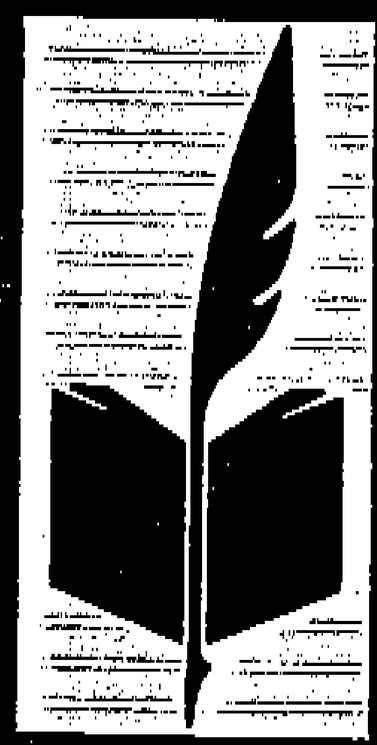
CONSEIL SUPÉRIEUR



DE L'ÉDUCATION

Avis
au ministre
de l'Éducation

POUR LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Dix années de consultation et de réflexion

Québec

Cet avis a été préparé, à la demande du Conseil, par Mme Susanne Fontaine, coordonnatrice du Service des études et de la recherche, et M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil, avec la collaboration des coordonnateurs, coordonnatrices, agents et agentes de recherche.

Préparation technique : Mmes Lise Ratté, Jocelyne Mercier, Jacqueline Giroux, Monique Bouchard.

Avis adopté à la 434e réunion du Conseil, tenue à Montréal le 22 septembre 1995

ISBN : 2-550-25172-5
Dépôt légal:
Bibliothèque nationale du Québec, 1995

L'avis ci-joint du Conseil supérieur de l'éducation, *Pour la réforme du système éducatif*, n'est pas un avis comme les autres...

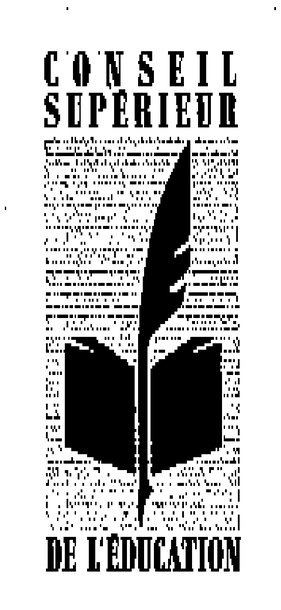
Dix années de consultation et de réflexion en 60 pages...

Il ne porte pas sur un ordre ou un secteur d'enseignement ou un thème en particulier. Il constitue plutôt un condensé des diagnostics posés, des orientations proposées et des actions prioritaires suggérées par le Conseil au cours des dernières années dans ses divers avis et rapports annuels sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil envisage cet «avis-synthèse» à la fois comme un outil de référence pour le milieu et comme une contribution au débat public mené dans le cadre des États généraux sur l'éducation.

Si nous avons choisi de diffuser largement cet avis tant auprès des actrices et acteurs du monde de l'éducation que des citoyennes et citoyens intéressés, c'est parce que nous espérons qu'il contribuera à éclairer les choix à faire...

Bonne lecture!



La vice-présidente,

Judith Newman

P.S. Si vous souhaitez obtenir des exemplaires supplémentaires de cet avis ou d'autres avis du Conseil, il suffit d'en faire la demande à madame Carmen Côté, au Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

2050, boulevard René-Lévesque Ouest, 4e étage, Sainte-Foy, Québec, G1V 2K8 • Téléphone (418) 643-3851 — Télécopieur (418) 644-2530

Avis
au ministre
de l'Éducation

POUR LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Dix années de consultation
et de réflexion

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 **LES FONDEMENTS DE LA RÉFORME** 3

1.1 Les appels de la conjoncture et les exigences propres à la mission 3
1.1.1 Prendre en sérieuse considération les appels de la conjoncture sociale 3
1.1.2 Préserver la formation comme l'axe central de la mission éducative 4

1.2 La démocratisation et la qualité de l'éducation 5
1.2.1 Poursuivre la tâche de démocratisation 5
1.2.2 Viser la meilleure qualité possible de la formation 6

1.3 Le partage de la responsabilité et le leadership de l'État 6
1.3.1 Miser davantage sur des acteurs et des établissements responsables 7
1.3.2 Réaffirmer, au nom de l'équité et de l'unité, le nécessaire leadership de l'État 7

1.4 Un système de formation initiale et de formation continue 8
1.4.1 Favoriser l'engagement intensif et à temps complet des étudiantes et étudiants jeunes dans leur scolarisation et leur qualification 8
1.4.2 Mettre le système d'éducation à l'heure de l'éducation permanente 9

CHAPITRE 2 **DES COUPS DE BARRE À DONNER DANS LE SYSTÈME** 11

2.1 Les acteurs 11
2.1.1 Les populations étudiantes : prendre acte du fait qu'elles ont changé 11
2.1.2 La profession enseignante : renouveler le contrat social 14
2.1.3 La gestion de l'éducation : changer de modèle 15
2.1.4 Les partenaires externes : collaborer avec eux généreusement et lucidement 16

2.2 La formation 17
2.2.1 Plus de cohérence, de diversité et d'exigence dans la formation 18
2.2.2 Une meilleure articulation entre les ordres d'enseignement, pour soutenir les cheminements étudiants 19
2.2.3 Un développement intégré en formation professionnelle et technique 20

2.2.4 Une orientation scolaire et professionnelle soutenue par les mécanismes du système 21
2.2.5 La qualité du français langue d'enseignement : une responsabilité partagée 21
2.2.6 Un équilibre à respecter entre les grands domaines de la culture 22
2.2.7 Une compétence éthique pour aujourd'hui 23
2.2.8 Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : de nouvelles exigences et de nouveaux outils 24

2.3 La structure et le fonctionnement 25
2.3.1 Un meilleur partage des pouvoirs et responsabilités 25
2.3.2 Des pratiques d'évaluation institutionnelle à développer au sein de chaque établissement 26
2.3.3 Le financement : des acquis à préserver et des efforts à consentir 26
2.3.4 La confessionnalité : poursuivre le «déverrouillage» 27

CHAPITRE 3 **LES VOIES D'ACTION PRIORITAIRES À CHAQUE ORDRE D'ENSEIGNEMENT** 29

3.1 Le préscolaire 29
3.1.1 Des transformations sociales à considérer 30
3.1.2 Une approche éducative des besoins de la petite enfance 30
3.1.3 Un élargissement des services éducatifs 31
3.1.4 Une plus grande cohérence des services à la petite enfance 32
3.1.5 Un leadership accru au réseau de l'éducation 32

3.2 Le primaire 33
3.2.1 Une réponse aux besoins des enfants 33
3.2.2 Les moyens et le temps de formation à reconsidérer 34
3.2.3 Des pratiques d'évaluation des apprentissages plus équilibrées 35
3.2.4 Une meilleure articulation entre l'école et la famille 35
3.2.5 Une prise en compte des besoins réels des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage 36

3.3 Le secondaire 37
3.3.1 Une sérieuse révision de la formation ou du curriculum du secondaire 38
3.3.2 De nouveaux parcours pour renouveler la formation professionnelle 39
3.3.3 Une pédagogie diversifiée pour favoriser la réussite éducative 40

3.3.4 L'école, un véritable milieu de vie 41
3.3.5 L'abandon scolaire à prendre de front 42

3.4 Le collégial 43
3.4.1 Des objectifs de scolarisation collégiale de haut niveau ... 43
3.4.2 Une réponse à la diversité des besoins de la population étudiante 44
3.4.3 Un soutien réel à l'orientation 45
3.4.4 Une formation à améliorer et à consolider 46
3.4.5 Une participation éclairée au développement économique et au développement régional 48

3.5 L'universitaire 49
3.5.1 Une nouvelle réalité étudiante 49
3.5.2 Les relations avec le milieu à reconsidérer 50
3.5.3 De nouveaux moyens de financement 51
3.5.4 La mission universitaire à réactualiser 52

3.6 L'éducation des adultes 53
3.6.1 L'accessibilité et l'adaptation des services 54
3.6.2 Des besoins urgents de formation 54
3.6.3 Le soutien au développement régional 55
3.6.4 Un financement à revoir 56
3.6.5 Le partenariat comme voie d'avenir 56

CONCLUSION 59

ANNEXE

1. Rapports annuels et avis portant sur des questions de système 61

2. Avis portant sur le préscolaire, le primaire et le secondaire 62

3. Avis portant sur l'enseignement supérieur 64

4. Avis portant sur l'éducation des adultes 65

INTRODUCTION

Le Conseil a pensé qu'il pourrait être utile de « **condenser** » **dans un avis les principaux diagnostics qu'il a posés, les orientations qu'il a proposées et les actions prioritaires qu'il a suggérées pour améliorer le système d'éducation, depuis huit ou neuf années, dans ses divers avis et rapports**. Il envisage le présent avis à la fois comme un outil de référence pour les organismes d'éducation et les citoyens et citoyennes intéressés et comme sa contribution particulière au grand débat démocratique suscité par la tenue des États généraux sur l'éducation. C'est la tâche du Conseil, est-il besoin de le rappeler, depuis sa création en 1964, d'assurer une « veille éducative » qui consiste à essayer de voir venir les choses, à lire les tendances sociales lourdes ou émergentes et les besoins éducatifs qu'elles suscitent, à en faire état au ministre de l'Éducation et aux intervenantes et intervenants des réseaux scolaires et à leur conseiller les directions qu'il paraît souhaitable d'emprunter. Qu'il suffise de signaler ici quelques réalités nouvelles, non prévisibles ou non perceptibles au moment de la commission Parent, et que le Conseil a suggéré de prendre en considération et auxquelles il a proposé de s'ajuster : par exemple, l'intégration des élèves immigrants, l'accompagnement éducatif des jeunes qui ont un travail rémunéré, l'ouverture du système aux populations adultes, l'évaluation institutionnelle, la scolarisation des filles ou la réussite éducative des garçons.

La veille éducative que cherche à pratiquer le Conseil, avec l'aide à la fois de ses comités et commissions composés de gens issus des milieux éducatifs, des consultations qu'il effectue dans l'ensemble des régions du Québec et de son Service des études et de la recherche, vise à assurer l'adaptation et le changement continus du système éducatif. Le Conseil croit que sa composition, ses consultations et ses études — toutes prévues dans sa loi constitutive — peuvent contribuer à ce que ses rapports et avis soient caractérisés en même temps par un enracinement profond et une mise en perspective, autrement dit par une certaine proximité et une certaine distance au regard des pratiques éducatives quotidiennes. À ce titre, il tient à contribuer à la réflexion collective actuelle et, en présentant ici le fruit de ses études et consultations des dernières années et même les orientations de celles qui sont en cours présentement, il pense qu'il peut éclairer les choix à faire.

Le présent avis demeurera donc relativement concis, renvoyant pour plus de précisions aux avis et rapports déjà disponibles. Il comprend trois chapitres. Le **premier** traite de ce que le Conseil reconnaît comme les fondements mêmes de toute amélioration ou de tout renouveau du système d'éducation. Le **deuxième** signale certains coups de barre à donner qui touchent un aspect ou l'autre du système d'éducation, au-delà d'un ordre d'enseignement particulier. Le **troisième** concerne les diagnostics les plus importants et des actions prioritaires, pour chaque ordre ou secteur d'enseignement.

CHAPITRE 1

LES FONDEMENTS DE LA RÉFORME

Dans plusieurs de ses avis et rapports, le Conseil renvoie aux grandes visées que doit poursuivre le système dans toute entreprise de changement ou d'amélioration, voire de réforme. Ces visées peuvent être envisagées comme les pierres d'assise ou les fondements de tout renouveau souhaitable. Elles apparaissent souvent comme contraires les unes aux autres. Le Conseil pense plutôt qu'il faut maintenir une tension et un équilibre dynamiques entre des orientations qui sont comme des pôles complémentaires. Il présente ici, en se référant à des avis et rapports antérieurs, **quatre assises ou fondements, qui revêtent ce caractère bipolaire** qu'il importe de maintenir dans toute réforme.

1.1 Les appels de la conjoncture et les exigences propres à la mission

La nouvelle conjoncture sociale met en évidence de nouveaux besoins éducatifs. La mission éducative ne se vit pas en vase clos. Elle doit s'ajuster en tenant compte des tendances lourdes et émergentes qui s'expriment dans la société et des appels éducatifs qu'elles lancent au système d'éducation. Mais s'il importe de prendre en considération les demandes sociales et de s'ouvrir aux mutations profondes et à leurs effets sur l'éducation, il s'avère tout aussi essentiel de respecter les exigences propres à la mission éducative. Ce qui est en jeu et qui doit baliser tout changement, c'est donc à la fois l'adaptabilité et l'intégrité de l'exercice de la mission éducative.

1.1.1 Prendre en sérieuse considération les appels de la conjoncture sociale

Dans plusieurs de ses rapports annuels et dans certains avis[1], le Conseil insiste sur la nécessité pour le système d'éducation de s'ouvrir à la mutation sociale, de se mettre à l'heure de la société postindustrielle dans laquelle nous sommes entrés, de recueillir les appels de la conjoncture sociale et de prendre acte des demandes sociales qui lui sont adressées. Le devenir de l'éducation est en lien avec le devenir de la société.

La société est, en effet, traversée par des dynamiques démographiques, économiques, sociales et culturelles. Qu'il suffise de rappeler des phénomènes comme la baisse de natalité et le vieillissement de la population ; l'extension des échanges économiques entre les nations et la restructuration qu'ils imposent à l'économie nationale et au marché de l'emploi ; la transformation des liens sociaux, dont font partie les rapports modifiés entre les hommes et les femmes, la mutation de la famille, l'augmentation de la pluralité au sein des cultures, la détérioration

1. *Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1994 ; *Le Défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993 ; *La Profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991 ; *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990 ; *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation, l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Québec, 1992 ; *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec, 1992 ; *Réactualiser la mission universitaire*, Québec, 1995.

du tissu social et l'accroissement des inégalités socio-économiques (on parle même d'une société duale) ; le développement accéléré des sciences et des techniques et, particulièrement, des nouvelles technologies de l'information et de la communication (on parle même de l'avènement de la société de l'information ou du savoir).

Tous ces phénomènes de société ont leurs répercussions dans le monde de l'éducation. En effet, ils remettent en question les orientations du système d'éducation et ils ouvrent des pistes au regard des objectifs et des contenus de formation à privilégier. Le système d'éducation est interpellé de plusieurs lieux. Il lui faut, par exemple, gérer pédagogiquement l'explosion des savoirs et l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, former le personnel scientifique et technique nécessaire à la société postindustrielle, ajuster son curriculum et ses programmes pour permettre une formation générale ouverte sur l'ensemble de la culture et une formation professionnelle à la fois spécialisée et polyvalente, former au dialogue interculturel tout en transmettant à chacun et chacune la culture publique commune, répondre aux exigences nouvelles de compétence éthique et culturelle, assurer les transferts technologiques vers les entreprises et les collectivités.

1.1.2 Préserver la formation comme l'axe central de la mission éducative

Le système d'éducation est sollicité de toutes parts, disons-nous. Il lui faut s'ouvrir aux exigences de la conjoncture sociale. Mais il importe de rappeler que cette ouverture doit être réalisée dans le respect de l'identité profonde de la mission de formation du système d'éducation. En interaction étroite avec les mouvements de société, le système d'éducation doit pourtant maintenir le cap sur l'essentiel de sa mission[2].

Des pressions s'exercent de toutes parts sur le système d'éducation. De par sa situation stratégique dans l'ensemble des institutions sociales, il est vite mis au banc des accusés et pointé du doigt, car on attend beaucoup de lui. On le souhaite en lien avec la famille, au point même de jouer parfois des rôles auparavant dévolus à la famille elle-même ; on veut qu'il compense les inégalités sociales ; on s'attend à ce qu'il accueille des campagnes contre la drogue, le sexisme, le racisme ou la violence ; on désire qu'il soit branché sur l'entreprise et le développement économique et qu'il participe au développement des collectivités régionales. Dans ce contexte, il risque de perdre de vue le cœur même de sa mission.

Garantir la formation : tel est le cœur ou le centre de gravité de la mission du système d'éducation. Il s'agit de ces compétences générales et professionnelles qui permettent l'épanouissement des personnes et le

2. CSE, *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1992, p. 25-26 ; *Le Défi d'une réussite [...]*, p. 17-23 ; *Réactualiser la mission universitaire*, p. 30-36.

développement de la société. Parler de compétences générales, c'est évoquer cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent à une personne de comprendre le monde dans lequel elle vit et d'y exercer avec maîtrise certains rôles fondamentaux. Parler de compétences professionnelles, c'est se référer à cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes propres à une discipline ou une technique permettant l'exercice d'une pratique spécialisée. Deux visées s'imposent : conduire le plus grand nombre à la formation générale la plus solide et la plus poussée possible ; revaloriser, auprès des élèves, les cheminements de la formation professionnelle et technique.

En principe, nul ne devrait quitter le système, non seulement sans avoir acquis les compétences générales nécessaires à toute personne citoyenne d'une société démocratique et pluraliste, mais également sans s'être donné cette qualification professionnelle qui lui assure une intégration dynamique à la société. Et pour ceux et celles qui ne peuvent avoir accès à un diplôme, il faut songer à des formes d'attestation et de reconnaissance sociale qui témoigneront des qualités et des compétences acquises.

L'accomplissement de cette mission essentielle n'exclut pas pour autant que le système d'éducation joue des rôles importants, qu'ils soient connexes, complémentaires ou subsidiaires. En effet, les circonstances et les conditions peuvent imposer au système et, plus particulièrement, aux établissements des tâches conjoncturelles inévitables.

Mais alors, des balises sont nécessaires : par exemple, aucun rôle complémentaire assumé ne doit nuire à l'accomplissement de la mission première ; il faut considérer en priorité toute intervention qui prolonge la mission de formation ; on peut accepter de jouer des rôles subsidiaires dans certaines situations particulières ; il importe de reconnaître que des responsabilités peuvent être partagées avec d'autres lieux éducatifs ou d'autres acteurs sociaux ; il faut accepter que des ressources disponibles servent à la collectivité ; il est important de réaffirmer la responsabilité institutionnelle de chaque établissement dans l'exercice de ces rôles.

1.2 La démocratisation et la qualité de l'éducation

Le Conseil pense qu'il importe de maintenir, dans tout renouveau, la tension difficile à supporter mais pourtant nécessaire entre la visée de la démocratisation et le souci de la qualité. C'est là une position fondamentale du Conseil : l'investissement dans la qualité doit se faire sans délaisser l'objectif de la démocratisation. Le Québec n'a pas les moyens de sacrifier l'un ou l'autre. Il y a ici une vigilance à exercer, afin de conduire le plus grand nombre possible à une réussite de qualité.

1.2.1 Poursuivre la tâche de démocratisation[3]

L'instauration d'un système public a été l'un des grands choix stratégiques de la réforme des années 1960. Cette mise en place d'un système public

3. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]*, chapitre 1 ; *L'Enseignement supérieur : pour une entrée [...]*, chapitre 4.

a favorisé une large accessibilité non seulement des enseignements primaire et secondaire, mais également des enseignements collégial et universitaire, pour les jeunes d'abord et pour les adultes ensuite. Le Québec avait ici un immense rattrapage à effectuer par rapport à d'autres sociétés comparables. Même si les chances d'accès aux études comportent encore aujourd'hui certains retards — notamment chez les hommes, les francophones et les populations de certaines régions —, **l'heure est cependant venue de viser à ce que les chances de réussite augmentent** ou, pour dire mieux, à ce que le plus grand nombre accède à une réussite de qualité.

L'accès à un diplôme, qui témoigne d'un cheminement de scolarisation et de qualification réussi, est devenu primordial dans la société du savoir. C'est pourquoi, en se basant sur la comparaison avec d'autres sociétés développées (notamment l'Ontario), sur l'état de la scolarité de la population québécoise, sur l'analyse qu'il a faite des demandes sociales et sur la recherche d'une meilleure efficacité du système, **le Conseil propose les objectifs suivants, à poursuivre d'ici l'an 2000** : que 85% des élèves puissent accéder au diplôme d'études secondaires, avant l'âge de 20 ans ; que 60% accèdent au diplôme d'études collégiales, avant l'âge de 25 ans ; que 25% accèdent au diplôme de baccalauréat, avant l'âge de 30 ans ; que 5% accèdent au diplôme de maîtrise et que 1% accède au diplôme de doctorat.

1.2.2 Viser la meilleure qualité possible de la formation[4]

Le système d'éducation ne doit sacrifier la qualité de la formation ni à l'accessibilité des études ni à la réussite éducative. **Cette triade — accessibilité, réussite et qualité — doit demeurer inséparable**, dans le contexte d'une société qui exige que la scolarisation et la qualification des personnes témoignent de l'acquisition de véritables compétences générales et professionnelles. Ces compétences doivent permettre l'autonomie et l'adaptation, la polyvalence et la fonctionnalité, la créativité personnelle et l'insertion professionnelle. Autrement dit, la qualité de la formation réside dans un équilibre des formations générale et spécialisée, toutes deux axées sur les connaissances, les habiletés et les attitudes essentielles au développement continu de la personne et à son insertion sociale dynamique : en cela réside aussi, pour le Conseil, ce qu'on appelle la formation fondamentale.

1.3 Le partage de la responsabilité et le leadership de l'État

Il y a ici comme deux logiques en apparence, tout au moins, contradictoires. De même qu'on ne devrait pas choisir entre la démocratisation et la qualité de l'éducation, de même on ne devrait pas sacrifier l'une de ces logiques à l'autre. Un équilibre dynamique entre le partage des responsabilités, d'un côté, et l'équité et l'unité assurées par l'État, de l'autre, demeure, ici aussi, nécessaire dans toute entreprise de renouveau.

4. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]*, chapitre 1 ; *La Profession enseignante [...]*, p. 11-14.

1.3.1 Miser davantage sur des acteurs et des établissements responsables

La logique de la responsabilisation[5] s'exprimera dans un meilleur partage des responsabilités éducatives entre l'instance centrale et les instances locales. La responsabilisation appelle une certaine décentralisation qui doit aller jusqu'aux écoles primaires et secondaires et jusqu'aux cégeps. La décentralisation exige, à son tour, un allégement des encadrements ayant trait aux règles budgétaires, aux régimes pédagogiques et aux conditions de travail.

La recherche et l'observation le confirment : **chaque établissement peut faire la différence**. L'établissement a un poids déterminant dans la poursuite de la qualité de la formation. C'est pourquoi le Conseil croit qu'il faut désormais faire graviter l'ensemble du système autour de l'établissement. Il importe d'affirmer fortement qu'il est pertinent de miser sur la dynamique d'un établissement davantage responsabilisé, ce qui signifie que les règlements, les encadrements, les conventions collectives, les normes budgétaires sont appelés à s'assouplir.

S'il faut tendre vers une plus large responsabilisation des établissements, c'est aussi pour **redonner aux acteurs locaux une prise réelle sur leur action éducative**. Cela suppose que les établissements deviennent des lieux où les gestionnaires puissent, avec l'ensemble des acteurs, prendre des décisions importantes et définir un véritable projet d'établissement. Cela suppose également que le caractère professionnel de l'acte d'enseigner soit nettement reconnu et qu'on convienne d'une pratique quotidienne qui responsabilise le personnel enseignant.

1.3.2 Réaffirmer, au nom de l'équité et de l'unité, le nécessaire leadership de l'État

L'État n'a pas à s'effacer[6], comme certains pourraient le souhaiter en contexte de néo-libéralisme. Responsabiliser les acteurs de première ligne ne signifie par pour autant que l'État ne doive pas **assumer sa responsabilité fondamentale d'assurer l'équité et l'unité dans le système d'éducation**. Il lui revient donc d'abord de maintenir l'équité dans l'accès aux études. Il lui revient aussi de soutenir les établissements dans leur souci de conduire le plus grand nombre possible à la réussite éducative. Il lui revient enfin de garantir la qualité des formations sur l'ensemble du territoire, en assumant ses responsabilités à l'égard de la

5. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]*, p. 13 ; *La Gestion de l'éducation [...]*, p. 32-34 ; *La Profession enseignante [...]*, chapitre 3 ; *Le Rapport Parent 25 ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, p. 90-91 ; *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, chapitre 1.
6. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]*, p. 13 et p. 62 ; *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*, Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1986, chapitre 6.

mission éducative, du curriculum commun, du financement et de l'évaluation du système.

La mission éducative de la société, faut-il ajouter, concerne l'un des droits fondamentaux de tous les individus : le droit à l'éducation, universellement reconnu. Qui dit « droit », dit aussi « devoir » ou « responsabilité ». **Le droit des individus à l'éducation est ici indissociable des responsabilités publiques**. Dans une société qui se veut démocratique et équitable, l'État demeure responsable de l'exercice du droit des individus à l'éducation.

1.4 Un système de formation initiale et de formation continue

Si l'on souhaite assurer à notre société la capacité d'être une société moderne, instruite, qualifiée, apte à prendre en main l'ensemble de son développement, il importe de poursuivre la hausse des niveaux de scolarisation et de qualification dont on a parlé plus haut. Pour cela, il nous faut un système de formation initiale et de formation continue efficace, conçu dans une optique d'éducation permanente.

1.4.1 Favoriser l'engagement intensif et à temps complet des étudiantes et étudiants jeunes dans leur scolarisation et leur qualification

Se scolariser et se qualifier, c'est-à-dire développer des savoirs, des habiletés et des attitudes générales, d'une part, maîtriser un champ de savoir ou de savoir-faire et acquérir ainsi une compétence professionnelle, d'autre part, deviennent de plus en plus **une nécessité pour les jeunes générations**[7]. Il n'est pas mince, en effet, le bagage d'aptitudes et de connaissances requis aujourd'hui pour une insertion sociale et professionnelle des jeunes qui soit réussie dans la société actuelle. C'est pourquoi le Conseil propose encore l'objectif d'une augmentation de la proportion d'une génération de jeunes, qui d'abord accède au diplôme d'études secondaires (DES) ou au diplôme d'études professionnelles (DEP), mais qui également poursuit ses études supérieures.

En même temps, le Conseil croit que **ce projet de scolarisation et de qualification exige de la part des étudiantes et étudiants un engagement intensif dans des études de préférence à temps complet**, ce qui permet d'atteindre assez rapidement les objectifs de formation, de maintenir l'intérêt et la motivation et de réduire les coûts individuels et publics liés à un interminable cheminement. Par ailleurs, il est important que les établissements encouragent et soutiennent des étudiantes et étudiants qui entreprennent et poursuivent des études supérieures à temps complet.

7. CSE, *L'Enseignement supérieur : pour une entrée [...]*, p. 116 ; *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, 1992, p. 76-77 ; *Le Rapport Parent [...]*, p. 44-45 ; *L'Éducation aujourd'hui [...]*, p. 25-27.

1.4.2 Mettre le système d'éducation à l'heure de l'éducation permanente

Des besoins nouveaux de formation, de perfectionnement, de recyclage, voire de réorientation personnelle et professionnelle ont émergé[8]. Tant et si bien que le système d'éducation a accueilli et semble devoir accueillir un nombre croissant d'adultes de tous âges, voyant ainsi ses modes d'organisation et son visage quotidien substantiellement transformés.

Ainsi, la perspective de l'éducation permanente, née de l'éducation des adultes mais la débordant progressivement, fait son chemin dans les mentalités et les pratiques. Elle conduit à voir dans l'éducation un processus qui, loin de se limiter au temps de la jeunesse et à la fréquentation du système scolaire, accompagne toutes les étapes de la vie et amène les individus et les groupes à vivre l'apprentissage comme une dimension nécessaire et continue de la vie humaine. Cela implique que la formation initiale elle-même doit être revue dans cette perspective d'éducation permanente. Cela conduit également le système à rendre accessibles aux adultes des activités de formation, de perfectionnement et de recyclage, en somme, à accroître l'accessibilité et à garantir l'adaptation des services éducatifs offerts aux adultes. **Toute réforme est appelée à tenir compte du fait que le système d'éducation doit maintenant vivre à l'heure de l'éducation permanente** et être conçu et aménagé pour offrir des formations initiales et des formations continues de qualité.

* *
*

Ces grandes visées, qui inspirent la réflexion du Conseil depuis plusieurs années déjà, paraissent aptes à fonder encore aujourd'hui et pour demain toute entreprise de renouveau ou de réforme du système d'éducation. Elles ne sont d'ailleurs pas sans lien entre elles et, effectivement, elles se dynamisent les unes les autres. Il n'y a pas de véritable démocratisation du système, si ce dernier n'est pas devenu un système de formation initiale et de formation continue. Une véritable démocratisation du système exige, en outre, la responsabilisation des acteurs de première ligne et le maintien de l'équité, grâce à l'intervention de l'État. Une formation de qualité est, aujourd'hui, une formation fondamentale conçue et vécue dans une perspective d'éducation permanente. Et c'est fondamentalement le rapport dynamique entre l'Éducation et la Société qui requiert une nouvelle phase de démocratisation, axée sur l'accès du plus grand nombre à une réussite de qualité ; qui appelle un partage équitable des responsabilités entre l'État et les établissements ; qui pousse le système à se mettre à l'heure de l'éducation permanente.

8. CSE, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation [...]*, p. 90-91 ; *L'Éducation aujourd'hui [...]*, p. 23-31.

CHAPITRE 2

DES COUPS DE BARRE À DONNER DANS LE SYSTÈME

Dans plusieurs de ses avis et rapports, le Conseil a soulevé des questions en quelque sorte transversales, qui concernent plus qu'un ordre d'enseignement. Ce sont quelques-unes de ces questions qu'il reprend ici. Elles concernent tantôt les acteurs, tantôt les contenus de formation, tantôt les structures et le fonctionnement. Il y a ici et là des défis éducatifs majeurs que tout renouveau ne peut laisser tomber. Sur l'une ou l'autre de ces questions, le Conseil a, au cours des années, posé des diagnostics et proposé des pistes d'action prioritaires ou des coups de barre importants qu'il évoque brièvement dans ce chapitre.

2.1 Les acteurs

Ces dernières années, le Conseil s'est penché sur les acteurs de première ligne du système d'éducation. C'est ainsi qu'il a cherché à tracer le profil des élèves du primaire et du secondaire et celui des étudiantes et étudiants à l'enseignement supérieur. Il a aussi traité de la profession enseignante à tous les ordres d'enseignement et il a également mené une réflexion sur le modèle de référence des gestionnaires en éducation avec, comme horizon, la responsabilisation de tous les acteurs. Il a enfin parlé des partenaires externes aux réseaux d'éducation, notamment des parents, des entreprises et des autres lieux éducatifs.

2.1.1 Les populations étudiantes : prendre acte du fait qu'elles ont changé

Le Conseil a constaté, au cours des dernières années, qu'**à tous les ordres d'enseignement les populations étudiantes avaient changé**. Dans deux avis[1], le Conseil a voulu tracer le nouveau profil des enfants du primaire. Des traits majeurs se dégagent : par exemple, un mode d'accès différent à une multitude de connaissances ; un plus grand nombre de stimuli, mais un manque de rapports humains de médiation ; une expression de soi facilitée et une précocité apparente, mais une identité plus complexe à construire ; une plus grande liberté, mais une quête de normes et de sens sans précédent ; un horizon social élargi et des univers multiples à travers lesquels circuler.

Le Conseil note aussi que l'adolescence[2] n'est plus aujourd'hui tout à fait ce qu'elle était. Les jeunes élèves d'aujourd'hui ont des traits caractéristiques : par exemple, ils ont accès à de nombreuses sources d'information ; ils ont une motivation mitigée au regard des études ; ils cherchent anxieusement des modèles ; ils éprouvent de la difficulté à se projeter dans l'avenir ; leur monde de valeurs constitue un mélange parfois hétérogène. Mais sous ces traits, des dynamismes profonds existent : quête d'identité, mouvement de socialisation, désir d'apprendre, exploration de leur potentiel professionnel.

1. CSE, *Les Enfants du primaire*, Québec, 1989 ; *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, Québec, 1995.
2. CSE, *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, Québec, 1993.

Le Conseil note enfin que les profils des populations étudiantes à l'enseignement supérieur[3] sont de plus en plus diversifiés : prépondérance des femmes, gamme des âges très étendue, diversité ethnique, origines socio-économiques inégales, formations antérieures disparates. À cela s'ajoutent un engagement moins exclusif envers les études, un attrait évident pour le travail rémunéré en cours d'études et une relation plus ténue à l'institution.

Le Conseil traitera plus spécifiquement de ces nouvelles populations étudiantes et des ajustements qu'elles appellent à chaque ordre d'enseignement (chapitre 3). Qu'il suffise de dire ici que, dans ce contexte nouveau, le système d'éducation doit porter une attention toute spéciale à certaines populations étudiantes particulières. Le Conseil en signale quatre, dont il a déjà parlé dans l'un ou l'autre de ses avis.

Une attention spéciale aux garçons[4]. Les plus grandes difficultés de cheminement des garçons, voire leurs échecs et leurs abandons plus nombreux, ont été signalés par le Conseil, tant au primaire et au secondaire qu'au collégial. Les écarts de réussite entre les garçons et les filles sont significatifs et même croissants. Dans la panoplie des interprétations possibles, il faut noter la différence entre les filles et les garçons dans le rapport à l'école, une certaine inadaptation de l'école aux besoins particuliers des garçons, l'absence des pères et des modèles masculins dès la petite enfance et tout au long de la fréquentation de l'école primaire, les stéréotypes sexistes et l'héritage des luttes féministes. On doit aussi noter que ces écarts dans la réussite sont encore plus grands en milieux défavorisés.

On peut penser que des mesures d'encadrement et de soutien plus sérieuses, une plus grande présence de modèles masculins dès le primaire, des approches pédagogiques diversifiées et adaptées, un meilleur accompagnement éducatif des jeunes qui exercent un travail rémunéré, un meilleur soutien au choix vocationnel et une plus grande articulation du scolaire et du parascolaire pourraient aider tout particulièrement les garçons dans leur cheminement de scolarisation et de qualification.

Une attention spéciale aux élèves allophones[5]. Aujourd'hui, la fréquentation scolaire évolue selon une progression constante du nombre d'élèves allophones et elle recouvre une diversité accrue sur le plan des langues maternelles. Surtout, on note une présence élevée de ces élèves dans l'île de Montréal et une forte densité de cette présence dans plusieurs écoles de la région métropolitaine, comme on reconnaît que la réalité de leur accueil est plus complexe au secondaire qu'au primaire.

---

3. CSE, *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, 1992.
4. CSE, *Une école primaire pour les enfants [...]* ; *Pour des apprentissages pertinents [...]* ; *Les Conditions de la réussite au collégial*, Québec, 1995.
5. CSE, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993.

En reconnaissant la contribution des milieux scolaires francophones depuis une vingtaine d'années, le Conseil croit que réussir l'accueil et l'intégration des élèves des communautés culturelles signifie, pour l'école, inséparablement leur scolarisation, leur francisation et leur socialisation, dans une société qui vit par ailleurs une situation particulière en Amérique du Nord.

L'école doit aider à construire à la fois l'espace civique commun et le dialogue interculturel. Elle doit contribuer, dans ce contexte, à la formation à la citoyenneté, notamment par la transmission de la culture publique commune et par l'éducation aux droits. Par ailleurs, le Conseil croit qu'il faut examiner les réponses éducatives fournies ici et ailleurs, spécialement en lien avec le phénomène de la densité pluriethnique. Il faut aussi l'appui d'une politique ministérielle et de plans d'action institutionnels. La mise en place de commissions scolaires linguistiques et l'existence d'écoles non confessionnelles à Montréal sont susceptibles de rendre plus transparente la volonté d'accueil. À cela, il faut ajouter, par exemple, les collaborations entre l'école et les parents des élèves des communautés culturelles et l'acquisition d'une plus grande compétence interculturelle par le personnel enseignant.

Une attention spéciale aux élèves en difficulté[6]. Pour ce qui est du primaire, un dossier est actuellement ouvert au Conseil. À cette étape-ci, un rappel historique, un portrait de la clientèle et une description partielle des services offerts ont été élaborés. Le Conseil entend centrer sa réflexion sur la politique d'adaptation scolaire et sur sa mise en œuvre pour le primaire et proposer les orientations et les voies d'action qu'il privilégiera pour les années à venir.

Pour le secondaire, le Conseil a déjà analysé le modèle des cheminements particuliers mis en œuvre dans une optique d'adaptation scolaire. Dans ce contexte, il a rappelé qu'il importe que le système fasse droit à la différence dans les cheminements d'apprentissage ; qu'il conduise chacun et chacune à la formation de base la plus riche possible à l'aide d'un plan d'intervention personnalisé ; que l'adaptation soit à la fois d'ordre pédagogique, organisationnel et curriculaire ; que le plus possible on constitue des équipes multidisciplinaires, stables et composées d'enseignantes et d'enseignants volontaires, avec une tâche complète en cheminements particuliers ; qu'une meilleure collaboration s'instaure entre le primaire et le secondaire et que des partenariats existent avec les parents et les entreprises.

Une attention spéciale aux élèves des écoles publiques de l'île de Montréal. Dans l'étude qu'il mène présentement, le Conseil constate qu'il y a, au sein de l'école publique montréalaise, un problème particulier de réussite scolaire, qui touche principalement le secteur d'enseignement en français. À la source du problème, il est possible de pointer déjà

6. CSE, *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Québec, 1989.

l'apprentissage du français (langue maternelle ou langue d'adoption), fondement des apprentissages ultérieurs. Une part importante de la population scolaire de l'île de Montréal se distingue notamment par sa pauvreté et par son caractère pluriethnique. Il faut noter, en outre, que les écarts sont grandissants entre les milieux pauvres et les milieux bien nantis, ce qui explique la concurrence des établissements privés pour attirer des candidats ayant un bon potentiel et provenant des milieux favorisés. Les directions d'école sont perçues comme surchargées et plusieurs enseignantes et enseignants sont démobilisés ou paraissent peu préparés à intervenir dans un environnement défavorisé ou dans un contexte de diversité culturelle. La communication de l'école avec les parents ou les groupes communautaires semble, en outre, ardue. Par ailleurs, l'équation paraît de plus en plus difficile à résoudre entre les caractéristiques et les besoins de la nouvelle population scolaire montréalaise et la rigidité des structures confessionnelles dans le réseau scolaire montréalais.

Face à l'ensemble des problèmes constatés, plusieurs écoles ont pris l'initiative et aménagé des solutions originales. Il apparaît déjà que les voies d'action à privilégier devront viser certains aspects du fonctionnement du système et des écoles. À cette étape-ci de sa réflexion, le Conseil pense qu'il faudra intervenir sur les structures scolaires et favoriser l'existence d'écoles non confessionnelles ; que les services à la petite enfance devront être améliorés en milieu défavorisé ; qu'une mobilisation et une responsabilisation seront nécessaires au niveau de chaque école et de l'ensemble des personnels ; que la promotion de l'égalité des chances puisse passer par une différenciation pédagogique et curriculaire, notamment en lien avec la réussite scolaire dans le secteur d'enseignement en français ; qu'une plus grande ouverture aux parents et à la collectivité locale sera essentielle ; qu'une attention spéciale et un soutien particulier devront être apportés à l'intégration des élèves des communautés culturelles.

2.1.2 La profession enseignante : renouveler le contrat social

Le Conseil pense que **les conditions sont aujourd'hui réunies pour qu'un renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société**[7] **—** dont les mandataires sont l'État, les ministères concernés et les administrations locales — **soit envisagé**. Par exemple, on a pris davantage conscience que, même si la pratique enseignante n'est pas le seul déterminant de la qualité des résultats éducatifs, elle n'en constitue pas moins un déterminant majeur. Bien des aspects de la conjoncture sociale dont on a parlé plus haut ont des répercussions sur la pratique enseignante : qu'il suffise de signaler les rapports qui peuvent exister entre l'acte d'enseigner et la pédagogie, d'une part, la diversité culturelle, l'origine socio-économique, les nouvelles technologies de l'information ou l'évolution du modèle familial, d'autre

7. CSE, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991.

part. En contexte proprement scolaire, des phénomènes comme la diversification des populations étudiantes, les grandes attentes de la société à l'égard de son système d'éducation, la conscience de la nécessité d'une réorganisation du travail éducatif et des modes de gestion, l'évolution du discours et des pratiques syndicales et le renouvellement du corps enseignant lui-même, créent les conditions favorables à un nouveau contrat social entre le personnel enseignant et la société.

Ce renouvellement du contrat social commence, de l'avis du Conseil, dans la reconnaissance du caractère distinct de l'acte d'enseigner, en tant qu'acte réflexif, interactif, complexe et, somme toute, en tant qu'acte professionnel débouchant sur ce que le Conseil appelle un professionnalisme ouvert et collectif, fait d'appartenance institutionnelle, d'entraide, de perfectionnement par les pairs, de responsabilité éducative collective et de participation du personnel enseignant au débat public concernant le devenir de l'éducation. Il importe également qu'on convienne d'une pratique quotidienne responsable, en favorisant la diversification et la flexibilité dans la tâche, une participation aux décisions institutionnelles, une autonomie en lien avec la responsabilité et une évaluation de l'enseignement qui soit en lien avec le développement professionnel. Il faut aussi insérer la formation dans une dynamique de continuité, d'abord, selon laquelle formation initiale et formation continue, formation théorique et formation pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience constituent véritablement les différents volets inséparables d'un continuum de formation, entre autres grâce à des stages efficaces, un réseau d'écoles associées, une année d'internat ; dans une dynamique de professionnalisation, ensuite, qui trouve son fondement dans l'acte professionnel d'enseigner, et qui s'exprime, par exemple, dans la participation au comité d'agrément des programmes, une formation initiale prolongée, des centres régionaux de perfectionnement professionnel cogérés par le personnel enseignant et les commissions scolaires. Enfin, il est important de gérer l'enseignement comme une carrière professionnelle : s'assurer d'une relève de qualité, réduire le plus possible la précarité en emploi, offrir des conditions de travail fondées sur le professionnalisme, prévenir l'épuisement professionnel et augmenter la diversification et la mobilité dans la tâche.

2.1.3 La gestion de l'éducation : changer de modèle[8]

Le modèle de gestion bureaucratique et centralisé a permis à l'éducation de faire des pas importants au cours des dernières décennies. Ces acquis portent principalement sur l'instauration d'un véritable système public d'éducation et sur une rationalisation administrative et une meilleure maîtrise des fonctions de gestion. Mais **le modèle bureaucratique et industriel comporte des lacunes évidentes** qui le rendent inapte à

8. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993 ; *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993.

répondre aux nouveaux appels de la conjoncture sociale et aux nouvelles exigences liées à l'exercice de la mission éducative dont on a parlé plus haut. En effet, ce modèle favorise une concentration sur l'administration des affaires courantes et ponctuelles et sur une planification à courte vue ; il s'appuie sur un cadre d'exercice contraignant, centralisé et complexe ; il tend à traiter les acteurs de première ligne, du moins au primaire et au secondaire, comme les exécutants d'un plan conçu ailleurs et par d'autres ; il privilégie une organisation mécaniste des tâches aboutissant au travail contrôlé et bien souvent en miettes.

Le Conseil croit qu'il faut aujourd'hui **se donner un autre modèle de référence, s'inspirant davantage d'une logique conviviale**. Un tel modèle est axé — par delà l'accent sur l'immédiat — sur une vision des choses à plus long terme, sur le sens de la mission éducative et sur un souci de planification stratégique des activités. Sa logique est conviviale, car elle met de l'avant — plutôt que les rapports hiérarchiques et contrôlants — la responsabilisation et la mobilisation des acteurs de première ligne ; elle favorise — à l'encontre de la concentration des pouvoirs — une organisation communautaire, le partage des responsabilités, l'échange et la collaboration ou le partenariat ; elle privilégie — plutôt que la centralisation — la responsabilisation institutionnelle et l'affirmation des différentes cultures organisationnelles, et — plutôt que le seul contrôle externe *a priori* — l'évaluation institutionnelle et la reddition de comptes *a posteriori*.

2.1.4 Les partenaires externes : collaborer avec eux généreusement et lucidement

Les partenaires externes peuvent aussi être considérés comme des acteurs du système scolaire. À plusieurs reprises, le Conseil a insisté sur la nécessaire collaboration des intervenants et intervenantes « de l'interne » avec ces acteurs « de l'externe ». Les principaux dont il a parlé, dans l'un ou l'autre de ses avis, sont la famille, l'entreprise et les autres lieux éducatifs.

Famille et école ont des missions éducatives complémentaires et doivent collaborer[9]. Famille et école répondent à divers besoins des enfants et des jeunes ; elles constituent toutes deux des lieux privilégiés d'apprentissage et de socialisation des enfants et des jeunes. Elles ont cependant un rôle spécifique qui fait qu'elles sont complémentaires. L'existence de points communs place ces deux institutions dans le prolongement l'une de l'autre. C'est donc non seulement une continuité mais également une complémentarité qui doit s'établir entre la famille et l'école. Plus particulièrement, l'école devrait offrir des possibilités de contact parents-école plus nombreuses et plus variées et appuyer davantage

9. CSE, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993 ; *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, Québec, 1994 ; *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Québec, 1995.

le développement de la compétence parentale, notamment en favorisant chez les parents la maîtrise d'habiletés en rapport avec l'accompagnement scolaire. L'école a tout intérêt à faire des parents ses alliés naturels, dans un climat de communication et de confiance.

L'école a aussi à apprendre à recourir aux autres lieux éducatifs[10]. Des attentes et des besoins peuvent être satisfaits par d'autres lieux éducatifs que l'école. L'ouverture aux autres lieux éducatifs est toujours possible et souhaitable au sein même des activités d'enseignement, mais on comprend aisément que les activités parascolaires offrent un cadre plus souple pour promouvoir une telle ouverture. Ces lieux sont nombreux et variés, allant de la sphère culturelle ou économique à la sphère politique. L'école a intérêt à partager des responsabilités avec ces milieux et à utiliser leurs ressources, tout comme elle peut y trouver l'occasion d'apprendre aux enfants et aux jeunes à profiter des possibilités éducatives qu'ils offrent.

L'école est aussi appelée à collaborer sérieusement avec l'entreprise[11]. Les modalités de collaboration se sont, au cours des années, multipliées et diversifiées : par exemple, la collaboration de l'entreprise à l'élaboration de programmes de formation professionnelle et technique ; la participation des gens d'affaire à la gestion des établissements ; des partenariats en formation sur mesure ; des stages offerts en entreprise ; des transferts technologiques ; l'engagement des établissements de formation dans le développement socio-économique régional. La voie est ouverte et il faut continuer à parcourir le chemin en cette direction. Cependant, le Conseil croit qu'il faut que les établissements d'éducation se fixent comme balise l'ouverture dans le respect de leur mission et de leur autonomie institutionnelle et qu'ils soient soucieux de déterminer les conditions de collaborations et de partenariats durables.

2.2 La formation

Le Conseil a soulevé, au cours des années, plusieurs questions concernant la qualité de la formation offerte et l'adaptation de celle-ci aux exigences d'une société moderne. On ne traitera pas ici de ce qu'il en a dit pour chaque ordre d'enseignement en particulier, ce qu'on fera en revanche au chapitre trois. Il s'agit plutôt, dans cette section, de dégager les diagnostics majeurs et les principales voies d'action proposées concernant tantôt la formation dans son ensemble, tantôt un aspect ou l'autre de cette formation, recouvrant le curriculum de plusieurs ordres d'enseignement.

---

10. CSE, *Les Nouveaux Lieux éducatifs*, Québec, 1986 ; *Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*, Québec, 1988 ; *Les Enfants du primaire*, Québec, 1989 ; *Le Défi d'une réussite [...]*.
11. CSE, *Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*, Québec, 1994 ; *L'Enseignement supérieur et le développement économique. Pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*, Québec, 1994 ; *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Québec, 1991 ; *Le Développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation*, Québec, 1989.

2.2.1 Plus de cohérence, de diversité et d'exigence dans la formation

La lecture qu'a faite le Conseil de la formation offerte dans les curriculums aux différents ordres d'enseignement l'amène à mettre en évidence **trois carences majeures**[12], inégalement présentes aux divers ordres d'enseignement. Incohérence, d'abord. Les principaux facteurs de cette incohérence paraissent être le cloisonnement disciplinaire et l'absence de vision de système. En effet, à tous les ordres d'enseignement existe une approche disciplinaire fermée sur soi. Par ailleurs, l'absence de vision de système conduit à des passages d'un ordre d'enseignement à l'autre qui ne se font pas sans heurt et à une articulation laborieuse entre les objectifs généraux de formation. Uniformisation, également. Cette uniformisation, plus forte à l'enseignement obligatoire, se manifeste cependant aux divers ordres d'enseignement, mais à chaque fois elle limite la diversification des parcours. Elle est liée à la difficulté de prendre en compte les situations particulières des diverses populations étudiantes et à la résistance à poursuivre les mêmes objectifs généraux par des voies différentes. À l'enseignement supérieur, elle s'exprime davantage dans le cloisonnement disciplinaire. Faiblesse, enfin. La carence ayant trait à la faiblesse des curriculums atteint directement la qualité de la formation. Une société fondée sur le savoir ne peut accepter que les formations sanctionnées soient tronquées, insuffisantes et pauvres du point de vue culturel. Elle ne peut accepter que l'acquisition de savoirs et d'habiletés de base soit déficiente et que les diplômes décernés manquent de fiabilité.

Le Conseil pense, en premier lieu, que la **définition de profils de sortie** peut établir une meilleure cohérence à chaque cycle et à chaque ordre d'enseignement et même entre les ordres d'enseignement. La question à se poser est la suivante : que devrait savoir et savoir faire une personne au sortir de tel cycle ou de tel ordre d'enseignement? Chaque profil de sortie doit être conçu comme une concrétisation de la mission, comme une façon de réaliser la perspective de la formation fondamentale axée sur les apprentissages essentiels et comme un moyen de favoriser l'intégration des apprentissages. Il doit trouver un enracinement dans les enjeux sociaux actuels, établir un lien entre les compétences visées et les disciplines constituées, poursuivre l'acquisition des grandes capacités et dispositions qui transcendent les disciplines.

En deuxième lieu, dans le refus de l'uniformité et du cloisonnement, il importe de **favoriser la variété des cheminements, d'un côté, et l'accès à des formations larges et polyvalentes, de l'autre**. La démocratisation de l'éducation réside aujourd'hui, par delà les chances d'accès aux études, dans les chances d'accès à la réussite éducative. Or, cela exige, contre l'uniformité, la diversité dans le cheminement de formation. En aucun cas, cependant, cette diversité ne devrait permettre les cloisonnements, les enfermements et les formations rétrécies.

12. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]* ; *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994.

En troisième lieu, la formation offerte doit **proposer aux élèves des défis sérieux** en matière d'acquisition des compétences générales. Les curriculums officiels et effectifs doivent, en effet, livrer le message de défis qu'il n'est pas facile de relever sans efforts et d'exigences élevées auxquelles il importe de répondre. L'un des critères de la qualité de la formation offerte réside dans sa largeur et sa richesse culturelle et, partant, dans l'exigence qu'elle porte à l'égard de l'enracinement et de l'ouverture culturels.

2.2.2 Une meilleure articulation entre les ordres d'enseignement, pour soutenir les cheminements étudiants[13]

Cette problématique préoccupe le Conseil depuis plusieurs années. **Il y a là des enjeux majeurs pour les objectifs de formation poursuivis par le système d'éducation et pour les cheminements de formation empruntés par les étudiantes et étudiants**. Le passage du préscolaire au primaire ne se fait pas sans heurt pour certains enfants, étant donné les différences dans la nature des objectifs de formation poursuivis et des méthodes employées. Le passage du primaire au secondaire ne se présente pas non plus sans difficulté, tant à cause de l'organisation différente des enseignements qu'en raison d'un manque d'articulation des contenus. Entre le secondaire et le collégial, des problèmes d'articulation existent en formation professionnelle, d'abord, notamment à cause du manque de continuité dans la filière de la formation professionnelle secondaire et de la formation technique collégiale et du développement asymétrique des deux niveaux de formation ; en formation générale, également, surtout à cause d'une préparation inadéquate aux études supérieures et à cause de l'effet de préalables collégiaux (et universitaires) plus ou moins justifiés. Entre le collégial et l'universitaire, des chevauchements existent et la continuité de la formation est encore loin d'être assurée.

De toute évidence, il faut **favoriser une meilleure articulation entre les ordres d'enseignement**. Du préscolaire au primaire, le Conseil pense que, pour favoriser un passage harmonieux, il faut instaurer une meilleure concertation entre les enseignantes des deux niveaux et prévoir systématiquement une période de transition. Du primaire au secondaire, une meilleure articulation passe par l'aménagement de groupes stables et de formules de titulariat, dans les premières années du secondaire ; par une meilleure cohérence verticale entre les curriculums des deux ordres d'enseignement (les profils de sortie contribueront à cette cohérence) et par l'utilisation adéquate d'une septième année primaire pour certains élèves. Du secondaire au collégial, il faut favoriser des filières de formation professionnelle et technique en continuité dans les spécialités propices et aménager, en ce domaine, la concertation entre les instances des deux paliers, portant notamment sur l'autorisation des programmes,

13. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]* ; *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants*, Québec 1989 ; *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Québec, 1988.

le perfectionnement des maîtres et la reconnaissance des acquis ; en formation générale, il importe surtout de promouvoir des études secondaires qui préparent efficacement aux études supérieures et de faire du diplôme d'études secondaires un diplôme fiable et envisagé comme le préalable par excellence pour l'accès à la majorité des programmes du collégial. Du collège à l'université, des mesures d'articulation devraient concerner le curriculum, telles une interprétation de la formation préuniversitaire et de la formation du premier cycle universitaire comme étant deux composantes d'un enseignement supérieur long et la prise en compte du diplôme d'études collégiales (dont la fiabilité doit être assurée) comme le préalable par excellence aux études universitaires.

2.2.3 Un développement intégré en formation professionnelle et technique[14]

La conjoncture économique et sociale lance un défi majeur au système de formation professionnelle et technique dans son ensemble. Des ajustements semblent s'imposer. En effet, des déséquilibres existent entre les services disponibles et les besoins exprimés ; on admet de moins en moins que le système d'éducation doive assumer seul la mission de formation professionnelle et technique. On pense que l'heure est venue de bien harmoniser les formations des jeunes et celles des adultes, les formations initiales et les formations continues, les formations offertes par le système scolaire et celles qu'offre le système productif, les formations secondaires et collégiales. En somme, **la conjoncture appelle un développement intégré**.

Parler de développement intégré, c'est d'abord affirmer que tout développement de la formation professionnelle et technique devrait se faire dans une perspective d'éducation permanente, dans un contexte de réduction des cloisonnements entre le système scolaire et le milieu de l'entreprise, avec une visée de formation fondamentale axée sur les apprentissages essentiels qui permettent la mobilité et l'approfondissement professionnels, en poursuivant des formations à la fois qualifiantes et ajustées aux besoins socio-économiques. C'est aussi opter pour une planification stratégique, c'est-à-dire reliée à la meilleure planification possible de l'emploi, à une sérieuse connaissance des besoins et des services régionaux et provinciaux et à une cohérence améliorée entre le secondaire et le collégial. C'est également se donner une politique gouvernementale de la formation professionnelle et technique, plus large que la politique du développement de la main-d'œuvre : donc, une politique qui se fonde sur la conception intégrée de la formation et du perfectionnement et sur la planification stratégique dont on vient de parler, sur la complémentarité et le partenariat entre le système éducatif et le système productif et sur la priorité accordée au système public d'éducation, qui devra rentabiliser son expertise et ses ressources, articuler

14. CSE, *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Québec, 1991.

ses interventions et témoigner de sa capacité d'adaptation. La mise en œuvre de cette politique pourrait être assumée par un lieu de coordination nationale, instance supraministérielle regroupant l'ensemble des partenaires sociaux, du secteur public et du secteur privé, à ne pas confondre avec la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, dont le mandat est plus restreint.

2.2.4 Une orientation scolaire et professionnelle soutenue par les mécanismes du système[15]

Le système d'éducation met en place, dans son organisation pédagogique et dans son curriculum, des mécanismes qui se trouvent à définir un cheminement officiel par lequel doivent normalement passer l'ensemble des étudiantes et étudiants et qui ont donc un impact évident sur leurs cheminements de scolarisation et de qualification. Qu'il s'agisse, par exemple, des conditions d'admission, des processus d'évaluation, du classement des élèves, du menu des options offert dans les curriculums, de l'organisation même des cours et des parcours de formation, des pratiques de contingentement ou de la détermination des préalables : **toutes ces pratiques du système ont un impact réel sur le cheminement scolaire et professionnel concret**. Il faut donc comprendre que ce cheminement, fondé sur les intérêts et les aptitudes de chacun et chacune, subit aussi non seulement l'influence des facteurs socioculturels, mais également l'impact des mécanismes et pratiques du système d'éducation.

C'est pour **que le système soutienne mieux les étudiantes et étudiants dans leur cheminement** que le Conseil propose de prêter une attention plus grande aux moments de transition entre les ordres d'enseignement, de faire de l'orientation une préoccupation de l'ensemble des personnels, de procéder au dépistage des disparités dès la petite enfance, de faire en sorte que la maîtrise des apprentissages de base soit assurée à la sortie du primaire, de favoriser des enrichissements et des options qui permettent aux élèves de mesurer leurs goûts et leurs capacités au deuxième cycle du secondaire, de réaffirmer clairement la fonction d'orientation des cégeps et même des universités en tant que responsabilité institutionnelle.

2.2.5 La qualité du français langue d'enseignement : une responsabilité partagée[16]

Peu importe, en un sens, que le niveau ait monté ou baissé en ce domaine — ce qui est très difficile à fonder —, il demeure que **la qualité du français fait actuellement problème**. Les diagnostics sont à prendre au sérieux. Perceptions, études, enquêtes, épreuves : tout converge. Il y

15. CSE, *L'Orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989.

16. CSE, *Rénover le curriculum [...]* ; *Une meilleure articulation du secondaire [...]* ; *La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, 1987.

a toujours, chez les étudiantes et étudiants, un problème majeur concernant la maîtrise du français et sur lequel l'ensemble de la société s'entend. Il y a à cela des raisons sociales et culturelles, liées à l'omniprésence et à la domination de la culture américaine, ce qui pose problème pour la langue et la culture de nombreux pays. Mais il existe aussi un fait brut : le Québec demeure un îlot francophone au cœur d'une Amérique du Nord dont la langue commune est l'anglais. En outre, la qualité du français a aussi été victime du contenu des programmes, des modes pédagogiques passagères et de l'engagement marginal des enseignantes et enseignants des autres disciplines à l'égard du français écrit et parlé.

Pour **favoriser une intervention efficace de la part des établissements scolaires**, le Conseil pense qu'il faut, par exemple, promouvoir une interaction féconde entre le français et les autres disciplines du curriculum et, conséquemment, une responsabilisation de l'ensemble du personnel enseignant et administratif à cet égard ; faire lire et écrire le plus possible sur des sujets signifiants mais en étant intransigeant sur la maîtrise du code linguistique ; donner accès à des œuvres littéraires de valeur, ce qui exige des programmes culturellement riches ; garder à l'esprit, dans toute pédagogie, que l'acquisition de la compétence linguistique et l'initiation culturelle sont inséparables.

2.2.6 Un équilibre à respecter entre les grands domaines de la culture[17]

Le Conseil a porté de nombreux diagnostics sur **l'équilibre culturel des formations offertes dans les curriculums** : au primaire, par exemple, une sous-représentation des arts et des sciences de la nature ; au secondaire, le peu de place réservée à la formation artistique et à la formation technique et l'effet de déséquilibre dû au fait que les sciences de la nature et la mathématique apparaissent comme la « voie royale » d'accès à l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur ; au collégial, la pression des préalables universitaires ; au premier cycle universitaire, la nature hyperspécialisée et cloisonnée de certains programmes ; aux deux ordres d'enseignement supérieur, une dévalorisation des sciences sociales et humaines, avec pourtant un grand contingent de personnes inscrites.

Pour **établir les équilibres nécessaires dans la formation et empêcher certains effets de système non souhaitables**, le Conseil a invité les commissions scolaires à allouer le temps prévu à l'enseignement des arts et des sciences de la nature au primaire ; il a recommandé au Ministère

17. CSE, *Rénover le curriculum [...]* ; *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec, 1992 ; *Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves*, Québec, 1989 ; *Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Québec, 1989 ; *L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire*, Québec, 1989 ; *L'Éducation artistique à l'école*, Québec, 1988 ; *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, Québec, 1987 ; *Le Deuxième Cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986.

d'aménager un deuxième cycle comportant plus d'unités (12 unités en 4e secondaire et 16 unités en 5e secondaire) pour des matières à option, qui ne seraient plus victimes de préalables purement sélectifs liés aux sciences de la nature et à la mathématique et entre lesquelles les élèves choisiraient en respectant une « clause de variété » ; il a proposé, pour éviter des effets de système pervers, d'accroître la cohérence et les exigences des programmes de sciences sociales et humaines au collégial et de réduire le nombre de programmes de baccalauréat en sciences sociales et humaines de même que leur degré de spécialisation, dans l'optique de formations plus polyvalentes et plus interdisciplinaires ; il a insisté pour qu'on préserve la formation générale comme composante essentielle de tout programme préuniversitaire ou technique, au collégial, et de tout programme de premier cycle, à l'université.

2.2.7 Une compétence éthique pour aujourd'hui[18]

Le Conseil pense qu'il suffit d'écouter les médias, de regarder autour de soi et de s'ouvrir à ce qui se passe dans le monde pour saisir **l'émergence un peu partout d'un nouveau questionnement éthique**. Les progrès de la science et de la technique, l'ouverture des sociétés, la transformation des liens sociaux et familiaux, la préoccupation de la qualité de la vie sur la planète ou encore la prise de conscience des formes diverses de la violence posent des questions fondamentales et forcent à réfléchir sur les valeurs en cause. Le milieu scolaire lui-même est interpellé. Il lui faut s'interroger sur les valeurs en jeu au cœur de la mission éducative et sur la compétence éthique dont il doit aujourd'hui favoriser l'acquisition.

C'est sur la base de la présente mutation sociale et des défis éthiques qu'elle lance à la société en général et à l'éducation en particulier, que le Conseil a rappelé au système sa **mission de développer une conscience éthique**, qui s'exprime aujourd'hui dans les aptitudes à la recherche et au dialogue, dans l'habileté à exercer un esprit critique et créatif et dans des dispositions à l'autonomie et à l'engagement. Tout cela, sur fond de questionnement éthique radical : « Que faut-il faire? Que faut-il choisir? Que voulons-nous devenir? »

Certes, les cours de morale et de religion au primaire et au secondaire, les cours de philosophie éthique au collégial et les cours de déontologie à l'université accomplissent, pour une part, la mission des établissements à cet égard. Mais cela est insuffisant. C'est aussi l'ensemble des cours offerts dans le curriculum qui peuvent contribuer à développer une compétence éthique pour aujourd'hui, car il existe des questions éthiques liées à la pratique de chaque discipline et la pratique de chaque discipline appelle finalement une éthique professionnelle. De même, toute pédagogie recèle un potentiel éthique dont il importe de prendre conscience : derrière une pédagogie ouverte au questionnement et au

18. CSE, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990.

dialogue ou soucieuse d'effort et d'intégration des apprentissages — comme derrière la figure du pédagogue, d'ailleurs — se profile un monde de valeurs à expliciter. Chaque établissement peut aussi cultiver la conscience éthique par ses activités parascolaires, en lien plus ou moins serré avec le curriculum officiel. Toute culture institutionnelle est elle-même porteuse de messages éthiques : il faut y être attentif. À l'enseignement supérieur, on peut favoriser la recherche en éthique et expliciter l'éthique de la recherche, d'un côté, offrir des services aux collectivités qui témoignent d'un souci éthique, de l'autre. Enfin, tout projet d'établissement est un outil tout à fait privilégié pour assumer la portée éthique de la mission éducative.

2.2.8 Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : de nouvelles exigences et de nouveaux outils[19]

L'ampleur de la pénétration des technologies de l'information et de la communication tant dans la vie domestique que professionnelle oblige l'école à reconsidérer l'exercice de sa mission. On convient facilement de certains **besoins éducatifs qui découlent de l'omniprésence de ces technologies**, telles l'acquisition de compétences liées à la maîtrise des outils informatiques ou la mise à jour des programmes de formation professionnelle et technique. Mais ces nouvelles technologies et la société de l'information dans laquelle elles nous font entrer créent également le besoin, par exemple, de compétences d'auto-apprentissage et d'une formation à la sélection et à l'analyse critique de la masse d'informations disponibles. En effet, si les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont des impacts sur le marché du travail et sur le développement culturel et nous font entrer finalement dans la société de l'information, c'est dire qu'elles créent de nouvelles exigences pour l'éducation, tant en matière de formation générale et de formation professionnelle et technique que dans le domaine de la recherche.

Si ces technologies formulent à l'école de nouveaux besoins et de nouvelles exigences, **elles offrent aussi des outils au potentiel pédagogique non négligeable.** Malgré certaines expériences novatrices, il faut parler d'un faible recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication en ce qui concerne l'apprentissage et la pédagogie. Au primaire et au secondaire, les élèves ne passent en moyenne pas plus d'une heure par semaine à travailler à l'ordinateur. Au collégial et à l'universitaire, l'utilisation de l'informatique dans les cours demeure encore marginale. En outre, les nouveaux maîtres qui arrivent dans les établissements scolaires sont peu formés à l'utilisation de ces technologies. Autre obstacle, et non le moindre : l'insuffisance et la désuétude du parc de micro-ordinateurs, du moins à l'enseignement obligatoire.

19. CSE, *Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent devenir davantage des outils en matière d'apprentissage et d'enseignement : elles rendent disponibles un capital énorme d'informations ; elles ont des vertus pédagogiques indéniables, rendant l'élève plus autonome dans la construction de ses savoirs, par exemple, et elles peuvent aussi agir positivement sur l'intérêt et la motivation des élèves ; elles offrent des environnements de formation enrichis et stimulants ; elles peuvent contribuer à la diversification de la pédagogie ; elles élargissent le répertoire des ressources pédagogiques. En matière de recherche, elles donnent accès à des réseaux internationaux ; elles assurent une meilleure circulation de l'information scientifique ; elles donnent plus d'autonomie aux chercheurs et permettent la communication planétaire entre experts, parmi d'autres possibilités. Quoi qu'il en soit, on peut utiliser le pouvoir de transformation de ces technologies et **les mettre à contribution pour renouveler l'école actuelle qui en a bien besoin**.

2.3 La structure et le fonctionnement

Il existe quelques dispositifs particuliers, liés à la structure et au fonctionnement du système, et qui sont aujourd'hui objets de débat démocratique en éducation. Ces dispositifs sont, eux aussi, en lien avec l'une ou l'autre des grandes visées que doit poursuivre le système — notamment la démocratisation et la qualité de l'éducation, le partage des responsabilités et le leadership étatique — dans toute entreprise de réforme. Le Conseil en présente ici quatre, sur lesquels il a déjà amorcé et fait connaître ses réflexions.

2.3.1 Un meilleur partage des pouvoirs et responsabilités[20]

Depuis la Révolution tranquille, l'État québécois a largement centralisé ses stratégies de développement et ses processus décisionnels et administratifs. **Le système d'éducation n'a pas échappé à cette logique de centralisation**. C'est un fait que les encadrements — régimes pédagogiques (et programmes), règles budgétaires et conventions collectives de travail (ou décrets) — pèsent lourd sur les écoles, au primaire et au secondaire. Même l'enseignement collégial, qui témoigne pourtant d'une certaine mixité en matière de centralisation et de décentralisation, n'a pas été à l'abri de ce mouvement centralisateur. Seul l'enseignement universitaire profite d'une large autonomie, parfois remise en question.

Le Conseil pense qu'il faut **procéder à une répartition plus équitable des pouvoirs et responsabilités** : il en fait d'ailleurs l'objet de son rapport annuel 1995-1996. Mais, pour cette répartition, il y a une dynamique à respecter. D'abord, son sens profond consiste à fournir aux élèves, jeunes et adultes, un service plus pertinent et de qualité. Ensuite, il y a une séquence de la répartition équitable, à partir du « principe de

20. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]* ; *La Gestion de l'éducation [...]* ; *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Québec, 1992.

subsidiarité » selon lequel la responsabilité doit être confiée au palier apte à l'assumer, le plus près possible du service à rendre (amener la décision le plus près possible des opérations) : à cet égard, l'acteur compétent devrait être l'acteur responsable ; l'acteur compétent et responsable devrait disposer des ressources appropriées et devrait être astreint à rendre des comptes. Les objets de partage à revoir touchent essentiellement aux régimes pédagogiques, aux conditions de travail et aux modes de financement ; et l'élargissement de la marge de manœuvre doit permettre des projets d'établissement dynamiques, engageant les intervenantes et intervenants de première ligne.

2.3.2 Des pratiques d'évaluation institutionnelle à développer au sein de chaque établissement[21]

Au primaire et au secondaire, il n'existe aucune systématisation des pratiques institutionnelles d'évaluation des enseignements et des personnels. Du côté des collèges, surtout depuis la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et des programmes sont progressivement formulées et appliquées. À l'université, il y a eu des développements incontestables — notamment en matière d'évaluation des programmes et des unités d'enseignement et de recherche —, mais ils demeurent sectoriels et encore insuffisamment ouverts à une évaluation institutionnelle plus globale.

Le Conseil croit que **les pratiques d'évaluation à développer ont une double visée : une évaluation institutionnelle à visée formative et développementale et une reddition de comptes**, dont l'objectif est de faire la démonstration de la pertinence et de la qualité des actions entreprises et des résultats atteints. Il importe que, au sein de chaque établissement, on se donne une conception commune de l'évaluation, de son sens et de sa portée. Il apparaît aussi essentiel que non seulement les acteurs de première ligne soient partie prenante de l'évaluation, mais également que les usagers des services y participent. En outre, l'évaluation devrait être une constituante du processus de gestion dans chaque établissement et les indicateurs, permettant d'évaluer l'ensemble de la vie institutionnelle, devraient être témoins et complices de la dynamique et du projet d'établissement. Enfin, un regard externe, témoignant autant de la rigueur des processus mis en œuvre que de la valeur des résultats obtenus, s'impose à tous les paliers du système.

2.3.3 Le financement : des acquis à préserver et des efforts à consentir[22]

La crise financière de l'État rejaillit sur l'éducation. L'éducation apparaît de plus en plus comme une mission en compétition avec

21. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]* ; *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987.

22. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]* ; *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Québec, 1993.

d'autres pour s'approprier des ressources financières de plus en plus rares. Et au moment même où les restrictions budgétaires font sentir leurs effets sur l'éducation, la demande de services augmente — par exemple, adultes ayant besoin de perfectionnement, de recyclage ou d'une première qualification, enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, jeunes décrocheurs et décrocheuses — et l'État lui-même vise une hausse de la scolarisation et de la qualification au sein de la population.

Le Conseil tient **à rappeler d'abord le rôle stratégique de l'État**, tant pour soutenir les visées d'accessibilité des études et d'équité sociale que celles qui ont trait au développement économique et technologique. Il faut réaffirmer, en contexte de ralentissement économique allié à l'idéologie néo-libérale, que l'éducation demeure un service public, pour les populations jeunes et adultes, et qu'elle fait partie du bien commun. C'est pourquoi elle doit demeurer, pour la société en son entier, une priorité, d'autant plus qu'elle est plus qu'une dépense : elle est un investissement à moyen et à long terme. L'État doit assumer, pour l'essentiel, les coûts de l'éducation à l'enseignement obligatoire et pour les études collégiales et demeurer responsable pour une grande part du financement des coûts de l'enseignement universitaire : c'est la priorité des priorités, surtout si l'on poursuit les visées de hausse de scolarisation et de qualification de la population. Mais on peut aussi penser à des populations cibles : comme, par exemple, à celles qui n'ont pas le seuil minimal généralement reconnu pour bien fonctionner dans la société — besoin d'alphabétisation, d'éducation de base, d'accès au diplôme d'études secondaires ou au diplôme d'études professionnelles —, population à qui il faut assurer la disponibilité et la gratuité des formations ; ou encore à des décrocheuses ou décrocheurs potentiels ou à des élèves en difficulté, pour lesquels il importe souvent de financer des services ou des projets spéciaux.

2.3.4 La confessionnalité : poursuivre le « déverrouillage »[23]

La confessionnalité scolaire constitue un aspect important du débat de société concernant notre système d'éducation. Il y va de l'adaptation de l'école et des structures scolaires a une société moderne, à la fois ouverte à la pluralité, préoccupée des droits et libertés, soucieuse de sa propre cohérence sociale et respectueuse de son héritage culturel. Ce sont là les principaux enjeux d'une question qui renvoie finalement à des choix de société.

Compte tenu de ces enjeux, le Conseil propose les évolutions suivantes qui lui semblent pertinentes : d'abord, **abolir les garanties confessionnelles de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867**, afin de faciliter l'aménagement de commissions scolaires linguistiques

23. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]* ; *Pour un accueil et une intégration réussis [...]*, *Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec*, Québec, 1986.

sur tout le territoire québécois[24] ; également, **faire que des écoles sans statut confessionnel existent, notamment sur le territoire montréalais**, là où le besoin est le plus pressant[25] ; enfin, **explorer la piste d'un enseignement, à la fois moral et religieux, de type culturel** qu'on pourrait offrir à ceux et celles qui le désirent[26].

* *
*

Un renouveau, voire une réforme, est possible, dans le système d'éducation, en ce qui concerne les acteurs, la formation offerte, la structure et le fonctionnement. Le Conseil a voulu rappeler, dans ce chapitre, quelques-uns des diagnostics majeurs qu'il a posés et des orientations concrètes qu'il a proposées au cours des dernières années en ce qui a trait au système. Les questions traitées ici étaient envisagées comme des questions systémiques, parce qu'elles concernaient plus d'un ordre d'enseignement et parfois même tous les ordres d'enseignement. Pour aller plus loin dans la mise en œuvre à faire et les actions prioritaires à mener, le Conseil renvoie aux rapports et avis auxquels il s'est référé.

---

24. Le jugement de la Cour suprême, confirmant la nouvelle Loi sur l'instruction publique, permet la création de commissions scolaires linguistiques, à la condition de respecter le droit à la dissidence sur l'ensemble du territoire et le droit à des structures confessionnelles à Québec et à Montréal. Aux yeux de certains, cela comporterait certains risques de favoriser l'apparition d'un nouveau « labyrinthe », notamment à Montréal.
25. Dans les suites du jugement de la Cour suprême, il paraît à plusieurs que les commissions scolaires confessionnelles de Montréal et de Québec pourraient gérer des écoles sans statut confessionnel.
26. Un tel enseignement pourrait comporter trois grands domaines : grandes questions et réflexions éthiques ; connaissance du patrimoine éthique et religieux de la société québécoise ; connaissance des grandes traditions religieuses.

CHAPITRE 3

LES VOIES D'ACTION PRIORITAIRES À CHAQUE ORDRE D'ENSEIGNEMENT

Au fil des ans, le Conseil a produit un nombre important d'avis centrés, pour la plupart, sur un ordre d'enseignement — primaire, secondaire, collégial, universitaire — ou sur le secteur de l'éducation des adultes. La confection de ces avis confiée par le Conseil à l'une ou l'autre de ses commissions responsables d'un ordre d'enseignement traitait d'un thème particulier sous l'angle du diagnostic et des recommandations. Cette tâche de veille éducative qu'il exerce, de façon régulière, permet au Conseil de saisir les nouvelles réalités qui font pression sur le système d'éducation et de suggérer des voies d'action appropriées[1].

Le Conseil présente donc ici les diagnostics les plus percutants et les plus significatifs tirés de ces avis concernant l'un ou l'autre des ordres d'enseignement. Bien sûr, certains thèmes sont pour le Conseil lui-même encore objets de réflexions et de discussions, puisqu'il a sur sa table de travail un certain nombre d'avis en préparation sur des sujets « chauds » qui font l'objet des débats en cours et sur lesquels ses positions ne sont pas encore arrêtées.

3.1 Le préscolaire

Par le passé, le Conseil s'est prononcé sur l'éducation préscolaire dans le cadre de deux avis[2]. Depuis la publication de ces avis, cinq politiques québécoises et/ou plans d'action[3] décrivant notamment des orientations en matière d'éducation préscolaire ont été adoptés, lesquels relèvent d'autant de ministères et organismes gouvernementaux. Néanmoins, **trop peu d'actions d'envergure nationale ont été entreprises**, si l'on en juge par les commentaires formulés publiquement par divers organismes œuvrant en éducation préscolaire. Selon eux, l'état du développement des services éducatifs préscolaires au Québec est nettement insuffisant et ne permet pas de répondre adéquatement aux besoins multiples et variés des jeunes enfants québécois d'aujourd'hui et, selon toute probabilité, de ceux de demain.

Cette double réalité, alliée à des transformations de la société et de la famille québécoises dont certaines peuvent être qualifiées d'irréversibles, dessine un contexte nouveau relativement à l'éducation préscolaire au Québec et nécessite que la question soit réexaminée à la lumière des données récentes. En raison de ces considérations, le Conseil a amorcé la réalisation d'une étude exploratoire sur le thème de l'éducation préscolaire au Québec, en préparation à la tenue des États généraux de l'éducation.

---

1. Voir CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Québec, 1989 ; *L'Éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Québec, 1987.
2. La notion de « préscolaire » inclut ici les maternelles de 4 et 5 ans et les services offerts à la petite enfance, de 0 à 5 ans. Voir CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Québec, 1989 ; *L'Éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Québec, 1987.
3. Ce sont : *Politique familiale*, 1987 ; *Énoncé de politique sur les services de garde à l'enfance*, 1988 ; *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, 1990 ; *Politique d'intervention en service de garde à l'intention des enfants issus de milieu défavorisé*, 1992 ; et *Politique de Périnatalité*, 1993. En ce qui a trait aux plans d'action, notons celui du ministère de l'Éducation sur la réussite éducative : *Chacun ses devoirs*, 1992.

Au terme de cette étude, il a résolu de préparer un avis au ministre sur cette importante question, avis dont la publication est prévue pour février 1996. La présente section s'inspire des deux avis antérieurs du Conseil et du devis préparatoire à l'avis actuellement en élaboration.

3.1.1 Des transformations sociales à considérer

La famille se transforme et l'éducation au rôle parental s'opère de manière différente: le Conseil soulignait déjà en 1989 l'équivocité de la place de l'enfant dans la société ; il suggérait que le milieu de l'éducation soutienne les initiatives des groupes de parents et recommandait de faire la promotion de la reconnaissance sociale du jeune enfant comme personne à part entière.

En 1995, le Conseil va plus loin et considère que **les transformations sociales commandent une redéfinition des responsabilités respectives de l'État — ou d'un tiers — et de la famille en matière d'éducation des jeunes enfants d'âge préscolaire, ainsi qu'un engagement social plus vigoureux dans le développement de services éducatifs à la petite enfance**. À ce chapitre, on note, au premier chef, l'avènement des femmes sur le marché du travail comme étant une mutation sociale irréversible. On prévoit que, en l'an 2000, le taux de participation des femmes au marché du travail sera égal à celui des hommes. Dans le même ordre d'idées, on constate que les femmes réintègrent leur emploi dès la fin du congé parental, ce qui a pour effet d'accroître les besoins en matière de garde éducative d'enfants dès leur plus jeune âge.

D'autres phénomènes sociaux renforcent le besoin d'un soutien accru de la société en matière d'éducation préscolaire : par exemple, l'augmentation de l'indice de pauvreté chez les tout-petits, l'instabilité du lien conjugal, le phénomène de la monoparentalité, la fragilisation du lien père-enfant, l'intégration des jeunes enfants issus de familles d'immigration récente, l'adaptation de l'offre de services aux jeunes enfants autochtones.

Il devient clair que, collectivement, la société québécoise a une responsabilité envers les jeunes enfants qui ne peut être assumée uniquement par la famille, même si l'on considère que la famille constitue toujours le lieu premier d'éducation du jeune enfant.

3.1.2 Une approche éducative des besoins de la petite enfance

Aux yeux du Conseil, **les besoins des jeunes enfants se situent dans une perspective proprement éducative**. C'est très inégalement que cette dimension est prise en compte dans la famille et dans les services à la petite enfance. Les écarts s'accroissent ainsi entre les enfants à leur arrivée à la maternelle. C'est dans cette perspective que le Conseil souhaite associer le milieu de l'éducation à l'élaboration d'un bilan du développement global du jeune prenant en considération les habiletés acquises.

À l'heure actuelle, le Conseil constate que, comparativement aux autres pays occidentaux, **les services éducatifs à la petite enfance sont peu développés au Québec**. En ce qui a trait à l'offre de services de maternelle aux enfants de quatre et cinq ans, on fait les constats suivants : la maternelle quatre ans n'est pas accessible à l'ensemble des effectifs qu'elle est supposée desservir, les enfants issus de famille défavorisée sur le plan socio-économique et les enfants handicapés nommément ; les services de maternelle cinq ans offerts à la clientèle dite régulière ont plafonné rapidement sur une offre de service à demi-temps. Pour ce qui concerne les services éducatifs liés à la garde éducative, le développement des services de garde régis est beaucoup trop lent, compte tenu des besoins actuels qui ont d'ailleurs fait l'objet d'estimations quantitatives. Indirectement, cet engagement timide de l'État dans l'offre de services éducatifs préscolaires liés à la garde a pour effet de sanctionner le développement parallèle d'un important réseau de services de garde non régis, un réseau de garde « au noir » pourrait-on dire, rejoignant une vaste majorité d'enfants d'âge préscolaire.

3.1.3 Un élargissement des services éducatifs

Les apprentissages réalisés à la petite enfance constituent incontestablement des préalables à la scolarisation. L'apprentissage de la langue, le développement de la motricité fine et de la pensée symbolique sont quelques exemples d'apprentissages fondamentaux acquis à cet âge et qui sont essentiels à une intégration réussie au système scolaire. Dans ce contexte, la famille, d'abord, les services de garde, les services sociaux et les services préscolaires offerts dans le réseau de l'éducation, ensuite, constituent des lieux importants de développement de l'enfant. Les recherches mettent en relation l'acquisition de ces apprentissages fondamentaux à la petite enfance et la réussite éducative. On conçoit maintenant que les retards, à cette étape du développement du jeune enfant, se rattrapent difficilement pendant la carrière scolaire de l'élève.

Dans cette perspective, **la qualité du programme de maternelle ainsi que le temps de présence des petits enfants à l'école revêtent une importance stratégique**. Selon les avis antérieurs du Conseil, la visée générale et les objectifs du programme de maternelle semblent adéquats. Cependant, dans la pratique, le Conseil considère que le développement intégral de la personne se centre davantage sur le développement affectif et la créativité, délaissant les aspects cognitifs. Cette pratique exclut parfois d'emblée toute forme de préparation à l'école (allergie à une approche scolarisante). Le Conseil souhaite donc qu'on accorde plus d'attention dans le programme de maternelle aux aspects cognitifs, à la communication, à l'éveil de la pensée mathématique et scientifique. Quant au temps de présence des enfants à l'école, les résultats de recherche semblent ambigus, aux yeux du Conseil, quant aux effets à long terme des interventions préscolaires à temps plein. Les groupes d'intervenants sociaux ne font pas l'unanimité sur cette question. Néanmoins, on reconnaît que les enfants issus de milieux socio-

économiquement faibles ont besoin de services préscolaires à temps plein. Le Conseil suggérait donc, en 1987, d'examiner la possibilité d'ouvrir aux enfants l'accès à temps complet à la maternelle et de maintenir la gamme des services offerts dans le réseau de l'éducation aux enfants de quatre ans. En 1995, la question reste ouverte et elle est à débattre.

3.1.4 Une plus grande cohérence des services à la petite enfance

En l'absence d'orientations nationales à la fois sur l'ensemble des services à la petite enfance et, de manière particulière, sur l'éducation, on observe **une multiplication d'intervenantes et d'intervenants dans le quotidien des tout-petits**. Les services éducatifs préscolaires ne sont pas harmonisés, les collaborations deviennent difficiles, voire inexistantes d'un réseau à l'autre et d'un organisme à l'autre. Cette absence de cohérence et de continuité dans les services risque d'avoir un impact sur le développement des tout-petits, à un âge où ils sont particulièrement vulnérables.

Il y a donc nécessité de **considérer l'éducation à la petite enfance dans son ensemble**. Selon cette lecture de la réalité, le découpage administratif des responsabilités éducatives, cloisonnant, par exemple, les services éducatifs offerts par le réseau de l'éducation et ceux offerts par les services de garde, ne correspond pas aux réalités « développementales » de l'enfant d'âge préscolaire.

3.1.5 Un leadership accru du réseau de l'éducation

Pour des raisons circonstancielles, le système public québécois d'éducation n'a pas été amené à exercer, au regard des services éducatifs préscolaires, le leadership et la responsabilité qui auraient pu faire partie de sa mission, contrairement aux expériences étrangères en cette matière. Le Conseil recommandait donc, en 1989, **que le réseau de l'éducation accroisse son leadership**, intensifie et développe les champs d'intervention suivants : formation des personnels œuvrant en petite enfance, recherche au préscolaire, développement d'outils pédagogiques à l'intention des parents et des personnels de garderie.

Dans la foulée de ces considérations, le Conseil a ouvert, en 1995, un chantier important dans le champ des services éducatifs à la petite enfance, et tout en reconnaissant leur contribution à la réussite éducative, il fait porter sa réflexion sur les éléments suivants : l'exercice de **coresponsabilité** des parents et de la société en matière d'éducation des enfants d'âge préscolaire ; l'**accessibilité**, la disponibilité et l'universalité des services éducatifs à la petite enfance ; la **continuité** des services éducatifs offerts, compte tenu de la diversité des intervenants sociaux et des missions respectives qu'ils ont à accomplir ; la **qualité** des services éducatifs offerts dans le cadre institutionnel et hors de l'institution ; et, finalement, la **singularité** de l'expertise éducative préscolaire. Dans

cette perspective, il mettra à jour son diagnostic dans les prochains mois pour proposer des voies d'action appropriées.

3.2 Le primaire

Les nouveaux phénomènes sociaux dont on a déjà parlé interpellent au premier chef l'école primaire. Comme on l'a vu, en parlant des populations étudiantes, les élèves eux-mêmes ont été transformés par ces phénomènes. La famille, environnement premier de l'enfant, s'est modifiée, forçant l'école à redéfinir les rapports qu'elle entretient avec celui-ci. L'expansion des connaissances dans la société de l'information remet en question la manière de concevoir les rapports aux savoirs et les façons de les transmettre. L'affirmation des différences — ethniques, socio-économiques ou familiales, par exemple — transforme le tissu social de l'école primaire et fait de la classe un premier lieu d'accueil de toutes les différences. Dans cette conjoncture nouvelle, l'école primaire projette cependant une image de relative stabilité. Son organisation pédagogique a peu bougé et son approche éducative est demeurée, dans l'ensemble, assez traditionnelle. C'est là cependant que se dessinent les premières exclusions, les premiers échecs et les premiers retards scolaires qui prédestinent déjà trop d'enfants à l'abandon scolaire au secondaire. N'oublions pas que le redoublement au primaire est, à l'heure actuelle, un des meilleurs prédicteurs de l'abandon scolaire au secondaire. Il importe donc d'agir tôt, de prévenir les difficultés, de savoir diagnostiquer les problèmes et de les résoudre dès le début de la carrière scolaire du jeune enfant.

Le Conseil, dans ses avis récents[4], a tracé des voies d'action prioritaires pour le primaire qui concernent, outre l'adaptation aux nouveaux besoins éducatifs des enfants, le temps et les moyens d'apprentissage, les pratiques d'évaluation, la relation école-famille et l'intégration des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

3.2.1 Une réponse aux besoins des enfants

Parlant des populations étudiantes au chapitre précédent, on a rappelé que **les enfants ont changé** et que, trop souvent, l'école connaît trop peu les caractéristiques de la population qu'elle dessert. Rappelons que plusieurs paradoxes expriment bien la réalité des enfants d'aujourd'hui : ils ont plus de stimulations extérieures mais ont moins de rapports humains significatifs ; ils sont plus précoces mais ont une identité plus complexe à construire ; ils doivent transiter entre de nombreux univers, sont plus libres mais aussi plus seuls. Par conséquent, ils exercent autrement leur métier d'élève, c'est-à-dire, ils font moins de liens entre ce qu'ils savent, manifestent moins d'intérêt à l'école, ont des relations plus exigeantes avec les adultes et, surtout, constituent une population beaucoup plus hétérogène et diversifiée.

4. Dans cette section nous nous référons aux avis suivants : CSE, *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, Québec, 1995, (à paraître) ; *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, Québec, 1994 ; *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994 ; *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, Québec, 1992.

Pour le Conseil, **l'école doit ajuster son action aux populations enfantines qui la fréquentent**. Elle doit être un lieu où des liens signifiants entre les jeunes et les adultes peuvent s'établir et un lieu où les savoirs sont davantage intégrés et reliés entre eux. En ce sens, le Conseil propose de changer l'organisation du travail pour développer le professionnalisme collectif au sein des équipes-écoles ; d'organiser la vie scolaire de façon à assurer une plus grande stabilité dans les pôles de référence des élèves et d'assouplir les rythmes scolaires de façon à respecter davantage les modes de vie actuels des élèves et de leur famille ; de diversifier les services et les approches éducatives ; d'offrir plus de ressourcement et de soutien au personnel scolaire ; d'agir davantage en partenariat avec d'autres organismes ou institutions sociales ou éducatives.

3.2.2 Les moyens et le temps de formation à reconsidérer

La mission essentielle de l'école primaire reste l'acquisition des langages de base dans un contexte d'initiation culturelle, bien que sa mission sociale plus large d'intégration sociale prenne de plus en plus de place. **L'école ne dispose pas cependant, à l'heure actuelle, d'assez de moyens pour accomplir sa mission essentielle** : temps de présence des élèves en classe trop court, insuffisance de certains programmes, manque de formation continue pour permettre à son personnel de renouveler et différencier ses approches, sous-utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le Conseil juge aussi que l'intervention éducative de l'école primaire est morcelée : contenu fragmenté des programmes d'études et multiplicité des intervenants. En outre, son curriculum n'est pas assez cohérent et exigeant et l'approche pédagogique ne suscite pas suffisamment l'engagement des élèves.

À partir de ce diagnostic, le Conseil fait des recommandations sur trois fronts : celui de la formation, celui du temps scolaire et celui de l'action éducative.

Sur le plan de la formation ou du curriculum, le Conseil énonce les principes suivants : il est souhaitable que les matières de spécialité puissent plus fréquemment faire l'objet d'une collaboration entre « spécialistes » et « titulaires » ; il convient de renforcer les champs de formation négligés — sciences humaines, arts, sciences — et de réviser prioritairement certains programmes — sciences humaines, sciences de la nature, arts et formation personnelle et sociale — tout en favorisant une intégration partielle des enseignements.

Sur le plan du temps de présence des enfants en classe, le Conseil considère qu'il serait préférable de le faire passer de 23,5 heures à 25 heures, ce qui permettrait de revoir la grille horaire et de donner plus de place à l'enrichissement de la formation au primaire.

Sur le plan de l'action éducative, enfin, des redressements sont aussi nécessaires. Il est souhaitable d'assurer une meilleure intégration des savoirs et d'organiser la vie scolaire de façon à ce que les jeunes puissent avoir des pôles de référence stables et il paraît essentiel d'aménager des moments de concertation entre les différents intervenants. Il faudrait aussi responsabiliser davantage l'élève, le soutenir dans son cheminement de construction du savoir — et non seulement lui transmettre des connaissances — et lui proposer des situations d'apprentissage plus dynamiques et plus en lien avec des problèmes réels.

3.2.3 Des pratiques d'évaluation des apprentissages plus équilibrés

Les pratiques d'évaluation des apprentissages font problème au primaire. Certaines de ces pratiques manquent en effet de cohérence avec les visées de la formation ; elles réduisent en outre les marges de manœuvre du personnel enseignant et creusent un fossé entre les spécialistes et les praticiens. Le Conseil note que le contenu de l'évaluation n'est pas assez centré sur les apprentissages essentiels, que les modalités d'évaluation sont encore peu intégrées aux pratiques pédagogiques et que les résultats des évaluations ne sont pas suffisamment réinvestis dans l'enseignement par la suite. Il constate également que les bulletins informent plus ou moins bien les parents des progrès accomplis par l'élève et brouillent par conséquent la communication entre l'école et les familles. Il est enfin d'avis que la politique ministérielle d'évaluation des apprentissages, en vigueur depuis 1980, aurait besoin d'être évaluée, revue et corrigée en fonction de l'évolution survenue dans les milieux scolaires depuis.

Pour corriger cette situation, le Conseil propose donc au milieu scolaire de **retrouver un équilibre** entre l'utilisation de l'instrument de mesure et l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante, entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative et entre l'évaluation et la pratique éducative. Il l'invite en particulier à adopter des bulletins plus compréhensibles pour les parents, à mieux distinguer les intentions et les moments des divers types d'évaluation et à assurer la participation des enseignantes et des enseignants aux changements souhaités. Il convie enfin le ministère de l'Éducation à évaluer le chemin parcouru dans ce domaine et à mettre éventuellement la politique ministérielle à jour.

3.2.4 Une meilleure articulation entre l'école et la famille

Le Conseil prend acte des changements survenus dans les relations entre la famille, l'école et la société. Il constate que **l'école et la famille se sont éloignées l'une de l'autre** et que la continuité qui existait autrefois entre ces deux institutions a été brisée. Des attentes accrues et parfois contradictoires existent désormais de part et d'autre, de sorte que la collaboration ne va pas toujours de soi. Les relations que les parents ont à développer avec leur enfant devenu élève et avec l'institution scolaire peuvent parfois représenter pour eux un défi de taille ; plusieurs éprou-

vent le besoin d'être soutenus dans l'exercice de ce nouveau rôle. Les compétences parentales ne sont par ailleurs pas toujours reconnues à leur juste valeur par le milieu scolaire, en particulier là où une distance culturelle plus grande existe entre les familles et l'école ; pensons ici plus particulièrement aux enfants issus des communautés culturelles ou de milieux moins favorisés sur le plan économique.

Le Conseil convie donc à la fois l'école et la famille à réinterpréter leur rôle respectif et à agir **davantage en complémentarité**. Il invite l'école à s'ajuster davantage aux changements survenus au sein des familles, à faire le portrait familial des élèves qu'elle accueille et à ajuster ses exigences et ses pratiques institutionnelles au mode de vie des familles qu'elle dessert. Il lui demande d'offrir des possibilités de contact avec les parents plus nombreuses et plus variées, d'habiliter son personnel à mieux communiquer avec les parents, de faire davantage appel à la responsabilité parentale et de mieux soutenir le développement de la compétence à être un bon parent d'élève. Il invite enfin les parents à mieux encadrer la vie scolaire de leur enfant et à établir avec l'école une véritable relation de partenariat éducatif.

3.2.5 Une prise en compte des besoins réels des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est actuellement l'objet de débats et de positions contradictoires. Depuis la politique de 1978, qui visait à assurer à ces élèves un cheminement scolaire dans le cadre le plus normal possible, l'école leur a ouvert ses portes : en 1991, 73 % des élèves handicapés et en difficulté étaient scolarisés en classe ordinaire, contre 58 % en 1979-1980. On constate toutefois des disparités importantes selon les catégories d'élèves. Si les élèves en trouble léger d'apprentissage sont intégrés à 98 % en classe ordinaire, les élèves handicapés mentaux et les multihandicapés ne le sont qu'à 25 % ; le taux d'intégration des autres catégories d'élèves varie entre 62 % et 78 %. L'application de la politique d'intégration a surtout mis en relief, au fil des ans, plusieurs problèmes d'ordre pratique. Les services offerts et les modalités d'organisation varient ainsi selon les localités, les régions, la composante linguistique et le modèle pédagogique privilégié par l'équipe-école ou l'enseignant. On s'entend également pour dénoncer la trop grande complexité administrative, l'accroissement du temps de concertation requis entre les principaux intervenants, le manque de soutien professionnel, le manque de formation des enseignantes et des enseignants ainsi que le manque de matériel pédagogique adapté. Ces difficultés sont d'autant plus marquées qu'elles se manifestent au moment même où les budgets vont en décroissant et où les modes de financement (enveloppe ouverte ou fermée ; financement distinct ou non) sont à réévaluer. L'identification de ces problèmes constitue par ailleurs le signe que nous en sommes peut-être à l'aube d'**une nouvelle phase dans l'intervention éducative auprès de ces élèves, soit celle d'une adaptation de cette dernière à leurs besoins réels**.

Ce débat est actuellement ouvert et le Conseil devrait publier un avis sur ce sujet d'ici un an.

3.3 Le secondaire

C'est au secondaire que jouent, de façon plus dramatique peut-être, les trois éléments de la triade éducative que le Conseil a évoquée dans son rapport annuel 1992-1993 et qu'il a rappelée plus haut[5] : garantir à la fois l'accessibilité de tous les jeunes à la formation, la réussite du plus grand nombre et la qualité de la formation. Il s'agit là, comme le Conseil l'a rappelé, de trois objectifs dont l'atteinte est indissociable de la démocratisation de l'éducation dans le contexte de la scolarité obligatoire, face à une société qui exige de plus en plus de formation et à une économie où le chômage guette un nombre important de jeunes et, à plus forte raison, ceux qui ont une formation insuffisante. En 1995, le défi est de taille pour l'école secondaire. En effet, comment atteindre simultanément ces trois objectifs? Comment assurer la qualité de l'éducation sans exclure quantité de jeunes en cours de route? Comment garantir la réussite du plus grand nombre sans sacrifier la qualité? Comment assurer non seulement l'accès à l'entrée, mais aussi l'accès au diplôme? Les chiffres parfois alarmistes publiés dans les médias ne sont pas sans alerter l'opinion publique : doit-on s'inquiéter d'une école qui accueille à l'entrée la quasi-totalité des jeunes d'une classe d'âge et qui en perd, pour diverses raisons, environ le tiers qui la quittent en cours de route sans diplôme. Ce phénomène semble d'autant plus marquant que la quasi-totalité de ceux et celles qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires poursuivent leurs études au collège. L'écart semble donc grandissant entre les jeunes laissés pour compte par le système éducatif, qui risquent de ne pas avoir le « minimum vital » et qui feront face à la dépendance sociale, et les mieux nantis sur le plan éducatif, qui seront davantage armés pour faire face à une économie et à une société en profonde transformation.

Le Conseil présente ici, pour l'école secondaire, les actions prioritaires qu'il a retenues dans des avis publiés au cours des dernières années[6] et des pistes d'actions qui se dessinent dans un avis actuellement en préparation sur le décrochage scolaire et qui sera rendu public dans les prochains mois. On verra que ces pistes d'actions s'appuient sur des diagnostics qui concernent à la fois les contenus de formation (le curriculum), les moyens de formation mis en œuvre (la pédagogie) et l'environnement scolaire (le milieu de vie). Sur cet ensemble de problè-

5. Voir CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993.

6. Les avis suivants ont servi à la rédaction de la présente section : CSE, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994 ; *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, Québec, 1994 ; *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Québec, 1993 ; *Le Travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif*, Québec, 1992 ; *L'Intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, Québec, 1991 ; *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Québec, 1990 ; *Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*, Québec, 1988 ; *La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, 1987.

mes, vient se greffer le phénomène de l'abandon scolaire, comme une résultante, en quelque sorte, des faiblesses de l'école secondaire sur ces divers plans.

3.3.1 Une sérieuse révision de la formation ou du curriculum du secondaire

La multiplication des « sources » d'un curriculum pertinent, d'une part, et ce qu'exigent de l'éducation les réalités d'aujourd'hui, d'autre part — à savoir la profonde mutation de l'environnement, un monde où se socialiser est devenu exigeant, une société qui appelle le développement intellectuel, un marché de l'emploi en mutation —, font qu'au cours des années on a augmenté le contenu des programmes existants et introduit de nouveaux programmes. Le résultat de cette situation : les enseignants et enseignantes se trouvent souvent dans l'obligation de s'en tenir à la transmission de savoirs et non à une véritable intégration de ceux-ci. On en arrive à accorder une importance démesurée à la « matière à passer », oubliant que l'important demeure toujours, en définitive, qu'un élève apprenne et se développe, en intégrant le plus possible ses savoirs.

En 1995, **les lacunes de la formation, la désuétude de certains programmes et l'évolution rapide des connaissances rendent de plus en plus pressante une discussion approfondie sur la formation ou le curriculum du secondaire considéré globalement**, évitant ainsi les adaptations ou les décisions à la pièce. Dans cette perspective, deux démarches apparaissent essentielles au Conseil : la première, établir des profils de sortie qui puissent servir de référence à une révision efficace des programmes ; la deuxième, revoir l'ensemble du curriculum du premier et du deuxième cycle du secondaire.

Concernant la première démarche, celle de **l'établissement de profils de sortie pour les deux cycles du secondaire**, le Conseil l'a déjà évoquée en parlant des questions de système au chapitre précédent. Qu'il suffise de dire ici que, au secondaire comme au primaire, il sera important de viser un ensemble intégré de compétences, autour d'un développement intellectuel, social et personnel de l'élève lié à son initiation culturelle.

La deuxième démarche d'importance, aux yeux du Conseil, est de revoir l'ensemble du curriculum, du premier cycle d'abord et, surtout, du deuxième cycle du secondaire. **Au premier cycle, il faut consolider le curriculum** afin d'assurer une solide formation de base. À cette fin, il y a lieu de faire un élagage de mini-cours isolés et de les réintégrer aux sciences humaines, d'accentuer la formation scientifique et technologique, de donner plus d'ampleur à l'histoire. Le Conseil recommande de repenser la grille-matières et d'accorder une plus grande marge de manœuvre locale. Ici, des redressements structurels s'imposent, afin d'assurer un curriculum cohérent plutôt qu'atomisé et cloisonné. Quant au deuxième cycle du secondaire, le Conseil propose d'élargir l'éventail des options, d'ouvrir des champs d'approfondissement et d'excellence,

en faisant aussi place à la culture technique ; il propose d'accorder plus de place à des domaines trop négligés, par exemple, les langues vivantes et les sciences biologiques. Au yeux du Conseil, à cette étape de la formation, il faudrait disposer d'options à haute valeur d'orientation ; offrir dans les domaines obligatoires des cours plus ambitieux ; améliorer la continuité entre les études secondaires et collégiales dans le sens de stimulation et non de préalables. Somme toute, **il est impératif d'enrichir, de diversifier, d'actualiser et d'assouplir le deuxième cycle du secondaire**.

3.3.2 De nouveaux parcours pour renouveler la formation professionnelle

Le Conseil admet que le secondaire actuel, au-delà de sa troisième année, prend inadéquatement en considération **la situation et les besoins d'un sous-groupe d'élèves, qui dérivent soit vers l'échec soit vers l'abandon pur et simple vers 16-17 ans**. Ces élèves ont souvent l'espoir d'entrer en formation professionnelle, mais ils ont très peu de chance d'y réussir avant l'âge de 20 ans et avant de longs détours par le chômage, sinon par la misère : en effet, les personnes de 20 ans et plus, d'une part, et les jeunes dûment munis d'un DES, d'autre part, occupent les places disponibles dans la plupart des métiers les plus attrayants des centres de formation professionnelle.

Le problème majeur relevé par le Conseil relativement à la formation professionnelle du secondaire est celui de l'accessibilité des jeunes. D'abord, c'est au prix de l'exclusion d'une clientèle importante que s'est faite la réforme de la formation professionnelle de 1987. En haussant les seuils d'accès, plusieurs élèves qui allaient autrefois au professionnel court sont maintenant orientés vers les cheminements particuliers. Le Conseil constate également que, en même temps que la formation professionnelle s'est rapprochée du postsecondaire, elle est devenue moins accessible aux jeunes. Deux phénomènes se produisent à la fois : d'une part, le désintérêt des jeunes à l'égard de la formation professionnelle et des métiers sur lesquels elle débouche et, d'autre part, le fait que plusieurs élèves quittent l'école sans qualification professionnelle. Enfin, les décisions prises il y a quelques années ont un effet pervers : l'accès difficile des jeunes de 15, 16 et 17 ans à la formation professionnelle.

Dans cette foulée, pour rendre la formation professionnelle plus accessible, le Conseil s'est attardé à présenter **diverses avenues qui paraissent prometteuses**. Dans son récent avis sur le curriculum, il propose d'ouvrir trois fronts qu'il considère complémentaires :

- **Premier front : offrir à tous les élèves intéressés un champ d'options axé sur la culture et les apprentissages techniques**. Dans cette perspective, il propose d'exploiter à fond le potentiel des centres de formation professionnelle, pour faire que le second cycle

de nos écoles secondaires puisse offrir à tous les élèves intéressés un champ d'options axé sur la culture et les apprentissages techniques.

- **Deuxième front : refaire une place à des formations professionnelles spécialisées joignant l'apprentissage en milieu de travail et la formation scolaire**. En ce sens, selon le Conseil, 1° il faudrait mettre en place des formations en apprentissage pour les 16 à 18 ou 19 ans, dans une perspective duale (c'est-à-dire celle d'un temps partagé entre école et milieu de travail) ; 2° le système scolaire public actuel dispose de presque tous les moyens requis : les cadres réglementaires, les compétences, le personnel compétent et l'expérience acquise dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle.

- **Troisième front : investir encore plus dans une insertion professionnelle non spécialisée**. Pour le Conseil, une autre manière de diversifier les parcours et les cheminements de formation consisterait à expérimenter des programmes conduisant à des fonctions de travail peu complexes. Il situe ces occupations à un niveau intermédiaire entre celles visées par le DEP et celles qui sont non spécialisées. Selon lui, il y a beaucoup de place pour l'accès à des emplois peu spécialisés au sortir de l'école. L'offre de ce genre de programmes pourrait attirer des jeunes capables de faire des études, mais peu motivés. Ces formations devraient être conçues et offertes sur le mode de l'alternance avec le marché du travail. C'est dans cette perspective que le Conseil a entrepris une série de trois études exploratoires portant la première sur l'alternance études-travail, la seconde sur la formation dans les métiers semi ou non spécialisés, et la troisième sur la concomitance entre la formation professionnelle et la formation générale. Ces études sont en voie de publication.

3.3.3 Une pédagogie diversifiée pour favoriser la réussite éducative

Les tâches « développementales » que l'adolescent ou l'adolescente d'aujourd'hui doit réaliser ne diffèrent pas de celles que devaient réaliser celui et celle d'hier ; toutefois, les contextes où il les réalise a changé. De plus, les jeunes d'aujourd'hui possèdent des caractéristiques et des besoins particuliers qui interpellent la pédagogie. L'école doit mettre en œuvre « une pédagogie fonctionnelle » qui s'appuie sur les caractéristiques et les besoins de l'élève, une pédagogie nettement centrée sur l'apprentissage de l'élève.

Or, pour différentes raisons, **la pédagogie à l'honneur est très souvent une pédagogie polarisée par la « matière à passer »** ; une pédagogie qui laisse l'élève inactif, dépouillé de sa responsabilité, de son expérience et de ses intérêts ; une pédagogie qui manque de variété, qui ne tient pas suffisamment compte des particularités des élèves et, ce faisant, limite les chances de réussite.

Dans cette perspective, le Conseil pense que **l'école secondaire se doit de chercher à mieux articuler son action éducative sur les dyna-**

mismes et les caractéristiques des jeunes. En apprenant aux jeunes à faire des choix, à interagir, à exercer leur pensée et à composer avec les exigences du monde du travail, elle leur propose certainement des apprentissages pertinents que, par sa culture organisationnelle et sa pratique pédagogique, elle peut rendre signifiants. Le Conseil propose aussi d'**adopter une pédagogie ouverte**, centrée sur l'accueil et l'accompagnement, favorisant l'expression, permettant à l'élève de prendre conscience des stratégies d'apprentissage qu'il emploie et d'en découvrir de nouvelles. Il propose de **privilégier des situations d'apprentissage signifiantes et participatives**, laissant à l'élève, dans l'exécution de ses tâches, une marge d'initiative telle qu'il puisse assumer des risques calculés et dosés en proportion de l'accompagnement qu'il reçoit ; des situations lançant à l'élève des défis à sa mesure à relever ; des situations donnant une portée à l'apprentissage ; des situations permettant l'acquisition et le transfert d'habiletés génériques. Le Conseil préconise enfin de **mettre en œuvre des activités variées**, cultivant la pensée critique, faisant appel à l'interaction, favorisant la construction de leur savoir par les élèves eux-mêmes et offrant un soutien continu et adapté.

3.3.4 L'école, un véritable milieu de vie

Les jeunes vont à l'école pour apprendre et se développer. Pour ce faire, **ils ont besoin que l'école soit un milieu vivant**, un milieu d'épanouissement. C'est l'opinion la plus fréquemment exprimée par les élèves du secondaire. Conséquemment, ces derniers demandent que les adultes qu'ils côtoient à l'école, notamment les enseignantes et enseignants, soient accueillants, justes et authentiques. Ils accordent beaucoup d'importance à la qualité des rapports humains, condition essentielle à la qualité générale du milieu de vie : ils s'attendent à ce que l'école soit un milieu marqué par une réelle communication ; ils veulent vivre des relations interpersonnelles satisfaisantes et souhaitent également des relations dans lesquelles ils aient leur mot à dire.

Pour **que l'école soit un véritable milieu de vie** où tous, enseignés et enseignants, soient en recherche d'humanisation, le Conseil propose : de faire que les ressources humaines à l'école aident les jeunes dans un contexte où les problèmes liés à la mutation sociale refluent sur eux ; de mettre en place des activités parascolaires aptes à créer un milieu stimulant et à favoriser l'éclosion d'un sentiment d'appartenance et un climat institutionnel agréable ; de mettre auprès des élèves des adultes signifiants, à la fois proches et distants, capables de les comprendre et de les contester, de leur proposer des valeurs sans les leur imposer, des adultes cohérents dans leurs actes, leurs convictions et leurs valeurs, mais sans fanatisme ; d'aider les élèves à cheminer vers une maturité affective dans leurs relations interpersonnelles et à résoudre les conflits, sans violence ; d'instaurer un environnement institutionnel approprié, soit un projet d'établissement clairement défini et partagé par tous les intervenants, une organisation souple, un climat de communication, de transparence et de confiance, des conditions favorables à une bonne gestion de classe et un leadership véritable. Dans une société où trop

souvent les médias véhiculent une image négative des jeunes, il importe que l'école fasse contrepoids et favorise davantage la réussite éducative et le rôle du bon élève. Dans de nombreux avis, le Conseil à fait écho d'expériences significatives menées dans des écoles secondaires où il fait bon vivre et où les élèves s'engagent dans des projets scolaires significatifs. Le Conseil prend acte de ces actions possibles et souhaite que d'autres milieux s'en inspirent.

3.3.5 L'abandon scolaire à prendre de front

Selon les indicateurs du ministère de l'Éducation, la proportion d'une génération qui est sortie sans diplôme du secteur des jeunes s'établissait en 1992-1993 à 35 % ; elle était de 41,0 % chez les garçons et de 28,7 % chez les filles[7]. Cependant, il faut bien préciser que ce taux, largement publicisé dans les médias, n'est pas un taux d'abandon scolaire, puisque certains jeunes ayant une déficience intellectuelle quitteront l'école sans diplôme mais avec une scolarisation prolongée jusqu'à 21 ans. De plus, d'autres, inscrits dans les cheminements particuliers continus de formation, n'obtiendront pas de diplôme au sens strict. D'autres enfin poursuivront leurs études au secteur de l'éducation des adultes. Le Conseil estime donc que la proportion du décrochage réel au secteur des jeunes se situait autour de 30 % en 1992-1993. Un tel taux interpelle, particulièrement dans une société dite d'information où la connaissance devient un enjeu central ; dans une société où, si être instruit n'assure pas nécessairement un emploi, ne pas posséder de DES ou de DEP handicape assez sérieusement.

L'abandon scolaire doit être considéré comme **un problème de société qui vient renforcer la manière souvent inadéquate dont le système scolaire et l'école elle-même s'organisent**. En conséquence, on ne saurait le réduire sans adopter une approche globale, c'est-à-dire sans prendre en considération les contextes dans lesquels il est signalé ainsi que le rôle de l'intervenant appelé à résoudre les difficultés scolaires où il prend source. L'élargissement du champ d'observation place effectivement le jeune au centre d'un réseau de plusieurs contextes : l'école, la classe et la famille, eux-mêmes situés dans un environnement plus large, la société. Et c'est dans chacun d'entre eux qu'il convient de chercher des réponses. Pour le Conseil, **en ce qui concerne le contexte scolaire, il apparaît déjà indéniable que la problématique de l'abandon scolaire a un lien étroit avec les problèmes analysés plus haut concernant les programmes, la pédagogie et le milieu de vie de l'école secondaire**. Cette question est actuellement à l'étude au Conseil.

7. Voir MEQ, *Indicateurs de l'éducation, édition 1994*, p. 46-47 ; remarquons que certains élèves ayant une difficulté intellectuelle quitteront l'école sans diplôme même avec une scolarisation prolongée à 21 ans ; par ailleurs, les élèves en cheminements particuliers continus n'obtiendront pas de diplôme au sens strict mais une attestation de capacité.

3.4 Le collégial

Malgré les gains substantiels faits au cours de la dernière décennie, des efforts supplémentaires restent à faire en termes de scolarisation au collégial. En effet, plusieurs facteurs militent en faveur de l'accroissement de la scolarité à ce niveau. Le Conseil estime que le réseau collégial doit répondre à d'importants besoins en main-d'œuvre technique de même qu'à une demande en formation préalable à des études universitaires.

Par ailleurs, on a enregistré de réels progrès au cours de la dernière décennie. Les gains sont cependant plus sensibles lorsque mesurés en termes d'accès aux études qu'en termes d'accès au diplôme. Bien que la situation se soit aujourd'hui améliorée, en 1990 à peine 13,4 % des personnes de 19 ans obtenaient leur diplôme, la proportion pouvant s'élever à plus de 36 % si on considérait l'accès au diplôme avant 25 ans. Cependant, tant l'accès à la formation que l'accès au diplôme semblent beaucoup moins répandus au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire. En effet, en 1990-1991, 38,6 % des Québécois et des Québécoises avaient une espérance d'accéder à des études collégiales préuniversitaires avant l'âge de 20 ans et 16,3 % avaient cette espérance en formation technique. Selon le Conseil, voilà un déséquilibre qui ne correspond ni aux prévisions originales, ni aux besoins actuels, ni aux besoins prévus. Malgré une augmentation du nombre de places à l'enseignement technique au cours des dernières années, encore aujourd'hui, les collèges décernent significativement moins de diplômes à l'enseignement technique qu'à l'enseignement préuniversitaire.

Voici quelles sont les voies d'action prioritaires que le Conseil propose pour améliorer l'enseignement collégial : elles concernent les efforts de scolarisation à maintenir, l'adaptation à la diversité, le soutien à l'orientation, la qualité de la formation et le rapport à l'économie[8].

3.4.1 Des objectifs de scolarisation collégiale de haut niveau

Comme nous l'avons vu au chapitre premier, le Conseil propose des objectifs quantitatifs de scolarisation impliquant **une augmentation significative de l'accès aux études et aux diplômes**. De plus, il estime que, d'ici l'an 2000, la moitié des personnes accédant à l'enseignement collégial devraient le faire pour devenir techniciens ou techniciennes et

8. Cette section s'inspire des avis suivants : CSE, *Le Projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, 1995 ; *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, 1995 ; *L'Enseignement supérieur et le développement économique: pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*, Québec, 1994 ; *Le Défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993 ; *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, 1992 ; *L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec, 1992 ; *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Québec, 1992 ; *La Profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991 ; *L'Orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989.

l'autre moitié pour se préparer à des études universitaires ; que l'accès à la formation technique devrait correspondre le plus possible à la demande faite par les candidats et candidates admissibles, tout en tenant compte des besoins en main-d'œuvre. Par ailleurs, le Conseil demande que des études soient faites sur les causes et conséquences des différences de diplomation entre les familles de programmes et propose des mesures de rattrapage régional pour assurer l'équité d'accès entre les différentes régions.

Pour atteindre les objectifs de scolarisation visés, **le Conseil propose des objectifs stratégiques**. Les constatations faites relativement à la diversité des cheminements l'incitent à voir le soutien à l'orientation comme un objectif à poursuivre, si l'on veut atteindre les objectifs de scolarisation proposés. Il insiste sur l'importance de favoriser et de soutenir les cheminements des élèves qui entreprennent et poursuivent des études collégiales à temps complet et souhaite que, au sein des filières technique et préuniversitaire du cégep, on retrouve une souplesse organisationnelle qui favorise des cheminements scolaires variés. Dans cet esprit, il fait quelques propositions relatives à la structure des programmes de la formation technique: relations fonctionnelles entre les programmes longs et les programmes courts et entre les diverses sanctions, développement de la reconnaissance des acquis expérientiels et de la formation sur mesure, notamment. Il incite à la généralisation des pratiques institutionnelles de soutien à la réussite et favorise le maintien de la gratuité des études à temps complet.

Enfin, se basant sur des considérations à la fois historiques, géographiques et éducatives, le Conseil demande que l'on ne modifie pas les grandes composantes des structures actuelles, lesquelles ont largement contribué à démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur. Il propose de **refaire le choix des cégeps, tout en opérant cependant des virages importants**, en particulier en réactualisant une relation structurée entre la formation technique et la formation préuniversitaire, en renforçant cette relation par une meilleure articulation entre la formation spécialisée et la formation générale, en reconnaissant la spécificité des deux grands secteurs de formation collégiale et la possibilité de modes d'organisation différents, en réclamant plus d'autonomie pour les établissements ainsi que le développement de l'évaluation interne et externe des enseignements. Enfin, il a insisté à maintes reprises sur l'importance d'une composante de formation générale de qualité, autant dans les programmes de formation technique que préuniversitaire, en tentant d'en circonscrire le contenu.

3.4.2 Une réponse à la diversité des besoins de la population étudiante

La population étudiante collégiale s'est considérablement accrue au cours des années — elle a presque doublé en moins de 20 ans — et le Conseil signale **l'importante diversité à laquelle les collèges ont à faire face**. Sur le plan des caractéristiques sociodémographiques d'abord:

l'âge, l'appartenance ethnique et linguistique, les origines socio-économiques, les conditions financières, la préparation académique antérieure, les lieux et modalités de résidence, le statut civil. Sur le plan des cheminements scolaires et du rapport à l'école, ensuite : diversité dans la précision du projet scolaire, dans le temps consacré au travail rémunéré concurremment aux études, dans les cheminements scolaires, dans les durées de formation accrues, dans le degré d'engagement dans la vie des établissements.

Dans cette perspective, le Conseil propose **de reconnaître la diversité des besoins et des cheminements et de soutenir une pédagogie différenciée** ; de développer une compétence culturelle dans les établissements de formation par des orientations institutionnelles claires et des pratiques concrètes qui en favorisent l'acquisition par le personnel enseignant et les élèves ; de fournir aux élèves plus défavorisés socio-économiquement un soutien financier adéquat de même qu'un soutien pédagogique et des encouragements supplémentaires ; de développer des mesures d'accueil, de mise à niveau et d'intégration ; de soutenir les différentes pratiques institutionnelles d'aide à la réussite, tout en maintenant des exigences élevées ; de favoriser l'engagement intensif des élèves dans leur formation, notamment par des mesures incitatives favorisant les études à temps complet. Tout en encourageant l'engagement intensif, le Conseil a aussi insisté sur la nécessité de reconnaître l'importance de la diversification des voies pouvant mener à la réussite ; de contrer l'isolement des élèves et de cultiver l'appartenance par des mesures comme le tutorat, le jumelage d'anciens et de nouveaux, l'organisation de groupes stables, l'octroi de locaux de rencontres pour chaque programme. Le Conseil fait aussi la promotion du développement d'une culture de l'entraide entre pairs et y voit une condition prépondérante de réussite.

3.4.3 Un soutien réel à l'orientation

Pour plusieurs élèves inscrits au collégial, le choix professionnel est loin d'être concrétisé. C'est là l'une des constatations majeures du Conseil. Le choix professionnel résulte d'un processus qui fait appel à un ensemble d'acteurs. C'est un cheminement graduel, un long processus de maturation qui tend d'ailleurs à s'allonger ; un cheminement qui comporte des tournants majeurs dont la transition du secondaire vers l'enseignement supérieur — en l'occurrence la première année de cégep, n'est pas le moindre. Il y a là une responsabilité partagée et non la chasse gardée de quelques spécialistes. Des liens importants sont à faire entre la précision du choix vocationnel, la réussite des études, la durée de celles-ci, les coûts de système et les coûts individuels. Le Conseil a aussi rappelé le besoin de concilier les cheminements individuels et la diversité des besoins en main-d'œuvre.

Les constatations faites relativement à la diversité des cheminements incitent le Conseil à **voir le soutien à l'orientation au collégial comme un objectif stratégique à poursuivre si l'on veut atteindre**

les objectifs de scolarisation proposés. Le soutien devrait s'appuyer sur une politique institutionnelle qui engage tous les acteurs, sur la collaboration des enseignants et des enseignantes et sur le besoin non moins réel de spécialistes. Selon le Conseil, il convient de reconnaître explicitement que l'ordre d'enseignement collégial a le mandat particulier de consolider le processus d'orientation scolaire et professionnelle des individus. Il propose que l'on fasse le portrait qualitatif et quantitatif de l'offre de services en matière de soutien au cheminement et au choix vocationnel, que l'on fasse des efforts pour réhabiliter les services de soutien au cheminement et à l'orientation auprès des élèves, que l'on fasse la lumière sur les possibilités réelles d'exploration, qu'on informe davantage les élèves sur les conséquences des changements de programme, que des efforts particuliers soient faits pour que s'instaure une collaboration systématique et substantielle entre les différents acteurs.

3.4.4 Une formation à améliorer et à consolider

Au chapitre de la formation, le Conseil relève deux ordres de préoccupations majeures : le premier concerne la compétence pédagogique du personnel enseignant ; le second, le caractère plus ou moins intégré des apprentissages.

Au sujet de la compétence pédagogique du personnel enseignant, le Conseil constate que, pour des raisons historiques, notamment, **il n'y a pas jusqu'à maintenant d'exigence pédagogique dans les règles d'embauche du personnel enseignant au collégial**, contrairement à ce qui existait et existe toujours aux ordres primaire et secondaire. La pédagogie au collégial s'est donc principalement développée par des apprentissages « sur le tas » ou dans le cadre d'activités de perfectionnement auxquelles les professeurs participent sur une base essentiellement volontaire. Nombreux sont d'ailleurs celles et ceux qui se sont donné du perfectionnement ; on ne saurait donc prétendre à l'absence de compétence pédagogique dans le milieu collégial. Par ailleurs, le développement de l'enseignement supérieur de masse accentue la diversité des clientèles et des besoins à satisfaire, ce qui appelle de plus en plus le développement de compétences didactiques et pédagogiques chez le personnel enseignant. Les nouvelles exigences en matière d'évaluation, de même que les exigences liées à l'implantation de l'approche par compétences et par programme dans le réseau collégial contribuent également à mettre en évidence certaines lacunes en ce qui a trait à la compétence pédagogique du personnel enseignant.

Au contact du milieu étudiant, le Conseil a été à même de juger de l'importante contribution du personnel enseignant à la réussite des étudiantes et des étudiants. Il a aussi acquis la conviction que cette contribution pourrait s'avérer substantiellement plus positive si la compétence pédagogique (dimension autant cognitive qu'affective de l'apprentissage) déjà présente dans le réseau collégial était mieux distribuée. En conséquence, il pense qu'**il faut plus que jamais remettre l'accent sur les savoirs pédagogiques** à la base de la profession enseignante et,

pour y parvenir, s'orienter vers une plus grande exploitation de cette richesse pédagogique déjà présente en milieu collégial, mais inégalement répartie. En 1995, des changements s'imposent, tant au regard du perfectionnement des personnes actuellement en emploi que de la formation préalable à l'emploi. Ces changements pourraient signifier l'obligation pour certaines personnes en emploi de s'inscrire à des activités de perfectionnement pédagogique. Quant à la relève enseignante, elle devrait avoir acquis une formation pédagogique de base avant même d'accéder à un poste dans l'enseignement, tout en pouvant elle aussi bénéficier, par la suite, d'un perfectionnement. Le Conseil considère que les universités doivent se préoccuper davantage du collégial et s'engager comme partenaires des collèges dans les efforts qui sont à faire pour développer une formation pédagogique préalable à la pratique de l'enseignement dans les collèges.

Quant à l'intégration des apprentissages, à maintes reprises le Conseil n'a pu s'empêcher de remettre en question **la fragmentation de la formation, le caractère trop disciplinaire du travail enseignant et, en conséquence, la perte de sens et d'intégration des apprentissages pour les élèves**. Les clientèles se sont diversifiées, de même les besoins et les systèmes d'action de ceux et de celles qui fréquentent les établissements de formation, ce qui rend peut-être encore plus difficile cette quête de sens inhérente à la réussite des apprentissages. De plus, l'accès au collège représente une étape majeure, voire pour plusieurs un virage important dans le rapport aux études et à la formation.

La dernière consultation faite en milieu étudiant par la Commission de l'enseignement collégial a très clairement mis en relief la nécessité de travailler davantage à l'intégration des apprentissages scolaires de manière à les rendre plus significatifs et plus accessibles aux élèves. À leur façon, les étudiantes et étudiants ont fait un plaidoyer en faveur des fondements mêmes de l'approche programme, signifiant par là l'importance des transformations en cours dans le réseau collégial. Le Conseil croit que, si l'école n'a pas le monopole des apprentissages, elle a ceci de particulier qu'elle est la seule à avoir pour mandat de favoriser la synthèse de ces apprentissages. Il lui revient d'offrir le soutien nécessaire à la rencontre ou à l'intégration de ces différents apprentissages. Or, à cet égard, tous les efforts ne semblent pas avoir été faits.

Dans cette optique, le Conseil insiste sur **l'importance de l'approche programme**, en la présentant comme une condition fondamentale et prépondérante d'intégration des apprentissages ; il invite aussi les enseignants et enseignantes à **faire plus souvent appel à des stratégies de formation par projet** ; il appuie le Ministère et les collèges dans leurs efforts pour **rendre plus cohérente et signifiante la formation générale** pour les élèves, en particulier dans le domaine de la philosophie où les difficultés sont encore plus grandes ; il appuie également les engagements consentis à **l'application de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages**, dans une perspective de cohérence et d'équité.

Enfin, l'articulation du scolaire et du parascolaire est vue comme une stratégie de soutien à la réussite, stratégie par laquelle le Conseil incite les établissements de formation à développer de nouvelles voies de soutien à la réussite. Il invite donc à **la revalorisation des activités parascolaires**, dans une approche d'intégration des savoirs scolaires et extrascolaires. Il suggère aussi d'envisager le travail rémunéré durant les études comme une possibilité, pour plusieurs, de soutien à la réussite, plutôt que dans une perspective essentiellement répressive.

3.4.5 Une participation éclairée au développement économique et au développement régional

Les collèges sont devenus des intervenants majeurs de la croissance économique et du développement de la société québécoise dans son ensemble. De multiples demandes leur sont adressées tant par les agents économiques, les groupes socio-économiques, les communautés locales et le gouvernement que par les étudiantes et les étudiants eux-mêmes. Le Conseil a noté la présence d'un discours insistant et l'existence de demandes pressantes, pour que les établissements d'enseignement collégial contribuent au processus de restructuration industrielle et soutiennent le développement économique. Les demandes viennent de tous les acteurs sociaux. Les mesures de renouveau à l'enseignement collégial sont d'ailleurs explicitement porteuses de mesures visant le renforcement des relations des collèges avec le monde du travail. Les politiques économiques des gouvernements, en particulier celles régissant le développement de la main-d'œuvre, exercent aussi des pressions en ce sens sur les établissements collégiaux. Les cégeps ont développé des pratiques diversifiées pour satisfaire les demandes provenant du milieu économique. Ils font preuve d'une ouverture certaine à l'idée d'accroître leurs relations avec le milieu économique. Ils ont, par exemple, précisé leurs créneaux d'intervention et apporté des ajustements à leur offre de services. En milieu collégial, la pertinence de relations plus étroites avec le milieu économique et le milieu régional n'est donc pas mise en doute.

Dans cette perspective, **le Conseil invite les collèges et les entreprises à mieux se concerter**. Il est ouvert à la diversification des rapprochements entre les collèges et les entreprises, **moyennant suivi et évaluation** et incite les établissements à investir davantage dans les formules de formation en alternance. Il s'inscrit en faveur d'une contribution plus substantielle de l'entreprise à la formation de base, notamment dans une triple perspective : exploration professionnelle, intégration d'apprentissages techniques en formation de base et alphabétisation.

Cependant, pour garantir l'équilibre et l'égalité entre les partenaires et pour éviter un partenariat surdéterminé par la recherche de financement, le Conseil recommande, entre autres mesures : que le gouvernement et les entreprises privilégient le secteur public de formation ; que les établissements regagnent leur légitimité en se faisant mieux connaître et en se concertant dans leurs offres de services. De plus, considérant

l'enseignement collégial et le développement économique, il réitère l'importance de ces rapprochements des milieux éducatif et économique et formule certaines conditions en vue d'une contribution pertinente. **Il invite les établissements de formation à accomplir leur mission de façon à la fois ouverte et critique**, en ne perdant pas de vue le fait que la mission de formation doit demeurer le phare qui guide, tout en étant ouvert à un élargissement du faisceau des pratiques.

3.5 L'universitaire

Les derniers avis du Conseil ont permis de mettre en évidence **la nature de changements profonds créant un contexte particulier dans lequel s'actualise le rôle traditionnel des universités**. Des bouleversements dans la société ont, en effet, des conséquences pour la mise en œuvre de la mission universitaire, bien qu'ils peuvent, dans certains cas, émaner de l'activité universitaire elle-même, comme résultats du développement scientifique et technologique ou de l'exercice de la fonction critique. Le Conseil s'est particulièrement attaché à des phénomènes qui comportent de nouveaux défis pour les acteurs ayant un intérêt pour l'activité universitaire. Cette démarche a fait qu'il en est arrivé à juger de la pertinence de réactualiser l'accomplissement de la mission universitaire.

C'est dans un contexte de modifications profondes que le Conseil trace des voies d'action prioritaires pour l'université : modifications au sein de la population étudiante, modifications dans les relations avec le milieu, modifications dans le système de financement et plus fondamentalement, dans l'exercice de la mission des universités[9].

3.5.1 Une nouvelle réalité étudiante

L'université doit, elle aussi, prendre acte des **modifications au sein de la population étudiante** : une croissance phénoménale du nombre d'étudiants et surtout d'étudiantes, notamment dans les universités francophones ; une diversité au sein de la population étudiante grâce à l'augmentation substantielle de l'accès aux études universitaires, mais aussi le maintien d'une certaine disparité d'accès aux études, aux différents programmes et à la diplomation selon l'appartenance culturelle, le sexe, l'origine socio-économique et les conditions financières. Il y a aussi, comme on l'a déjà noté, **des modifications dans les comportements étudiants** : un engagement moins exclusif des étudiantes et étudiants dans leurs études, un nouveau mode de vie soutenu par le travail rémunéré, une diversification des parcours étudiants, une prolongation des cheminements scolaires, des changements de parcours, des problèmes de diplomation, une moindre appartenance institutionnelle.

9. CSE, *Réactualiser la mission universitaire*, Québec, 1995 ; *L'Enseignement supérieur et le développement économique : pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*, Québec, 1994 ; *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*, Québec, 1992 ; *L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec, 1992.

Dans ce contexte nouveau et tenant compte des exigences du développement de notre société et des principaux défis que cela représente pour la vie des individus et la vie en société, le Conseil a proposé de **poursuivre un certain nombre d'objectifs qualitatifs, quantitatifs et stratégiques** afin de continuer à hausser la scolarisation de la population québécoise. Pour l'ordre universitaire, il a proposé : de laisser ouvert l'accès à toute personne qui satisfait aux exigences de la formation universitaire ; d'améliorer ou de consolider la souplesse organisationnelle pour accueillir les diverses populations tant au chapitre du type de programmes que du régime de fréquentation ; d'augmenter, au-delà des chances d'accès, les chances de réussite en prenant acte de la diversité, en reconnaissant que la mission de formation de l'université inclut une fonction de soutien au processus d'orientation scolaire et professionnelle des étudiantes et des étudiants, en valorisant l'enseignement et la pédagogie, en soutenant le perfectionnement pédagogique en cours d'emploi, en favorisant la pédagogie différenciée, en accueillant et en soutenant à des moments stratégiques les étudiantes et étudiants en difficulté ou défavorisés, en maintenant des exigences élevées et en ne perdant pas de vue une relation adéquate entre la formation générale et la formation spécialisée propre à l'enseignement universitaire. Le Conseil souhaite aussi des mesures pour inciter les étudiantes et étudiants à s'engager activement dans des études à temps complet, pour les aider à s'informer sur leurs choix professionnels et les perspectives d'emploi et pour stimuler la persévérance jusqu'à la réussite éducative, comme la reconstitution de véritables communautés d'appartenance, d'authentiques milieux de communication et de réels milieux d'échange intellectuel. Ces actions s'enracineront dans une université en profonde transformation caractérisée par la diversité des clientèles, l'ouverture de la communauté universitaire sur le monde et les possibilités nouvelles de formation à distance liées à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

3.5.2 Les relations avec le milieu à reconsidérer

L'université doit également **faire face à des modifications dans les relations avec le milieu** qui ont des effets structurants : divers agents sociaux font des pressions afin que **les ressources universitaires soient davantage consacrées à satisfaire les besoins économiques de la société**. Plus particulièrement, l'enseignement et la recherche universitaires sont devenus des piliers du développement économique. Par ailleurs, d'autres agents remettent en question le modèle de développement lié strictement à la croissance économique, à cause de sérieux ratés qui font craindre pour la survie de l'humanité. La vision d'un développement où l'on intègre davantage toutes les facettes de l'activité humaine non seulement remet en question une spécialisation à outrance des pratiques universitaires, mais fonde les conditions nouvelles de l'organisation de la recherche et de la structuration des programmes d'études (multidisciplinaires, thématiques).

Réceptif à ces demandes, le milieu a ainsi développé un ensemble de pratiques profitables pour l'activité universitaire : par exemple, l'enrichissement des contenus enseignés et la diversification des activités de recherche. Ce mouvement n'est pas sans soulever un questionnement interne : jusqu'où aller dans cette voie de réponse aux demandes du milieu, sans trahir la mission universitaire?

Le Conseil rappelle aux universités **deux conditions essentielles pour favoriser une ouverture lucide au milieu : avoir le souci d'accomplir leur mission propre ; se préoccuper également d'accomplir leur mission en préservant leur nécessaire autonomie institutionnelle**. Ainsi, le Conseil propose aux responsables ministériels et universitaires de reconnaître le caractère diversifié de la contribution de l'enseignement supérieur au développement intégré de la société, soit à la restructuration industrielle, aux diverses facettes du développement économique et à l'ensemble des autres dimensions de l'activité humaine : environnementale, sociale, culturelle et politique. Le Conseil propose également d'élaborer des balises et des critères institutionnels pour mieux encadrer cette ouverture au milieu, mieux saisir les avantages et les inconvénients et faire converger la richesse des ressources universitaires vers la recherche de solutions intégrées aux problèmes du milieu. Il propose de procéder à une analyse critique des orientations et des pratiques actuelles dans l'optique du respect de la relative autonomie universitaire, ainsi que d'élaborer ou de réactualiser les politiques des établissements sur la probité scientifique, sur les conflits d'intérêt, sur la propriété intellectuelle et la propriété technologique.

3.5.3 De nouveaux moyens de financement

Le Conseil note des **modifications dans le système de financement des universités** : diversification des sources de financement ; incertitudes reliées aux difficultés connues dans les finances publiques ; politique gouvernementale de financement pour orienter les pratiques universitaires ayant des effets structurants et étant créatrices de tensions dans le milieu universitaire : tensions au regard de la qualité intrinsèque des activités d'enseignement, de recherche et de création et, de fait, tensions au regard des fonctions que jouent les universités dans la société, soit les fonctions de formation, d'avancement des connaissances et de critique.

En formulant des objectifs de scolarisation à atteindre, le Conseil a proposé **un ensemble de principes qui devraient guider le financement public de l'enseignement universitaire** : le maintien de la marge d'autonomie des universités ; des mécanismes pour inciter les universités à favoriser l'accès et la persévérance grâce à la création de places nouvelles ; des pratiques dans les établissements pour favoriser une meilleure régulation des cheminements diversifiés des étudiantes et étudiants et la réussite des études ; des plans de développement conséquents.

Le Conseil considère que le financement des universités soulève en soi beaucoup de questions et mérite pour lui-même un débat large et ouvert sur ses orientations. Aussi est-ce pour contribuer à ce débat qu'il prépare actuellement un avis sur la question, qui sera publié dans les prochains mois.

3.5.4 La mission universitaire à réactualiser

Le Conseil a arrêté son examen à quelques-uns des **principaux dilemmes que le milieu universitaire a à résoudre au regard de l'accomplissement de la mission universitaire** dans un contexte de concurrence pour l'obtention du financement disponible, d'exigences plus ou moins appropriées pour obtenir une notoriété scientifique et d'attentes nombreuses, variées et parfois irréalistes au sein de la société.

Après avoir défini les trois fonctions essentielles de la mission universitaire — formation, avancement des connaissances et présence critique — le Conseil propose quelques lignes de conduite ou des guides d'action pour la résolution de quelques grands dilemmes, en tenant compte des exigences de la mission universitaire.

La délimitation de la mission dans un contexte de demandes quasi illimitées : une nécessité.Afin de délimiter les objectifs de la formation au premier cycle de manière à offrir une formation spécialisée et une formation générale dans une perspective de formation fondamentale, le Conseil propose de définir un partage de responsabilités entre les acteurs internes et externes intéressés par la formation universitaire : les collèges, les corporations professionnelles et les entreprises, les départements ou les unités universitaires et les cycles d'enseignement. Afin de délimiter les activités de recherche et de création universitaires correspondant à la mission et de procéder au besoin à un certain élagage, le Conseil propose des conditions pour assurer la cohérence interne de ces activités — liaison avec les priorités sociales et scientifiques de l'université et avec les activités des unités de l'établissement, respect des exigences de la formation aux cycles supérieurs, respect des droits des étudiants, pertinence des projets évalués à des dimensions non seulement économique—, des conditions de collaboration ou de partenariat avec le milieu qui soient respectueuses du mandat social de chacune des parties, des limites au rôle de suppléance en matière de recherche et développement et un respect du caractère public de la recherche universitaire.

L'articulation entre l'enseignement et la recherche : un examen à faire à tous les cycles. Afin de privilégier une liaison entre les activités d'enseignement et de recherche pour donner une formation générale et spécialisée ayant toutes les qualités d'une formation supérieure, le Conseil propose aux administrations universitaires et aux responsables des programmes gouvernementaux de faire un retour sur différentes pratiques : impact des commandi-

tes de formation sur mesure, actions de valorisation de l'enseignement, critères d'embauche et de promotion, utilité des tâches demandées, extension indue de la fonction de professeur à celle d'entrepreneur, adéquation de la politique de conflits d'intérêt. Le Conseil rappelle aussi la réalité de l'organisation du travail et la responsabilité collective des membres des départements, des modules ou programmes pour assurer que les différentes tâches individuelles constituent le moyen approprié pour atteindre les objectifs de formation supérieure où l'on trouve une liaison entre l'enseignement et la recherche.

L'affirmation de la fonction critique des universités : un rappel nécessaire des conditions à respecter. Afin de maintenir l'exercice de la pensée critique au cœur de l'activité universitaire, de soutenir l'engagement et la responsabilité des établissements et des universitaires qui va de pair avec cet exercice, de laisser un espace à l'apprentissage et à l'actualisation de comportements éthiques, le Conseil rappelle que deux grandes conditions ont de tous les temps présidé à l'exercice de cette fonction : la relative autonomie institutionnelle et la liberté universitaire. Ces conditions sont des moyens pour assurer un travail de création et de dépassement. Ces conditions doivent être maintenues et valorisées en dépit d'un climat de morosité qui pourrait faire incliner vers une démission. Assurer, selon le Conseil, l'apport critique de l'université dans une société moderne, progressiste et démocratique, exige encore et toujours d'être aux aguets.

3.6 L'éducation des adultes

Malgré une évidente progression de la mentalité d'éducation permanente dans la population en général, le système d'éducation ne s'est pas encore sérieusement modifié selon la perspective d'éducation permanente. De plus, selon le Conseil, la priorité dans la réponse aux besoins va largement à l'économique aux dépens du social et du culturel. L'importance accordée aux besoins collectifs tend aussi à exclure les besoins des individus. Les populations les plus démunies sont trop peu rejointes par le système public et les services semblent insuffisamment adaptés aux besoins et aux caractéristiques des adultes. Malgré la multitude des intervenants et des programmes et l'engagement des établissements dans diverses actions, on constate une absence de vision d'ensemble, de cohérence, de continuité et de coordination des actions en éducation des adultes. Le Conseil note aussi une utilisation trop souvent mal orientée et trop peu efficace des ressources disponibles.

Le Conseil présente, dans cette section[10], les voies d'action prioritaires qu'il retient dans le domaine de l'éducation des adultes. Elles concernent l'accessibilité et l'adaptation des services pour les clientèles adultes, la réponse aux besoins de formation de base, le développement régional, le financement et le partage des responsabilités.

3.6.1 L'accessibilité et l'adaptation des services

À l'heure actuelle, selon le Conseil, **les services d'éducation des adultes sont encore trop peu accessibles à toutes les clientèles adultes et ils sont encore relativement mal adaptés à la diversité de ces clientèles.** L'intégration de l'éducation des adultes, aux différents ordres d'enseignement, n'a pas que des avantages ; elle comporte aussi des inconvénients.

Pour répondre à ces problèmes, **les services doivent se centrer sur les diverses clientèles adultes, leurs caractéristiques et leurs besoins**. En ce sens, le Conseil préconise une diversification des modèles de formation, des modalités et des formats adaptés et une participation active de l'adulte à toutes les étapes de sa formation. Il propose la recherche d'un meilleur équilibre entre les objectifs sociaux, culturels et économiques de l'éducation des adultes, la modification du système selon une perspective d'éducation permanente et une certaine décentralisation des pouvoirs et des ressources vers les organismes locaux. Enfin, le Conseil considère qu'il est important d'assurer le leadership, la cohérence, la continuité et la coordination des actions menées auprès des adultes et d'assurer les ressources suffisantes pour accroître l'accessibilité et l'adaptation des services directs à la population adulte. En conséquence, il importe de procéder à l'examen des sources financières, d'établir des priorités et de revoir certaines modalités de financement.

3.6.2 Des besoins urgents de formation

Il existe encore d'immenses **besoins d'éducation de base et de rattrapage scolaire**. Mais l'éducation des adultes n'a pas permis d'améliorer autant qu'on l'aurait souhaité le niveau général de scolarisation et de qualification de la population, ni de réduire les écarts importants observés dans les niveaux de formation atteints par certains groupes de la population. Les moins scolarisés, moins actifs sur le marché du travail, participent le moins ; les femmes sont sous-représentées dans les filières

10. Cette section s'appuie sur les avis suivants : CSÉ, *Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*, Québec, 1995 ; *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Québec, 1994 ; *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la commission Jean*, Québec, 1992 ; *L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*, Québec, 1990 ; *Le Développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation*, Québec, 1989 ; *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, 1987.

de formation qualifiante ; à l'université, les adultes s'inscrivent le plus souvent dans des programmes courts.

Dans ce contexte, le Conseil propose de **poursuivre les efforts pour hausser les niveaux de scolarisation et de qualification des adultes** ; de favoriser l'accès aux formations de base et aux diplômes d'études secondaires générales et professionnelles ; de renouveler les modèles d'apprentissage ; de redresser la scolarisation et la qualification des femmes ; d'améliorer l'accès aux études supérieures — notamment aux programmes contingentés — ; de favoriser le retour aux études.

La formation des personnes analphabètes et faiblement scolarisées est une mission du système public d'éducation. Aux yeux du Conseil, **l'analphabétisme complet et la carence en éducation de base constituent toujours, malgré les progrès réalisés, un phénomène inquiétant** qui doit être pris au sérieux ; il touche une partie importante de la population adulte. Il résulte de plusieurs facteurs qui se renforcent les uns les autres, soit, par exemple, l'environnement socio-éducatif des petits enfants en milieu défavorisé, la formation initiale incomplète de plusieurs jeunes, un modèle d'alphabétisation et d'éducation de base trop scolarisant pour certains adultes, un manque de plan d'ensemble, de cohérence et de coordination des actions gouvernementales. Ce phénomène a des conséquences majeures sur le développement des personnes et sur le développement de la société, d'autant plus que l'éducation de base apparaît comme un besoin fondamental et un droit. Selon le Conseil, chaque personne doit pouvoir affronter, de façon autonome et responsable, les situations de sa vie quotidienne et participer pleinement au développement de la société.

Au total, le Conseil propose que l'éducation des adultes ait comme l'une de ses grandes priorités de **rendre le plus grand nombre de personnes fonctionnelles et autonomes dans leur milieu de travail et dans l'ensemble de leur vie quotidienne**.

3.6.3 Le soutien au développement régional

De plus en plus d'établissements publics de formation s'ouvrent à la perspective du développement socio-économique régional. Mais un trop grand nombre parmi eux vivent encore en marge de leur milieu, indifférents aux problématiques de leur collectivité. Le Conseil note, en effet : des engagements partiels, des établissements en attente passive des demandes issues du milieu, un potentiel de ressources parfois inexploité, un manque de conviction de la part de certains établissements, une résistance aux changements ici et là, une marge de manœuvre encore insuffisante et un manque de ressources financières.

Le Conseil propose de **miser sur le dynamisme local et régional et sur un développement social et culturel qui a pour visée le développement intégral des collectivités**. L'engagement dans le développement socio-économique régional se situe dans le prolongement de la

mission éducative des établissements et du ministère de l'Éducation. Le Conseil propose donc un engagement plus soutenu et plus systématique du Ministère et des établissements dans le développement des collectivités locales et régionales.

3.6.4 Un financement à revoir

Le financement de l'éducation des adultes provient d'une multitude de sources disparates et de poids relatifs différents mais, pour une très large part, des fonds publics, soit directement soit indirectement. Les programmes et les modes de financement sont également disparates ; il en va de même des politiques. Cette situation rend la gestion de l'éducation des adultes complexe pour le gouvernement québécois, pour les établissements scolaires, pour les entreprises, pour les groupes et pour les individus. Le Conseil constate donc l'absence d'un véritable modèle articulé de financement, c'est-à-dire un manque de vision d'ensemble, des incohérences et des contradictions dans les politiques (conflits de juridiction Canada-Québec) ; une absence de coordination dans les politiques de financement, dans les programmes et dans les services québécois ; un déséquilibre entre les objectifs économiques, sociaux et culturels ; une faible participation financière des entreprises et des individus.

Dans cette perspective, il considère qu'il est essentiel de **se donner une logique de financement** en éducation des adultes. En ce sens, il favorise la révision du rôle de l'État comme État accompagnateur. Devant l'ampleur, la diversité et l'urgence des besoins, il convient, selon lui, de se donner des balises pour préciser le partage et le niveau des responsabilités, la priorisation des besoins de formation et l'utilisation optimale des ressources, tout en assurant une évaluation des ressources utilisées et des résultats atteints. Cette logique de financement doit reposer sur quelques principes : le développement de la personne et de la société dans leur globalité ; une perspective de formation continue, impliquant l'accessibilité et l'adaptation des services ; le soutien des formations à temps complet et à temps partiel ; la réponse aux besoins immédiats et à plus long terme et la gratuité des formations reconnues comme un seuil minimal — alphabétisation, premier diplôme — ; l'engagement actif de tous les partenaires ; la coordination et la complémentarité des actions.

3.6.5 Le partenariat comme voie d'avenir

Il existe déjà à l'éducation des adultes une culture de collaboration, tels les rapports diversifiés entretenus par des responsables d'organismes ou d'établissements du système d'éducation avec des organismes externes, des entreprises, des groupes communautaires et diverses collectivités. Toutes ces formes de collaboration, dont le partenariat, constituent d'excellents moyens pour utiliser au mieux les ressources disponibles pour rendre des services de formation de qualité aux adultes, aux associations et aux entreprises. On limite ainsi les chevauchements

administratifs et les doublements de services, tout en contribuant à un développement durable des collectivités.

Le Conseil s'est intéressé à la forme de collaboration à la fois la plus complexe et la plus exigeante pour les organisations : le partenariat. Laissés à eux-mêmes, les organismes et les établissements d'enseignement ne sont plus en mesure de répondre à des besoins de plus en plus complexes. **En s'associant à d'autres, par l'entremise de partenariats, les services d'éducation des adultes favorisent l'établissement d'un partage des responsabilités et des ressources.** Le réseau public des services d'éducation des adultes, qui se doit d'être à l'affût et proche des besoins des collectivités, est particulièrement bien placé pour agir en partenariat. Mais la pratique du partenariat comporte toutefois des exigences qu'il convient de respecter. Le Conseil rappelle qu'elle doit reposer sur une entente explicite entre les parties qui doivent faire preuve de transparence. Elle doit aussi être accompagnée du partage des responsabilités et des ressources. Si le partenariat est un excellent moyen de réaliser la mission éducative, il ne doit pas servir pour autant de palliatif au sous-financement des services et de prétexte au désengagement de l'État, qui doit veiller à l'équité et à l'équilibre dans la dispensation des services de formation.

* *
*

On le voit : à tous les ordres d'enseignement, des actions importantes peuvent être envisagées, dans la mesure où l'on souhaite vraiment améliorer le système et le placer sur la voie du renouveau dont il a besoin. À un titre ou à un autre, les grandes visées dont on a parlé au chapitre premier — ouverture sur la société et respect de sa mission, démocratisation et qualité de l'éducation, responsabilisation des acteurs et rôle de l'État, système de formation initiale et de formation continue — jouent ici à plein, comme on a pu le constater. Mener les actions proposées, c'est donc faire avancer le système dans le sens des visées que le Conseil pense devoir être le fondement de tout renouveau.

CONCLUSION

Le Conseil a tenté de montrer la raison d'être (le « pourquoi ») de certains changements souhaitables, tout en cherchant à en cerner les contenus (le « quoi »). Il croit cependant qu'il faut aussi s'intéresser à la manière de réaliser ces changements (le « comment »).

Si tout changement envisagé dépend des visées retenues, son échec ou sa réussite dépend, en effet, de l'approche que l'on favorise pour en décider, pour le faire partager et pour l'implanter. Dans son rapport annuel 1994-1995, le Conseil propose une approche du changement en éducation qui, lui semble-t-il, permet d'en rester maître et d'en assurer la réussite. Rappelons simplement quelques-uns des principes qu'il y développe : voir ce qu'il faut récuser et retenir certains des parcours passés et récents ou, autrement dit, tirer les leçons de nos expériences de changement ; penser et vivre le changement continu ou le renouvellement constant, ce que le Conseil appelle la « veille éducative » ; développer, au sein de chaque établissement et au Ministère, une culture du changement, c'est-à-dire l'aptitude à prendre en main de mieux en mieux le changement jugé pertinent en lien avec le devenir social ; miser sur la compétence professionnelle des acteurs locaux et les aider à maîtriser des changements qu'ils n'ont pas eux-mêmes décidés ; tester soigneusement le bien-fondé ou le pourquoi de tout changement ; appuyer le plus possible le changement sur une recherche pratiquée en concertation et en interaction ; assurer le suivi de l'implantation des changements, une fois les décisions prises ; reconnaître le caractère central de la dynamique institutionnelle ; refaire de l'État un partenaire, apportant son soutien à la mise en œuvre des changements.

Les États généraux de l'éducation représentent actuellement un moment privilégié de réflexion sur les changements à instaurer dans le système. Il s'agit d'une occasion unique de recherche collective de solutions aux problèmes qui confrontent les milieux d'éducation. Il importe au plus haut point que ce ne soit pas une occasion manquée. À cet égard, il apparaît essentiel que la démarche en cours amène les organismes et les acteurs majeurs de l'éducation à se questionner sur leur propre secteur de responsabilité et sur les changements qui relèvent de leur autorité particulière, en refusant l'alibi de la simple critique de l'action des autres intervenants. Le présent avis du Conseil représente, pour sa part, un condensé de dix années de consultation, de recherche et de réflexion qui peut contribuer aux débats en cours. Quoi qu'il en soit, le Conseil poursuivra sa veille éducative, essayant, selon le mandat qui lui est confié, de voir encore venir les choses et de proposer les ajustements qu'il jugera pertinents, et en espérant que ses propositions trouvent quelques résonances auprès des responsables des milieux éducatifs. Il faut aussi toujours se rappeler qu'aucune réforme ne consiste à remplacer l'imperfection par la perfection ; qu'aucune réforme n'est une chose que l'on fait une fois pour toutes. Cela n'exclut pas, pour autant, de relever les défis d'aujourd'hui avec la meilleure intelligence des choses et la plus grande énergie collective qui soient possibles.

ANNEXE
RAPPORT ANNUELS ET AVIS DU CONSEIL DE 1986 À 1995

1. RAPPORTS ANNUELS ET AVIS PORTANT SUR DES QUESTIONS DE SYSTÈME

1986 :
- L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence, Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation

1987 :
- La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement. Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation
- Les Défis éducatifs de la pluralité
- Les Nouveaux Lieux éducatifs

1988 :
- Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après. Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation
- Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur

1989 :
- L'Orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel. Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation
- Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants

1990 :
- Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation

1991 :
- La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation

1992 :
- La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation
- En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré

1993 :
- Le Défi d'une réussite de qualité. Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation

1994 :
- Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants. Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation

1995 :
- Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation

2. AVIS PORTANT SUR LE PRÉSCOLAIRE, LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

1986 :
- Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec
- Le Deuxième Cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration
- L'Avenir de la formation professionnelle au secondaire
- Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire
- Projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire

1987 :
- La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée
- Les Visées et les pratiques de l'école primaire
- L'Éducation préscolaire, un temps pour apprendre

1988 :
- Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire. Projets d'amendements au régime pédagogique
- Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation
- L'Éducation artistique à l'école
- L'Admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement

1989 :
- Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants
- Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire
- Les Enfants du primaire
- Les Régimes pédagogiques et la loi 107
- Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves. Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire

1990 :
- Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence
- L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire

1991 :
- L'Intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative
- Une pédagogie pour demain à l'école primaire

1992 :
- La Formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité
- Le Travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif
- Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver

1993 :
- Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité
- Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles

1994 :
- Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable
- Pour des apprentissages pertinents au secondaire
- Des conditions pour faire avancer l'école
- Rénover le curriculum du primaire et du secondaire

1995 :
- Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
- Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui

3. AVIS PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

1987 :
- L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système

1990 :
- La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur

1992 :
- Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer
- L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle

1994 :
- L'Enseignement supérieur et le développement économique. Pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle

1995 :
- Réactualiser la mission universitaire
- La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal
- Le Projet de modifications au règlement sur le régime des études collégiales
- Des conditions de réussite au collégial

4. AVIS PORTANT SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES

1986 :
- La Formation professionnelle de la main-d'œuvre : le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa

1987 :
- Des priorités en éducation des adultes

1988 :
- Le Perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation
- La Formation à distance dans le système d'éducation : un modèle à développer

1989 :
- Le Développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation

1990 :
- L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement

1992 :
- Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la commission Jean

1994 :
- Vers un modèle de financement en éducation des adultes
- Un régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires

1995 :
- Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
- Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

INCHAUSPÉ, Paul
Président du Conseil par intérim
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

NEWMAN, Judith
Vice-présidente du Conseil
Enseignante
Commission scolaire protestante
Châteauguay Valley
Montréal

AUBERT CROTEAU, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

AUROUSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat et
chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

GAGNON, Jean
Enseignant
Collège de Lévis
Lévis

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice adjointe du personnel
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Westmount

GIRARD, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs agricoles de la région de Québec
Québec

HARRIS, Richard
Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

LAGACÉ, Paul
Directeur d'école primaire
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

LAJOIE, Jean
Enseignant
Commission scolaire Laure-Conan
Pointe-au-Pic

MARTEL, Bernard
Professeur
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda

McNICOLL, Claire
Vice-rectrice aux Affaires publiques
Université de Montréal
Westmount

MONTICONE, Pietro
Enseignant
Commission des écoles catholiques de Montréal
Lorraine

ROBICHAUD, Émile
Président
OIKOS, ressourcement et formation
Laval

ROY-GUÉRIN, Marie Lissa
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

SYLVAIN-DUFRESNE, Berthe
Spécialiste de musique au primaire
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

TOUSIGNANT, Gérard
Directeur adjoint
Centre d'élaboration des moyens
d'enseignement du Québec
Sherbrooke

TREMBLAY, Hélène
Vice-rectrice à l'enseignement et
à la recherche
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Trois sièges vacants

Membres d'office

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

FRANCIS-FAY, Judy
Présidente du Comité protestant
Chicoutimi

Membres adjoints d'office

LUCIER, Pierre
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine
Sous-ministre associée pour la foi
catholique
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.
Sous-ministre associé pour la foi
protestante
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain

PROULX, Jean

LISTE DES AVIS DISPONIBLES*

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants 50-0370
Avis au ministre de l'Éducation

Les Enfants du primaire 50-0371
Avis au ministre de l'Éducation

Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves 50-0373
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement 50-0377
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

La Formation professionnelle au secondaire: faciliter les parcours sans sacrifier la qualité 50-0383
Avis au ministre de l'Éducation

En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré 50-0384
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation - L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean 50-0386
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver. 50-0387
Avis au ministre de l'Éducation

L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXIe siècle. 50-0388
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles 50-0390
Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Des conditions pour faire avancer l'école 50-0391
Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science

* Envoi sur demande

Être parent d'élève au primaire 50-0392
Avis au ministre de l'Éducation

Le Régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires 50-0393
Avis au ministre de l'Éducation

Vers un modèle de financement en éducation des adultes 50-0394
Avis au ministre de l'Éducation

L'Enseignement supérieur et le développement économique 50-0396
Avis au ministre de l'Éducation

Rénover le curriculum du primaire et du secondaire 50-0397
Avis au ministre de l'Éducation

Réactualiser la mission universitaire 50-0398
Avis au ministre de l'Éducation

La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal 50-0399
Avis au ministre de l'Éducation

Le Projet de modifications au règlement sur le régime des études collégiales 50-0400
Avis au ministre de l'Éducation

Le Partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes 50-0401
Avis au ministre de l'Éducation

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire 50-0402
Avis au ministre de l'Éducation

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui 50-0403
Avis au ministre de l'Éducation

Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale 50-0404
Avis au ministre de l'Éducation

Des conditions de réussite au collégial - Réflexion à partir de points de vue étudiants 50-0405
Avis au ministre de l'Éducation

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. René-Lévesque Ouest,
4e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél. : (418) 643-3851
(514) 873-5056

50-0406