la faible place accordée aux compétences pédagogiques des professeurs dans les politiques d'embauche et de promotion en dit long sur l'importance accordée à la pédagogie. De même, nous voyons dans le choix des universités de confier une bonne part de l'enseignement du 1er cycle à du personnel à statut précaire l'indice que l'enseignement et la pédagogie ne constituent pas une priorité. Cela ne met pas en doute la qualité des cours offerts par les chargés de cours qui demandent d'ailleurs des conditions qui leur permettraient de mieux assumer les tâches pédagogiques que l'université leur confie. Les demandes des étudiants et les pressions pour améliorer la diplomation poussent dans le sens d'une attention plus soutenue à la pédagogie. Ces appels seront-ils entendus?

Nous considérons que la diversité des besoins des clientèles étudiantes, la prolifération des savoirs tout autant que des sources de connaissances, **les développements récents** de la psychologie cognitive et des nouvelles technologies qui peuvent être réinvestis dans l'apprentissage **appellent une solide formation psychopédagogique** du personnel enseignant à tous les ordres d'enseignement. C'est à ce prix que la nécessaire diversité pédagogique, vantée par les uns et réclamée par les autres, saura se réaliser. À cet égard, la réforme amorcée en formation initiale des maîtres du primaire et du secondaire a de quoi nous réjouir dans la mesure où elle contribue à une meilleure intégration des volets disciplinaire et psychopédagogique de la formation, où elle augmente le temps consacré à la formation pratique et où elle établit les bases d'un véritable partenariat entre l'université et les écoles. **Au primaire**, il semble que les enseignants et les enseignantes ne maîtrisent pas de manière égale toutes les disciplines qu'ils doivent enseigner. Les lacunes en sciences de la nature et en sciences humaines seraient assez importantes. **Nous ne croyons toutefois pas qu'il faille** chercher à **faire de ces enseignants des spécialistes de chacune des disciplines** en augmentant le temps qui y est consacré dans les programmes de formation des maîtres. Nous sommes plutôt d'avis que le rehaussement de la culture générale aux niveaux antérieurs de la scolarité ainsi qu'un perfectionnement adéquat accompagnant chaque nouveau programme permettraient d'améliorer la situation.

Au secondaire, le caractère polyvalent des nouveaux programmes de formation des maîtres paraît également compatible avec les attentes formulées au regard des formes d'encadrement du type titulariat que l'on voudrait voir développer au 1er cycle. Par contre, **nous nous demandons si l'importance accordée à la formation disciplinaire** - 60 unités pour deux disciplines, soit l'équivalent de pas plus d'une année de formation spécialisée par discipline - **est suffisante** pour enseigner efficacement à des élèves du 2e cycle du secondaire.

En ce qui concerne le collégial et l'université, nous croyons que **la formation psychopédagogique des enseignants doit être mieux assurée**. L'acquisition de ces

compétences pourrait très bien emprunter d'autres voies que celle des traditionnels certificats universitaires, et se tourner plutôt vers des programmes de perfectionnement à caractère pédagogique du type Performa, actuellement offert au collégial, qui suscite une grande satisfaction. Par contre, il faudrait voir à ce que cette formation ne soit pas laissée à la discrétion de chacun mais fasse partie clairement des exigences d'exercice de la profession.

Quant au perfectionnement au fil de la carrière, **il ne saurait se réduire**, comme c'est le cas actuellement pour les enseignants des commissions scolaires, **à quelques activités** organisées **lors des journées pédagogiques**. Une enquête réalisée en 1991 révélait en effet des faits troublants : au cours des cinq dernières années, plus de la moitié des enseignants du primaire et près des deux tiers de ceux du secondaire n'avaient suivi aucun cours à l'université; environ les deux tiers d'entre eux n'avaient profité d'aucun stage; plus du quart d'entre eux au primaire et près du tiers d'entre eux au secondaire n'avaient participé à aucun colloque ou congrès. Cette situation nous paraît incompatible avec les nombreuses exigences d'adaptation qui pèsent sur les membres de cette profession.

Par ailleurs, le fait que des enseignants travaillent en équipe et mettent en commun leur expertise contribue à assurer un renouvellement de leurs pratiques. Il y a aussi au Québec quelques centres d'enseignants et de nombreuses associations pédagogiques très actives. Ces dernières servent de lieu de ressourcement professionnel et de tremplin pour la diffusion des expériences novatrices. C'est un acquis précieux qui mérite d'être préservé. Par ailleurs, en matière de recherche, depuis la disparition de l'INRS-Éducation en 1986, il n'existe **aucun organisme consacré exclusivement à la recherche en éducation**. Le ministère de l'Éducation et certains organismes du monde de l'éducation ont développé leur service de recherche. Certains centres de recherche sur l'apprentissage ou la réussite scolaire existent dans les universités. Dans les collèges, quelques centaines d'enseignants bénéficient de subventions pour mener des recherches dont les résultats sont le plus souvent réinvestis dans l'activité pédagogique. Les résultats de la recherche pédagogique ne sont pas largement diffusés, malgré des efforts tentés en ce sens, comme en témoigne l'espace qui y est réservé dans les bulletins des associations pédagogiques, des associations syndicales ou du Ministère.

Plusieurs se demandent si l'absence d'un lieu de coordination ne compromet pas la possibilité **d'utiliser plus largement les résultats des recherches pour inspirer les politiques d'éducation et renouveler l'action pédagogique**. Nous partageons ce questionnement. La recherche en éducation va dans plusieurs directions. En l'absence d'une politique claire et d'orientations définies, elle se moule aux intérêts et aux désirs des individus et des organismes qui y sont engagés. Nous croyons également que les enseignants du primaire et du secondaire pourraient être associés plus étroitement aux recherches qui se mènent. Près de la moitié des enseignants du secondaire ont dix-huit

ans ou plus de scolarité et aspirent à diversifier leurs tâches. N'y a-t-il pas là une avenue intéressante pour certains? Certaines expériences de recherche «collaborative» ont été menées mais elles sont encore trop peu nombreuses.

En ce qui a trait aux moyens d'enseignement, nous croyons que **la situation des bibliothèques scolaires est préoccupante**. Dans les écoles primaires et secondaires québécoises, on compte 49 bibliothécaires pour plus d'un million d'élèves. La survie de ce qui reste de bibliothèques est assurée par des bénévoles. Certains proposeront de se rabattre sur les bibliothèques municipales. On doit reconnaître que c'est une solution partielle dans la mesure où elles ne sont pas toutes bien garnies. En 1992-1993, le Québec investissait 166 millions de dollars pour ses bibliothèques publiques comparativement à 407 millions en Ontario. Il y a donc un grand coup de barre à donner si l'on veut que les élèves et les enseignants aient à leur disposition les outils pour réaliser le rehaussement culturel et l'amélioration des méthodes de travail intellectuel que tous réclament.

Dans un autre ordre d'idées, nous ne saurions ignorer la **difficulté d'accès des anglophones à du matériel pédagogique** dans leur langue. Il y a peut-être de ce côté nécessité d'explorer d'autres voies que les actuels mécanismes de traduction pour mieux répondre aux besoins. Serait-il concevable d'encourager la mise sur pied d'organismes sans but lucratif qui pourraient prendre en charge la conception du matériel pédagogique, à la manière de la Société des moyens d'enseignement, qui existe du côté francophone? Cette avenue nous paraît plus intéressante, sur les plans culturel et pédagogique, que le recours à du matériel ontarien ou américain.

En ce qui a trait aux nouvelles technologies de l'information, l'état des lieux a été fait par plusieurs organismes au cours des dernières années : insuffisance et désuétude de l'équipement, faiblesse de la formation initiale et du perfectionnement du personnel enseignant ainsi que du soutien pour l'intégration pédagogique, absence de considération dans les curriculums d'études des exigences de la société de l'information. Il est clair que ces nouvelles technologies ne viennent pas simplement augmenter la quantité de matériel pédagogique disponible. Elles redéfinissent entièrement les conceptions de l'apprentissage et la pratique pédagogique elle-même. C'est pourquoi la formation et le perfectionnement du personnel ainsi que la conception de produits culturels adaptés aux besoins scolaires - qui suppose une jonction étroite entre les spécialistes des technologies, du milieu industriel, et les spécialistes de la pédagogie que sont les enseignants - nous paraissent deux conditions essentielles pour le succès d'une telle entreprise. Ces outils technologiques se combinent aux médias traditionnels et placent les individus devant une grande quantité de données dont la valeur culturelle est pour le moins inégale. À cet égard, nous insistons sur l'importance de développer le sens critique des élèves. En ce sens, **l'éducation aux médias doit faire l'objet d'une attention particulière**. L'élève doit être amené à comprendre les mécanismes de la communication médiatique et à les

analyser de façon critique, mais il doit aussi connaître l'utilité des médias sur les plans de la formation et de l'information ainsi qu'en matière de transmission de la culture. Au moment d'aller sous presse, une conférence socio-économique aura eu lieu sur ce sujet. Il est difficile d'en prévoir les résultats. Par ailleurs, les **consensus** étant acquis depuis longtemps en ce qui concerne la nature des changements à apporter dans ce domaine, nous ne pouvons qu'espérer que l'on passe enfin à l'engagement des partenaires.

En ce qui a trait à l'encadrement pédagogique, nous avons déjà évoqué, au deuxième chapitre, son importance pour la réussite scolaire. Nous croyons que pour bien assumer cette fonction d'encadrement, il faut avoir recours à une variété de moyens : un aménagement favorisant le regroupement des élèves, l'existence des services complémentaires, le suivi individuel en classe, des rencontres entre les enseignants et les élèves en dehors des cours, la planification du travail personnel des élèves et la possibilité d'obtenir de l'aide. Sur ce dernier point, il nous semble que ni l'école ni l'élève n'y mettent les énergies requises. L'élève est responsable de fournir les efforts nécessaires à sa réussite. Les recherches effectuées montrent qu'environ la moitié des élèves du secondaire consacrent deux heures ou moins par semaine à leurs travaux scolaires, ce qui paraît bien peu. Parallèlement, alors que l'atteinte des objectifs des programmes suppose un certain nombre d'heures de travail personnel, nombre qui est d'ailleurs indiqué dans les documents officiels à l'enseignement supérieur, l'école ne s'est jamais intéressée de près à ce qui se passait en réalité. Elle a en quelque sorte abdiqué sa responsabilité d'accompagnement.

Étant donné l'importance qu'ont les activités parascolaires dans la qualité de vie à l'école, nous croyons qu'elles doivent avoir une place de choix. Au-delà du divertissement, elles constituent un excellent moyen de développer le sentiment d'appartenance chez les élèves. Elles leur offrent l'occasion d'apprendre, de s'ouvrir aux autres et de s'engager autrement. En ce sens, elles représentent aussi des moyens de développer le sens civique.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Quels sont les facteurs sur lesquels on pourrait intervenir pour améliorer la qualité de la relation maître-élève? pour rendre effective la diversité pédagogique recherchée?
2. Les approches associées au renouveau pédagogique (enseignement stratégique, différencié, holistique) semblent susciter une grande adhésion. Sont-elles effectivement mises en pratique par le personnel enseignant? Sinon, y a-t-il des obstacles à lever?
3. À l'universitaire, quelles seraient les conditions à mettre en place pour que soit prise en compte la préoccupation pédagogique, en particulier au 1er cycle?
4. En ce qui a trait à l'encadrement des élèves du secondaire, il semble y avoir consensus sur la nécessité de l'accroître. Par quels moyens : le titulariat, le tutorat, le parrainage, l'accès à des études et travaux dirigés? Faut-il laisser à chaque milieu le soin de choisir les formules d'encadrement les plus susceptibles de répondre à ses besoins?
5. Faut-il faire plus de place aux activités parascolaires comme moyen de soutenir la motivation, de développer le sentiment d'appartenance des élèves et d'enrichir la formation? Qui devrait les prendre en charge?
6. Est-ce qu'on peut augmenter la quantité de travail scolaire exigée de la part des élèves du secondaire? Devrait-on solliciter davantage la participation des élèves en matière d'aide à l'apprentissage?
7. Y a-t-il lieu de mettre la priorité sur une remise en état des bibliothèques scolaires? La mise en commun des ressources est-elle une avenue intéressante? Le recours aux NTIC peut-il permettre une rationalisation de l'effort financier en ce domaine?
8. Quelles pourraient être les solutions aux problèmes soulevés par les communautés anglophones en ce qui a trait à la disponibilité dans des délais raisonnables de matériel didactique dans leur langue?
9. Doit-on réclamer un plan d'action en matière de NTIC à l'école? Quelle doit être la part des interventions ministérielles et celle des établissements scolaires dans ce dossier? Jusqu'où peut aller le partenariat avec l'entreprise pour la réponse aux besoins des établissements scolaires dans le domaine des NTIC?
10. Actuellement, l'importance accordée à la formation disciplinaire dans les

programmes en formation initiale des maîtres vous paraît-elle suffisante pour permettre d'intervenir au 2e cycle du secondaire avec compétence et aisance?

11. Comment s'assurer que les professeurs du collégial et de l'enseignement universitaire maîtrisent les compétences psychopédagogiques nécessaires à l'enseignement? Quelles seraient les formules les plus appropriées pour y parvenir?

12. Comment s'assurer que le personnel enseignant se perfectionne de façon continue pour s'adapter aux changements sociaux et pédagogiques auxquels il doit faire face?

13. L'existence d'une politique et d'une structure de coordination en matière de recherche en éducation vous paraît-elle répondre à un besoin réel? Quelle en serait la forme?

14. Comment favoriser une plus grande collaboration entre théoriciens et praticiens de l'éducation? Comment s'assurer à la fois que la recherche universitaire soit utile au milieu scolaire et que le personnel scolaire puise aux avancées de la recherche pour renouveler sa pratique?

5. À PROPOS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

Le présent chapitre a pour but d'éclairer la situation de la formation professionnelle et technique. Les attentes des participants à l'égard de l'accessibilité des programmes aux jeunes sont rappelées de même que les attentes, apparemment contradictoires, relatives à la régionalisation et à la rationalisation des services. Les possibilités de diversifier les filières et d'ouvrir à des modes de formation moins exclusivement scolaires, comme celui de l'alternance travail-études, sont également explorées. La nécessité de situer cette formation dans un continuum du secondaire à l'université est rappelée. Des inquiétudes sont exprimées en ce qui a trait aux conditions du personnel enseignant de ce secteur.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Une nécessaire valorisation

De l'avis unanime des participants qui se sont exprimés sur la formation professionnelle et technique, un effort de valorisation, voire de revalorisation, du secteur s'impose. Les remarques portent pour l'essentiel sur la formation au secondaire, la formation au collégial n'ayant pas été désertée par les jeunes et étant généralement bien perçue. Les administrateurs scolaires semblent les plus préoccupés par la question. Différentes mesures sont proposées : actions auprès des spécialistes de l'orientation et des enseignants d'éducation au choix de carrière, place pour les apprentissages techniques dans le curriculum du primaire et du secondaire, campagne de promotion, inscription de cette formation dans un continuum. On voit dans la valorisation de la formation professionnelle une façon de prévenir le décrochage ou les orientations erronées vers l'enseignement supérieur. Les employeurs mettent en garde : si l'on veut valoriser ce secteur, il ne doit pas servir de déversoir pour les décrocheurs.

Une accessibilité accrue

Au sein du milieu scolaire, beaucoup estiment qu'il faut rendre la formation professionnelle et technique plus accessible, notamment en augmentant l'éventail des programmes offerts et le nombre de places, en particulier dans les régions. Les efforts de rationalisation de la carte des enseignements ont conduit à une diminution des points de service, ce qui oblige les jeunes qui ne vivent pas dans les grands centres urbains à s'expatrier. Les demandes formulées vont dans le sens d'une augmentation du nombre de programmes de formation offerts dans les régions; certains proposent d'intégrer dans un même centre les programmes de formation du secondaire et du collégial, ce qui, peut-on supposer, permettrait d'atteindre la masse critique nécessaire à la viabilité des options. On réclame aussi une amélioration de l'aide financière pour les élèves qui doivent quitter leur région. Pour leur part, les organismes de la communauté anglophone souhaitent avoir accès à plus de programmes en anglais. Certains estiment qu'on devrait accroître la participation des filles aux programmes de formation à caractère technologique. Pour attirer plus de jeunes en formation professionnelle, on demande de revoir les conditions d'admission, par exemple en abaissant l'âge d'admission et en réduisant les préalables. Cette attente ne fait toutefois pas consensus, en particulier du côté des syndicats d'enseignants et d'enseignantes qui s'inquiètent d'une formation à rabais. Du côté des participants qui ne sont pas du milieu de l'éducation, notamment ceux qui viennent des organismes communautaires et des organisations syndicales, on revendique également une accessibilité plus grande à la formation professionnelle et technique, autant pour les adultes que pour les jeunes. Les employeurs ont peu abordé la question de l'accessibilité.

Des voies et des modes de formation diversifiés

La demande de diversification des voies de formation professionnelle s'appuie, explicitement ou non, sur le constat que le report de la formation professionnelle a conduit bon nombre de jeunes au décrochage et qu'il serait préférable de préparer certains d'entre eux à l'exercice de fonctions peu complexes plutôt que de les voir quitter l'école sans aucune préparation à la vie active. Les administrateurs et les élus scolaires se montrent plus préoccupés par cette question. Le programme expérimental annoncé par le ministre au printemps dernier va dans cette direction et reçoit d'ailleurs l'aval de bon nombre d'entre eux, même si certains s'inquiètent des débordements, ne voulant pas que la baisse des exigences serve à une refonte de l'ensemble de la formation professionnelle, refonte qui conduirait à faire perdre sa crédibilité à un secteur qui a eu du mal à l'acquérir. Les réserves ou les craintes relatives à la baisse des exigences sont encore plus prononcées du côté des enseignants (syndicats ou associations pédagogiques) même si l'on reconnaît la nécessité d'offrir des cheminements diversifiés aux élèves, en particulier à ceux qui éprouvent des difficultés scolaires. Du côté des participants qui ne sont pas du milieu scolaire, on endosse en général l'objectif de diversifier les itinéraires pour respecter la diversité des champs d'intérêt et des aptitudes des jeunes et celui de former certains d'entre eux à l'exercice de métiers semi-spécialisés ou non spécialisés. En ce qui a trait à la formation technique, on demande moins d'uniformité dans la durée des programmes.

Le Centre Proformas de la Commission scolaire de l'Asbesterie

Le Centre Proformas de la Commission scolaire de l'Asbesterie est une école-usine du secteur de la fabrication mécanique. On y donne des cours théoriques, mais les élèves ont également la possibilité de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. En outre, ils peuvent prendre part à des stages de production et à des stages payés à l'usine, où ils peuvent ensuite occuper un emploi à temps partiel.

Origine

Le Centre a vu le jour en 1994, à la suite d'une activité régionale au cours de laquelle la formation a été reconnue comme prioritaire.

Partenaires

Les principaux partenaires du Centre sont la Ville d'Asbestos, les compagnies Cascades, Bombardier et John Mansville et le centre local de services communautaires.

Mécanismes de collaboration

Le Centre est dirigé par un conseil d'administration auquel siègent des représentants de la Commission scolaire et des représentants des différents partenaires.

Un conseil de production gère les contrats de production et un conseil de formation, auquel siègent le directeur général de la Commission scolaire, le directeur de la polyvalente, le directeur général du Centre, etc., se préoccupe des questions scolaires.

Un groupe de travail sur la formation en entreprise («l'école en entreprise») a aussi été mis sur pied.

Objectifs

Le Centre doit s'autofinancer (d'ici trois ans), ce qui suppose un chiffre d'affaires annuel de 500 000 dollars. La qualité de la production doit être constante.

Conditions de succès

L'expérience acquise par les élèves et la formation qui leur est donnée doivent répondre aux besoins du milieu et des entreprises. L'établissement doit s'assurer les services d'enseignants compétents.

Évaluation

L'expérience est intéressante et prometteuse. Le taux de placement est de 100 p. 100. Le nombre d'élèves est passé de 26 à 70. La formation permet d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou une attestation de spécialisation professionnelle (ASP).

Beaucoup, en particulier du côté des administrateurs et des élus scolaires, estiment que la formation professionnelle ou technique doit favoriser la poursuite d'études ultérieures, même si elle peut représenter la fin du cheminement scolaire pour un bon nombre d'élèves. Cela suppose que ces formations soient conçues dans un continuum, que des passerelles soient aménagées d'un échelon à l'autre et que les ordres d'enseignement soient mieux harmonisés. L'expérience de l'École de technologie supérieure (ETS), qui accueille les titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en formation technique dans des programmes universitaires du domaine du génie, est

citée en exemple pour montrer que «l'arrimage» est possible.

La filière continue de formation technologique à l'École de technologie supérieure

Comment offrir une formation en continuum dans une perspective de cohérence et d'intégration du curriculum? L'École de technologie supérieure (ETS), créée en 1974, et faisant partie des constituantes de l'Université du Québec, en est un exemple intéressant. C'est un établissement universitaire à vocation spécialisée. Trois orientations la caractérisent : la filière continue de formation technologique, l'orientation appliquée de ses activités d'enseignement et de recherche et la collaboration avec le milieu industriel.

L'ETS offre ainsi des programmes de baccalauréat à l'intention des diplômés du secteur technique des cégeps et plus particulièrement aux titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en Techniques physiques ou en Informatique. Les objectifs et les activités de ses programmes sont conçus en fonction de la formation acquise par les diplômés, dans le prolongement de leurs études antérieures. L'ETS est la seule école de génie au Québec dont les programmes sont destinés prioritairement aux diplômés du secteur technique des cégeps.

Orientés vers le génie d'application et la technologie, les programmes d'études de l'ETS visent le développement des habiletés et l'acquisition de connaissances pratiques. Presque tous les cours comportent des classes en laboratoire ou des travaux pratiques. L'ETS a retenu la formule de l'enseignement coopératif, c'est-à-dire d'alternance études-travail. Tous les étudiants des programmes de Baccalauréat en génie font trois stages obligatoires rémunérés d'une durée totale d'au moins douze mois, dont chacun débute en même temps qu'un trimestre universitaire. Chaque stage vise des objectifs particuliers, selon le moment où il a lieu dans le cheminement de l'étudiant. En outre, les étudiants doivent rédiger et présenter un projet de synthèse découlant normalement de ce qu'ils ont accompli pendant leur troisième stage en entreprise.

L'ETS travaille en étroite collaboration avec le milieu industriel. D'ailleurs, beaucoup de représentants qui siègent au Conseil d'administration, au Conseil exécutif et à la Commission des études viennent du milieu industriel.

Cette filière continue de formation technologique, complémentaire de la filière traditionnelle du génie, est susceptible d'attirer encore plus de jeunes dans les programmes de formation technique au collégial puisqu'elle permet aux titulaires d'un DEC technique de s'inscrire à l'université, en génie notamment, pour prolonger la formation dans un même domaine ou dans un domaine apparenté.

Quant à la nécessité de revoir les modes de formation, on peut dire qu'elle fait l'unanimité dans tous les milieux. L'alternance travail-études, la formation en partenariat avec l'entreprise, l'apprentissage en milieu de travail, l'enseignement coopératif, les stages sont les formules généralement mentionnées. On estime que ces formules moins exclusivement scolaires, qui lient la formation à l'école et en milieu de travail, sont plus efficaces et mieux adaptées aux besoins des élèves du secteur. Quelques mises en garde sont exprimées : les syndicats ne veulent pas que les stagiaires constituent une main-d'oeuvre exploitée alors que les employeurs ne veulent pas avoir à donner la formation de base, formation qui relève du milieu scolaire.

Une formation qualifiante

Les caractéristiques de la formation souhaitée sont assez rarement définies. Les étudiants sont plus nombreux à en faire état. Ils veulent une formation de qualité, orientée vers le développement de compétences et davantage liée au marché du travail. Du côté des enseignants, des employeurs et des syndicats de travailleurs, on insiste sur l'importance d'une formation qualifiante, une formation de base large et solide qui permette le transfert des apprentissages et la poursuite éventuelle de la formation. La polyvalence, la capacité d'apprendre à apprendre, les habiletés génériques sont au nombre des caractéristiques mentionnées. Il est également question du développement d'attitudes telles l'autonomie ainsi que le sens des responsabilités et du travail d'équipe. Cela suppose, de l'avis de quelques participants, que la formation générale soit maintenue pour les élèves de la formation professionnelle et technique. Toutefois, l'atteinte des objectifs pourrait emprunter d'autres voies que celle de la formation commune, par exemple des cours de formation générale intégrés ou adaptés aux différents programmes.

Des responsabilités et des pouvoirs partagés

Sur ce plan, c'est un nécessaire partage des responsabilités avec les entreprises en matière de formation professionnelle et technique et de perfectionnement de la main-d'oeuvre qui rallie le plus les suffrages. Le partenariat est sur toutes les lèvres. Certains, notamment du côté des syndicats, craignent les dérapages et rappellent combien il importe que le Ministère ou le réseau de l'éducation assume la direction du mouvement. D'autres préfèrent cependant la création d'un réseau parallèle dédié à la formation professionnelle ou encore le retrait du MEQ du champ des programmes d'employabilité. En ce qui a trait aux modalités d'organisation de ce secteur de formation, les propositions sont fort diverses : demande d'une plus grande marge de manoeuvre de la part des commissions scolaires, disparition de la carte des

enseignements et détermination locale de l'offre de formation, intégration des services de formation professionnelle et des services de formation technique, ou encore de ces derniers avec la formation sur mesure, l'éducation des adultes et les services aux entreprises.

Institut de chimie et de pétrochimie Cégep de Maisonneuve

Il s'agissait pour les représentants de l'industrie chimique et pétrochimique, du côté tant patronal que syndical, d'obtenir les services d'opérateurs d'installations de traitement chimique, dans un contexte de partenariat avec le milieu de l'éducation.

L'approche et le modèle retenus ont permis d'harmoniser les normes de formation et les normes de travail reconnues. La première étape a été l'élaboration, en collaboration avec des entreprises du secteur, d'un programme de formation (d'une durée de 1640 heures) menant à une attestation d'études collégiales.

La deuxième étape a été la création d'un centre de formation, l'Institut de chimie et de pétrochimie (ICP) géré conjointement par l'entreprise et le cégep de Maisonneuve, sur le plan tant pédagogique qu'administratif. L'Institut a un statut particulier puisqu'il est responsable de la formation initiale comme de la formation continue. La troisième étape a été l'élaboration, selon les mêmes modalités que le programme de départ, d'un programme menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales.

La collaboration entre les entreprises, les syndicats et le milieu de l'éducation a permis de réaliser ce projet en quatorze mois. Les principales étapes ont été les suivantes :

- la recherche de financement;
- la conception;
- la rédaction des cours;
- le recrutement de l'effectif (neuf groupes et quinze candidats);
- le recrutement et la formation des enseignants selon l'approche par compétences;
- la recherche d'un centre de formation et son aménagement;
- l'achat de l'équipement.

Résultats obtenus : une cohorte de 80 jeunes par année en formation technique, une main-d'oeuvre compétente adaptée à l'évolution technologique, un secteur industriel directement associé à la gestion de ses besoins de formation, un taux de placement supérieur à 85 p. 100.

On fait peu référence à la question du financement, sinon qu'on l'espère suffisant pour répondre à l'offre de formation souhaitée. Le mode de financement à la sanction (c'est-à-dire qui tient compte du nombre d'élèves diplômés) en vigueur en formation professionnelle au secondaire est remis en question par certains.

De meilleures conditions pour les enseignants et les enseignantes

Il est ici question du personnel enseignant de la formation professionnelle au secondaire. Les enseignants et les syndicats qui les représentent déplorent leur emploi précaire et demandent la reconnaissance de tous les éléments de leur tâche (chef d'atelier, évaluation pratique). Ils réclament également un plus grand accès au perfectionnement. Cette demande est aussi exprimée par quelques administrateurs scolaires et participants qui ne sont pas du milieu de l'éducation.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Nous tenons d'entrée de jeu à rappeler notre conviction qu'**aucun jeune ne devrait quitter le système scolaire sans y avoir acquis une qualification professionnelle** qui lui permette de s'intégrer au marché du travail. Il faut reconnaître que la réforme de la formation professionnelle, en particulier depuis 1986, nous a éloignés de cet objectif. En effet, dans l'espoir de revaloriser cette filière, que l'on considérait trop associée aux élèves éprouvant des difficultés, on en a haussé les exigences d'entrée et reporté l'accès de deux ans, soit après la 5e secondaire. Même si par la suite ces exigences ont été revues à la baisse, force est de constater que cette réforme, loin d'attirer plus de jeunes en formation professionnelle, les en a plutôt éloignés. Certains ont fait le saut vers la formation technique du collégial, ce qu'on ne peut déplorer, mais la plupart de ceux qui avaient un intérêt pour une formation plus pratique ont tout simplement décroché, démotivés de ne plus voir le jour où l'école leur offrirait autre chose à se mettre sous la dent que l'éternelle formation générale conçue pour ceux qui s'orientent vers des études supérieures. Le résultat est connu : moins du tiers des inscrits en formation professionnelle au secondaire sont des jeunes de moins de 20 ans, la grande majorité de l'effectif étant constituée d'adultes en recyclage ou en réorientation.

Nous croyons qu'il est **urgent de recréer**, parallèlement au parcours actuel plus adapté aux besoins des adultes, **une filière de formation professionnelle pour les jeunes** en continuité de formation. Celle-ci doit offrir **plusieurs voies** pour répondre aux aptitudes et aux champs d'intérêt diversifiés de cette population : **insertion sociale et professionnelle, programmes menant à des métiers semi-spécialisés et d'autres, à des métiers spécialisés**. Il faut admettre que certains élèves n'ont pas la capacité ou le goût d'acquérir un haut niveau de formation générale ni une qualification professionnelle poussée. Cela ne dispense toutefois pas l'école de les préparer le plus adéquatement possible à s'intégrer au marché du travail et à y occuper des fonctions d'aide. Les cheminements particuliers, et notamment le programme Insertion sociale et professionnelle, sont bien adaptés à cette population et doivent être maintenus. Parallèlement, les élèves capables d'atteindre la majorité des objectifs de la formation générale du secondaire mais motivés par une entrée rapide sur le marché du travail doivent aussi pouvoir trouver une formation à leur mesure. Il y a actuellement un «créneau» pour des fonctions de travail plus complexes que les fonctions d'aide mais moins complexes que celles des métiers spécialisés auxquels prépare l'actuel diplôme d'études professionnelles (DEP).

Une voie de formation plus courte, accessible après la 2e ou la 3e secondaire et débouchant sur des métiers semi-spécialisés, représenterait une porte de sortie valable pour beaucoup d'élèves qui ont des difficultés scolaires. Le Ministère a d'ailleurs recensé quelque 200 métiers non spécialisés pour lesquels il n'existe actuellement pas de programmes sanctionnés par un DEP. Une mise en garde s'impose toutefois ici. Plusieurs, par crainte de porter ombrage à la formation professionnelle et de faire renaître le spectre du professionnel court tant décrié, pourront être tentés de nier à cette filière courte le titre même de formation professionnelle et de la reléguer aux activités d'insertion. Nous sommes d'avis qu'on ne réussira à offrir une solution valable à ces jeunes que si la nouvelle voie proposée mène à une qualification réelle qui ouvre sur une progression ultérieure, en d'autres mots, si on la situe **clairement dans une perspective de qualification professionnelle**. Ces programmes courts devraient prioritairement déboucher sur le marché du travail mais être conçus pour permettre à ceux qui le désirent le passage à la filière préparant à des métiers spécialisés, soit celle du DEP.

Les programmes menant au DEP devraient être accessibles après la 3e secondaire et **permettre la poursuite de la formation générale en concomitance** avec l'amorce de la formation professionnelle. S'il faut permettre d'entrer plus tôt en formation professionnelle, il ne faut pas renoncer à l'atteinte des objectifs de formation générale. Celle-ci représente une porte ouverte sur la poursuite d'études tout autant qu'une condition nécessaire à l'adaptation professionnelle. **Il y a là un défi pédagogique** qui n'a pas vraiment été relevé jusqu'ici puisque «l'académique» représente toujours la pierre d'achoppement des jeunes qui s'inscrivent dans des cheminements plus pratiques. Il faut chercher à atteindre les objectifs de la formation générale commune

par des moyens plus concrets et plus conformes à leurs champs d'intérêt, ceci sans tomber dans l'approche qui tend à réduire l'univers de ces jeunes au seul atelier.

À l'instar du comité Pagé, nous considérons qu'il faudra dorénavant concevoir **les programmes de formation professionnelle du secondaire et ceux de la formation technique du collégial dans un continuum**. Actuellement, ceux qui choisissent d'aller au-delà du DEP, une fois celui-ci acquis, doivent généralement se payer des détours coûteux du côté de la formation générale du secondaire pour devenir admissibles aux programmes techniques du collégial. S'ils sont finalement admis, on les considérera le plus souvent comme les autres élèves, c'est-à-dire comme s'ils sortaient tout droit de la filière générale et qu'ils n'avaient aucun acquis de spécialisation professionnelle, les contraignant ainsi à répéter une partie des apprentissages déjà effectués. Cette situation n'a pas raison d'être. La possibilité que la formation professionnelle débouche non seulement sur le marché du travail mais aussi sur la poursuite d'études collégiales constituerait d'ailleurs un excellent moyen d'atteindre la valorisation tant recherchée. **Un grand nombre d'élèves désertent la formation professionnelle parce qu'ils la voient comme un cul-de-sac** et qu'ils préfèrent tenter leur chance au collégial plutôt que de se résigner à mettre un terme à leurs études à un niveau qui ne leur paraît pas suffisamment élevé. La plupart des parents aspirent aussi à ce que leurs enfants n'interrompent pas leurs études avant le cégep. Une enquête menée récemment auprès des élèves du secondaire révèle que la grande majorité d'entre eux ne prévoient pas s'inscrire en formation professionnelle au secondaire, la raison principale étant leur désir de poursuivre des études plus avancées. Dans les faits, bon nombre d'entre eux reviendront sur leurs pas, n'ayant pas trouvé au collégial ce qu'ils cherchaient; environ le tiers des élèves inscrits en formation professionnelle ont déjà été inscrits au collégial. S'ils s'étaient vu offrir dès la 3e secondaire une filière leur donnant accès au marché du travail mais avec une ouverture à la poursuite d'études à l'enseignement supérieur, peut-être auraient-ils choisi cette voie, s'évitant ainsi des détours inutiles. **De même, ceux qui optent pour une formation terminale** au secondaire parce qu'ils sont en proie à la démotivation et se sentent pressés de sortir peuvent reprendre goût aux études une fois inscrits à des programmes qui tiennent mieux compte de leur intérêt pour des modes d'apprentissage plus pratiques. **Leurs aspirations professionnelles pourraient être réchauffées et il ne faudrait surtout pas freiner ce mouvement.**

On connaît l'existence de ce phénomène au collégial : 20 p. 100 des titulaires d'un diplôme d'études collégiales technique, prévu pour être terminal, vont à l'université. Les efforts faits par l'École de technologie supérieure pour développer la filière continue de formation technologique ne sont pas étrangers à ces cheminements auparavant atypiques mais qui gagnent en popularité. Cette ouverture ajoute à l'attrait exercé par la formation technique déjà perçue par les jeunes comme une formation de pointe qui présente de bonnes perspectives d'avenir. **Ce «déplafonnement» de la formation, garanti par la poursuite d'une solide formation générale, mérite d'être**

renforcé au secondaire comme au collégial. Il saura, mieux que des campagnes de promotion ou que des quotas de recrutement, revaloriser la formation professionnelle et technique et ranimer sa fréquentation. Dans cette optique, **une meilleure harmonisation entre l'enseignement** secondaire, collégial et universitaire s'impose en matière d'élaboration des programmes.

Nous estimons également que **des modes de formation moins exclusivement scolaires** pourraient mieux convenir aux élèves intéressés à la formation professionnelle et technique. Nous partageons avec plusieurs participants aux audiences l'idée que **la formation en alternance**, qui suppose un mouvement de va-et-vient entre l'école et l'entreprise, est une voie à développer, notamment parce qu'elle permet de mieux ajuster la formation aux réalités du marché du travail, d'assurer la disponibilité d'équipements de pointe, de motiver les jeunes et de faciliter leur insertion professionnelle. En comparaison des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), le Québec, comme le reste du Canada et les États-Unis, fait partie du groupe de pays le moins avancé en matière d'alternance; l'Allemagne, la Suisse et l'Autriche sont des chefs de file. Mis à part l'université, où l'enseignement coopératif a été mis en oeuvre au début des années 70, les expériences québécoises d'alternance sont restées peu nombreuses jusqu'à la fin des années 80, quand le gouvernement fédéral a mis en place un programme d'aide financière à ce type de projets. Les commissions scolaires et les cégeps ont alors emboîté le pas et ont commencé à offrir certains programmes sur le mode de l'alternance, principalement dans les secteurs de l'administration, du commerce et de l'informatique.

Quant au système d'apprentissage proprement dit, sauf pour le secteur de la construction où il est implanté depuis assez longtemps, **il n'est qu'à l'état expérimental**, et ce dans un nombre très limité de métiers. La situation est plutôt ambiguë. Contrairement aux régimes d'apprentissage européens qui sont des formules alternatives à la formation professionnelle scolaire, le régime québécois se veut un régime complémentaire en ce sens qu'il permet d'acquérir, par la pratique, les compétences additionnelles qui donnent la maîtrise du métier, les compétences essentielles étant censées être garanties par la formation scolaire. Dans les faits, comme le diplôme de formation professionnelle initiale n'est pas exigé pour entrer dans le régime d'apprentissage, la complémentarité avec la formation scolaire n'est pas évidente. De même, les deux types de formation, scolaire et par apprentissage, peuvent être acquis successivement, sans être imbriqués dans un même processus, donc sans qu'il ne soit réellement question d'alternance. On est donc devant **un système hybride** qui, à défaut de se fixer entre la voie alternative et la voie complémentaire, **risque de piétiner**.

Ces quelques rappels ne visent pas à déprécier ce qui se fait en matière d'alternance au Québec. Au contraire, nous croyons que ce type de formule gagnerait à être étendu.

Par contre, on ne saurait aller bien loin sur ce terrain si l'on se contente de prendre comme modèle le système dual allemand, en ne conservant que ses aspects les plus superficiels et en négligeant les conditions qui assurent son succès. Au Québec, la pratique de l'alternance est récente. Les établissements d'enseignement ne peuvent pas compter sur une tradition ou une structure bien établies de collaboration entre l'école et l'entreprise pour asseoir leur projet. **Malgré l'adhésion au principe, les résistances sont nombreuses** quand vient le temps de passer à l'action, tant du côté des employeurs qu'au sein du milieu scolaire. Ces résistances sont accentuées par le fait qu'on a tendance à sous-estimer la somme de travail qu'exige ce processus (démarches pour les lieux de stages, ententes sur les contenus, encadrement et évaluation des stagiaires, perfectionnement du personnel participant) et les changements qui en découlent dans la nature des tâches des différentes catégories de personnel. De même, **ceux qui voient dans l'alternance une façon de résoudre le problème de financement de la formation professionnelle devraient y regarder de plus près**. Si l'utilisation des équipements laisse entrevoir des avantages, l'organisation des différentes séquences de formation en entreprise suppose un grand investissement en ressources humaines; de plus, l'État doit, dans bien des cas, offrir des incitations financières aux entreprises pour s'assurer de leur collaboration. Les avantages financiers globaux semblent donc plutôt improbables.

Il ne paraît pas réaliste non plus de vouloir faire de l'entreprise le pilier de ce système d'alternance. Comme on vient d'investir en milieu scolaire des sommes importantes dans ce secteur, il paraît préférable d'enrichir la formation qui y est donnée en y introduisant l'alternance plutôt que de mettre une trop grande partie de la formation professionnelle entre les mains d'entreprises qui sont, comme le disent leurs dirigeants, loin d'être prêtes à l'assumer. Il nous paraît plus sage de **planifier un développement progressif de l'alternance** en répertoriant les secteurs d'études qui s'y prêtent le mieux et les secteurs professionnels où existent déjà des traditions de collaboration avec l'école.

Dans un autre ordre d'idées, nous comprenons mal comment on peut s'engager dans une opération de réforme et de revalorisation de la formation professionnelle en accordant si peu d'attention aux professeurs qui en constituent les piliers. On a investi des millions de dollars en équipement mais, parallèlement, on a pratiquement fait disparaître le corps professoral de ce secteur. Pendant qu'on souhaitait la bienvenue à la nouvelle machinerie, on jetait dehors l'expertise professionnelle des maîtres. Le résultat saute aux yeux : actuellement, au secondaire, les deux tiers des enseignants en formation professionnelle sont à temps partiel ou à taux horaire. La question a été si peu abordée aux audiences publiques que cela n'a fait qu'alimenter notre inquiétude. Personne, mis à part les syndicats qui les représentent, ne semble s'intéresser à ces enseignants, pas plus qu'aux qualifications qu'il faudrait exiger d'eux ou à la façon d'assurer la mise à jour de leurs connaissances ou leur progression dans la carrière. À notre avis, **la précarité de la situation du personnel enseignant représente un frein**

à toute entreprise de réforme de la formation professionnelle. Il faut reconstituer une équipe permanente d'enseignants dans ce secteur, 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. Il faut aussi se soucier de la formation initiale et continue de ces enseignants.

Nous aimerions également formuler quelques remarques en ce qui a trait à l'harmonisation de la formation et de l'emploi. Constatant le caractère rapide et imprévisible de l'évolution de l'économie, certains sont tentés de conclure que l'offre de formation ne peut plus prendre appui sur les prévisions de main-d'oeuvre et qu'il vaut mieux s'en tenir à la détermination de qualifications clés. Il nous paraît contradictoire d'affirmer dans un même souffle que rien ne sert de prédire, il faut se former à point. Nous sommes plutôt d'avis qu'il faut **investir dans le raffinement des outils de planification au lieu de tenter de se soustraire à cette obligation.** Un système scolaire ne peut se passer d'ajuster sa formation sur 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 requièrent). Une fois ces balises prises en considération, il est préférable de miser sur la régulation par l'information relative à l'offre et à la demande plutôt que d'accentuer les contingents. En ce qui a trait à l'accessibilité de la formation, s'il faut considérer les besoins des élèves et l'intérêt des régions, il ne faut pas négliger les seuils de viabilité des programmes ni les possibilités d'insertion des diplômés au marché du travail. Il faut **savoir doser régionalisation et rationalisation**.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Êtes-vous d'accord avec le fait de réinstaurer une filière de formation professionnelle pour les jeunes du secondaire (filière qui comporterait des programmes courts et longs) et d'y donner accès plus tôt?
2. Que pensez-vous de la pertinence de poursuivre la formation générale parallèlement à la formation professionnelle et technique? Comment s'assurer que cette formation soit bien adaptée aux champs d'intérêt et aux modes d'apprentissage des élèves de ce secteur?
3. Partagez-vous notre préoccupation pour l'établissement de programmes de formation inscrits dans un continuum du secondaire à l'université? Quels sont les obstacles à ce projet?

4. La formation et les conditions de travail du personnel enseignant en formation professionnelle vous semblent-elles de nature à compromettre les projets de réforme qui pourraient voir le jour?

5. À votre avis, sur quoi devrait porter le partenariat entre l'école et le marché du travail dans le domaine de la formation professionnelle et technique? Sur la définition des orientations et l'élaboration des programmes? Sur le financement? Sur l'accès à des lieux d'apprentissage pour les élèves ou de formation continue pour les enseignants?

6. À PROPOS DE LA FORMATION CONTINUE

Nous tentons maintenant de jeter un éclairage sur les besoins des populations adultes en matière d'éducation et sur les services pouvant y répondre. L'alphabétisation, la formation générale au secondaire, les certificats universitaires et la formation relative à l'emploi soulèvent des difficultés qu'il faut résoudre. Le besoin de clarifier les rôles des différents acteurs est aussi souligné. Le chapitre 6 s'achève sur des pistes de solution.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Assurer l'accès aux services d'éducation de populations diverses ayant des besoins divers

De nombreux participants aux audiences ont demandé que l'on tienne davantage compte des **besoins** des adultes en matière d'éducation. Comme, traditionnellement, ce sont les services d'éducation des adultes qui assurent cette mission, les adultes ont le plus souvent revendiqué l'amélioration de l'accessibilité de ces services.

Les besoins exprimés sont de natures diverses. Ce sont ceux des adultes inscrits en rattrapage scolaire, des adultes avec ou sans emploi voulant suivre une formation professionnelle, des travailleurs qui désirent se perfectionner à temps partiel, des travailleurs devant se recycler, des personnes voulant mieux remplir leurs responsabilités parentales, sociales et civiques, des personnes voulant s'instruire, des

allophones cherchant à mieux s'intégrer à la société d'accueil, des femmes en quête d'autonomie financière et professionnelle, des personnes peu scolarisées ou analphabètes ainsi que des aînés. Ce sont aussi ceux des adultes engagés dans une démarche d'éducation populaire et dans des projets de développement économique et communautaire.

L'accès aux services d'éducation serait particulièrement déficient pour les analphabètes et les personnes inscrites à l'éducation populaire, soit pour des raisons financières, soit en raison de l'inadaptation des programmes offerts. Les participants et les participantes qui représentaient ces groupes soutiennent que l'éducation des adultes, censée permettre à ces derniers de rattraper leur retard et de remettre à jour leurs connaissances, profite surtout aux plus instruits, renforçant ainsi les inégalités sociales qu'elle était supposée réduire. Les personnes qui ne font pas partie des groupes cibles en matière de formation de la main-d'oeuvre et qui ne peuvent, en conséquence, se prévaloir des programmes prévus pour la qualification des assistés sociaux ou des chômeurs, sont laissées pour compte, étant donné la faiblesse de l'offre de formation professionnelle et technique à temps partiel et l'absence de congé-éducation pour ceux qui travaillent. Les travailleurs et les travailleuses dont l'emploi est précaire et le revenu faible, ainsi que les femmes qui désirent se qualifier en vue de réintégrer le marché du travail sont ainsi privés de l'accès à des services adaptés à leur situation.

Toutes les catégories de personnel scolaire (administrateurs, conseillers pédagogiques, professeurs) déplorent qu'**au secondaire les «jeunes» envahissent des services conçus pour les adultes**, limitant du même coup la possibilité qu'ont les «vrais adultes» d'obtenir des services dont l'accès est limité puisqu'ils fonctionnent au moyen d'enveloppes fermées. Or, dès l'âge de 16 ans, au secondaire, les jeunes peuvent s'inscrire à l'éducation des adultes, en formation générale. Plus du tiers des personnes inscrites aux programmes d'alphabétisation des commissions scolaires ont moins de 30 ans. De plus, au secondaire, les programmes de formation professionnelle auxquels les jeunes s'inscrivent sont, dans la plupart des cas, offerts par les services d'éducation des adultes. En plus d'être perçus comme des voleurs de places, les jeunes compromettraient, par leur manque d'autonomie et leurs difficultés de comportement, le recours à l'approche andragogique si chère aux spécialistes de l'éducation des adultes.

De nombreux participants (administrateurs, élus, étudiants, enseignants) considèrent la **reconnaissance des acquis comme essentielle pour assurer aux adultes l'accès à l'éducation**. C'est même pour certains une question de justice. On déplore que, malgré les efforts faits pour instituer un tel service, la reconnaissance des acquis n'ait pas encore trouvé de réels points d'ancrage. Pour y parvenir, on suggère l'adoption d'une politique, la mise en place d'un système intégré de reconnaissance de même que la constitution d'un dossier personnel où seraient colligées les formations reçues et les

compétences acquises. On souhaite aussi la conception d'outils simples de reconnaissance des acquis. Des étudiants et des étudiantes racontent que la constitution d'un portfolio demande tellement d'énergie qu'il est plus simple de suivre le cours! Par ailleurs, si la reconnaissance des acquis expérientiels semble difficile à mettre en place, une autre demande, qui paraît à première vue plus élémentaire, n'est pas encore satisfaite : celle de la **reconnaissance des équivalences de cours**. Des étudiants citent des cas - et ils sont nombreux selon eux - où des équivalences pour des cours analogues ne seraient pas accordées entre universités. Ils se demandent si une telle pratique, qui pénalise ceux qui sont contraints à changer d'université, n'a pas d'autre but que de créer une clientèle captive pour des raisons de financement. Pour y remédier, ils demandent que soit créé un fichier provincial d'équivalences de cours.

La **formation à distance est elle aussi perçue comme un moyen d'améliorer**, pour les adultes de partout au Québec, l'**accès des études**. On croit que ce type de formation peut connaître un essor fulgurant avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les participants aux audiences ont souligné la nécessité de rendre l'infrastructure et les équipements accessibles dans les régions, de créer un réseau multimédia intégré et de mettre en place des organisations bimodales, c'est-à-dire qui offrent à la fois la formation en établissement et la formation à distance. À l'heure actuelle, la Télé-université et le Centre collégial de formation à distance existent, mais des universités et des établissements d'enseignement collégial tendent aussi à se regrouper pour former des consortiums. À l'inverse, au secondaire, ce type de service a été déconcentré vers les commissions scolaires. Selon des participants, cette façon de faire conduirait à l'éparpillement et empêcherait le développement d'une expertise.

Créer des programmes de formation et des services pertinents

La majorité des participants et des participantes qui ont abordé la question des programmes ou des services offerts aux adultes l'ont fait pour déplorer leur inexistence ou leur inadaptation. Seuls des groupes d'étudiants du troisième âge ont témoigné de leur satisfaction à l'égard des activités qui leur sont offertes au collégial et à l'université. Ils demandent que ces services soient maintenus.

Les groupes d'éducation populaire et d'alphabétisation ainsi que certains groupes communautaires soutiennent que le mode d'**alphabétisation populaire est plus efficace** pour les personnes défavorisées et analphabètes que les services offerts en établissement. Ils insistent sur le fait qu'ils mettent en pratique un apprentissage intégral au moyen de méthodes pédagogiques originales et qu'ils réalisent vraiment l'insertion socioprofessionnelle. Ils demandent qu'on évite les dédoublements coûteux en enlevant aux commissions scolaires la responsabilité de l'alphabétisation. Par

contre, certains administrateurs scolaires estiment que les groupes populaires devraient s'en tenir au dépistage et au recrutement des analphabètes et laisser aux commissions scolaires le soin d'offrir les services. Des responsables de l'alphabétisation dans les commissions scolaires considèrent qu'il y a de la place pour les deux façons de faire.

Projet de prévention de l'analphabétisme : de A à Z, on s'aide

Ce projet a été conçu et mis sur pied par le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jacques-Cartier, en partenariat avec le secteur des jeunes, les organismes communautaires et ceux du réseau de la santé et des services sociaux de Longueuil. Les constats qui ont mené à sa création sont : récurrence de l'analphabétisme dans les familles où un des parents est analphabète, moins forte diplomation dans les quartiers défavorisés, conception de l'écrit chez l'enfant bien antérieure à l'entrée à l'école et aux apprentissages formels. Le projet correspond aux désirs des responsables de la Commission scolaire de contribuer à l'amélioration du tissu social et d'élargir l'action de l'école et du centre dans la communauté.

Le projet vise trois objectifs. D'abord, il s'agit d'améliorer la capacité d'apprentissage des enfants d'âge préscolaire à différents stades de leur développement, puis d'associer les familles, l'école et la communauté à la prévention de l'analphabétisme et enfin de fournir aux parents l'information dont ils ont besoin pour exercer leur rôle d'éducateurs auprès de leurs enfants.

Dans le projet, on propose une approche de quartier. Beaucoup d'organismes du milieu s'associent à la recherche de solutions nouvelles visant la prévention de l'analphabétisme et favorisant l'apprentissage de l'écriture chez les enfants âgés de 0 à 5 ans. Il s'agit d'amener les organismes d'un quartier à adopter des mesures en vue de prévenir l'analphabétisme, en tenant compte de la rareté des ressources, et d'assurer un suivi (faire ensemble, autrement, avec les ressources disponibles). Les organismes sont invités à mettre en place des mesures qui ont un lien avec leur mission première. Les mesures sont choisies en concertation et leur mise en place est harmonisée.

La Commission scolaire Jacques-Cartier produira sous peu un document décrivant le processus de mobilisation des partenaires et d'élaboration des projets.

Des membres du personnel scolaire font valoir que **la formation des adultes se distingue de celle des jeunes** dans ses orientations, ses contenus, ses modes d'enseignement et d'apprentissage. Ils demandent qu'on garantisse la spécificité de l'éducation des adultes et le maintien des approches andragogiques. Au collégial, certains expriment des inquiétudes à cet égard. Le terme «adultes» serait disparu du nouveau régime des études, de même que toute allusion à leurs besoins et à leurs rythmes particuliers d'apprentissage.

À l'université, les étudiants déplorent non seulement les aberrations de la gestion des certificats dans le réseau universitaire, mais encore la **distance entre les formations offertes et les besoins des adultes en formation professionnelle de haut niveau**. Par contre, ils citent des exemples d'écoles spécialisées (École de technologie supérieure, École des hautes études commerciales) parvenues à fournir des formations adaptées aux besoins des adultes tout en demeurant près de la réalité du travail.

Beaucoup de participants déplorent l'**absence ou l'insuffisance de services essentiels à la réussite scolaire** (services d'accueil, de soutien, d'information, d'encadrement, d'aide personnelle et d'orientation), absence qui expliquerait pour une bonne part l'ampleur du phénomène d'abandon. Ces lacunes semblent exister à tous les ordres d'enseignement. Dans les universités, les adultes seraient laissés à eux mêmes, dans l'errance. Pour remédier à ce problème, on demande donc la création, dans les universités, d'un service d'accueil et de référence.

On signale les **hauts taux d'abandon** chez les adultes inscrits aux programmes de certificats des universités, principalement dans les programmes les plus populaires, comme chez les personnes inscrites aux programmes de rattrapage scolaire au secondaire. Dans ce dernier cas, le fait que l'effectif soit en bonne partie «désigné volontaire» par les responsables des programmes de sécurité du revenu suggère que la motivation n'est pas toujours très élevée, ce qui peut expliquer la faible persévérance. Du côté universitaire, on attribue le taux élevé d'abandon aux difficultés propres aux études à temps partiel, aux droits de scolarité élevés, au manque de soutien à l'orientation et à la réussite, mais aussi à la manière dont les programmes sont envisagés, c'est-à-dire calqués sur les critères des programmes de formation initiale. L'adulte qui veut suivre un cours particulier ne désire pas nécessairement obtenir un diplôme mais on l'oblige, avant de lui donner accès au cours, à s'inscrire à un programme conduisant à un diplôme. Dans ce contexte, perverti au départ, son insatisfaction peut facilement être interprétée comme un délit de fuite!

Quelques participants ne se contentent pas d'indiquer les lacunes des programmes et des services par rapport aux besoins, ils demandent que **l'on tienne mieux compte des besoins nouveaux**. Sur ce chapitre, on fait d'abord état de la nécessité d'une formation de base comme assise pour la qualification des travailleurs. On déplore que la tendance utilitariste qui caractérise actuellement l'éducation des adultes conduise à

limiter cette formation alors que les changements technologiques rappellent à quel point cette dernière doit être solide pour assurer la maîtrise des compétences techniques. Dans un autre ordre d'idées, les administrateurs des services d'éducation des adultes des commissions scolaires souhaitent exercer plus rigoureusement le mandat de développement régional que leur donne la Loi sur l'instruction publique. Ils aspirent aussi à ce que soit conçue, pour les adultes, une formation par apprentissage conduisant au diplôme d'études professionnelles. Au collégial, les administrateurs veulent s'investir encore plus dans les services aux entreprises. Ils désirent aussi offrir différents types de services adaptés à la situation nouvelle de la formation relative à l'emploi : cours sur mesure, mais aussi conception de nouveaux programmes, analyse de besoins, formation sur les lieux de travail, formation des formateurs travaillant dans les entreprises.

Mettre de l'ordre, simplifier et se concerter

Tous les participants, qu'ils appartiennent ou non au monde de l'éducation dénoncent le **«leadership» discordant des responsables gouvernementaux** et l'absence d'une vision cohérente en matière d'éducation des adultes. Le dédoublement des structures fédérales-provinciales, le chevauchement des programmes engendré par le partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Emploi conduisent à la prolifération des programmes, à leur recoupement et à la concurrence des uns avec les autres. Il y aurait des centaines de programmes de formation différents selon les sources de financement. Les efforts de simplification entrepris par la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre n'auraient pas encore produit les effets escomptés, laissant se perpétuer le processus de duplication. Tous les participants énumèrent longuement les conséquences de cette multiplication et de ces chevauchements : course aux subventions, alourdissement de la procédure administrative de demande de subvention et de contrôle des conditions d'admission, amplification du phénomène de concurrence, casse-tête pour les services d'accueil et de référence qui ont du mal à donner des renseignements clairs et pertinents, difficulté du choix et sentiment d'impuissance pour les adultes submergés par cette kyrielle de programmes. Aussi, tous les participants veulent qu'on mette de l'ordre dans un tel fouillis, bien qu'ils ne s'entendent pas sur l'organisme qui devra s'y employer. Si certains souhaitent un meilleur partenariat entre le réseau de l'éducation et celui de l'emploi, la majorité veut que le ministère de l'Éducation prenne les choses en main et assume le rôle principal. D'autres souhaitent plutôt que ce rôle soit joué par le ministère de l'Emploi. Le transfert des programmes actuellement sous la juridiction du fédéral est également réclamé.

On déplore le même **manque de concertation entre les différents acteurs** de l'éducation des adultes : organismes communautaires, établissements d'enseignement, ordres d'enseignement, entreprises, syndicats. Tout le monde s'entend pour faire du

partenariat l'instrument essentiel pour sortir de l'impasse malsaine et improductive de la concurrence. On convient qu'il faut lever certains obstacles qui empêchent les adultes d'avoir aisément accès aux services d'éducation, notamment le manque de passerelles entre les différents ordres d'enseignement et la faible coordination entre universités pour la gestion et la reconnaissance des certificats. Par contre, on ne s'entend pas nécessairement sur les principes qui doivent fonder les collaborations. Certains souhaitent un décloisonnement des champs d'intervention des différents partenaires alors que d'autres souhaitent que les partenaires aient des champs d'intervention propres correspondant à leur mission et à leurs prérogatives.

Les Services aux entreprises Antoine-Labelle

La Commission scolaire Pierre-Neveu et le cégep de Saint-Jérôme ont mis sur pied les Services aux entreprises Antoine-Labelle. La collaboration entre les deux établissements vise à offrir plus de services, à compléter une gamme de produits, à faire une mise en marché plus efficace et à faire des économies. Le partenariat touche la commercialisation, la logistique (emplacement commun, outils de gestion communs, ressources matérielles et financières communes, regroupement des ressources humaines), la création de produits et de marchés, la production de services, les activités de vigie et de représentation.

Cette association est particulièrement intéressante parce qu'elle respecte les principaux facteurs qui contribuent au succès des partenariats. Ces facteurs sont les suivants.

La vision :

- l'engagement et le soutien de directions sensibilisées à la logique de réseau;
- la réflexion et la planification stratégique à l'intérieur des organisations;
- la recherche d'une synergie à somme positive;
- la liberté dans l'association et des asymétries limitées.

La cohésion :

- la prise en considération des valeurs organisationnelles;
- la détermination des responsabilités et de l'apport de chacun des partenaires;
- une formalisation souple de l'association;
- la sensibilisation et l'information du personnel touché par l'association;
- l'information donnée aux clients de chacun des partenaires.

L'action :

- un niveau de coordination adapté au projet;
- la prise en charge du partenariat par des personnes investies de pouvoirs décisionnels;
- un mode de fonctionnement qui respecte les objectifs de partenariat;
- un soutien logistique adéquat;
- la présence d'une fonction vigie.

De l'argent

Les demandes de **financement additionnel** ont été nombreuses. Elles concernent des budgets placés sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Au secondaire, on demande que l'enveloppe budgétaire soit ouverte pour financer la francisation des allophones, l'alphabétisation, la formation générale au présecondaire ainsi que la formation générale et professionnelle à temps partiel. Les organismes d'éducation populaire demandent que 1,5 p. 100 du budget de l'éducation leur soit consacré. Le collégial demande que soit ouverte l'enveloppe à temps partiel pour les cours de formation technique. L'université n'a pas de demandes particulières. Sans doute, la formule qui permet d'additionner les inscriptions à temps partiel pour former l'équivalent d'inscriptions à temps plein est-elle considérée comme satisfaisante. Par ailleurs, à la différence des établissements publics, les collèges privés subventionnés bénéficient du même traitement que les universités. Outre le niveau de financement, la précarité continuelle des politiques et des programmes de financement est pointée du doigt, car elle oblige les administrateurs à consacrer beaucoup d'énergie à cette seule question.

Un certain nombre de participants ont aussi montré comment les **modes de financement structurent les services offerts** aux adultes. Ainsi, bon nombre de groupes populaires, pour bénéficier du financement fédéral, ont réorienté leur action vers l'employabilité. Le financement des «adultes» au même titre que les «jeunes», à l'université, entraîne, d'après les étudiants, la prolifération anarchique des certificats et la concurrence féroce de plusieurs universités en région. Le mode de financement basé sur le nombre d'inscriptions porterait en lui le germe de la course à l'effectif étudiant. Cette multiplication tous azimuts est d'autant plus grande qu'elle permettrait de financer les activités habituelles soumises à des compressions budgétaires. Une telle préoccupation ne serait pas non plus absente de la croissance actuellement voulue par les établissements d'enseignement collégial, en formation sur mesure.

Reconnaissance

Pour beaucoup de participants et de participantes, l'éducation donnée aux adultes **n'est**

pas suffisamment reconnue. Elle est considérée comme une formation de second ordre.

Les étudiants et les étudiantes ont soulevé le problème de la **valeur et de la reconnaissance des diplômes**. Le diplôme d'études secondaires obtenu à l'éducation des adultes est plus ou moins reconnu par le réseau collégial. On déplore que les cours donnés au secondaire, à l'éducation des adultes, ne soient pas toujours de même niveau que ceux qui sont offerts au secteur ordinaire. Pour remédier à cette difficulté, des professeurs et des étudiants demandent que cette formation soit soumise aux mêmes examens officiels et aux mêmes règles de diplomation que celle du secteur des jeunes. Au collégial, certains s'inquiètent de la prolifération d'attestations dont la valeur n'est pas toujours évidente. Les certificats universitaires ne seraient pas toujours reconnus entre universités, ni à l'intérieur d'une université, ce qui complique l'obtention d'un baccalauréat par cumul d'unités. On demande donc que l'ambiguïté soit levée sur ce point.

Pour beaucoup de participants, la **situation des formateurs du secteur adulte est le signe même du peu de reconnaissance** qu'on accorde à ce dernier. À l'enseignement secondaire, ils sont traités comme des professeurs de second ordre. Certains n'ont pas une formation adéquate, d'autres ne sont pas suffisamment qualifiés pour obtenir l'autorisation d'enseigner. Beaucoup ont un emploi précaire. Très souvent, par manque de services adéquats, ils sont obligés de cumuler les rôles de travailleur social, d'orthopédagogue et de conseiller d'orientation. Ils ne peuvent se perfectionner, et les programmes universitaires de formation des enseignants n'offrent pas une formation particulière en éducation des adultes. Dans les universités, les chargés de cours font face à des problèmes de précarité semblables et certains étudiants dénoncent les effets néfastes de cette situation pour ce secteur.

Beaucoup de représentants du réseau scolaire veulent **éviter la marginalisation** de l'éducation des adultes, mais ils ne s'entendent pas sur les moyens : intégration ou ségrégation? Pour certains, on ne respecte pas la spécificité de l'éducation des adultes au secondaire. Elle ne serait qu'un appendice douteux, une excroissance du secteur des jeunes, une diversion pour cacher l'échec de ce dernier. Dans cette situation, les adultes sont les laissés-pour-compte du système éducatif. Ils ont des besoins différents; il faut donc maintenir une formation particulière à leur intention. D'autres sont plutôt d'avis qu'il faut poursuivre l'harmonisation jeunes-adultes, par exemple, en formation professionnelle. Au collégial, on semble favoriser davantage une intégration plus poussée du secteur des adultes, du moins chez le personnel de l'enseignement ordinaire qui y voit un moyen d'assurer aux adultes l'accès aux ressources éducatives et d'éviter ainsi leur marginalisation.

La reconnaissance des groupes d'**éducation populaire autonomes comme partenaires crédibles** de l'éducation est réclamée par les groupes communautaires et

plusieurs participants de milieux extérieurs. L'éducation populaire a conçu des méthodes et acquis des compétences qui réussissent bien auprès des personnes défavorisées et analphabètes. Aussi, on demande d'accréditer de nouveaux groupes et d'éviter les doublons coûteux avec les réseaux des commissions scolaires et des cégeps.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Le terme générique d'éducation des adultes recouvre en fait des **besoins de formation** très différents. Aussi, l'utilisation de ce terme de **façon indifférenciée** nous paraît de nature à nuire, dans les milieux de l'éducation, à la compréhension du sujet. C'est pourquoi nous avons préféré aborder cette question par la **détermination des différents types de besoins en formation continue**. Ces besoins sont très divers, mais ils peuvent être regroupés en cinq catégories : alphabétisation et éducation de base, éducation populaire liée à la croissance personnelle et à l'intégration à la société à partir de l'analyse de situations de vie, formation professionnelle ou technique préparant à un métier ou à une profession, recyclage visant l'adaptation à un métier ou à une profession, perfectionnement nécessaire à l'acquisition de compétences personnelles ou professionnelles.

Nous constatons que les transformations que subit actuellement l'appareil de production conduisent à **développer intensivement** des formations qui répondent aux besoins de formation professionnelle initiale, mais aussi des **formations visant le recyclage ou le perfectionnement**. En effet, les nouveaux modes de production et les formes nouvelles d'organisation du travail entraînent dans les entreprises des besoins particuliers de formation. On peut supposer que cette tendance ira en s'accroissant par suite de l'obligation faite aux entreprises de consacrer 1 p. 100 de leur masse salariale à la formation. Certains déplorent que les énergies consacrées à cet aspect empêchent de répondre à d'autres besoins de formation continue. Quant à nous, nous pensons que cette situation nouvelle est de nature à favoriser et à asseoir plus solidement dans notre société une **culture de formation continue**. En effet, les chefs d'entreprise eux-mêmes et les syndicats commencent à admettre la nécessité de la formation continue. Les horaires sont aménagés en conséquence. Ces entreprises sont prêtes à financer une telle formation, car elles y voient un gage d'efficacité accrue. La distribution des rôles entre l'appareil productif et l'appareil éducatif se clarifie : les entreprises assumeront le coût du perfectionnement dans la mesure où les travailleurs auront une solide formation préalable.

Les doléances en ce qui concerne les services pouvant répondre aux besoins de

formation continue sont nombreuses. Il nous semble que quatre de ces services soient touchés par des **difficultés particulières de système** qu'il faut vaincre à tout prix.

- Le premier est l'**alphabétisation**. Les chiffres avancés font frémir. Une étude menée par Statistique Canada en 1991 révélait que près de 900 000 adultes québécois avaient des capacités de lecture trop limitées pour lire un document de la vie quotidienne. Plus du tiers des personnes inscrites aux programmes d'alphabétisation étaient des jeunes de moins de 30 ans. Ces chiffres inquiètent d'autant plus quand on les met en parallèle avec les exigences accrues du marché du travail. L'état endémique du problème, malgré les efforts de scolarisation, est lui aussi inquiétant. Cette question doit être creusée et les efforts déployés pour enrayer l'analphabétisme doivent être renforcés.
- Le deuxième est la **formation générale en éducation des adultes au secondaire**. Nous pensons qu'il y a là un détournement de système parce que les jeunes de 16 à 18 ans y ont accès comme des «adultes». En 1991-1992, 11 p. 100 des jeunes de moins de 20 ans sont passés directement, sans interruption scolaire, du secteur des jeunes à celui des adultes. En 1984-1985, ce taux était de 1,3 p. 100. L'éducation des adultes ne doit pas servir de voie d'évitement aux jeunes qui veulent contourner les exigences de la formation initiale. Nous croyons que l'école secondaire doit tout mettre en oeuvre pour soutenir le groupe des élèves de 16 à 18 ans et conduire le plus grand nombre d'entre eux à la réussite. Actuellement, la tentation est grande de quitter l'école des jeunes dès le premier obstacle et de chercher dans l'école des adultes une échappatoire. Au bout du compte, le résultat est souvent décevant. Les jeunes vont chercher un diplôme d'études secondaires de poids et de volume inférieurs à celui du diplôme ordinaire et éprouvent de sérieuses difficultés à être admis au cégep et encore plus à y réussir. Cette voie détournée se révèle donc être une impasse.
- Le troisième est celui des **certificats universitaires**. Même si les autorités universitaires n'en ont pas parlé, les interventions répétées des étudiants et des étudiantes sur cette question sont pour nous le signe clair d'un problème grave de pertinence, d'offre, de concurrence et de gestion interétablissements pour la reconnaissance des cours. On est en droit de se demander si l'appât du financement n'est pas en train de pervertir ce secteur, qui représente pourtant une avenue intéressante pour la formation continue à l'enseignement supérieur.
- Le quatrième est la **formation à l'emploi**. La formation continue est devenue depuis quinze ans un sujet d'actualité économique. Les besoins en formation professionnelle initiale et continue, en adaptation de la main-d'oeuvre et en recyclage sont devenus, pour notre pays comme pour bien d'autres, des enjeux politiques importants. Dans ce contexte, les pôles de décision se sont en fait déplacés vers le ministère de l'Emploi et le ministère de la Sécurité du revenu. La formation continue des adultes, dans le secteur de l'éducation, tend à n'être qu'un outil d'adaptation de la main-d'oeuvre. Le ministère de l'Éducation

semble marginalisé; il n'exerce plus d'autorité. Nous ne sommes pas contre le fait d'accorder de l'importance aux programmes de formation à l'emploi. Nous pensons toutefois que cette orientation n'est pas entièrement saine. Tout d'abord, la précipitation et la concurrence entre ministères et gouvernements (provincial et fédéral) entraînent la multiplication des programmes. Il en résulte fouillis et inefficacité. Dans un tel contexte, certains programmes d'employabilité servent davantage dans les faits à gérer l'exclusion, à occuper ceux qui n'ont pas d'emploi en les promenant d'un programme à l'autre plutôt qu'à leur offrir une véritable qualification. De plus, en mettant tous les oeufs dans le même panier, on risque d'accentuer la tendance étroitement utilitariste de la formation alors qu'une formation de base large et transférable est de plus en plus nécessaire. On risque aussi de ne se concentrer que sur les besoins résultant des transformations techniques dans l'emploi et de négliger les besoins de formation provenant des changements sociaux, culturels et politiques qui accompagnent ces transformations. Aussi, nous ne pensons pas que, dans les programmes de formation à l'emploi, le réseau de l'éducation doit être réduit au simple état de fournisseur de services. Le ministère de l'Éducation doit aussi exercer un certain pouvoir et faire en sorte que les éléments de formation qui lui incombent en vertu de sa mission traditionnelle soient mieux assurés, par lui-même ou par d'autres.

Contrairement à ce que nous ont dit un certain nombre de participants, l'**effort financier** déployé au Québec pour répondre aux différents besoins de formation continue **n'a pas diminué**. Au contraire, on a assisté ces dernières années à une croissance sans précédent des inscriptions aux activités de formation. Il y a eu cependant déplacement des priorités, par suite de quoi les formations relatives à l'emploi ont pris une grande importance. Au cours des audiences, des groupes différents ont demandé une part plus grande des budgets. Il nous semble que trois groupes de demandes devraient être considérés avec attention : tout d'abord, les demandes relatives à l'alphabétisation, car la situation en ce domaine est particulièrement préoccupante; ensuite, les demandes relatives à la levée des contraintes qui limitent l'accès à la formation professionnelle et technique à temps partiel dans les commissions scolaires et les collèges; enfin, les demandes relatives aux programmes de formation destinés aux femmes retournant aux études et aux immigrants. Tout le monde a en effet intérêt à favoriser la rapide insertion socioprofessionnelle de ces personnes.

Pour **favoriser la qualité** des différents programmes de formation continue et pour amorcer l'édification d'un système de formation continue, nous pensons que **quatre objets ayant des effets sur l'ensemble du système** doivent retenir prioritairement l'attention. 1) Le renforcement des **services d'accueil et de référence** : une information pertinente, juste et précise épargne beaucoup de temps et d'argent aux demandeurs et aux pourvoyeurs de services. 2) Le développement soutenu des

services de **reconnaissance des acquis** : la diversité incontournable des profils 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. 3) La conception d'une **formation à distance** utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication : ce type de formation s'est développé d'abord dans les formations s'adressant aux adultes. Les nouvelles technologies peuvent transformer l'école ordinaire, mais le terrain propice à leur exploitation est celui des programmes de formation continue. 4) L'étude approfondie, par l'ensemble des partenaires, du **problème des formateurs** : cette question a de multiples facettes (situation d'emploi, formation, perfectionnement). Bientôt, d'autres formateurs entreront en action : les formateurs en entreprise. Cette question primordiale pour la qualité des services ne peut être laissée au hasard.

Bien des participants et des participantes qui travaillent dans les services d'éducation des adultes ont demandé que soit réouvert le **débat intégration-ségrégation**. Nous ne pensons pas qu'il soit opportun de le faire par seul principe et pour l'ensemble du système éducatif. Dans cette optique, en effet, le débat n'intéresserait qu'un nombre restreint de personnes dans les milieux d'éducation. Nous préférons une approche pragmatique de la question. L'intégration ne produit pas toujours des effets bénéfiques, comme on le voit au secondaire, où des jeunes et des adultes sont mis dans les mêmes groupes. Par contre, l'intégration à la mission des établissements d'enseignement de la mission de formation continue assure le développement de cette dernière, comme on le voit en Allemagne ou en Italie et chez nous, à l'université, parce qu'elle en garantit le financement. Nous pensons que ces questions doivent continuer d'être débattues au sein des réseaux ou des établissements.

Étant donné les formes différentes que peut prendre la formation continue, on ne pourra éviter que les **établissements de formation soient divers ni que les acteurs de ce champ d'action se multiplient**. Les partenariats et le fonctionnement en réseau sont donc indispensables. Cependant, il nous semble préférable de clarifier deux situations. La première a trait au rôle que l'on veut faire jouer aux **organismes populaires** et aux commissions scolaires en matière d'alphabétisation et d'insertion sociale et professionnelle. La seconde, étant donné la multiplication récente des programmes d'adaptation de la main-d'oeuvre, a trait au rôle du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Emploi et du ministère de la Sécurité du revenu en la matière.

Pour régler les problèmes actuels des services de formation continue, certains suggèrent un **énoncé de politique ou la création d'un organe décisionnel** chargé de ces questions. Pour le moment, nous hésitons à faire nôtres ces solutions globales. Nous reconnaissons toutefois que, bien souvent, les problèmes observés en matière d'accès ou de pertinence des services trouvent leur source dans l'absence d'orientations claires en formation continue, dans la non-reconnaissance du droit de tout adulte à se

perfectionner. Il y a sur ce plan beaucoup de chemin à faire; une simple déclaration de principe ne saurait suffire. C'est pourquoi nous avons cru utile de proposer des changements sur des points précis en vue d'améliorer ce segment indispensable du système d'éducation qu'est la formation continue.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Partagez-vous l'idée de regrouper les besoins de formation continue en cinq catégories, alphabétisation, éducation populaire, formation professionnelle ou technique initiale, recyclage, perfectionnement, pour faciliter la compréhension de ce qu'est l'éducation des adultes?
2. Quelle évaluation faites-vous de la manière dont ces différents besoins sont satisfaits dans votre région?
3. Selon vous, la vaste gamme de programmes offerts pour la formation et le perfectionnement de la main-d'oeuvre est-elle de nature à enraciner une culture de formation continue dans notre société? Quelles en sont les conséquences sur les missions du système d'éducation?
4. Faut-il maintenir la possibilité, au secondaire, que des jeunes de 16 à 18 ans puissent sans interruption d'études passer du secteur des jeunes au secteur des adultes? Est-il possible de créer, au secteur des jeunes, des services particuliers mieux adaptés aux 16 à 18 ans?
5. Le diplôme d'études secondaires donné aux adultes doit-il être le même que celui qu'on décerne aux jeunes?
6. Que faut-il faire pour réduire l'analphabétisme? Cette question vous paraît-elle prioritaire?
7. Que proposez-vous pour corriger la situation relative aux certificats universitaires? Peut-on laisser leur multiplication au hasard des lois du marché?
8. Le système public de formation continue doit-il limiter ses interventions en formation professionnelle et technique à l'adaptation de la main-d'oeuvre au marché du travail?

9. Partagez-vous l'idée que, pour commencer à mettre en place un vrai système de formation continue, des efforts doivent être déployés en priorité à l'égard des services d'accueil et de référence, de la reconnaissance des acquis, de la formation à distance, de la formation des formateurs? Avez-vous des propositions pour faire progresser ces quatre secteurs? Y a-t-il d'autres secteurs dont la croissance vous paraît prioritaire?

10. En matière d'alphabétisation, quels doivent être les rôles et les champs d'action respectifs des organismes d'éducation populaire et des commissions scolaires?

11. En ce qui a trait à l'amélioration de l'employabilité ou de la préemployabilité, y a-t-il lieu de distinguer les rôles des organismes d'éducation populaire et ceux des commissions scolaires?

12. Quel «leadership» le ministère de l'Éducation doit-il exercer dans le domaine de la formation continue en général et de la formation liée à l'emploi en particulier?

13. Selon vous, quelles corrections faudrait-il apporter à la répartition actuelle des allocations consenties par le ministère de l'Éducation pour répondre aux besoins divers de formation continue?

14. L'énoncé d'une politique nationale en matière de formation continue vous paraît-il souhaitable? Utile?

7. À PROPOS DU PARTAGE DES POUVOIRS ET DES RESPONSABILITÉS

Nous examinons, dans le présent chapitre, les aspects relatifs à la répartition des rôles et des responsabilités au sein du système scolaire. Le désir exprimé par un grand nombre de rapprocher le lieu de décision du lieu d'action peut prendre différentes formes : décentralisation, réduction de la taille du Ministère, transformation des structures intermédiaires que sont les commissions scolaires, changements des organes de représentation. Nous tentons de clarifier les enjeux en ce domaine. La gestion, l'organisation du travail, l'aménagement de la carrière et la reddition de comptes font aussi partie des points traités.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Un malaise certain

Beaucoup de participants sont venus nous faire part de leur insatisfaction à l'égard du mode de fonctionnement actuel du système d'éducation. Les décisions sont prises loin du terrain. Les enseignants et les enseignantes se plaignent d'être ignorés et de ne pas recevoir le soutien nécessaire; les parents se disent mal informés et sans recours devant des décisions arbitraires; quant aux gestionnaires, ils s'estiment «déresponsabilisés» et sous-utilisés. Il y a trop de fonctionnaires à tous les échelons. Le personnel de la base est oublié. **Le système est trop rigide** dans ses structures, ses processus et ses normes. Parce qu'il est **technocratique, hyperhiérarchisé et bureaucraté**, il est lourd et lent à réagir.

Décentraliser : une solution?

Pour bon nombre de participants et de participantes, la solution à ces problèmes passe par la **décentralisation**. Cela signifie qu'il faut rapprocher le lieu de décision du lieu d'action, redonner plus de pouvoir aux établissements, aux acteurs qui s'y trouvent ainsi qu'aux usagers. Les administrateurs estiment qu'une marge de manoeuvre et une autonomie plus grandes permettraient aux échelons régional et local de faire les choix les plus appropriés à leur contexte et de faire les choses autrement. Les enseignants et les enseignantes veulent une participation accrue aux décisions qui concernent la vie de l'école et plus de pouvoir sur l'acte d'enseigner. Les étudiants et les étudiantes veulent être davantage associés aux choix faits par les autorités des établissements et être représentés dans les corps décisionnels. Ils proposent que l'on délaisse les rapports pyramidaux pour privilégier un fonctionnement en réseaux. Parmi les effets attendus de la décentralisation, on compte une réponse plus adéquate aux besoins des milieux, la responsabilisation des acteurs, un espace plus grand de créativité et un redéploiement des ressources humaines, matérielles et financières vers les établissements.

Plusieurs prennent toutefois le soin d'assortir cette décentralisation de **certaines conditions** : qu'elle ne se fasse pas de façon autoritaire, c'est-à-dire sans consultation préalable; qu'elle ne soit pas improvisée, autrement dit menée sans planification ou préparation suffisantes; qu'elle soit soucieuse de l'équité entre les régions; qu'elle respecte les compétences des personnes en place; qu'elle ne s'arrête pas à l'échelon de la commission scolaire mais se rende jusqu'à l'école même; qu'elle soit accompagnée de moyens correspondant aux intentions et aux principes avancés.

Quelques participants s'opposent au mouvement de décentralisation qu'ils voient émerger ou du moins émettent certaines réserves à son égard. Ils se méfient de ce qu'ils décrivent comme un chant des sirènes ou une panacée et qui survient en pleine pénurie de ressources. Ils craignent que l'iniquité s'installe, au détriment des milieux défavorisés, et que ces derniers se referment sur eux-mêmes, en proie à l'isolement. Des syndicats de l'enseignement évoquent le **risque d'éclatement du système public** d'éducation et d'effritement des valeurs communes. Des étudiants, pour leur part, pensent qu'il faut plutôt régionaliser le processus de décision, combiner les ressources de différents secteurs de la société et les mettre à la disposition de la population. Des parents sont d'avis qu'un partenariat amélioré et un peu de souplesse suffiraient.

On convient que la décentralisation entraîne des conséquences. Il faudra repenser la démocratie scolaire, revoir les façons de prendre les décisions localement ou régionalement, s'assurer que les citoyens et les citoyennes puissent participer aux débats et faire des choix éclairés. La complicité, le réseautage et le partenariat seront plus que jamais nécessaires au niveau local. On devra aussi s'assurer de l'adhésion et de la mobilisation du personnel enseignant et revoir la responsabilisation qui paraissait jusqu'ici s'appliquer davantage au pouvoir central.

Une configuration nouvelle

Le nouvel équilibre recherché par le recours à la décentralisation dessine **une nouvelle répartition des rôles entre les échelons de la structure scolaire**. Les participants ont précisé ce qu'ils confieraient à chacun d'eux. Les responsabilités dévolues à l'État, ou plus précisément au ministère de l'Éducation, ne s'écartent pas des mandats qui sont actuellement les siens. Ainsi, on souhaite qu'il assume le rôle de direction quant à la définition des finalités et des orientations générales du système d'éducation. On lui laisse la responsabilité des grands encadrements budgétaires et pédagogiques et, en partie, les encadrements relatifs à la négociation des conditions de travail. Dans le domaine pédagogique, on compte sur le Ministère pour établir les profils de sortie et les curriculums nationaux, élaborer les programmes ou les plans cadres qui y correspondent, évaluer la qualité de la formation à partir de normes et d'exams nationaux et délivrer les certificats et les diplômes. On voit dans le maintien de ce rôle de coordination ministérielle le moyen de garantir la cohésion du système, une certaine uniformité de la formation ainsi que l'égalité des chances et l'équité dans la distribution des ressources. Certains, y compris parmi ceux qui confirment sa mission de coordination, considèrent **toutefois** que le Ministère devrait **réduire son emprise**, diminuer ses ressources, réduire le nombre de ses fonctionnaires et alléger les contrôles.

Aux échelons régional et local, les changements attendus sont plus substantiels. Dans l'ensemble, les administrateurs et les élus scolaires souhaitent que les pouvoirs

des commissions scolaires soient accrues. Par exemple, elles pourraient avoir un plus grand pouvoir de taxation ou une plus grande latitude dans la gestion de revenus autonomes, voir à l'application des politiques et des grands encadrements, assurer la croissance, l'évaluation et le contrôle des écoles, gérer le calendrier scolaire, élaborer une partie du curriculum, négocier l'essentiel des conventions collectives. En somme, elles joueraient **le rôle d'une autorité régionale décentralisée**. D'autres ont aussi formulé des propositions de transformation de l'échelon intermédiaire actuel qui prendrait la forme d'une autorité de gestion décentralisée à base territoriale ou encore celle d'une régie régionale semblable à celle de la santé et des services sociaux.

Quelques commentaires seulement sont faits relativement à la pertinence de **confier plus de responsabilités aux municipalités**, par exemple en matière de gestion des immeubles. On n'est généralement pas disposés à leur laisser la gestion de l'ensemble de la chose scolaire, craignant que celle-ci ne se trouve noyée au milieu de préoccupations de toute nature. Le plus souvent, les acteurs sur le terrain - parents, enseignants, étudiants - plaident **plutôt pour une transformation des commissions scolaires en organismes de services**, organismes qui assureraient une distribution équitable des ressources entre les écoles en fonction de leurs besoins respectifs ou qui verraient à leur donner accès à des services communs. Le champ d'intervention des commissions scolaires serait ainsi plus limité aux aspects administratifs, l'école se réappropriant l'organisation de son quotidien et de sa vie pédagogique.

Dans cet ordre d'idées, on propose de **renforcer la représentation au sein des établissements**, soit en donnant plus d'importance aux actuels conseils d'orientation ou en les fusionnant avec les comités d'école, soit en mettant sur pied des conseils d'administration ou des entités juridiques locales. Ces autorités locales prendraient certains pouvoirs actuellement exercés par les commissions scolaires, notamment en matière de pédagogie. Les acteurs de première ligne, dont les enseignants et les enseignantes qui seraient au centre de la stratégie éducative, auraient ainsi plus de latitude pour élaborer et réaliser leur projet éducatif, ce qui n'exclut pas la nécessaire complicité avec la communauté. En contrepartie, l'école verrait accroître les exigences qui lui sont faites en matière **d'imputabilité**. Certains suggèrent même **un mécanisme d'accréditation des écoles** par un organisme public indépendant.

L'augmentation du pouvoir des établissements est aussi revendiquée à l'enseignement supérieur même si on y dispose d'une plus grande autonomie. Ici, les demandes portent sur la maîtrise de la carte des enseignements, du contenu des programmes, de l'organisation de l'enseignement, de la sanction des études et de l'évaluation faite par l'établissement. Au dire de ceux qui la réclament, cette autonomie accrue permettrait aux établissements d'enseignement collégial et aux universités d'offrir des services éducatifs plus conformes aux besoins locaux et régionaux.

La recherche **d'un partenariat plus affirmé** est aussi au coeur des préoccupations, tant chez les participants du milieu scolaire que chez ceux qui lui sont extérieurs. On

souhaite d'abord que se développe un partenariat **au sein de la famille éducative**, par exemple par une meilleure collaboration entre les différents acteurs ou encore par une concertation accrue entre les établissements et entre les ordres d'enseignement. On demande aussi une plus grande harmonisation entre **les ministères** dont les mandats rejoignent à certains égards ceux du ministère de l'Éducation. Le partenariat entre l'éducation et **le monde économique** est toutefois celui qui fait l'objet du plus grand intérêt, et ce de part et d'autre. On y songe principalement dans les domaines de la recherche appliquée et de la formation professionnelle et technique dont tous les acteurs cherchent à se rejoindre, par la mise en oeuvre de formules d'alternance travail-études, l'organisation de stages ou l'accès à l'équipement et à l'expertise professionnelle. Le partenariat avec le monde municipal suscite aussi l'intérêt, en particulier chez les administrateurs et les élus scolaires, mais on semble en avoir une vision assez restreinte : échange de terrains, aménagement et entretien des cours d'école, partage d'équipements, ententes relatives aux activités de loisir.

Le projet MADIE au Saguenay-Lac-Saint-Jean

Le projet MADIE (matériel didactique en environnement) est né en 1985. À cette époque, des enseignants de 4e année du primaire ont constaté qu'il n'existait aucune carte murale de la région pour les aider à enseigner les sciences humaines dont le thème principal est justement la région. Un conseiller pédagogique, Roger Lajoie, a alors eu l'idée de concevoir cette carte. Bientôt, suivit l'idée de produire le matériel didactique adapté à d'autres programmes favorisant l'exploitation de contenus régionaux, tout en se basant sur des principes de sensibilisation à l'environnement.

Après sept ans et de multiples démarches pour réunir partenaires et fonds, on a recueilli suffisamment d'argent (450 000 dollars) pour amorcer la production du matériel. Les partenaires sont : les douze commissions scolaires de la région, le Secrétariat aux affaires régionales, la Fondation Asselin, le ministère de l'Environnement, le ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, le ministère de l'Éducation, la Fondation de la faune du Québec, Radio-Québec, Hydro-Québec, l'Industrie des produits forestiers du Québec et les caisses populaires Desjardins de la région. L'UNESCO est associée au projet de même que les écoles privées de la région et les services éducatifs du Conseil des Montagnais.

La préparation du matériel s'est déroulée en différentes étapes : enquête pour connaître les besoins en matériel didactique auprès des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire; décision de produire du matériel en fonction de programmes précis; formation de comités pédagogiques pour valider les orientations, approuver les contenus, s'assurer que les stratégies correspondent aux programmes et concordent avec les réalités de l'enseignement. Pour chaque programme, on a produit un guide pédagogique complet qui propose une variété

d'activités.

Les enseignants disposent aujourd'hui de plusieurs outils à saveur régionale : grande carte géographique, petites cartes pour les élèves, ligne du temps régionale, trois vidéos sur l'eau du Saguenay-Lac-Saint-Jean, des affichettes didactiques portant sur la faune et ses habitats, cinq guides pédagogiques correspondant à des programmes du primaire et du secondaire.

En 1993, le projet MADIE a obtenu le Mérite environnemental québécois en éducation. L'UNESCO considère ce projet comme un modèle de concertation et d'éducation exportable dans d'autres pays. Pour les enseignants, le principal atout du matériel est que l'élève peut s'y reconnaître, ce qui augmente l'intérêt et facilite la compréhension des concepts de base.

Le partenariat avec les **milieux communautaires et culturels** est abordé. Il s'agit dans ce cas principalement **d'offres de collaboration**, que ce soit dans le champ de l'employabilité, de l'alphabétisation, de l'action préventive auprès des jeunes, de la création de liens plus étroits avec les parents des différentes communautés culturelles, de l'interprétation du patrimoine, de la jonction avec les musées pour l'élaboration de programmes. Ces offres ne semblent pas trouver preneurs si l'on se fie au faible nombre d'administrateurs et d'élus scolaires qui en font état. Ces derniers craignent peut-être d'être envahis car, pendant que les partenaires qui ne viennent pas du milieu scolaire pointent la lourdeur bureaucratique et le manque de souplesse comme les ennemis principaux de cette collaboration, les administrateurs se montrent de leur côté soucieux de conserver leur emprise sur la coordination et l'animation de ce partenariat. Certains indiquent quelques balises qui pourraient guider l'établissement des partenariats : par exemple, respect des missions de chacun des partenaires et des normes éthiques, ouverture aux différents groupes sociaux et non seulement aux employeurs.

Qu'advient-il des commissions scolaires?

Certains participants réclament l'abolition des commissions scolaires, alléguant qu'elles n'ont aucune légitimité, étant donné la faible participation aux élections scolaires, ou encore, qu'elles ne constituent pas des autorités aptes à la prise de décision. D'autres demandent d'en réduire le nombre, de fusionner les petites commissions scolaires pour réduire les coûts d'encadrement administratif et mieux assurer leur viabilité par un regroupement des ressources. En milieu rural, certains proposent, pour éviter de dédoubler inutilement les structures, de redéfinir les territoires scolaires pour les harmoniser avec ceux des municipalités régionales de

comtés.

La majorité des participants et des participantes qui ont abordé cette question ont toutefois opté **pour le maintien** des commissions scolaires. Les raisons sont diverses : on a besoin d'un pont entre le Ministère et l'école; c'est l'organisme le mieux placé pour répondre aux besoins du milieu; elles sont la base du système depuis 150 ans et elles ont fait la preuve qu'elles pouvaient s'adapter; enfin, il est important de conserver une organisation élue à ce niveau. Plusieurs rappellent qu'ils attendent **l'implantation de commissions scolaires linguistiques**. Du côté des anglophones, cette demande semble faire consensus, ce changement éventuel de situation étant vu comme un moyen de préserver l'une de leurs institutions.

Même ceux qui souhaitent conserver les commissions scolaires demandent des améliorations, parfois substantielles, pour **en accroître la légitimité**. Ils ne sont pas avares de commentaires négatifs à l'endroit des commissaires. Ces derniers ne seraient pas représentatifs de la population, incompetents en matière pédagogique, trop souvent élus par acclamation et trop portés sur la politique politicienne. La population manquerait d'intérêt pour la politique scolaire, ce à quoi répliquent les élus en affirmant que, du moins dans les milieux ruraux, la participation aux élections scolaires vaut bien celle que l'on obtient aux élections municipales. Certains demandent de changer le mode de représentation actuel pour passer à un mode nominatif. Par exemple, le conseil des commissaires pourrait être composé d'un parent de chaque comité d'école, donc de membres non élus au suffrage universel. D'autres souhaitent réduire le nombre de membres au conseil des commissaires ou modifier la composition de ce dernier pour y intégrer, selon le cas, des élèves, des enseignants ou une majorité de parents. D'autres enfin imposeraient des critères d'éligibilité stricts, généralement relatifs à la qualité de parent ou à l'expérience au sein de comités d'écoles ou de conseils d'orientation. Proposant pour leur part le maintien du suffrage universel, les élus sont plutôt d'avis qu'il faut moderniser la Loi sur les élections scolaires et améliorer le rôle de gestionnaire politique. Ils considèrent qu'il est préférable de trouver des moyens d'attirer l'électorat plutôt que d'abolir l'exercice démocratique lui-même. Selon eux, l'intérêt de la population pour ces élections augmentera avec l'assignation de responsabilités supplémentaires à l'école. Des propositions plus précises sont faites relativement au moment des élections scolaires que l'on voudrait voir coïncider avec celui des élections municipales; d'autres ont trait à la liste électorale que l'on voudrait permanente.

En matière de gestion : imputabilité et collégialité

Le virage vers des établissements qui assumeraient de plus grandes responsabilités s'accompagnerait d'une **obligation de rendre des comptes**. Cette dernière est généralement mentionnée comme une exigence qui s'appliquerait d'abord aux

directions d'établissement, à tous les ordres d'enseignement, mais qui s'étendrait aussi à l'ensemble du personnel scolaire, dans la mesure où l'on associe **responsabilisation et évaluation à l'échelle locale**. Cette dernière pourrait être réalisée par l'établissement lui-même ou par un organisme externe. Sauf pour les syndicats de l'enseignement qui abordent peu cette question, l'évaluation de la qualité des services offerts inclut une évaluation du personnel enseignant. Pour plusieurs, cette évaluation serait le contrepoids obligé d'une autonomie professionnelle accrue. Toutes les formes d'évaluation sont mentionnées, allant des questionnaires remplis par les étudiants, en passant par une évaluation effectuée par la direction d'école à partir d'indicateurs de performance et par l'évaluation par les autres enseignants, jusqu'à une évaluation du personnel basée sur les taux de réussite et de persévérance des élèves assortie d'une prime pour ses membres qui réussissent le mieux. On suggère également un examen périodique des compétences. La faveur va toutefois nettement à l'**évaluation formative**, par laquelle il est prévu d'apporter aux enseignants l'aide nécessaire pour atteindre les améliorations souhaitées. On veut que cette évaluation soit inscrite dans les pratiques et, en particulier chez les étudiants, que les résultats en soient connus et portent à conséquence.

L'école secondaire Le Ber : là où la vie scolaire appartient aux élèves

L'école secondaire Le Ber, de Sherbrooke, accueille 1 200 élèves de 3e, 4e et 5e secondaire. L'instauration de la vie démocratique à l'école a créé une qualité de vie très stimulante pour la réussite scolaire des élèves. D'abord, l'école est réellement «ouverte» aux élèves. Par exemple, le gymnase et la salle de musculation sont ouverts de 7 h 30 à 9 h le matin, le midi et le soir après les cours, permettant un large accès aux équipements. Les locaux de mathématique et d'informatique sont ouverts de 8 h à 17 h, y compris sur l'heure du dîner. Un enseignant est là pour aider tous les élèves qui le souhaitent. En effet, pour le directeur adjoint, une des clés de la réussite est d'offrir aux élèves «un menu à la carte très garni sur le plan tant des activités parascolaires que sur celui des choix de cours». Ainsi, les élèves peuvent obtenir jusqu'à 190 unités pour leurs études secondaires.

Les élèves participent aux activités. Ce sont eux qui ont fait les tables à pique-nique et le drapeau de la cafétéria. Cette participation contribue à la diminution des actes de vandalisme dans l'école. En fait, les élèves contrôlent toutes les activités de leur vie scolaire. Tous les élus au conseil des élèves participent à un camp de formation en mai, à la suite de leur élection. De plus, ils suivent durant l'année où ils sont en poste, un cours sur la gestion, l'établissement d'un budget, la planification ainsi que l'évaluation des actions et des projets qu'ils sont appelés à mettre en oeuvre pendant l'année scolaire. Cette formation remplace un cours à option. Le conseil chapeaute les comités des sports, de la radio, du journal et le comité social. Les élèves élus siègent au conseil d'orientation de l'école.

L'intérêt que manifestent les élèves à jouer un rôle dans la structure participative est grand. Il y a beaucoup plus de demandes que de places et leur nombre ne cesse d'augmenter. La présentation de chaque projet doit être impeccable. On doit y trouver la description des objectifs visés et des moyens de réalisation, d'évaluation et de financement. Chaque projet doit comporter des prévisions budgétaires. Les activités sont autofinancées. La direction de l'école accepte 99 p. 100 des projets.

Les résultats scolaires des élèves sont très bons et la violence est absente de l'école. Quels sont les facteurs d'une telle réussite? La condition première est l'ouverture d'esprit de la direction et de son équipe qui acceptent que les élèves jouissent d'une grande liberté et assument leurs responsabilités. Mais surtout, il faut faire véritablement confiance aux élèves et leur donner accès aux moyens réels de réussir.

Les administrateurs, comme les enseignants et les étudiants, prônent **une gestion participative**, empreinte de collégialité, qui suscite l'engagement de tous et toutes. Dans cet ordre d'idées, on souhaite que les directeurs d'école se libèrent de certaines tâches administratives pour se concentrer sur la gestion pédagogique. On attend d'eux qu'ils soient des «leaders», qui mobilisent leur monde, qui donnent un sens à l'intervention quotidienne, qui rassemblent autour d'enjeux éducatifs. Cette gestion participative que tous réclament, qui suppose qu'on en fasse une responsabilité partagée entre tous les acteurs, implique nécessairement **une réorientation des groupes à l'égard de la prise de décision**. Les étudiants veulent qu'on leur réserve un pourcentage des sièges dans les corps décisionnels. Les parents voudraient être reconnus comme de véritables partenaires de l'organisation scolaire, ce qui suppose que l'on soutienne leur participation par différents moyens (promotion, information, formation, animation) et que l'on ajuste les structures de sorte que leur opinion ait plus de poids dans les orientations retenues par l'école. Les enseignants et les administrateurs endossent l'objectif d'accroître la participation des parents, mais ils ont tendance à la définir en fonction d'un appui à leur rôle d'éducateur plutôt qu'en fonction d'un pouvoir politique. Pour leur part, les professionnels et les employés de soutien aspirent à être mieux intégrés à la vie de l'école. Les enseignants et les enseignantes demandent que leur compétence soit plus clairement reconnue. Ils estiment qu'ils sont devenus des exécutants, qu'on les a dépossédés de leurs responsabilités. Ils veulent avoir leur mot à dire sur les questions qui touchent la pédagogie et l'organisation de la vie de l'école. Ils y voient aussi une façon de revaloriser leur rôle et leur statut. Les administrateurs se montrent disposés à partager leur pouvoir, en particulier sur le terrain pédagogique, mais réclament une marge de manoeuvre accrue.

Repenser l'organisation du travail et de la carrière

La question du partage de la responsabilité pédagogique nous amène à la frontière de l'organisation du travail. Tous conviennent qu'il faut **la repenser** en fonction des exigences pédagogiques et des besoins des élèves, ceci dans le respect de l'autonomie professionnelle des enseignants à qui l'on doit redonner le statut de pédagogues responsables. Sauf du côté des syndicats qui voudraient que l'on cesse de mettre en opposition leurs conditions de travail et l'exercice responsable de la profession, les participants et les participantes déplorent la **rigidité des conventions collectives** et l'excès de calcul auquel elles donneraient lieu, nuisant ainsi aux enfants et à la pédagogie. Leur caractère normatif et tatillon interdit le dépassement, compromet l'expression de la créativité et met en péril la construction d'un projet éducatif adapté au milieu. Si un tout petit nombre d'entre eux veulent que l'on déchire les conventions collectives, voire qu'on abolisse le droit à la syndicalisation, la plupart sont plutôt **à la recherche d'une certaine flexibilité**, qui passerait par un assouplissement des conventions actuelles et une décentralisation, du moins partielle, de la négociation. Les syndicats d'enseignants et d'enseignantes craignent qu'une régionalisation des conventions ramène les disparités régionales.

Certains aspects évoqués ne sont pas sans **lien avec la tâche du personnel enseignant**. Ainsi en est-il des critiques formulées, à tous les ordres d'enseignement, à l'égard des groupes surchargés, problème qui appelle, de l'avis de plusieurs, une diminution du rapport élèves-enseignant. De même, la revendication d'une disponibilité accrue des enseignants en dehors des heures de cours est particulièrement forte chez les étudiants. Certains proposent de la traduire par un allongement de l'horaire de travail ou une présence obligatoire des enseignants à l'école toute la journée. Il faut également prendre en considération les attentes relatives à une plus grande polyvalence des enseignants au 1er cycle du secondaire ainsi qu'à l'amélioration de l'encadrement par le titulariat ou le tutorat. Les enseignants endossent pour l'essentiel la pertinence de ces réorganisations pédagogiques mais craignent qu'elles viennent augmenter leur tâche qu'ils considèrent déjà suffisamment lourde. À cet égard, toutefois, certains proposent de confier à du personnel technique ou à des auxiliaires d'enseignement les tâches d'encadrement et de surveillance des élèves.

À l'université, le débat porte sur **l'existence de deux groupes aux statuts distincts** qui assument des responsabilités d'enseignement de même que sur la répartition du travail. Les **professeurs-chercheurs** ont en bonne partie fui l'enseignement de 1er cycle pendant que les **chargés de cours** l'ont envahi mais sans être par ailleurs intégrés à l'organisation de la vie pédagogique, notamment aux corps décisionnels départementaux et facultaires. Si l'on s'entend sur la description des faits, les opinions divergent cependant en ce qui a trait aux coups de barre à donner. Les chargés de

cours veulent poursuivre leur activité d'enseignement mais demandent que l'on étende les formules en vigueur dans certaines universités, qui visent leur intégration. Les professeurs semblent plutôt favoriser l'engagement de professeurs permanents et donc la réduction progressive de l'espace occupé par les chargés de cours. Les étudiants et les étudiantes des cycles supérieurs souhaitent aussi une réduction radicale du nombre des chargés de cours de carrière mais pour occuper ces fonctions à leur place parallèlement à la poursuite de leurs études.

Certaines demandes vont dans le sens d'**une sélection plus rigoureuse du personnel enseignant**. En général, on insiste sur la maîtrise de la langue. Les étudiants, en particulier à l'enseignement supérieur, plaident pour une attention plus nette à la motivation et aux compétences pédagogiques; ils voudraient d'ailleurs être associés au processus de sélection des professeurs. Pour le primaire et le secondaire, on souhaite aussi, en matière d'affectation, que la spécialisation et la compétence priment sur l'ancienneté. Les commentaires relatifs aux statuts d'emploi sont loin d'être convergents. Pendant que certains demandent de réduire la précarité, d'autres proposent de remplacer la permanence par des contrats à durée déterminée et ce tant pour le personnel enseignant que pour le personnel de direction. Quelques mentions sont faites relativement à la nécessité d'éliminer le double emploi dans le corps enseignant du collégial et de l'université, ce qui soulève **le débat sur l'exclusivité de service**.

Plusieurs s'inquiètent de l'état de la profession. Bon nombre d'enseignants seraient démotivés, désabusés, épuisés. L'embauche étant presque gelée et l'effectif enseignant vieillissant, on se demande si l'énergie ne manquera pas pour s'engager dans les changements qui s'imposent. Les participants de toutes provenances sont d'accord sur le soin à apporter à l'insertion et à l'encadrement des jeunes enseignants et enseignantes, y compris de ceux qui ont un emploi précaire. Le partage de l'expérience et de l'expertise accumulées par le personnel en place, qu'il prenne la forme de mentorat, de parrainage ou d'enseignement en équipe, est vu comme un excellent moyen de préparer la relève. L'accès au perfectionnement est indispensable au maintien de cette expertise à un niveau élevé. Le fait d'encourager la retraite anticipée contribuerait à ouvrir les portes à la relève. Certains demandent une meilleure reconnaissance de la profession enseignante. Pour certains, celle-ci passe par un meilleur salaire; pour d'autres, principalement des parents et des organismes extérieurs à l'éducation, cette reconnaissance suppose la mise sur pied d'un ordre professionnel qui saurait contrôler les compétences des membres, instaurer un code de déontologie et donner suite aux plaintes du public.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE

AU DÉBAT

Nous sommes aussi d'avis que l'organisation du système scolaire a acquis un degré de bureaucratisation et une lourdeur qui risquent d'en compromettre l'efficacité. Si une certaine **centralisation** a pu être nécessaire, il y a 30 ans, pour construire un système d'éducation à partir d'organisations éclatées et pour rétablir un peu d'ordre et d'équité dans un système qui en était largement exempt, il faut reconnaître qu'elle a entraîné **son lot d'effets négatifs**. Les marges de manoeuvre locales ont été progressivement ensevelies sous la masse de lois, de politiques, de règles et d'encadrements dont le volume n'a d'égal que la complexité. Pour éviter d'être débordés, les gestionnaires de tous les paliers ont pris l'habitude de se centrer sur l'administration des affaires courantes, délaissant la vision à long terme et l'analyse de leur environnement, tout autant que l'évaluation des actions. L'établissement de rapports hiérarchisés, qui ne sollicitent le plus souvent que l'obéissance aveugle ou l'affrontement permanent, a caractérisé les relations entre les acteurs, alors qu'un «leadership» pédagogique et intellectuel aurait été beaucoup plus apte à mobiliser ceux-ci autour d'une cause commune. **La mécanique des opérations a ainsi pris le pas sur l'engagement des acteurs.**

Ce rapide bilan milite en faveur d'un **changement de cap, d'un virage migratoire du sommet de la pyramide vers sa base**. À l'instar de nombreux participants aux audiences, nous sommes d'avis qu'il faut rapprocher le lieu de décision et le lieu d'action, donc déplacer le pouvoir vers l'établissement d'enseignement. Certaines activités, actuellement conduites au Ministère, pourraient également être prises en charge avec profit par les réseaux d'éducation. Pensons à la recherche ou à l'élaboration de programmes, par exemple. Nous croyons toutefois qu'il faut aller au-delà des débats théoriques sur les prétendus défauts ou vertus de la décentralisation. En effet, celle-ci ne conduit pas automatiquement à une participation dynamique pas plus que son contraire ne garantit l'équité. Le seul consensus pour le moment semble être qu'un changement s'impose afin de redonner prise aux premiers intéressés (les gens de terrain, qu'il s'agisse des citoyens, des administrateurs locaux, des enseignants, des étudiants ou des parents) sur l'organisation des services éducatifs en fonction de leurs besoins. La meilleure façon de le faire, notamment en ce qui concerne les structures de représentation et de négociation, reste encore à trouver. C'est pourquoi nous avons mis sur la table différents scénarios qui pourraient contribuer à éclaircir l'horizon. **Les changements de structure n'ont pas de sens en soi**. Ils trouvent leur pertinence dans leur capacité à nous rapprocher de **l'objectif visé**, dans ce cas-ci, **la maîtrise locale du quotidien et de l'avenir éducatifs**. C'est sous cet angle qu'ils devront être analysés. Dans le même ordre d'idées, accompagner le déplacement des structures de représentation vers l'école du suffrage universel n'est pas une simple modalité technique. Cela s'appuie sur la conviction que **l'école appartient d'abord aux citoyens** et que c'est à eux de choisir comment et à qui ils veulent déléguer cette

responsabilité sociale.

En matière de négociations collectives, nous pensons qu'il faut trouver le moyen de **concilier la recherche d'équité** que facilite la négociation centrale, d'une part, **et le besoin de souplesse** dans l'organisation du travail qu'exige le fait d'assumer un plus grand pouvoir au palier local, d'autre part. C'est ainsi que doivent être comprises les propositions que nous avançons en ce domaine. De même, nous sommes plutôt d'avis que **la réduction de la précarité** est plus propice au développement de la collégialité et du sentiment d'appartenance ainsi qu'à la revalorisation de la profession enseignante que ne le serait l'abolition de la permanence.

Nous croyons que la marge de manoeuvre des administrateurs locaux et l'autonomie professionnelle des enseignants sont nécessaires, mais qu'elles doivent s'exercer dans un contexte où **la reddition de comptes et l'évaluation** sont inscrites dans les pratiques. Le caractère public de la mission d'éducation et de son financement justifie cette transparence. S'il faut en cette matière dépasser la seule autoévaluation, il faut également se garder d'évaluations hâtives qui prennent la forme de règlements de comptes. À cet égard, la diversité des sources et la pluralité des parties intéressées sont des remparts contre l'arbitraire. Dans la mesure où l'évaluation, qu'elle porte sur le système scolaire dans son ensemble, sur les programmes ou sur le personnel, a comme objectif ultime de redresser la trajectoire, il ne faudrait pas négliger d'en assurer le suivi.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Croyez-vous qu'il faut, en matière d'éducation, rapprocher le lieu de décision du lieu d'action?

2. Que pensez-vous des scénarios suivants :

a) Déplacer le lieu de suffrage de la commission scolaire vers l'école et le rendre universel à ce palier.

b) Déplacer graduellement des pouvoirs (par exemple, l'application des grands encadrements, l'organisation pédagogique, la gestion du budget) de la commission scolaire vers l'école.

c) Remplacer les commissions scolaires actuelles par des organismes de services et de représentation que se donneraient les écoles et dont le territoire pourrait

correspondre à celui des MRC.

d) Remplacer les commissions scolaires par un organisme régional élargi composé des représentants de plusieurs milieux (éducation, santé, municipalité, culture, transport) qui assument des responsabilités communes sur un territoire donné.

e) Accroître le pouvoir de taxation des commissions scolaires et leur permettre d'exercer régionalement une partie des responsabilités actuellement assumées par le MEQ.

f) Dans le cas où il n'y aurait plus d'organe politique intermédiaire (commission scolaire), créer une commission externe d'évaluation ou d'accréditation des établissements.

3. Êtes-vous d'accord pour que l'État, par l'intermédiaire du MEQ, dans le but d'assurer une qualité équivalente de la formation et une répartition équitable des ressources, continue à exercer son «leadership» sur les finalités de l'éducation, les régimes pédagogiques, les règles budgétaires, la négociation (partielle) des conventions collectives, les curriculums et les programmes, les normes et les examens nationaux, l'évaluation de la qualité de l'enseignement, la délivrance des certificats et des diplômes, la répartition des ressources?

4. Comment devrait-on répartir les pouvoirs en ce qui a trait tant aux rapports interpersonnels (parents, élèves, enseignants) qu'aux structures de participation (parents, étudiants, école, commission scolaire, partenaires sociaux) pour que chacun exerce le pouvoir qui lui revient en matière d'éducation?

5. Faut-il presser le gouvernement de mettre en application les dispositions de la Loi sur l'instruction publique qui prévoient des commissions scolaires linguistiques?

6. Doit-on décentraliser vers le palier local les objets qui déterminent l'organisation du travail? Est-il envisageable de maintenir les conventions collectives actuelles avec un droit de retrait pour toute organisation du travail convenue localement? Avec un soutien officiel et tangible à des expériences de reformulation locale de l'organisation du travail?

7. L'augmentation des responsabilités confiées au palier local devrait-elle s'accompagner d'une professionnalisation de la formation des directions d'établissement? Le personnel de direction pédagogique devrait-il toujours être lié, au moins partiellement, à l'enseignement?

8. Y a-t-il lieu de baliser le double emploi par différents moyens (affichage du temps de disponibilité, exclusivité de service pour neuf mois sur douze, primes pour ceux qui décrochent des contrats pour l'établissement) afin de garantir que tous les membres de l'effectif enseignant assurent le temps de disponibilité que suppose leur poste?

9. Devrait-on viser une meilleure intégration des chargés de cours à la vie universitaire (par exemple, par la création d'un poste de chargé d'enseignement qui implique une charge à temps plein, des tâches reconnues d'encadrement des étudiants, une participation à l'organisation pédagogique et aux corps décisionnels de l'université) tout en stimulant la participation des professeurs ayant un poste permanent à l'enseignement de 1er cycle?

8. À PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

Le maintien d'un réseau d'enseignement privé subventionné a ses défenseurs et ses opposants. Après avoir rappelé les positions de chaque camp, nous nous intéressons à l'évolution de la fréquentation de ce réseau et aux fondements qui, à différentes époques, en ont justifié l'existence. Quel devrait être le rôle de ce réseau par rapport au réseau public d'enseignement? C'est essentiellement cette question que nous soumettons au débat.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Les personnes qui ont abordé la question de l'enseignement privé sont clairement regroupées en **deux camps** : d'un côté, celles qui désirent l'augmentation des subventions pour mieux assurer le développement du secteur et, de l'autre, celles qui veulent limiter la croissance de ce secteur en diminuant ou en arrêtant les subventions. Dans le premier camp, on trouve surtout des associations de défense de l'enseignement privé ainsi que des directions et des élèves de ces établissements. Le second groupe est surtout composé de syndicats d'enseignants des commissions scolaires.

Plusieurs arguments sont avancés pour **justifier le maintien** d'un réseau d'enseignement privé subventionné. Tout d'abord, on dépeint **les traits distinctifs de l'école privée** pour en démontrer les avantages. C'est une école à structure légère, souple, qui dispose d'une marge de manoeuvre qui lui permet de s'adapter rapidement aux changements. C'est une école à taille humaine qui se soucie de la discipline, de

l'encadrement et du rendement scolaire. Les parents sont plus engagés dans la gestion de l'école et dans le projet éducatif; de plus, ils contribuent financièrement. Parallèlement, on invoque que c'est en quelque sorte **une école comme les autres**, d'une part, parce qu'elle accueille des enfants en difficulté, des jeunes de familles modestes et d'origines ethniques diverses et, d'autre part, parce qu'elle **se conforme aux exigences** juridiques et réglementaires et aux régimes pédagogiques du Ministère.

On plaide également que l'enseignement privé **fait partie des traditions québécoises** et qu'il mérite en conséquence d'être préservé. On estime que l'exercice de **la liberté de choix des parents**, qui sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, suppose l'existence d'un modèle autre que le réseau public. D'autres sont plus fermes : ce libre choix n'est pas un privilège, c'est un droit inscrit dans la loi. De plus, cette **concurrence est de nature à améliorer la qualité de l'éducation**. Enfin, des arguments financiers sont invoqués : **l'État économise** des millions en subventionnant les écoles privées à un coût moindre que les écoles publiques. En conséquence, certains demandent de maintenir ce réseau, voire d'encourager sa croissance par la création de nouvelles écoles là où les parents le souhaitent. Il devrait être reconnu, à l'égal du secteur anglophone. Il faut qu'il soit rendu plus accessible par des mesures fiscales qui accordent aux parents des crédits d'impôt qui compensent leur effort financier. Il faut **accroître les subventions** générales ainsi que les subventions au transport et aux résidences-pensionnats. On veut aussi que soient assouplies certaines règles relatives aux permis et aux autorisations de programmes en formation professionnelle et technique.

Pour leur part, **ceux qui remettent en cause l'existence d'un réseau d'enseignement privé subventionné le font sur la base de principes relatifs à la démocratisation et à l'égalité des chances**. L'État doit investir dans l'école publique commune. Il ne doit pas financer une école qui sélectionne les enfants selon leurs résultats scolaires ou la capacité de payer de leurs parents. La mission d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage n'est assumée que par l'école publique. Le financement de l'école privée **entretient un système à deux vitesses** : l'école de qualité pour les riches et l'école de l'échec pour les autres. De plus, on dénonce les **effets négatifs de cette situation sur l'école publique**. L'école privée vide l'école publique de ses meilleurs élèves en même temps qu'elle la prive de parents intéressés à l'éducation qui pourraient autrement s'engager dans l'amélioration de l'école commune. On déplore l'écroulement et la concurrence déloyale. Le fait que les subventions au privé soient plus élevées que dans les autres pays occidentaux contribue à en accroître la fréquentation. Certains dénoncent **l'iniquité et les abus concernant les écoles professionnelles et techniques privées**. Elles ne sont pas soumises aux mêmes efforts de rationalisation et aux mêmes règles d'autorisation en ce qui a trait à l'offre de formation technique. Quant aux écoles privées de formation professionnelle, elles promettaient mer et monde à des jeunes qui, en bout de course, se retrouveraient souvent à la case départ avec un endettement dont ils auront du mal à se sortir.

En conséquence, les participants et participantes de ce groupe, sans demander la suppression pure et simple du réseau privé, formulent différentes propositions qui **convergent vers la diminution ou l'abolition de son financement**. Certains demandent que l'on diminue progressivement les subventions au secteur privé, d'autres qu'on laisse aux parents qui font le choix du privé pour leurs enfants le soin d'en assurer le financement, d'autres enfin que l'on intègre au réseau public les établissements d'enseignement privés.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Il nous paraît utile de faire un bref retour sur l'histoire des relations entre l'enseignement privé et l'enseignement public au Québec pour mieux saisir les enjeux actuels. **Les établissements privés religieux ont joué un rôle primordial de suppléance** dans l'éducation au Québec. Au moment de la révolution tranquille, la société a voulu que ce rôle soit désormais assumé par l'État qui assurait ainsi la continuité de la mission accomplie précédemment par l'enseignement privé. Aussi, ce dernier a-t-il facilité l'intégration des établissements et du personnel du réseau privé dans le réseau public et maintenu le caractère confessionnel de l'école publique dans le réseau primaire et secondaire. La très grande majorité des établissements privés - parfois sous la pression de l'opinion publique - s'est intégrée au réseau public. Un réseau privé subventionné est cependant resté. Ce réseau, résiduel au départ, a pris de l'expansion et continue à en prendre. Il tend à devenir un système parallèle. **La situation n'est donc plus la même** que celle qu'on voulait il y a 30 ans.

Pour ses tenants, les raisons qui fondent l'existence du réseau privé ne sont pas non plus les mêmes qu'il y a 30 ans. **À cette époque**, les établissements privés qui ne se sont pas intégrés ont agi ainsi pour s'assurer du **maintien au Québec de traditions éducatives entretenues par des ordres religieux enseignants** : jésuites, ursulines, sulpiciens, par exemple. Le maintien de cette tradition justifiait, aux yeux de l'opinion publique, le maintien d'un système d'enseignement privé subventionné. Les raisons qui légitiment le maintien d'un réseau d'enseignement privé subventionné sont **maintenant** d'un tout autre ordre. Elles procèdent **du droit individuel des parents de choisir** le système d'éducation voulu ou de l'intérêt de mettre en concurrence un réseau privé subventionné et le réseau public. **Le choix des individus et les règles du marché** sont présentés comme des garanties contre les dérèglements et l'inefficacité du service public. À notre grand étonnement, la plupart des autorités de l'enseignement privé semblent s'être ralliées à ces thèses. Seuls des élèves de quelques établissements privés, les associations des écoles juives et l'Association des frères éducateurs justifient l'existence et le maintien de l'école privée par le désir de

continuer à transmettre une tradition éducative.

Nous considérons que **de tels changements** dans la réalité et dans les perspectives **remettent en question le résultat du processus démocratique qui a conduit à la réforme des années 60**. Il n'est pas sain que cette remise en question se fasse et s'accrédite de plus en plus dans les faits, sans débat. Nous pensons en effet que différents **éléments** doivent être **pris en considération** dans le débat pour que les vraies questions soient abordées.

Tout d'abord, il est juste d'affirmer que **l'effectif du réseau privé a connu une augmentation importante** au cours des vingt dernières années. Au secondaire, la proportion des élèves qui fréquentent le privé a plus que doublé durant cette période, passant de 8 p. 100 en 1973-1974 à 17,2 p. 100 en 1993-1994.

Cette augmentation est due certes au système de financement du secteur, mais elle a aussi comme cause **l'insatisfaction des parents par rapport à l'école publique** et plus particulièrement par rapport à l'école secondaire publique.

L'école privée est recherchée parce qu'elle assurerait un meilleur encadrement (qualité des relations professeurs-parents et professeurs-élèves, climat psychologique de l'école, discipline, qualité du suivi individuel) et donnerait ainsi les meilleures chances de succès aux élèves. Or, ce sont ces mêmes conditions d'encadrement qui sont souvent dénoncées comme étant insuffisantes dans l'école publique secondaire. D'autres estiment que l'impossibilité pour les parents d'envoyer leurs enfants à l'école publique de leur choix explique que plusieurs d'entre eux optent pour l'école privée.

La majorité des établissements privés du secondaire et du collégial sont considérés **d'intérêt public**, ce qui justifie qu'ils soient agréés aux fins de financement. Ces établissements doivent d'ailleurs se soumettre, en partie du moins, aux lois, règlements et régimes pédagogiques qui régissent l'enseignement public. Toutefois, il faut reconnaître que **l'école privée n'a pas les mêmes obligations que l'école publique**. Elle peut, par exemple, renvoyer un élève qui ne se conforme pas à ses exigences alors que l'école publique sera tenue de le garder jusqu'à 16 ans, âge de fin de scolarité obligatoire. Elle n'est pas tenue non plus d'accepter les élèves moins performants ni d'intégrer les EHDAA. D'ailleurs, seule une **faible proportion** de sa population est composée **d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage** (2 p. 100 au primaire et 0,2 p. 100 au secondaire) en comparaison de l'effectif des écoles publiques (respectivement 12 p. 100 et 16,2 p. 100). Dans ces conditions, on doit reconnaître que la **saine concurrence** entre deux réseaux parallèles dont certains font état est nécessairement **faussée**. De plus, l'augmentation de l'effectif de l'école privée, qui se traduit par le détachement d'une frange importante d'élèves du réseau public, mérite d'être analysée. On ne doit pas sous-estimer ses conséquences sur la capacité de

l'école publique de remplir sa mission.

Il nous paraît également nécessaire de clarifier le lien que les tenants de l'enseignement privé ont tendance à établir entre les droits des parents et le financement du réseau privé. D'après eux, **les droits des parents** à l'éducation leur donneraient des droits à un système d'enseignement privé subventionné. En toute rigueur, aucun État en Occident n'interprète ainsi les droits des parents. On y respecte la liberté des parents de choisir des établissements privés, s'ils le désirent, mais ceci n'engage pas automatiquement l'État à mettre en place un réseau d'établissements privés subventionnés. Si l'État prend une telle décision, c'est pour des raisons politiques. **La loi garantit d'ailleurs le droit de choisir mais n'établit aucune obligation de financement.** La question centrale posée par l'existence ou non d'un réseau d'enseignement privé subventionné est donc une **question politique** et non une question de droit.

Par ailleurs, les arguments **financiers** sont souvent utilisés dans le débat enseignement public-enseignement privé, surtout en cette période de crise financière. Les chiffres avancés par les uns ou les autres diffèrent.

Actuellement, le ministère de l'Éducation verse annuellement près de 400 millions de dollars de subvention aux établissements d'enseignement privés, dont environ 300 millions au primaire et au secondaire et près de 100 millions au collégial. La subvention gouvernementale par élève, de 3 255 dollars au primaire et au secondaire et de 4 335 dollars au collégial, correspond à environ 60 p. 100 de celle qui est versée pour les élèves des établissements publics.

Il est clair qu'au Canada, **le Québec se distingue par la générosité de son financement à l'endroit du réseau d'éducation privé**. Certaines provinces - l'Ontario, Terre-Neuve, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard - ne financent pas directement l'école privée. Quant à celles qui la financent - l'Alberta, la Saskatchewan, la Colombie-Britannique et le Manitoba -, le soutien accordé varie de 30 p. 100 à 50 p. 100 du coût moyen d'un élève du réseau public.

Il est difficile d'estimer précisément l'incidence financière d'une diminution ou d'une abolition des subventions à l'école privée puisqu'il faut parallèlement estimer ses effets sur les mouvements des effectifs du privé vers le public. Par contre, ce qui est clair, c'est que peu importe les scénarios envisagés - augmentation, diminution ou abolition des subventions au privé -, l'incidence sur les dépenses publiques n'est jamais très substantielle, en comparaison du budget global alloué à l'éducation. C'est ce qui nous amène à **ne pas faire porter le débat sur les conséquences financières de l'existence d'un réseau d'établissements privés subventionnés mais sur sa pertinence au regard de la mission** que nous endossons pour l'école et de la capacité

du système éducatif à répondre aux besoins des populations.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Qu'est-ce qui, à votre avis, pourrait justifier l'existence d'un réseau d'éducation privé subventionné : la complémentarité des services avec le réseau public? Si oui, qu'est-ce que les établissements privés offriraient que les écoles publiques n'offriraient pas? Se justifie-t-elle plutôt par l'application du principe de la concurrence, vu comme le meilleur moyen d'améliorer la qualité des services d'éducation? Dans ce cas, cette orientation vous paraît-elle compatible avec les orientations de démocratisation et d'accessibilité?

2. La concurrence entre les réseaux public et privé d'enseignement, pour être loyale, suppose-t-elle que les deux réseaux aient les mêmes obligations : par exemple, accueillir tous les enfants indépendamment de leurs résultats scolaires, intégrer les EHDAA, contribuer à l'accueil et à la francisation des élèves des communautés culturelles?

3. Les collèges privés devraient-ils être soumis aux mêmes obligations que les cégeps en matière d'autorisation des programmes techniques (examen préalable à toute autorisation du bassin de demandes et de l'offre de services déjà assurés ainsi que des possibilités d'insertion professionnelle des futurs diplômés)?

4. Dans le respect de la législation linguistique, serait-il souhaitable d'offrir aux parents la possibilité d'opter pour l'école publique de leur choix en fonction de son projet éducatif? Quelles seraient les conséquences d'une telle décision?

9. À PROPOS DE LA CONFESIONNALITÉ

Pour l'essentiel, le chapitre 9 rappelle les arguments entendus, au cours des audiences, en faveur du maintien de la confessionnalité scolaire ou de son remplacement par la laïcité. La question des valeurs fait figure de point de convergence entre ces deux groupes. De là, nous formulons une série de questions dans l'espoir de recadrer le débat et de sortir des polarisations traditionnelles.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

La question du caractère confessionnel ou laïque du système d'éducation a fait l'objet d'un certain nombre d'interventions au cours des audiences. Grosso modo, la moitié des participants s'est prononcée pour le maintien de la confessionnalité, pendant que l'autre moitié s'y est opposée. Plusieurs participants et participantes n'ont pas pris soin de préciser si leurs propos portaient sur les structures du système, sur le statut de l'école ou sur l'enseignement religieux, traitant le plus souvent la confessionnalité comme un tout.

Ceux qui souhaitent l'abolition du système confessionnel invoquent que la séparation de l'Église et de l'État implique qu'un système d'écoles publiques et communes soit laïque et que l'État ne finance aucune religion. L'école fait partie du projet de société et ainsi doit servir les intérêts de la population tout entière et pas seulement dépendre du choix des parents. D'ailleurs, ils estiment que ces derniers sont mal informés et que les consultations sur la confessionnalité sont prises en main par ceux qui ont intérêt à la préserver. Ces partisans de l'école laïque **reconnaissent l'importance de la transmission des valeurs** et de l'héritage culturel québécois ainsi que celle de la spiritualité et des religions, avec une prépondérance du christianisme. Ils proposent d'ailleurs, en remplacement du cours d'enseignement moral et religieux, un cours qui couvrirait l'ensemble de ces dimensions.

À leur avis, **la confessionnalité** présente plusieurs côtés négatifs. Tout d'abord, elle **entraîne un morcellement** du système éducatif et une ghettoïsation de la population qui s'accroîtraient encore si les gens de toutes confessions réclamaient et obtenaient les mêmes droits dont jouissent les catholiques et les protestants. En ce sens, elle ne favorise pas l'intégration des immigrants à la culture publique commune. **Le critère de différenciation à l'intérieur du système éducatif doit être linguistique.** De plus, les fonds liés à la confessionnalité ainsi que la place occupée par les cours d'enseignement moral et religieux dans les grilles-horaires pourraient servir à améliorer l'enseignement des autres disciplines. Enfin, ils considèrent que **les clauses d'exemption ne sont pas des garanties** du respect des droits puisqu'il est parfois impossible pour un enseignant de se faire exempter de l'enseignement moral et religieux ou pour un élève d'avoir accès à un cours de morale. D'autre part, le critère de religion peut donner lieu à une certaine discrimination au moment des élections scolaires.

Ceux qui sont favorables au maintien de la confessionnalité invoquent que **l'école doit s'occuper du développement intégral des enfants**, c'est-à-dire non seulement de l'aspect cognitif mais **aussi de leur développement spirituel, moral et religieux.**

Dans le monde d'aujourd'hui, **la transmission des valeurs** est particulièrement importante et la confessionnalité des écoles a traditionnellement permis d'y contribuer, que ce soit par les cours d'enseignement moral et religieux ou par l'animation pastorale. Ces valeurs sont à la base du christianisme, ou plus généralement appartiennent à la tradition judéo-chrétienne, à laquelle se rattache **la culture québécoise**. Autrement dit, l'enseignement moral et religieux catholique est une oeuvre de transmission du patrimoine culturel. L'enseignement religieux et l'animation pastorale aideraient aussi l'élève dans **sa quête de sens**.

Plusieurs fondent leur position sur le fait que **les parents sont massivement d'accord** avec le maintien de la confessionnalité, s'appuyant sur les résultats de l'opération d'évaluation du vécu confessionnel menée entre 1988 et 1993 et sur les demandes de statut des dernières écoles ouvertes qui ont presque toutes choisi le statut confessionnel. Le maintien de cette dernière est aussi revendiqué sur la base de la liberté religieuse et des droits qui y sont rattachés. **Elle ne brime en aucun cas la liberté des autres**, car d'une part la tradition catholique est une tradition d'accueil et d'autre part, un choix est offert entre enseignement religieux et moral et enseignement moral, et une école peut demander un statut non confessionnel. Enfin, les tenants de la confessionnalité soulignent que cette dernière jouit **d'une protection constitutionnelle** qui doit être respectée.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Les propos que nous venons de rapporter suffisent à montrer que les divergences entre les tenants de la laïcité et ceux de la confessionnalité sont assez importantes. Elles le sont d'ailleurs au sein même de la Commission.

Par contre, si certaines positions ont pu paraître extrémistes, nous avons aussi entendu plusieurs appels au rapprochement. De même, au-delà des oppositions fondamentales, **des champs d'intérêt communs** peuvent être dégagés de l'ensemble des mémoires. Ainsi, tous les participants ou presque se sont prononcés en faveur du rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs, dans la transmission de l'héritage culturel québécois, dans la connaissance culturelle des religions (y compris le christianisme), et ont reconnu un besoin de développement spirituel des individus. C'est sur ces bases qu'il nous paraît possible de mener le débat, de le déverrouiller en quelque sorte, pour tenter de convenir des structures et des mécanismes les plus aptes à répondre à ces besoins.

Nous sommes toutefois conscients que cette façon de recadrer le débat laisse de côté

certaines questions fort importantes, notamment, la définition de la culture publique commune, les dispositions constitutionnelles (dont le recours à la clause nonobstant), l'existence de postes protégés étant donné leur lien avec la confessionnalité dans un contexte de compressions budgétaires, l'existence et la création d'écoles ethniques et religieuses.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Quels sont les mécanismes et les moyens à mettre en oeuvre dans le système scolaire pour favoriser l'éducation aux valeurs, la transmission de la culture québécoise, la connaissance culturelle des religions et le développement de la spiritualité, éléments qui semblent faire consensus parmi les attentes sociales?
2. Le maintien d'une structure confessionnelle (sous-ministres pour la foi catholique et pour la foi protestante, comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation, commissions scolaires et écoles confessionnelles) est-il nécessaire à l'atteinte des objectifs précités?
3. Qui devrait assumer l'éducation à la foi : l'école ou l'Église? Qu'advient-il de la responsabilité de la famille en cette matière?
4. L'éducation aux valeurs ou l'éducation civique doit-elle être inscrite dans les curriculums du primaire et du secondaire? Doit-elle faire l'objet d'un cours particulier? Doit-elle se faire au sein du cours d'enseignement moral et religieux? Dans le cours de formation personnelle et sociale?
5. En ce qui a trait au besoin de soutenir les jeunes dans leur quête de sens, souhaite-t-on que sa réponse passe par les services d'animation pastorale? Par un service d'animation civique qui rassemblerait les jeunes autour des valeurs que voudrait promouvoir l'école?

10. À PROPOS DU FINANCEMENT

Le financement fait souvent figure de sujet pour initiés. Pendant les audiences, la question a d'ailleurs été surtout abordée par des représentants du milieu universitaire. Dans ce dernier chapitre, nous tentons de situer l'effort financier du Québec en matière d'éducation en comparaison de celui de l'Ontario et de celui des États-Unis. Nous présentons aussi la situation particulière de chaque ordre d'enseignement et essayons de cerner les enjeux majeurs.

CE QUE NOUS AVONS ENTENDU

Les interventions concernant le financement sont nombreuses. Certaines sont très générales, d'autres plus pointues, selon les ordres d'enseignement. Si la crise des finances publiques est la même pour tous, la manière dont cette question est abordée par les différents ordres d'enseignement vaut la peine d'être mise en relief.

L'éducation, un investissement qu'on peut se payer?

Pour la très grande majorité des participants, la **priorité** qu'une société moderne doit accorder à l'**éducation** doit se traduire par une **priorité budgétaire**. On reprend très souvent la formule «l'éducation n'est pas une dépense, mais un investissement» et, les jeunes surtout, cette autre «si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez donc l'ignorance». Ces jeunes démontrent d'ailleurs avec beaucoup de détails comment les investissements faits par l'État pour leurs études sont rentables pour lui, car les revenus élevés que permet une plus grande scolarisation produisent des impôts élevés et des dépenses de consommation élevées.

Tous les participants sont évidemment conscients de la **crise budgétaire**, mais **ils ne sont pas unanimes sur les conséquences** qu'il faut en tirer relativement à l'éducation. Comment continuer à se payer cet investissement? Peut-on le faire? Pour les participants qui n'appartiennent pas au monde de l'éducation, les efforts de rationalisation et de recherche du moindre coût doivent s'appliquer à l'éducation tout comme aux autres domaines soutenus par le financement public. Cependant, les objets sur lesquels doivent porter les efforts de rationalisation ne sont pas définis. Pour les participants du monde de l'éducation (administrateurs, syndicats), les coupures récurrentes touchant leur établissement ou leur secteur doivent cesser. Ils ont déjà donné et ils ont tenu le décompte des réductions de dépenses déjà assumées. Pour eux, dans cette situation de crise, les solutions sont à chercher dans l'amaigrissement de l'appareil administratif central et dans l'augmentation de la contribution des entreprises qui profitent des efforts financiers en éducation. Les parents, très peu nombreux à s'exprimer sur la question, déplorent les coupures dans les services offerts aux jeunes et souhaitent une gestion plus serrée.

À travers ces interventions sur le financement, on voit aussi se **crystalliser des positions concernant l'accès à l'éducation**. Pour certains, l'éducation est un bien public. Il doit être accessible à tous. Et pour que l'égalité des chances soit réelle, l'État doit assumer un rôle de redistribution. Pour d'autres, la menace que l'état actuel des finances publiques fait peser sur la richesse collective nécessite une prise en charge accrue par les usagers des dépenses en matière d'éducation.

Au primaire et au secondaire : réduire l'appareil administratif et assurer une plus grande justice

Les participants du primaire et du secondaire réclament bien sûr la fin des restrictions budgétaires, mais ils font de nombreuses **suggestions pour réduire les coûts**. Les administrateurs et les élus locaux souhaitent un allègement des processus administratifs qu'exigent le ministère de l'Éducation et d'autres ministères (pour les ententes de service). Les enseignants proposent la réduction de la taille du Ministère et la réduction du nombre de commissions scolaires. Les parents pensent qu'il est possible de faire des économies en donnant plus de responsabilités de gestion à l'école.

Tous les intervenants demandent un assouplissement des règles budgétaires et surtout une **distribution** qui soit plus **équitable**. On souhaite que la taxe scolaire soit uniformisée sur un territoire donné : certains changements de religion n'auraient d'autres raisons que des différences de montant de taxe scolaire entre les catholiques et les protestants. Beaucoup souhaitent une péréquation entre les régions.

Au collégial : consolider, innover, trouver d'autres sources de financement

Les administrateurs et les syndicats d'enseignants rappellent l'importance de **consolider les investissements** déjà faits. Ils s'opposent vivement aux projets de création de nouveaux cégeps annoncés ou promis par les autorités politiques. La création de nouveaux centres dont la pertinence n'est pas démontrée à leur sens accentue le poids des compressions que chaque établissement doit assumer, car elle se fait à partir d'une enveloppe budgétaire réseau fermée. Ils se trouvent d'autant plus pénalisés par l'ouverture de petits centres qu'ils appartiennent au seul réseau d'éducation à avoir déjà des règles de péréquation permettant le fonctionnement de ces derniers.

Pour réduire les dépenses, les administrateurs réclament plus d'**autonomie et l'assouplissement de règles** contraignantes qui empêchent l'innovation. Le réaménagement des ressources leur permettrait sinon de diminuer les coûts, du moins de mieux répartir les allocations qui leur sont consenties. Les solutions le plus souvent

avancées sont la possibilité de négocier eux-mêmes certaines conditions de travail du personnel, le décloisonnement du budget de l'enseignement qui est actuellement une enveloppe protégée, le partage de certains services au niveau régional, l'ouverture des cégeps toute l'année. Le changement des règles concernant le minimum de cours suivis pour bénéficier de la gratuité ou des règles actuelles de diplomation est aussi évoqué pour réduire les coûts engendrés par la durée des études.

Le réseau des cégeps est le seul à ne pas avoir automatiquement accès à un financement autre que celui du Ministère (les commissions scolaires ont un pouvoir de taxation, les universités ont le droit d'imposer des droits de scolarité). Aussi, la recherche d' **autres sources de financement permettant une plus grande autonomie financière** par rapport au Ministère est orientée dans deux directions. Du côté des entreprises d'abord. Les administrateurs veulent accroître les revenus d'autofinancement provenant de la vente de services de formation aux entreprises. Les syndicats parlent plutôt d'une contribution financière accrue des entreprises par une fiscalité appropriée. Du côté des usagers ensuite. Certains administrateurs désirent pouvoir faire payer ceux qui prolongent indûment leurs études et demandent le relèvement du maximum imposé par le Ministère pour les frais afférents. Quelques-uns même mettent en cause le principe de la gratuité scolaire au collégial. Les étudiants, de façon générale, s'opposent à l'ensemble de ces mesures. Quelques participants chez les enseignants et les groupes qui ne sont pas du monde de l'éducation remettent aussi en question les modalités ou même le principe de la gratuité scolaire au collégial. Le temps mis pour terminer les études est dénoncé. Pour responsabiliser les jeunes et éviter le «papillonnage», on veut remettre en place un ticket modérateur ou imposer des droits de scolarité lorsque la durée des études excède de plus d'une année la durée prévue.

L'université : réduire le sous-financement ou mieux gérer?

Les commentaires relatifs au financement des universités sont les plus nombreux. Administrateurs, professeurs, étudiants dénoncent vivement les restrictions budgétaires dont ils sont l'objet. Les deux premières catégories de participants en déduisent que **l'université est sous-financée** et ils craignent que cette situation ne compromette l'accomplissement de sa mission. Ils énumèrent les effets de cette situation financière : non-renouvellement de l'effectif enseignant, réduction de l'encadrement offert aux étudiants, concurrence féroce entre les universités pour l'offre de programmes, pour le recrutement d'étudiants ainsi que pour l'obtention de subventions et de contrats de recherche.

On essaie de sortir de cette situation en accroissant le **financement de source privée**. Étudiants et enseignants réclament une hausse de la taxation des entreprises;

administrateurs et intervenants extérieurs au monde de l'éducation trouvent que les entreprises contribuent déjà au financement des universités à l'occasion des campagnes de souscription et en s'associant aux projets de recherche. Mais certains craignent que le type d'association pratiqué dans le contexte de la recherche commanditée ne détourne l'université de sa mission. Certains souhaitent que la contribution des entreprises se fasse par de nouveaux canaux : création d'un fonds d'investissement universitaire auquel les entreprises consacraient une part de leur masse salariale ou de leurs profits, création d'une seule fondation universitaire permettant à toutes les universités d'avoir leur juste part.

Les administrateurs universitaires réclament aussi le **dégel des droits de scolarité**. Certains veulent limiter cette augmentation à l'accroissement du taux d'inflation. D'autres veulent que ces droits s'accroissent graduellement jusqu'à ce qu'ils soient équivalents à ceux des autres provinces canadiennes. D'aucuns mêmes souhaitent une complète déréglementation de ces droits afin qu'une tarification proche des coûts réels puisse s'appliquer. Les étudiants s'opposent très vivement à ces augmentations. Non seulement cette mesure leur apparaît comme un frein à l'accessibilité, mais ils ne sont pas sûrs qu'elle se traduira directement par l'amélioration des services de formation. En effet, les responsables universitaires eux-mêmes reconnaissent que la dernière augmentation des droits de scolarité n'a pas produit de tels effets, car elle n'a servi qu'à compenser la réduction des subventions du Ministère. Les étudiants, quant à eux, sont d'avis qu'avant d'augmenter les droits de scolarité, l'université doit évaluer ses pratiques de gestion et faire preuve de transparence en ce domaine.

Outre les étudiants, d'autres participants qui n'appartiennent pas au milieu de l'éducation ne sont pas convaincus que les universités soient sous-financées. Le financement leur semble globalement suffisant, mais ils mettent en cause sa **répartition et la gestion** à l'intérieur de l'université. La redistribution nécessaire ne se ferait pas à cause de la difficulté ou même de l'incapacité de l'université à le faire, à cause de la répartition des pouvoirs. À la différence des autres ordres d'enseignement, peu de suggestions ont été présentées par les responsables universitaires pour réduire leurs coûts. Les enseignants et les étudiants proposent un «dégraissage» de l'appareil administratif. Un participant suggère la facturation des services de recherche offerts au secteur privé, plus proche des pratiques du marché. Les étudiants veulent que se développe une meilleure coordination entre les facultés et entre les universités pour réduire les doublons. Les administrateurs proposent la rationalisation de l'offre des programmes d'études entre les universités et la mise en commun de certains services, mais leurs propositions restent très générales. En outre, ils veulent organiser eux-mêmes ce partage de ressources et réclament seulement que le financement public n'y fasse pas obstacle.

Les **règles et les formules actuelles** du financement des universités suscitent des réserves de tous les groupes de participants. Tous s'entendent d'abord pour dire que les

changements continuels de règles et les compressions dont l'ampleur n'est connue qu'année après année rendent difficile, voire impossible, la planification des activités. Les demandes de changement de règles, elles, sont diverses et sont soutenues par un plus ou moins grand nombre de participants. On dénonce un système de financement basé uniquement sur les effectifs, système qui entraîne une concurrence féroce et la croissance démesurée du nombre d'admissions à des programmes peu coûteux. On veut rééquilibrer le poids du financement entre l'enseignement et la recherche en le déplaçant de celle-ci vers celui-là. On préconise le financement des résultats en tenant compte d'indicateurs de performance. On veut une subvention en fonction des diplômes délivrés, ce qui incitera les universités à stimuler la persévérance. On désire ajouter des paramètres nouveaux au financement pour tenir compte des particularités régionales. On propose de diriger directement le financement vers les facultés pour contourner l'interfinancement que pratiquent en leur sein les universités. Cependant, de façon générale, les administrateurs ne souhaitent pas une révision des règles de financement. Ils veulent maintenir un front commun par rapport à l'extérieur. Ce qui ne veut pas dire qu'ils soient unanimes quant au jugement porté sur les règles actuelles. On sent même une opposition entre des universités qui demandent un meilleur financement des cycles supérieurs et d'autres qui trouvent que la formule actuelle les favorise déjà trop. Mais, à l'exception de quelques réaménagements mineurs, les administrateurs des universités désirent que les révisions qui seront éventuellement apportées aux règles reposent au préalable sur un solide consensus que le réseau universitaire aura lui-même atteint en son sein.

CE QUE NOUS CROYONS UTILE DE SOUMETTRE AU DÉBAT

Le problème du financement préoccupe tous les participants, mais le compte rendu de ce que nous avons entendu montre bien que les questions qui se posent ne sont pas les mêmes selon les ordres d'enseignement. Nous n'avons pas l'intention de faire une étude complète du financement de l'éducation au Québec, pour formuler ensuite des recommandations. Ce n'est ni dans notre mandat ni dans nos moyens. Notre intention, pour cette question comme pour les autres, est de faire avancer le débat en présentant des réflexions ou de l'information sur les problèmes soulevés. Cela permettra, pensons-nous, de clarifier les débats, mais aussi d'y faire participer d'autres personnes que les seules personnes directement visées.

Le financement général du système

«L'éducation est un investissement» ont dit tous les participants. Nous le croyons aussi. Mais on peut se **demander si l'effort financier** déployé au Québec **est**

suffisant. D'après les données sur les pays de l'OCDE, le Québec est une des sociétés développées qui investit le plus dans l'éducation si l'on met ces sommes en relation avec le produit intérieur brut (PIB). En 1994, 8,5 p. 100 du PIB ont été affectés par le Québec à son système d'éducation contre 7,6 p. 100 par les États-Unis et 7 p. 100 par l'Ontario. Il faut cependant noter que le PIB étant moins élevé au Québec que chez ses voisins, cela signifie que pour allouer une même quantité de ressources à nos élèves, il faut y consacrer une part plus importante du PIB. Le Québec a tout intérêt à le faire. La croissance de la richesse collective du Québec au cours des 30 dernières années est due en grande partie à l'effort fait en éducation. Mais quelle est la proportion idéale du PIB qui doit être consacrée à l'éducation? Quelle est celle qu'on peut se permettre? À quels segments du système éducatif doit-on consacrer le plus d'efforts financiers? Quels sont ceux dont le rendement social est le plus élevé? À partir du moment où l'on affirme que l'éducation est un investissement, peut-on éviter de se poser la question du **rendement social** des études et de tenter de le mesurer? Toutes ces questions servent de toile de fond aux débats qui entourent le financement de l'éducation.

Le financement au primaire et au secondaire

Voici quelques données comparatives qui permettent d'évaluer la situation relative au financement.

Depuis quelques années, l'effort financier déployé par le Québec pour l'enseignement primaire et secondaire, qui est mesuré par le pourcentage du PIB qui lui est consacré, est du même ordre de grandeur que celui de l'Ontario et des États-Unis. Il était très supérieur à celui de ces pays il y a quelques années. Pour bien interpréter les données de comparaison ci-dessous, il faut cependant noter que l'enseignement primaire et secondaire comptabilise onze ans au Québec contre douze en Ontario et aux États-Unis.

Tableau 1

Dépense consacrée à l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB (en %)

	1976	1989	1992	1994

Québec	6,6	4,4	5,0	4,8
Ontario	4,5	4,3	5,2	4,8
États-Unis	4,5	4,4	4,6	4,4

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation*, 1995.

Voici, de plus, quelques autres comparaisons d'indicateurs de dépenses.

En 1994-1995 :

- la **dépense par élève** des commissions scolaires au Québec était de 5 897 dollars, soit 6 p. 100 de moins qu'en Ontario et 11 p. 100 de moins qu'aux États-Unis;
- le rapport **élèves-enseignant** est de 15,8 au Québec, 18,5 en Ontario, 16,9 aux États-Unis;
- le **salaire** moyen des **enseignants** est de 42 422 dollars au Québec, 54 570 dollars en Ontario, 46 312 dollars aux États-Unis.

Ces données permettent de voir que l'effort financier déployé par le Québec au primaire et au secondaire est loin d'être démesuré en comparaison de celui de ses voisins.

Par ailleurs, nous estimons qu'un certain nombre de questions soulevées par les participants qui représentent ces deux ordres d'enseignement doivent être débattues. Ce sont d'abord des questions concernant l' **équité**. Les **entorses au principe de la gratuité scolaire** semblent se multiplier, notamment en ce qui concerne les livres et le matériel scolaire. Ces entorses créent des situations inéquitables. Ce sont également des questions concernant la **part** que les **collectivités locales** doivent assumer **dans le financement** des écoles. Les commissions scolaires sont un organe politique local. La responsabilité de la gestion des écoles leur est confiée. Mais la part qu'elles prennent dans le financement de leurs écoles est très restreinte. On peut se demander si une augmentation significative de cette part n'entraînerait pas un plus grand souci des communautés locales à l'égard de leurs écoles. Il faut aussi poser des questions concernant les **règles** établies pour la gestion des allocations budgétaires. Nous pensons que les paramètres qui servent à les établir devraient tenir compte des particularités régionales et du fait que certaines régions sont plus ou moins défavorisées. Nous pensons aussi que les rigidités qui freinent les initiatives des

organes décisionnels locaux doivent être assouplies. Ce sont enfin des questions concernant la **réduction des dépenses**. À cet égard, on peut se demander si le nombre de commissions scolaires est trop grand ou encore si des ressources des réseaux autres que celui de l'éducation peuvent être utilisées par les communautés locales pour l'éducation.

Le financement au collégial

Le collégial constituant au Québec un ordre d'enseignement distinct, nous ne pouvons, pour **évaluer l'effort financier** qui lui est consenti, trouver dans les données d'autres pays des éléments de comparaison. L'enseignement collégial au Québec comprend un enseignement préuniversitaire de douzième et de treizième année de scolarité et un enseignement technique de douzième, treizième et quatorzième année de scolarité. Dans les autres pays et les autres provinces, les dépenses de la douzième année de scolarité sont comptabilisées à l'enseignement primaire et secondaire et les dépenses de treizième et quatorzième année, dans les dépenses de l'enseignement supérieur. La manière différente dont les données sont colligées ne permet donc pas de faire des comparaisons.

Pour pallier cette difficulté, il faut trouver des détours qui peuvent donner quelques indications sur le niveau de financement de ce secteur. On peut ainsi **comparer** au Québec même la **dépense par élève** au collégial à celle du bloc primaire et secondaire et à celle de l'université. En 1994-1995, la dépense par élève des commissions scolaires était de 5 897 dollars, celle des universités, de 12 422 dollars et celle des établissements d'enseignement collégial, de 6 971 dollars. Un élève du collégial coûte donc un peu plus de la moitié du coût d'un étudiant d'université et environ mille dollars de plus qu'un élève des commissions scolaires.

Au cours des deux dernières décennies, l'effort financier déployé au collégial a diminué, en termes relatifs, alors que celui qui était fait à l'enseignement universitaire augmentait, si l'on se fie au pourcentage du PIB par habitant que représente la dépense par élève.

Plusieurs participants ont déploré le temps mis par les élèves du collégial pour terminer leurs études. Ils estiment que ce «papillonnage» coûte cher. Cela est plus ou moins juste dans la mesure où le **système de financement des établissements d'enseignement collégial tient compte** en très grande partie de cette réalité. En 1994-1995, 80,2 p. 100 du budget de fonctionnement alloué à ces établissements l'étaient sur la base des inscriptions réelles à chacun des cours de chaque élève, inscriptions vérifiées à chaque trimestre. Qu'ils étirent leur programme sur une plus longue durée n'a donc pas autant d'incidences financières qu'on peut supposer à première vue. De plus, ce phénomène d'allongement des études n'a pas toujours l'ampleur qu'on lui

donne. Le problème n'est d'ailleurs pas tant du côté des étudiants et des étudiantes qui doivent ajouter un ou deux trimestres à la durée prévue pour se rendre au diplôme mais du côté de ceux qui, même en allongeant, sortent les mains vides. Ce phénomène ne peut non plus être dissocié des autres facteurs que nous avons évoqués auparavant, notamment la propension des étudiants à combiner études et travail salarié.

Les cégeps n'ont pas de **source de financement externe** assuré par la taxation comme les commissions scolaires ou par les droits de scolarité comme les universités. Ils peuvent seulement demander des droits d'admission et d'inscription ainsi que des frais afférents qui servent à assumer le coût d'une partie des services à l'étudiant autres que ceux de l'enseignement. L'application de tels droits par les cégeps est soumise à l'approbation du ministre. Plusieurs administrateurs désirent **que soit enlevé le plafond de ces frais afférents** et certains demandent même l'**établissement de droits de scolarité**. Cette dernière question a été examinée en 1992-1993 par la Commission parlementaire précédant les nouveaux encadrements législatifs et réglementaires décidés pour les cégeps. Quant à nous, nous pensons qu'il faut être très prudent sur cette question. Dans les pays occidentaux, la gratuité est assurée jusqu'après la douzième année. De plus, le cégep, du moins le cégep technique, a un effet redistributif très important. Il est encore pour beaucoup un instrument de mobilité sociale. En 1986, trois sur quatre des étudiants du cégep et neuf sur dix de ceux d'entre eux qui étaient inscrits au secteur technique étaient les premiers de leur famille à parvenir à un tel niveau d'études. Près de 20 p. 100 des diplômés du secteur technique entament ensuite des études universitaires. L'imposition de droits de scolarité au cégep risque d'avoir des effets directs sur l'atteinte des objectifs de démocratisation et de scolarisation. On ne peut séparer ces questions de celle du financement.

Le financement des universités

Pendant les audiences, la quasi-totalité des représentants du milieu universitaire ont parlé de financement. Selon eux, l'université est sous-financée. Les représentants des autres ordres d'enseignement ont aussi abordé la question du financement, mais en proportion moins grande, et ils n'ont pas affirmé que leur secteur était, lui, sous-financé. Nous fournissons ci-après quelques données pouvant éclairer la situation.

Le tableau ci-dessous donne un indice de **l'effort financier** déployé par le Québec envers l'enseignement postsecondaire, en comparaison de celui de l'Ontario et du reste du Canada.

Tableau 2

Dépense consacrée à l'enseignement postsecondaire par rapport au PIB (en %)

	1976	1989	1992	1994 e
Québec	2,5	2,5	3,0	3,0
Ontario	1,9	1,6	1,9	1,7
Canada sans le Québec	1,9	1,8	2,1	1,8

e : Estimations

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Direction des statistiques et des études quantitatives, février 1996.

Contrairement à ce qui s'est passé pour l'enseignement primaire et secondaire, **l'effort financier déployé pour l'enseignement postsecondaire est devenu, avec les ans, passablement plus important au Québec que dans les sociétés voisines.** En 1994, le Québec y consacrait 1,3 p. 100 de son PIB de plus qu'en Ontario. Des représentants du milieu universitaire expliquent cette différence par le fait que, dans les autres pays ou provinces, l'enseignement postsecondaire commence après la douzième année alors qu'au Québec il commence après la onzième année. Donc, ailleurs, les dépenses de la douzième année d'études sont comptabilisées, au secondaire, alors qu'elles le sont, au Québec, à l'enseignement supérieur. Mais cette différence d'une année ne peut à elle seule justifier une telle différence de PIB. Le PIB du Québec étant de 167 milliards de dollars en 1994, 1,3 p. 100 du PIB représenterait 2,2 milliards de dollars. Or, le budget total du collégial (deux ans au préuniversitaire et trois ans en formation technique) ne représentait en 1994-1995 que 1,8 milliard de dollars.

Par ailleurs, la **dépense par étudiant**, excluant la recherche, est actuellement de 17 p. 100 plus élevée au Québec qu'en Ontario.

Tableau 3

Dépense par étudiant dans les universités, excluant la recherche, au Québec et en Ontario (en \$)

	1986-1987	1992-1993	1994-1995

Dépense par étudiant des universités québécoises	8 640	12 064	12 422
Dépense par étudiant des universités ontariennes	8 593	10 740	10 621
Écart entre le Québec et l'Ontario	0,5 %	12,3 %	17,0 %

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation*, 1995, données préliminaires.

La dépense par étudiant (exprimée en équivalent temps plein) a augmenté de 39,6 p. 100 dans les universités québécoises entre 1986-1987 et 1992-1993. Pendant la même période, l'indice des prix à la consommation était en hausse de 27,9 p. 100.

Les universités sont financées par **des fonds publics et des fonds privés**. Si l'on examine la **part respective de ces sources de revenus** et leur évolution au Québec, en Ontario et au Canada, on constate que :

- l'augmentation de la contribution publique au financement des universités a été, entre 1987-1988 et 1992-1993, de 41,5 p. 100 en Ontario et de 38,8 p. 100 au Québec;
- de 1987-1988 à 1992-1993, l'augmentation de la contribution privée au financement des universités a été de 58,7 p. 100 en Ontario et de 125 p. 100 au Québec. Cette augmentation rapide est due au dégel, en 1989-1990, des droits de scolarité et aux hausses successives qui l'ont suivi;
- malgré cette augmentation, la proportion des ressources de sources privées dans le financement universitaire demeure au Québec très inférieure à ce qu'elle est en Ontario. En 1993-1994, le budget des universités québécoises était de 2 838 millions de dollars, dont 28 p. 100 provenaient de sources privées. En Ontario, 41,5 p. 100 du budget de 4 269 millions de dollars provenaient de sources privées. Les droits de scolarité y occupent une part plus grande qu'au Québec dans le financement universitaire. C'est ce qui explique la différence. Comme on le verra plus loin, la part du financement privé de la recherche dans les universités ontariennes est, elle, proportionnellement inférieure.

Si, de 1987 à 1992, les fonds privés ont augmenté considérablement au Québec, les fonds publics ont aussi connu une certaine croissance, et dans des proportions équivalentes à ce qu'on a observé dans le reste du Canada et en Ontario. On ne peut donc pas dire que les fonds privés n'ont servi, au Québec, qu'à compenser la diminution des fonds publics, à moins que, durant cette période, l'augmentation du

nombre d'étudiants inscrits à l'université n'ait pas suivi le même taux de croissance au Québec qu'en Ontario et au Canada.

Le niveau des **fonds consacrés à la recherche** est pour les universités un bon indicateur de financement. De 1987-1988 à 1992-1993, la **proportion** de l'ensemble des crédits versés à la recherche subventionnée (subvention de recherche ou contrats de recherche provenant de fonds publics ou privés) des universités québécoises a augmenté davantage que celle des crédits accordés pour les mêmes fins aux universités ontariennes : 85,8 p. 100 pour le Québec, 53,6 p. 100 pour l'Ontario. En **chiffres absolus**, le niveau de financement de la recherche subventionnée dans les universités québécoises approche celui de l'Ontario, ce qui, étant donné la taille des systèmes universitaires des deux provinces, est avantageux pour le Québec. En 1992-1993, les universités québécoises ont reçu pour la recherche subventionnée 565 millions de dollars contre 611 millions de dollars pour celles de l'Ontario. Si l'on compare l'évolution de la part relative des fonds publics dans le financement de la recherche, on constate qu'en 1987-1988, les fonds publics représentaient 77 p. 100 de la totalité des subventions au Québec et 72 p. 100 en Ontario. En 1992-1993, elle était de 59 p. 100 au Québec et de 74 p. 100 en Ontario. La croissance de la recherche commanditée (recherche provenant de fonds privés) dans les universités québécoises a été très substantielle.

En ce qui concerne les droits de scolarité, ils ont presque triplé depuis 1989-1990, comme on peut le constater à la lecture du tableau 4. Ils tendent à se rapprocher des moyennes observées en Ontario et ailleurs au Canada, même s'ils sont encore passablement moins élevés. Comme nous l'avons évoqué dans le deuxième chapitre, nous sommes d'avis que les étudiants doivent apporter leur contribution financière pour la poursuite d'études supérieures. Nous considérons toutefois qu'il faut éviter de dresser des barrières financières pouvant réduire l'accessibilité à l'université, puisque la tradition de fréquentation est encore récente et que le rattrapage que doit faire le Québec en ce domaine est loin d'être terminé. Accroître la part des droits de scolarité dans le financement universitaire ne doit être envisagé que comme une solution de dernier recours.

Tableau 4

Moyenne des droits de scolarité des étudiants inscrits au 1er cycle de l'enseignement universitaire, à temps plein, au Canada (en \$)

	1989-1990	1993-1994	1995-1996*

Québec	581	1 630	1 682
Ontario	1 561	2 076	2 491
Canada :	1 541	2 202	2 538
Sans le Québec	1 689	2 446	2 795
Atlantique	1 440	2 298	2 626
Ouest			
*Estimation basée sur les moyennes 1994-1995 ajustées au moyen des taux d'augmentation des droits en 1995-1996, tels qu'ils ont été publiés dans le journal <i>La Presse</i> du 8 novembre 1995.			

Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques, DRMF, avril 1995.

Ces chiffres laissent songeurs. Il y a certes un problème financier dans les universités québécoises, mais on peut se demander s'il s'agit de sous-financement ou d'incapacité à limiter la croissance des dépenses. Ces dernières années, les fonds privés (droits de scolarité et recherche commanditée) ont pris une place de plus en plus importante dans le financement des universités. Ont-ils contribué à compenser la réduction des fonds publics ou à couvrir l'augmentation des dépenses? Les universités n'auraient-elles pas intérêt à fonctionner davantage en véritable réseau et à chercher des solutions collectives qui permettraient une certaine rationalisation?

Deux autres questions ont été soulevées concernant le financement des universités. La première a trait à la **modification des règles de distribution** interuniversitaire. Les universités désirent s'en occuper elles-mêmes, entre elles. Quant à la deuxième question, elle est d'un intérêt plus général, car elle a des effets sur l'ensemble du système. Elle porte sur le **mode de financement** des universités québécoises. Il existe plusieurs modes de financement : le financement par les intrants (les clientèles), le financement par activité, le financement par les extrants (nombre de diplômés). Aucun de ces modes n'est utilisé à l'état pur dans le financement des universités du monde. Tous ont leurs avantages et leurs inconvénients. C'est la raison pour laquelle on les combine. Mais, notre mode de financement est presque exclusivement du premier type et il provoque la course à la clientèle. Les effets pervers de cette situation ont été

souvent soulevés pendant les audiences. Cette question mérite d'être examinée. Nous savons que la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires du Conseil supérieur de l'éducation s'y emploie.

QUESTIONS À DÉBATTRE

1. Les enjeux généraux à soumettre au débat public :

1.1. Le niveau général de financement du système scolaire est-il adéquat?

1.2. Y a-t-il lieu de modifier la part relative du financement public accordé aux différents ordres d'enseignement? Faut-il faire porter les efforts financiers sur l'éducation de base? Accroître le financement universitaire?

2. Commissions scolaires :

2.1. Faut-il accroître le pouvoir de taxation des commissions scolaires? Cela contribuerait-il à augmenter la participation aux élections scolaires?

2.2. La taxe scolaire ne devrait-elle pas être uniforme sur un territoire donné ou même à l'échelle du Québec?

2.3. Faut-il s'assurer du respect de la loi relative à la gratuité scolaire et endiguer la multiplication des frais divers qui, selon certains, met en cause l'égalité d'accès à l'éducation de base pour tous?

2.4. Les règles budgétaires ne devraient-elles pas être assouplies et adaptées afin de mieux répondre aux besoins particuliers de chaque école?

3. Enseignement collégial :

3.1. La structure du financement (enveloppes fermées et enveloppes protégées pour la masse salariale des enseignants) crée-t-elle des rigidités coûteuses?

3.2. Croyez-vous que la gratuité scolaire pour les étudiants à temps plein devrait être maintenue au collégial? Cette orientation est-elle compatible avec la pratique qui consiste à imposer certains frais aux étudiants (droits

d'admission et d'inscription, frais afférents, frais divers)?

3.3. Accorder une plus grande autonomie aux établissements permettrait-il de mieux gérer le développement des programmes dans un contexte de raréfaction des ressources?

4. Enseignement universitaire :

4.1. Doit-on modifier l'équilibre des sources actuelles du financement universitaire (public, privé, droits de scolarité)?

4.2. L'ampleur des droits de scolarité doit-elle être établie par une loi ou être déréglementée et laissée à chaque université?

4.3. Selon certains, la croissance anarchique des clientèles est une conséquence du mode de financement basé en bonne partie sur les inscriptions. Ne faudrait-il pas songer à s'assurer de la qualité et de la pertinence des activités de formation universitaires?

4.4. Quelles relations faut-il établir entre la situation financière et l'organisation du travail en milieu universitaire : l'ampleur et la différenciation de la tâche et de la charge de travail des professeurs, le partage du travail entre les professeurs et les chargés de cours, les professionnels et le personnel de recherche?

4.5. L'autonomie et la liberté universitaires sont-elles menacées par certaines formes de contribution des entreprises au financement universitaire? Y aurait-il lieu d'établir une loi-cadre?

4.6. La reddition de comptes, pour ce qui est des ressources financières attribuées aux universités, est-elle suffisante pour garantir que ces dernières satisfont au mandat que la société leur confie?

4.7. Faut-il envisager, pour réaliser des économies dans les coûts de système, un remaniement du réseau de l'enseignement supérieur (analogue à celui du secteur de la santé), impliquant un partage des missions entre les universités et même entre les universités et les établissements d'enseignement collégial?

CONCLUSION

Comme vous avez sans doute pu le constater, ce ne sont ni les problèmes ni les questions qui manquent en matière d'éducation. Les États généraux avaient justement comme objectif de les mettre sur la table; la table est mise. Au cours de la première phase, toutes les personnes qui souhaitaient porter leurs positions à l'attention publique ont pu le faire et être entendues. Une autre étape doit être franchie, celle du dialogue. Elle a ses exigences. Chaque participant doit certes avoir le courage de ses opinions mais, plus encore, la capacité de s'ouvrir à l'autre et de remettre en question ses certitudes pour chercher, au-delà des intérêts particuliers qu'il défend, à créer des alliances indispensables au bien commun. Nous ne croyons pas qu'il soit possible que tout le monde s'entende sur toutes les questions soumises à la discussion, mais si un dialogue franc et ouvert s'engageait entre les parties, nous aurions atteint notre objectif. La réforme de notre système d'éducation peut être un projet stimulant et mobilisateur. Il a besoin de la contribution de tous et de toutes. Nous vous invitons à vous y engager sans tarder.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GÉNÉRAUX

BERTHELOT, Jocelyn. *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Éditions Saint-Martin/Centrale de l'enseignement du Québec, 1994, 288 p.

COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE. *Rapport de la Commission*, Synthèse préliminaire, UNESCO, Paris, 1995, 17 p.

COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION. *Pour l'amour d'apprendre*, Rapport de la Commission royale sur l'éducation, Version abrégée, Publications Ontario, Toronto, 1994, 98 p.

COMMISSION SUR L'EXCELLENCE EN ÉDUCATION. *Apprendre, pour la vie: défis et enjeux pour l'éducation et la formation*, rapport, Frédéricton, Nouveau-Brunswick, 1993, 79 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, rapport, Sainte-Foy, 1995, 65 p.

CHAPITRE PREMIER

BERTRAND, Denis et Gandayn Gabudisa BOSOGUTSALA. *L'université québécoise du troisième type À Dynamique vers l'an 2010, Les cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, Université du Québec à Montréal, 1995, 134 p.

CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 413 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 XXIe siècle*, Avis, Sainte-Foy, 1992, 201 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Réactualiser la mission universitaire*, Avis, Sainte-Foy, 1994, 78 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE. *Préparer les jeunes au 21e siècle*, ministère de l'Éducation, juin 1994, 45 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle À Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, 1993, 39 p.

SÉNÉCHAL, Gilles. *La mission éducative : état de la question*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1993, 54 p.

CHAPITRE 2

BABASCH, Michaela. «Le redoublement, maladie honteuse ou seconde chance?», *Le Monde de l'Éducation*, France, no 227, juin 1995, p. 40.

BASTIEN, André. *Cheminement des étudiantes et des étudiants au baccalauréat : impact de l'âge sur l'abandon*, Direction générale de l'enseignement et de la recherche

universitaires, ministère de l'Éducation, octobre 1992, 23 p.

BEAUCHESNE, Luc. *Les abandons au secondaire : profil sociodémographique*, Direction des études économiques et démographiques, ministère de l'Éducation, Québec, février 1991, 52 p.

BRAIS, Yves. *L'état réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980 à 1993*, Document de travail, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, août 1994, 7 p.

BRAIS, Yves. *Retard scolaire et risque d'abandon au secondaire*, Direction générale de la recherche et du développement, ministère de l'Éducation, Québec, 1992, 55 p.

BRAIS, Yves. *Le classement des élèves à l'école primaire, un aperçu de la situation dans les milieux d'enseignement en 1992*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1994, 54 p.

CARRIER, Mario et Pierre BEAULIEU. *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement?*, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, 1995, 90 p.

CONSEIL DE LA FAMILLE. *Quinze ans et déjà au travail : le travail des adolescents, une responsabilité parentale et collective*, gouvernement du Québec, 1992, 25 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Des conditions de réussite au collégial* Ä *Réflexions à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, septembre 1995, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1992, 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy, 1992, 175 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation préscolaire, un temps pour apprendre*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, mai 1987, 52 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif* Ä

Dix années de consultation et de réflexion, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1995, 65 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Avis, 1993, 132 p.

DUMAS, Suzanne. *Étudier et travailler? Enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, Québec, 1993, 105 p.

GIROUX, Lise et Guy LEGAULT, *Grandir parmi les grands : Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1992, 37 p.

GROUPE ÉCOBES. *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial* À *Étude longitudinale au Saguenay*À*Lac-Saint-Jean*, cégep de Jonquière, Jonquière, 1993, 163 p.

LA HAYE, Jacques et André LESPÉRANCE. *Cheminement scolaire à l'université : abandons au baccalauréat*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, DPSAC, février 1992, 45 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Aide financière aux étudiants* À *Évolution, analyse comparative et tendances actuelles*, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1995, 94 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Étude sur la dette accumulée par les bénéficiaires de l'aide financière aux étudiants*, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1994, 69 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'aide financière aux étudiants : un équilibre à maintenir*, Rapport du Groupe de travail sur le Régime d'aide financière aux étudiants, 1995, 231 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les indicateurs de l'éducation* (édition 1994), gouvernement du Québec, 1995, 111 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les sessions d'accueil et d'intégration, bilan de l'année 1993-1994*, Québec, octobre 1994, 23 p.

MOISAN, Gilbert. *L'île de Montréal, ses jeunes et l'école : la spécificité montréalaise*

en éducation, Document statistique, Document de travail, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 47 p.

OCDE. *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*, Paris, 1995, 222 p.

PARADIS, Louise et Pierre POTVIN. «Le redoublement : un pensez-y bien À une analyse des publications scientifiques», *Vie pédagogique*, no 85, septembre-octobre 1993, p. 13-14 et 43-44.

PICARD, France. *Les services éducatifs à la petite enfance au Québec. Étude exploratoire*, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 166 p.

PRIMEAU, Jean. *La réussite, l'échec et l'abandon des cours au premier trimestre d'études collégiales : tendances de la décennie de 1980 et profils des nouveaux inscrits à l'automne de 1989 au regard de leur rendement scolaire*, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement, ministère de l'Éducation, 1994, p. 22-23.

RISTIC, Benedykta et Diane BRASSARD. *Le redoublement dans les commissions scolaires du Québec : le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire*, Direction des études économiques et démographiques, Québec, octobre 1990, 31 p.

ROBERGE, Andrée. *Étudier en travaillant : se payer des études ou faire l'économie d'une éducation?*, Institut national de la recherche scientifique, culture et société, à paraître, 24 p.

ROBITAILLE-GAGNON, Nicole et Julien RAYMOND. *Les pratiques du redoublement à l'école primaire*, Document de travail, ministère de l'Éducation, Québec, 1994, p. 13.

SMITH J., William. *Equal Educational Opportunity for Students with Disabilities : Legislative Action in Canada*, Bureau de recherche sur la politique scolaire (OREP), McGill, juillet 1994, 177 p.

VALLIÈRES, Évelyne. *L'occupation d'un emploi durant les études : les caractéristiques, les effets et l'évolution de la situation au cours de la dernière décennie*, Résumé, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec à Montréal, 17 août 1995, 20 p.

VIGNEAULT, Marcel. *La pratique Études-travail : les effets*, Collège Montmorency,

1993, 318 p.

VIOLETTE, Michèle. *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*, Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, Québec, décembre 1991, 118 p.

VIOLETTE, Michèle. *La formation professionnelle au secondaire : une formation sans les jeunes*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1995, 30 p.

CHAPITRE 3

CARPENTIER, Renée. *Le curriculum : situations et développements*, Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 110 p.

COMMISSION NATIONALE DE L'ÉDUCATION SUR LE TEMPS ET L'APPRENTISSAGE AUX ÉTATS-UNIS. *Prisonniers du temps*, Version française, C.S. Taillon, 51 p.

CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 413 p.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois. Volet 1. Cheminements et spécialisation*, Conseil des universités, Sainte-Foy, 1992, 142 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy, 1994, 116 p.

GRÉGOIRE, Réginald. *Les dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays* À *Une exploration*, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Québec, 1994, 195 p.

GRÉGOIRE, Réginald. *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, Conseil des collèges, Québec, 1992, 340 p.

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.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* À *L'enseignement collégial québécois* :

orientations d'avenir et mesures de renouveau, Québec, 1993, 39 p.

OCDE. *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle*, Paris, 1994, 274 p.

UNIVERSITÉ LAVAL. *Rapport du comité sur la formation fondamentale*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 1989, 176 p.

CHAPITRE 4

BÉDARD-HÔ, Francine. «Les devoirs et les leçons : état de la question. Ce que révèlent les recherches», dans *Vie pédagogique*, no 96, novembre-décembre 1995, pp. 16 à 18.

BERTHELOT, Michèle. *Enseigner : qu'en disent les profs?*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1991, 162 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991, Québec, 1991, 57 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994, Sainte-Foy, 1994, 51 p.

FONTAINE, Susanne. *L'activité pédagogique : bilan et perspectives de renouveau*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1993, 86 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les bibliothèques scolaires québécoises. Plus que jamais...*, Rapport du comité d'étude Bouchard, Québec, 1989, 216 p.

HART, Sylvie Ann. *L'enseignement stratégique au primaire et au secondaire et l'approche-programme au collégial : étude de cas*, Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 74 p.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992,

VIOLETTE, Michèle. *La vie scolaire au secondaire*, Sondage auprès des élèves et des responsables de la vie scolaire, avril 1995, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, Québec, 1995, 56 p.

CHAPITRE 5

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

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

BOUSQUET, Jean-Claude et R. OUELLETTE. *Les enseignantes et les enseignants en formation professionnelle À Évaluation et perspectives de renouvellement*, Document de travail, ministère de l'Éducation, 1994, 14 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Avis, Sainte-Foy, 1992, 131 p.

GIROUX, Lise. *La formation professionnelle au secondaire À Enquête auprès du personnel en milieu scolaire et entrevues avec les parents*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1995, 73 p.

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.

LEGAULT, Guy. *La situation scolaire, en mars 1995, des nouveaux inscrits à la formation professionnelle en 1991-1992 et en 1992-1993*, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, mai 1995, 25 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La relance au secondaire en formation professionnelle À Le placement des personnes diplômées de 1992-1993, au 31 mars 1994* Québec, 1995, 83 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La relance au collégial À Situation au 31 mars 1994 des sortantes et sortants diplômés de l'enseignement collégial en 1992-1993 : formations préuniversitaire et technique*, Québec, 1995, 260 p.

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

CHAPITRE 6

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DES ADULTES DES UNIVERSITÉS DE LANGUE FRANÇAISE. *Vers une concertation en éducation des adultes*, actes du colloque de juin 1990.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Avis, Sainte-Foy, 1992, 113 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1995, 74 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1994, 51 p.

HART, Sylvie Ann. *Tendances actuelles, structure et financement de l'éducation des adultes dans six pays industrialisés*, étude préparée pour le Conseil supérieur de l'Éducation, 1993, 194 p.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *Apprendre à l'âge adulte, État de situation et nouveaux défis*, mai 1994, 163 p.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *L'éducation des adultes, valeur centrale du progrès économique et culturel*, 1995.

MOREAU, N. *Le système québécois de formation continue. Ce qu'il pourrait être, ce qu'il est, ce qu'il est devenu*, étude documentaire préparée pour le Conseil supérieur de l'Éducation, 1995.

NADEAU, J.R. *L'éducation permanente dans une «cité éducative»*, Presses de l'Université Laval, 1982, 358 p.

PAYE, J.-C. «*L'éducation permanente à la portée de tous*», *L'Observateur de l'OCDE*, no 193, avril-mai 1995.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION. *Perceptions de la population québécoise à l'égard de l'analphabétisme au Québec*, Rapport final, 31 août 1995, 19 p.

CHAPITRE 7

BABY, Antoine. *Les défis du système scolaire dans le contexte des États généraux : nécessité de faire des choix et de s'en tenir à l'essentiel*, Communication, Montréal, octobre 1995, 14 p.

CARPENTIER, Renée. *L'évaluation en éducation*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La gestion en éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992, Sainte-Foy, 1992, 56 p.

SÉNÉCHAL, Gilles. *La décentralisation en éducation : situations et conditions de développement*, Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 42 p.

CHAPITRE 8

BERTHELOT, Jocelyn. *Gouverne démocratique ou dérives marchandes. La restructuration en éducation dans quelques pays et provinces*, Centrale de l'enseignement du Québec, mai 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Compilations spéciales sur l'effectif et les coûts de l'enseignement privé*, Direction des statistiques et des études quantitatives, 1995.

CHAPITRE 9

CHARRON, André. (dir.). *École et religion À Le débat*, Éditions Fides, 1995, 214 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Compilations spéciales sur les coûts de la confessionnalité*, Direction des statistiques et des études quantitatives, 1995.

CHAPITRE 10

ASSOCIATION CANADIENNE DU PERSONNEL ADMINISTRATIF UNIVERSITAIRE. *Statistiques financières des universités et collèges*, éditions de 1988 à 1993.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. *Les enjeux du système universitaire québécois*, Sainte-Foy, 1993, 59 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Avis au ministre de

l'Éducation, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et ministre de l'Éducation, 1992, 201 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement supérieur et le développement économique*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1994, 102 p.

LEMELIN, C. *L'éducation et la croissance économique*, texte présenté au congrès de l'Association des économistes québécois, mai 1995, 14 p.

LEMELIN, C. *Les droits de scolarité au Collège. L'accessibilité, la démocratisation et les effets redistributifs : une brève comparaison Québec-Canada*, septembre 1992, 54 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'effort financier en éducation. Une comparaison Québec - Ontario - États-Unis, 1981-1982 à 1993-1994*, document de travail, DSEQ, 1995, 7 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, édition 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, édition 1995.

MOREAU, N. *Étude exploratoire du financement universitaire*, Conseil supérieur de l'éducation, février 1995.

PICARD, F. *Le financement des universités au Québec et au Canada : statistiques financières*, document de travail, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1995, 43 p.

PICARD, F. *Les systèmes de financement universitaire. Mise en perspective du système québécois au regard de la situation internationale*, document de travail, juin 1995, 66 p.

Conformément au décret no 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.»

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. Monsieur Majella St-Pierre agit à titre de secrétaire de la Commission.

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 Majella St-Pierre

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

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 Gilbert

- 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 de 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 Maurice

- 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.

Madame Stéphanie Vennes

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

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1996 -- 95-0963

ISBN 2-550-25527-5

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1996

Déposé le 31.01.96

Les États généraux sur l'éducation

English version

L'EXPOSÉ DE LA SITUATION ET LES ASSISES RÉGIONALES

L'*Exposé de la situation* a été rendu public le 30 janvier dernier. Il est constitué de [dix chapitres](#) dans lesquels ont été regroupés et résumés les propos, suggestions et commentaires recueillis au cours ou en marge des audiences publiques tenues de mai à octobre 1995 par la Commission des États généraux sur l'éducation. Il a été largement [distribué](#) et peut être [consulté](#) dans de nombreuses bibliothèques.

À TOUS LES USAGERS ERRATA

Veillez prendre note que des corrections ont été apportées à la section «Ce que nous croyons utile de soumettre au débat» du chapitre 10 sur le financement, à compter du 5 mars. Veillez vous assurer que vous possédez la version finale.

Le document, rappelons-le, sert de base à la discussion au cours des assises régionales, la deuxième étape des États généraux sur l'éducation. Ces assises ont commencé en février et se poursuivront jusqu'en juin 1996.

Objectifs des assises régionales

Dans une dynamique d'ouverture, d'échange et de valorisation de l'éducation au sein de la société, les assises régionales ont pour buts :

- d'établir des consensus sur les objectifs et les priorités d'action à privilégier en matière d'éducation, à partir de l'*Exposé de la situation*;
- de faire état d'initiatives prises dans les milieux et qui paraissent porteuses de changements.

Pour atteindre les objectifs décrits précédemment, la Commission, en collaboration avec les milieux concernés, a procédé à la mise sur pied des comités d'organisation dans chacune des régions du Québec. Composés de douze à quinze membres, ces comités voient à la planification et à l'organisation d'activités de concertation destinées à déterminer les priorités d'action à privilégier,

régionalement et localement, au regard de l'école de demain.

LA COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION DIFFUSE SUR CE SITE:

- ses principales publications (Exposé de la situation, Faits saillants);
- des documents d'information (dépliants, liste des commissaires, calendrier des assises, mandat, etc.);
- des communiqués de presse (ordres du jour, calendrier, etc.);
- des fiches-synthèses des mémoires (plus de 1000);
- les mémoires reçus sous forme de fichier (plus de 350).
 - Il est à noter que les mémoires sont diffusés dans la langue dans laquelle ils ont été transmis à la Commission.
 - Les mémoires présentés ou déposés lors des audiences nationales tenues en août et en septembre, ainsi qu'au cours des audiences tenues à l'intention des jeunes en septembre et en octobre, seront graduellement déposés sur ce site.

Veillez prendre note que tous les mémoires et toutes les fiches-synthèses peuvent être consultés ou faire l'objet d'un prêt aux endroits suivants :

1. La Bibliothèque administrative de l'édifice Marie-Guyart, 1056, rue Conroy, Rez-de-chaussée, Québec (Québec) G1R 5E6, tél. : (418) 643-1515, téléc. : (418) 646-8132.
Clientèle : le personnel du réseau gouvernemental
Consultation sur place, prêts, prêts entre bibliothèques, possibilité de faire des photocopies.
2. Bibliothèque de l'Assemblée nationale, Édifice Pamphile-Lemay, Rez-de-chaussée, Québec (Québec) G1A 1A5, tél. : (418) 643-4408.
Clientèle : le personnel du réseau gouvernemental et le grand public.
Consultation sur place.
3. Les bureaux régionaux de Communication-Québec se sont engagés à rendre accessibles au public les mémoires soumis dans leur région respective.
Clientèle : le grand public.
Consultation sur place.

Les commentaires ou suggestions peuvent être transmis par messagerie électronique ou par courrier aux adresses suivantes:

Messagerie électronique : Etats_Generaux@infopuq.quebec.ca

Courrier:

Commission des États généraux sur l'éducation
1060, rue Conroy, 3e étage
Aile René-Lévesque
Québec (Québec), G1R 5E6

Téléphone: (418) 643-8000
Télécopieur: (418) 643-4507

16 avril 1996



Les États généraux sur l'éducation

L'*Exposé de la situation* est constitué de dix chapitres dans lesquels ont été regroupés et résumés les propos, suggestions et commentaires recueillis au cours ou en marge des audiences publiques tenues de mai à octobre 1995 par la Commission des États généraux sur l'éducation.

Chacun des chapitres est composé de trois sections : *Ce que nous avons entendu*, *Ce que nous croyons utile de soumettre au débat* et *Questions à débattre*. D'une manière plus précise, un chapitre porte sur chacun des sujets suivants : mission éducative, accessibilité et réussite, curriculums d'études, dynamique pédagogique, formation professionnelle et technique, formation continue, partage des pouvoirs et des responsabilités, enseignement privé, confessionnalité et financement. En outre, le document contient le compte rendu d'expériences novatrices en matière d'éducation.

Distribution

Toutes les personnes ou organismes qui ont présenté ou déposé un mémoire au cours des audiences publiques recevront un exemplaire du document, de même que tous les directeurs ou directrices d'établissement d'enseignement (primaire, secondaire, collégial et universitaire) et de commission scolaire.

Les personnes qui désirent se procurer l'Exposé de la situation doivent communiquer avec le secrétariat du comité d'organisation des assises régionales dont les coordonnées seront diffusées sous peu.

Consultation

Il sera possible de consulter le document dans toutes les bibliothèques des établissements d'enseignement collégial et universitaire, ainsi que dans les bibliothèques municipales des localités de plus de 5000 habitants.

Retour à la page d'accueil: [Les États généraux sur l'éducation](#)

31 janvier 1996