



# La PARTICIPATION au PLAN SCOLAIRE

Rapport annuel  
1964/1965

CONSEIL  
SUPÉRIEUR  
DE  
L'ÉDUCATION







F3 S9  
A1/1965  
et. h

# La PARTICIPATION au PLAN SCOLAIRE

Rapport annuel  
1964/1965



CONSEIL  
SUPÉRIEUR  
DE  
L'ÉDUCATION



F3 99  
A1/1965  
et. l.

**Conseil supérieur de l'Éducation**



A l'Honorable Paul Gérin-Lajoie, CR.,  
Ministre de l'Éducation,  
Québec.

Monsieur le ministre,

Nous avons l'honneur de vous  
transmettre le premier rapport annuel du Conseil  
supérieur de l'Éducation portant sur ses activités et  
sur l'état et les besoins de l'éducation dans le Québec,  
pour la période s'étendant du 1er septembre 1964  
au 31 août 1965, en vous priant de bien vouloir le  
communiquer à la Législature, et ceci conformément  
aux dispositions de l'article 9, paragraphe c, du  
chapitre 234 des Statuts refondus du Québec 1964.

Veillez agréer, Monsieur le ministre,  
l'expression de notre haute considération.

Le président,

A handwritten signature in cursive script, reading 'Jean-Marie Martin'.

Jean-Marie Martin

Le vice-président,

A handwritten signature in cursive script, reading 'David C. Munroe'.

David C. Munroe

Québec, mars 1966.



---

# TABLE DES MATIÈRES

---

LETTRE DE PRÉSENTATION AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
INTRODUCTION	ix

## PREMIÈRE PARTIE

ÉMERGENCE DE LA PARTICIPATION	3
L'ÉVOLUTION SOCIALE ET L'ÉDUCATION	5
Les facteurs de changement	5
De la coordination à la planification	7
Le départ de la participation	9
L'ACTION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION	13
Les progrès de la législation	13
La préparation du plan scolaire	14
La position du Ministère à l'égard de la participation	16
LES FAITS DE PARTICIPATION	19
La participation au niveau de la société en général	19
La participation dans le secteur des institutions privées	21
Le domaine de l'éducation des adultes	22
La participation animée par le ministère de l'Éducation	23
La participation dans les commissions scolaires	23
Les comités régionaux de planification	24
LES ATTITUDES DE PARTICIPATION	27
L'accueil au Rapport Parent	27
Observations sur les expressions d'opinions	29
Unanimité sur quelques points fondamentaux	30
Deux sujets d'inquiétude	31
L'absence des théologiens	33
L'opinion anglophone	34
Les attitudes de participation	35
NATURE ET CONDITIONS DE LA PARTICIPATION	39
LA PARTICIPATION AU PLAN SCOLAIRE	41
Les aspirations de la masse à l'éducation	42
Planifier l'enseignement pour le rendre accessible	43
Planifier est une tâche de l'État	46
La force de l'État repose sur le consentement des citoyens	48
La participation au plan scolaire	49
Créer des structures de participation	53

LES CONDITIONS DE LA PARTICIPATION	59
Les possibilités de changement	59
La volonté de participation et l'engagement	64
Les difficultés de la participation	67
Le dialogue et la participation	69
La polémique et la contestation	71
L'information	74
ÉVALUATION DES MODES DE PARTICIPATION	81
LA PARTICIPATION AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	83
Le Conseil, organisme de participation	84
Relations avec le ministère de l'Éducation	86
Relations du Conseil avec le public	89
Le style de participation du Conseil	93
LA PARTICIPATION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION	99
Relations du ministère de l'Éducation avec les comités régionaux	100
Les relations du Ministère avec les corps intermédiaires	104
LA PARTICIPATION DES CITOYENS ET DES GROUPES	109
Une conversion des mentalités	109
Quelques facteurs de la situation	110
Pour une meilleure qualité de participation	111
Le projet social de la collectivité	112
CONCLUSIONS	115

## DEUXIÈME PARTIE

Composition du Conseil	121
Composition de la Commission de l'enseignement élémentaire	123
Composition de la Commission de l'enseignement secondaire	125
Composition de la Commission de l'enseignement technique et professionnel	127
Composition de la Commission de l'enseignement supérieur	129
Comités spéciaux	131
Comités conjoints	133
Composition du Comité catholique	135
Composition du Comité protestant	137
Organigramme des structures du Conseil supérieur de l'Éducation	139
Répartition des responsabilités en éducation	141
Constitution du Conseil supérieur de l'Éducation	143
Activités du Conseil supérieur de l'Éducation	144
Activités de la Commission de l'enseignement élémentaire	163
Activités de la Commission de l'enseignement secondaire	164
Activités de la Commission de l'enseignement technique et professionnel	167
Activités de la Commission de l'enseignement supérieur	167
Activités des comités confessionnels:	
Comité catholique	169
Comité protestant	174
APPENDICE 1	181
APPENDICE 2	183
APPENDICE 3	195
APPENDICE 4	201
APPENDICE 5	203
APPENDICE 6	205
APPENDICE 7	207
APPENDICE 8	209

## INTRODUCTION

Le Conseil supérieur de l'Éducation, après avoir mûrement réfléchi sur les changements qui se sont opérés au cours des récentes années et en particulier sur les principaux événements qui ont suivi la parution du premier volume de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, a jugé qu'il devait consacrer la partie la plus importante de son premier rapport annuel à ce qu'il considère comme la principale condition du succès de la réforme déjà amorcée: la participation des personnes, des groupements et des institutions à l'élaboration du plan de développement scolaire et à sa mise en oeuvre en fonction des deux grands objectifs que le ministre de l'Éducation définissait ainsi dans son premier rapport: « une éducation maximum pour chacun, jeune ou adulte, une préparation adéquate des jeunes à la vie réelle ».

L'effort gigantesque qu'il faudra déployer à cette fin n'est possible et ne portera ses fruits que s'il se fait de façon ordonnée, c'est-à-dire en recourant à la planification, et avec la participation positive et dynamique des éléments actifs du milieu.

Le Conseil n'est certes pas seul à être convaincu de l'importance primordiale de la planification et de la participation démocratique comme moyens essentiels au progrès de l'éducation dans le Québec: le ministre de l'Éducation et ses principaux collaborateurs l'ont, à maintes reprises, affirmé. Ainsi, dans son premier rapport, le ministre écrivait-il:

*« L'éducation pourra participer au développement général de notre milieu à condition que notre système d'enseignement retrouve lui-même son unité interne, qu'il intègre dans une action concertée la multitude des groupes, des organismes et des personnes qui en constituent les rouages essentiels. »*

*Le ministère de l'Éducation n'a donc pas pour fonction de tout faire, de tout enseigner, de tout organiser. Sa raison d'être et son rôle premier, c'est de coordonner et d'orienter une action qui doit s'enraciner profondément dans chacun des milieux, dans chacune des régions du Québec. Dans la perspective d'une exploitation maximum de nos ressources, mais surtout dans une perspective de démocrati-*

*sation réelle, le ministère appuie toute sa politique sur la participation organique des collectivités locales et régionales, des administrateurs scolaires et des enseignants, au développement cohérent de l'éducation au Québec. »*

Cette idée est reprise sous des formes différentes mais exprimant la même conviction dans plusieurs autres passages des deux premiers chapitres du même document, pour ne mentionner que celui-là.

Au cours de sa première année d'activité, le Conseil a eu l'occasion d'entendre plusieurs représentants de commissions scolaires, de comités régionaux de planification et d'autres groupements. Au cours de ces rencontres, qui ont eu lieu à divers endroits de la province, on a insisté pour que la participation des individus, des associations et des institutions du milieu à l'élaboration des programmes de développement scolaire se continuât et s'étendît à tous les aspects majeurs de l'éducation. On a souligné, en particulier, l'importance de maintenir un dialogue fréquent et ouvert entre le Ministère et les représentants élus ou choisis de chaque milieu régional, de chaque groupement provincial. Bref, on souscrivait ainsi sans réserve et même avec enthousiasme à cette déclaration de principe que le Ministre énonçait dans son rapport en parlant du Conseil supérieur de l'Éducation :

*« Celui-ci constitue vraiment la clé de voûte du vaste système de consultation qui permet l'enracinement, dans toutes les couches de la société et dans toutes les régions, de l'action que le ministre de l'Éducation a la mission de poursuivre pour assurer un progrès réel de l'éducation au Québec. Les responsables du ministère ont la conviction très ferme que cet enracinement est la seule garantie du succès de leurs efforts. »*

*« Pour atteindre ses objectifs, continuait-il, le ministère de l'Éducation doit relever un immense défi; il échouerait sûrement s'il ne partageait pas cette tâche avec tous les éléments dynamiques de la société. ».*

D'ailleurs, l'analyse des rapports de plus de cinquante comités régionaux de planification scolaire, déposés au ministère de l'Éducation au cours du printemps et de l'été derniers, a confirmé l'opinion que s'était déjà faite le Conseil quant au besoin de participation ressenti un peu partout dans la province et dans les milieux intéressés, et quant à l'importance de cette participation comme condition d'efficacité des politiques scolaires et de leur mise en oeuvre.

En réalité, devant tous ces témoignages, le Conseil, conscient de l'ampleur de l'effort déjà consenti et surtout de celui qu'il faudra accomplir au cours des prochaines années pour atteindre les objectifs que l'on

s'est fixés, conscient aussi des difficultés qu'il faudra vaincre et des inquiétudes que l'on peut éprouver, par suite des changements nombreux et souvent profonds qu'entraînera la réforme du système d'enseignement, considère que l'existence d'une participation authentique, éclairée, constante et positive, des éléments dynamiques et responsables de la société à la réforme scolaire est non seulement, à l'heure actuelle, le trait qui caractérise le mieux la situation de l'éducation au Québec, mais qu'elle correspond aussi au principal besoin de la population.

Sans doute, des besoins particuliers existent dont le caractère d'urgence est manifeste: on pourrait citer, à cet égard, la formation et le recyclage du personnel enseignant, l'élaboration d'un vaste programme d'éducation permanente et la nécessité d'un effort vigoureux pour sa mise à exécution, notamment en ce qui concerne l'élévation du degré général d'instruction et la formation professionnelle des travailleurs, surtout de ceux qui sont dans le groupe d'âge de 15 à 35 ans; on pourrait aussi citer l'importance indiscutable, pour le progrès économique et social du Québec, de l'organisation de la recherche scientifique et d'une aide appréciable au développement de la recherche dans nos universités et à la formation de chercheurs, dont le besoin grandit rapidement; on pourrait également décrire le travail à faire pour doter notre système d'éducation d'une organisation satisfaisante au niveau des maternelles et pour corriger les déficiences manifestes de ce système à l'égard de l'enfance exceptionnelle; de même, l'organisation de l'enseignement pré-universitaire et technique mériterait, à coup sûr, de retenir l'attention.

Mais tous ces besoins, pour être bien définis, requièrent de la part du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur une expérience d'une durée plus longue que celle d'une année à peine et surtout exigent que l'on ait pu en faire une étude suffisamment approfondie. Ils font partie des objectifs plus ou moins immédiats de la planification scolaire; ils n'en sont pas les seuls, mais il est certain qu'à cause de leur urgence ou de leur importance, le Conseil devra en faire l'objet de ses recherches, et aussi de ses réflexions dans un rapport subséquent.

Pour les raisons déjà données, le Conseil a donc choisi pour thème de son premier rapport annuel: « La participation au plan scolaire », voulant par là, signifier qu'en pays démocratique la participation est une condition indispensable à une planification efficace. C'est sur ce thème que porte la première partie du rapport qui constitue l'exposé du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation dans le Québec.

Quant à la deuxième partie du rapport, à laquelle se greffent ou s'ajoutent des appendices de caractère documentaire, elle décrit l'organisation et la composition du Conseil, ses activités pour la période s'étendant du 1er septembre 1964 au 31 août 1965, ainsi que celles de ses comités spéciaux, de ses commissions et de ses comités confessionnels.

Il convient également de noter que les faits, les événements qui font l'objet de la première partie de ce Rapport se sont, en général produits avant le 1er septembre 1965. C'est dire que, sauf de très rares exceptions, le Conseil ne formule aucun avis touchant ce qui a pu survenir après cette date.

Enfin, rappelons que l'exposé sur la participation se divise en trois sections. La première évoque un ensemble de faits qui manifestent dans la collectivité le désir de participer au développement de l'éducation dans la province (chapitres I-IV). Suit une deuxième section qui contient des indications sur la nature et les conditions d'une participation organique et rationnelle au plan scolaire (chapitres V et VI). La troisième section est un essai d'évaluation de la participation du Conseil supérieur de l'Éducation (chapitres VII-IX).

---

## PREMIÈRE PARTIE

- 1. Émergence de la participation***
- 2. Nature et conditions de la participation***
- 3. Évaluation des modes de participation***



---

**ÉMERGENCE  
DE LA  
PARTICIPATION**

*L'évolution sociale et l'éducation*  
*L'action du ministère de l'Éducation*  
*Les faits de participation*  
*Les attitudes de participation*

---



---

## CHAPITRE I      **L'ÉVOLUTION SOCIALE ET L'ÉDUCATION**

---

Les problèmes de l'éducation, pour être posés correctement et traités avec justesse, doivent être situés dans le contexte général de la société québécoise. L'explosion scolaire soudaine et inattendue, les bouleversements survenus dans l'école ces dernières années ne dépendent ni du hasard ni des tendances idéologiques d'un groupe de dirigeants. Une révolution aussi profonde ne saurait résulter de l'action concertée de quelques individus. La mutation sociale s'opère sous la pression des faits et celle-ci exerce son influence sur le système scolaire du Québec depuis plus d'un quart de siècle. Elle oblige les responsables de l'éducation à définir à nouveau et en termes précis les objectifs permanents de l'école, à repenser les structures et à refondre les programmes.

### **Les facteurs de changement**

À l'heure actuelle, la brusquerie des transformations qui s'opèrent dans le Québec provoque une sorte de rupture de notre tradition culturelle et de notre équilibre social. Nous ne retrouvons plus autour de nous l'ordre auquel nous étions habitués. Les idées qui jusqu'ici nous étaient familières sont soudain remises en question et ne correspondent plus à la réalité qui nous entoure. C'est pourquoi, au seuil de cet exposé, il est utile de nous arrêter un instant à cette situation. Sans vouloir traiter le problème en son entier, nous tenterons de dégager les quelques facteurs prédominants qui sont à l'oeuvre dans la société contemporaine et dont l'impact se fait sentir tous les jours sur l'école. Ils agissent avec tant de force qu'ils introduisent pour le moment un certain désordre et qu'ils causent en bien des consciences un désarroi, une inquiétude qui vont parfois jusqu'à l'angoisse.

Dans l'intervalle très court de quelques décennies, la société québécoise s'est transformée intégralement. Notre province, naguère agricole et artisanale, est devenue industrielle. L'empire de la science et de la technique a envahi la vie individuelle et la vie sociale. Cette industrialisation rapide a entraîné la migration des populations vers les villes. De rurale

qu'elle était, notre société est devenue urbaine. Loin de ralentir, l'urbanisation s'accélère. Cette forte concentration dans les villes entraîne la disparition progressive de la mentalité traditionnelle et la transformation des institutions et du mode de vie. Ainsi notre société, hier stable et ferme, est devenue mobile. Les notions, les procédés, les instruments se renouvellent constamment et se démodent en quelques années; les individus se déplacent toujours plus fréquemment et à une vitesse toujours croissante; les occasions d'échanges se multiplient; les hommes se rencontrent dans les congrès, les assemblées, les comités de travail; les opinions s'expriment et se heurtent. Il en résulte des conséquences qui ne sont pas toujours prévisibles. Des manières de vivre et de penser, acceptées depuis plusieurs générations, se trouvent brusquement remises en question. Ce heurt des opinions est encore accru par la diffusion quasi instantanée de l'information. L'image sous toutes ses formes — revues illustrées, films, télévision, etc. — répand dans chaque foyer les idées, les manières de voir et de sentir, les comportements de tous les pays et de toutes les nations.

Les effets conjugués de tous ces facteurs aboutissent à créer un vaste mouvement de socialisation. La masse est entrée dans l'histoire et elle contribue à en infléchir le cours. L'individu est encadré dans le groupe et un réseau de relations toujours plus complexe se tisse entre l'individu et le groupe et entre les groupes eux-mêmes. Toute action accomplie dans un champ d'activité déclenche une quantité de conséquences imprévisibles dans les autres domaines et engendre une longue série d'événements. Nous sommes entrés dans un univers de relations d'interdépendance et de contacts multipliés où s'estompent les frontières entre le public et le privé, et où le souci du rendement maximum en vue du bien général devient prédominant.

Enfin, dans ce monde technique et socialisé, le rôle de l'intelligence s'accroît sans cesse; les emplois tertiaires (professions libérales, travail de bureau, commerce, transport, enseignement, administration publique, services sociaux) se multiplient et exigent une formation plus poussée qu'autrefois. Les tâches administratives deviennent de plus en plus complexes et elles exigent des connaissances très répandues et une grande capacité de synthèse. Des emplois disparaissent et les travailleurs sans instruction suffisante et sans compétence sont réduits au chômage. En même temps, on manque de professeurs, d'ingénieurs, de grands administrateurs, de techniciens, de savants consacrés à la recherche fondamentale et appliquée.

À ces facteurs, s'ajoute un phénomène d'une grande importance. L'homme est aujourd'hui mieux instruit des phénomènes sociaux; il parvient à en dégager les lois et il accède peu à peu à la maîtrise des structures sociales. Il lui est devenu possible, par une pensée rationnelle et un effort d'organisation, de faire des choix, d'établir des fins et de prévoir le déroulement d'une action sociale en vue d'atteindre ces fins. Ainsi la poursuite d'un plan est devenue possible pour la collectivité.

Tous ces facteurs de transformation sociale convergent pour conférer à l'éducation une importance toujours croissante. Mais en même temps, cette évolution sociale impose aux responsables de l'éducation et à la collectivité tout entière des tâches nouvelles, très lourdes d'expansion et de renouvellement. Nous devons d'abord donner au plus grand nombre la formation la plus poussée et la mieux adaptée possible, alors qu'il y a quinze ans à peine, le Québec se contentait d'instruire une faible minorité de sa population au-delà de la 7<sup>e</sup> année. Il nous faut ensuite modifier le contenu de l'enseignement: nous ne pouvons plus enseigner aujourd'hui exactement les mêmes matières et selon les mêmes méthodes que naguère. Les deux tâches combinées multiplient l'ordre des difficultés. Celles-ci ne pourront être surmontées que par des efforts coûteux et constants, des essais et des expériences dont on ne peut prévoir à l'avance et avec rigueur tous les résultats.

## **De la coordination à la planification**

De quelle manière la collectivité québécoise a-t-elle réagi à ces transformations sociales et à leur influence sur l'école ?

Il importe de remarquer que la pression des changements sociaux s'est exercée lentement sur l'école dès le début des années 1940, pour s'intensifier progressivement dans les années qui ont suivi; mais la collectivité a été plus lente à prendre conscience de la profondeur des transformations en cours et de leur portée radicale sur le système scolaire tout entier.

Le malaise de l'école a d'abord été perçu comme un défaut de coordination entre les niveaux et les institutions et comme un manque d'adaptation aux exigences nouvelles de la société. Le nombre des élèves augmentait à tous les niveaux, les institutions se développaient et se multipliaient au fur et à mesure des besoins, mais sans aucun plan d'ensemble prévoyant le développement harmonieux du système. Il en résultait un défaut de coordination que tous déploraient. Dès le début de 1950, on a cherché à s'attaquer à l'ensemble du problème et à opérer une réforme un peu plus profonde que de simples adaptations de détails. Ainsi en 1951, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique a nommé « un sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés » chargé d'étudier les problèmes de l'intégration du système scolaire. Le rapport du sous-comité, paru en 1953, contenait un ensemble de recommandations couvrant l'enseignement depuis la maternelle jusqu'à l'université. Le rapport proposait une coordination plus étroite des niveaux et des institutions et une conception des programmes plus rationnelle et mieux ajustée aux besoins des élèves.

Dans les années suivantes et malgré les efforts accomplis, la pression accrue des mêmes facteurs augmentait encore le malaise. La Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, formée en 1953 et

présidée par le juge Thomas Tremblay, avait reçu le mandat d'étudier, entre autres questions, la répartition des impôts entre le pouvoir central, les provinces, les municipalités et les corporations scolaires. Afin de remplir son mandat, la Commission a consacré une partie de ses études et de son rapport à l'éducation. En réalité, la Commission a soulevé avec ampleur le problème de l'éducation dans la province de Québec; elle a prévu déjà avec netteté quelques-uns des problèmes avec lesquels nous sommes encore aux prises à l'heure actuelle, tels que l'accessibilité de l'instruction pour tous, la généralisation de l'enseignement et les problèmes démocratiques qu'elle pose, les divers problèmes de l'enseignement technique, de l'enseignement aux adultes, de la formation du personnel enseignant. La Commission a fait d'excellentes recommandations sur ces questions. Mais l'ensemble de la situation de l'éducation dépassait son mandat; aussi, le rapport recommandait-il la création d'une commission royale d'enquête chargée d'examiner tout le domaine de l'enseignement au Québec, y compris les orientations fondamentales, les objectifs, les structures, les programmes, les méthodes d'enseignement et enfin le financement.

Au cours de l'automne 1957, l'Université Laval a institué un comité d'étude de caractère presque public désigné sous le nom de « Commission du Programme », pour faire une étude élaborée des programmes en cours à la faculté des Arts et dans les collèges qui lui sont affiliés. Cette commission avait le mandat de préparer une refonte générale des cours, du contenu des études dans chacune des matières et des méthodes d'enseignement. Elle a reçu 65 mémoires d'études de synthèse et 17 études préparées à sa demande sur des problèmes particuliers. Pendant l'enquête, la commission a établi un échange constant de pensée entre la Faculté des Arts et les institutions affiliées. Dans ses recommandations, la « Commission du Programme » a proposé une structure nouvelle du niveau secondaire et collégial et un programme de cours diversifiés tendant déjà vers ce qu'on appelle aujourd'hui la polyvalence.

En 1960, une vaste enquête sur la persévérance scolaire a été entreprise par l'Association d'Éducation du Québec. Cette enquête a rejoint plus de 40,000 élèves au niveau de la 7e année et a servi à déceler les facteurs prépondérants de persévérance des élèves du niveau élémentaire au niveau secondaire.

La « Commission du Programme de l'Université Laval » ne touchait qu'à quelques aspects de la réforme scolaire et ne concernait que les institutions affiliées à cette université. De même, l'enquête de l'Association d'Éducation du Québec ne touchait-elle qu'à un aspect particulier. Ce que recommandait la Commission Tremblay, c'était d'abord une étude poussée de l'ensemble de la situation de l'enseignement dans la province, une évaluation des besoins, des ressources et des moyens à prendre pour opérer les changements nécessaires; c'était en outre l'élaboration d'un plan. Cette tâche a été l'oeuvre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent). Les commissaires l'ont d'ailleurs compris de la sorte. S'ils ont, dès le premier

tome de leur Rapport, défini les objectifs et les besoins, s'ils ont recommandé, en tout premier lieu, l'établissement des structures supérieures du système scolaire, à savoir le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'Éducation, c'est en vue de mettre sur pied les organismes indispensables à l'élaboration d'un plan et à son exécution progressive. Ainsi, les études partielles, les recherches sérieuses mais fragmentaires entreprises depuis quinze ou vingt ans sur l'ensemble de l'éducation dans la province se sont progressivement élargies pour embrasser finalement toutes les données maîtresses de la situation scolaire et pour aboutir à cet instrument capital du développement de l'éducation que constitue une planification rationnelle.

### **Le départ de la participation**

On ne peut évoquer l'évolution des idées vers la conception d'un plan scolaire sans faire ressortir un aspect complémentaire de la planification qui, lui aussi, s'est peu à peu dessiné avec les années avant de prendre une forme assez nette. Il s'agit de la participation croissante des associations d'éducateurs, puis des groupes culturels et socio-économiques à l'élaboration des politiques scolaires. Cette participation a commencé sous la forme d'un intérêt plus vif accordé à l'éducation par les divers milieux de la province.

Cet intérêt s'est manifesté plus tôt et d'une manière plus précise dans les milieux anglo-protestants que dans les milieux catholiques et français. Par exemple, la « Provincial Association of Protestant Teachers » fondée dès 1864 a compté dans ses rangs, au cours de ses premières années, un bon nombre de personnes fort actives dans le monde de l'enseignement; outre les enseignants du secteur public, on y retrouvait les professeurs et les principaux des universités de langue anglaise, les commissaires d'écoles et les membres du Comité protestant du Conseil de l'Instruction publique (juges, hommes d'affaires, etc.). À partir de 1885, cette association a eu le droit de nommer un représentant au Comité protestant. Cette participation s'est avérée fort profitable.<sup>(1)</sup>

Dans le secteur protestant également, les professeurs ont toujours contribué au développement des programmes, soit par l'intermédiaire des comités de la « Provincial Association of Protestant Teachers », soit directement avec les fonctionnaires du Ministère. Ils ont toujours été représentés dans le sous-comité de l'éducation du Comité protestant qui sanctionnait l'adoption de tous les programmes et manuels.

Vers 1935, quelques principaux d'écoles fondèrent la High School Principal's Association, et quelques années plus tard les commissaires d'écoles de l'extérieur de Montréal fondaient une association du même

(1) Depuis 1945, cette association est limitée, en ce qui concerne ses membres actifs, presque exclusivement aux enseignants détenteurs d'un brevet; cependant, on y admet comme membres associés d'autres personnes engagées dans le domaine de l'enseignement.

type. Il y avait collaboration entre les deux groupements, tout particulièrement par l'organisation de conférences annuelles, au printemps et à l'automne, au cours desquelles avaient lieu des discussions fructueuses de problèmes tels que les normes, les budgets, les épreuves sportives, le transport des élèves, le développement de Student's Council et d'autres activités parascolaires.

Comme en certains endroits le nombre des propriétaires protestants était très restreint, les parents jugèrent qu'ils pourraient participer au progrès de l'éducation en formant des associations parents-maîtres. Plusieurs associations furent fondées vers 1940 et elles prirent une part active aux travaux de la Canadian Home and School and Parent-Teacher Education qui groupe les représentants de toutes les provinces. Depuis le début, les Juifs ont accepté ce moyen de participation et plusieurs d'entre eux ont été élus à l'exécutif et même à la présidence de ces associations.

À l'automne 1937, le Comité protestant du Conseil de l'Instruction publique nommait un comité afin d'enquêter et faire rapport sur tous les sujets concernant l'éducation protestante dans la province de Québec. Composé de onze membres, ce comité tint des séances publiques et reçut des mémoires des organismes et personnes intéressés. Le rapport rédigé par son président, M. W. A. F. Hepburn, directeur de l'éducation du comté d'Ayrshire en Écosse, fut déposé au mois d'octobre 1938. L'une des recommandations importantes de ce rapport avait trait à l'établissement de commissions scolaires régionales pour le secteur protestant, reprenant ainsi un projet déjà étudié par le Comité protestant. En 1944, le gouvernement adoptait une loi connue sous le nom de « Loi autorisant la constitution de commissions scolaires protestantes ».

Des tendances analogues de participation ont commencé à se dessiner, au cours des années quarante surtout, dans les populations catholiques d'expression française et anglaise. Ce fut à cette époque que prirent naissance de grands organismes tels que la Corporation des Instituteurs et Institutrices catholiques du Québec, la Fédération des Commissions scolaires catholiques, les premières associations de parents-maîtres, qui, par la suite, se groupèrent en fédérations; puis quelques années plus tard s'organisèrent la Fédération provinciale des Principaux d'écoles, la Federation of Catholic Parent-Teacher Associations of Quebec, la Provincial Association of Catholic Teachers, l'Association d'Éducation du Québec et la Fédération des Écoles normales. Ces divers groupements ont permis aux enseignants, aux administrateurs scolaires, aux parents, de prendre une part toujours plus active à la discussion des problèmes scolaires.

Si cet éveil de la population anglaise et française est allé jusqu'à la création des organismes énumérés ci-dessus et, par là, jusqu'à un début prometteur de participation, il n'a pu faire disparaître les « deux solitudes » qui marquaient la vie des deux groupes ethniques et religieux dans notre système d'enseignement. Protestants et catholiques étaient can-

tonnés dans l'autonomie du Comité catholique et du Comité protestant du Conseil de l'Instruction publique. Il faudra attendre, à la suite d'une recommandation de la Commission Parent, la création du Conseil supérieur de l'Éducation en août 1964 pour que les deux groupes se rejoignent dans un même effort, mettant ainsi fin à leur isolement séculaire.

Malgré les efforts accomplis de 1940 à 1950, il n'existe à la fin de cette période que de rares groupes culturels et socio-économiques qui s'intéressent aux orientations de l'école, aux problèmes généraux des structures et des programmes, aux relations entre l'école et la société. Le sous-comité de coordination, en 1952, n'a interviewé pratiquement que des éducateurs.

Mais la participation va déborder le monde des professionnels de l'éducation. Déjà, en 1953, la Commission Tremblay recevait de la part d'associations et de groupes socio-économiques des mémoires dont une partie touchait à l'éducation. À la Conférence provinciale sur l'éducation tenue à Montréal en 1958, on relevait entre autres, la présence de syndicats ouvriers, de l'Union catholique des cultivateurs, des Chambres de Commerce, des Sociétés St-Jean-Baptiste, des représentants des associations du secteur protestant, et de plusieurs autres organisations qu'il serait trop long d'énumérer ici.

Cet intérêt porté par la population à l'éducation n'a fait que s'étendre par la suite. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement a reçu des associations les plus diverses plus de 300 mémoires qui ont été, dans un grand nombre de cas, le fruit de longues séances d'études et de discussions. On peut affirmer que les audiences publiques de la Commission Parent ont déclenché un vaste mouvement de consultations collectives sur les problèmes d'éducation dans la province de Québec.

La part active des corps intermédiaires à la discussion des problèmes scolaires s'est maintenue jusqu'à ce jour. Divers événements le montrent bien. La parution du premier tome du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, la loi établissant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'Éducation, la publication du Règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation ont fourni l'occasion aux associations d'éducateurs, aux corps socio-économiques de démontrer qu'ils sont de plus en plus éveillés aux problèmes de l'éducation; ils prennent conscience qu'en ce domaine, plus qu'en d'autres peut-être, les orientations fondamentales adoptées par le gouvernement les touchent de près et ils font entendre leurs voix. De cette évolution de la mentalité manifeste depuis vingt ans, de cet éveil des divers secteurs de la société se dégage lentement et laborieusement une dimension essentielle à la politique d'ensemble de l'éducation dans la province: la définition des objectifs et des fins de l'éducation, l'élaboration du plan scolaire et sa mise en oeuvre ne seront pas la tâche du Ministère seul; elles seront aussi, à un autre niveau sans doute et selon des modalités de collaboration diverses, la tâche collective de tous les groupes de la nation. Ces groupes, qui nor-

malement doivent comprendre les parents, les Églises, les associations d'éducateurs et d'administrateurs scolaires, les groupements socio-économiques, contribueront à expliciter les données psychologiques, morales, intellectuelles et spirituelles de l'éducation. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la Commission Parent a recommandé la création d'un Conseil de l'Éducation en même temps que la création d'un Ministère; la collaboration du Conseil et des groupes à la réforme scolaire contribuera à donner à la planification ses dimensions démocratiques.

Les tendances qui se sont manifestées dans la collectivité, et de façon toujours plus nette depuis un quart de siècle, nous conduisent à une situation nouvelle : la participation active des corps intermédiaires à la planification de l'enseignement, sous l'animation et la direction du ministère de l'Éducation.

Notre société vient ainsi de franchir un seuil. Pourra-t-elle s'engager plus avant dans cette voie ? Malgré les obstacles qui demeurent encore, bien des indices le laissent croire et le Conseil supérieur de l'Éducation le souhaite. Mais il importe de saisir clairement toutes les données de la situation. Planifier avec la participation des groupes est l'effet d'une option fondamentale proposée par le Rapport Parent. C'est une option sur laquelle les pouvoirs publics et les groupes paraissent d'accord, au moins de façon substantielle et au niveau des principes; c'est une option d'une portée considérable pour le Québec, car elle comporte à la fois une dimension politique et une dimension culturelle. La Province aurait pu confier seulement à une équipe de techniciens et de fonctionnaires le projet de la réforme scolaire. Ceux-ci auraient pu élaborer à huis clos toute une série de réglementations rigoureuses visant à réformer les structures et les contenus de l'enseignement. Mais le ministère de l'Éducation a préféré faire appel à la consultation. En outre, les problèmes de l'éducation et les décisions majeures en ce domaine tels, entre autres, la création du ministère de l'Éducation, l'établissement de régionales, l'avenir et le rôle des institutions privées, sont maintenant discutés sur la place publique. La population s'oriente de la sorte, de plus en plus, vers une politique de participation.

Mais alors il faut bien voir qu'aux difficultés spécifiques de la réforme scolaire contemporaine signalées plus haut s'en ajoutent de nouvelles qui ne sont pas moins lourdes. Car en plus d'effectuer la réforme scolaire et de construire un nouveau système d'éducation, la collectivité doit aussi assumer la tâche de bâtir une démocratie authentique dans le respect des personnes et la liberté des consciences. Une société soucieuse d'allier l'efficacité de l'action à une participation véritable doit trouver un nouveau style de travail; elle doit créer des moyens efficaces de collaboration entre l'État et les enseignants, entre l'État et les corps intermédiaires; elle doit établir des relations de confiance et de respect mutuels entre le ministère de l'Éducation, les Églises, les institutions, le monde des éducateurs, celui des parents, bref entre le Ministère et l'ensemble de la collectivité.

---

## CHAPITRE II      **L'ACTION DU MINISTÈRE**

---

Dès 1958/59, l'augmentation rapide du nombre d'étudiants aux niveaux secondaire et collégial ainsi que les besoins accrus des universités ont posé au Gouvernement les problèmes de l'expansion et du financement de l'enseignement. C'est en présence de cette situation qu'à l'automne 1959 le Gouvernement de la province a entrepris une première modification de la législation scolaire.

### **Les progrès de la législation**

À la session de 1959/60, la Législature adoptait quelques lois concernant l'éducation. Par ces lois, le Gouvernement garantissait le remboursement de tout emprunt contracté par les institutions d'enseignement supérieur pour fins de construction; il fixait à \$1.75 par tête de population de la province la subvention annuelle qui correspondait à la subvention fédérale accordée aux universités dans les autres provinces; il augmentait ses subventions aux collèges classiques et à d'autres institutions indépendantes; il relevait les subventions aux commissions scolaires afin d'aider au paiement des traitements du personnel enseignant; il réglait la formation de corporations d'écoles secondaires. Ces lois avaient pour effet d'étendre le rôle de l'État en éducation. Elles avaient aussi le mérite de corriger en partie une situation financière devenue très grave. Si elles ont stimulé l'enseignement, elles ne s'attaquaient pas encore aux structures du système scolaire qui souffrait d'un défaut de coordination et, dans certains secteurs, d'un manque réel d'adaptation.

Depuis 1960 le Gouvernement a amorcé une réforme beaucoup plus profonde. Dès juillet de cette année, le ministre de la Jeunesse devenait le ministre responsable de l'éducation dont relèveraient dorénavant le Département de l'Instruction publique et certaines écoles gouvernementales jusqu'alors sous l'autorité du secrétaire de la Province. De plus, une grande partie des pouvoirs du Surintendant de l'Instruction publique, dans le domaine de l'administration et du financement des écoles, étaient

transférés au ministre de la Jeunesse. C'était un pas considérable dans la voie de la coordination et de l'unification du système scolaire.

Au début de 1961, le Gouvernement créait la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. En même temps, il confiait à des comités spéciaux le soin d'étudier certains secteurs particuliers de l'éducation. On peut mentionner, en particulier, le comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (1961), le comité d'étude sur l'éducation des adultes (1962), le comité d'étude sur les loisirs, les sports et l'éducation physique (1962), le comité d'étude sur l'enseignement de l'architecture (1963), le comité d'étude sur l'accessibilité à l'enseignement universitaire (1964), le comité d'étude des relations de travail entre les instituteurs et les commissions scolaires (1964).

Au printemps de 1961, le Gouvernement adoptait un ensemble de lois que l'on a appelé la Grande Charte de l'Éducation et qui constituait une première série de réformes contribuant à poser quelques jalons vers le but principal que le Ministère se proposait : garantir le libre accès de l'école à tous les jeunes. Ces lois reconnaissent le droit absolu de tout enfant, indépendamment de toute considération de fortune, de recevoir un enseignement conforme à ses aptitudes.

On peut dire que du point de vue de la démocratisation de l'enseignement, cette législation constitue une étape importante. En effet, considérée sous cet angle, elle prévoit la généralisation de l'enseignement secondaire en obligeant les commissions scolaires à dispenser l'enseignement jusqu'à la onzième année; elle favorise la formation des commissions scolaires régionales; elle assure la gratuité entière de l'enseignement relevant des commissions scolaires; elle permet aux institutions indépendantes d'enseignement secondaire, grâce au régime de subventions qu'elle prévoit, d'éviter une hausse trop forte de leurs frais de scolarité, malgré l'accroissement de leurs dépenses; elle crée un régime de bourses pour le perfectionnement des instituteurs; elle étend le régime des prêts-bourses à un grand nombre d'étudiants qui ne bénéficient pas de la gratuité; elle fixe à 15 ans la limite de la fréquentation scolaire obligatoire; elle reconnaît mieux qu'auparavant les droits des parents en accordant au père et à la mère d'un enfant de moins de 18 ans le droit de voter aux élections scolaires.

## **La préparation du plan scolaire**

Dès l'automne de 1960, le ministère de la Jeunesse a mis sur pied un Bureau de la planification qui est devenu la Direction générale de la Planification du ministère de l'Éducation. Cet organisme a été chargé de faire des études et des recherches en vue de préparer le plan général de développement scolaire; il a élaboré la carte scolaire, il a défini les conditions de la régionalisation, il a procédé à une évaluation rationnelle des besoins futurs et des ressources disponibles. Il s'est fait aider dans

son travail par quelques comités de planification : le comité du plan de développement scolaire, formé en juillet 1964; le comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel, formé en janvier 1965; le comité du plan de la formation des maîtres, formé au cours de l'hiver 1965. C'est ainsi que le Règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation a d'abord été élaboré en discussions au sein de l'un ou l'autre de ces comités consultatifs.

Grâce aux études et aux recherches de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et des comités d'études créés par le Ministère, grâce aussi aux travaux effectués par la Direction générale de la Planification, le Gouvernement réunit les données et les informations indispensables à la définition d'une politique d'ensemble de l'éducation; il rassemble peu à peu les éléments qui vont lui permettre de définir ce que l'on appelle un plan. Ces travaux, qui tous font suite à des recherches et à des études prolongées, permettent de constater qu'il n'est plus possible de répondre à la situation actuelle en éducation sans définir un plan organique dont tous les éléments se tiennent et se complètent.

Les objectifs généraux du plan, mis en évidence dans les premiers tomes du Rapport Parent, furent maintes et maintes fois définis par le ministère de l'Éducation. Le premier de ces objectifs exprime l'option fondamentale dont nous avons parlé plus haut : la généralisation de l'enseignement. Cette généralisation implique une expansion rapide du niveau secondaire avec une certaine polyvalence, culturelle et professionnelle; l'expansion du niveau post-secondaire; l'expansion des cadres trop étroits de l'enseignement supérieur et l'établissement de tous les services pour l'éducation des adultes. Un deuxième objectif, lié étroitement au premier, comporte un autre aspect de la démocratisation : il s'agit de concevoir un système d'éducation, des programmes, des méthodes de formation qui répondent largement aux talents variés des jeunes et qui favorisent leur créativité, le sens des responsabilités, le développement de l'autonomie personnelle.

Pour atteindre ces objectifs que, nous le croyons, personne ne sera disposé à contester, le Ministère entend utiliser quatre moyens principaux : des programmes adaptés aux exigences de la formation culturelle et de la préparation professionnelle, une organisation et un équipement scolaires adéquats, l'orientation des étudiants, la qualification des maîtres.

L'exécution progressive du plan exige le concours de toutes les personnes, de toutes les institutions et de tous les groupes consacrés à l'éducation. Elle exige en particulier la collaboration des institutions indépendantes. Toutes ces institutions, chacune suivant son niveau, ses ressources et son équipement, ont un rôle capital à remplir dans la mise à exécution du plan. Il s'agit d'une oeuvre commune dont la portée est considérable; mais l'effort à fournir est si élevé, les objectifs à atteindre si ambitieux, qu'il n'est pas possible de négliger quelque ressource que ce soit.

## **La position du Ministère à l'égard de la participation**

Dans la conjoncture actuelle, la participation est devenue une dimension essentielle de la planification de l'éducation. Nous exposerons dans un chapitre ultérieur les raisons majeures qui commandent cette dimension démocratique. Qu'il suffise d'indiquer ici brièvement les liens entre la planification et la participation, entre ces deux aspects complémentaires qui s'appellent l'un l'autre et que l'évolution de l'éducation au Québec nous a permis de découvrir progressivement. Planifier n'est pas centraliser. Sans doute, la planification exige la définition des buts, l'établissement de prévisions à long terme, la perception nette par les citoyens et les corps intermédiaires des objectifs majeurs du plan et la convergence des efforts sous une autorité publique responsable. Mais une planification efficace exige tout autant la participation active et compétente de tous les groupes de la société à la détermination des fins de l'éducation, au choix des moyens et à l'élaboration des décisions. Sans ce concours effectif de la collectivité, les décisions touchant les objectifs généraux de l'éducation se heurteront à des résistances qui leur feront échec.

Le Ministère a conscience que la participation est une dimension essentielle du plan. Un épisode lui a donné l'occasion de saisir la portée de cette dimension : la discussion, les pressions qui ont précédé l'adoption du « Bill 60 » par la Législature. La création d'un ministère de l'Éducation a soulevé alors dans la province de fortes résistances qui paraissent avoir exercé sur le Ministère une influence qui a par la suite orienté son action. Dans un domaine aussi vital que l'éducation et qui touche de façon très profonde les aspirations concrètes de chacun des citoyens, il ne suffit pas que le Ministère définisse à lui seul les éléments d'une politique et qu'il fasse l'élaboration d'un plan. Il faut en outre que les groupes collaborent à l'accomplissement de cette double tâche. On pourrait citer ici les termes mêmes tirés d'une allocution prononcée par le Sous-ministre lors de l'ouverture de la semaine de l'Éducation à l'université Laval le 6 mars 1965 : « Une politique scolaire doit être le produit de la participation la plus large possible de tous les milieux » (*Hebdo-Éducation*, le 12 mars 1965).

Ainsi, depuis sa création, le Ministère prend l'initiative d'une réforme en profondeur. Il s'engage à la réaliser par étapes, en suivant les lignes directrices d'un plan que les études sur nos besoins et nos ressources permettent de mieux définir. Mais au dire même des rapports officiels, le succès de la réforme ne repose pas avant tout sur les activités du Ministère; il tient bien davantage à l'initiative des diverses régions, des équipes d'enseignants et des institutions. La fonction essentielle du Ministère est celle de prendre les décisions majeures établies à la suite de consultations nombreuses et variées; puis de définir les orientations générales de la politique, d'établir les priorités, de susciter et d'organiser l'action collective.

Le Ministre et le Sous-ministre ont fait des déclarations précises et explicites sur la nécessité de la participation. Il suffirait ici d'en relever quatre qui sont claires à souhait et qui expriment de façon formelle la politique du Ministère à cet égard. La première se trouve dans un discours que le ministre de l'Éducation prononçait en septembre 1964, au moment du lancement de l'Opération 55. Cette opération avait pour but de mettre sur pied 55 commissions scolaires régionales, dotées chacune d'un plan régional d'organisation scolaire et d'un équipement adéquat.

« Le succès de l'opération, affirme le Ministre, repose sur l'initiative et le concours apportés par chacune des communautés régionales ». La pensée qui inspire l'appel du Ministre à la collaboration des régions est exprimée ainsi : « La démocratie aujourd'hui ne se localise plus au sommet. Elle est autant démocratie de participation que démocratie de représentation : la participation des citoyens et des groupes à la gestion des affaires qui les concernent est aussi importante, pour la vigueur de notre démocratie, que la tenue d'élections libres ou la souveraineté du parlement ». (*Hebdo-Éducation*, le 11 septembre 1964). La deuxième déclaration sur ce sujet a été faite par le Sous-ministre à l'ouverture de la semaine de l'Éducation en mars 1965 : il signalait alors qu'entre le Ministère et les parties concernées par l'éducation il faut trouver le langage du dialogue : « Pour sa part, disait-il, les exigences de la participation véritable, le ministère a non seulement l'intention de les respecter intégralement, mais il a déjà montré par des actes concrets qu'il les respecte effectivement ». (*Hebdo-Éducation*, le 12 mars 1965).

Dans une allocution qu'il prononçait à l'université Laval, et où il recevait un doctorat honorifique en sciences de l'Éducation, le 12 juin 1965, l'honorable Paul Gérin-Lajoie faisait appel à la participation des universités; il leur demandait de coordonner leur action avec celle de l'État et de la collectivité dans l'élaboration et l'exécution du plan scolaire. Il leur proposait la création d'un organisme de planification et de travail en commun au sein duquel l'État et l'université collaboreraient comme partenaires à tous les stades de l'élaboration des projets universitaires. (*Hebdo-Éducation*, le 18 juin 1965). Enfin, la quatrième déclaration se trouve dans un discours que le Ministre prononçait à la fin d'août 1965 au congrès de la Corporation des Instituteurs et Institutrices catholiques. Ce discours, qui commente en partie le Règlement numéro 1 du Ministère, faisait appel à la participation des enseignants (*Hebdo-Éducation*, le 27 août 1965).

En matière de participation et de consultation le Ministère est d'ailleurs allé plus loin que des déclarations, il est passé aux actes. Dans les trois dernières années, le Ministère a formé plus de 150 comités chargés de mandats d'étude, de consultation ou de planification. Ces comités sont constitués, dans une proportion majoritaire, de personnes provenant des organismes intéressés à l'éducation et désignées habituellement par les organismes eux-mêmes.

La brève analyse que nous venons de faire des documents récents du Ministère nous amène à dégager quelques constatations. Celles-ci nous permettront d'orienter la suite de nos réflexions et de nos critiques, et, en particulier, d'écartier certaines hypothèses et d'en retenir d'autres pour l'interprétation des documents et des faits.

L'ensemble des documents du Ministère sur la planification de l'enseignement et sur la dimension de participation, qu'il tient pour essentielle, présente quelques aspects fondamentaux de ce que serait une théorie de la participation en éducation. En outre, ces exposés n'ont pas une allure purement spéculative: le Ministère exprime sa pensée à l'occasion de circonstances définies. Cela donne à ses propos une portée immédiate sur l'action à exercer, sur des gestes à poser, sur le style de collaboration entre le Ministère et les commissions scolaires, entre le Ministère et les professeurs, entre le Ministère et l'université. Les discours définissent certaines exigences importantes de la participation dans la mise en oeuvre du plan telle qu'elle s'adresse à toutes les parties en présence.

Ces documents contiennent des déclarations formelles sur la volonté du Ministère d'adopter lui-même un style de participation. Ces déclarations, répétées avec insistance et non sans vigueur, sont pour le moins compromettantes: le Ministère s'engage, il s'expose, il court le risque de recevoir les critiques inspirées de ses propres déclarations; ce qui d'ailleurs s'est produit plus d'une fois au cours de l'année.

Dans certaines situations, comme celles qu'a provoquées le « Bill 60 », dans l'action concrète à exercer au sein de tous les milieux, dans l'urgence radicale de la réforme scolaire, le Ministère a compris que la participation de tous les groupes est une nécessité élémentaire. En cela il ne fait que reprendre à son compte un thème de fonds du Rapport Parent: la réforme scolaire est si profonde en ses exigences qu'elle ne peut pas s'accomplir sans le concours intense et concerté de la collectivité entière.

---

## CHAPITRE III      **LES FAITS DE PARTICIPATION**

---

Durant les dernières années, la participation du public à l'éducation, comme nous l'avons déjà noté, n'a cessé de s'accroître dans le Québec. Toutefois, cette participation n'est ni sans faiblesse, ni sans lacune, comme nous le verrons dans un chapitre ultérieur. Mais elle existe et à un degré d'intensité sans précédent. C'est là un fait nouveau dans notre société et un des plus grands motifs d'espérer le succès de la réforme scolaire. Cependant, tous les milieux n'en ont pas pris conscience et nous estimons qu'il est important de le faire. Dans ce but, nous allons faire un tour d'horizon sur la participation des deux dernières années. Il ne s'agit pas d'un inventaire complet et méthodique de la situation; il s'agit tout simplement d'évoquer brièvement et à titre d'illustration quelques faits saillants permettant de saisir l'ampleur que la participation à l'éducation a prise dans la province et d'en découvrir quelques-unes des formes les plus riches de promesses.

### **La participation au niveau de la société en général**

Rappelons en premier lieu quelques faits qui se situent au niveau du public en général et des corps intermédiaires. À l'occasion de la parution des deuxième et troisième tomes du Rapport Parent, un bon nombre d'associations d'expression française et anglaise ont exprimé leur avis: les groupes de professeurs, les commissions scolaires, les associations culturelles, les unions ouvrières, les associations d'étudiants. On a pu remarquer à cette occasion l'accueil favorable des groupements et la volonté de collaborer à l'orientation et au développement du système scolaire. Toutefois, par la suite, bien des réticences ont été formulées sur le Rapport, bien des objections ont été soulevées contre un grand nombre de recommandations. Cette large expression d'opinions, étendue à tous les secteurs de la population, n'était pas un fait nouveau: elle faisait suite à celle qui a eu lieu lors de la parution du premier tome du Rapport Parent.

Certaines associations ont organisé des journées d'étude, dont quelques-unes étaient ouvertes au public; ainsi celle de l'Association d'Éducation du Québec, le 13 février 1965, où furent invités des représentants d'une soixantaine de corps intermédiaires, du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation ainsi que les membres de la Commission Parent. De plus, un grand nombre d'associations ont donné leur avis sur un problème ou l'autre traité dans les deuxième et troisième volumes du Rapport et qui les concernait de près. On peut affirmer que les deuxième et troisième tomes du Rapport Parent ont suscité, au cours des premiers mois de 1965, un large mouvement d'études et de réflexions au sein des corps intermédiaires et dans les équipes de rédaction de plusieurs revues.

On pourrait relever ici quelques faits qui ont accompagné ou suivi la parution de ces deux volumes. La création d'une Fédération des Associations de parents d'élèves des collèges classiques; la création de l'Association des parents pour le maintien des institutions privées; la formation d'un grand nombre d'associations locales de parents; le lancement de *Plein Jour*, un périodique qui se présente comme la voix des parents et des étudiants de tous les secteurs de l'éducation, public et privé; la formation de la Fédération des Écoles normales; la formation de l'Union générale des étudiants du Québec, groupant les étudiants des universités, des écoles normales, de l'enseignement technique et spécialisé, des classes supérieures des collèges classiques. À Québec, trois collèges de jeunes filles, soit le Collège de Bellevue, le Collège des Ursulines et le Collège Jésus-Marie, ont mis en commun depuis deux ans certains services. À Hull, trois institutions indépendantes se sont regroupées au niveau collégial: le Collège Marguerite d'Youville, le Collège de Limbourg, le Collège Marie-Médiatrice; en outre, les deux écoles normales de Hull, qui se sont fusionnées, donnent aussi leurs cours au Collège Marguerite d'Youville, où se retrouve également la douzième année spéciale de la Commission scolaire de l'Outaouais. Toutes ces institutions ont mis en commun un grand nombre de services éducatifs. Les écoles normales se sont aussi regroupées à Chicoutimi et à Rimouski. On devrait enfin mentionner le congrès conjoint de la Provincial Association of Catholic Teachers et la Provincial Association of Protestant Teachers.

Quelques faits de participation portant sur des secteurs particuliers de l'enseignement mais atteignant tout de même un large public méritent aussi d'être mentionnés. Il y a l'effort d'étude et de participation suscité par l'introduction dans les écoles primaires catholiques de langue française du nouveau catéchisme et par le renouveau auquel il donne lieu; il y a eu, dans un grand nombre de régions du Québec, des cours d'initiation offerts aux parents et des séances d'étude où parents et professeurs se sont rencontrés pour discuter des problèmes de l'enseignement religieux. Les trois universités de langue française ont largement participé à ce renouveau en instituant, durant l'été 1965, des sessions d'étude destinées aux professeurs de religion.

## **Participation dans le secteur des institutions privées**

Examinons d'abord la participation au niveau de l'enseignement supérieur. Afin de répondre d'une façon plus efficace qu'auparavant aux besoins de formation du personnel enseignant, l'Université Laval et l'Université de Montréal ont créé chacune, au cours de l'année 1965, une faculté des Sciences de l'Éducation; une faculté de ce genre existait déjà à l'Université de Sherbrooke. De même, à l'Université McGill, il y a eu des modifications apportées au programme des cours conduisant au baccalauréat en éducation. On pourrait aussi mentionner d'autres faits dans ce secteur: la constitution, par le Comité des Recteurs, de divers comités de facultés groupant les professeurs des six universités pour examiner la refonte des programmes universitaires en relation avec les recommandations du Rapport Parent et, notamment, avec la création des « Instituts »; à l'Université de Montréal, l'établissement de stages de formation destinés aux professeurs de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire en vue de les initier aux méthodes de l'école active; les membres de la Commission Parent ont rencontré les doyens de l'Université Sir Georges Williams pour discuter des implications du Rapport aux niveaux universitaire et pré-universitaire; les commissaires ont aussi rencontré les associations de professeurs de l'Université McGill et de l'Université de Montréal.

Dans le secteur des collèges classiques, quelques faits sont également dignes de mention. Il y a tout d'abord la fondation, par la Fédération des Collèges classiques, d'une revue: « Prospectives, » consacrée à la publication d'études et de recherches en éducation et faisant appel à toutes les ressources du milieu. La Fédération a aussi ouvert une centrale de catalogage destinée à servir toutes les catégories de bibliothèques, de l'école élémentaire à l'université, de la bibliothèque spécialisée à la bibliothèque publique. Ce service distribue chaque mois 500,000 fiches à plus de 300 bibliothèques du Canada français. Le service des bibliothèques de la Fédération a également mis sur pied un index analytique présenté sous forme d'une publication mensuelle, suivie d'une refonte annuelle; cet index est réalisé en collaboration avec la bibliothèque de l'Université Laval.

Il convient aussi de mentionner le grand nombre de collèges classiques qui sont représentés sur les comités régionaux de planification. On pourrait, en outre, signaler plusieurs faits de collaboration survenus au cours de l'année entre l'école secondaire publique et les collèges classiques; cette collaboration prend souvent la forme d'un échange de services entre institutions privées et la commission scolaire régionale: location de locaux, échange de professeurs, accès des élèves de la régionale à la bibliothèque du collège. De plus, on relève présentement des projets de collaboration à un « Institut » éventuel dans bon nombre de collèges classiques de la province.

## Le domaine de l'éducation des adultes

En ce domaine, il convient de souligner l'effort fourni depuis plusieurs années par les universités, les collèges classiques et les commissions scolaires. Ces services sont déjà connus du grand public. En outre, des organismes publics et privés ont pris des initiatives d'un grand intérêt du point de vue de leur participation à l'éducation des adultes. Ainsi, dans le monde ouvrier, on pourrait relever deux initiatives importantes: premièrement, le *Collège du Travail*, créé par la Confédération des Syndicats nationaux pour la formation des cadres des syndicats, où l'enseignement a pris la forme d'une expérience d'animation de groupes; ensuite le *Collège des Travailleurs*, qui est une initiative des grands syndicats (Congrès du Travail du Canada, Fédération des Travailleurs du Québec, Confédération des Syndicats nationaux) avec le concours des universités de Montréal et McGill, où l'enseignement est dirigé vers une initiation aux sciences sociales.

Dans le monde patronal, il existe aussi des organismes consacrés à l'éducation des adultes: la *Coopération pour l'accroissement de la productivité*, fondée par l'Association professionnelle des Industriels, est un organisme de formation du personnel de cadres appartenant à la petite entreprise; le *Centre d'Organisation scientifique de l'entreprise* (organisme mis sur pied conjointement par le monde patronal, les syndicats et les universités de langue française) organise des sessions d'étude destinées aux employés des entreprises et aux dirigeants syndicaux dans le but d'augmenter la productivité. Cet organisme poursuit en outre des programmes de recherche.

Dans le même ordre de faits, on pourrait mentionner le service d'éducation mis sur pied par la *Fédération des Caisses populaires Desjardins* de même que l'organisation de l'*Institut coopératif Desjardins*. Cet institut est destiné principalement à la formation des gérants et du personnel des caisses, et offre également ses services au personnel des autres mouvements coopératifs. Le programme comporte des cours pour former des animateurs dans le domaine de la coopération.

Les associations hospitalières du Québec ont établi des cours destinés au recyclage de leur personnel: infirmières, personnel de service et secrétaires.

Il faut aussi rappeler l'initiative du Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec (BAEQ) qui a organisé des cours d'extension scolaire qui ont atteint, en 1964/65, 7,000 inscriptions, dont 5,000 aux cours réguliers menant aux diplômes de 7<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup> années; cette population scolaire était distribuée dans 235 classes réparties sur l'ensemble du territoire. Cette initiative fait partie du vaste programme d'animation sociale établi par le Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec afin de favoriser la participation de la population au plan d'aménagement régional du Bas-St-Laurent, de la Gaspésie et des Iles de la Madeleine.

Il importe enfin de signaler l'effort d'animation et d'inspiration accompli par l'*Institut canadien d'Éducation des Adultes*. L'Institut vient d'établir un centre de documentation en éducation des adultes; à la suite du Rapport Ryan, l'Institut a conçu le projet de fonder un centre de formation d'animateurs sociaux qui seraient au service des secteurs public et privé. Cette année, il a publié le rapport d'une recherche qu'il avait commencée il y a deux ans sur la participation de l'entreprise québécoise à la formation de la main d'oeuvre, des cadres et de la direction. On peut constater, en prenant connaissance des données de l'enquête, la participation croissante que prend l'entreprise — surtout la grande entreprise — à la formation de son personnel. Enfin, l'Institut a présenté un mémoire au ministre de l'Éducation en vue de suggérer la création au Ministère d'une Direction générale de l'Éducation des Adultes.

### **La participation animée par le ministère de l'Éducation**

Au niveau du ministère de l'Éducation, il y a eu un effort sérieux pour susciter la participation des citoyens et des groupements. Nous avons donné dans les deux chapitres précédents quelques faits de participation provenant d'une action du Ministère au cours des dernières années. Mais il conviendrait aussi d'en signaler d'autres, tels que la formation de comités régionaux de planification rattachés à chacune des commissions scolaires régionales, le colloque de l'Opération 55, la tournée du ministre de l'Éducation en novembre 1964, liée à la formation des commissions scolaires régionales. Récemment, les quelques commissions scolaires qui ont décidé de se prévaloir du Règlement numéro I ont constitué dans leur milieu respectif des équipes d'étude. En effet, les consultations du personnel enseignant de l'école sont un pré-requis pour obtenir du Ministère l'autorisation d'appliquer ce règlement. De la sorte, le Ministère, par une politique de participation, met une part des décisions pédagogiques entre les mains des professeurs.

### **La participation dans les commissions scolaires**

Mentionnons ici quelques faits : la coopération entre les commissions scolaires régionales catholiques et les commissions scolaires régionales protestantes dans certaines régions de la province; la collaboration des cinq comités consultatifs des commissions scolaires catholiques de l'Île de Montréal; la coordination du développement scolaire sur le territoire de l'Île; la préparation de la carte scolaire de l'Île de Montréal avec l'aide du ministère de l'Éducation, au centre administratif de la Commission

des Écoles catholiques de Montréal; les rapports des soixante-quatre comités régionaux de planification.<sup>(1)</sup>

Nous donnons, seulement à titre d'exemple du travail qui peut s'accomplir dans les commissions scolaires, ce qui se fait à la Commission des Écoles catholiques de Montréal : le lancement du *Bulletin d'information* destiné aux parents, à l'industrie et au commerce, aux professionnels et aux chefs syndicaux (janvier 1965); la formation d'un comité pédagogique (printemps 1964) au sein duquel les parents, les enseignants et le personnel administratif de la Commission des Écoles catholiques de Montréal travaillent en collaboration; la constitution d'un comité consultatif de planification dans le cadre de l'Opération 55; les colloques que tient la Commission des Écoles catholiques de Montréal depuis 1961 et où sont invités les parents, les éducateurs, les groupes socio-économiques, les commissions scolaires de la région métropolitaine; la formation dans de nombreuses écoles de conseils de professeurs appelés à seconder le principal dans la fonction d'animateur et de coordonnateur; l'établissement, à titre d'essai, dans quelques écoles de la Commission des Écoles catholiques de Montréal, de comités consultatifs permettant aux parents de participer à l'administration de l'école; la formation d'un comité consultatif de l'éducation des adultes, comité sur lequel sont représentés les enseignants, le travail organisé, les milieux d'affaires et divers mouvements intéressés à l'éducation des adultes; la création d'un bureau de perfectionnement de l'enseignement composé de maîtres et chargé d'améliorer l'activité pédagogique dans les écoles.

### **Les comités régionaux de planification**

La formation des comités régionaux de planification provient d'une initiative du ministère de l'Éducation; ils ont été rattachés à chacune des commissions scolaires régionales. Ils ont pour fonction de préparer le plan d'équipement scolaire régional, à la suite d'une étude qui exige une connaissance des particularités du milieu, des besoins et des ressources de la région. L'élaboration du plan suppose l'inventaire des institutions d'enseignement qui se trouvent sur le territoire, l'étude de l'évolution de la population scolaire, l'évaluation des besoins à satisfaire, l'implantation de l'équipement sur le territoire donné et le programme de réalisation des nouvelles constructions. Aux yeux du Ministère, la responsabilité d'élaborer ce plan repose à la fois sur l'État et sur la collectivité régionale. C'est pourquoi l'élaboration des plans d'équipement scolaire a été confiée à des comités régionaux constitués à cet effet. Il appartenait à chacune des commissions scolaires régionales de voir à la formation de son comité de planification: celui-ci, en effet, remplit une fonction consultative à la fois auprès de la commission scolaire régionale et auprès du ministère de l'Éducation.

(1) 55 comités régionaux de planification correspondant à 55 commissions scolaires régionales à direction catholique et 9 comités régionaux de planification correspondant à 9 commissions scolaires régionales à direction protestante.

Au point de vue de la participation, la formation et le travail de ces comités ont été d'une grande importance. Ils sont une oeuvre de coopération des agents dynamiques de chaque milieu au développement de l'éducation dans la région. En outre, ces comités, formés dans le cadre de l'Opération 55 et chargés au cours de l'année 1964/65 d'une tâche précise par le ministère de l'Éducation, sont appelés à se transformer avec le temps, du moins nous le souhaitons vivement, en conseils régionaux de l'éducation.

La composition des comités établis à l'heure actuelle dans toutes les régions du Québec révèle une collaboration de tous les secteurs de la population. Environ la moitié des membres des comités proviennent des milieux professionnels d'éducation: professeurs, directeurs d'écoles, membres de commissions scolaires, aumôniers auprès des étudiants, conseillers en orientation. Les institutions indépendantes y sont représentées, les autorités religieuses ont généralement un membre par comité, et de même, en font partie des parents et des étudiants. Dans l'ensemble des comités, on retrouve l'éventail de toutes les professions et de tous les milieux d'affaires et du travail: ingénieurs, juristes, médecins, administrateurs, comptables, commerçants, industriels, ouvriers spécialisés ou non spécialisés, cultivateurs, étudiants. On trouve aussi dans ces comités des hommes qui assument des fonctions publiques. Le ministère de l'Éducation est représenté dans chacun de ces comités par un conseiller en organisation scolaire.

La représentation des centres urbains, dans beaucoup de ces comités, est plus forte que celle de la campagne. Il y a même dans certains cas des inégalités assez grandes: la ville de Rimouski qui compte environ le quart de la population de la région du Bas St-Laurent a pourtant 26 des 37 membres qui composent le comité; La Sarre, avec le cinquième de la population de sa régionale, compte 18 des 29 membres de son comité. Du côté protestant, les comités offrent un tableau à peu près semblable à celui des comités du côté catholique; mais le commerce et l'industrie y sont plus largement représentés. La moyenne des membres de chaque comité s'élève à 30 dans les comités de langue française et à 21 dans les comités de langue anglaise.

Sur les modalités de la formation des comités régionaux, nous avons trouvé très peu d'information dans les rapports qu'ils ont fait parvenir au Ministère, au cours du printemps et de l'été derniers. Nous savons, par ailleurs, que ce dernier a fait la demande expresse auprès de chaque commission scolaire régionale de voir à ce que la formation de ces comités soit faite de façon démocratique.

Par sa composition, le comité de planification représente la collectivité régionale, ses membres provenant de la commission scolaire régionale, des commissions scolaires locales, des institutions d'enseignement, de parents, des divers groupes socio-économiques. Il y a là une forme d'enracinement qui est féconde. Mais elle ne saurait suffire pour affirmer que la collectivité régionale s'est exprimée. Aussi, plusieurs comités ont

entendu des organismes locaux qui ont présenté des recommandations; ils ont sollicité la collaboration de personnes de l'extérieur; ils ont informé la population de la région au fur et à mesure des résultats de leurs travaux; ils ont amorcé la discussion et des échanges sur les problèmes d'éducation propres à la région; ils ont cherché à susciter l'intérêt en admettant le public et les journalistes à leurs réunions et en envoyant aux journaux locaux des communiqués de presse résumant le contenu de leurs délibérations.

Ainsi leur activité a pu contribuer à faire naître une conscience et une responsabilité collectives.

Il est arrivé que de bons travaux sur des sujets déterminés soient sortis de cette participation. À titre d'exemples, nous pouvons citer les rapports sur l'enfance exceptionnelle préparés par les régionales de la Mauricie, des Vieilles-Forges et Honoré-Mercier; les rapports sur l'enseignement technique et professionnel préparés par la régionale de la Mauricie et par la régionale Honoré-Mercier. Il y a eu, dans certains cas, une collaboration suivie des comités de planification avec divers organismes régionaux: le St. Francis Valley Regional School Board a reçu les mémoires de 10 organismes; la régionale Louis-Fréchette en a reçu 32. Ainsi les comités régionaux ont senti l'importance de la participation du public à leurs travaux. On trouve des témoignages directs en ce sens dans les rapports de plusieurs comités régionaux, tels les comités des régionales de Papineau, de l'Outaouais, de Charlevoix, de la Baie-des-Chaleurs, du Golfe, de Grand-Portage, des Laurentides, d'Youville et de Salaberry. Plusieurs de ces comités recommandent aux commissaires de susciter toutes les énergies, de faire appel à toutes les ressources du milieu pour l'étude des problèmes scolaires.

Ce tour d'horizon est incomplet. Il omet de multiples faits de participation qui n'ont reçu aucune publicité mais qui peuvent avoir une grande portée sur l'avenir de l'éducation au Québec. D'innombrables sessions d'étude dans les établissements d'éducation, les travaux de comités poursuivis par les associations de professeurs et d'administrateurs, à tous les niveaux de l'enseignement, la préparation en commun de mémoires sur les questions particulières, les congrès d'associations, les colloques et les rencontres qui se sont succédés au cours des deux dernières années dans toutes les régions de la province, les consultations permanentes du ministère de l'Éducation, les réunions du Conseil supérieur de l'Éducation, de ses comités et de ses commissions, voilà autant d'efforts discrets et ininterrompus qui donnent à l'éducation au Québec le caractère d'un vaste projet social auquel participent de plus en plus les divers milieux de la collectivité. Réalisée à cette échelle, vécue avec cette intensité dans la province tout entière, dans la population d'expression anglaise et d'expression française, la participation en éducation est au Québec un phénomène nouveau et chargé d'espairs. Le Conseil supérieur de l'Éducation y attache la plus grande importance. Il a confiance que ce mouvement, déjà lancé, ira s'intensifiant dans les années à venir.

---

## CHAPITRE IV    **LES ATTITUDES DE PARTICIPATION**

---

Dans ce chapitre, nous analyserons brièvement les communiqués de presse et les déclarations des corps intermédiaires qui se sont prononcés sur les tomes deux et trois du Rapport Parent. Le relevé de ces déclarations et une brève étude de leur contenu permettent de déceler avec un degré raisonnable de certitude les tendances prédominantes de l'opinion au cours de la période étudiée, et d'évaluer la qualité de la participation manifestée alors par les associations libres dans les divers secteurs de la société. Le relevé couvre la période qui va de la fin novembre 1964 à la fin de l'été 1965.

### **L'accueil au Rapport Parent**

On peut affirmer que les deuxième et troisième tomes du Rapport Parent ont, en général, reçu des corps intermédiaires un accueil favorable. Les déclarations reconnaissent l'ampleur de la vision manifestée dans le Rapport, sa cohérence, sa forte structuration, ses visées novatrices. Elles s'accordent aussi à souligner quelques aspects fondamentaux de la réforme scolaire que le Rapport propose dans ses recommandations et que désormais l'opinion publique tient pour acquis: la démocratisation de l'enseignement, la coordination des structures pédagogiques, l'adaptation de l'école aux besoins de la société contemporaine. On remarque toutefois que plusieurs corps intermédiaires, entièrement favorables aux orientations maîtresses du Rapport Parent, ne donnent aucune raison pour justifier leur accord à l'ensemble du projet. Par ailleurs, il est rare que la faveur accordée d'emblée à la substance du Rapport ne soit accompagnée de quelques réserves. Ces dernières ont trait en général à des points précis tels que l'institut, la polyvalence, l'université à charte limitée. Au sujet de ces recommandations, le plaidoyer des commissaires n'apparaît à plusieurs associations qu'à demi convainquant. En outre, dans un certain nombre de déclarations, les réserves qui font suite aux éloges deviennent si fortes, si insistantes sur des points substantiels qu'on est enclin à se demander si l'éloge du Rapport est autre chose qu'un hommage de courtoisie rendu au travail de la Commission royale. Il convient d'ajouter que les corps

intermédiaires déclarent tous leur intention de collaborer à la réforme scolaire recommandée par le Rapport Parent.

On peut distinguer diverses catégories d'opinions au sujet de la réforme scolaire proposée. La première catégorie d'opinions demande l'application immédiate et intégrale de toutes les recommandations du Rapport. On pourrait ranger dans cette catégorie, sans trop les forcer, les opinions émises par la Confédération des Syndicats nationaux, les associations étudiantes, le Mouvement laïque de Langue française (dans ce dernier cas, sauf en ce qui a trait à la fondation de l'Université Loyola, à laquelle ce mouvement s'oppose). Ces associations, insatisfaites du système scolaire actuel, qu'elles condamnent à beaucoup d'égards, et sans attache officielle avec le régime actuel, demandent une transformation rapide de l'école et redoutent que des obstacles ne viennent paralyser une réforme.

Une seconde catégorie d'opinions manifeste une attitude assez différente de la précédente. On désire la réforme scolaire en son ensemble, mais on recommande d'user de prudence et de procéder dans son application par une série d'étapes soigneusement calculées. On suggère, sur chaque point précis où l'on fait une réforme, de passer par de multiples consultations et d'établir des expériences pilotes dans des écoles choisies avant d'étendre la transformation à l'ensemble du système. Cette attitude est répandue chez les enseignants des divers secteurs; s'ils paraissent de tendance plutôt conservatrice, c'est qu'ils savent d'expérience quelle répercussion peut avoir une réforme de l'école, quels problèmes inattendus surgissent à la suite d'un changement. Le ministre de l'Éducation a manifesté jusqu'ici sa préférence pour cette manière de procéder, en créant de nombreux mécanismes de participation et de consultation sur la plupart des questions qui pourraient entraîner des changements profonds dans le système scolaire.

Une dernière catégorie de déclarations se montre beaucoup plus réservée à l'égard du Rapport Parent. Les groupes qui s'expriment ainsi ne s'opposent pas à l'ensemble des recommandations (cette réaction ne se trouve que dans quelques articles de revues dont les auteurs semblent heurtés de front par les tendances maîtresses du Rapport); ils acceptent avec faveur les propositions du Rapport sur l'école active et sur la qualification du personnel enseignant. Mais ils s'élèvent avec vigueur contre les recommandations concernant l'institut, la polyvalence, les relations plus étroites à établir entre l'institution indépendante et le réseau public. La tendance prédominante de cette catégorie d'opinions dénote un vif attachement au type traditionnel de l'école et une certaine répugnance à l'innovation. Il arrive aussi que ces groupes de tendance nettement conservatrice soient enclins à attribuer aux commissaires des positions que ces derniers n'ont jamais tenues, ou à leur prêter des intentions qu'on ne saurait tirer des textes du Rapport sans les torturer: par exemple, on accuse les commissaires de repousser la notion chrétienne de l'éducation.

## Observations sur les expressions d'opinions

De façon générale, les opinions concernant l'application des recommandations du Rapport Parent ne distinguent pas avec netteté le court terme et le long terme; elles n'établissent aucune différence entre les recommandations dont l'application immédiate est possible et utile et celles qui, dans les meilleures conditions d'adoption, demanderaient une assez longue période de maturation. Il semble que cette distinction n'est pas entrée dans les manières de penser de notre milieu, encore peu familier en matière de planification. Parce que cette distinction est absente des opinions émises par les corps intermédiaires, le Rapport Parent apparaît à bien des esprits comme une oeuvre utopique.

Une seconde remarque rejoint la précédente. Plusieurs corps intermédiaires ne sont pas parvenus dans l'expression de leurs vues à saisir l'ensemble de la réforme, les rapports entre les diverses parties, l'interdépendance de tous les problèmes et de toutes les recommandations.

En outre, et de façon générale, chacun des corps intermédiaires apprécie le Rapport Parent selon la teneur des recommandations qui le regardent directement, sans se soucier suffisamment de la portée générale du document. Cette attitude donne l'impression que les corps intermédiaires, mis en face des recommandations qui les touchent et sentant leur intérêt menacé ou confirmé, ont peine à quitter le terrain immédiat qui les concerne pour s'élever à la vision plus large de l'ensemble de la province où se situe la pensée des commissaires. Ainsi ne parviennent-ils que difficilement à dépasser les vues fragmentaires de leurs intérêts respectifs pour atteindre à la considération de l'intérêt général de l'éducation, à ce niveau où se découvrent les solidarités et les interdépendances de tous les groupes.

Les observations qui précèdent se rejoignent sur plusieurs points; elles révèlent des attitudes d'esprit et des manières de penser plus ou moins opposées aux dispositions réclamées par l'ampleur des tâches que requiert une entreprise comme la réforme scolaire. Plusieurs déclarations concernant le Rapport Parent dénotent une insuffisance à saisir les options profondes du Rapport et la portée de ces options sur l'évolution de la société québécoise.

La réforme scolaire ne peut être que globale. Elle peut se faire par étapes; elle ne peut pas se faire par pièces détachées, dans un seul secteur isolé, parce qu'une transformation dans un secteur entraîne tôt ou tard des changements sur tous les autres plans. La réforme scolaire atteint toutes les institutions, tous les groupements, tous les secteurs et tous les niveaux de l'enseignement. Personne ne peut désigner du doigt les défauts du voisin en se croyant intact. Ainsi l'absence de coordination qui a régné trop longtemps sur notre système scolaire a marqué les éducateurs de tous les secteurs et de tous les niveaux.

Pour saisir les données de la situation scolaire et pour inventer les solutions qui conviennent, une grande ampleur de vision est nécessaire ainsi qu'un esprit prospectif et novateur, une entière liberté à l'égard de ce qui a existé jusqu'à ce jour. Il nous paraît incontestable que la Commission royale d'enquête a fourni cet effort de détachement et de prospective et qu'elle est parvenue à situer sa réflexion au véritable niveau où se posent les problèmes. Une fois que la réflexion a atteint ce niveau, il est possible de concevoir un plan d'ensemble, de définir la suite des étapes à franchir pour l'application du plan scolaire et d'établir des priorités dans l'action.

Cette vue d'ensemble fait défaut dans la plupart des déclarations des associations et des groupes. Il y a pourtant des exceptions : ainsi les déclarations de la Confédération des Syndicats nationaux et de l'Université McGill. Leur contenu à cet égard est identique et nous nous bornerons ici à citer un extrait de la déclaration de McGill : « ... ce serait une erreur de permettre à certains intérêts sectaires ou spéciaux, de caractère étroit ou limité, d'empêcher la réalisation de ces buts généraux. » Le communiqué de l'Université McGill parle ensuite des responsabilités du Conseil supérieur de l'Éducation : « Une des fonctions les plus importantes du Conseil supérieur de l'Éducation sera de promouvoir le progrès de l'enseignement conçu comme un ensemble, de favoriser l'unité et l'équilibre de tous les objectifs et de tous les secteurs. »

Aux remarques précédentes il convient d'ajouter que certaines associations, certains secteurs de la population ne se sont pas prononcés sur le Rapport Parent. Le silence de l'industrie et du commerce est à peu près complet; de même celui des grandes corporations professionnelles, telles que le Barreau et le Collège des Médecins. On peut aussi noter le silence des universités — sauf l'une d'entre elles — (ce point est d'autant plus étonnant que plusieurs recommandations du Rapport Parent intéressent directement l'université), soit au sujet de l'ensemble du Rapport Parent, soit au sujet de leur propre réforme telle qu'elle est présentée par les commissaires. Enfin, dans la période que nous avons délimitée pour le relevé des déclarations, il n'existe que de rares expressions d'opinions provenant des parents.

## **Unanimité sur quelques points fondamentaux**

Il existe quelques aspects de la pensée des commissaires sur lesquels l'unanimité de l'opinion est pratiquement acquise. Le premier est sans conteste la démocratisation de l'enseignement, entendue au sens de l'accessibilité de l'école à tous les talents. À ce sujet, on souligne parfois au passage l'importance de nouvelles structures scolaires proposées mais sur ce point précis, toutes les opinions ne sont pas positives. Que les corps intermédiaires accueillent avec faveur la généralisation de l'ensei-

gnement n'implique pas qu'ils acceptent toutes les modalités d'application suggérées par le Rapport Parent; ni même — ce qui est plus important — qu'ils pressentent l'ampleur des changements sociaux et culturels découlant à la longue de la réforme scolaire.

Les déclarations des corps intermédiaires soulignent encore fréquemment avec faveur le second aspect de la démocratisation: à savoir la participation des institutions, des éducateurs, des parents, des étudiants, des corps intermédiaires à l'ensemble de la réforme scolaire. Cet accueil fait à l'idée de la participation n'implique pas que l'on ait pris conscience de la conversion des mentalités réclamée par la démocratie de participation. Dans un chapitre précédent, nous avons rapporté de nombreux faits de participation à l'éducation dans le Québec depuis quelques années. Ces faits sont chargés de promesses, comme nous le réalisons par ces analyses, il y a encore d'importantes étapes à franchir, dans la collectivité et au sein des corps intermédiaires, pour obtenir la qualité de participation requise par l'ampleur des tâches à accomplir et pour que le plan scolaire ne reste pas à la seule charge du ministère de l'Éducation, mais devienne le projet social de la communauté tout entière.

On peut relever enfin deux sujets sur lesquels les opinions sont à peu près toutes positives: il s'agit de l'école nouvelle centrée sur l'enfant et de l'intégration de l'enseignement technique dans le cadre des enseignements de culture générale.

## **Deux sujets d'inquiétude**

Il y a deux problèmes réellement importants qui ont fait l'objet d'inquiétudes au cours de l'année écoulée; les deux ont été soulevés par les institutions mises en cause et par les groupes qui s'y rattachent. Le premier problème intéresse les collèges classiques: il s'agit du statut que prendront ces institutions dans le cours des transformations opérées par la réforme scolaire, soit au niveau secondaire, soit au niveau de l'« Institut » proposé. Les inquiétudes exprimées à ce sujet proviennent en général des milieux concernés par l'existence des collèges classiques: la Fédération des Collèges classiques, les associations de parents des élèves de ces collèges, les professeurs de ces institutions.

Les prises de position tendent au maintien de l'institution indépendante au niveau secondaire et « collégial ». Les déclarations sont malheureusement confuses. Ainsi, dans un communiqué, on accepte la priorité du secteur public mais en même temps, on propose une définition de l'institution indépendante, incompatible avec la collaboration effective du public et du privé. Les positions sont en général idéologiques: on recourt au préambule de la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation, on invoque la liberté des parents de choisir pour leurs enfants l'institution de leur goût; on préconise la liberté académique sans définir ni sa nature, ni son objet, ni ses limites; on insiste sur le bienfait de l'initiative privée

en éducation sans la situer dans le contexte des besoins de la société; on fait appel aux textes des encycliques; on invoque le droit créé par une longue tradition et par les services rendus dans le passé.

L'ensemble de cette argumentation ne contient pas que des données négatives, loin de là; au contraire, elle offre des éléments positifs et judicieux mais ces derniers sont mal dégagés. Ces déclarations et les arguments qu'elles soutiennent n'ont pas fait avancer la recherche d'une solution à un problème réel avec lequel notre société est aux prises: la fonction particulière de l'institution indépendante et une nouvelle expression de la liberté académique dans une collectivité où la socialisation va toujours croissant et où la fonction publique de l'école ne cesse de s'accuser.

En outre, pour bien expliciter le rôle de l'institution indépendante, il faudrait dissiper certaine confusion dans les termes. Les déclarations identifient trop facilement secteur public et ingérence étatique, école publique et école non-confessionnelle, liberté des parents, au plan juridique, de choisir l'école qu'ils désirent pour leurs enfants et exercice effectif de cette liberté. Il eût fallu engager le débat non par des polémiques stériles mais par des études et une réflexion sur certains termes; cette opération est devenu indispensable pour toute étude concernant l'institution indépendante, à cause des transformations sociales survenues depuis vingt ans et qui ont modifié la situation des collèges classiques dans notre société.<sup>(1)</sup>

Au sujet de l'intégration des collèges classiques, on ne trouve pas dans les déclarations des autres corps intermédiaires cette argumentation confuse et inquiète que nous avons rapportée plus haut. On y décèle cependant deux types de positions. Certains corps intermédiaires — généralement ceux qui demandent l'application intégrale et immédiate du Rapport Parent — soutiennent que ce serait une erreur de céder aux pressions indues des collèges classiques pour les maintenir dans leur état actuel. D'autre part, quelques communiqués affirment que l'intégration de ces institutions indépendantes doit être faite avec prudence; il faut s'efforcer de trouver des solutions qui sachent utiliser le dynamisme et la richesse culturelle des collèges classiques ainsi que leur expérience accumulée depuis plusieurs générations. Le ton des déclarations de la seconde catégorie d'opinions est plus modéré que celui de la première. Et, dans les deux cas, la réflexion sur les données du problème mentionné plus haut est pratiquement absente.

Le second problème concerne la formation des candidats à l'enseignement et l'intégration des écoles normales dans le nouveau régime préconisé par le Rapport Parent. Qu'advient-il des écoles normales

---

(1) Depuis le début de l'automne 1965, la Fédération des Collèges classiques a dépassé cette position polémique; elle a fourni dans les dernières livraisons de la revue «Prospectives» une série d'articles d'une très grande portée sur l'avenir, sur le statut futur de l'institution indépendante; ses études très documentées manifestent en effet un effort substantiel de réflexion et renouvellent avec bonheur le sujet dans une direction prometteuse.

si, à l'avenir, la formation du personnel enseignant s'inspire des recommandations du Rapport Parent ? Comme dans le cas des collègues classiques, les malaises et les inquiétudes proviennent en bonne partie des milieux intéressés. Cependant, lorsqu'il s'agit de l'avenir des écoles normales, les opinions n'ont pas pris un caractère idéologique et elles se sont exprimées sans détour. Les professeurs d'école normale cherchent moins à défendre une institution qu'une sécurité professionnelle mise en péril par les incertitudes de l'avenir.

À ce malaise s'ajoute un argument d'ordre culturel souvent invoqué dans les prises de position des professeurs d'école normale et du secteur public. À l'heure actuelle, disent les professeurs, les universités, en dépit de leur bonne volonté, ne sont pas prêtes à recevoir les effectifs toujours croissants des candidats à l'enseignement, non plus que les maîtres qui doivent passer par des cours de recyclage: d'une part, elles manquent d'espace, d'autre part, leurs programmes ne sont pas adaptés aux besoins réels de l'enseignement d'aujourd'hui. Dans l'ensemble, les professeurs désirent recevoir une formation universitaire; mais dans ce but ils proposent l'établissement d'une nouvelle université d'expression française que l'État prendrait l'initiative de fonder et, comme quelques-uns vont jusqu'à le dire, dont il prendrait la direction. Le malaise qui s'est exprimé au sujet des écoles normales et de la formation des maîtres existe aussi dans les milieux de langue anglaise mais il y est moins accentué.

## **L'absence des théologiens**

Sur les questions de la coéducation, de la professionnalité, de l'enseignement religieux, de l'école chrétienne, nous n'avons relevé que très peu d'opinions émanant des corps intermédiaires. Les deuxième et troisième tomes du Rapport Parent ne traitent pas explicitement de la professionnalité; mais ils y font allusion et ils abordent tous les autres problèmes sous un aspect ou sous un autre. Quelques articles traitant de ces questions ont paru dans les périodiques et les quotidiens. Il convient, nous semble-t-il, de signaler au passage un aspect de la situation: c'est l'absence d'études sérieuses produites sur ces sujets par les théologiens professionnels. La plupart des questions mentionnées plus haut se posent dans un contexte social nouveau et elles contiennent des données qui n'existaient pas naguère; pour être correctement traitées, elles appellent une nouvelle problématique et un élargissement des données du problème. Il faut sortir des sentiers battus et se dégager des lieux communs: les attaques contre ceux qui s'efforcent d'élargir le débat à l'aide des données sociologiques actuelles ne jettent aucune lumière sur les problèmes et n'apportent aucune solution féconde. L'absence d'études sérieuses et documentées laisse bien des consciences chrétiennes dans la perplexité. Une participation compétente et novatrice des théologiens serait indispensable en ces matières; elle pourrait s'engager par une communication suivie et intense avec les milieux intéressés à l'éducation.

## L'opinion anglophone

Les corps intermédiaires de la langue anglaise n'ont produit qu'un petit nombre de communiqués. C'est pourquoi les observations qui suivent n'ont-elles qu'une portée limitée; on ne peut affirmer avec certitude qu'elles donnent l'image exacte de l'opinion anglophone, catholique et protestante. Existe-t-il une raison à ce silence? Les Québécois d'expression anglaise ont peut-être l'impression que leur régime scolaire est au point, que les réformes proposées par le Rapport Parent concernent les milieux de langue française où l'enseignement accusait des retards considérables. Ce sentiment n'est pas entièrement vrai, il ne correspond ni aux faits ni aux recommandations du Rapport Parent. Pour ne mentionner que quelques cas, ce dernier déplore le cloisonnement qui sépare les deux systèmes d'éducation anglais et français, et ce point concerne tout autant l'opinion anglophone. Certaines recommandations touchent au coeur du système anglo-protestant: c'est le cas des recommandations sur la création des « instituts » qui intéressent autant le régime scolaire de langue anglaise que les structures scolaires de langue française; c'est le cas de la planification de l'enseignement supérieur, destinée à englober dans le projet d'ensemble tous les établissements des deux langues. D'ailleurs, sur ces deux derniers points, bien des milieux anglophones du Québec ont déjà mesuré la portée des recommandations du Rapport Parent.

D'une façon générale, l'opinion anglophone accepte le Rapport Parent dans ses grandes lignes. Ainsi en est-il de l'Université McGill, du St. Joseph Teachers College, de la Provincial Association of Protestant Teachers, du Protestant School Board of Greater Montreal, de la Federation of Women Teachers of Greater Montreal; aucun corps intermédiaire, aucune institution de langue anglaise ne rejettent le Rapport Parent en sa totalité. Il semble même que très peu de recommandations soient sérieusement contestées.

Certaines institutions et certains corps intermédiaires anglophones ont manifesté leur accord à un aspect ou l'autre du Rapport Parent. Le Collège Loyola, le Thomas Moore Institute, le St. Joseph Teachers' College, le Mariannapolis College acceptent le statut d'université à charte limitée recommandée par la Commission Parent pour la communauté anglo-catholique de la province de Québec. Parmi les recommandations approuvées par les corps intermédiaires anglophones, on peut relever: la valorisation de l'enseignement technique, la formation plus poussée du personnel enseignant, l'attention apportée aux enfants exceptionnels, l'emploi des méthodes actives, la régionalisation de l'école secondaire.

Deux déclarations témoignent d'un désaccord: l'Université Sir George Williams (comme l'a fait l'Université de Sherbrooke) rejette le statut de charte limitée que propose pour cette institution le Rapport Parent; le Committee for Neutral Schools in Quebec s'oppose au système de l'école confessionnelle. On peut aussi relever dans les milieux de langue anglaise

quelques points d'interrogation au sujet de « l'institut » mais, de façon générale, les milieux universitaires d'expression anglaise acceptent cette nouvelle structure.

## **Les attitudes de participation**

Ce relevé des déclarations et cette brève analyse de leur contenu sous l'angle de la participation appellent quelques conclusions. La première à dégager est sans doute la suivante: la participation des corps intermédiaires à l'éducation s'est largement développée dans le Québec depuis quinze ans. Elle est aujourd'hui beaucoup plus intense qu'elle ne l'était en 1950. Par ailleurs, il faut bien reconnaître qu'elle demeure, d'une part, gravement insuffisante par rapport à la situation et aux besoins de l'éducation et que, d'autre part, elle ne répond pas pleinement aux exigences internes de la participation.

Les observations qui précèdent permettent d'aller jusqu'à la constatation suivante: les grands secteurs de la collectivité, autres que ceux des enseignants et des administrateurs scolaires, se désintéressent trop facilement des aspects pédagogiques de la réforme scolaire.

En simplifiant un peu les nuances présentées dans l'éventail des opinions, on pourrait réduire à trois catégories les attitudes dominantes qui se sont manifestées; elles correspondent à trois degrés de participation.

Il y a d'abord les opinions et l'attitude de ceux qui, attachés au passé où s'enracinent leurs concepts et entrant dans l'avenir avec une certaine crainte, ne voient dans la réforme scolaire que les dangers du changement. Les plus pessimistes, les plus alarmistes semblent convaincus que la société québécoise se fourvoie. Des transformations fondamentales de la société devenue urbaine, industrielle, socialisée, ils n'ont pris qu'une conscience partielle ou abstraite. Ils font porter au Rapport Parent et au ministère de l'Éducation la responsabilité de certains changements qu'ils condamnent sans avoir saisi que les bouleversements sociaux proviennent de l'évolution des faits et qu'ils ont précédé toute définition de politique de la part des commissaires et du Ministère. Sans doute, peu de corps intermédiaires pourraient se classer franchement dans cette catégorie telle qu'elle est ici définie, mais ce mode de penser et de sentir est largement répandu dans la population et il agit à l'état diffus des groupements et des associations dans les jugements portés sur la situation globale.

Donnons un exemple de cette manière de penser: on entend des personnes faire une critique acerbe de l'école polyvalente parce qu'elle accentuera, disent-elles, la mobilité émotionnelle des jeunes élèves et leur dépaysement dans le monde actuel. L'écueil signalé est réel mais, ces personnes ne se demandent pas, au préalable, si la société contemporaine n'exigerait pas un certain degré de polyvalence, si elle n'exigerait pas

même de tout le monde, dans le cours de la vie quotidienne, ce que nous pourrions appeler la polyvalence sociale. La polyvalence existe déjà dans les faits. Ce n'est pas le lieu de développer ici ce problème, mais on pourrait montrer aisément que cette prudence fait courir aux élèves des dangers encore plus graves que ceux qu'ils prétendent éviter. En effet, à trop protéger les jeunes à l'école, à les élever dans un milieu artificiel trop éloigné des courants d'air frais et des remous inévitables de la vie, on risque de les exposer sans défense et sans immunité aux difficultés de l'existence.

On pourrait fort bien raisonner à l'inverse et recommander une forme modérée de polyvalence appropriée à la vie contemporaine; on pourrait montrer que les écueils de l'école polyvalente ne tiennent pas à la nature de la polyvalence mais peut-être à la dimension excessive de l'école; que, si tel était le cas, il serait possible d'éviter ces difficultés en limitant le nombre des élèves à l'école et en groupant les élèves en petites équipes sous la direction d'un maître compétent qui les anime et qui les suit.

Il y a ensuite les opinions et l'attitude de ceux qui, sensibles aux transformations de la société contemporaine et aux regards de notre système scolaire, acceptent le Rapport Parent en son ensemble et désirent la réforme de l'enseignement. En général, ces individus et ces groupes souhaitent vivement l'application immédiate de la réforme mais s'impatientent des lenteurs de l'administration à transformer l'école. Toutefois, ces groupes ne possèdent pas toujours l'expérience quotidienne des réalités scolaires, ne voient pas les écueils et les difficultés de cette réforme et, dès lors, ils sont incapables de proposer un moyen de les éviter ou de les surmonter. Cette mentalité, pour ouverte qu'elle soit, ne peut facilement apporter une participation assez avertie et assez réaliste pour être vraiment féconde.

Il n'y a pas à s'étonner que des personnes puissent entretenir un préjugé favorable à l'égard du Rapport Parent. La Commission royale a produit un document de grande classe, remarquable par sa cohérence, par ses aspects créateurs et prospectifs; c'est la première étude d'ensemble sur l'éducation au Québec, et cette étude fourmille de suggestions pleines d'intérêt. Parce qu'il présente les structures de l'enseignement sous une forme articulée et cohérente, le Rapport Parent offre les lignes maîtresses d'une planification pour l'avenir.

Mais le Rapport ne dit pas tout; il n'est pas sans lacune; et il y a intérêt à discuter plusieurs des suggestions qu'il contient, ne fût-ce que pour les nuancer à l'aide d'une expérience différente de celle des commissaires; nous voyons là l'une des visées les plus utiles d'une commission royale d'enquête. Il faut aussi reconnaître que le Rapport Parent laisse à la réflexion, sur bon nombre de questions, bien des ouvertures concernant les modalités de l'éducation. Il appartient au ministère de l'Éducation de trouver une solution à ces questions; mais elle pourrait aussi bien

venir des corps intermédiaires. La participation de tous les responsables de l'éducation, répétons-le, n'est pas moins importante que celle du Ministère.

Il y a enfin les opinions et l'attitude de ceux qui regardent vers l'avenir sans pour cela négliger les valeurs du passé; ceux-là sont beaucoup plus rares. Ils ont pris conscience des impératifs de la société d'aujourd'hui et des changements profonds qu'elle subit; ils désirent la réforme scolaire comme un objectif qui s'impose, sans sacrifier pour autant, les valeurs permanentes de l'éducation. Ils conçoivent les transformations de l'école dans le contexte social d'aujourd'hui. À la fois avertis et inventifs, guidés par une prudence tendue vers l'avenir, ils proposent des moyens positifs et réalistes de surmonter les obstacles inhérents à toute réforme de l'école. Cette mentalité, qui résulte d'une conscience ouverte et créatrice associée au sens de la tradition vivante d'un milieu, est essentielle aujourd'hui aux responsables de l'éducation. Elle demande un ensemble si vaste de qualités diverses qu'il est difficile de les trouver toutes chez la même personne: c'est pourquoi le dialogue et la participation sont devenus indispensables. En effet, les solutions véritables se dégageront du colloque poursuivi entre personnes d'expérience, ayant des formations et des responsabilités différentes. De cette franche confrontation, essentielle à une véritable participation démocratique, surgira une vision commune qui ne sera pas de confusion, mais de complémentarité.



---

**NATURE ET CONDITIONS  
DE LA  
PARTICIPATION**

*La participation au plan scolaire  
Les conditions de la participation*

---



---

## CHAPITRE V      **LA PARTICIPATION AU PLAN SCOLAIRE**

---

Les analyses précédentes ont permis de dégager les attitudes diverses du public devant la situation présente, en particulier les opinions variées, parfois opposées, sur le Rapport Parent et la réforme scolaire amorcée par le Ministère. Ces divergences de vues, voire ces désaccords et ces dissentiments profonds répandus dans un large public, en ce domaine où naguère régnait un accord tranquille, ne sont pas sans créer du malaise et des inquiétudes chez un grand nombre de parents et d'éducateurs. L'inquiétude suscite à son tour des réserves et des critiques sévères à l'égard de quelques initiatives récentes ou à l'endroit des politiques globales du Ministère que l'on accuse de précipiter, sans prévoyance, la réforme scolaire sur tous les plans à la fois. Par contre, un autre groupe sensible aux retards de notre système d'éducation et impatient de réformes trouve le Ministère timide à l'excès et lent à poser des actes. Ces positions contraires s'affrontent souvent sans profit en de longs monologues, sans éclairer vraiment les débats.

Le système d'éducation dans la province de Québec est entré depuis longtemps dans une phase de transition et de transformation.

Les politiques du Ministère inspirées par le Rapport Parent accélèrent sans doute cette évolution. Mais ce qu'il faut surtout voir dans ce changement, c'est la mise en place, un peu laborieuse sans doute, d'un nouveau régime scolaire, plus large que le précédent, plus accessible à l'ensemble des jeunes et mieux coordonné dans ses divers niveaux et ses divers secteurs. Le malaise du public, notamment des parents insuffisamment informés, et beaucoup de positions contradictoires, parfois outrancières, tiennent à une intelligence incomplète de la situation présente. Il est important que les groupes et toutes les parties de la population perçoivent clairement les composantes de la situation actuelle. Il est essentiel de distinguer, sous un certain désordre des événements et au-delà des démêlés d'intérêts, le courant profond des faits et de saisir les quelques points de repère fondamentaux. C'est là l'objet de ce chapitre.

## Les aspirations de la masse à l'éducation

Des aspirations profondes travaillent à l'heure actuelle la collectivité québécoise; elles manifestent même, surtout chez les jeunes générations, une convergence et un accord rarement atteints jusqu'à ce jour. Le comportement personnel et social des Canadiens-français est en voie de se transformer profondément, et cela dans tous les secteurs de la population. Le revenu moyen s'accroît; le niveau de vie s'élève; les moyens de communication de masse diffusent la culture traditionnelle et la culture populaire dans un très large public, ouvrent des horizons, créent des intérêts nouveaux. Les activités culturelles des adolescents, dont la scolarité dépasse celle des générations précédentes, entrent dans les foyers, éveillent la curiosité des parents. Les syndicats ouvriers ont accompli un immense effort d'éducation auprès des adultes. Ainsi peu à peu, les horizons s'élargissent et on aspire à des satisfactions intellectuelles et morales plus élevées. Le Canadien-français devient plus exigeant sur le choix de sa profession; il préfère diminuer la durée de son travail et accroître ses loisirs; il recherche la culture artistique et développe ses connaissances techniques. Ce niveau de vie plus élevé et les aspirations qu'il fait naître dans la masse développent des capacités et des dons, hier latents, méconnus ou réprimés: le sens de l'activité, le goût de l'initiative, la curiosité intellectuelle, l'esprit critique. Il y a là un changement profond de mentalité qui transforme le comportement de la population.

Toutes ces aspirations ont en commun de converger vers un point central: l'école et l'éducation. Ce désir de promotion humaine, cette revendication pour la dignité des travailleurs et le respect de l'homme impliquent chez chacun la volonté d'être plus instruit et mieux cultivé. Le développement de la société, accompli sous la pression du progrès scientifique et technique, vient soutenir et comme renforcer l'aspiration des volontés individuelles. Les emplois du monde technique sont hautement spécialisés et ils exigent une longue formation professionnelle et une scolarité prolongée. Les deux mouvements conjuguent leurs effets pour situer l'école au centre de la société et faire de l'éducation la clé de l'épanouissement personnel et du progrès social.

Ainsi se produit sous nos yeux un phénomène social nouveau d'une portée considérable: une grande partie de la population est en train de naître — peut-être pas encore à la vie intellectuelle — mais tout au moins à la vie scolaire. Il importe de bien constater l'ampleur et la portée de ce phénomène très lourd de conséquences. Un fait peut nous le rappeler. La génération qui dirige actuellement notre pays a de 45 à 65 ans. Dans cette génération, d'après le recensement du Bureau fédéral de la Statistique de 1961, au Canada, 6 p. cent ont entrepris un cours universitaire et 39.3 p. cent un cours secondaire, alors qu'au Québec 5.6 p. cent ont entrepris un cours universitaire et 37.7 p. cent un cours secondaire.

Transposée en termes de politique scolaire, cette aspiration s'exprime par la démocratisation de l'enseignement. Lorsque le ministère de l'Éducation définit comme le premier objectif du plan de développement scolaire l'école ouverte et accessible à tous les talents, il ne propose pas une utopie; il répond à une attente qui va s'accroissant avec les années. Lorsque le plan veut offrir à chaque enfant, qu'il soit fils d'ouvrier, de cultivateur ou de médecin, les chances d'accéder au plus haut niveau de culture dont il est capable, le Ministère n'a pas besoin de proposer un programme inspiré par une idéologie; il ne fait qu'exprimer des aspirations enracinées profondément dans la conscience de la collectivité québécoise. En même temps, il demande aux adultes, aux éducateurs, aux corps intermédiaires un ensemble de tâches porteuses d'un ordre de valeurs sociales et spirituelles que sa mission est de promouvoir, au nom et au service de la collectivité qui le lui demande instamment.

## **Planifier l'enseignement pour le rendre accessible**

Dans les conditions actuelles, la démocratisation de l'enseignement ne peut être poursuivie et réalisée que par une planification.

Le développement de l'école à tous ses niveaux et à l'échelle de la province est une entreprise trop vaste et trop complexe pour être abandonnée au simple jeu de l'initiative privée ou aux automatismes de la demande. Il ne peut pas faire l'objet d'initiatives fragmentaires et indépendantes les unes des autres. Les mesures adoptées en éducation doivent être coordonnées entre elles et être en accord avec le développement de la société globale. C'est dire que le développement de l'éducation doit être fait selon un plan provincial conçu de façon rationnelle et méthodique, établi après de longues recherches et appliqué selon des étapes prévues et calculées. Nous en arrivons ainsi à la planification au sens contemporain du terme.

Voici une situation toute nouvelle dans la province; elle est entièrement inédite. Le besoin d'une planification de l'enseignement ne s'était pas imposé à nous avec cette vigueur avant le milieu du siècle. Dans un passé encore récent au Québec, la demande scolaire était faible; les besoins de la formation générale et de la préparation professionnelle étaient moins élevés; il suffisait qu'une fraction de la population fût instruite pour diriger les destins de la société; l'État vivait sur un fonds de traditions culturelles et pédagogiques suffisantes aux besoins de l'époque. En réalité, on s'en rend compte aujourd'hui, l'expérience pédagogique, malgré ses qualités, était courte et ne convenait qu'à une élite, souvent favorisée d'ailleurs, avant d'entrer à l'école, par le climat familial. Les réalités scolaires étaient mal connues et les coûts de l'enseignement sous-estimés. L'abnégation des groupes et des maîtres consacrés par dévouement à la formation des jeunes cachait les coûts réels de l'éducation

et masquait de graves déficiences. L'enseignement n'apparaissait pas encore comme le facteur essentiel du développement économique et social. L'expansion scolaire se poursuivait à un rythme lent et ne réclamait point l'élaboration d'un plan rationnellement coordonné. L'initiative privée, dans de larges secteurs, suffisait à assurer les fonctions de l'éducation dans la société.

Comme nous l'avons vu plus haut, depuis 25 ans et selon un rythme toujours plus rapide, cette situation a changé. Le manque de coordination entre les niveaux de l'enseignement puis entre les secteurs culturels et professionnels, s'est fait sentir avec une gravité toujours accrue. Le Département de l'Instruction publique, les facultés des Arts ont procédé à des transformations substantielles dans leurs domaines respectifs. Mais ces réformes furent bientôt insuffisantes. Il apparaît bien aujourd'hui que des mesures fragmentaires et sans lien entre elles ne suffisent plus quels que soient leur mérite et leur pertinence.

Que se passe-t-il donc pour entraîner de si profonds changements dans l'administration scolaire et dans la pédagogie ?

Tout d'abord, les problèmes scolaires ont acquis soudainement une très grande ampleur et ils sont reliés à une véritable mutation de la société. Depuis la seconde guerre mondiale, en effet, notre société passe par une suite ininterrompue de transformations substantielles; elle change de visage au point que les anciennes générations ne s'y reconnaissent plus. Or, ce phénomène crée en éducation des besoins inédits et d'un caractère impérieux; une politique réaliste doit y répondre avec promptitude.

Il y a d'abord la masse croissante des effectifs scolaires qui provoque brusquement une expansion rapide des établissements et la nécessité de construire de nombreuses écoles. C'est la prolongation soudaine de la scolarité, l'augmentation en flèche des effectifs dans le secondaire public et indépendant, le développement de l'enseignement technique et professionnel, l'accroissement sans précédent de la population universitaire. Du même coup et de plusieurs côtés à la fois surgissent des problèmes inattendus et hier largement insoupçonnés : la pénurie des professeurs, le recyclage des maîtres indispensable pour apprendre les méthodes nouvelles ou pour renouveler les connaissances, la coordination à établir entre les secteurs de l'enseignement, les coûts très élevés exigés par le nombre et l'équipement croissant des écoles, le développement rapide de l'enseignement supérieur qui absorbe des crédits considérables puisés à même les fonds publics, les besoins accrus de l'éducation des adultes, l'éducation des enfants exceptionnels. Et l'on pourrait ajouter à cette énumération une liste encore longue de problèmes nouveaux.

Les problèmes de l'école à tous ses niveaux ont cessé d'être ce qu'ils étaient encore récemment, une juxtaposition de questions particulières; sans lien entre elles, elles pouvaient par le fait même faire l'objet de mesures indépendantes et fragmentaires. Or, au plan de la réalité quoti-

dienne, tous les problèmes de l'école sont étroitement reliés entre eux comme ils sont aussi reliés au développement social. L'exemple suivant nous le fait bien voir : la transformation des connaissances dans chacune des disciplines et en pédagogie entraîne de nouvelles méthodes d'enseignement, voire une conversion des attitudes dans les relations du maître et des élèves. Les maîtres en exercice doivent se remettre aux études et apprendre ces méthodes. Le recyclage des maîtres entraîne des transformations à l'université et lui impose des tâches nouvelles; l'université est elle-même obligée de rajeunir la matière de son enseignement et de renouveler ses méthodes traditionnelles de travail, d'étendre largement ses cadres hier trop étroits afin de recevoir des effectifs considérables d'étudiants.

Tous ces processus impliquent des crédits très élevés et posent des problèmes financiers. Il en est ainsi de toutes les questions qui surgissent à la chaîne. Au niveau des faits, les données et les situations dans l'enseignement sont aujourd'hui interdépendantes et nouées dans un tissu serré de relations. L'étude des données doit établir une problématique fidèle à la nature des faits et respecter leurs multiples rapports et correspondances. Et, au niveau de l'action, les politiques de l'éducation ne peuvent plus être des mesures dispersées : elles doivent devenir les parties et les étapes d'un plan rationnellement conçu et méthodiquement appliqué. C'est là la définition même de la planification.

Ainsi, à l'heure actuelle, dans le domaine de l'éducation, chacun des problèmes exige d'être étudié en son ampleur et dans ses relations multiples avec tous les autres; il faut le considérer tel qu'il est en réalité, relié à une totalité organique. Le développement de l'enseignement, même pris comme un tout, ne peut plus se poursuivre comme un processus indépendant de l'économie nationale tout entière. C'est l'une des raisons pour laquelle la planification est nécessaire. Par son caractère global et synthétique, par les choix et les priorités qu'il oblige à définir nettement, par le souci d'évaluer le poids relatif des divers facteurs en cause, par la préoccupation de coordonner les mesures à prendre, le plan est le seul instrument adéquat pour répondre à la situation complexe dans laquelle désormais nous sommes entrés.

Le planificateur a comme tâche première de prendre conscience des aspirations réelles de la collectivité et de les élever au niveau d'options politiques et culturelles. Il doit amener les personnes et les corps intermédiaires de la collectivité, et spécialement les responsables de l'éducation, à percevoir les attentes de la population et à contribuer à formuler avec clarté les fins et les contenus de l'éducation. Partant de là, le planificateur est capable de traduire les fins et les options sous forme d'objectifs précis et clairs. C'est ce qu'a cherché à faire le ministère de l'Éducation en déterminant les buts de ses activités : l'éducation maximum pour tous, jeunes et adultes, l'adaptation de l'enseignement aux conditions concrètes de la vie contemporaine. Une fois les objectifs établis, le planificateur prévoit les moyens les plus aptes et les moins coûteux de les atteindre.

Parce qu'elle est organique, la planification a toujours un caractère englobant. Elle met ensemble et réunit, elle coordonne, elle rapproche, elle établit des communications et des liens, parfois elle fusionne. Mais, nous semble-t-il, elle ne doit pas prendre un tour intégrateur. La planification n'implique pas une organisation sans souplesse et des structures rigides, excluant la diversité légitime et l'initiative individuelle. Au contraire, la variété des situations selon les niveaux et les secteurs de l'enseignement, la grande diversité des besoins, les exigences d'une saine liberté académique demandent de la souplesse et de la flexibilité et peuvent même conseiller parfois de rendre la planification plus indicative que contraignante. Mais la planification, par sa nature, a des exigences fondamentales, conformes d'ailleurs à la nature des réalités analysées plus haut. Elle exige désormais que tout développement scolaire, toute décision particulière, toute mesure destinée à une région, à un groupe, à un niveau, à une institution tiennent compte de l'ensemble de la situation auquel ils sont reliés dans les faits. Un groupe professionnel ne peut pas organiser à sa guise son système d'enseignement sans considérer l'ensemble de la situation et sans droit de regard de l'État sur ses activités. Il peut même se trouver des libertés de choix tout à fait légitimes en elles-mêmes mais devenues trop coûteuses pour être admises. Les choix culturels et politiques qui sont à la base d'un plan doivent être faits après étude et consultation du public; mais ces options de base sont des choix et par leur nature même elles imposent des sacrifices. Par contre, le plan est appelé à respecter et à garantir les libertés qui concernent les visées essentielles de l'enseignement telles que la liberté des consciences et la liberté religieuse. Ces valeurs spirituelles et capitales ont priorité sur les données économiques.

### **Planifier est une tâche de l'État**

La direction du plan de développement scolaire et la coordination de l'enseignement universitaire exigent une direction et un contrôle de l'État. L'une des tâches fondamentales de ce dernier consiste à pourvoir à l'élaboration du plan, à l'accepter, à le mettre en route selon des étapes calculées et prévues. Et, au niveau de l'État, l'organisme désigné pour le faire est le ministère de l'Éducation, à l'aide de ses directions générales, de ses bureaux d'étude et de ses services d'organisation. Le développement scolaire a pris tellement d'ampleur et réclame l'accomplissement de tâches si vastes et si complexes qu'il n'est plus possible de laisser les affaires scolaires aux parents et aux seuls enseignants.

D'ailleurs, les décisions majeures en matière d'enseignement ont des incidences politiques. Dans la société contemporaine, l'enseignement est au centre de tout. Il engage l'avenir de la nation tout autant que celui de chaque citoyen. Les exigences financières de l'enseignement sont devenues considérables. La fondation d'un centre de physique nucléaire dans une université coûte des millions de dollars; les sommes à investir dans la construction des écoles catholiques à Montréal entre 1966 et 1971 sont

évaluées à environ \$200,000,000. L'implantation des écoles est étroitement liée à l'aménagement du territoire et pose des problèmes qui relèvent des ministères de la Voirie, de l'Industrie et du Commerce, de l'Agriculture, des Terres et Forêts, des Richesses naturelles, du Bien-Être, de la Santé, etc. L'État ne peut plus se borner à fournir des subventions, ni même à enseigner et à construire. L'enseignement conditionne tout dans la nation : l'emploi optimum des ressources humaines, le progrès de la vie sociale, l'expansion économique et jusqu'à l'esprit civique. Le développement scolaire est ainsi devenu une des tâches prioritaires de l'État et une des responsabilités principales de la Législature. Le public attend de la Législature une participation compétente en ce qui touche les problèmes d'éducation.

Il y a encore un aspect complémentaire à considérer. La généralisation de l'enseignement est une entreprise coûteuse et complexe; elle ne peut se faire sans avoir été précédée par des analyses préalables et des études poussées en des domaines très divers: prévision des effectifs scolaires, implantation des écoles, accroissement du personnel enseignant, formation des maîtres, financement. Ces tâches variées et complexes exigent de très vastes ressources en équipement technique et l'emploi d'un personnel de techniciens et de spécialistes hautement qualifiés. L'État seul possède les ressources financières pour assurer la mise en route et la permanence de ces recherches requises par la planification.

La planification de l'enseignement est donc l'une des tâches capitales de l'État. Le plan, disions-nous plus haut, est aujourd'hui la forme dynamique que prend le bien commun; or, celui-ci est l'objet traditionnel du pouvoir politique. À cet égard, le plan est un acte politique au sens le plus élevé de ce terme; en ce domaine, les tâches de l'État sont étendues et lourdes. Bien davantage, dans la société d'aujourd'hui largement socialisée, non seulement les fonctions de l'État se sont élargies, elles ont même changé de nature. Et, contrairement à la société libérale d'hier où le domaine public et le domaine privé étaient nettement séparés, aujourd'hui, s'estompe l'opposition des deux domaines et il se développe une sorte d'interpénétration entre le public et le privé. Le pouvoir de l'État est partout présent sans pour autant paralyser l'initiative et la liberté qui viennent d'en bas.

La planification introduit l'État dans le développement de l'enseignement à tous ses niveaux et il est chargé d'un rôle de régulateur de la croissance et de coordonnateur au nom de l'intérêt général. La socialisation des vingt dernières années a complètement transformé le tissu social. Dans le monde de l'éducation, comme en tout autre secteur des activités humaines, des groupements se sont constitués et multipliés et ils ont rapidement pris de la consistance et de la force. Aux rapports individuels se sont substitués des rapports de groupes qui, mûs par des intérêts particuliers, deviennent aisément des rapports de puissance à puissance. Que l'État agisse avec faiblesse, qu'il cède aux pressions exercées sur lui ou sur un secteur particulier de l'éducation, qu'il se

désintéresse de son rôle d'arbitre dans les conflits et aussitôt le jeu de la force fait loi. En outre, il arrive le plus souvent que les groupes sont incapables de prendre assez de recul à l'égard de leurs intérêts propres et de s'élever au niveau de l'intérêt général pour percevoir correctement les problèmes en chaîne qu'ils déclenchent à la suite de leur action ou de leur revendication. Dans la planification, les tâches de l'État sont importantes et elles réclament un pouvoir fort: elles concernent les décisions d'ordre général, la synthèse des activités particulières, l'arbitrage des conflits, la mise en place des contrôles nécessaires.

### **La force de l'État repose sur le consentement des citoyens**

La direction du plan de développement scolaire et universitaire réclame un pouvoir fort, avons-nous dit. En effet, l'État doit avoir assez d'autorité pour imposer aux volontés particulières, individuelles ou collectives, les sacrifices et les contraintes que le bien commun exige de tous les groupes appelés à assumer leur part respective du fardeau collectif. Mais il y a mieux ici que la coercition. Un pouvoir fort est un pouvoir consenti et le pouvoir consenti est le pouvoir accepté pour des motifs rationnels et en vertu d'options de base qui ont été vraiment comprises et librement décidées. En dernière analyse, la force du pouvoir repose sur le consentement éclairé et libre des citoyens considérés comme individus ou groupés en corps intermédiaires; elle se fonde sur l'intelligence lucide des besoins de l'éducation et des exigences du plan de développement scolaire.

Pour accomplir la réforme scolaire espérée par la collectivité, la province ne peut pas se passer d'un ministère de l'Éducation compétent, bien équipé, consacré aux tâches que lui confie la nation. Elle a besoin de sa direction efficace, de son arbitrage, de ses contrôles. Tous les groupes: les associations de parents et de professeurs, les institutions, les commissions scolaires régionales, les établissements d'enseignement supérieur doivent comprendre la fonction capitale remplie par le Ministère. Dans l'ensemble du système scolaire et au sommet de la hiérarchie des structures de l'enseignement, la direction de cet organisme est essentielle. Il détermine en dernier ressort les objectifs et les priorités reconnues par la collectivité, dans la vision du bien commun; il organise et coordonne; il assure la convergence des actions et leur jeu harmonieux. Autant d'activités fondamentales que seul peut remplir le pouvoir politique au sommet des structures scolaires et par-dessus la mêlée des opinions, des initiatives et des conflits. Mais, pour remplir efficacement cette fonction d'arbitre et de coordonnateur, le pouvoir politique a besoin du consentement éclairé des citoyens qui comprennent son rôle, en saisissent les raisons, en perçoivent la portée. Sinon, la collectivité risque de confier au Ministère des problèmes qui ne relèvent pas de lui; ou bien elle négligera de demander des comptes à l'État sur des domaines qui relèvent de sa com-

pétence; ou bien elle interprétera faussement la signification de l'un ou l'autre geste posé par le Ministère ou de l'une ou l'autre décision qu'il peut prendre.

Deux tentations inverses sont à redouter en cette matière et toutes deux sont contraires à l'aspiration démocratique: la première est la démission en face d'un pouvoir tout-puissant et, à l'inverse, la seconde est le refus du pouvoir au nom de l'autonomie. La première conduit à l'indifférence et à la passivité à l'égard de l'éducation, qui est devenue une affaire publique et une responsabilité commune; la seconde engendre la priorité des intérêts partiels de groupes ou de régions sur le bien commun. Les deux risquent d'aboutir, sinon au sabotage du plan, du moins à des retards et à des échecs sérieux dans son application. Le Ministère ne sera pas la victime la plus sérieusement atteinte dans ces conflits; ce sera, au contraire, la collectivité toute entière.

Pour surmonter ces tentations, il faut que les éducateurs, les parents, les corps intermédiaires accordent au Ministère leur adhésion libre et éclairée et une collaboration substantielle. Cela ne veut pas dire que les groupes et les citoyens s'abstiendraient de toute critique et de toute contestation. Cela signifie que le ministère de l'Éducation est accepté et compris comme un organisme essentiel dans l'ensemble des structures scolaires; que l'on exige de lui une politique ouverte, rationnelle, faite au service de la collectivité et en liaison étroite avec ses aspirations profondes. Cela signifie enfin que le Ministère lui-même entre dans le jeu démocratique, résiste aux tentations de la technocratie, ne conçoit pas ses politiques à huis clos et laisse une grande liberté d'expression et d'initiative aux organismes qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation.

### **La participation au plan scolaire**

Ces vues nous conduisent à évoquer un autre aspect de la réforme scolaire entreprise dans la province depuis quelques années, aspect qui est aussi une face complémentaire de la planification: c'est la volonté, de la part des citoyens et des groupes, de participer activement au plan du développement scolaire à tous les degrés. La participation est essentielle à une planification de caractère démocratique. Elle exige, en même temps qu'un pouvoir fort et consenti, l'engagement des personnes et des groupes à l'entreprise collective du développement scolaire. Cette collaboration au plan apparaît comme une condition d'efficacité de toute politique en éducation, du moins à longue échéance. Elle est aussi le seul moyen d'éviter le risque d'une aliénation par le plan. Notre participation démocratique à la planification scolaire est le seul régime qui garantisse vraiment l'infiltration perpétuelle des activités spontanées dans le monde organique du plan, et qui soumette l'organisation dirigée par l'État à des renouvellements successifs qui viennent d'en bas. Elle agit aussi comme régulation constante de l'exercice du pouvoir toujours exposé à des abus mais sans

aller jusqu'à le détruire ou jusqu'à l'infirmier. C'est un contrôle modérateur de caractère démocratique; et, pour être exercé avec justesse, il a de grandes exigences qui méritent quelques analyses et quelques réflexions.

Il existe une première raison d'ordre pratique qui plaide en faveur de la participation: c'est celle de l'efficacité. En effet, lorsque l'adhésion d'une large majorité n'est pas accordée à des objectifs fondamentaux, lorsque fait défaut le support éclairé et actif dans un large secteur de la population, l'application du plan est retardée ou paralysée. Les freins et les résistances peuvent aller jusqu'à rendre inopérantes les décisions. Il est bon d'avoir une vue nette de la réalité en ce domaine complexe où les concours de tous les groupes sont requis. Dans une large mesure, la préparation du plan ainsi que sa cohésion définitive relèvent des services techniques des ministères de l'Éducation et des Finances; les fonctionnaires de l'éducation sont ensuite chargés d'en surveiller l'administration. Mais en dernière analyse, l'application du plan sera faite dans les écoles publiques et les institutions indépendantes par les commissaires, les directeurs des études, les professeurs à tous les échelons de l'enseignement. Au point de vue de son application, le développement scolaire résultera de ces milliers de gestes posés tous les jours par des milliers de personnes dont l'engagement libre, loyal et compétent est l'une des clés de la réforme scolaire. À quoi bon préconiser l'école active et en décider l'existence par décret ministériel, à quoi servirait-il de modifier l'organisation des études et d'instituer l'orientation continue des élèves si les enseignants ne sont pas associés à la réforme, si les parents la refusent, si les conseillers en orientation sont en nombre insuffisant ?

Le Gouvernement de la province est d'ailleurs entré dans cette voie de la participation. Il a fait à cet égard des déclarations formelles. Il a créé le Conseil supérieur de l'Éducation, qui est par nature un organisme de consultation; il a appelé des personnes, provenant de tous les milieux, à faire partie de comités de travail afin de participer à l'élaboration des grandes décisions d'ordre général et de collaborer à l'établissement de règlements. Sans doute, des difficultés nombreuses ont surgi entre le Ministère et certains corps intermédiaires qui, depuis quelques mois, se plaignent que la consultation est insuffisante, trop rapide, escamotée, ou accompagnée de pressions. La prétention de ces groupes n'est pas toujours sans fondement, croyons-nous; nous y reviendrons au cours de nos analyses. Mais il est bon de noter en ce moment que la nature même des difficultés surgies au cours des derniers mois entre les pouvoirs publics et les corps intermédiaires tient davantage à l'insuffisance de la participation qu'à son absence. Parce que la participation à l'éducation est une expérience inédite et à peine amorcée, on peut s'attendre, dans le contexte actuel, à ce qu'elle se heurte à de nombreux obstacles autour desquels d'âpres combats, peut-être, seront menés. Les bases actuelles de la participation sont nouvelles et encore précaires; elles ont été établies dans un climat social chargé de revendications accumulées depuis des années; la participation elle-même n'est encore que superficielle et mal

comprise dans la rigueur et la logique de ses exigences. C'est une entreprise délicate, qui demandera infiniment de patience et des efforts persévérants, que d'effacer un long passé de cloisonnement et d'ignorance mutuelle entre les secteurs de l'éducation, que de dissiper les préjugés et la méfiance à l'égard de l'État, que de cerner les divergences et les oppositions des groupes et les conflits qui les opposent pour en faire jaillir les aspirations communes.

La raison d'efficacité politique concernant la réalisation prompte et large du plan, pour valide qu'elle soit au niveau de l'action, n'est qu'un premier pas pour justifier la participation à la planification scolaire et au développement universitaire. La participation a des raisons beaucoup plus profondes qui se découvrent à un autre niveau.

La planification en éducation cherche à déterminer les objectifs les plus fondamentaux de l'école et à organiser l'enseignement en fonction de ses buts. Elle s'intéresse, en outre, aux programmes, à la distribution des disciplines diverses, aux méthodes pédagogiques, à l'équipement des écoles, à la formation des maîtres. L'ensemble de ce programme embrasse un vaste domaine où sont impliquées des valeurs morales et spirituelles, des options trop fondamentales et trop liées au destin de chaque personne et à l'avenir de la société pour qu'elles soient remises sans contrôle et sans droit de regard entre les mains des pouvoirs publics. Que l'on songe à l'action si pénétrante de l'école sur le comportement des jeunes et des futurs adultes, sur leurs orientations intellectuelles, sur leurs capacités d'intégration sociale. Que l'on songe aussi à l'influence de l'enseignement sur l'avenir de la société. Hier la fortune d'un peuple était celle de ses élites; elle est devenue désormais en rapport direct avec cet élément nouveau que l'on pourrait appeler le plein emploi de son capital humain.

L'éducation est en même temps au coeur de la formation humaine la plus intime et à la source de tout le renouvellement social. Il y a là une sphère d'activités où les parents, les enseignants, les corps socio-économiques, les Églises ont des responsabilités très importantes; et il faut que tous puissent exercer leurs responsabilités par le moyen d'une participation active et continue, en faisant entendre leurs voix sur toutes les mesures capitales.

L'école est le lieu privilégié où se rencontrent les grands courants sociaux et culturels d'une époque; en elle, aujourd'hui, se rejoignent — ou devraient se rejoindre — les tendances majeures de la société contemporaine. On pourrait tout au moins dégager deux aspirations qui animent la plupart des grandes tendances de l'époque: le respect de la personne humaine et la constitution d'une humanité unie et solidaire. Il y a là deux valeurs fondamentales auxquelles la collectivité québécoise est de plus en plus attachée et qui sont étroitement reliées; par surcroît, elles comptent parmi les objectifs les plus élevés de l'éducation.

La première valeur a trait à l'épanouissement de chaque personne par le partage, étendu à toutes les catégories sociales, des traditions culturelles et morales de la nation: chaque personne aspire à se conduire comme un citoyen à part entière dans tous les secteurs où intervient un pouvoir politique. La seconde valeur a trait à la constitution du corps social lui-même, en voie de réalisation par l'établissement de structures sociétaires renouvelées et mieux structurées. Dans la vie quotidienne, le progrès de la personne est lié au progrès du corps social; inversement, le progrès de la société est lié à la formation et à la culture des personnes qui la composent. Les responsabilités de la participation s'enracinent en dernière analyse dans cet ordre de valeurs.

S'il y a un lieu où, à notre époque d'intense socialisation, la participation doit être obtenue de la part des citoyens et des corps intermédiaires, c'est assurément le monde de l'école. Dans le contexte social actuel, la démocratisation de l'enseignement ne peut plus être le simple résultat d'un plan élaboré en chambre par des planificateurs attentifs aux statistiques et aux normes abstraites; par sa nature même, la démocratisation de l'enseignement doit devenir le projet social adopté et pris en charge par la collectivité entière, la tâche à accomplir où chacun apporte son concours, selon sa situation et la mesure de ses moyens. En éducation plus qu'en tout autre domaine, l'État doit se montrer attentif à cette aspiration de la conscience collective; il doit exercer sa vigilance à susciter cette attente et à la satisfaire partout où elle s'exprime.

Du point de vue de la démocratie sociale et d'une conception de la société, il y a ici une option fondamentale à prendre par la collectivité québécoise. À partir du moment où une planification est engagée, en éducation comme ailleurs, la collectivité est à la croisée des chemins et doit choisir entre deux voies. Dans le premier cas, le plan est conçu et préparé dans les bureaux des experts et des techniciens; les décisions se prennent à huis clos et sans consultation des organismes responsables; les mesures sont appliquées par des méthodes autoritaires et imposées à un public de qui on espère la docilité. C'est là le style d'un gouvernement moins soucieux d'obéir aux tendances exprimées par l'opinion publique que de prendre des décisions inspirées exclusivement des critères d'ordres technique et scientifique.

Dans le second cas, les décisions reposent sur le dialogue et la participation des groupes; elles se dégagent de la confrontation raisonnée des positions diverses. Ce style de gouvernement démocratique est celui que le ministère de l'Éducation a choisi, la voie dans laquelle il s'est engagé par des déclarations formelles, répétées à plusieurs reprises au cours des dernières années, et par des gestes concrets qu'il a posés. Mais le Ministère ne peut rester seul à faire ce choix. Les citoyens et les corps intermédiaires doivent y répondre par une participation intense et continue, d'une densité égale à celle du Ministère et diverse selon les fonctions et la situation de chacun. Il y a lieu de reconnaître qu'à ce niveau aussi la participation est amorcée.

## **Créer des structures de participation**

Les analyses précédentes cherchent à montrer que la participation n'est pas une vue de l'esprit ni un rêve d'idéologues. Elle répond à des données de faits et elle s'inscrit dans un mouvement historique de promotion humaine et de civilisation solidaire. Elle cherche à traduire, au plan des institutions, l'aspiration des hommes à se conduire en citoyens à part entière dans une société toujours plus fortement structurée et plus fortement socialisée. Et comme dans cette société tout désormais relève de plus en plus de l'État, comme le pouvoir est partout présent, il faut trouver le moyen que tout en relève de façon démocratique. Parce qu'en éducation les interventions de l'État deviendront avec les années toujours plus nombreuses et plus pénétrantes, il importe de trouver les moyens de démocratiser toujours davantage les mécanismes de son intervention. Ces moyens consistent à étendre aux divers secteurs et aux divers niveaux de l'éducation la participation que les citoyens et les corps intermédiaires commencent déjà à prendre de façon toujours plus active à la vie politique. Il faut surtout améliorer le style de la participation, corriger ses défaillances, relever sa qualité. Il ne suffit pas de multiplier pour les corps intermédiaires et les responsables de l'éducation les occasions et les mécanismes de participation; il faut établir entre les groupes eux-mêmes, entre les groupes et le Ministère, une meilleure qualité de relations; il faut parvenir à une conscience plus vive de la solidarité, à un sens plus aigu des responsabilités sociales, à un engagement plus poussé, à une action mieux coordonnée et plus harmonieuse. Nous sommes au seuil d'une société nouvelle qui se caractérise bien moins par la toute-puissance de l'État que par une exigence de participation plus active à la vie de l'ensemble.

Dans la société traditionnelle, la conscience obscure mais sensible que le citoyen prenait de son milieu familial par une lente assimilation des coutumes et des institutions suffisait. Aujourd'hui, il est nécessaire d'acquérir une intelligence lucide des structures de la société nouvelle, particulièrement en éducation; et il faut bien convenir que notre intelligence de la société et des tendances actuelles de l'éducation est en retard sur l'évolution des faits. Combien de nos contemporains prétendent connaître et juger les recommandations du Rapport Parent, les décisions du Ministère, les structures nouvelles à édifier, les nouvelles orientations à donner à l'éducation. Bref, ils veulent prendre part à ces décisions mais en même temps, nous les voyons impuissants à animer de leur pensée et de leur effort les institutions nouvelles et les vastes ensembles dont le sens leur échappe. Les dimensions, la complexité, la rationalité même de ces structures et de l'éducation nouvelle opposent un obstacle redoutable à la participation effective des citoyens et de plusieurs corps intermédiaires.

Il est utile de chercher à décrire en quelques traits les aspects dominants de ce régime de participation en éducation.

Le plan de développement scolaire doit répondre aux exigences vitales de notre société et aux aspirations de la communauté québécoise à

plus de bien-être matériel et spirituel et, par voie de conséquence, à plus d'éducation. C'est ce qui a inspiré en premier lieu le programme du ministère de la Jeunesse, dès le printemps de 1961, comme on peut le constater par l'analyse de l'ensemble des lois adoptées par la Législature et que le Ministre a appelé par la suite « La Grande Charte de l'Éducation ». Le plan prenait ainsi appui dès son départ sur les aspirations de la communauté; il est réellement un projet social. Cette tâche constructive devient désormais la forme nouvelle et dynamique que prend le bien commun. Autour de cette tâche convergent les responsabilités et les fonctions du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires.

En même temps, cette tâche constructive appelle la collaboration des personnes et des groupes. Cette collaboration est dans une certaine mesure accordée au Ministère, responsable principal de la conception et de l'exécution du plan considéré tout au moins dans ses axes et ses déterminations majeures. Mais, en réalité, la collaboration des personnes et des groupes est donnée à la communauté nationale dont le plan exprime l'intérêt général.

La participation repose essentiellement sur les échanges et le dialogue. L'élaboration des décisions s'opère par la confrontation raisonnée des positions contraires ou divergentes, surmontées, dépassées et finalement intégrées dans le cours des échanges. Ceux-ci se poursuivent, soit au sein des comités de travail formés par le ministère de l'Éducation et où les corps intermédiaires sont représentés, soit en des cadres prévus pour la consultation au sein desquels les corps intermédiaires comme tels peuvent exprimer leurs vues. Elle suppose aussi la participation des corps intermédiaires à l'exécution des décisions.

Il y a lieu de distinguer trois phases nettement distinctes dans cette procédure de travail et dans ce style de gouvernement. En premier lieu, il y a la préparation de la décision par la voie des consultations et des échanges, auxquels participent les citoyens et les corps intermédiaires, partageant à cette étape l'exercice du pouvoir politique. En second lieu, vient la prise de décision, dont la responsabilité échoit au pouvoir public élu précisément pour remplir cette tâche; la participation consiste, en cette phase, soit à accepter la décision, soit à la contester une fois qu'elle est prise, si l'on est convaincu qu'il y a lieu de le faire. Enfin, il y a l'exécution des décisions à laquelle collaborent les personnes et les corps intermédiaires. À l'expérience et après une période d'application, la décision peut s'avérer inadéquate à la situation et appeler des modifications; il est possible alors de la remettre en question et de procéder à de nouvelles discussions aboutissant à des amendements. Mais on est alors reporté de nouveau à la première phase d'une procédure qui suivra les mêmes étapes que les précédentes.

Ces trois phases doivent être distinguées avec clarté pour que se poursuivent dans l'ordre et l'harmonie les démarches parfois complexes de la participation. Dans la première phase et dans la seconde, il y a une

participation active des citoyens et des corps à l'exercice du pouvoir politique; dans la troisième phase, la participation consiste principalement pour les personnes et les groupes — même si la décision est contestée — dans un consentement éclairé à l'exercice du pouvoir par l'autorité politique. Cette attitude positive signifie que la contestation pourra s'adresser à la sagesse ou à la prudence de la décision ou, en des cas graves, à la personne de qui elle dépend; mais elle ne devrait jamais aller jusqu'à mettre en question l'existence et la nécessité de l'organe politique lui-même que constitue le ministère de l'Éducation.

La participation comporte un large éventail diversifié de degrés dans la collaboration, sur lequel nous reviendrons plus loin. Rappelons cependant que le plan, pour favoriser la participation, doit être conçu et appliqué de manière à susciter diverses modalités de collaboration des personnes et des groupes à l'élaboration des projets et à leur mise en oeuvre. Le Ministère, qui dirige la planification, et les corps intermédiaires, qui y collaborent, doivent se préoccuper d'inventer des formes et des cadres de travail en commun qui donnent à la participation un caractère permanent. Enfin, la participation doit se poursuivre à tous les niveaux et sur toutes les mesures de quelque portée ayant trait aux conditions concrètes de l'éducation dans la province.

L'exercice de la participation ne doit pas rester enfermé au sommet, c'est-à-dire dans les bureaux où se prennent les décisions d'ordre général. La démocratie de participation est un style d'action et de gouvernement qui doit pénétrer tous les milieux, toutes les cellules de la société. Sinon, le jeu de la participation sera faussé au sein même du Ministère. Ainsi, les régions, les groupements locaux, les commissions scolaires, les syndicats de professeurs, les corporations professionnelles, les associations de parents et d'étudiants, tous les rouages de la société sont appelés à participer activement aux intérêts de l'éducation car ils sont tous concernés.

Au sein des organismes que nous venons de mentionner et dans lesquels s'exerce la participation, il faut éviter à tout prix qu'elle demeure le partage d'un cercle fermé ou l'apanage d'un petit groupe. La situation peut se produire par l'ambition de quelques hommes, par la présence de quelques personnalités fortes gênant l'équilibre de l'organisme et accaparant toute l'attention ou par la simple indifférence de la majorité. Rien ne serait plus nocif à la participation. Au sein de chaque groupe, il faut qu'il y ait participation active de tous les membres: la participation du groupe à l'éducation doit refléter celle qui existe au sein du groupe. Il importe dans ces groupes que tous les membres apportent un esprit coopératif et soient prêts à subordonner leurs intérêts particuliers au bien de l'ensemble. L'éducation intéresse l'ensemble des citoyens; ceux-ci doivent choisir leurs représentants selon un procédé démocratique.

La participation des corps intermédiaires à l'élaboration et à la mise en oeuvre des décisions de la réforme scolaire ne doit pas aboutir à leur assujettissement. Sans doute, la planification suppose l'acceptation par

la majorité des objectifs du projet social. Mais la collaboration au but commun ne doit pas être obtenue au prix d'une réduction et encore moins d'une perte de l'autonomie des organismes et des groupes intermédiaires, plus ou moins absorbés par le ministère de l'Éducation. La participation doit conserver son caractère de liberté et cela n'est possible que si elle respecte chez tous le pouvoir de contestation. Dans ces cas, les modalités de la collaboration sont délicates à trouver; mais, privé de sa liberté d'action, un organisme est incapable de fournir une participation authentique.

Au Québec, dans le domaine de l'éducation, tout récemment encore occupé par des groupes cloisonnés, trop repliés sur eux-mêmes et parfois âprement revendicateurs, la participation ouverte, éclairée, de caractère vraiment démocratique à la réforme scolaire est une expérience inédite. Il n'est pas étonnant que subsistent de graves obstacles aux échanges un peu prolongés, que surgissent des freins et des résistances aux amorces d'un dialogue naissant, encore fragile, et traversé de méfiance. Le Ministère, les corps intermédiaires, les citoyens ne paraissent pas encore rompus à toutes les exigences de la démocratie. Les opinions se sont plus d'une fois exprimées sur la place publique mais avec des accents passionnés ou en des monologues de sourds. La confrontation raisonnée, respectueuse et méthodique des positions contraires, poursuivie en des comités de travail et dans des cadres de consultation, est une chose nouvelle. Personne ne saurait dire à présent jusqu'à quel point la pratique loyale d'une authentique participation transformera à la longue, dans la province, les mentalités des groupes et le style des échanges et des relations humaines. Mais une chose est certaine: dans la mesure où la participation sera réalisée et réussie, elle entraînera un renouveau d'une grande profondeur non seulement en éducation mais aussi dans le mode de gouvernement et dans le comportement social. Pour le moment, cette conversion n'est pas accomplie.

Ni les corps intermédiaires, ni le ministère de l'Éducation, qui pourtant, par des déclarations les plus nettes qu'on puisse espérer, se sont engagés dans cette voie de la participation, n'ont encore pris conscience, croyons-nous, de toutes les exigences qu'elle comporte. Celles-ci, qui pèseront désormais toujours davantage sur les actes de chaque citoyen, vont faire sentir leur caractère impérieux sur certains points fondamentaux qu'il convient d'explicitier ici.

Le premier de ces points intéresse le pouvoir politique et plus directement le ministère de l'Éducation qui dirige et anime le plan. La participation exige du gouvernement une décentralisation du pouvoir. Au surplus, comme en éducation les fonctions administratives sont très différenciées, plusieurs d'entre elles gagnent à être reportées sur des organismes plus limités que le Ministère, tels que les commissions scolaires de qui relèvent déjà certains pouvoirs de décision ou encore à être remises à des personnes telles que les directeurs d'études des commissions scolaires. Cette répartition des tâches et des responsabilités fournit l'occasion d'une participation véritable. En outre, elle offre un immense

---

avantage, celui de soulager le Ministère du fardeau très lourd de régler dans le détail la marche de l'éducation, pour ne lui laisser que les fonctions importantes qu'il est seul capable de bien remplir dans la collectivité: celle de diriger et d'animer la réforme scolaire.

La participation impose aux corps intermédiaires de repenser le mode de leurs activités, le style de leurs réclamations et de leur collaboration. Ces organismes pourraient être le lieu privilégié où se discutent les problèmes d'éducation propres à une région. Ils sont proches des intéressés, accessibles aux préoccupations du public. Trop souvent il s'agit d'organismes défiants à l'égard des idées nouvelles ou des hommes à l'esprit neuf, d'organismes prisonniers de leurs intérêts particuliers et fermés à la vue de l'ensemble.

Enfin la participation demande à la collectivité sur le plan du comportement social de nouvelles moeurs civiques. Visant à établir la collaboration des groupes entre eux et à les associer à la marche générale de l'éducation, la participation exige que les membres des groupes soient acquis non seulement aux principes, mais à la pratique même des échanges et du dialogue. Aussi, faut-il déplorer que certains groupements qui reprochent au Ministère son manque d'ouverture et de collaboration se comportent exactement de la même façon dans leurs rapports avec le Ministère ou au sein de leur propre organisation. Ici, nous pensons, en particulier, à des associations ou à des institutions qui n'offrent parfois rien de démocratique sauf le cadre institutionnel. Les membres se désintéressent alors de la vie de leur organisme: ils y sont étrangers sinon parfois hostiles; les dirigeants agissent par des méthodes autoritaires et par voie de pressions. Un véritable comportement de participation ne sera possible, au niveau des rouages de la province, que si ce comportement est déjà entré dans la pratique quotidienne de toutes les cellules sociales, depuis le parti politique jusqu'au sein des institutions d'enseignement.



---

## CHAPITRE VI    **LES CONDITIONS DE LA PARTICIPATION**

---

Le développement de l'éducation dans la province de Québec exigera désormais la participation intense et constante des individus et des associations. Dans le nouveau contexte social où nous sommes entrés, l'État se trouve investi, à l'égard de l'éducation, d'un pouvoir étendu et de compétence très large; il dirige un plan scolaire qui contient en germe l'esquisse du développement de l'éducation dans la province pour plusieurs années à venir, un plan qui engage la conception même de l'éducation considérée en ses principes. L'État multiplie ses interventions; il adopte des mesures qui regardent les conditions concrètes de l'école, l'exercice de la fonction enseignante, les méthodes et le contenu de l'enseignement. Dans ce climat, les citoyens ne peuvent pas limiter leur participation à la discussion de principes généraux ou à une action discontinue; ils doivent consentir à s'exprimer à tous les niveaux et à collaborer à l'élaboration des mesures et des règlements. La participation des citoyens aux grandes politiques du ministère de l'Éducation doit être constante et quotidienne.

### **Les possibilités de changement**

La participation se fera au prix d'un immense effort. Il importe d'abord d'inventer des mécanismes de rencontre et de dialogue. Des étapes importantes ont été franchies dans cette direction: la création d'organismes comme le Conseil supérieur de l'Éducation, les comités de travail du Ministère, les comités régionaux de planification en témoigne. Mais l'établissement de structures nouvelles ne suffirait pas à assurer la participation. Il faut aussi que s'accomplisse dans la collectivité une conversion des mentalités. Ce changement affecte tout le monde: les parents, les enseignants, les administrateurs de l'école, les fonctionnaires du Ministère, les associations professionnelles, les syndicats ouvriers. Quel citoyen, quel corps intermédiaire peut affirmer que l'éducation n'appartient pas à sa responsabilité? Mais davantage: quel groupe, quel membre de ces groupes oserait prétendre qu'il a acquis un comportement démocratique et qu'il connaît la participation?

Il faut bien voir les choses comme elles sont. Jusqu'à un passé très récent le domaine de l'éducation au Québec a été un monde divisé en cloisons étanches. Le collège classique s'y est développé en marge du secteur public et sans rapport ni coordination avec lui. L'enseignement technique, plus ou moins lié au monde du travail, a évolué dans une sphère distincte mais sans relation avec les enseignements de culture. Les secteurs publics catholique et protestant ont constitué deux systèmes parallèles, sans contact ni liaison. L'université a été formée d'une juxtaposition d'écoles professionnelles distinctes et séparées les unes des autres. Elle a critiqué les niveaux inférieurs de l'enseignement, mais sans entretenir des rapports avec eux, sans bien les connaître, sans les animer de l'intérieur.

Ainsi, le monde de l'éducation a été constitué d'un assemblage de pièces juxtaposées, où le dialogue et la communication, sans avoir été totalement absents, n'ont jamais été intenses. À ces cloisonnements s'ajoutent les tensions entre les enseignants et les commissions scolaires, les griefs des maîtres de l'enseignement public contre l'université et le peu d'empressement de celle-ci à les entendre, les divisions au sein de l'université entre le personnel de direction, le corps professoral et le groupement étudiant. Ces difficultés entretiennent encore aujourd'hui entre les niveaux de l'enseignement, entre les professeurs et les divers secteurs de l'école, entre les professeurs et les parents, entre les professeurs et les administrateurs, entre les responsables des institutions et les étudiants, des heurts, une méfiance réciproque et le foisonnement des individualismes. Dans le monde de l'éducation, trop d'individus, trop de groupes monologuent et s'opposent sans jamais accueillir ni entendre la pensée d'autrui. Ces divisions existent encore aujourd'hui, accrues peut-être par l'instabilité de la situation, par la mise en place parfois un peu incohérente du nouveau régime scolaire.

Mais dans cette phase transitoire, difficile en elle-même et fertile en conflits, il faudrait du calme, de la sérénité, un jeu ouvert du Ministère et du Gouvernement, une amélioration des relations entre les groupes. Une part de la confusion et de l'inquiétude qui existent dans divers milieux tient aux cloisonnements et aux divisions qui persistent et qui demeurent sources de malentendus, rendant sans doute la réforme scolaire plus difficile.

Dans ce contexte se pose une question-clé relative au problème de la participation. Les dissentiments qui existent, les divergences de vues, les divisions sont-elles un mal nécessaire ? Faut-il s'y résigner ou, au contraire, les faits de participation mentionnés au troisième chapitre sont-ils le signe d'une évolution des mentalités déjà amorcée et d'un rapprochement entre les groupes ? Dans notre société compartimentée, est-il possible d'abattre les cloisons et de faire circuler la libre communication ? Est-il réaliste de miser sur une conversion de la mentalité et d'espérer une participation plus intense ? Cet espoir relève-t-il de l'utopie ?

À ces questions concernant le comportement québécois et ses possibilités d'évolution, on pourrait répondre en réduisant l'éventail des opinions exprimées à deux courants de pensée.

Ceux qui se rattachent au premier courant de pensée soutiennent que l'esprit de désaccord entre les personnes et les groupements, les cloisonnements et les conflits dépendent en grande partie des conditions historiques. Celles-ci, dit-on, ont entretenu depuis deux siècles la méfiance mutuelle entre des groupes fermés où la communication ne passait presque pas; elles ont façonné les mentalités et les comportements. Avec l'établissement des structures nouvelles en éducation, dans le brassage d'idées que nous connaissons, sous l'action de puissants facteurs de renouvellement, vont naître peu à peu des attitudes nouvelles et se développer des moeurs civiques de collaboration et de dialogue, plus exigeantes pour les personnes mais en même temps favorisées par une meilleure éducation et par l'avènement de la civilisation solidaire. La montée des jeunes générations mieux averties de ces besoins, mieux préparées à les rencontrer et étrangères à l'ancienne situation, va contribuer à accélérer ce mouvement de participation.

Ceux qui appartiennent à la seconde tendance sont plus réservés sur les possibilités d'un changement d'attitude à l'échelle de la société. Considérées de ce point de vue, les divisions que nous connaissons dépendent beaucoup moins que ne le prétend la première hypothèse des conditions historiques; elles tiennent à des tendances profondes chez l'homme et elles sont peu accessibles à un changement. Le Canadien-français, en particulier, est loin de l'État et il se méfie encore de son intervention, notamment en éducation. Sa participation à la vie sociale est facilement abstraite, peu efficace, plus revendicatrice que responsable; il s'éveille lentement aux exigences croissantes du bien commun et de la vie sociétale; il est enclin à défendre ses propres intérêts qu'il croit facilement menacés par les pouvoirs publics et par les puissances privées. En outre, il est engagé dans un processus de libération économique et politique, dans un mouvement d'affranchissement culturel qui engendre un grand nombre de conflits dans la vie active, dans le monde des affaires et de l'administration, conflits qu'il n'est pas toujours possible de résoudre démocratiquement et qui exigent des solutions centralisatrices et une intervention des pouvoirs publics fermes et énergiques. Les tenants de cette seconde hypothèse estiment qu'une pareille situation n'est pas propice à un assouplissement des relations entre groupes ni favorable à l'établissement d'un climat de confiance nécessaire à la participation des citoyens et des associations. Selon eux, les Canadiens d'expression anglaise de la province éprouvent une certaine crainte à l'endroit des transformations sociales; ils auraient tendance à protéger leurs propres institutions qu'ils sentent menacées par ces transformations et à se tenir à l'écart; ils hésiteraient à entrer résolument dans les structures de la nouvelle société que construisent autour d'eux les Canadiens de langue française et dont les mailles vont bientôt les envelopper dans le réseau serré d'une étroite solidarité.

La seconde tendance de pensée est plutôt pessimiste. Ceux qui la représentent demeurent sceptiques à l'égard des déclarations répétées du ministère de l'Éducation sur la participation. Ils seraient facilement enclins à n'y voir qu'un leurre fabriqué pour flatter l'opinion et pour faire accepter une politique autoritaire qui d'ailleurs, à leurs yeux, est parfaitement justifiée. La réforme scolaire, disent-ils, doit être rapide et efficace; elle doit triompher des inerties et briser les résistances; elle ne s'accomplira que par des mesures énergiques et soutenues. Ils ajoutent même qu'une fois les nouvelles structures mises en place et l'état d'esprit transformé, on pourra alors parler avec réalisme de dialogue et de participation.

Ces vues contiennent une assez grande part de vérité et il est prudent d'en tenir compte. Dans une société, même si elle est en évolution rapide sur le plan technique et économique, les facultés d'adaptation ne vont pas sans lenteur; les idées, les mentalités sont généralement en retard sur les faits. Certains milieux craignent encore les effets de l'après-guerre et de l'élévation du niveau de vie, alors que l'ancienne société est en train de craquer et que des nouvelles formes d'organisation se mettent en place. Les habitudes, les façons de voir et de sentir ne se transforment pas en un jour. Et, dans notre société solidaire où le rythme de la socialisation se précipite et où s'accroît sans cesse le réseau des interdépendances et des échanges, les citoyens en sont encore à découvrir les exigences réelles d'une authentique participation.

Néanmoins, des facteurs puissants — le progrès scientifique et technique, la socialisation, l'urbanisation — sont à l'oeuvre au coeur de la société et dans la conscience des individus; ils vont à la longue entraîner une évolution des moeurs civiques et ouvrir les hommes à une participation plus active et plus responsable en les éveillant à leurs responsabilités sociales. Les attitudes traditionnelles, pour ancrées qu'elles soient, sont d'ores et déjà soumises à des poussées vigoureuses de renouvellement. La mise en place de nouvelles structures de participation et le rendement déjà apprécié de ces structures — le Conseil supérieur de l'Éducation, les comités de travail du ministère de l'Éducation, les comités régionaux de planification — multiplient les occasions de rencontres entre des groupes qui n'ont jamais eu dans le passé l'occasion de discuter à la même table. Parmi les jeunes générations, bien des personnes commencent à percevoir les discordes et les dissensions comme des querelles futiles, un désordre coûteux, un gaspillage d'énergies, sans commune mesure avec la gravité de l'enjeu engagé; et parfois davantage comme une aliénation sociale que l'on désavoue et rejette.

Au sujet des Québécois de langue anglaise, la seconde hypothèse se heurte à une difficulté: elle laisse entendre que les Québécois d'expression anglaise constitueraient un bloc homogène et que l'unanimité existerait parmi eux; ce qui est inexact. La communauté anglaise de la province est formée de groupes hétérogènes, d'origines, de cultures et de religions diverses; les opinions et les attitudes de chacun de ces groupes diffèrent

souvent sur un grand nombre de problèmes. En outre, les tenants de cette seconde hypothèse ne font pas de distinction dans l'ensemble des Québécois de langue anglaise entre le monde de la grande entreprise et la classe très nombreuse des salariés. Il faut donc être attentif à cette diversité d'origines et d'opinions lorsqu'on généralise au sujet des Québécois d'expression anglaise.

Tout en demeurant avertis de cette diversité, nous croyons qu'il est possible d'escompter un changement d'attitude chez les Canadiens-anglais du Québec et d'espérer une large participation de ces groupes au plan scolaire. Il y a, bien sûr, des obstacles à surmonter; le principal est peut-être le sentiment encore répandu chez beaucoup d'anglophones que la réforme scolaire ne regarde que les écoles de langue française, là où des retards sont à combler. Or, il est loin d'en être ainsi: certains aspects de la réforme scolaire touchent de très près les écoles de langue anglaise. Les Canadiens-anglais, en particulier les groupes protestants, avaient construit au Québec avec de grands efforts et des crédits considérables un système scolaire à peu près autonome et sans relation avec les écoles de langue française. Or, plusieurs d'entre eux, en accord avec les objectifs principaux visés par le Rapport Parent et ensuite par la réforme scolaire, sont d'avis qu'il importe, dans l'intérêt général, d'abattre les cloisons et de rapprocher les deux systèmes parallèles. En acceptant, dans cette perspective, la réforme de leur régime scolaire, ils sont conscients qu'elle n'est rien d'autre qu'un des aspects de la révolution sociale en cours dans la province.

Nous croyons, par ailleurs, que la participation des Québécois de langue anglaise est indispensable, précisément parce que leur langue, leur culture, leurs intérêts les plus vitaux sont engagés dans la réforme et parce qu'ils appartiennent à la société québécoise, non seulement pour des raisons historiques, mais aussi par choix. Ce serait le signe d'une grande étroitesse de vue chez les Canadiens d'expression française de vouloir que la nouvelle société soit édifiée sans le concours des anglophones. Le patrimoine culturel de la province de Québec, ne l'oublions pas, est fait de l'apport des deux groupes.

Cette participation, un grand nombre de Canadiens-anglais du Québec la fournissent déjà de façon active et compétente. Mais elle devrait s'élargir et atteindre des groupes qui se tiennent encore à l'écart. Le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'Éducation, les responsables de l'éducation doivent encourager les Québécois d'expression anglaise à une participation toujours plus intense et plus large au plan scolaire.

Le dessein d'une participation plus active à l'éducation où chacun des individus puisse jouer son rôle, user de ses dons et de ses capacités à plein n'est pas à nos yeux une option facultative pour la province. C'est une dure nécessité quotidienne, qu'il faut apprendre avec honnêteté, avec l'application modeste accordée à l'exercice d'un métier. Le succès

de la réforme scolaire est loin de ne dépendre que des pouvoirs publics. C'est tout autant une responsabilité des parents, des enseignants, des administrateurs d'école, des professeurs d'université.

Notre sentiment apparaîtra peut-être à d'aucuns trop ambitieux, trop large, trop utopique. Mais nous croyons qu'on ne peut éviter de considérer toutes les parties de notre société comme étroitement solidaires. La socialisation est aujourd'hui profondément inscrite dans les faits. C'est pourquoi la participation est une tâche — et une tâche difficile. Nos élites dirigeantes, la génération montante doivent revivifier de la base au sommet tous les domaines de l'école. Elles doivent elles-mêmes conserver les meilleurs éléments et la grande tradition humaniste et renouveler la culture à partir des réalités élémentaires et d'une conscience aiguë des exigences de la solidarité. Nous ne prétendons pas que ce soit une tâche facile pour les Églises, l'université, les parents, les professeurs et les administrateurs scolaires.

Ce n'est pas un enthousiasme passager que réclame ce renouvellement de l'éducation mais un engagement lucide à servir les générations montantes et la société. Afin de dissiper les illusions, afin de démasquer les espoirs d'intérêt particulier, afin de mesurer l'immense effort que doit accomplir notre conscience de citoyen pour s'élargir aux dimensions des problèmes posés, il est utile de pousser plus avant la réflexion sur les conditions et les exigences élémentaires de la participation.

## **La volonté de participation et l'engagement**

La première démarche à accomplir, c'est d'éveiller la volonté de participation là où règne l'apathie et de la confirmer là où elle existe. Il s'agit de passer du repliement sur soi à une prise de conscience de sa responsabilité sociale, d'une collaboration discontinuée et tiède à une participation constante et active, de la participation active de quelques centaines de citoyens à celle de plusieurs milliers et de quelques associations à toutes les associations, de maintenir largement ouverts les comités de travail, enfin de passer de la revendication et parfois de la violence à la prise en charge de sa responsabilité sociale. Il s'agit pour les citoyens et les associations de participer activement à la vie sociale, de se comporter en citoyens à part entière; ce qui suppose que naissent chez tous la conscience libre de leur solidarité fondamentale et la volonté d'accéder à une véritable responsabilité au sein de l'ensemble social qui réclame leur concours. Ce passage, s'il s'opère par la création de structures appropriées favorables à la participation, se fait tout autant et peut-être davantage par l'éducation des citoyens à l'exercice de leurs responsabilités sociales.

Le second trait de la participation est l'engagement, c'est-à-dire la collaboration active des personnes et des groupes aux tâches réclamées

par le plan scolaire. Les citoyens et les corps intermédiaires qui s'engagent dans la participation se trouvent par le fait même impliqués dans un réseau de contraintes et de contrôles auquel échappe l'individu passif ou indifférent qui demeure en position de spectateur. L'engagement propre à la participation peut paraître pour cette raison un danger; il y a là une tentation qui gît au coeur de tout citoyen. Ce dernier accorde sa participation, mais avec mesure et parcimonie; il prend des initiatives, mais jusqu'à un certain degré; il critique les pouvoirs publics mais il se résigne volontiers à leur arbitraire dans la mesure où il redoute que la liberté d'action lui impose une contrainte plus forte que la passivité. Bien des groupes, à l'heure actuelle, se plaignent de ce que le ministère de l'Éducation ne les écoute pas, se disent découragés et démissionnent au lieu de relancer la discussion avec des données plus fermes et une participation plus active.

Il faut comprendre le mécanisme de cette réaction de défense si l'on veut trouver le moyen de la surmonter. Il n'y a pas de participation sans contrainte. L'individu refuse de participer et se réfugie dans l'abstention, dans la mesure où il redoute la contrainte sociale, dans la mesure où il refuse le contrôle du groupe sur lui ou le jugement critique de la collectivité sur son action.

La contrainte qui est ici la plus redoutée n'est pas celle que l'on imaginerait à première vue — celle des pouvoirs publics ou de l'organisation bureaucratique. L'autorité, surtout celle qui est lointaine et anonyme, est toujours un écran commode derrière lequel on se met à l'abri. Ce qui est redouté, c'est la contrainte du groupe immédiat. Les expériences de dynamique de groupe montrent bien qu'au sein d'un groupe affranchi de toute autorité imposée, donc libre et autonome, naissent entre les membres des tensions parfois très lourdes à porter pour un grand nombre d'individus. Cette attitude, qui peut exister dans les groupes de base, qui sont les cellules où s'apprennent et s'exercent en premier lieu la participation et le sens démocratique, apparaît comme une incapacité de résoudre les conflits qui surgissent au sein du groupe entre les personnes et au niveau des rapports entre égaux. Elle est la conséquence (mais aussi la cause) d'un long régime autoritaire auquel a été soumise la population de la province. Dans cette situation, les individus oscillent entre la passivité et la révolte et ils ont beaucoup de mal à adopter des comportements responsables, beaucoup de mal aussi à exercer à bon escient leurs dons créateurs et leurs capacités critiques.

Un des problèmes essentiels de la participation, c'est tout à la fois celui de faire accepter et de limiter la contrainte du groupe sur l'individu et le poids de l'autorité sur l'individu. Dans la mesure où chaque personne est assez forte pour accepter l'autorité de ses pairs sur elle et en même temps de tempérer son autorité sur les membres du groupe, il peut y avoir communication, communion et dialogue, et par le fait même participation de tous. Aussitôt devient moins fréquent le recours à l'autorité supérieure; surtout elle prend un autre tour, celui d'une collaboration plus confiante

et plus tolérante avec le pouvoir public, même en cas de contestation. On se rend compte ainsi que l'apathie et la révolte, l'autoritarisme ou l'indifférence sont des attitudes de même origine, provenant d'un manque de maturité émotionnelle, qui se révèlent au moment des tensions et en situation de conflit. Un citoyen mûr, affranchi de l'animosité accepte des responsabilités; de même, il accepte des contraintes imposées par les rapports humains et nécessaires au fonctionnement de la société et il n'abusera pas de l'autorité qu'il possède.

Lorsque la situation est considérée sous cet angle, un aspect fondamental de la participation se manifeste toujours davantage. Une démocratie de participation n'est pas une forme d'organisation sociale qui se dégage d'emblée dès que des contraintes sont levées et que l'État cesse d'exercer une autorité absolue. A ce niveau, le phénomène fondamental n'est pas encore saisi. Bien au contraire, avons-nous dit, la direction des affaires publiques, en éducation comme ailleurs, exige aujourd'hui un pouvoir fort. La base de la démocratie de participation n'est pas un pouvoir faible, complaisant et docile aux mille pressions contradictoires qui s'exercent sur lui. L'équilibre d'une démocratie de participation réside en premier lieu dans l'autonomie personnelle de chacun des citoyens, autonomie qui rend l'individu capable de prendre ses responsabilités, de faire des choix lucides et raisonnés, de s'engager à les soutenir et à les réaliser. Cette attitude est contagieuse; elle se communique au groupe dont la personne fait partie et elle introduit dans les relations humaines la tolérance, le respect pour autrui, un sens de l'accueil à l'expérience des autres en même temps qu'une grande indépendance dans la proposition de ses propres points de vue. De cette attitude, la participation retire un grand bienfait: elle en est intensifiée par la qualité même de la communication entre personnes; la discussion, la négociation, la contestation elles-mêmes prennent l'allure d'échanges constructifs où se trouvent réduite la part de préjugés, de méfiance, de suspicion réciproque et d'agressivité qui colorent si aisément les rapports entre groupes et individus; elle abaisse les tensions d'hostilité qui s'insinuent dans les relations avec les pouvoirs publics et qui leur donnent le tour d'un jeu de puissance ou d'astuce entre le pouvoir et les citoyens.

Pour être engagée, la participation doit être compétente. Sur des problèmes complexes comme ceux que soulève l'éducation, la participation demande aux citoyens et aux corps intermédiaires qui se prononcent, de l'information, de l'étude, de la réflexion, des échanges entre les groupes. Ces qualités sont requises bien davantage à une époque où la société évolue rapidement et où les données des problèmes se multiplient, ces éléments nouveaux s'ajoutant ou se substituant aux anciens. Dans le large échantillon d'opinions dont nous avons pris connaissance au cours de notre enquête, nous avons remarqué la tendance des corps intermédiaires à se prononcer trop rapidement sur des données incomplètes, suivant une optique trop limitée et sans se préoccuper du point de vue des autres ou de l'ensemble des questions. Par exemple, bien des groupements

---

n'ont pas pris conscience des problèmes de leurs concitoyens d'une langue et d'une foi différentes des leurs. Les corps intermédiaires sont alors enclins à soutenir des positions plus sentimentales que rationnelles, plus routinières que judicieuses. Nous constatons aussi la tendance à mettre en relief des questions secondaires. Les énergies sont alors mobilisées pour des problèmes d'une importance très relative alors que d'autres beaucoup plus graves passent inaperçus. Cette attitude superficielle tend à maintenir des positions traditionnelles parce qu'elle semble donner des garanties de sécurité alors que souvent les solutions routinières, mal adaptées à l'évolution des faits, contiennent les explosifs les plus dangereux.

### **Les difficultés de la participation**

La participation démocratique en éducation demande que les citoyens et les associations aient le droit de collaborer à l'élaboration du plan scolaire et aux diverses phases de son exécution, qu'ils puissent se servir de ce droit de façon constante, lucide et pleinement informée. Telle est bien la politique déclarée du ministère de l'Éducation; telle est aussi la revendication des groupements depuis quelques années. Mais dans le cours des activités quotidiennes, la manière d'exercer la participation rencontre beaucoup d'obstacles et de difficultés. Les exigences très profondes du dialogue et de la participation vécue et pratiquée en plénitude ne sont encore dans notre milieu que partiellement satisfaites. Notre société n'en est encore à cet égard qu'à la phase d'apprentissage. D'une part les résultats obtenus jusqu'à ce jour sont déjà remarquables, lorsque l'on songe que la participation au développement de l'éducation inconnue il y a quelques années à peine, est aujourd'hui assez largement pratiquée et commence à entrer dans nos moeurs; d'autre part, les résultats obtenus paraissent encore rudimentaires, si l'on considère les exigences réelles d'une participation authentique. Certes, il se glisse beaucoup de maladresses, de déficiences, de malentendus dans la pratique courante de la participation en éducation. Ces défauts apparaissent dans la façon d'agir, dans la forme des négociations, dans le recours trop fréquent aux procédés extrêmes, dans le style des relations où se glissent souvent de subtiles pressions et des contraintes manifestes ou dissimulées. Ce sont là des faits de manipulation, soit réels, soit perçus comme tels par l'opinion publique.

Ainsi, le ministère de l'Éducation a été accusé par des associations, au cours de l'année dernière d'inviter, d'un côté, les corps intermédiaires à collaborer à l'élaboration de sa politique, mais, d'un autre côté, de demeurer sourd aux suggestions qu'on lui fait ou aux propositions qu'on lui soumet. De même, plusieurs commissions scolaires régionales font grief au Ministère de ne pas avoir pris le temps d'entendre et de discuter à fond les points de vue exprimés dans les rapports des comités de planification.

Des groupes lancent au Ministère des mises en demeure, d'autres exercent de fortes pressions pour obtenir gain de cause. La manipulation

s'exerce à tous les niveaux et dans toutes les directions et elle peut provenir des corps intermédiaires tout autant que de l'État.

En plus de ces faits précis et connus du public circulent en bien des milieux des rumeurs vagues mais tenaces, voulant que le Ministère, en dépit de ses appels répétés à la participation, ne collabore pas réellement. Il s'agit là surtout d'opinions transmises oralement par des individus accrédités en certains milieux. Ces opinions paraissent inspirées par un réflexe de défense. Dans ce sens, on entend dire assez souvent que dans le Québec, depuis la création du ministère de l'Éducation, on voit s'édifier à la place d'une véritable démocratie une société et un système de gouvernement dans lesquels un cercle restreint d'individus, une oligarchie fermée occupant les postes-clés et participant à tous les comités de travail, s'entendent et se coalisent; ils prennent en mains la politique de l'éducation en manipulant les corps intermédiaires directement intéressés à l'éducation, actifs et avides de fournir une collaboration constante et constructive. Les rumeurs déforment sans doute les faits, même ceux qui sont connus du public; néanmoins, reposant sur des données réelles, elles ont une signification qu'il importe de dégager brièvement.

Même si l'on admet que le cercle de la consultation du ministère de l'Éducation est plus étendu, plus large que les rumeurs ne le laissent entendre, que les comités de travail se composent généralement de membres provenant de tous les milieux intéressés, par ailleurs, il faut reconnaître que le style des échanges du ministère de l'Éducation avec les corps intermédiaires a été dans certains cas — nous pensons par exemple à la polémique qui a opposé le ministère de l'Éducation et la Fédération des Collèges classiques l'été dernier — distant, peut-être même un peu hautain, et l'on peut se demander si le Ministère a toujours pris le temps de vérifier les faits qu'il avançait.

Enfin, les faits et les rumeurs ont une signification. La manipulation existe dans notre société dans la mesure même où la participation est faible; elle risque d'augmenter si la qualité et l'intensité de la participation diminuent. Les deux existent généralement dans une société donnée mais elles sont en proportion inverse l'une de l'autre.

En réalité, il nous semble que dans une perspective de participation véritable, le jeu des relations entre l'État et les corps intermédiaires est plus compliqué qu'un simple rapport de forces. Il comporte une éducation mutuelle des deux parties en présence et un contrôle réciproque de leurs activités et de leur influence. À mesure que le pouvoir public devient plus fort et ses fonctions plus étendues, les citoyens et les associations entraînés dans le jeu acquièrent de l'expérience; ils deviennent plus capables de participation authentique; leur dépendance mutuelle s'accroît dans une action plus concertée et plus solidaire, centrée sur les buts de bien commun; et alors naissent et se développent des formes de participation plus conscientes, plus organiques, plus différenciées selon les groupes.

Cette participation s'accroîtra avec le temps, pourvu que l'on favorise l'établissement des conditions suivantes : une décentralisation des pouvoirs du Ministère, la réduction des distances psychologiques entre les gouvernants et les gouvernés, l'assouplissement des relations d'autorité qui paralysent la communication, l'attention apportée aux expressions d'opinions des associations qui donnent leur avis sur un problème et la conscience sociale des associations elles-mêmes qui sont appelées à concilier les exigences du bien commun avec leurs intérêts particuliers.

## **Le dialogue et la participation**

L'élément fondamental de la participation c'est la volonté de dialoguer et le sens du partenaire : les deux sont intimement associés. C'est même la pierre de touche de toute participation authentique et le facteur capital dans l'élaboration démocratique du plan. Le dialogue, le sens du partenaire sont les moyens par excellence permettant d'abattre les barrières qui séparent encore les divers secteurs de l'enseignement et de réduire les distances qui paralysent trop souvent la communication.

À l'heure actuelle, dans la province, les débats sur l'éducation, plus nombreux, plus intenses que jamais, prennent trop souvent l'allure de protestation et de polémique, voire de revendication et de conflit. Une trop grande partie de l'énergie des individus et des groupes, au lieu de s'appliquer à favoriser la réforme scolaire de façon positive, est dépensée à consolider des positions acquises ou à rechercher des intérêts personnels. Les débats se déroulent selon un scénario préétabli. Un groupe ou une association proteste contre l'adoption d'une mesure ou encore défend une opinion particulière; il se heurte au ministère de l'Éducation ou à un autre organisme; et, chose trop fréquente, il arrive que les organismes en présence, au lieu d'évoluer et de s'ouvrir au contact l'un de l'autre, se durcissent dans leur position et s'y retranchent avec obstination. Malgré des débuts marquants de participation, nous ne sommes pas encore entièrement sortis de l'ère des monologues. Au cours de ces démêlés, la vérité et le bien commun ne sont pas toujours respectés; ils sont souvent invoqués, mais on a l'impression qu'ils servent de prétexte aux débats. Les opinions se heurtent sans profit, les monologues s'opposent sans échange.

Le dialogue ne commence en réalité que là où les personnes et les groupes, au lieu de chercher à imposer leurs opinions au lieu de chercher par des moyens de pression un surcroît de pouvoir et la garantie de leurs intérêts particuliers, s'orientent vers la recherche du bien commun et, dans cette perspective, confrontent et discutent franchement leurs opinions. À ce moment, s'opère le passage de la passion à la raison, du monologue au dialogue, du repliement sur soi à l'ouverture aux autres. Les antagonistes tendent du même coup à abandonner leur intolérance, acceptent que ceux qui ne pensent pas comme eux aient le droit de s'exprimer; ils commencent à les écouter lorsqu'ils s'expriment. On cesse de contraindre l'autre à penser comme soi, on s'efforce, au contraire, de l'écouter ou de

le convaincre; on ne désire de lui que son adhésion libre car le dialogue est aussi une reconnaissance de la liberté.

La politique de participation préconisée par le Ministère marque un progrès sur le temps où les décisions majeures en matière d'éducation étaient prises dans les bureaux et les comités sans consultation de l'opinion publique, elle-même, d'ailleurs, trop souvent indifférente à l'école. L'appel du Gouvernement à une élaboration démocratique du plan a permis aux associations et aux citoyens de s'exprimer, de se rencontrer, mais elle a du même coup mis à jour notre inexpérience et nos insuffisances de dialogue. La population de la province n'est encore, en dépit de bien des déclarations de principes, que superficiellement démocrate, plus prompte à parler qu'à écouter; malgré ses dires, elle préfère souvent une solution imposée d'autorité par l'État, devant laquelle on conserve sa liberté de parole et son droit de critique, à la situation beaucoup plus contraignante où la solution est élaborée en commun. En outre, les possibilités de progresser dans le dialogue sont gravement limitées par le climat trop exclusivement revendicatif qui règne dans certains organismes et certaines associations.

Il convient d'insister sur ce point : le dialogue, base de la participation consiste à reconnaître l'autre comme un autre, à le prendre tel qu'il est, à le respecter tel qu'il est, non comme un être à conquérir, à manoeuvrer, à surprendre ou à tromper. La personne qui dialogue consent à ce que l'autre soit différent et elle n'essaie pas d'empiéter sur la vérité de sa conscience; elle ne fait pas jouer les motifs de la réserve avant ceux de la confiance. Si l'on veut vraiment en éducation, dans la province, engager une politique de participation authentique fondée sur le dialogue et la discussion loyale, il importe à chacun de se départir, non par indifférence mais par lucidité, non par laisser-aller mais par courage, de cette attitude dominatrice si répandue, si aisément déguisée sous la bonne foi, si naïvement portée à se justifier et à se donner raison : nous parlons de la puissance personnelle qui, convaincue de posséder la vérité, tend plus ou moins consciemment à assujettir l'autre, à le soumettre au lieu de l'éclairer.

Une façon assez usuelle de procéder consiste à se retrancher sur le terrain de la vérité objective comme dans son domaine, réclamant de l'autre qu'il y vienne d'abord avant d'ouvrir toute discussion. Le dialogue, bien au contraire, reconnaît et explore tout le terrain où une vérité commune engage l'un et l'autre de façon égale. Cela suppose l'acceptation tout au moins provisoire et méthodique que les autres puissent avoir raison ou qu'ils aient à certains égards des raisons valables de voir les choses sous un autre angle que nous. Le dialogue exige cela. Et c'est sur ce point qu'il est fécond.

La participation ainsi comprise aboutira à des vues plus larges et à des décisions plus satisfaisantes et mieux équilibrées qu'un plan tracé en chambre par des techniciens ou élaboré par un petit groupe fermé.

## La polémique et la contestation

Comme nous l'avons dit, au sein des organismes ou entre les corps intermédiaire ou entre un corps intermédiaire et le ministère de l'Éducation, il peut arriver que surgissent des désaccords de vues et de sentiments, des oppositions d'intérêts et de compétence, des divergences profondes et durables dans la manière de voir et de sentir. Ces conflits créent des tensions parfois très fortes qui risquent de rompre le dialogue et qui effectivement à certains moments l'ont rompu. Cette situation est pourtant assez fréquente dans une époque de réforme scolaire comme la nôtre où s'opèrent beaucoup de transformations et où l'État joue un rôle considérable. Comment le citoyen ou les corps intermédiaires peuvent-ils faire entendre leurs voix lorsqu'il s'agit de défendre des droits qu'ils jugent menacés ou de soutenir une position différente de celle du Ministère et que pourtant ils estiment fondamentale ? Comment peuvent-ils s'opposer à l'État fort, par ailleurs indispensable pour les raisons que nous avons exposées ? La situation s'est présentée cette année entre quelques corps intermédiaires et le ministère de l'Éducation et elle se présentera encore à l'avenir. La discussion peut prendre alors l'allure de la polémique ou de la contestation.

Nous aimerions maintenant dire un mot de chacune de ces formes.

### La polémique

La polémique est plus qu'une confrontation d'opinions ; le polémiste cherche à réfuter les positions contraires aux siennes, à contredire victorieusement l'adversaire, parfois à le confondre en le déconcertant ou en l'accablant. L'usage de la polémique comporte dans la perspective du dialogue des défauts sérieux, des limites et des oppressions. Il peut faire beaucoup de tort.

La polémique a le grave inconvénient de ne pas prendre assez de recul devant les faits et les problèmes ; elle ne se donne pas le temps de la réflexion ; elle attaque avec impétuosité les positions contraires, en les simplifiant parfois, en les durcissant et sans envisager de remise en question des thèses qu'elle défend, sans saisir le plus souvent les intuitions fécondes que contiennent la plupart du temps les thèses qu'elle attaque. Cette tactique très répandue en notre milieu, précisément sur les questions les plus brûlantes en éducation comme la coéducation, la professionnalité, la polyvalence, tourne trop souvent les discussions en des dialogues de sourds où les opposants s'affrontent sans s'écouter. À l'heure actuelle, elle cause plus de tort que de bien à la société à une heure où celle-ci a besoin d'être éclairée et où le climat de sérénité est indispensable à la recherche de solutions nouvelles.

Une seconde faiblesse de la polémique tient à sa manière de discuter. Elle tend le plus souvent à atomiser le débat au lieu de l'élargir. Elle tend à dégager chaque point du débat, à l'isoler des autres, pour le mieux cerner, afin de mieux le réfuter et de le pulvériser. Dans une marche triomphante, elle oppose argument à argument, raisonnement à raisonnement, texte à

texte, déclaration à déclaration. Elle a tendance à laisser dans l'ombre l'intention de la pensée de l'adversaire, l'esprit d'un texte, pour s'attarder à l'exégèse pointilleuse d'un seul aspect, d'un seul paragraphe qu'elle a privilégié et dont le sens en réalité ne peut être perçu correctement en dehors du mouvement général de la pensée. On a pu observer tout l'éventail de ces tactiques à l'occasion d'événements majeurs comme les discussions sur le « Bill 60 » ou la parution des divers tomes du Rapport Parent. Cette faiblesse de la polémique consiste dans son impuissance à entrer dans la pensée d'autrui et à faire avancer l'intelligence des situations et des problèmes, ce par quoi elle se distingue du dialogue.

Mais la polémique comporte une troisième faiblesse plus sérieuse à notre sens que les deux premières. La polémique, loin de stimuler la participation, contribue à durcir les oppositions et à meurtrir les personnes; elle les sépare jusqu'au point de rupture. Elle ne donne pas à l'adversaire un statut positif. Loin d'en faire un partenaire, elle le tient pour un partisan qui défend des intérêts ou une position dangereuse. Elle s'intéresse peu à ce qu'il pourrait apporter de positif; celui-ci devient une voix qu'il faut étouffer.

Dans le dialogue, dans l'affrontement des idées, on propose et défend une vérité, une valeur d'intérêt général que l'autre peut reconnaître et en laquelle tous deux peuvent arriver à communiquer. La seule puissance engagée est alors celle de la vérité. Dans la polémique au contraire, l'individu intervient avec sa propre puissance ou avec celle de la formation sociale dont il défend les positions, cette formation pouvant être celle d'une culture particulière, d'une catégorie sociale, d'un groupe d'intérêts ou d'une communauté. Une entreprise de ce genre suscite fatalement une réaction de défense.

Étant donné dans le Québec les multiples causes de tension, étant donné la situation de non communication qui prévaut encore en de trop nombreux secteurs, nous croyons que les effets de la polémique sont dans l'ensemble plus nuisibles que bienfaisants. Elle contribue à durcir les oppositions, à séparer les hommes, à paralyser la participation; elle ne fait pas progresser dans les esprits l'intelligence des faits, la connaissance des situations, le respect des personnes. Au lieu d'élargir les points de vue, de renouveler la vision des problèmes, de faire dépasser aux autres en la dépassant soi-même la sphère au sein de laquelle s'élèvent les malentendus, elle risque le plus souvent de fixer et de figer les esprits dans leurs manières de voir et de sentir. En outre, elle ne favorise pas au sein des groupes et dans l'ensemble de la collectivité l'évolution des mentalités et des idées, un style de comportement qui tendrait vers la démocratie de participation. Elle ne favorise pas l'épanouissement de nouvelles moeurs civiques entendues au sens de l'approfondissement moral et intellectuel, d'une amélioration des relations humaines qui demeurent toujours la base du dialogue et de la participation.

## La contestation

Si la polémique, telle que nous l'avons définie, est difficilement conciliable avec la participation, il ne s'ensuit pas que cette dernière doive toujours prendre l'allure d'un acquiescement docile et sans réserve des citoyens et des associations libres aux décisions des pouvoirs publics. Une telle attitude tendrait à résorber les groupes dans l'administration de l'État; elle détruirait les libertés essentielles des citoyens et des associations; elle mènerait à la longue à un régime dictatorial. Participer consiste à suggérer, à donner son adhésion, mais aussi en bien des situations à critiquer, à refuser et à exiger un changement.

Refuser aux associations et aux citoyens le droit d'exposer leurs opinions, de protester et d'agir en conséquence, ce serait les empêcher de penser, de défendre leurs intérêts, de fournir des informations indispensables au pouvoir public. La communauté doit s'exprimer par le moyen des groupes et des associations et cela de façon constante et quotidienne au sujet de toutes les mesures de quelque importance. Lorsqu'il s'agit d'éducation, les parents, les Églises, les universités, les professeurs, les étudiants ont à défendre des valeurs assez importantes pour qu'ils soient entendus et il peut arriver que les points de vue des personnes, des institutions et des associations diffèrent de celui de l'État. Il peut arriver que l'État n'aime pas la discussion, qu'il réduise les occasions de collaborer, qu'il poursuive ses politiques à huis clos; mais alors et du même coup il élargit les distances avec la communauté et cesse dans la même mesure de représenter la collectivité et de répondre à ses aspirations.

La participation réelle et engagée, fondée sur le dialogue, embrasse dans sa nature même et dans son exercice le droit de contestation accordée aux citoyens et aux corps intermédiaires. L'exercice de ce droit, s'il est bien entendu, est l'une des formes les plus importantes et les plus fertiles de la participation. Il permettra entre le Ministère, d'une part, et les commissions scolaires, les parents, les maîtres, d'autre part, la confrontation réelle et loyale des points de vue divers et des intérêts en présence; il permettra avant la prise de décision d'entendre sur une question les points de vue, les jugements, les sentiments provenant des divers milieux intéressés; il donnera aussi la liberté de remettre en question et de critiquer, selon les moyens légitimes et dans une mesure normale, la décision une fois qu'elle est prise.

À la base de la contestation, il y a la critique franche, lucide, ouverte, raisonnée. Cette critique ne doit pas être imposée par le ressentiment, la frustration et l'animosité. Au contraire, la critique positive est inspirée par l'engagement et la foi dans les valeurs de la communauté, par une fidélité qui se donne pour but de sauver et de promouvoir les valeurs de la communauté. La contestation, même vive, est un devoir civique et l'une des formes les plus hautes et les plus désintéressées de la participation. Elle est nécessaire à une époque où le développement des pouvoirs de l'État exige en guise de contrepoids la participation active et indépendante des

citoyens et des associations libres. La suppression par l'État, sous une forme ouverte ou voilée du droit de contestation serait un signe de faiblesse ou de peur.

La contestation correctement exercée respecte certaines conditions. Elle se fait dans les structures organisées de la participation et dans un esprit coopératif: ce souci dominant qui l'anime la distingue de la polémique. Elle suppose l'acquisition du sens social, l'attention éveillée aux valeurs communautaires et la prise en charge de ses propres responsabilités. Enfin, elle respecte les personnes et les groupes, évitant ainsi le dénigrement et le discrédit. Elle répond ainsi aux exigences les plus fondamentales du dialogue.

La polémique se rattache davantage peut-être à l'époque libérale ou l'enseignement humaniste tendait à former des esprits autonomes et indépendants, critiques et individualistes. Bien des qualités de cette grande tradition sont à conserver. Mais l'exercice positif et engagé du droit de contestation exige encore davantage: des citoyens participants et responsables, des consciences éveillées aux valeurs sociales et à l'enjeu capital de l'éducation dans la province. Par rapport au passé, par rapport à ce que nous voyons trop souvent même aujourd'hui, la contestation et la participation réclament sur le plan du comportement social de nouvelles mœurs civiques et une conversion des mentalités.

## **L'information**

Afin d'obtenir une participation compétente, efficace et coordonnée, l'information — une information fidèle, précise, accessible au grand public — est indispensable. La démocratie demeure une utopie dans la mesure même où l'information fait défaut. Une vue claire des fins de l'éducation, la conscience des objectifs majeurs du plan scolaire et des options qui les justifient, la connaissance des faits et des situations réelles sont des éléments que doivent posséder les citoyens et les corps intermédiaires que la société consulte et à qui elle demande une participation active. Le ministère de l'Éducation a, lui aussi, besoin d'être correctement et pleinement informé afin de garder contact avec le public et les diverses régions de la province. Il faut, en particulier, que tous les responsables connaissent les faits qui constituent les éléments de base des problèmes qu'ils étudient. Dans les questions d'éducation, la connaissance de ces données est aussi importante que la connaissance des principes et des doctrines. L'ignorance ou l'oubli des données importantes qui entrent dans une situation pourrait un jour ou l'autre contraindre l'État à prendre des mesures allant à l'encontre des objectifs majeurs du plan scolaire.

L'information remplit une fonction sociale très utile par rapport à la participation. Par l'échange des nouvelles, elle joue un rôle de liaison entre les secteurs de la société, elle contribue à abattre les cloisons. Elle élargit la conscience des individus et des groupes au-delà des horizons

étroits, de leurs préjugés et de leurs intérêts propres; elle permet de dépasser la simple préoccupation de l'entourage immédiat; elle ouvre des fenêtres sur la société tout entière. La tentation classique de tous les groupements, de quelque importance qu'ils soient, est de se constituer en un univers fermé. Comme le monde de l'éducation n'échappe pas sans effort à cet écueil, chacun travaille dans son coin avec sa petite lanterne. L'information, la libre circulation des opinions et leur confrontation, la transmission exacte des faits rapproche les citoyens et les groupes, établit la communication entre les secteurs de l'enseignement; à ce titre, l'information est un facteur essentiel de participation.

De façon générale, et malgré les communiqués de presse et les déclarations nombreuses des corps intermédiaires, malgré l'information officielle émanant du ministère de l'Éducation, les citoyens, les associations, et, sur certains points, les éducateurs eux-mêmes n'ont pas une connaissance exacte de l'état des besoins généraux de l'éducation dans la province. Les professeurs sont familiers avec les questions et les données du secteur où ils travaillent mais ils ignorent souvent les problèmes des secteurs voisins. Les parents ne possèdent qu'une vue confuse des objectifs majeurs du plan scolaire; ils n'ont que des renseignements partiels et très vagues sur les organismes constitués par la loi, tels que le Conseil supérieur de l'Éducation et ses comités confessionnels, les diverses directions générales et les services du Ministère.

Nous avons constaté plus d'une fois, au cours de rencontres individuelles ou de discussions de groupes, que les transformations profondes que subit à l'heure actuelle la société québécoise ne sont pas saisies dans leur ampleur véritable ni correctement évaluées. Chacun, sans doute, a conscience de l'élévation de son niveau de vie; il en apprécie le bénéfice; chacun a connaissance de certains éléments qui l'entourent; mais rares sont ceux qui ont mesuré la portée sociale de ces changements et leur influence radicale sur tout notre système d'éducation, de la maternelle jusqu'à l'université. N'ayant qu'une vue confuse sur le sens général du mouvement, le citoyen peu informé comprend mal, lorsqu'elles parviennent à ses oreilles, les politiques et les décisions du ministère de l'Éducation; il arrive même qu'il ignore tout du plan de développement scolaire et des étapes prévues de son déroulement. Privés de critères d'appréciation, les citoyens et quelques associations sont submergés par la masse des messages diffusés sans parvenir à les comprendre ni à les interpréter. Ils sont en outre vulnérables aux rumeurs, aux nouvelles orales qui circulent, transmises par des individus n'ayant aucun mandat d'informateur et qui ont tendance, de façon plus ou moins consciente, à déformer les faits dans le sens de leurs intérêts particuliers ou dans le sens de leurs vues et de leurs préjugés.

La situation que nous venons de décrire justifie à notre sens une meilleure politique d'information au service de la collectivité. Elle fournit aussi des indications sur les points qu'il convient d'améliorer.

L'information devrait d'abord s'efforcer de faire comprendre à un large public de parents et d'éducateurs la nature des transformations sociales en cours et leur portée considérable sur l'école. Nous rencontrons encore des adultes qui rêvent d'un retour au cours classique des années trente; bien des parents voudraient conserver sans modification le genre de confessionnalité qu'ils ont connu alors qu'ils fréquentaient l'école; en milieu d'expression anglaise (comme en milieu d'expression française), on éprouve des craintes devant les transformations de l'école.

La connaissance de ces mouvements profonds et irréversibles est capitale pour apprécier avec justesse les objectifs du plan scolaire et le sens de certaines décisions majeures prises par le ministère de l'Éducation. Sur ces questions essentielles, l'ignorance, la confusion des idées sont encore trop répandues. Il conviendrait, nous semble-t-il, que les associations d'éducateurs qui publient des périodiques de même que le Ministère lui-même prennent l'initiative d'expliquer les facteurs qui président à l'évolution de la société contemporaine, de dégager clairement, à l'occasion d'événements majeurs et significatifs, le sens de ces facteurs, de révéler l'existence des mouvements de structures qui permettent la prévision de l'avenir et la planification scolaire. Il y a là une tâche d'éducation et d'animation sociale très importante à nos yeux, dont les corps intéressés à l'éducation et le Ministère lui-même pourraient retirer le plus grand bénéfice.

L'homme n'accède à la maîtrise des faits sociaux qu'en connaissant bien leur nature et leurs lois, il ne commande à l'évolution sociale qu'en lui obéissant d'abord, c'est-à-dire en utilisant ses forces et en les mettant au service des objectifs qu'il s'est fixés librement à partir de la situation concrète. La connaissance des faits sociaux, de leur nature, de leurs lois, de leur portée sur l'école va de pair avec celle des besoins de l'éducation. Elle devrait être largement répandue dans le grand public; elle devrait faire l'objet d'une étude constante de la part de tous les responsables de l'éducation. Les grandes associations culturelles et les groupes socio-économiques du Québec, bien placés pour voir l'évolution des faits ont aussi la responsabilité d'informer le public sur les transformations sociales. Il en est de même des grands média d'information. Un reportage bien fait sur une question fondamentale, un éditorial faisant le bilan de la situation exercent une influence bienfaisante sur l'opinion publique; on souhaiterait qu'il en paraisse plus souvent.

Cette tâche de haute vulgarisation, très élevée de sa nature, très précieuse par les résultats qu'elle donnerait à la longue, possède en outre l'avantage d'établir des communications entre les citoyens et les groupes. Les hommes, au lieu de se heurter dans le noir et de s'enfermer dans des mythes, seraient instruits de ce qui se passe; ils comprendraient mieux le sens de la réforme scolaire et ils consentiraient à participer davantage.

L'information devrait, non seulement faire connaître de façon officielle, mais expliquer les décisions du ministère de l'Éducation, les options

majeures de ses politiques, les projets à l'étude, les transformations en cours prévues dans les écoles. Cela se fait déjà, dira-t-on. Sans doute, mais de manière insuffisante, trop rapide et comme au pied levé. On prend pour acquis que le public est informé de ces questions. Or ceci n'est pas exact. Il ne faut pas craindre, en ces matières qui ne sont pas familières au grand public, de revenir à la charge, d'appuyer, d'insister.

L'information ne doit pas se borner à atteindre les groupes facilement accessibles. On doit reconnaître qu'il reste, à la marge, des groupes fermés et un peu sectaires. Il faut tout de même s'efforcer d'aller jusqu'à eux et tenter d'atteindre les milieux retranchés, méfiants ou indifférents. Dans notre société, où la participation est de rigueur, informer et être informés sont devenus une obligation. C'est dans cette direction qu'il convient de porter les efforts, afin d'éclairer, de stimuler à la participation, de dissiper les malentendus et les méfiances qui tiennent le plus souvent à une connaissance incomplète de la situation. Lorsqu'elles sont éclairées, lorsqu'elles sont fondées sur une information précise et fidèle, les divergences d'opinions ne séparent pas les hommes; elles deviennent fécondes au lieu de rester stériles; elles leur permettent tout au moins de s'affronter utilement.

Afin d'intensifier la qualité de la participation qu'il réclame lui-même des corps intermédiaires et des citoyens, le ministère de l'Éducation doit remplir avec soin ses responsabilités en matière d'information. Il a d'ailleurs attaché une importance prioritaire à ses activités en créant un service bien équipé. Le ministère de l'Éducation emploie les canaux ordinaires de la communication, conférences de presse, communiqués de presse; il possède un large éventail de publications, depuis le *Rapport Annuel* jusqu'à la circulaire officielle. *Hebdo-Éducation* et *Education Weekly* servent à informer les administrateurs et les enseignants des politiques du ministère de l'Éducation; paraissent dans ces publications le texte officiel de certains documents gouvernementaux, les discours du Ministre, des informations sur des décisions prises sur des projets à l'étude.

Le premier rapport du ministre de l'Éducation, paru en avril 1965, expose les structures du ministère de l'Éducation, les grands objectifs de sa politique, son style de travail, les activités des directions générales, des services et des comités de travail. À l'automne 1964, un *Livre blanc* est paru sur l'Opération 55, expliquant les étapes du développement et du financement de l'équipement scolaire régional. *Le Journal de Bord*, publié depuis la fin de septembre 1964 jusqu'en mai 1965, a suivi la marche de l'opération dans chacune des régions. Un service de communiqués de presse fait connaître au jour le jour les diverses activités du Ministère. Dans l'ensemble de ces publications, le Ministère donne une explication officielle de ses politiques et informe le public de ses initiatives et de ses projets.

Une vue même rapide de cette liste montre que le Ministère a accompli en peu de temps un effort considérable pour développer son service

d'information et garder contact avec le public. Il s'est efforcé ainsi de faire connaître ses décisions, ses initiatives et ses projets. Il a fourni un effort particulier pour renseigner les administrateurs scolaires et les enseignants de ses politiques. À cet égard, des résultats tangibles sont acquis.

Pourtant, on entend des plaintes, des blâmes contre la politique d'information du ministère de l'Éducation. Comme nous l'avons signalé plus haut, l'information ne couvre pas tous les domaines de l'éducation, tous les besoins de l'éducation. En outre, dans les publications du Ministère, remarquables pour leur tenue, leur clarté, leur richesse d'information, on peut observer une tendance à la propagande; il y apparaît un souci non seulement d'instruire et d'informer mais aussi de diriger l'opinion dans un sens donné, de façon calculée. Sans doute, faut-il éviter ici d'exagérer cette impression et chercher à faire la part des choses: il faut reconnaître, en effet, que le ministère de l'Éducation est encore jeune et en voie d'organisation.

Il va de soi que dans notre société compartimentée, où s'affrontent les opinions et les tendances les plus diverses, un organisme comme le ministère de l'Éducation cherche à se faire connaître, à défendre ses vues, à soutenir ses intérêts, à publier ses premières réalisations déjà remarquables. Cette initiative publicitaire est légitime et elle peut lui apparaître comme le plus fructueux des placements. Mais en cette matière, la mesure est délicate à conserver. Un pas de trop dans la direction publicitaire et une ligne de démarcation est franchie: l'information devenue propagande abaisse l'esprit au lieu de l'affranchir, indispose au lieu de susciter la collaboration.

Le ministère de l'Éducation soigne son image devant l'opinion; il met fortement en relief sous les yeux du public ses réalisations ce qui est excellent; il est beaucoup plus discret par contre sur les faits gênants; il ne convient pas aisément de ses erreurs, même si elles causent des ennuis à d'autres organismes; il n'est pas enclin à reconnaître les critiques parfois objectives et justifiées que lui ont adressées des corps publics et qui auraient mérité une considération plus attentive. Par exemple, dans l'affaire des examens survenue au cours de l'été, le ministère de l'Éducation a surtout à ce moment-là manifesté le souci de défendre ses intérêts contre des critiques sans doute exagérées, mais qui n'étaient pas à tous égards sans fondement.

Un inconvénient sérieux pourrait ressortir à la longue d'une information trop sélectionnée, trop dirigée. La sélection met en évidence une catégorie de faits avantageux; elle passe sous silence une autre catégorie de faits, sous prétexte que leur publication sèmerait du malaise ou de l'inquiétude ou, à d'autres égards, causerait du tort à la réputation du Ministère: on tombe alors dans un écueil plus grave. L'information dirigée finit par donner de la situation d'ensemble une image infidèle et trompeuse. Ce tableau flatteur ne rendra service à personne. Sur les

questions d'éducation comme sur les grands problèmes sociaux, il est important de connaître la situation réelle; une information exacte, totale, répétée et répétée inlassablement, s'impose de façon impérieuse, afin de corriger la sélection naturelle opérée par les intérêts particuliers ou simplement par les points de vue partiels répandus dans trop de feuilles dirigées par des associations et que l'on retrouve en même temps dans la grande presse d'information. En ce domaine, la seule règle qui rapporte à la longue, c'est une information précise, fidèle, complète, annonçant à haute voix les faits qui intéressent le bien public et tenant l'opinion au courant de la situation réelle. Il existe au ministère de l'Éducation un service officiel d'information. Il fournit déjà une documentation de grande valeur; le champ de l'information aurait intérêt à être élargi dans le sens que nous avons indiqué plus haut, en cherchant à atteindre le grand public et plus spécialement le monde des éducateurs et des parents. Le service du Ministère est avant tout chargé d'informer: il faut tenir à tout prix à ce point car des intérêts généraux sont en cause.

Dans les chapitres qui précèdent, nous avons reporté des faits de participation; nous avons aussi constaté les insuffisances et les lacunes de celle-ci. L'analyse des difficultés actuelles de la participation nous a conduits à découvrir la profondeur réelle de ces exigences auxquelles nous ne sommes pas encore habitués. La participation réclame de nouvelles moeurs civiques qui ne tolèrent ni la manipulation ni la polémique; elle exige le dialogue sous toutes ses formes, y compris la contestation. Elle a besoin d'un nouveau style d'information. La participation est une dynamique sociale nouvelle et exigera de tous les groupes un effort considérable de dépassement dans les mentalités et les comportements. Nous croyons que le succès de la planification repose sur cet effort, et c'est pourquoi, en évaluant les besoins de l'éducation au Québec, nous avons donné à la participation la plus haute priorité.



---

**ÉVALUATION DES MODES  
DE  
PARTICIPATION**

*La participation du Conseil supérieur  
de l'Éducation*

*La participation du ministère de l'Éducation*

*La participation des citoyens et des groupes*

---



---

## CHAPITRE VII LA PARTICIPATION DU CONSEIL

---

Dans un autre chapitre de ce rapport, nous présentons le Conseil supérieur de l'Éducation: ses structures et son organisation interne, ses comités confessionnels et ses commissions. Nous décrivons ses activités et son style de travail. Il s'agit, ici, d'étudier les fonctions du Conseil, de les situer dans le tableau des organismes qui, chacun pour sa part, collaborent à l'éducation dans le Québec et de définir son rôle par rapport au ministère de l'Éducation, aux institutions, aux associations et aux citoyens.

Lorsque le Conseil supérieur de l'Éducation s'est réuni pour la première fois le 31 août 1964, les membres se trouvaient en présence d'une situation nouvelle, investis de pouvoirs originaux et sans tradition derrière eux. Il leur fallait, en partant des suggestions du Rapport Parent et des données de la loi créant le Conseil, concevoir leurs fonctions, prendre conscience de leur tâche, déterminer le rôle de l'organisme nouveau dans la société: il leur fallait se définir.

Un Conseil de l'Instruction publique a existé dans la province de Québec. Mais la fonction de cet organisme était bien différente de celle dévolue au Conseil supérieur de l'Éducation. Les tâches administratives, hier confiées au Conseil de l'Instruction publique, relèvent aujourd'hui, depuis qu'il existe, de la compétence du ministère de l'Éducation. Le Conseil supérieur se trouve ainsi dégagé de toute responsabilité de direction, d'administration, de réglementation (sauf en matière religieuse où un pouvoir de réglementation est confié aux comités catholique et protestant, tous deux appartenant au Conseil supérieur de l'Éducation).

Le Conseil est ainsi axé presque exclusivement sur des fonctions de réflexion et de consultation. Mais à ce plan, le champ du Conseil supérieur de l'Éducation est bien plus étendu que celui de l'ancien Conseil de l'Instruction publique. Alors que ce dernier avait juridiction sur les niveaux primaire et secondaire du secteur public, sur l'enseignement technique et sur les écoles normales, le Conseil supérieur de l'Éducation a comme objet de sa réflexion et de sa consultation tous les niveaux de l'enseignement depuis la maternelle jusqu'à l'université et tous les sec-

teurs, public et privé, culturel et technique. Déchargé de toute fonction administrative, le Conseil est libre de se consacrer aux tâches de prévision, d'innovation, d'évaluation et de critique. Il lui revient en particulier, d'une part, de maintenir l'enseignement en contact avec l'évolution sociale et, d'autre part, le ministère de l'Éducation en liaison avec le public. Ces fonctions essentielles, attribuées par la loi au Conseil, font de lui un organisme de participation. Il importe d'examiner plus à fond cet aspect capital.

### **Le Conseil, organisme de participation**

Si l'on cherche à dégager le caractère spécifique du Conseil supérieur de l'Éducation, l'aspect essentiel qui le définit et le distingue de tout autre organisme engagé dans le domaine de l'éducation, Ministère ou corps intermédiaire, il convient sans doute de souligner son rôle de participation démocratique. La participation active, engagée, compétente, concertée, telle est la fonction propre dévolue au Conseil, fonction à laquelle se rattachent toutes ses autres tâches. Sur ce plan se trouve, croyons-nous, le critère qui permet de déterminer et d'évaluer les activités du Conseil et la qualité de son rendement. Le Conseil est essentiellement un organisme de structures « dialogales ».

Le Conseil de l'Éducation est un organisme de participation par sa composition et la provenance de ses membres. Tout l'éventail des milieux intéressés à l'éducation dans notre province est largement représenté au sein du Conseil. Le pluralisme des familles religieuses, qui est un aspect important de la société québécoise, s'y reflète, tout comme la diversité des groupes ethniques et des régions. Chacun des milieux sociaux de la province trouve dans l'assemblée du Conseil son point d'insertion par la présence d'une personne qui apporte à l'assemblée le fruit de son expérience et la voix de son entourage. Le Conseil est le lieu de rencontre de ces expériences diverses et complémentaires, le foyer de leur mise en commun. Hier ces éléments de la collectivité agissaient séparément et chacun pour son compte s'exprimait de son côté. Au sein du Conseil, les opinions s'expriment en présence du groupe, pour le bénéfice du groupe et de la société; elles se confrontent, se nuancent des apports réciproques, s'élargissent et s'enrichissent en se compénétrant.

Le Conseil supérieur de l'Éducation est un organisme de participation par son insertion dans l'ensemble des structures de l'éducation. Sans doute, le Conseil a des traits distinctifs: il n'est pas un organe du Ministère, ni même une émanation de ce dernier; il n'est pas non plus un corps intermédiaire, au sens ordinaire de ce terme. Mais le Conseil ne peut pas être étudié séparément, en dehors de ses relations avec les institutions qui l'entourent et au sein desquelles il se situe. Le Conseil est une voie de communication. Il a pour mission de rester en contact avec l'opinion publique, de demeurer aux écoutes des sentiments qu'elle exprime; il doit être attentif aux tendances de la société contemporaine, aux mou-

vements profonds qui agissent sur son évolution, aux besoins qu'ils entraînent en éducation. Il doit percevoir ces mouvements, entendre ces opinions, les analyser, les décanter et transmettre au Ministère et au public le fruit de ses études.

D'autre part, le Conseil demeure en liaison étroite avec le ministère de l'Éducation et il doit être constamment instruit des travaux du Ministère, des objectifs qu'il détermine, des projets qu'il conçoit, des priorités qu'il définit, des politiques qu'il élabore. Le Conseil a la charge d'étudier et d'évaluer les politiques du ministère de l'Éducation, d'en apprécier l'opportunité dans la conjoncture de tous les jours.

Par ailleurs, il est important que tous les groupes investis d'une responsabilité en éducation participent à la préparation des politiques scolaires; tel est précisément un des sens profonds de la loi. Le Conseil a le devoir de rappeler au Ministère et aux corps intermédiaires cette exigence de notre démocratie, inscrite désormais dans la législation. Le contact du Conseil avec le public joue donc dans les deux directions.

Organisme de participation, le Conseil de l'Éducation l'est encore par ses comités et ses commissions. Le caractère confessionnel de l'enseignement au Québec est représenté au Conseil par les deux comités, catholique et protestant. Le Conseil en outre a créé un comité spécial chargé d'étudier les problèmes religieux des familles spirituelles qui ne sont pas représentées par ces deux comités. Au Conseil se rattachent quatre commissions composées d'experts. Pour assister le Conseil dans l'étude des problèmes spécialisés de l'enseignement à ses divers niveaux, ces quatre commissions ont été ajoutées à l'assemblée du Conseil. Ce dernier réfère toujours à ses commissions l'étude des questions particulières qui se rapportent à divers niveaux de l'enseignement.

Organisme de participation et de structure dialogale, le Conseil supérieur de l'Éducation l'est en vertu de la loi qui le constitue. Il est chargé par la loi de recevoir et d'entendre les suggestions du public et les requêtes des corps intermédiaires en matière d'éducation; de soumettre au Ministère des recommandations sur toute question qu'il estime importante; il a le droit de faire effectuer des études et des recherches lorsqu'il le juge utile à ses fins. D'autre part, le Ministre est tenu de soumettre à l'étude du Conseil, avant leur approbation définitive, les règlements concernant la classification des écoles et des diplômes, les programmes d'études, les normes de qualifications du personnel enseignant. Ainsi, en vertu de la loi créant à la fois le Conseil et le Ministère, la participation en éducation, du moins en certaines matières capitales, est devenue obligatoire; elle n'est plus laissée au hasard et au bon vouloir de chacun; elle prend un caractère légal, organique et institutionnel. Un acte de l'autorité civile créant le Conseil confère des pouvoirs de consultation avec obligation pour le Conseil et pour le Ministère de les exercer. Le Conseil, par son existence, consacre ce pouvoir nouveau dans le Québec. Il a la charge de participer aux politiques de l'État en matière d'éducation

et l'obligation, tout comme le Ministère mais d'une façon très différente, de faire participer la collectivité aux décisions politiques. La loi créant le Ministère et le Conseil est, dans le domaine de l'éducation et pour la société tout entière, une des innovations politiques et sociales les plus importantes.

Nous ne craignons pas de l'affirmer: en matière de participation, le Conseil supérieur de l'Éducation se voit confier les tâches de la participation qui comptent parmi les plus importantes aux yeux de la collectivité. Il est vrai, comme on l'a vu, que le Conseil n'est pas le seul organisme à porter la charge de la participation en éducation. Mais le point particulier à souligner en cette matière est celui-ci: par la loi qui le constitue, le Conseil est investi de ses fonctions de participation; il est spécialisé dans cette tâche, et il est créé pour la remplir. Ses fonctions se ramènent toutes à la participation; et il doit rappeler au Ministère et aux autres membres de la communauté, citoyens et associations, qu'ils ont des responsabilités de participation à l'égard de l'éducation.

Dans cet ordre d'idées, une question spécifique doit retenir un moment notre attention. Elle intéresse les corps intermédiaires. Les membres du Conseil n'engagent pas, au sein de l'organisme, la responsabilité des corps intermédiaires. Nommés au Conseil, les membres n'engagent que leur voix et non celle de leurs associations respectives; ils ne parlent qu'en leur propre nom. Les responsabilités des corps intermédiaires ne sont pas remplies par la seule présence d'un de leurs membres au Conseil. Ce point est d'autant plus important que le Conseil a pour premier objectif l'intérêt général de l'éducation. Pas plus que le Ministère, il ne cherche à supprimer ni à abolir les intérêts particuliers, ni même à les ignorer: autrement, ce serait négliger le caractère pluraliste de la société québécoise.

Le Conseil n'a pas la fonction de représenter les intérêts de chaque groupe; il souhaite les entendre, les accueillir, les analyser, et, s'il le juge à propos, faire ses propres recommandations à l'État. Les groupes et les associations doivent donc intervenir auprès de l'État pour faire entendre leurs sentiments et leurs points de vue. Par exemple, les associations de parents ont été trop faibles et trop dispersées pour faire valoir leurs intérêts en éducation devant les changements qui les affectent et même qui les inquiètent à l'heure actuelle. Le Conseil supérieur de l'Éducation ne peut pas suppléer à leur absence, il ne peut que les inviter à former le plus tôt possible une association cohérente et forte parce que leur présence est indispensable dans le concert des associations et des groupes qui collaborent aujourd'hui à la réforme scolaire.

## **Relations avec le ministère de l'Éducation**

Comme on peut le voir par la liste de ses attributions rapportées plus haut et dévolues par la loi au Conseil et au Ministère, le rôle du Conseil

auprès du Ministère a toujours un caractère consultatif. La participation du Conseil s'exerce au plan du pouvoir politique, par les avis, les recommandations, les critiques qu'il fait à l'étape de la préparation des décisions et au moment de leur mise en application. Par contre, il ne participe pas à la prise de décision proprement dite dont la responsabilité relève de façon exclusive du pouvoir politique. Mais le Conseil se trouve associé, de fort près dans certains cas, par exemple dans le cas des règlements, à la politique de l'éducation dans la province au niveau de l'État et de la société. Dans l'ordre de la consultation et de la prospective, les possibilités d'action du Conseil supérieur de l'Éducation sont étendues et assez bien définies, même si elles conservent une marge d'indétermination que l'expérience réduira sans doute avec les années.

En vertu de la loi, le Conseil supérieur de l'Éducation doit travailler en étroite collaboration avec le ministère de l'Éducation; il demeure à la disposition du Ministre pour toute consultation que ce dernier lui demanderait; il doit être instruit des travaux et des orientations du Ministère et des priorités que celui-ci détermine dans sa politique; il obtient du Ministère les informations, les documents officiels, les dossiers de travail qui sont utiles à ses études. De plus, pour assurer davantage l'efficacité de la liaison, le Sous-ministre et les Sous-ministres associés sont, à titre délibératif, membres d'office du Conseil.

Cette situation de collaboration constante avec le Ministère, jointe à la discrétion prolongée du Conseil au cours de sa première année d'existence, a inspiré par moment des craintes que le Conseil ne devienne, à son insu et en toute bonne foi, au service exclusif du Ministère; qu'il joue le rôle d'organe discret du pouvoir; que, par le fait même, il prenne de la distance à l'égard du public avec lequel il doit selon la loi elle-même, demeurer en contact constant afin d'assurer la participation démocratique de la collectivité à la réforme scolaire.

Le Conseil comprend que cette crainte se soit exprimée. Elle n'est pas chimérique si on la considère en elle-même. Au moment où le ministère de l'Éducation acquiert de la compétence et de la force, au moment où il est appelé à organiser le secteur public et à promouvoir avec vigueur la réforme scolaire, il peut être tenté d'imposer sa décision sans toujours prendre le temps d'accepter le dialogue et la consultation. En outre, l'extrême discrétion du Conseil supérieur de l'Éducation au cours de l'année écoulée, en dépit des raisons valables qu'il peut invoquer, a pu susciter la crainte d'une annexion du Conseil par le Ministère, surtout auprès des citoyens soucieux d'un renouveau du régime démocratique. Enfin, en coïncidence avec une coopération constante entre le Ministère et le Conseil, il existe à l'heure actuelle dans le public des hésitations dans l'opinion, une inexpérience de la véritable tradition consultative et démocratique. Trop souvent, les citoyens ignorent les fonctions voire même l'existence du Conseil. En d'autres milieux, on ne conçoit pas encore très bien la place exacte que le Conseil devrait occuper dans l'éducation. Le ministère de l'Éducation n'a pas été sans contribuer à répandre

sur le Conseil de l'Éducation des idées inexactes. Un organigramme paru dans le premier Rapport du ministre de l'Éducation laisse entendre que le Conseil est un organe du Ministère, ce qui n'est pas juste. Bien sûr, Ministère et Conseil de l'Éducation sont reliés par la collaboration dans l'accomplissement de tâches communes; mais il s'agit tout de même de deux organismes absolument distincts et chacun dans leur identité et dans la nature de leurs fonctions.

Il est important, croyons-nous, de le déclarer: le Conseil supérieur de l'Éducation est entièrement indépendant du Ministère. Il n'en est pas un rouage et les membres n'en sont pas des fonctionnaires.

Le Ministère a consulté le Conseil au cours de l'année sur les questions où la loi l'obligeait à le faire. Il aurait intérêt à le faire plus souvent, même sur des sujets qui ne sont pas obligatoires, afin de recevoir des divers milieux de la province une plus vaste information avant de prendre des décisions parfois précipitées; il a aussi manqué des occasions de consulter le Conseil ayant de prendre des décisions de grande portée. Pour sa part, le Conseil a attiré l'attention du Ministère sur des questions d'intérêt majeur. Ainsi, au cours de l'année, le Conseil a recommandé au Ministère la création du comité de planification des instituts, l'intégration des écoles d'agriculture au système scolaire de la province, la constitution d'un comité permanent de la formation du personnel enseignant; enfin, il a attiré l'attention du Ministre sur les problèmes posés par le transport des écoliers.

En outre, la collaboration du Conseil supérieur de l'Éducation avec le Ministère comporte un droit de contestation. En cette matière, se pose la délicate question concernant la manière d'exercer ce pouvoir: le Conseil doit-il l'exercer publiquement ou non? Nous croyons que tout dépend de la nature des questions controversées et de la manière dont le Conseil s'y prend pour informer le public de ses positions. Lors de son Rapport annuel, le Conseil peut exercer son droit de contestation publiquement; mais dans le cours des activités quotidiennes, il est souvent préférable de l'exercer sans lui donner un caractère public, sauf en cas de questions de grande portée où la population a intérêt à connaître exactement les positions du Conseil. Parce que le ministère de l'Éducation est plus près du Conseil supérieur de l'Éducation que de tout autre corps intermédiaire, il peut être tenté d'exercer de façon discrète une sourde pression sur le Conseil; il peut même avoir l'impression, dans une question brûlante et délicate, qu'il est dans son intérêt d'agir ainsi. En réalité, ce serait une grave méprise. L'indépendance du Conseil à l'égard du Ministère est la condition essentielle de l'accomplissement de sa tâche. Elle est aussi pour le ministère de l'Éducation, surtout à longue échéance, le meilleur appui que le Conseil puisse lui fournir. Le Ministère peut aussi avoir l'impression que l'appui inconditionnel à sa politique serait un avantage; en réalité, il ne le serait pas, et à long terme, les inconvénients s'en feraient lourdement sentir. Ce serait à la limite la disparition du Conseil devenu un rouage pur et simple du Ministère.

---

La relation entre le Conseil supérieur de l'Éducation et le Ministère doit être harmonieuse et toujours positive, c'est-à-dire inspirée par la recherche du bien commun, même s'il y a contestation. Cette relation doit se développer dans le climat du dialogue. Par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation, le Conseil est au service du gouvernement et cette fonction est l'un des services qu'il rend à la collectivité. Il ne commande pas au Ministère, il ne lui est pas soumis non plus. Il conserve toute liberté d'initiative pour présenter des recommandations au Ministre; en revanche, ce dernier n'est pas lié par les propositions du Conseil. Le Conseil peut aller jusqu'à juger inacceptable la politique scolaire du gouvernement; dans ce cas, s'il s'agit de politiques d'ensemble, c'est en général par le Rapport annuel que le Conseil supérieur de l'Éducation fera connaître alors son avis à la Législature et à la population.

### **Relations du Conseil avec le public**

Le second rôle des relations du Conseil supérieur de l'Éducation se trouve du côté de la collectivité. Le Conseil de l'Éducation est un organisme public; à cet égard, ses responsabilités envers le public sont aussi lourdes que celles qu'il assume devant le Ministère et le Gouvernement. De ce point, le Conseil est entièrement convaincu. Parce que le Conseil s'interroge encore sur la nature de ses activités publiques et qu'au surplus des critiques lui ont été adressées à leur sujet, il y a lieu de s'arrêter à cette question. Disons-le net, afin de dissiper toute équivoque: le Conseil a déjà eu des contacts avec le public; mais à ses yeux, les relations avec le public ne sont encore qu'amorcées et l'on doit, sur ce sujet, pousser beaucoup plus loin la recherche et la réflexion qu'on ne l'a fait jusqu'ici.

Le Conseil est un organisme nouveau, sans précédent dans notre société; ses membres doivent chercher avec soin à définir la nature et les fonctions de cet organisme par rapport à la collectivité et celle-ci pour sa part est appelée à participer à la définition du Conseil. Si le Rapport annuel s'arrête à discuter cette question, qui touche à un aspect important de la participation à l'éducation, c'est en vue de dire en quel terme le Conseil voit présentement le sujet, en vue de discerner les points qui lui semblent clairs et les points qui lui paraissent encore confus. Il voudrait en outre engager le public à poursuivre la discussion dans un dialogue qui la fera progresser.

L'exposé qui suit abordera le sujet sur deux plans. Dans une première partie, nous ferons quelques considérations sur la nécessité et le caractère général de ces relations; dans une seconde partie, nous aborderons le sujet à un niveau pratique et concret.

Le Conseil doit assurer une liaison avec le public et une liaison entre le public et le gouvernement. Cette relation est d'autant plus importante que l'opinion est aujourd'hui de plus en plus éveillée aux problèmes de l'éducation; les associations se prononcent volontiers, apportent des sug-

gestions, formulent aussi des revendications: elles désirent participer. Ces attitudes nouvelles manifestent un progrès dans le comportement démocratique et il importe de les maintenir. Dans cette perspective, le Conseil a pour tâche d'intensifier et de valoriser la participation des citoyens et des groupes, de l'ordonner, et au besoin d'en avertir le Ministère. À cet égard, le Conseil joue le rôle d'une commission d'enquête permanente.

D'autre part, la participation des citoyens et des associations n'a pas toujours été durant ces dernières années suffisamment informée ni toujours compétente. L'opinion publique s'entend sur un petit nombre d'objectifs majeurs qui semblent définitivement acquis dans notre collectivité. Par exemple, l'accessibilité de l'école à tous les talents est l'un de ces points sur lequel tout le monde s'entend. Mais hors ces quelques objectifs, les opinions sont très divergentes.

La situation de l'ensemble n'est pas toujours saisie avec l'envergure nécessaire par un grand nombre de groupements; les points de vue exprimés par les uns ne sont pas toujours compris ni même écoutés par les autres, et dans certains groupes, les intérêts particuliers font écran à la vision de l'ensemble. Plusieurs n'ont pas encore pris conscience de problèmes pourtant majeurs; ainsi des associations, des comités régionaux de planification présentent leurs réclamations sans tenir compte des ressources financières limitées de l'État; des associations de parents qui réclament avec force le maintien des écoles confessionnelles pour leurs enfants, semblent ne pas avoir pris conscience du régime imposé à d'autres familles religieuses. Sur ce terrain, le Conseil ne peut pas assumer sans les corriger les demandes des associations. Il doit faire oeuvre de discernement, diffuser l'information qui fait défaut, mettre les groupes en contact les uns avec les autres. Les relations du Conseil avec les milieux les plus divers auront toujours pour but de mettre l'éducation au service de l'ensemble de la collectivité et non pas au profit d'un groupe ni même au service de l'État.

L'accomplissement de ces fonctions réclame une politique de contacts avec les associations intéressées à l'éducation et une politique de relations suivies avec le grand public. Le Conseil n'entretient aucun doute à ce sujet; toute la question est pour lui de voir quelle sera la nature de ses relations et quelle forme elles prendront.

Durant les premiers mois qui ont suivi la fondation du Conseil, les corps intermédiaires, pour diverses raisons, ont été silencieux à son endroit; le public lui a donné le temps de voir à son organisation interne. Il n'y a eu à son sujet que quelques rares interventions. Durant les derniers mois, les critiques sont devenues plus nombreuses; elles viennent des corps intermédiaires, des journalistes et des milieux intéressés à l'éducation. Ces griefs reviennent presque tous à dire que le Conseil travaille trop en vase clos; qu'il n'informe pas suffisamment le public de son travail; qu'il ne suscite pas assez la participation des associations et des citoyens; qu'il ne contribue pas à l'éducation de l'opinion publique; qu'une de ses fonctions importantes est imparfaitement remplie; et que

du même coup ses relations avec le Ministère sont gauchies dans un sens antidémocratique.

Nous le disons plus haut: le Conseil est un organisme public; il est au service de la collectivité, même lorsqu'il demeure en liaison étroite avec le Ministère; à cet égard toute expression d'opinion retient toujours son attention. Il convient pourtant de discerner parmi ces griefs quelques-uns qui sont plus valides que les autres.

Quelques remarques s'imposent d'abord sur la situation du Conseil durant la première année de son existence. La première concerne les structures internes du Conseil. La période d'organisation des cadres du Conseil a duré toute l'année et elle n'est pas encore terminée. Au début de son existence, le Conseil a dû consacrer un temps assez long à l'organisation de son secrétariat permanent. Il a fallu nommer les officiers supérieurs du Conseil, former les comités confessionnels et les diverses commissions. Pour former les comités et les commissions, le Conseil a consulté chaque fois un grand nombre d'organismes et d'institutions. Il a reçu des listes de noms à partir desquelles il a fait son propre choix. Cette procédure était longue; mais elle offrait l'avantage d'obtenir la participation des corps intermédiaires dans la désignation des membres. En outre, il a fallu définir la politique des relations avec le Ministère, établir les procédures et les canaux ordinaires de communication avec celui-ci. Il y avait là une priorité imposée par la situation elle-même et à laquelle le Conseil ne pouvait pas échapper.

Le Conseil a réfléchi sur la nature de ses relations avec le ministère de l'Éducation; et il en a défini plusieurs modalités. Au sujet de ses relations avec le public, sa réflexion est moins avancée et il s'interroge encore sur quelques-uns de ses aspects. Pourquoi? Parce que le temps lui a manqué jusqu'à ce jour et aussi parce que le style de ces relations ne va pas de soi, comme on semble le croire en certains milieux. Le Conseil supérieur de l'Éducation est un organisme nouveau, d'un type particulier et sans modèle dans notre tradition politique. Que le Conseil supérieur de l'Éducation soit un organisme public, qu'il soit responsable devant le public sont des choses qui vont de soi. Là n'est pas la question. Le problème est de concevoir le mode de ses relations, d'inventer une politique de liaison qui corresponde à la nature des tâches remplies par le Conseil, aux ressources dont il dispose et aux services réels qu'il peut rendre au public et aux attentes de ce public. La loi qui constitue le Conseil prévoit un moyen de communication régulière avec le public, le Rapport annuel. C'était aussi ce qu'avait recommandé la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Le public croit-il ce moyen suffisant? Les critiques adressées au Conseil à ce sujet ne font aucune mention du Rapport annuel, mais elles semblent croire que les relations devraient être plus fréquentes. Le Conseil le croit aussi et il n'a pas l'intention de travailler en vase clos; d'ailleurs, il ne pourrait le faire: certaines exigences de la loi, comme l'obligation de publier un rapport annuel, le lui interdiraient.

On veut que le Conseil supérieur de l'Éducation parle, qu'il se prononce. Mais alors sur la manière de le faire, la plupart des critiques que nous avons rapportées sont à court, — sauf quelques rares articles qui contiennent d'excellentes suggestions.

Certains points sont acquis aux yeux du Conseil supérieur de l'Éducation et d'autres demeurent à explorer. Commençons par les points acquis. Le premier est le huis-clos des séances qui nous paraît nécessaire, malgré les critiques qu'on en a faites. Le Conseil est appelé à délibérer sur des questions complexes et délicates; ces études lui demandent du temps et de la réflexion; il tient à le faire dans un climat de discrétion et de sérénité. Bien des travaux, bien des études font l'objet de plusieurs séances et les résultats n'ont intérêt à être communiqués que lorsqu'ils sont parvenus à leur terme. Dans ces conditions la nécessité du huis-clos des délibérations nous paraît normale pour les séances ordinaires du Conseil.

Cependant, le Conseil a déjà tenu des séances ouvertes au public; il a commencé récemment cette politique une fois que son organisation a été plus avancée, et il se propose de le faire plus souvent à l'avenir surtout au moment où il rencontre des groupes et des associations. Enfin, les recommandations et les décisions du Conseil seront généralement publiées dans le Rapport annuel et elles pourraient l'être aussi, au cours de l'année, dans des documents spéciaux et un bulletin dont la publication prochaine a été annoncée par le président à la fin de l'été.

Le Conseil a amorcé ses relations avec le public comme on pourra s'en rendre compte à la lecture de la seconde partie du Rapport annuel. Le Conseil a reçu des mémoires de la part de plusieurs organismes; il a entendu en assemblée plénière plusieurs associations: une quinzaine de commissions régionales et des membres des comités régionaux de planification, le Conseil exécutif de la Fédération des collèges classiques, des représentants du Syndicat professionnel des Enseignants du Québec, des représentants de la Cité étudiante de Hull. Les commissions du Conseil ont elles-mêmes rencontré des groupes pour discuter de problèmes plus techniques et spécialisés. Pour la rédaction de son Rapport annuel, le Conseil a consulté tous les rapports des comités régionaux de planification. Grâce à ses rencontres et à ses consultations, le Conseil a bénéficié d'une large information de première main. Ces rencontres ont commencé au cours de l'hiver 1965 et se sont intensifiées par la suite. Le Conseil entend poursuivre et améliorer cette politique de rencontres.

Dans les relations avec le public, l'entrée de l'information n'est qu'un aspect de la situation; le second aspect est celui de la communication de l'information par le Conseil au public. Le Conseil, redisons-le, reconnaît que cet aspect de sa politique est à peine ébauché. L'état actuel des choses ne peut pas satisfaire le public qui compte sur une présence active du Conseil supérieur de l'Éducation et qui tient à être informé de ses travaux. Sur ce point précis des critiques, il y a lieu de faire quelques observations d'abord puis des propositions.

Nous croyons que tout ne peut pas être mis au point au cours de la première année d'existence d'un organisme habilité à remplir plusieurs fonctions diverses alors que chacune comporte de lourdes responsabilités.

Il y a en outre quelques aspects de la situation du Conseil que le public doit comprendre. Le Conseil a la responsabilité de communiquer au public les positions qu'il a prises lorsqu'il est consulté sur une question par un organisme ou par le Ministère. Il n'est pas toujours possible de communiquer au public et sur le fait le résultat d'une consultation demandée par le Ministère, à cause de la discrétion qui est normalement attachée par nature à la fonction de conseil.

D'autre part, le Conseil comprend que le public soit avide de connaître ses positions sur les questions parfois brûlantes discutées au cours de l'année dans l'opinion publique. Nous pensons, par exemple, aux discussions qui ont eu lieu cette année sur l'avenir des institutions indépendantes, sur la création des instituts, sur la coéducation, etc... Ces problèmes ont vivement intéressé l'opinion. Or, le Conseil ne peut pas se prononcer sur toute question débattue à l'improviste au gré des circonstances: il serait littéralement dispersé, sans profit ni pour le Ministère ni pour la communauté et ses éducateurs. Comme nous le dirons dans un moment, la participation du Conseil supérieur de l'Éducation a un caractère particulier, en correspondance avec ses fonctions, son temps et ses ressources, ainsi qu'avec sa situation devant le public et le Ministère. Même s'il peut arriver que le Conseil soit mêlé occasionnellement aux débats de l'actualité, le public ne doit pas s'attendre à ce que le Conseil soit sur la brèche à tout propos et mêlé aux débats du jour, comme un organisme de combat. Il sacrifierait alors des fonctions beaucoup plus importantes qui lui sont dévolues par la loi et beaucoup plus utiles à la société. Le Conseil est d'abord un organisme d'évaluation, de réflexion, de prospective, et c'est dans cette ligne d'action qu'il est appelé à rendre les plus grands services à la collectivité, aux corps intermédiaires et au ministère de l'Éducation. Cette question nous entraîne à pousser plus avant la réflexion à la lumière de notre expérience et des indications de la loi; ainsi pourra-t-on mieux comprendre la nature des informations que le public peut raisonnablement attendre de lui.

## **Le style de participation du Conseil**

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous désirons soumettre à l'attention du ministère de l'Éducation, de la Législature et du public des réflexions sur la nature du Conseil, ses possibilités d'action et les limites de sa compétence. Ces données orienteront à l'avenir les activités du Conseil, le caractère de sa politique et le style particulier de sa participation au sein des organismes consacrés à l'éducation dans le Québec. Les propositions qui suivent ne sont encore qu'une approximation, inspirée par l'expérience d'une année; cette période nous paraît trop courte pour présenter des vues complètes et définitives sur ce sujet capital. Bien

des aspects de la politique du Conseil restent à peser, à évaluer, à mûrir le temps, une expérience plus longue, une réflexion plus poussée, des échanges plus nombreux avec le public permettront de le faire sans précipitation et avec le discernement nécessaire. Pourtant, le premier Rapport annuel est l'occasion d'un bilan; il est aussi le moment d'un premier essai de définition sur la politique du Conseil. Des lignes de fond se dégagent dès à présent aux yeux de ses membres, et nous désirons les présenter dans l'espoir qu'elles susciteront des observations et des critiques qui aideront le Conseil à mieux remplir sa tâche dans l'intérêt général. Il nous semble que le public, et en particulier les corps intermédiaires et les milieux intéressés à l'éducation dans le Québec, sont appelés à aider le Conseil à mieux définir ses politiques.

En premier lieu, le Conseil est surtout, par sa nature et son rôle dans l'ensemble des organismes d'éducation, destiné dans sa réflexion à tenir compte des implications à long terme. C'est une équipe de prospective plus attentive aux situations d'ensemble qu'aux événements particuliers.

La plupart des éducateurs et des associations intéressés à l'éducation dans le Québec sont engagés dans l'action immédiate et dévorés par les tâches à très courte échéance; le ministère de l'Éducation, accaparé par de lourdes fonctions administratives, n'échappe pas à cet asservissement. L'attention du public est elle-même confisquée par le court terme. Perdus, bousculés par la précipitation des événements depuis quelques années, les éducateurs, les parents, l'opinion publique entière risquent de ne plus sentir le sens du courant qui nous entraîne; il arrive alors que l'on prend facilement pour un recul ce qui est un progrès et pour un progrès ce qui est un recul. Il en résulte, dans l'opinion, de la confusion, de l'inquiétude, un manque de discernement pour distinguer l'essentiel de l'accessoire, le permanent du passager. Le Conseil est mieux situé que tout autre organisme, que tout corps intermédiaire ou même que le ministère de l'Éducation, pour tenter d'accomplir cette tâche de discernement et de prospective.

Il ne s'agit pas ici de méconnaître ni de sous-estimer l'action immédiate; elle est indispensable, et la réforme scolaire ne saurait s'en passer. Il s'agit plutôt d'associer l'action quotidienne et la prospective. Les deux types d'activité sont complémentaires et chacune exige l'autre. Et les deux types de fonctions sont remplies dans la société par des organismes distincts. Il nous faut savoir à la fois sur quel terrain nous posons le pied pour le prochain pas et dans quelle direction nous marchons.

L'optique de longue durée dans laquelle se place le Conseil a des conséquences sur ses politiques. Elle l'amène à établir des priorités dans ses activités. Le Conseil ne cherche pas à se prononcer sur les épisodes passagers, évitant de se mêler aux multiples débats qui agitent l'opinion au jour le jour, à moins que l'intérêt général ne le demande. Il accordera la préférence à des questions actuelles d'une grande portée, d'une longue

portée. Par exemple, il a choisi la participation démocratique pour thème de son Rapport annuel, parce qu'il estime que le succès de la réforme scolaire dépend largement en longue période de la qualité du concours que fournit chaque groupement, chaque catégorie sociale. Dans ses relations avec le public, le Conseil supérieur de l'Éducation attache à son Rapport annuel une importance primordiale, parce qu'il est plus conforme à la nature et aux objectifs de son travail.

Le Conseil supérieur suit l'actualité, il réfléchit sur la conjoncture; il ne devrait s'en éloigner jamais. Mais ce devrait être en vue de rester sensible aux besoins fondamentaux de la collectivité en éducation; en vue de déceler les courants de fond qui souvent, à cause de leur discrétion, passent inaperçus de la population, dont l'esprit est ailleurs; en vue de percevoir les mouvements dont l'action ne cessera pas de s'exercer dans le même sens durant les prochaines années, et en vue aussi d'en prévoir les effets.

En second lieu, le Conseil supérieur de l'Éducation est un organisme de coordination. Au sein du Conseil, des comités et des commissions, chacun des membres, attaché à un secteur de l'éducation et à un milieu social, est appelé par ses fonctions à écouter les points de vue des autres, à élargir sa vision personnelle et à déboucher sur des perspectives d'ensemble. Dans ses activités et ses interventions, l'action du Conseil de l'Éducation reflète cette situation interne, favorable à une vue synthétique des questions et des problèmes. Tout en poursuivant d'abord le bien commun, le Conseil n'ignore pas les intérêts légitimes des groupes et des milieux; il ne perd pas de vue le pluralisme légitime dans un système scolaire appelé à refléter le mieux possible la diversité des préférences individuelles. Mais les intérêts des groupes, le pluralisme des familles religieuses et culturelles sont assumés et défendus par le Conseil au nom du bien commun et en conformité avec l'intérêt général de la communauté. À l'heure actuelle en éducation, toute orientation, toute décision doivent résulter de la considération de l'ensemble. Elles doivent intégrer tous les éléments du passé et du présent; elles engagent l'avenir et souvent pour une très longue durée. Ce fait devient tangible lorsqu'il s'agit d'objectifs majeurs de longue portée et que l'on vit, comme à présent, dans une société où l'interdépendance ne cesse de croître. Comme le ministère de l'Éducation, le Conseil est situé au coeur des structures scolaires du Québec; et comme le Ministère, il a charge de maintenir la coordination.

En troisième lieu, il faut remarquer que la juridiction du Conseil supérieur de l'Éducation est très étendue; il a le droit de se prononcer sur toute question intéressant l'enseignement à tous ses niveaux, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Par contre, cette juridiction est exclusivement consultative. Le Conseil s'informe, enquête, consulte; il reçoit et entend les requêtes et les suggestions des citoyens et des associations; il pèse et évalue les problèmes; il se tient en contact avec tous les milieux; il suit l'évolution des idées, les nouvelles conceptions de l'éducation; ce

qui ne l'empêche pas de retenir les valeurs permanentes de la tradition. Il remplit des fonctions de conseil et nulle autre. Le Conseil n'est pas un organisme d'exécution ou d'administration, il n'est pas un groupe de pression auprès du Ministère et des associations, ni un tribunal d'arbitrage pour régler des conflits, ni un organisme de combat.

À notre avis, cet aspect est capital dans la politique du Conseil. Dans la mêlée des conflits, alors que les valeurs intellectuelles et spirituelles sont en cause, cette attitude étonnera peut-être à certains moments. Elle paraîtra trop dégagée dans un milieu enclin à discuter trop souvent sur le mode passionnel; trop détaché à ceux qui vivent de la revendication; trop accueillante dans un monde accoutumé à juger sans appel; trop indifférente à la publicité. Nous croyons au contraire que le dynamisme du Conseil tient à cette attitude de modération. Le Conseil supérieur de l'Éducation joue le rôle d'une conscience dans la société; il agit comme un régulateur. En conséquence, il a un style d'engagement qui lui est propre et conforme à ses fonctions. Dans la mesure où le Conseil aura l'énergie de conserver ce type de participation, de demeurer serein et ferme, il sera intensément engagé au coeur de nos problèmes d'éducation. Dans le bouleversement des structures traditionnelles de notre société et dans le désarroi qu'il provoque, alors que les groupes sont tous accaparés par l'action immédiate, il est indispensable qu'un organisme comme le Conseil prenne de la distance devant les faits, non dans un but de désengagement, mais pour remplir son rôle avec plus de rigueur. Le Conseil n'aura ses coudées franches pour conseiller que s'il n'est pas impliqué dans les conflits. Ses fonctions consistent à faire oeuvre de réflexion et de discernement, d'animation, de guide: il n'y parviendra qu'en restant ouvert, disponible, indépendant d'esprit, accueillant, étranger aux conflits. C'est alors qu'il peut le mieux percevoir la portée des faits, démêler ce qui est confus, éclairer le public, faire des recommandations. Là nous paraît être le service essentiel qu'il est appelé à rendre à la collectivité.

Telles sont les réflexions qu'une année d'expérience nous a suggérées. Elles tiennent compte de la fonction que la loi impose au Conseil et de l'insertion du Conseil dans la société. Le Conseil doit être présent à la société, avec constance, avec intensité, mais le Conseil a un style de présence qui lui est propre, distinct de celui des autres organismes.

Au terme de cet exposé, nous pouvons résumer de la façon suivante les modalités de nos relations avec le public:

- 1 — le Rapport annuel est l'instrument principal des relations du Conseil avec le public. Le Conseil possède là l'outil le mieux adapté à ses fonctions de recherche, de réflexion, de critique et d'évaluation.
- 2 — le Conseil entend les requêtes et les exposés venant du public et des corps intermédiaires.
- 3 — la communication de certaines études paraîtront dans un bulletin et dans d'autres publications du Conseil. On y trouvera les avis

---

donnés au ministère de l'Éducation sur les règlements, et les recommandations que le Conseil prendra l'initiative de faire au gouvernement.

4 — les conférences faites par le président du Conseil et son vice-président sont des voies normales de communication pour faire connaître la pensée du Conseil supérieur de l'Éducation sur une question du jour ou sur un problème encore à l'étude.

5 — des communiqués de presse sur un sujet donné, des séances publiques avec les groupes et les associations auxquelles les journalistes seraient présents sont, pour le Conseil, un autre moyen de communication avec le public.

En guise de conclusion, il importe de souligner un point capital aux yeux du Conseil. L'efficacité de celui-ci tient, d'une part, à sa fidélité à remplir ses fonctions, et d'autre part, à maintenir ses contacts avec le public. Dans les structures scolaires, le Conseil est un organisme de participation démocratique et il est chargé d'exprimer la pensée des divers milieux de la population. Pour bien remplir son rôle, il a besoin de l'appui de la collectivité et des corps intermédiaires. Et il souhaite que cet appui se manifeste par des rencontres et des échanges toujours plus fréquents.



---

## CHAPITRE VIII    **LA PARTICIPATION** **DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION**

---

Le ministère de l'Éducation assume de lourdes responsabilités en matière de participation. Tout comme la participation exige des citoyens et des groupes de nouvelles moeurs civiques, elle réclame des administrateurs publics un nouveau comportement au plan gouvernemental. L'expérience dira jusqu'où peuvent mener à la longue les exigences de ce renouvellement. Mais dès aujourd'hui deux aspects apparaissent avec clarté. Le premier est d'ordre administratif: la participation demande une décentralisation des pouvoirs qui permette de créer au niveau régional des centres de décision. Le second aspect se situe à la fois au niveau des structures et des comportements: la participation demande de la part des pouvoirs politiques la pratique de la consultation et du dialogue avec tous les groupes intéressés à l'éducation. Au sujet du premier point, le ministère de l'Éducation a annoncé qu'il entreprendra au cours de cette année la décentralisation de son administration. À cette fin, il se propose de créer des bureaux régionaux groupant des conseillers spécialisés chargés d'étudier, en collaboration avec les organismes locaux, les problèmes qui se posent au niveau régional et qui relèvent à l'heure actuelle de l'administration centrale.

Au sujet du second point concernant la consultation des corps intermédiaires sur les politiques scolaires, le ministère de l'Éducation s'est engagé par une suite de déclarations d'une netteté sans équivoque; nous les avons rapportées plus haut. En outre, nous avons rappelé que le ministère de l'Éducation a formé un grand nombre de comités d'étude, de consultation et de planification; ces comités ont déjà fourni un travail notable et en particulier, ils ont défini quelques objectifs majeurs du plan scolaire et quelques-unes de ses modalités d'application.

Cependant, malgré les appels insistants du Ministère à la participation des groupes, malgré la présence d'un grand nombre de représentants des corps intermédiaires au sein des comités d'étude et de consultation, certaines associations ont dénoncé vigoureusement l'absence de dialogue entre le ministère de l'Éducation et les corps intermédiaires. On accuse le Ministère de préconiser en parole la démocratie de participation, alors

qu'en réalité il rejette le dialogue et impose ses décisions d'autorité et sans consultation préalable. À l'été 1965, semblable malaise s'est répandu dans quelques commissions scolaires régionales. Les comités régionaux de planification venaient de terminer leur rapport et l'avaient expédié au Ministère. Les membres des comités espéraient alors des échanges avec les fonctionnaires du Ministère sur les projets qu'ils avaient proposés, ou tout au moins une réponse aux recommandations qu'ils avaient faites. Ils se plaignaient de la lenteur des communications; ils affirmaient que le Ministère avait déjà ses propres spécialistes sur place et qu'ils élaboraient en chambre close et sans consultation les plans régionaux. Ils avaient l'impression que le gouvernement avait créé un décor démocratique sans participation réelle des régions.

### **Relations du ministère de l'Éducation avec les comités régionaux**

Il y a intérêt à nous arrêter d'abord aux relations entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires régionales. L'examen de cette situation concrète permettra d'évaluer le style de participation du Ministère, et de faire ressortir quelques défaillances de participation dont le Ministère a pris les risques sans toutefois porter l'entière responsabilité d'une situation qui tient à un grand nombre de facteurs.

Au point de vue de la participation, la question majeure est peut-être la suivante: en lançant l'Opération 55, le Ministère a-t-il brûlé les étapes et imposé trop tôt la formation des comités régionaux de planification? À bien des égards, la situation n'était pas mûre pour la création de ces comités; le Ministère qui proposait leur constitution immédiate n'avait pas encore mis au point la formule; la méthodologie de travail proposée aux comités était indécise; les instruments fournis par le Ministère (données démographiques, formules d'inventaires, etc.) étaient déficients; les conseillers en organisation scolaire avaient été formés rapidement. Sans doute, si l'on ne considérait que ce manque de préparation, il faudrait alors soutenir que le Ministère a agi prématurément.

Cependant on peut envisager la situation sous un angle un peu différent. La création immédiate des comités régionaux de planification, dès le lancement de l'Opération 55, avait pour but d'obtenir la collaboration des groupements de chaque région à la partie du plan scolaire qui les concernait. Il y a dans cet appel à la collaboration plus qu'une habileté tactique de la part du ministère de l'Éducation.

Ce dernier cherche depuis sa création à enraciner dans chaque région l'action qu'il poursuit; c'est là assurément un élément fondamental de sa politique. La création des comités régionaux de planification a été faite dans ce but; elle a donné comme résultat d'intéresser effectivement la population des régions au plan scolaire et de susciter la participation des

groupements. Sur ce sujet, les rapports des comités abondent en témoignages. En optant pour une formule de participation qui, il faut le reconnaître, n'allait pas sans risque, le Ministère associait les groupes au plan scolaire mais il acceptait du même coup une large part d'improvisation; il acceptait aussi de faire lui-même son expérience de participation en même temps que les comités et les groupes régionaux. Si l'on approuve cette option, parce qu'elle paraît préférable à un plan régional dressé en chambre, il serait alors illogique de blâmer le ministère de l'Éducation d'avoir constitué trop tôt les comités. Il est vrai que l'expérience n'a pas eu que des côtés positifs; mais en définitive, il nous semble que les avantages l'ont emporté largement sur les inconvénients. On peut ajouter que les comités, instruits par cette expérience initiale et formés aux méthodes de travail et aux relations avec le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires régionales, seront capables à l'avenir de fournir un rendement plus élevé.

Par contre, il est utile de faire quelques observations sur le style de participation tel que réalisé entre le ministère de l'Éducation et les comités régionaux. Une première observation concerne l'objet de la participation. Lorsque le Ministère fait appel à la collaboration des comités, il importe que la matière de la discussion soit établie avec netteté. Dans l'intention de ne pas nuire à la liberté des discussions en comités, le Ministère s'est gardé d'exprimer clairement et officiellement sa pensée sur une question ou l'autre; il espérait de cette manière amener les membres des comités à découvrir eux-mêmes la solution appropriée et à la proposer dans leurs recommandations sans qu'elle leur soit imposée de l'extérieur.

Cette méthode de travail n'est pas sans écueil; elle comporte une forme voilée de manipulation et elle peut expliquer certains reproches formulés à l'endroit du Ministère par les comités régionaux de planification. Il nous semble que ce qui est explicite dans la pensée du Ministère devrait être communiqué à ses collaborateurs officiels; le plus souvent possible, le Ministère devrait dire exactement ce qui en est et distinguer une hypothèse de travail, un projet en cours d'étude et une décision définitive. Il faudrait en outre que soient définis clairement les types de participation. Supposons que les comités soient appelés à se prononcer sur les points suivants: l'inventaire de l'équipement scolaire dans la région, l'établissement des projections démographiques pour les quinze années à venir, l'énoncé d'une politique sur la coéducation. Ces tâches font appel à des types différents de participation. Les deux premières questions ont un caractère purement technique; les fonctionnaires à Québec pourraient l'effectuer parfaitement à l'aide des ressources et des instruments qu'ils possèdent. Si le ministère demande aux comités de faire ce travail ou de vérifier le travail déjà accompli, c'est qu'il y a profit pour un groupe régional de prendre connaissance de certaines données de son milieu en vue de mieux remplir d'autres fonctions de participation dans lesquelles cette fois la collaboration sera nécessaire. Le troisième sujet concernant l'énoncé d'une politique sur la coéducation n'a plus un caractère purement technique; il relève d'un ensemble de valeurs morales, intellectuelles et

psychologiques; la collaboration des parents, des éducateurs, des associations devient alors essentielle. Il importe donc de bien définir les types et les rôles de participation qui diffèrent notamment selon la nature des problèmes.

Dans les travaux demandés aux comités, plusieurs tâches avaient un caractère technique. Il fallait dans ce cas fournir toute la documentation nécessaire. Il semble qu'à cet égard il y a eu des retards et des déficiences de la part du Ministère. Certaines tâches de caractère technique comportaient des références à des valeurs : ainsi la conception et le plan d'une école seront différents suivant que l'on adopte la formule de coéducation ou qu'on la rejette. Les besoins d'équipement seront différents, surtout dans certaines régionales, selon les formes d'intégration conçues pour le secteur privé. Peut-être, à cette phase initiale de la participation, le Ministère aurait-il mieux fait de bien distinguer la nature des tâches qu'il proposait aux comités régionaux de planification. Peut-être aussi le Ministère aurait-il eu intérêt à rationaliser davantage les étapes du travail que devaient accomplir les comités. Les instructions préparées à l'adresse des comités et qui comprenaient le programme des tâches ne portaient pas d'indication précise sur les étapes du travail; on a laissé à l'initiative des comités le soin d'établir chacun de leur côté leur propre programme de travail. Il s'est glissé beaucoup d'improvisation.

Chacun des comités régionaux de planification comptait parmi ses membres un conseiller en organisation scolaire, nommé par le ministère de l'Éducation. Ces fonctionnaires avaient pour tâche d'assister les comités à remplir les fonctions que leur avait assignées le Ministère. Il faisait aussi le lien entre l'équipe du Ministère chargée de coordonner l'Opération 55 et les membres des comités avertis des besoins concrets de leur région. Le Ministère a eu l'idée excellente d'établir ces liens et de multiplier les canaux d'information. Toutefois, certains comités régionaux ont exprimé des plaintes à l'endroit des conseillers. On leur reproche d'avoir agi surtout comme représentants du Ministère, portés davantage à transmettre les idées venues d'en haut qu'à éveiller la population aux problèmes de la région. Il est sans doute difficile d'apprécier avec exactitude, et de façon à rendre justice aux conseillers, la portée de ces reproches. Mais de manière générale, il nous semble que les conseillers en organisation scolaire ont intérêt à situer leur action de façon très nette au plan de l'animation sociale.

Lorsque l'on se place dans cette perspective, il paraît important de bien comprendre la nature des problèmes qui se posent à une collectivité; mais il importe encore davantage d'aider les participants, par leur propre recherche, à découvrir eux-mêmes leurs problèmes et à les poser correctement. La participation démocratique au plan scolaire ne peut être atteinte que par la prise en charge, chacun à son niveau, de ses responsabilités. Ces observations n'ont pas pour but de diminuer les mérites des conseillers en organisation scolaire. Elles cherchent plutôt à dégager un aspect important de la participation; il faut que les rôles de participation

et les niveaux de responsabilités soient exactement définis par le Ministère et par les organismes qui y participent; il faut aussi s'assurer que rôles et responsabilités sont nettement perçus par les participants.

Lorsque le Ministère demande à la population de participer, il ne doit pas s'attendre à ce que celle-ci se contente d'approuver sans réserve les projets qu'il lui propose; la population ne possède pas tout l'acquis de données et de connaissances qu'ont réunies les spécialistes: ce qui est évident au Ministère ne l'est pas toujours aux participants. Mais, en outre, il y a un intérêt capital à ce que le Ministère prenne connaissance des problèmes concrets que posent, dans la vie quotidienne des collectivités régionales, la mise en place de l'Opération 55. Derrière les réformes projetées, il ne faut pas oublier qu'il y a des hommes, des parents, des enfants et des adolescents qui peuvent être aidés ou accablés, suivant le style ou le rythme d'application du plan scolaire.

Les comités régionaux de planification ont été formés à la demande du ministère de l'Éducation pour accomplir un ensemble de tâches relatives à l'Opération 55. À notre avis, ils devraient être maintenus, une fois terminé le mandat que leur a confié le Ministère. Ils pourraient alors agir comme des conseils régionaux de l'éducation, aborder l'étude de questions intéressantes leur région, et faire à leur sujet des recommandations aux commissions scolaires régionales et au ministère de l'Éducation. Ils pourraient aussi établir des relations avec le Conseil supérieur de l'Éducation. Nous faisons cette suggestion avec d'autant plus de confiance qu'un très grand nombre de comités en ont fait l'objet d'une recommandation. Les rapports des comités régionaux remis au ministère de l'Éducation au cours de l'été dernier ne se bornent pas à étudier les questions proposées par le guide du Ministère; ils ont aussi abordé l'étude de plusieurs questions d'un vif intérêt pour la région et pour la province entière. Ainsi on trouve dans les rapports des recommandations sur l'enfance exceptionnelle, sur la collaboration entre les groupes ethniques, sur la grandeur des écoles, sur les transports, les services personnels à l'étudiant, son initiation au travail, sur l'enseignement agricole et commercial, sur les loisirs et les bibliothèques. Certains de ces travaux sur l'enfance exceptionnelle, sur les bibliothèques, sur l'enseignement technique et professionnel mériteraient d'être connus du public. Il nous semble que le maintien des comités régionaux est essentiel à l'essor de participation. Chacune des régions et l'ensemble de la province ont intérêt à ce que se poursuivent au sein de ces groupes représentatifs la réflexion et les échanges sur les problèmes majeurs de l'Éducation. Le ministère de l'Éducation n'en sera que mieux informé sur les besoins et les aspirations de chacune des régions.

Au terme de cette analyse sur les relations du ministère de l'Éducation et des comités régionaux, on peut affirmer que l'équipe du Ministère chargée de promouvoir l'Opération 55 s'est initiée à la participation en même temps que les membres des comités. Il y a eu de part et d'autre, et dans un jeu de relations réciproques, des essais, des tâtonnements, des indécisions, des mises au point successives, — chose qui nous semble

inévitables dans une entreprise de ce genre que le Ministère et les régions abordaient pour la première fois. Dans la période de mise en train, plusieurs membres des comités croyaient, non sans méfiance, que les fonctionnaires possédaient la solution à tous leurs problèmes, alors que dans bien des cas l'équipe du Ministère était dans l'incertitude et cherchait à s'informer. La collaboration réelle, active, compétente est une tâche nouvelle pour la population. Il n'y a pas lieu de s'étonner des quelques déficiences que nous avons relevées. Avec le temps et l'expérience, elles devraient se réduire. Nous croyons que prises en leur ensemble et évaluées en termes de participation, les relations du ministère de l'Éducation et des comités régionaux de planification ont pris un caractère positif qui augure bien de l'avenir.

Le Conseil supérieur de l'Éducation n'a pas jugé utile dans les circonstances actuelles de traiter des relations entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Les documents importants tels que le *Rapport de la commission royale d'enquête sur la fiscalité*, et le 4<sup>e</sup> tome du *Rapport Parent* apportent des données nouvelles sur cette question et il nous semble plus opportun, avant de faire toute évaluation, de prendre connaissance de leurs recommandations.

### **Les relations du Ministère avec les corps intermédiaires**

Un autre domaine de la participation du ministère de l'Éducation concerne ses relations avec les enseignants, les associations de parents et le public en général. Divers groupements ont exprimé des griefs au sujet du style et de la qualité de la participation du Ministère. Que lui reprochent ces groupes ? De prendre des décisions sans consultation préalable; d'écarter le dialogue lorsque des divergences de vues séparent le Ministère et les associations; de ne pas demeurer en contact assez étroit avec le public; d'infléchir les initiatives particulières en un sens qu'il a fixé lui-même, tout en recommandant une politique de participation; de mal supporter la liberté d'expression et de s'en tenir aux apparences de la démocratie.

Ces griefs sont sérieux. Que les impressions des groupements soient vraies ou fausses, il reste qu'elles sont formulées, qu'elles circulent et trouvent du crédit dans de larges secteurs de la population. La plupart des groupes qui blâment le Ministère sont engagés directement dans l'enseignement; ils sont par le fait-même associés de façon étroite à la réalisation du plan scolaire qu'ils peuvent favoriser ou contrarier selon leur attitude. Et une chose est certaine, sans leur concours, le ministère de l'Éducation ne pourra aller très loin dans la réforme de l'enseignement.

À la manière dont les groupes perçoivent l'action du ministère de l'Éducation s'ajoute un ensemble de facteurs sociaux qui ont aggravé la situation. Le ministère de l'Éducation prend la direction de la réforme

scolaire à un moment où éclatent d'anciens conflits, latents depuis plusieurs années, entre les enseignants et les administrateurs scolaires, entre les parents, les administrateurs scolaires et les professeurs.

Même après avoir fait la part des choses, il semble bien que certains griefs adressés au ministère de l'Éducation ne sont pas sans fondement. Le Ministère, on l'a déjà noté, a fait sur la participation des déclarations claires à souhait; et celles-ci, il va sans dire, engagent, en tout premier lieu, le Ministère qui les fait; mais elles engagent aussi les groupes. Nous avons pu constater qu'un grand nombre de personnes au sein des corps intermédiaires ont exprimé le souhait que le Ministère améliore le caractère de ses relations avec le public et avec les associations. Il y a lieu de faire à ce sujet quelques suggestions.

À l'heure actuelle, les associations se prononcent et prennent position. Au point de vue de la participation, il y a là un acquis que le Ministère lui-même, par ses déclarations et par son action, a reconnu et encouragé. Certains groupements vont jusqu'à user largement de leur pouvoir de pression, et parfois non sans excès. Il va de soi que le Ministère a raison de défendre le bien commun lorsqu'il estime que des associations revendiquent trop âprement ou de manière intempestive des intérêts particuliers. Néanmoins, nous croyons que, de façon générale, le Ministère serait bien avisé de consulter plus largement les groupes, de se montrer peut-être plus attentif à leurs opinions et à leurs recommandations, de solliciter plus vivement leur concours à une entreprise qui, tout en étant la sienne parce qu'il en est le premier responsable, est aussi le projet social de la communauté.

Pour obtenir la collaboration des groupes au plan scolaire, le Ministère a mis sur pied des mécanismes de consultation qui, dans sa pensée, sont appelés à remplir un rôle essentiel : ce sont les comités de planification. Parce que ces comités sont des organismes de participation au sein desquels se rencontrent pour travailler en commun des équipes de fonctionnaires et des membres des associations intéressés à l'éducation, il est utile de s'y arrêter un instant.

Il existe présentement trois comités de planification : le Comité du plan de développement scolaire, le Comité de planification du plan de la formation des maîtres, le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel.<sup>(1)</sup>

Ces organismes ont été constitués pour permettre au Ministère de demeurer en contact avec tous les milieux intéressés à l'éducation; le plan scolaire est ainsi élaboré par le Ministère avec l'assistance des représentants du monde des enseignants et des autres secteurs de la société. Les membres des comités sont désignés par les associations auxquelles ils appartiennent; et ils discutent les projets de plein-pied avec les officiers

---

(1) En décembre 1965, le Ministre a annoncé son intention de former un quatrième comité pour étudier les problèmes de l'enseignement supérieur.

du Ministère. Il y a dans ces comités une nouvelle forme de participer à l'élaboration des projets scolaires qui est sans doute d'un grand intérêt. Un dialogue peut s'y instituer entre les fonctionnaires et les membres désignés par les associations; il favorise les échanges de vues, la critique réciproque et la compréhension mutuelle. Ces comités de planification sont une innovation dans notre milieu; ils permettent une forme de collaboration entre l'État et la collectivité qui a donné jusqu'à présent des résultats positifs.

Cependant, à la suite d'une expérience de plusieurs mois, des questions surgissent au sujet de la procédure et du fonctionnement de ces comités. Sont-ils des organismes permanents ou provisoires ? Et dans ce dernier cas, quelle est la durée de leur mandat ? Leurs fonctions, leurs rôles sont-ils déterminés avec une clarté et une précision suffisantes ? N'agissent-ils pas dans l'exécution de certains travaux comme des commissions d'experts plutôt que comme des organismes de consultations ? Et lorsque les membres agissent à titre de consultants, n'y a-t-il pas danger que les comités accomplissent les mêmes fonctions que les commissions du Conseil supérieur de l'Éducation, entraînant ainsi la répétition inutile des tâches ? Et n'y a-t-il pas aussi, dans ce dernier cas, le danger d'une confusion des rôles ? Les comités ne devraient-ils pas comprendre seulement des membres stables ou, si l'on veut, des membres qui n'aient pas la liberté de se faire remplacer en cas d'absence ? Le nombre des membres qui varie, selon les comités, de 25 à 32, — n'est-il pas trop élevé pour permettre en toute circonstance un travail efficace ?

Aux yeux du Conseil supérieur de l'Éducation, ces questions ne mettent en cause ni l'existence ni l'intérêt des comités. Mais il nous paraît indispensable à l'heure actuelle, alors que les groupes et les institutions entrent toujours davantage dans le jeu parfois complexe de la participation, de définir plus nettement les responsabilités du Ministère et des divers organismes ainsi que les rôles de la participation. Si le premier effort du Ministère a consisté à juste titre à susciter la collaboration des corps intermédiaires à participer au plan scolaire, le moment est venu, croyons-nous, de définir les fonctions et de préciser les attributions des équipes de travail.

Il convient de mentionner un dernier point au sujet des comités de planification. Les membres, avons-nous dit, sont désignés par les corps constitués auxquels ils appartiennent. Mais, une fois nommés, ils participent aux travaux des comités à titre personnel, et non pas à titre de délégués de leurs groupements. On ne saurait donc prétendre qu'au sein des comités les associations sont engagées par les avis et les prises de position de leurs membres. Sans doute, le choix que font les associations en désignant des personnes qualifiées pour faire partie des comités du Ministère est une participation utile; mais dans les comités, les corps constitués ne participent pas en tant que groupes à la planification scolaire. C'est pourquoi le Ministère a avantage à consulter directement les associations et à obtenir leur avis sur les politiques qu'il élabore. Si cette

consultation est bien faite, au bon moment, elle ne peut qu'être fort utile au Ministère, de même elle peut rendre aussi plus fructueux le travail du Conseil supérieur de l'Éducation.

Une des formes d'aide que le Ministère est appelé à fournir aux groupes et aux institutions, c'est la documentation et l'information indispensables à toute participation sérieuse et compétente. Nous avons vu que le Ministère a transmis aux comités de planification une documentation appropriée à leurs travaux. Il a le même devoir d'information à l'égard des institutions, des groupes publics et privés et des diverses communautés de travail. À cet égard, nous l'avons déjà dit, l'information fournie par le Ministère nous paraît encore insuffisante.

Une observation de portée générale peut être utile au terme de ces analyses pour mieux situer certains problèmes de participation. D'une part, l'État se présente aujourd'hui comme un maître d'oeuvre qui travaille, organise et planifie au bénéfice de la collectivité. Il est au service de la société et il doit voir à assurer le bien-être des citoyens. D'autre part, l'État est aussi, en un certain sens, un groupement d'hommes, une institution particulière au sein de la société. Cette institution éprouve pour son compte des besoins, des nécessités, des actions qu'il faut faire pour aboutir à des résultats. En général ce sont des impératifs d'efficacité; il s'agit de réussir une entreprise, assurer la bonne marche du plan scolaire, d'arbitrer des conflits. Mais parmi ces besoins il y a, plus ou moins confusément perçu, le contentement qui naît de l'exercice de l'autorité, une certaine volonté de puissance qui peut animer le personnel consacré aux activités de gouvernement. Cette disposition est la tentation classique des pouvoirs publics. Elle peut amener l'État, avec la meilleure bonne foi possible, à faire participer les groupes à ses propres progrès, à son propre système, selon une problématique qu'il a définie au préalable et à laquelle il s'agit de conduire peu à peu tous les groupements; on accepte bien les échanges, pourvu que les personnes consultées entrent dans les perspectives d'ensemble déjà déterminées. Il y a là un état d'esprit bien naturel, mais il n'est pas sans poser quelques problèmes de participation aux hommes et aux associations qui seront consultées.

Ainsi l'action des pouvoirs publics n'est pas sans comporter une certaine ambiguïté; et il n'est pas inutile que les hommes de gouvernement et les citoyens en général en soient conscients. La volonté de puissance et le souci du bien commun ne sont pas de soi incompatibles. Dans la mesure où les deux coïncident, il est conforme à l'intérêt public que l'État cherche la puissance efficace et demande aux citoyens et aux associations la collaboration à ses projets. Mais il peut arriver que les deux éléments ne coïncident pas. Si la volonté de puissance de l'équipe gouvernante en arrive à s'imposer pour elle-même, à éluder la consultation lorsque les problèmes sont urgents, ou encore à la négliger après l'avoir préconisée avec insistance, alors l'exercice de l'autorité peut tendre à l'arbitraire; le jeu de la participation peut en être faussé par des éléments d'autant plus difficiles à discerner sur le fait qu'ils sont chargés d'impondérables et

présentés sous le couvert d'un bienfait social. Le ministère de l'Éducation a opté pour une politique de participation; il a décidé d'associer les corps intermédiaires à l'oeuvre d'éducation; il a formulé avec netteté les objectifs de cette politique. En cela, il a répondu à l'attente d'une partie importante de la population. Nous avons approuvé cette politique. Mais nous sommes convaincus que la participation a de grandes exigences à l'égard des pouvoirs publics; et s'il est possible d'y atteindre, ce ne peut être sans un effort constant de dépassement. Nous commençons dans le Québec à faire l'apprentissage de la participation. Sur le plan du comportement social, nous l'avons dit, elle réclame de nouvelles attitudes civiques; elle exige aussi un nouveau style de gouvernement. Lorsque l'équipe d'hommes qui détient l'autorité a eu la loyauté de préconiser la démocratie de participation afin que le plan scolaire devienne le projet social de toute la collectivité, elle est appelée à pousser jusqu'au bout la logique de cette position : dans le plein exercice de son autorité, elle doit ranimer le dialogue s'il venait à faiblir, susciter de nouvelles formules de collaboration et demeurer attentive aux opinions raisonnables exprimées par les interlocuteurs légitimes.

---

## CHAPITRE IX    **LA PARTICIPATION DES CITOYENS ET DES GROUPES**

---

La participation est une politique exigeante à l'égard de l'État; mais elle ne l'est pas moins à l'égard des organismes et de la collectivité. Le public est appelé à collaborer à la mise en place et au maintien des structures nouvelles de l'enseignement, à l'élaboration des programmes, bref, à l'ensemble du plan scolaire. Il est appelé à le faire dans un esprit de dialogue démocratique dans la communauté; il est nécessaire que chacun rompe avec les habitudes d'individualisme, qu'il surmonte des incompréhensions, qu'il élargisse les horizons déjà pensés, qu'il établisse des relations de confiance mutuelle avec les autres. Nous avons relevé plus haut les cloisonnements et les divisions qui séparent les divers secteurs du monde de l'enseignement. Or, la réforme scolaire ne peut pas se faire dans ces conditions; elle exige une conversion des mentalités. Et ce changement affecte tout le monde: les enseignants, les administrateurs de l'école, les parents, les églises, les groupements socio-économiques.

### **Une conversion des mentalités**

Le temps est venu d'édifier et notre société n'y réussira qu'en dépassant des sensibilités personnelles, qu'en élargissant des vues trop étroites, qu'en s'ouvrant aux perspectives du bien commun. Aucun groupe, aucun individu ne peuvent se flatter d'échapper à des étroitesse de vues, personne ne peut affirmer que l'effort de dépassement personnel réclamé par le dialogue et la participation ne le concerne pas.

C'est dans cette perspective que le Conseil supérieur de l'Éducation émet le voeu que les corps intermédiaires et les citoyens fassent une autocritique de leur collaboration. À ce sujet, le Conseil se borne à soulever quelques questions, dans le contexte de la réforme scolaire déjà entreprise par la collectivité sous la direction du ministère de l'Éducation.

## Quelques facteurs de la situation

Il y a d'abord des questions concernant la situation globale de l'enseignement au Québec. Ces questions, nous les posons d'abord aux organismes qui ont des responsabilités en éducation; mais aussi à chaque individu, à chaque citoyen. Qui oserait prétendre à l'heure actuelle qu'il n'a pas de responsabilités en éducation ?

L'opinion publique commence à saisir que l'éducation est à la base de tous les problèmes économiques, sociaux et culturels du Québec, qu'elle est la clef du progrès, que l'école doit avoir priorité sur tout autre secteur dans les politiques de la province. Personne ne conteste en principe la nécessité d'une intervention de l'État en ce domaine, ni l'indispensable collaboration de tous les citoyens et de tous les groupes.

Mais le public est-il bien informé des données précises de la situation ? Connaît-il l'urgence de la réforme scolaire ? En a-t-il mesuré l'enjeu exceptionnel ? Est-on réellement averti des retards qu'a pris le Québec dans la formation de ses jeunes ? A-t-on pris conscience qu'environ les deux-tiers des jeunes adultes québécois (entre 20 et 24 ans) n'ont pas fait plus que sept ans de scolarité ? Qu'environ la moitié de la population active du Québec n'a pas dépassé l'école élémentaire ? A-t-on mesuré les conséquences de ce manque d'instruction ? Sait-on que depuis la dernière guerre mondiale, les changements technologiques ne cessent de modifier les structures de l'emploi ? Que pour les jeunes n'ayant pas accompli 11 ou 12 ans de scolarité, le monde du travail n'a plus d'emploi à leur offrir ? Sait-on que cette tendance va s'accuser à l'avenir au Québec ? Sait-on que des hommes sans formation feront peser pendant trente ou quarante ans sur la société québécoise le fardeau de leur ignorance et de leur inactivité ? Sait-on que pour former sa personnalité, pour déployer ses talents et ses dons créateurs, pour avoir part aux traditions culturelles de la communauté, pour bénéficier de ses heures toujours plus nombreuses de loisirs, un homme a besoin de recevoir une éducation solide ? A-t-on pensé aux enfants exceptionnels qui, faute d'aptitudes et d'instruction, ne trouveront pas à s'employer efficacement ? Notre société sera-t-elle assez généreuse pour les accueillir pleinement et leur assurer le bien-être et la dignité dans un monde orienté vers la technique et la production ?

Sait-on par contre que, dans l'enseignement secondaire, dans l'enseignement technique et professionnel, à l'université, les effectifs d'étudiants ne cessent d'augmenter rapidement ? Qu'à cause de cet accroissement massif des étudiants, l'école pourrait bien souffrir d'une pénurie de personnel enseignant qualifié ? A-t-on conscience que les jeunes générations sont devenues avides de s'instruire; et que là est le phénomène social le plus important dans le Québec d'aujourd'hui et son investissement le plus productif ?

Il est important de ne pas fermer les portes de l'école aux jeunes et aux adultes qui ont besoin d'instruction. Mais pour accueillir cette masse

croissante d'élèves, l'effort que doit fournir la collectivité est immense: il faut construire des écoles et les équiper en laboratoires, en bibliothèques, en ateliers de travail, en installations d'éducation physique, en services médicaux et psychologiques; il faut développer l'enseignement supérieur; il faut créer des centres universitaires dans les diverses régions de la province où les besoins sont urgents; il faut recruter des maîtres en grand nombre et les former; il faut leur assurer un traitement convenable et de bonnes conditions de travail; il faut diversifier les programmes d'études; il faut venir en aide aux étudiants de façon à ce qu'aucun d'entre eux ne soit empêché de poursuivre ses études à cause des moyens financiers. Ces charges de l'enseignement, ces investissements vont entraîner des dépenses considérables. Elles exigeront aussi du temps, des recherches, des rencontres, des travaux de comités. Si la collectivité veut réussir la réforme scolaire, elle doit fournir un effort considérable de participation.

### **Pour une meilleure qualité de participation**

Parce que l'enjeu de la réforme scolaire est exceptionnel, parce que la contribution à fournir en énergie, en ressources humaines et en crédits est considérable, il est de la plus haute importance que la participation des citoyens et des groupements acquière de la qualité. Il importe, en face des objectifs primordiaux du plan scolaire, de surmonter les déceptions et les résistances, de vaincre les querelles de clochers, de rejeter les polémiques stériles. À l'heure actuelle, il y a sans doute des retards qui peuvent entraîner des conséquences préjudiciables à des milliers de jeunes et à la collectivité entière. Le moment est venu de construire. Le temps n'est pas à la tactique destructive, au refus de collaborer, aux mésintelligences et aux désunions. Il est plutôt à l'indispensable esprit de coopération. Le genre de vie qu'impose à tous la société contemporaine nous incite à des contacts et à des échanges multipliés. La réforme scolaire appelle la collaboration de toutes les équipes d'hommes consacrés à l'éducation. Ceci ne signifie pas qu'il faille écarter la contestation, ni rejeter les divergences de vues. Une opinion contraire à celle d'un groupe peut être un apport précieux et constructif, et il faut apprendre à l'accueillir. Mais la démocratie exige une discipline collective; elle demande en particulier que les opinions contraires soient confrontées loyalement dans un esprit de dialogue qui réunit dans le respect mutuel ceux qui ne sont pas d'accord. Dans cet esprit, la collectivité consent-elle à augmenter l'intensité de sa participation? À la rendre mieux informée, plus conséquente, plus positive? Les corps intermédiaires consentent-ils, à ce tournant décisif de la réforme scolaire, à prêter leur concours constructif, clairvoyant et réaliste? Sont-ils prêts à s'équiper pour fournir une participation compétente? Sont-ils prêts à favoriser le perfectionnement de leur personnel de cadre et à lui fournir de bonnes conditions de travail? Les parents, les éducateurs, les administrateurs scolaires sont-ils prêts à intensifier entre eux le dialogue ainsi que les responsables des divers niveaux de l'enseignement?

Les dépenses de l'éducation vont doubler, même tripler d'ici quelques années. La population est-elle prête à fournir cet effort ? Elle qui exige une meilleure qualité d'enseignement, est-elle prête partout à offrir à ses professeurs les conditions de travail que requiert le progrès de l'enseignement ? Est-elle disposée à accorder priorité à une politique d'investissement plutôt qu'à une politique de consommation ? Est-elle prête à sacrifier pour un temps des besoins individuels non essentiels pour répondre dès aujourd'hui à des besoins collectifs pressants réclamés par les tâches de l'éducation ? Est-elle prête à payer sous forme d'impôts ce que coûtent à la société la construction et l'équipement des écoles, l'augmentation du nombre des professeurs, la formation du personnel enseignant ?

On a vu cette année des groupements faire des critiques au ministère de l'Éducation; ils lui ont reproché de fausser le jeu de la participation. Mais les groupes eux-mêmes sont-ils disposés à faire leur autocritique, à améliorer leur propre participation ?

Dans cet esprit d'une collaboration plus intense, il serait souhaitable, à l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation, que les associations de parents encore dispersées et fragmentaires s'unissent et se donnent des structures solides de participation; ainsi les parents pourraient entrer dans le jeu du dialogue et prendre position au moment où s'élaborent les décisions. Il conviendrait que les enseignants et les administrateurs scolaires se rapprochent dans l'étude de leurs problèmes relevant de leurs responsabilités respectives d'éducateurs; que dans les communautés universitaires, les liens se resserrent entre les administrateurs, les professeurs et les étudiants; qu'à un moment où la société réclame un grand nombre de maîtres bien formés, les universités deviennent plus attentives aux besoins des enseignants; qu'elles cherchent aussi à coordonner les normes d'admission dans les facultés, les programmes d'études et de recherches; qu'elles se servent de leur liberté académique pour prendre des initiatives et pour innover; que les institutions indépendantes multiplient les occasions et les formes de collaboration avec le secteur public et qu'elles déterminent leur politique en tenant compte des objectifs d'ensemble du plan scolaire. Il conviendrait aussi que les grandes institutions s'informent davantage des études et des projets du ministère de l'Éducation, des discussions en cours dans les comités du plan, des travaux du Conseil supérieur de l'Éducation, de ses comités et de ses commissions. Nous formulons ce souhait en pensant aussi à la communauté d'expression anglaise et nous désirons qu'elle soit étroitement associée à tous les développements du plan scolaire dans le Québec.

## **Le projet social de la collectivité**

La réforme scolaire commencée dans le Québec n'est pas d'abord l'affaire du Ministère. Sans doute, le rôle de l'État y est primordial: il faut une autorité pour prendre des décisions d'ordre général, pour coordonner des

initiatives particulières. Mais le système scolaire du Québec appartient à la collectivité; le plan scolaire est son propre projet social. D'une part, le ministère de l'Éducation est au service de cette entreprise collective; d'autre part, les citoyens et les corps intermédiaires ont chacun une contribution originale à y apporter. Il est vrai que les rôles des corps intermédiaires demeurent encore imprécis à bien des égards; et il importe que le ministère de l'Éducation et les groupements eux-mêmes soient conscients de ces imprécisions et qu'ils cherchent avec l'expérience et la réflexion à mieux définir les fonctions de la participation. Mais il est certain que dans l'accomplissement de ce projet social, le Ministère et les corps intermédiaires, les fonctionnaires de l'État et les autres citoyens sont des collaborateurs, associés à la réalisation d'une oeuvre qui intéresse la communauté entière, partageant un ensemble de responsabilités, et tenus de s'écouter réciproquement avec un égal respect: c'est à cette condition que s'effectuera la réforme scolaire dans la pleine réalisation de ces objectifs.



## CONCLUSION

Dans les conditions particulières d'évolution que connaît le système scolaire de la province de Québec, la nécessité d'un plan scolaire apparaît avec netteté. Ce plan a besoin, pour s'organiser et se réaliser, d'un pouvoir fort, bien articulé, qui permettra à l'État de jouer son rôle à fond et de bien diriger les efforts de la nation vers l'amélioration constante de son système d'enseignement.

Mais l'État ne peut pas et ne veut pas faire seul ce travail qui exige la collaboration de toutes les forces vives du Québec. L'éducation est une responsabilité globale dans laquelle chaque individu et chaque groupe de citoyens doivent se sentir engagés. Cela implique une collaboration constante entre l'État, les corps constitués et les individus.

Le Québec a cependant fait un pas de plus. Au-delà de la simple collaboration, il est à installer les mécanismes d'une véritable démocratie de participation. Les citoyens ne sont plus seulement invités à fournir une collaboration où le jeu de la décision volontaire limite considérablement les interventions, ils sont appelés à participer directement et officiellement à l'élaboration des plans, à leur discussion, à leur application. Il ne s'agit plus de la libre coopération d'un individu ou d'un groupe qui choisit d'agir, il s'agit maintenant d'un apport officiel au projet social qu'est le plan scolaire; et cet apport est fait par des citoyens et des groupes qui, ainsi, participent aux politiques gouvernementales.

Cette démocratie de participation apparaît comme un progrès du régime démocratique qui, en cas d'urgence et devant de vastes problèmes, permet à la nation d'envisager la mise en place de solutions réalistes.

Le Québec, dans le domaine de l'éducation, a mis en marche, depuis quelques années, les mécanismes de la participation. L'option est très consciente au ministère de l'Éducation, chez les dirigeants d'associations et chez les citoyens les mieux éclairés. Elle l'est moins dans les autres couches de la population qui n'ont pas encore pris une conscience très nette de cette nouvelle perspective en éducation.

L'expérience est encore neuve. Les rouages de la participation ne fonctionnent pas avec la souplesse que leur donneront les années d'usage. D'un côté comme de l'autre, on fait appel à une participation totale, franche, empreinte de compréhension et de bonne volonté. D'un côté comme de l'autre, on agit parfois comme si on regrettait de s'être engagé dans cette voie. Mais d'un côté comme de l'autre, on désire vraiment que réussisse l'expérience.

Le Conseil supérieur de l'Éducation, lui-même organisme né de la mise en place des mécanismes de la participation, est extrêmement conscient de l'importance de cette réussite pour le bien de l'éducation dans notre province. Il en fait le point central de ses préoccupations, comme en témoigne son Rapport, parce que, selon lui, le Québec ne pourra pas résoudre les problèmes énormes que soulèvent l'éducation, s'il ne parvient pas à faire jouer totalement la démocratie de participation.

# DEUXIÈME PARTIE

## *Le Conseil supérieur de l'Éducation*

**Composition du Conseil**

**Constitution du  
Conseil supérieur de l'Éducation**

**Activités du Conseil,  
des comités spéciaux et des commissions**

**Activités des comités confessionnels**

**Appendices**



Nous avons cru utile de présenter au début de la deuxième partie de ce Rapport la structure détaillée du Conseil supérieur de l'Éducation. Il est à noter que bien que la Commission de l'enseignement technique et professionnel n'ait été officiellement constituée qu'en septembre 1965, la liste de ses membres apparaît ici, parce que le choix en avait été fait avant la fin de la période couverte par ce rapport.

Les quatre commissions prévues par la loi constituent avec les deux comités confessionnels les grands organismes du Conseil supérieur de l'Éducation.

À ceux-ci s'ajoutent les différents comités spéciaux et comités conjoints dont on trouvera également la composition dans cette partie.



# **MEMBRES**

## **DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION**

### **PRÉSIDENT**

**M. JEAN-MARIE MARTIN**, Québec  
professeur à la Faculté des Sciences sociales de l'Université Laval.

### **VICE-PRÉSIDENT**

**M. DAVID C. MUNROE**, Choisy  
ancien directeur de l'Institut d'éducation de l'Université McGill; titulaire de la chaire Macdonald à l'Université McGill.

### **MEMBRES**

**Père PIERRE ANGERS, S J**, Montréal  
directeur du département de littérature française au Collège Ste-Marie.

**Mlle THÉRÈSE BARON**, Montréal  
directrice de l'École secondaire Iberville; vice-présidente de la Corporation des Instituteurs et Institutrices catholiques de la province de Québec.

**M. l'abbé GILLES BOULET**, Trois-Rivières  
directeur général du Centre des Études universitaires de Trois-Rivières.

**M. WESLEY H. BRADLEY, C R**, avocat, Westmount  
président du Comité protestant du Conseil supérieur de l'Éducation; président de la Commission scolaire protestante de Westmount.

**M. L. N. BUZZELL**, comptable agréé, Westmount  
consultant aux bureaux de McDonald, Currie & Co.

**Frère ALPHONSE CARON, E C**, Québec  
président de l'Académie de Québec.

**M. RÉAL CHARBONNEAU**, Longueuil  
conseiller technique de la Fédération des Unions de familles; président de l'Institut canadien d'Éducation des Adultes; secrétaire national de l'Action catholique canadienne.

**M. ROGER CHARBONNEAU**, Ville Mont-Royal  
directeur de l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal; membre de la Commission scolaire de Ville Mont-Royal; président de la Chambre de Commerce de Montréal.

**M. JEAN-MARIE COUËT**, agronome, Chicoutimi  
secrétaire de la Fédération de l'Union catholique des cultivateurs.

**M. PAUL GALLAGHER**, St-Bruno  
directeur des études au St. Joseph Teachers College, Montréal.

**M. FERNAND JOLICOEUR**, Beauport  
directeur du Service d'éducation de la Confédération des Syndicats nationaux.

**M. RICHARD JOLY**, North Hatley  
secrétaire général de l'Université de Sherbrooke; président de la Commission scolaire de North Hatley.

**M. PAUL LACOSTE**, avocat, Montréal  
professeur à la Faculté de Droit de l'Université de Montréal.

**M. ROGER LALIBERTÉ**, ingénieur-géologue, Asbestos  
ex-président de la Fédération des Jeunes Chambres de Commerce du Canada français.

**M. G. A. McARTHUR**, Ste-Thérèse  
directeur général de la Regional School Board of North Island.

**M. PERRY MEYER**, avocat, Hampstead  
professeur à la Faculté de Droit de l'Université McGill.

**Mme PIERRETTE B. POULIN**, Mont-Laurier  
professeur d'anglais à l'École normale de Mont-Laurier.

**M. JACQUES RIVERIN**, notaire, Chicoutimi  
président du Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation, président de la Commission scolaire de Chicoutimi; président de la Commission scolaire régionale de Saguenay.

**M. ROLAND ROCHON**, Sillery  
professeur à l'Institut de Technologie de Québec.

**M. JEAN-PAUL SAVARD**, Duvernay  
directeur général de la Commission d'Apprentissage de l'Industrie de la Construction de Montréal.

**Soeur ST-YVES-MARIE**, CND, Montréal  
principale à l'École normale de l'Institut pédagogique de Montréal.

**Mme JACQUELINE THÉRIAULT-PITRE**, Rimouski  
directrice d'école maternelle à Rimouski.

#### **MEMBRES ADJOINTS**

**MM. ARTHUR TREMBLAY**, sous-ministre de l'Éducation  
**H. S. BILLINGS**, sous-ministre associé  
**JOS.-L. PAGÉ**, sous-ministre associé.

#### **SECRÉTAIRES CONJOINTS**

**MM. ARMAND MARTEL**  
**C. T. TEAKLE**

# COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

## PRÉSIDENT

M. RÉAL CHARBONNEAU, Longueuil  
membre du Conseil supérieur de l'Éducation.

## MEMBRES

M. WALLACE LAMBERT, Montréal  
professeur au département de psychologie à la Faculté des Arts et des Sciences de l'Université McGill.

M. LORENZO LAROUCHE, Montréal  
coordonnateur du cours élémentaire au service de l'enseignement (secteur français) à la Commission des Écoles catholiques de Montréal.

Mlle AIMÉE LEDUC, Montréal  
professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Mlle SHIRLEY McNICOL, Ste-Anne-de-Bellevue  
professeur au Macdonald College.

M. WALTER MURPHY, Montréal  
coordonnateur du cours élémentaire au service de l'enseignement (secteur anglais) à la Commission des Écoles catholiques de Montréal.

Mme SARAH PALTIEL, Montréal  
vice-principale du Wagar High School.

Mlle LOUISE PELLETIER, Québec  
professeur au département d'éducation pré-scolaire de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval.

Mlle IRÈNE SÉNÉCAL, Montréal  
professeur à l'École des Beaux-Arts de Montréal.

Mlle CLARISSE ROY, St-Jean  
directrice de l'École élémentaire Notre-Dame de Lourdes Grand Bernier, de St-Jean.

Soeur STE-MARGUERITE-DU-RÉDEMPTEUR, CND,  
Montréal  
professeur à l'Institut pédagogique de la Congrégation Notre-Dame de Montréal.

Soeur MARIE-ROSE-CÉCILE, CSC, Montréal  
directrice du Centre social scolaire Ste-Croix à Montréal.

Soeur MARIE DE LA VISITATION, SA, Montréal  
spécialiste en catéchèse, attachée à l'Office catéchétique provincial; professeur à l'Université de Montréal.

Soeur YOLANDE DE L'IMMACULÉE, F C S C J, Sherbrooke  
professeur à l'École normale Notre-Dame du Sacré-Coeur de Sherbrooke.

Mlle SIMONE VOYER, Ste-Foy  
professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation, département de  
l'éducation physique, de l'Université Laval.

**SECRÉTAIRE**

M. PAUL-ÉMILE DROLET, Ste-Foy

# COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

## PRÉSIDENT

M. JEAN-PAUL SAVARD, Duvernay  
membre du Conseil supérieur de l'Éducation.

## MEMBRES

Mme THÉRÈSE OUELLET-BIRON, Québec  
conseillère pédagogique en enseignement ménager à la Commission des  
Écoles catholiques de Québec.

Mlle MAGDELHAYNE F. BUTEAU, Montréal  
professeur au St. Joseph Teachers College, Montréal.

M. C. W. DICKSON, Pointe-Claire  
directeur général du Lakeshore Regional School Board.

Rév. Père LUCIEN GAGNÉ, C S S R, Cap-Rouge  
directeur des études au Séminaire Saint-Augustin de Cap Rouge.

M. RAYMOND GAGNIER, Pointe-aux-Trembles  
directeur du Service d'éducation physique à la Commission scolaire  
régionale Le Royer

M. MICHEL GIROUX, Courville  
directeur de l'Information à la Corporation des Instituteurs et Insti-  
tutrices catholiques de la province de Québec.

M. RENÉ GODBOUT, Montréal  
directeur des études au Collège St-Paul de Montréal.

M. ANDRÉ GUY GONTHIER, Lauzon  
professeur à l'Institut de Technologie de Québec.

M. WALTER HITSCHFELD, Montréal  
professeur au département de météorologie et de physique à la Faculté  
des Arts et des Sciences de l'Université McGill.

M. HENRI-PAUL PROULX, Longueuil  
directeur du Service d'établissement et d'aménagement de l'Union catho-  
lique des Cultivateurs; assistant-secrétaire des Caisses d'établissement  
rural du Québec.

M. VIATEUR RAVARY, Montréal  
directeur du cours secondaire à la Commission des Écoles catholiques  
de Montréal.

Soeur LUCILLE DE L'ASSOMPTION, F D L S,  
directrice de loisirs pour adolescentes; membre du Comité d'adminis-  
tration de l'Association des Camps du Québec.

Mlle ELIZABETH STANTON, Lachute  
directrice du département de langue anglaise au Lachute High School.

M. JACQUES VILLENEUVE, Outremont  
vice-président et directeur du personnel de Johnson & Johnson Ltée.

**SECRÉTAIRE**

M. A. R. M. ROY, Québec

# **COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL**

## **PRÉSIDENT**

**M. FERNAND JOLICOEUR**, Beauport  
membre du Conseil supérieur de l'Éducation.

## **MEMBRES**

**M. JEAN-MARIE BEAUCHEMIN**, Montréal  
secrétaire général de la Fédération des Collèges classiques.

**M. l'abbé GILLES BOULET**, Trois-Rivières  
membre du Conseil supérieur de l'Éducation.

**M. MAURICE CARRIER**, Ste-Foy  
professeur de biologie à l'École normale Laval.

**Mlle THÉRÈSE D'AOUST**, Montréal  
visiteuse officielle des Écoles d'infirmières de l'Association des Infirmières  
de la province de Québec.

**Mgr ALPHONSE LAFRENIÈRE**, Québec  
directeur général de la Faculté des Arts de l'Université Laval.

**M. D. L. MORDELL**, Montréal  
doyen de la Faculté de Génie de l'Université McGill.

**M. CAMILLE-G. MOREAU**, avocat, Montréal  
directeur du Service d'organisation générale de la Fédération de l'Union  
catholique des cultivateurs du Québec.

**M. JEAN-PAUL MORRISSETTE**, Trois-Rivières  
directeur de l'Institut de Technologie de Trois-Rivières.

**M. JOHN T. McILHONE**, Montréal  
directeur des écoles anglaises de la Commission des Écoles catholiques de  
Montréal.

**M. PIERRE-YVES PARADIS**, Sherbrooke  
professeur de philosophie à l'Université de Sherbrooke.

**M. JOHN PERRIE**, Montréal  
directeur général adjoint du Bureau métropolitain des Écoles protestantes  
de Montréal.

**Soeur AGNÈS-DE-ROME**, N D B C, Chicoutimi  
professeur de français et de littérature à l'Institut familial Notre-Dame  
du Bon-Conseil de Chicoutimi.

M. JAMES W. TOMECKO, Montréal  
directeur des relations éducatives entre l'industrie chimique du Canada  
et les universités canadiennes.

M. PHILIPPE VAILLANCOURT, Montréal  
directeur du Service d'éducation du Congrès du Travail du Canada.

**SECRÉTAIRE**

M. ARMAND MARTEL, Sillery

# COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## PRÉSIDENT

Père PIERRE ANGERS, s J, Montréal  
membre du Conseil supérieur de l'Éducation.

## MEMBRES

M. MAURICE BOISVERT, Sillery  
directeur du département de Génie électrique de la Faculté des Sciences de l'Université Laval.

M. MAURICE BORDUAS, Trois-Rivières  
directeur du département des Lettres du Centre des Études universitaires de Trois-Rivières.

M. GEORGE FERGUSON, Montréal  
directeur du département de Psychologie de la Faculté des Arts et des Sciences de l'Université McGill.

M. SAUL FRANKEL, Montréal  
vice-doyen, division des Sciences sociales de la Faculté des Arts et des Sciences de l'Université McGill.

M. JAMES GRAY, Lennoxville  
directeur du département d'anglais de la Faculté des Arts de l'Université Bishop's.

M. MAURICE L'ABBÉ, Montréal  
vice-doyen de la Faculté des Sciences de l'Université de Montréal.

M. LÉOPOLD LAMONTAGNE, Ste-Foy  
doyen de la Faculté des Lettres de l'Université Laval.

Mlle JEANNE LAPOINTE, Québec  
professeur titulaire à la Faculté des Lettres de l'Université Laval.

Dr C.-P. LEBLOND, Montréal  
professeur d'anatomie à la Faculté de Médecine de l'Université McGill.

M. SAMUEL MADRAS, Montréal  
doyen de la Faculté des Sciences de l'Université Sir George Williams.

M. le Juge ALBERT MAYRAND, Montréal  
professeur titulaire à la Faculté de Droit de l'Université de Montréal;  
juge de la Cour Supérieure de la province de Québec.

M. LAURENT PICARD, Outremont  
directeur adjoint de l'École des Hautes Études commerciales de Montréal.

**M. ALPHONSE RIVERIN, Sherbrooke**  
doyen de la Faculté d'Administration de l'Université de Sherbrooke.

**M. PIERRE-H. RUEL, Sherbrooke**  
doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Sherbrooke.

**SECRÉTAIRE**

**M. C. T. TEAKLE, Québec**

## **COMITÉ DES GROUPES NON REPRÉSENTÉS PAR LES COMITÉS CONFESIONNELS**

**PRÉSIDENT** M. DAVID C. MUNROE

**MEMBRES** PÈRE PIERRE ANGERS  
M. L'ABBÉ GILLES BOULET  
M. RICHARD JOLY  
M. PAUL LACOSTE  
M. PERRY MEYER

**SECRETÉAIRE** M. C. T. TEAKLE

## **COMITÉ DE L'ENSEIGNEMENT PRÉ-UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNEL**

**PRÉSIDENT** M. FERNAND JOLICOEUR

**MEMBRES** M. L'ABBÉ GILLES BOULET  
FRÈRE ALPHONSE CARON  
M. JEAN-MARIE COUËT  
M. RICHARD JOLY  
M. G. A. MCARTHUR  
MME JACQUELINE T. PITRE  
MME PIERRETTE B. POULIN  
M. ROLAND ROCHON

**SECRETÉAIRE** M. ARMAND MARTEL

## **COMITÉ SPÉCIAL DE L'ÉDUCATION DES ADULTES**

**PRÉSIDENT** M. JEAN-MARIE COUËT

**MEMBRES**  
M. L. N. BUZZELL  
M. RÉAL CHARBONNEAU  
M. ROGER LALIBERTÉ  
MME JEAN-PAUL POULIN  
M. JEAN-PAUL SAVARD

**SECRETARE** A. R. M. ROY

## **COMITÉ CONJOINT SUR LA COÉDUCATION**

<b>PRÉSIDENT</b>	M. PAUL GALLAGHER
<b>MEMBRES</b>	RÉV. JOHN GILMOUR M. RENÉ GODBOUT M. WALTER HITSCHFELD M. L'ABBÉ ARMAND MARANDA MME AGNÈS MILLET-REEVES M. CAMILLE-G. MOREAU MME SARAH PALTIEL M. MARC FERNAND SCHEUCH SOEUR AGNÈS-DE-ROME SOEUR MARIE-ROSE-CÉCILE
<b>SECRETÉAIRE</b>	M. ARMAND MARTEL

## **COMITÉ CONJOINT SUR LA FORMATION DES MAÎTRES**

<b>PRÉSIDENT</b>	M. G. A. McARTHUR
<b>MEMBRES</b>	Mlle MAGDELHAYNE BUTEAU M. GEORGE FERGUSON M. ARTHUR A. GLASHAN M. C. WAYNE HALL M. J. D. JEFFERIS M. LORENZO LAROUCHE M. JEAN-PAUL MORISSETTE MME SARAH PALTIEL M. JOHN PERRIE M. VIATEUR RAVARY M. PIERRE-H. RUEL SOEUR RENÉE-DU-ST-SACREMENT
<b>SECRETÉAIRE</b>	M. ARMAND MARTEL

**COMITÉ CONJOINT  
SUR L'ORGANISME DE  
COORDINATION UNIVERSITAIRE**

**PRÉSIDENT** M. DAVID C. MUNROE

**MEMBRES**  
M. SAUL FRANKEL  
M. RICHARD JOLY  
M. MAURICE L'ABBÉ  
M. PAUL LACOSTE  
M. LE JUGE ALBERT MAYRAND  
M. PERRY MEYER  
M. LAURENT PICARD

**SECRÉTAIRE** M. C. T. TEAKLE

# **MEMBRES DU COMITÉ CATHOLIQUE**

## **PRÉSIDENT**

M. JACQUES RIVERIN, Chicoutimi  
membre du Conseil supérieur de l'Éducation.

## **REPRÉSENTANTS DU CLERGÉ**

L'abbé LÉONARD J. CROWLEY, Montréal  
coordonnateur, pour S.E. le Cardinal Léger, des activités pour les catho-  
liques de langue anglaise de Montréal.

Mgr ROGER MALTAIS, Sherbrooke  
recteur de l'Université de Sherbrooke.

M. l'abbé ARMAND MARANDA, Québec  
directeur du département d'Orientation de la Faculté des Sciences de  
l'Éducation de l'Université Laval.

M. LUCIEN MARTINELLI, P S S, Montréal  
doyen de la Faculté de Philosophie de l'Université de Montréal.

M. l'abbé JEAN-MARIE TARDIF, Québec  
directeur de la Pastorale à la Commission des Écoles catholiques de  
Québec.

## **REPRÉSENTANTS DES PARENTS**

Mme LOUISE L'ESPÉRANCE-COULOMBE, Québec

M. EDMOND LABELLE, Montréal  
directeur de l'École des Beaux-Arts de Montréal.

Mme AGNÈS MILLET REEVES, Longueuil

M. LÉO VIGNAULT, Nicolet  
directeur régional de l'Union catholique des cultivateurs; secrétaire  
de la Fédération de l'Union catholique des cultivateurs de Nicolet.

## **REPRÉSENTANTS DES ÉDUCATEURS**

Frère LOUIS-BERTRAND, S G, Montréal  
président de la Fédération des Frères éducateurs; supérieur général de  
la Congrégation des Frères de St-Gabriel.

M. ARTHUR A. GLASHAN, Montréal  
principal du Marymount Boys' High School.

**M. NAPOLÉON LEBLANC**, Québec  
doyen de la Faculté des Sciences sociales de l'Université Laval.

**Soeur RENÉE DU ST-SACREMENT**, S C S C J, Sherbrooke  
directrice générale des études des Filles de la Charité du Sacré-Coeur  
de Jésus à Sherbrooke.

**M. FERNAND TOUSSAINT**, Québec  
directeur des Services académiques de la Corporation des Instituteurs  
et Institutrices catholiques du Québec.

**MEMBRE ADJOINT**

**M. JOS-L. PAGÉ**, Québec  
sous-ministre associé de l'Éducation.

**SECRÉTAIRE**

**M. PAUL-ÉMILE DROLET**, Québec

# **MEMBRES**

## **DU COMITÉ PROTESTANT**

### **PRÉSIDENT**

M. WESLEY H. BRADLEY, Westmount  
membre du Conseil supérieur de l'Éducation.

### **REPRÉSENTANTS DES CONFESSIONS PROTESTANTES**

Très Rév. C. RITCHIE BELL, Montréal  
professeur au Presbyterian College, Montréal.

Rév. F. A. C. DOXSEE, Ste-Anne-de-Bellevue  
pasteur de l'Église Unie.

Rév. JOHN GILMOUR, Grande-Ligne  
directeur de l'Institut Feller.

Rév. A.L. SALT, Sillery  
recteur de l'Église anglicane St. Michael's.

### **REPRÉSENTANTS DES PARENTS**

Mme MARY HAWKINS BUCH, Baie d'Urfé  
assistante au président de la Quebec Federation of Protestant Home  
and School Associations.

M. ALEXANDER L. HASLEY, Montréal  
secrétaire de la Sun Life Assurance Company.

M. J. P. McGEER, chimiste, Arvida  
président de la Commission scolaire protestante de Saguenay Valley.

M. MARC FERNAND SCHEUCH, Montréal  
directeur de l'Institut de Psychologie pratique.

Mme M. L. TUCKER, Westmount  
ancien membre du Bureau métropolitain des Écoles protestantes de  
Montréal.

### **REPRÉSENTANTS DES EDUCATEURS**

M. C. W. HALL, Ste-Anne-de-Bellevue  
doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université McGill.

M. J. D. JEFFERIS, Lennoxville  
directeur du département des Sciences de l'Éducation de l'Université  
Bishop.

Mlle DOROTHY KIDD, Montréal  
directrice du département d'anglais du Montreal West High School.

M. KIEL H. OXLEY, Montréal  
directeur de district du Bureau métropolitain des Écoles protestantes de  
Montréal.

M. W. W. ROBERTS, Pointe-Claire  
directeur du développement des programmes du Lakeshore Regional  
School Board.

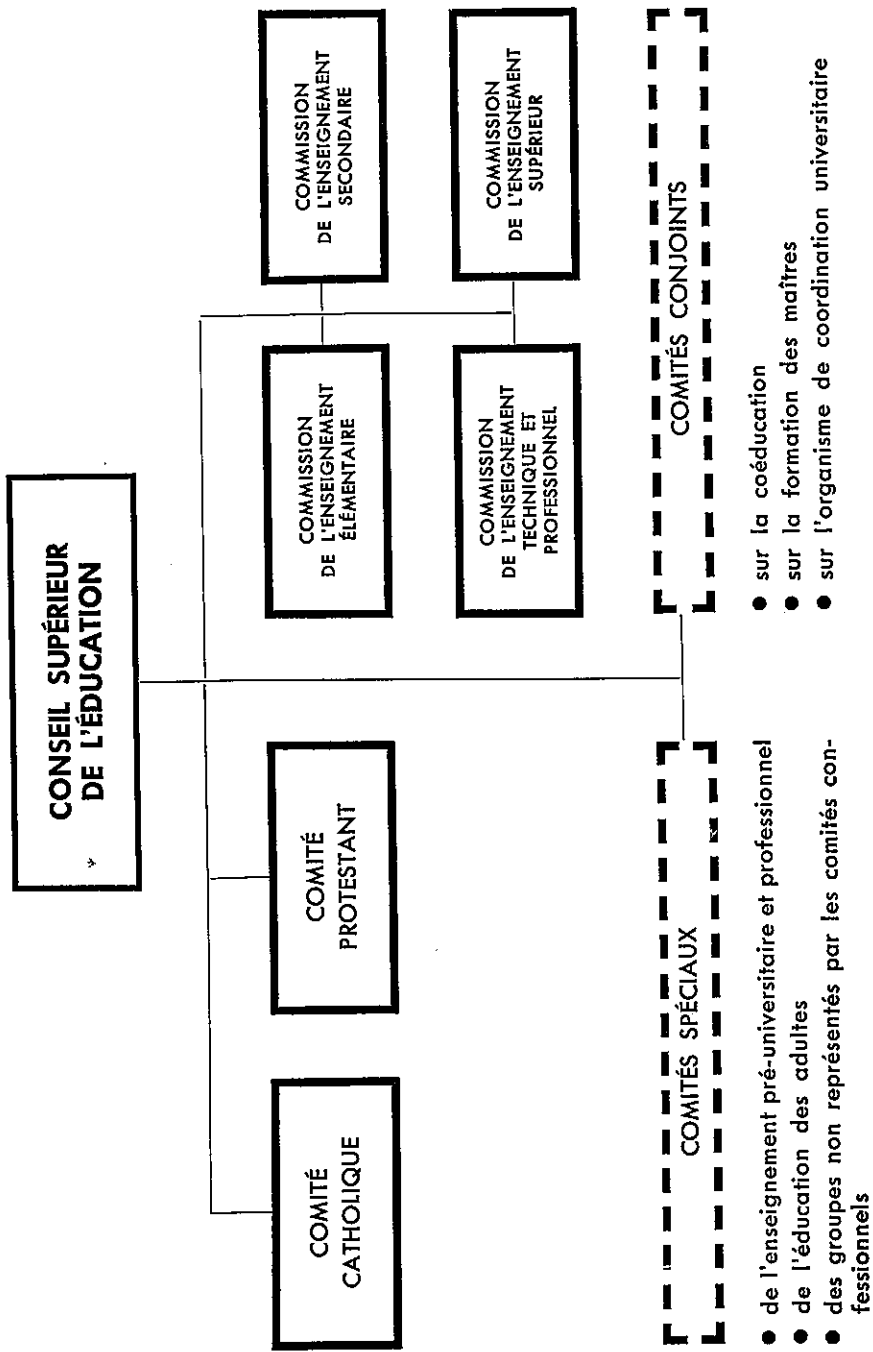
#### **MEMBRE ADJOINT**

M. H. S. BILLINGS, Québec  
sous-ministre associé de l'Éducation.

#### **SECRÉTAIRE**

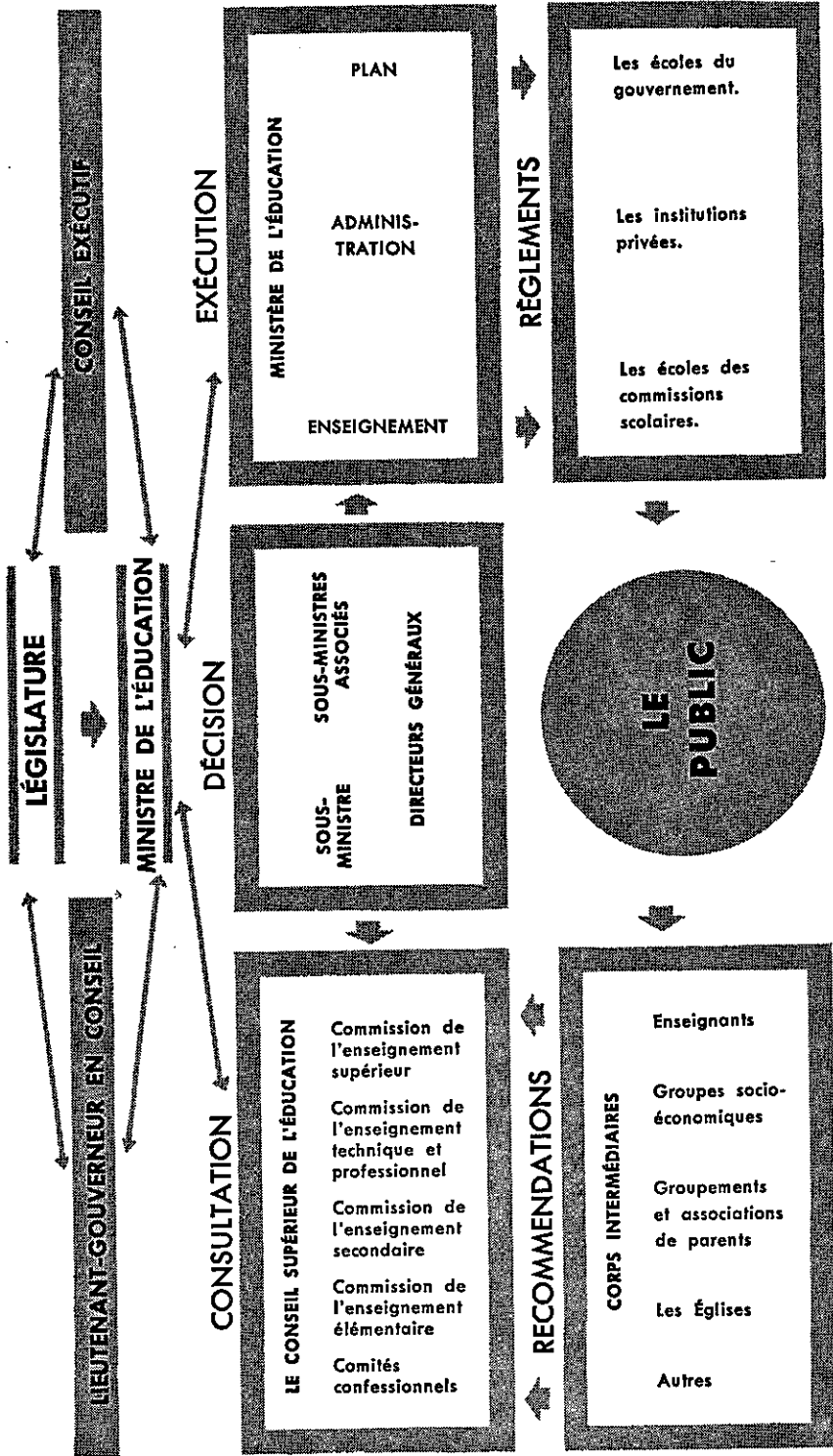
M. A. R. M. ROY, Québec

# ORGANIGRAMME MONTRANT LES STRUCTURES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION





# RÉPARTITION DES RESPONSABILITÉS EN ÉDUCATION





## **Organisation du Conseil**

### **Le Conseil**

Le Conseil supérieur de l'Éducation a été créé en même temps que le ministère de l'Éducation par une loi sanctionnée le 19 mars 1964 et proclamée le 13 mai 1964.<sup>(1)</sup> Le législateur, tout en s'inspirant largement des recommandations formulées dans le premier volume du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, a aussi voulu tenir compte des principales suggestions que les corps intermédiaires, les institutions d'enseignement, les Églises et le public en général avaient été invités à faire au gouvernement.

Pour faire le choix des membres du Conseil, le ministre de l'Éducation, se conformant à l'article 4 du texte constitutif, a consulté les autorités religieuses, les associations les plus représentatives des parents, des enseignants, des administrateurs scolaires de même que les principaux groupes socio-économiques. Presque tous les membres du Conseil ont été choisis parmi les personnes dont les noms ont été ainsi suggérés.

Et nous croyons utile de décrire ici le procédé qui a été utilisé pour dresser la liste des personnes parmi lesquelles furent recrutés la plupart des premiers membres du Conseil. Grâce à la collaboration de deux grands organismes du monde de l'éducation, l'Association d'Éducation du Québec et l'Institut canadien d'Éducation des Adultes, on constitua ce que l'on appela les « collèges électoraux », au nombre de trois, chacun d'eux correspondant à un regroupement d'associations présentant des caractères communs ou certaines affinités : c'est ainsi qu'il y eut le « collège électoral » des associations d'enseignants, celui des associations de parents et d'administrateurs scolaires et celui des groupes socio-économiques. Chaque « collège » fut formé de deux délégués des associations appartenant à ce « collège » ; chacune de ces associations avait été invitée à suggérer à son

---

(1) Statuts refondus du Québec, 1964, chap. 234.

« collègue » trois candidats pour constituer une première liste de personnes pouvant être recommandées comme membres éventuels du Conseil supérieur de l'Éducation. De cette première liste faite des noms des candidats suggérés par les associations appartenant à un « collège électoral », ce dernier dressa une seconde liste de quinze personnes dont il proposa les noms au ministre de l'Éducation en vue de la formation du Conseil. Cette seconde liste se divisait de la sorte en trois catégories de quinze noms chacune, chaque catégorie correspondant à un « collège électoral ». À ces trois catégories, le Ministre, à la suite d'une entente avec les associations, en ajouta une quatrième, celle du gouvernement, qui se réservait ainsi le droit de choisir quelques membres en dehors des listes provenant des collèges électoraux.

En vertu des dispositions de la loi du Conseil, celui-ci doit être composé de vingt-quatre membres : vingt-deux d'entre-eux furent désignés parmi ceux dont les noms constituaient la liste établie selon le procédé que nous venons de décrire, les deux autres devant être le président du Comité catholique et le président du Comité protestant qui, après leur nomination à ce titre par chacun de leur comité respectif, deviennent membres d'office du Conseil.

La loi stipule, au surplus, qu'au moins seize membres du Conseil supérieur de l'Éducation soient de foi catholique, qu'au moins quatre soient de foi protestante et qu'au moins un ne soit ni de foi catholique ni de foi protestante. Enfin, ni les membres du Conseil législatif, ni ceux de l'Assemblée législative, ni les personnes résidant hors du Québec peuvent être membres du Conseil supérieur de l'Éducation. Il faut noter, par ailleurs, que le sous-ministre de l'Éducation et les deux sous-ministres associés sont d'office membres adjoints du Conseil, mais ne possèdent pas le droit de vote. Outre l'importante fonction de liaison que les sous-ministres assurent par leur présence aux réunions du Conseil, ils doivent, en vertu d'une disposition particulière de la loi, « transmettre au Conseil, à ses comités et commissions les renseignements disponibles que ceux-ci requièrent ».

Le 19 août 1964, un arrêté du lieutenant-gouverneur en conseil portant le numéro 1576, nommait les 22 premiers membres du Conseil supérieur, parmi lesquels furent choisis le président et le vice-président du Conseil.

La loi décrète que les membres sont nommés pour une période de quatre ans. Cependant, en ce qui concerne les premiers membres, la durée de leur mandat a été fixée différemment afin d'établir, au sein du Conseil, une continuité indispensable à son bon fonctionnement. C'est pourquoi six membres ont été nommés pour un mandat de quatre ans, six pour un mandat de trois ans, cinq pour un mandat de deux ans et cinq pour un mandat d'un an. Le mandat de chacun des membres n'est renouvelable qu'une seule fois consécutive.

### **Les comités confessionnels**

Une des premières tâches à laquelle s'attaque le Conseil fut la formation de ses comités confessionnels, soit le Comité catholique et le Comité pro-

testant. Chacun de ces comités doit être formé de quinze membres, nommés pour un mandat de trois ans sauf dans le cas des premiers membres. Parmi ces derniers, cinq doivent avoir un mandat d'une durée de cinq ans, cinq un mandat d'une durée de quatre ans et cinq un mandat de trois ans, c'est-à-dire un mandat dont la durée est normale. Comme dans le cas des membres du Conseil, le mandat des membres de ses comités confessionnels ne peut être renouvelé consécutivement qu'une fois.

Les consultations entreprises auprès des organisations les plus représentatives des parents et des éducateurs permirent de choisir les membres des Comités protestant et catholique, sauf ceux qui, pour ce dernier, avaient déjà été désignés par l'Assemblée épiscopale de la province civile de Québec, et ceci conformément à la loi.

Les premiers membres des deux comités furent nommés par le décret ministériel no 2345, du 9 décembre 1964.

Dans le cas du Comité catholique, les représentants des autorités religieuses sont nommés par l'assemblée des évêques catholiques de la province. Les autres sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil supérieur qui consulte au préalable les associations ou organisations les plus représentatives de parents et d'éducateurs et obtient l'agrément de l'assemblée des évêques. En outre, la recommandation du Conseil doit être agréée par la majorité de ses membres de foi catholique. Enfin, le Comité catholique est composé d'un nombre égal de représentants des autorités religieuses catholiques, des parents et des éducateurs.

Les représentants du Comité protestant sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil qui consulte au préalable les associations ou organisations les plus représentatives des confessions protestantes, des parents et des éducateurs. La recommandation du Conseil doit être agréée par la majorité de ses membres de foi protestante.

Le 21 décembre 1964, les membres de chacun des deux organismes, réunis en assemblée, élaient leurs premiers présidents, qui, automatiquement, devenaient membres du Conseil supérieur de l'Éducation.

### **Les commissions**

La Loi du Conseil supérieur de l'Éducation impose à celui-ci, avant qu'il ne constitue ses commissions, de consulter quant au choix des personnes qui pourront en faire partie, les institutions et organismes les plus représentatifs du niveau de chacune des quatre commissions : la commission de l'enseignement élémentaire, la commission de l'enseignement secondaire, la commission de l'enseignement technique et professionnel et la commission de l'enseignement supérieur.

La liste des personnes suggérées par les groupements qui furent consultés a d'abord été étudiée soigneusement par un comité spécialement

formé par le Conseil pour le choix des membres de chacune de ses commissions. En tenant compte des propositions de chacun de ces comités et des suggestions des membres du Conseil, ce dernier a constitué ses commissions, comprenant chacune 14 membres et un président choisi parmi les membres du Conseil. La durée du mandat initial des membres de chaque commission fut déterminée par tirage au sort, soit cinq pour un mandat de cinq ans, cinq pour un mandat de quatre ans et quatre pour un mandat de trois ans. Le mandat des membres des commissions ne peut être renouvelé consécutivement qu'une fois. Le président de chacune des commissions a été nommé pour un an et son mandat est renouvelable.

La Commission de l'enseignement élémentaire, qui a aussi la responsabilité de l'enseignement pré-scolaire, a été constituée en janvier 1965.

Elle s'est réunie, pour la première fois, le 11 février 1965; entre cette date et la fin de la première année d'activité du Conseil, elle a tenu cinq autres réunions de deux jours chacune.

La Commission de l'enseignement secondaire a été constituée par le Conseil supérieur de l'Éducation en janvier 1965. Depuis ce temps jusqu'au 31 août 1965, elle a tenu sept réunions régulières, la plupart d'une durée de deux jours chacune.

La Commission de l'enseignement supérieur a été formée par le Conseil supérieur de l'Éducation en février 1965.

Depuis sa formation jusqu'en septembre 1965, la Commission de l'enseignement supérieur a tenu six réunions. En outre, les membres de la Commission se sont souvent réunis en sous-comités.

### **Responsabilités du Conseil, de ses comités confessionnels et de ses commissions**

#### **Responsabilités du Conseil supérieur de l'Éducation**

Les articles 9, 10 et 11 de la Loi du Conseil de même que l'article 28 définissent comme suit les devoirs et les pouvoirs du Conseil supérieur de l'Éducation :

**Article 9.** Le Conseil doit :

- a) *donner son avis au ministre de l'éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre;*
- b) *donner son avis au ministre sur toute question que celui-ci lui défère;*
- c) *transmettre au ministre, qui le communique à la Législature, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.*

**Article 10.** Le Conseil peut :

- a) *recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'éducation;*

- b) soumettre au ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation;
- c) faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins;
- d) édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil.

*Article 11.* Le Conseil peut tenir ses séances à tout endroit de la province. Il doit se réunir au moins une fois par mois.

*Article 28.* Le ministre de l'Éducation est tenu de préparer et de soumettre à l'examen du Conseil, avant leur approbation par le lieutenant-gouverneur en conseil, les règlements qui doivent régir les matières suivantes :

- a) la classification et la nomenclature des écoles et autres institutions d'enseignement et des diplômes décernés par elles;
- b) sous réserve des attributions des comités visés à l'article 22, les programmes d'études, les examens, les diplômes, les brevets d'enseignement et la qualification du personnel pédagogique, pour tous les enseignements, sauf les enseignements qui conduisent à un grade universitaire et les enseignements privés qui ne conduisent pas à un diplôme décerné sous l'autorité du ministre;
- c) la coordination de l'enseignement à tous les degrés;
- d) les normes de répartition territoriale et d'aménagement des établissements éducatifs administrés ou subventionnés par la province.

Les règlements faits en vertu du présent article entrent en vigueur après leur approbation par le lieutenant-gouverneur en conseil. Avis de cette approbation est publié sans délai dans la Gazette officielle de Québec.

Les règlements visés aux paragraphes a, b et c s'appliquent à toutes écoles et institutions d'enseignement relevant d'un ministère nonobstant toute disposition législative inconciliable.

### **Responsabilités des comités confessionnels**

Les articles 22 et 23 de la loi du Conseil précise ainsi le rôle des comités confessionnels :

*Article 22.* Ces comités sont chargés :

- a) de faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;
- b) de reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et de révoquer au besoin cette reconnaissance;

- c) *de faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral et le service religieux dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas;*
- d) *de faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;*
- e) *d'approuver, au point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement;*
- f) *d'approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels, et le matériel didactique et de faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes;*
- g) *de faire au conseil ou au ministre des recommandations sur toute question de leur compétence.*

Les règlements faits en vertu du présent article entrent en vigueur après leur approbation par le lieutenant-gouverneur en conseil. Avis de cette approbation est publié sans délai dans la Gazette officielle de Québec.

**Article 23.** Ces comités peuvent :

- a) *recevoir et entendre les requêtes et suggestions des associations, des institutions et de toute personne sur toute question de leur compétence;*
- b) *faire effectuer les études et recherches qu'ils jugent nécessaires ou utiles à la poursuite de leurs fins;*
- c) *édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil.*

En outre, en vertu de l'article 27 de la loi, les comités doivent se réunir au moins quatre fois par année; ils peuvent siéger en tout endroit dans la province.

### **Responsabilités des commissions**

La Loi du Conseil dit en parlant des commissions qu'elles « sont chargées de faire au Conseil des suggestions relatives à leur secteur particulier ». C'est en se basant sur ce passage de la loi que le Conseil supérieur de l'Éducation a précisé de la façon suivante les responsabilités de ses commissions en ce qui concerne leurs relations avec le Conseil, les comités confessionnels, le ministère de l'Éducation et le public et en ce qui a trait à leurs fonctions.

## **Modes de relations :**

### *a) avec le Conseil*

Elles sont des commissions du Conseil et, comme telles, elles sont responsables envers cet organisme et ce n'est qu'avec celui-ci qu'elles doivent transiger directement.

### *b) avec les comités catholique et protestant*

Les commissions peuvent être invitées par le Conseil à consulter l'un ou l'autre des comités confessionnels sur toutes matières qui font l'objet de leurs travaux mais qui, par l'un ou l'autre de leurs aspects, peuvent également relever de la compétence des comités confessionnels.

### *c) avec le ministère de l'Éducation*

Il est entendu que les commissions doivent collaborer avec le ministère de l'Éducation mais elles doivent le faire par l'entremise du Conseil. Elles peuvent, à l'occasion, faire connaître leur avis sur des travaux faits par des comités du ministère de l'Éducation dans le domaine de leur compétence.

### *d) avec le public*

Les commissions communiquent avec le public seulement par l'entremise du Conseil. Cependant, elles sont libres de consulter les organismes et les individus qui travaillent à leur niveau d'enseignement afin de se renseigner sur toutes les questions qu'elles jugent utiles d'examiner et de se tenir au courant des développements qui se produisent dans les secteurs qui les concernent et les recherches qui s'y poursuivent. Les résultats de ces consultations doivent être portés à la connaissance du Conseil.

## **Fonctions**

- a) Les commissions doivent se réunir au moins quatre fois par année, ainsi que la loi l'exige. De façon générale, les réunions des commissions durent deux jours et il doit y avoir autant de réunions que l'exige le travail de chacune d'entre elles.
- b) Les commissions doivent faire connaître leur avis au Conseil sur toutes questions relatives à l'enseignement au niveau qui leur est propre et qui lui sont soumises par le Conseil. En particulier, les commissions peuvent être appelées à étudier les programmes, l'entraînement sur place des maîtres, l'organisation pédagogique, y compris les méthodes d'enseignement, la discipline scolaire, la formation des futurs enseignants, l'organisation matérielle des locaux, la qualité de l'équipement, l'administration scolaire, etc.
- c) Les commissions, à la demande du Conseil, peuvent stimuler l'expérimentation et la recherche dans le domaine de l'enseignement. En ce

qui a trait aux initiatives qu'elles peuvent prendre à cet égard, il importe qu'elles obtiennent la coopération du ministère de l'Éducation. En outre, il est de leur devoir de se tenir au courant des expériences et des travaux entrepris par d'autres organismes dans le domaine de l'éducation.

- d) Les commissions doivent faire connaître au Conseil leurs points de vue sur toutes les questions qui relèvent de leur compétence.
- e) Les commissions peuvent, à l'occasion, dans des réunions conjointes avec le Conseil, renseigner celui-ci sur la poursuite et le résultat de leurs études et de leurs recherches.
- f) Les commissions peuvent être appelées à coopérer avec les sous-comités des diverses directions générales du ministère de l'Éducation et faire rapport à ce sujet au Conseil.
- g) Les commissions doivent fournir un rapport annuel au Conseil.

Les fonctions et la division des tâches des commissions pourront être mieux précisées avec le temps. Afin de ne pas nuire à l'efficacité de leur travail, le Conseil a cru utile et prudent de ne pas leur imposer, au début, une définition trop étroite de leurs fonctions.

### **Choix des membres**

Les membres de chacune des commissions ont surtout été recrutés parmi :

- a) les personnes engagées dans l'enseignement au niveau intéressant chacune des commissions, en tenant compte des principales disciplines enseignées et des secteurs d'enseignement public et privé;
- b) les personnes responsables de la formation des maîtres, pour le niveau scolaire intéressant particulièrement l'une ou l'autre des commissions;
- c) les spécialistes de disciplines particulières, telles que la psychologie, l'orientation, la sociologie, l'administration scolaire, etc.;
- d) les personnes qui possédaient une expérience à des niveaux d'enseignement autres que celui qui concernait une commission en particulier, mais qui, par ailleurs, grâce précisément à leur expérience, pouvaient apporter une contribution utile aux travaux de cette commission;
- e) les représentants des groupes socio-économiques, comme les associations de patrons et les groupements syndicaux; ceci est surtout important pour les commissions de l'enseignement secondaire, de l'enseignement technique et professionnel et de l'enseignement supérieur.

---

## CHAPITRE II      **ACTIVITÉS DU CONSEIL**

---

Ce chapitre constitue un tableau succinct de l'activité du Conseil supérieur de l'Éducation. Il décrit d'abord les travaux du Conseil proprement dit et de ses comités spéciaux; puis il relate l'activité des diverses commissions du Conseil, sauf celle de l'enseignement technique et professionnel qui n'a été constituée qu'en septembre 1965, succédant à un comité spécial du Conseil qui avait consacré tous ses efforts à l'étude des recommandations de la Commission Parent touchant l'enseignement pré-universitaire et professionnel; enfin, le chapitre renferme une description des activités des deux comités confessionnels du Conseil, le Comité catholique et le Comité protestant.

C'est le 31 août 1964 que le Conseil tint sa première réunion en la salle des délibérations de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Dans le message qu'il adressait à cette occasion au Conseil, le ministre de l'Éducation déclarait, entre autres :

*« Le Conseil supérieur est un organisme représentatif, un point de regroupement qui permettra une action commune et efficace de la part d'éléments dynamiques dont les efforts dans le passé se sont trouvés dispersés. Vous constituez en quelque sorte un « port franc » de la pensée en éducation. C'est sans doute l'un des caractères les plus riches du Conseil supérieur. De plus, même si c'est également l'une des préoccupations constantes du Ministère, je crois le Conseil supérieur capable de s'enraciner profondément dans notre société, d'établir et de développer cette liaison étroite avec le milieu qui lui donnera cette qualité unique de faire office de commission d'enquête permanente. Si nous ne voulons pas nous laisser dépasser par les événements, le Conseil supérieur de l'Éducation ne doit jamais perdre de vue cette dimension de son rôle qui est d'identifier « les besoins de l'éducation », en fonction à la fois des données actuelles du progrès social et des fondements de l'humanisme chrétien.*

## Réunions du Conseil

Au cours de sa première année d'existence, qui s'est clôturée le 31 août 1965, le Conseil a tenu vingt-et-une réunions, dont sept à Québec, onze à Montréal, une à Trois-Rivières, une à Lennoxville et Sherbrooke et une à Rimouski. Pendant les huit premiers mois, le Conseil s'est réuni deux fois par mois, chaque réunion durant en général deux jours. Mais depuis la formation de ses commissions et de ses divers comités spéciaux, le Conseil n'est plus obligé de se réunir aussi fréquemment : aussi ne tient-il, en général, comme l'exige la loi, qu'une réunion par mois (celle-ci étant habituellement aussi de deux jours); en plus de participer aux réunions régulières du Conseil, plusieurs membres sont aussi appelés à présider les commissions et à participer à divers comités spéciaux. Au cours de l'année écoulée, le Conseil a siégé trente-neuf jours.

## Travaux du Conseil

Au cours de sa première année d'existence, le Conseil n'a pas cru bon d'adopter un mode de procédure rigide pour l'étude des problèmes qui ont retenu son attention. Cependant, il a établi comme pratique générale de faire étudier, au préalable, par les commissions concernées ou par un comité spécial, la plupart des questions qui lui ont été soumises. Quant aux règlements soumis par le Ministre au Conseil, ils font l'objet d'une procédure définie : ils sont d'abord discutés au Conseil, en présence du Sous-ministre ou de l'un ou de l'autre Sous-ministre associé, généralement après avoir été distribués, suffisamment à l'avance, à chaque membre du Conseil, ceci afin d'obtenir les précisions que l'on juge indispensables pour bien comprendre la nature du règlement, sa genèse, sa portée, etc. Ensuite, le Conseil transmet aux commissions concernées le projet de règlement qu'il a reçu, en portant aussi à leur connaissance ses délibérations préliminaires sur le projet. Les commissions, après une étude approfondie du document, font au Conseil un rapport écrit comportant leurs remarques, leurs suggestions et leurs recommandations. Ces rapports sont alors étudiés soigneusement par le Conseil, au cours d'une ou de plusieurs réunions; après quoi, le secrétariat du Conseil prépare, dans un document aussi explicite que possible, l'avis que le Conseil doit fournir au ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions de la loi. Ce document, revu par le Conseil, est alors soumis au vote des membres pour adoption officielle, puis il est transmis finalement au Ministre par le président ou, en son absence, par le vice-président.

En réalité, au cours de l'année écoulée, c'est-à-dire jusqu'au 31 avril 1965, le Conseil supérieur de l'Éducation n'a été appelé à exprimer son avis que sur un seul projet de règlement, le Règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation.

Outre de consacrer une bonne part de son énergie et de son temps à la constitution de ses comités confessionnels et de ses commissions, de même

qu'à la réflexion sur son propre rôle et sur ses relations avec le Ministère et le public — corps intermédiaires, institutions, individus, services d'information, etc, il a fait une étude approfondie des deuxième et troisième volumes du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement; ses commissions ont aussi examiné attentivement d'autres documents considérés comme importants, tels que le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, le rapport du ministre de la Jeunesse 1960-1964, le premier rapport du ministre de l'Éducation, le rapport du Comité d'étude sur l'éducation des Adultes, etc... Le Conseil a aussi abordé l'étude d'autres questions, dont les plus importantes font l'objet d'un bref exposé dans les pages qui suivent.

### **Étude du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement**

Dès la parution de la deuxième partie de ce Rapport, les membres du Conseil en firent une étude approfondie; ils y consacrèrent trois jours entiers, en séance plénière, de même qu'une partie de quatre ou cinq autres réunions. En outre, en décembre 1964, le Conseil rencontra les membres de la Commission royale au cours d'une réunion de deux jours.

Certaines parties du Rapport ont particulièrement retenu l'attention du Conseil, surtout celles qui traitent de l'« Institut » et de la « formation des maîtres ».

À cause du caractère de nouveauté qu'offre cette institution que la Commission royale désigne sous le nom d'« Institut », et étant donné les modifications profondes qui peuvent résulter de cette innovation dans notre système d'enseignement, étant donné aussi les implications nombreuses du régime de polyvalence qui est préconisé à ce niveau, le Conseil a étudié d'une façon attentive les chapitres du Rapport de la Commission royale d'enquête consacrés à l'« Institut ». Il a, en outre, chargé plusieurs de ses membres, constitués en comité spécial, de faire un examen plus approfondi des conséquences que pourrait, à divers égards, entraîner la création d'un tel niveau d'enseignement.

Le second problème majeur, celui de la formation du personnel enseignant, a retenu longuement l'attention du Conseil. Lors de sa réunion à la fin de décembre 1964, le Conseil vota une résolution recommandant au Ministre la constitution du Comité permanent de la formation du personnel enseignant, tel que décrit au paragraphe 424 du Rapport Parent.<sup>(1)</sup> Il formulait en même temps un certain nombre de suggestions visant à éviter l'aggravation de la pénurie des maîtres pendant les années où seront opérées les réformes dans la formation du personnel enseignant.<sup>(1)</sup>

De plus, un comité spécial, formé de membres du Conseil, a été chargé de rencontrer les autorités des universités de la province qui dispensent actuellement des programmes de formation des maîtres afin de

---

(1) Appendice 1.

renseigner le Conseil sur la nature de ces programmes, sur les développements récents dont ils avaient pu être l'objet et sur les projets que pouvaient avoir les universités en fonction des recommandations de la Commission royale.

### **Règlement numéro 1 du Ministère**

La question la plus importante soumise au Conseil, au cours de sa première année, par le ministère de l'Éducation a sans doute été le Règlement numéro 1 du Ministère. Le Conseil a consacré la majeure partie de quatre de ses réunions à l'étude de cet important document et des notes explicatives que le Ministère, à la demande même du Conseil, lui a, par la suite, fait parvenir. De plus, le Conseil a demandé qu'on lui transmette les directives définissant les conditions auxquelles l'autorisation pourra être donnée par le Ministère aux commissions scolaires désireuses d'appliquer le Règlement numéro 1.

Après avoir consulté ses Commissions de l'enseignement élémentaire et secondaire, directement intéressées au Règlement numéro 1, le Conseil s'est prononcé en faveur de l'adoption de ce règlement, tout en faisant part au ministre de l'Éducation d'un certain nombre de remarques et suggestions destinées partiellement à améliorer ce règlement mais surtout à en rendre l'application la plus avantageuse possible pour tous les élèves.

On peut se rendre facilement compte, à la lecture du texte des recommandations du Conseil supérieur au Ministre<sup>(1)</sup> et à celle du règlement adopté par le lieutenant-gouverneur en Conseil, en mai 1965, que l'on a tenu compte de la plupart des suggestions faites par le Conseil supérieur.

### **Intégration des écoles d'agriculture au système scolaire relevant du ministère de l'Éducation**

En décembre 1964, l'Union catholique des cultivateurs, l'Union catholique des femmes rurales et l'Union des caisses d'établissement rural du Québec présentaient un mémoire au Comité d'étude de l'enseignement professionnel agricole formé par le ministre de l'Agriculture et de la Colonisation et faisaient parvenir au Conseil une copie de ce mémoire. Devant l'importance du problème, le Conseil décida de faire étudier ce mémoire par la commission de l'enseignement secondaire.

Cette dernière présenta son rapport au Conseil qui suggéra quelques modifications mineures et fit siennes les recommandations formulées par la commission concernant :

a) l'intégration des enseignements professionnels agricole et sylvicole, de niveau infra-universitaire, au système scolaire dirigé et administré par le ministère de l'Éducation;

(1) Voir appendice 2.

- b) l'ouverture d'options d'agriculture et de sylviculture au sein des écoles polyvalentes des commissions scolaires régionales;
- c) l'intégration du cours de technologie agricole dans l'enseignement technique et professionnel du niveau dit de l'« Institut »;
- d) l'accès de tous ces cours aux jeunes filles;
- e) l'organisation de ces cours pour les adultes;
- f) le remplacement du cours ménager agricole offert dans les écoles d'agriculture par des matières de formation familiale faisant partie de l'éventail des cours dispensés par les écoles secondaires polyvalentes des commissions scolaires régionales.<sup>(1)</sup>

Le 12 juillet 1965, un arrêté en Conseil intégrait les écoles moyennes d'agriculture au ministère de l'Éducation.

### **La coéducation**

À la demande du Comité catholique, le Conseil a confié l'étude des implications pédagogiques et psychologiques de la coéducation à sa Commission de l'enseignement secondaire; cette dernière a fourni au Conseil un rapport qui constitue l'une des étapes de l'étude, qu'à la recommandation du Comité catholique et de la Commission de l'enseignement secondaire, appuyée en cela par la Commission de l'enseignement élémentaire, le Conseil a décidé d'entreprendre sur la coéducation. En outre, à la suggestion de la Commission, le Conseil a constitué un comité spécial composé de deux membres de chacun des comités confessionnels et des commissions intéressées en vue précisément de poursuivre cette étude.

### **Éducation des adultes et éducation permanente**

L'éducation des adultes, ou mieux l'éducation permanente, est un sujet qui préoccupe de façon particulière le Conseil supérieur de l'Éducation. Devant l'ampleur du problème, un comité spécial a été chargé d'étudier toute cette question et de faire rapport au Conseil. Ce travail servira de base aux recommandations que l'on se propose de faire au ministre de l'Éducation en ce qui concerne les principaux aspects de l'éducation permanente.

### **Orientation et services psychologiques**

Le Conseil a étudié les mémoires soumis par la Corporation des Psychologues de la province de Québec et la Corporation des Conseillers d'orientation professionnelle du Québec. Après l'étude de ces mémoires, le Conseil suggéra au Ministre la constitution d'un comité consultatif rattaché au Bureau de l'orientation de la Direction générale de l'Organisation scolaire.<sup>(2)</sup>

(1) Appendice 3.

(2) Appendice 4.

## **Transport scolaire**

La généralisation rapide et assez récente du transport scolaire, surtout en milieu rural, a provoqué une situation plus ou moins chaotique et a fait naître chez plusieurs des inquiétudes, notamment en ce qui a trait à la santé des enfants; à la suite des représentations faites à ce sujet par la plupart des membres des commissions scolaires régionales et des comités régionaux de planification qui ont comparu devant le Conseil, celui-ci a décidé d'attirer l'attention du ministre de l'Éducation sur les problèmes posés par le transport des écoliers et de le prier d'entreprendre une étude approfondie de cette question. On recommanda que cette étude fût faite par une équipe inter-disciplinaire qui aborderait le problème en tenant compte de ses aspects les plus divers.<sup>(1)</sup>

## **Règlement de régie interne**

Comme tout organisme nouveau, le Conseil a dû élaborer un règlement pour sa régie interne. Celui-ci, qui avait été préparé par un comité spécial formé de membres du Conseil, a été approuvé à la réunion d'avril et adopté ensuite par le lieutenant-gouverneur en conseil.

Ce règlement se lit comme suit :

### **Arrêté en Conseil numéro 1740 concernant le règlement no 1 du Conseil supérieur de l'éducation**

ATTENDU QUE le Conseil supérieur de l'éducation peut édicter, pour sa régie interne, des règlements soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil, en vertu de l'article 10 du chapitre 234 des Statuts refondus du Québec, 1964;

ATTENDU QUE le Conseil supérieur de l'éducation a adopté, pour sa régie interne, un règlement no 1, lors de sa réunion, tenue à Québec, les 8 et 9 avril 1965;

ATTENDU QU'il y a lieu de faire droit à la demande du Conseil supérieur de l'éducation;

IL EST ORDONNÉ EN CONSÉQUENCE sur la proposition du ministre de l'éducation :

Que le règlement no 1 du Conseil supérieur de l'éducation, dont le texte est annexé au présent arrêté en conseil, soit approuvé conformément à l'article 10 du chapitre 234 des Statuts refondus du Québec, 1964.

---

(1) Appendice 5.

## Texte du règlement :

### *Séances*

1. Le lieu et la date des séances statutaires du Conseil sont déterminés par le Conseil. Une séance spéciale peut être convoquée en tout temps par le président, ou, en son absence ou incapacité d'agir, par le vice-président. Huit membres du Conseil peuvent aussi requérir par écrit la convocation d'une séance spéciale en indiquant les questions à l'ordre du jour. Dans les trois jours qui suivent cette enquête, un des secrétaires expédie l'avis de convocation à cette séance spéciale. Celle-ci se tient dans les huit jours suivant l'expédition de l'avis.

### *Avis de convocation*

2. Pour toute séance, l'avis de convocation est transmis par un des secrétaires à chacun des membres par la poste ou par télégramme, au moins quatre jours avant la séance, mentionnant l'endroit, la date et l'heure de la séance.

L'avis de convocation indique les questions à l'ordre du jour. Cependant, à chacune de ses séances, sauf les séances spéciales dont la convocation a été demandée par huit membres, le Conseil peut considérer toute affaire qui lui est soumise.

### *Quorum*

3. Le quorum des séances du Conseil est la majorité des membres, soit 13 membres.

### *Vote des propositions*

4. Toute proposition est résolue par vote à main levée, à moins qu'un scrutin secret ne soit demandé par un des membres du Conseil.

Toute proposition est adoptée à la majorité absolue des membres présents.

### *Vote du président*

5. La personne qui préside la séance du Conseil n'a pas de vote prépondérant mais elle a le même droit de vote que tout autre membre du Conseil.

### *Sceau du Conseil*

6. Le Conseil a un sceau portant en exergue son nom en français et en anglais.

### *Procès-verbaux et extraits*

7. Les procès-verbaux des séances du Conseil sont tenus dans les deux langues, le français et l'anglais, et sont signés par le président ou le vice-président et par au moins un des secrétaires conjoints. Les extraits des procès-verbaux, les copies des résolutions et des règlements sont certifiés conformes par une des personnes ci-haut mentionnées.

### *Relations avec le public*

8. Le Conseil décide si ses procédures, ses délibérations ou ses documents sont rendus publics, en tout ou en partie.

Le Conseil décide aussi lesquelles de ses séances sont publiques ou ouvertes à des personnes ou à des groupes particuliers.

Personne ne peut communiquer avec le public au nom du Conseil ou agir comme représentant du Conseil sans son autorisation.

### *Conflits d'intérêt*

9. Aucun membre du Conseil ou de tout organisme adjoint n'a le droit de vote sur une question dans laquelle il a un intérêt pécuniaire et direct, excepté si cette question est d'intérêt général.

## **Comités spéciaux du Conseil**

Certains problèmes, à cause de leur importance, de leur complexité et de leur ampleur, ont amené le Conseil supérieur de l'Éducation à constituer, seul ou avec la collaboration des comités confessionnels et des commissions, quelques comités spéciaux dont nous allons décrire brièvement les activités au cours de l'année écoulée.

### *Comité des groupes non représentés par les comités confessionnels*

Certains éléments de la population qui, à cause de leur croyance, ne sont pas représentés dans le système scolaire du Québec par les Comités catholique et protestant ont, dès le début de l'existence du Conseil, attiré l'attention de celui-ci sur les problèmes auxquels ils doivent faire face.

Le Conseil supérieur de l'Éducation avait lui-même pris conscience de ce problème, et lors de la quatrième réunion tenue à Montréal les 15 et 16 octobre 1964, une résolution de principe était adoptée. Cette résolution dont on trouvera ci-après le texte intégral est à l'origine du « comités des groupes non représentés par les comités confessionnels ».

### **« DROITS DES GROUPES NON REPRÉSENTÉS PAR LES COMITÉS CATHOLIQUE ET PROTESTANT »**

*Le Conseil supérieur de l'Éducation est préoccupé par la situation faite à certains groupes par le caractère biconfessionnel de la majeure partie de notre enseignement public.*

*Dans l'état actuel de la législation, le Conseil, se référant au préambule de la loi de l'éducation, estime important de bien situer la responsabilité des problèmes concernant les groupes non représentés par les comités catholique et protestant. Ces groupes relèvent, quant à la protection de leurs droits, de la juridiction propre du Conseil, les deux comités ayant comme fonction d'assurer le caractère spécifique des écoles de leur confession respective.*

*Le Conseil décide de former un sous-comité ayant pour fonction d'étudier les problèmes que pose la situation de ces groupes et de faire des recommandations au Conseil.*

Ce comité a tenu jusqu'à maintenant trois réunions. À sa première réunion, il prépara un document sur les droits des groupes non représentés par les comités confessionnels; ce document fut ensuite adopté par le Conseil.

En avril 1965, le Congrès juif canadien demandait au Conseil que les Juifs soient représentés au sein du Comité protestant et que les enfants des parents juifs soient exemptés des exercices religieux et de l'enseignement lorsqu'il fréquentent des écoles confessionnelles. Cette requête fut soumise à l'attention du Comité qui fit à ce sujet un rapport au Conseil. Celui-ci informa alors les représentants du Congrès juif canadien que l'on ne pouvait inclure des non chrétiens parmi les membres des comités confessionnels et que le Conseil avait décidé de ne faire au ministre de l'Éducation aucune recommandation nouvelle touchant les aspects confessionnels, du point de vue scolaire, des groupes religieux non représentés par ces comités confessionnels, avant la parution des derniers volumes du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. On suggéra cependant une rencontre entre les représentants du Congrès juif et les membres des Comités catholique et protestant afin de faire part à ces derniers des difficultés actuelles qu'éprouvait, du point de vue scolaire, la communauté juive et de chercher une solution qui éviterait de susciter de nouveaux problèmes d'ici la publication du dernier volume du Rapport de la Commission. Une rencontre des représentants du Congrès juif et des membres du Comité protestant eut effectivement lieu en avril 1965.

Selon la loi, les comités confessionnels doivent faire un règlement touchant la reconnaissance des institutions scolaires comme catholiques ou protestantes; selon le cas. Dès que ce règlement sera en vigueur, le comité des groupes non représentés par les comités confessionnels pourra alors, plus facilement que maintenant, préciser les problèmes particuliers à ces groupes et recommander au Conseil les meilleurs moyens de leur rendre justice par une reconnaissance appropriée de leurs droits.

#### *Comité de l'enseignement pré-universitaire et professionnel*

La première partie du Rapport Parent ne recommandait que trois commissions : la commission de l'enseignement élémentaire et secondaire, la commission de l'enseignement supérieur et la commission de l'enseignement technique et spécialisé. Par la Loi du Conseil, le Gouvernement en a institué quatre en divisant la première commission suggérée en deux commissions : celle de l'enseignement élémentaire et celle de l'enseignement secondaire.

Dans la deuxième partie de son Rapport, la Commission royale d'enquête suggérait la polyvalence au niveau secondaire et recommandait qu'entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, on créât un niveau intermédiaire, polyvalent lui aussi. Elle recommandait de plus

que « la commission de l'enseignement technique et professionnel du Conseil supérieur de l'Éducation soit transformée pour constituer la commission de l'enseignement pré-universitaire et professionnel ».

Étant donné l'importance de la recommandation de la Commission royale, le Conseil supérieur de l'Éducation a mis sur pied un comité spécial composé de membres du Conseil. Le comité tint six réunions, du mois de février au mois d'août 1965. Son travail consista surtout à faire une étude approfondie des recommandations du Rapport Parent sur l'établissement éventuel d'un niveau d'enseignement pré-universitaire et professionnel. Dans son rapport au Conseil, le comité recommanda d'accepter en principe un tel niveau d'études et de former en conséquence une commission dite « de l'enseignement technique et professionnel » ainsi que le prévoyait la Loi du Conseil, avec comme mandat l'étude de toutes les questions relevant du niveau pré-universitaire et professionnel. En outre, ce comité se prononçait en faveur de la formule des « Instituts », telle que le recommandait le Rapport Parent.<sup>(1)</sup>

#### *Comité de l'éducation des adultes*

Le Conseil supérieur de l'Éducation, conscient de la très grande importance qu'il faut accorder à l'éducation des adultes dans la rénovation du système scolaire et de l'urgence des mesures à prendre à cet égard, a jugé qu'il fallait constituer un comité spécial formé de membres du Conseil pour entreprendre sans délai l'étude de cette question. Ce comité, dont le travail est loin d'être terminé, a abordé au cours de l'année l'étude des points suivants : la juridiction d'un service gouvernemental d'éducation des adultes, l'enseignement formel aux adultes, la culture populaire, l'éducation féminine, l'éducation pour le changement social, la responsabilité des commissions scolaires et des industries dans l'éducation économique et sociale des adultes et, enfin, l'organisation de comités régionaux pour l'éducation des adultes.

Le comité présenta au Conseil un premier rapport contenant les recommandations suivantes :

- 1) la formation d'une direction générale de l'éducation des adultes au sein du ministère de l'Éducation ;
- 2) la nomination d'un représentant régional de la direction de l'éducation des adultes pour chaque région administrative déterminée par le ministère de l'Éducation et l'engagement par chaque commission scolaire régionale d'un responsable permanent de l'éducation des adultes ;
- 3) un programme intensif de formation des maîtres destinés à l'enseignement des adultes, tant pour l'enseignement formel que pour l'enseignement non formel ;
- 4) une étude en profondeur sur la méthodologie de l'enseignement aux adultes et sur tout matériel didactique utilisé dans cet enseignement ;

---

(1) Appendice 8.

- 5) l'aménagement de locaux spécialement destinés à l'enseignement aux adultes dans les constructions nouvelles d'écoles régionales;
- 6) une étude sur la formation de la main-d'oeuvre en vue de répondre adéquatement aux besoins qualitatifs et quantitatifs prévisibles de l'économie québécoise, de même qu'une étude sur les cours actuels destinés aux chômeurs;
- 7) l'élaboration par le ministère de l'Éducation d'une politique de distribution de subventions aux organismes s'occupant de l'éducation des adultes;
- 8) la mise à profit, par le ministère de l'Éducation, de tous les avantages que présentent les ententes culturelles entre la France et le Québec, du point de vue de l'éducation des adultes;
- 9) l'établissement d'une commission de l'éducation des adultes au sein du Conseil.

#### *Comité conjoint sur la coéducation*

En juillet 1965, le Conseil supérieur de l'Éducation a créé un comité conjoint chargé d'étudier tous les aspects de la question de la coéducation. Ce comité a été constitué à la suite de suggestions faites par le Comité catholique et par les Commissions de l'enseignement secondaire et élémentaire qui, après une étude préliminaire de ce problème, ont recommandé au Conseil d'entreprendre une étude scientifique d'envergure concernant cette question.

Le comité conjoint sur la coéducation est le premier comité constitué de membres des divers organismes du Conseil. On y trouve, outre le président du comité qui est un membre du Conseil, deux représentants de chacun des comités confessionnels et de chacune des commissions à l'exception de la Commission de l'enseignement supérieur.

Ce comité conjoint s'est réuni deux fois avant le 1er septembre. Ces réunions ont été consacrées principalement à l'élaboration d'un plan de travail devant s'échelonner sur une période d'un an.

Le comité conjoint a l'intention de faire exécuter un inventaire bibliographique concernant la coéducation. Il veut ensuite poursuivre l'étude de ce problème en se référant particulièrement aux écoles de la province. Il désire enfin formuler des suggestions et des recommandations concernant l'application de la coéducation, s'il y a lieu, et préparer un document pour renseigner les parents, les maîtres et la population en général sur cet aspect nouveau de l'éducation, principalement du côté français.

#### **Rencontre avec divers groupements**

Le Conseil supérieur de l'Éducation, pour bien accomplir la tâche qui lui est dévolue, doit se tenir en contact étroit avec les divers groupes qui

oeuvrent dans le domaine de l'éducation. C'est pourquoi, il n'a pas hésité à se rendre à la demande de tous les groupes qui ont manifesté le désir de le rencontrer et il a même suscité lui-même un certain nombre de rencontres.

Les dirigeants de la Fédération des Collèges classiques sont venus à deux reprises devant le Conseil et ils y ont présenté leurs points de vue quant aux implications du Rapport Parent sur l'existence du cours classique actuel et sur la vie même des institutions privées où est donné surtout cet enseignement.

Au cours des réunions tenues à Trois-Rivières, Lennoxville et Rimouski, le Conseil a invité des commissions scolaires régionales et des représentants des comités régionaux de planification à venir lui exposer leurs problèmes. Les commissions scolaires régionales Provencher (Nicolet), Carignan (Sorel), Des Vieilles Forges (Trois-Rivières) et de la Mauricie (Shawinigan) ont rencontré le Conseil lors de la réunion tenue à Trois-Rivières au mois de mai. Celles de l'Estrie et de Saint Francis Valley, dans la région des Cantons de l'Est, ont profité de la réunion de Lennoxville en juillet pour se présenter devant le Conseil. Au cours de la réunion tenue à Rimouski au mois d'août, les commissions scolaires régionales du Bas St-Laurent (Rimouski), du Portage (Rivière-du-Loup), des Monts (Matane) et de la Matapédia (Amqui) ont soumis leurs observations au Conseil. Partout ces rencontres ont intéressé grandement le Conseil et lui ont permis de mieux comprendre la nature, l'ampleur et la difficulté des problèmes réels qu'ont à affronter ces régionales nouvellement formées et en voie de se donner un équipement et des services scolaires répondant aux besoins de la population.

Lors de la réunion de Rimouski, les dirigeants du Séminaire de l'endroit ont présenté au Conseil un mémoire en faveur du maintien des institutions indépendantes dans la province. Ils ont formulé d'intéressantes suggestions quant à la collaboration que peuvent apporter ces institutions à l'évolution qui se produit actuellement dans ce domaine de l'éducation.

Le Conseil s'est aussi rendu à Mont-Joli où il a eu un fructueux échange de points de vue avec les principaux responsables du Bureau d'aménagement de l'Est du Québec. Le Conseil a été particulièrement impressionné par la qualité du travail que cet organisme a accompli dans le domaine de l'éducation des adultes et par les résultats qu'il a obtenus.

### **Mémoires reçus**

Le Conseil a reçu un grand nombre de mémoires dont il a pris connaissance et qui ont été portés à l'attention des commissions ou des comités spéciaux particulièrement concernés par les questions qui ont fait l'objet de ces documents.

## Activités de la Commission de l'enseignement élémentaire

### 1 — *Projet de Règlement numéro 1 du Ministère*

À la demande du Conseil supérieur de l'Éducation, la Commission de l'enseignement élémentaire a étudié le projet de Règlement numéro 1 soumis pour avis par le ministre de l'Éducation. La Commission a fait part au Conseil de ses conclusions sur la section I concernant l'enseignement élémentaire et sur la section III concernant l'application du règlement.<sup>(1)</sup>

### 2. *Programme d'enseignement religieux.*

À la demande du président du Conseil, la Commission a étudié les programmes d'enseignement religieux pour la première et la deuxième années des classes françaises des écoles catholiques. Comme l'approbation du contenu de ces programmes relève de la compétence du Comité catholique du Conseil, la Commission a limité son étude à la démarche pédagogique proposée dans les programmes. La Commission a transmis au président du Conseil son avis accompagné d'une suggestion à l'intention du Comité catholique.

### 3. *Formation du personnel enseignant.*

La Commission a consacré plusieurs séances à l'étude de la formation du personnel enseignant. Elle a considéré cette question comme prioritaire dans l'ensemble de ses travaux au cours de l'année. Jusqu'ici, la Commission a étudié les aspects suivants relatifs à la formation des futurs maîtres: institutions de formation, responsables de la formation, titres académiques, stages de formation, probation et certification. L'étude s'est effectuée en tenant compte des enseignants au niveau pré-scolaire et au niveau élémentaire comme des enseignants à l'enfance exceptionnelle. L'étude n'étant pas complétée, les conclusions définitives n'ont pu être transmises au Conseil.

### 4. *Enfance exceptionnelle.*

La Commission a examiné les implications du Règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation par rapport à l'enfance exceptionnelle, puis elle a soumis des recommandations au Conseil.<sup>(2)</sup>

La Commission a également recommandé au Conseil de demander à la Commission de l'enseignement secondaire d'étudier les articles 5, 6 et 7 du Règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation en rapport avec l'adolescence exceptionnelle.

(1) Appendice 2: Proposition de la Commission de l'enseignement élémentaire au Conseil supérieur de l'Éducation sur le Règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation.

(2) Appendice 7a.

Vu l'importance des questions relatives à l'enfance exceptionnelle et le fait que ces questions intéressent également la Commission de l'enseignement secondaire, la Commission a recommandé au Conseil de constituer un sous-comité de l'enfance exceptionnelle.<sup>(1)</sup>

#### 5. *Coéducation*

La Commission a d'abord fait une étude plutôt brève des questions soulevées par la coéducation, étude qui s'est ensuite poursuivie lors d'une séance conjointe avec la Commission de l'enseignement secondaire. Devant l'ampleur de la question, les deux commissions ont suggéré au Conseil de nommer un sous-comité « ad hoc » composé de représentants du Conseil et de ses organismes concernés.

#### 6. *Nombre d'élèves par rapport au personnel enseignant.*

Considérant que les normes établies par le ministère de l'Éducation pour déterminer le nombre de professeurs admissibles au poste « enseignement » des prévisions budgétaires des commissions scolaires pour l'année 1965/66 n'étaient pas adéquates, la Commission a suggéré au Conseil d'attirer l'attention du ministère de l'Éducation sur ce point. La Commission était d'avis que les normes établies ne tenaient pas compte de différents facteurs nécessaires à la réalisation, au niveau de l'enseignement pré-scolaire et élémentaire, de recommandations importantes de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, recommandations ayant trait à l'instauration de l'école active et à l'enseignement de certaines spécialités.

#### 7. *École active.*

Pour mieux situer les travaux de la Commission dans la perspective de l'école active, plusieurs membres de cet organisme ont visité des écoles où la méthode active était pratiquée. De plus, la Commission a invité cinq personnes responsables d'écoles actives, tant du milieu français que du milieu anglais, à venir discuter de leurs expériences avec ses membres. En outre, la Commission a tiré profit des observations faites par un de ses membres, M. Walter Murphy, au cours d'un voyage à Londres, Dublin, Hambourg et Paris.

## **Activités de la Commission de l'enseignement secondaire**

### 1 — *Règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation.*

Le premier travail de la Commission de l'enseignement secondaire fut l'étude du Règlement numéro 1. MM. Jean-Marie Joly, Lucien Perras et Jean-Jacques Bergeron, du Ministère, ont assisté à la deuxième réunion de la Commission pour donner des notes explicatives au sujet de ce règle-

(1) Appendice 7b.

ment; un comité spécial, formé du président, M. Jean-Paul Savard, de Soeur Lucille-de-l'Assomption, de M. Raymond Gagnier et du secrétaire, a été chargé de faire la rédaction du texte des recommandations avant de les soumettre au Conseil supérieur.<sup>(1)</sup>

## 2 — *Rapport Parent.*

En mars dernier, les membres de la Commission de l'enseignement secondaire ont consacré trois jours à une étude approfondie des recommandations du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement ayant trait à l'enseignement secondaire.

## 3 — *Visite aux commissions scolaires régionales des Laurentides et des Mille-Isles.*

Pour mieux se familiariser avec les écoles polyvalentes, les membres ont visité l'une des écoles de la régionale des Laurentides, à Ste-Adèle. Puis lors de leur quatrième réunion, ils ont rencontré des représentants de la Commission scolaire régionale des Mille-Isles; on a alors essayé de trouver des réponses aux questions formulées ci-après.

- a) Étant donné le grand nombre d'options qui sont offertes à cette commission scolaire, comment s'effectue la sélection des élèves pour chacune des options ?
- b) Quels sont les problèmes particuliers d'une agglomération de 2,000 à 3,000 élèves ?
- c) Quels sont les critères utilisés pour la sélection du personnel académique ?
- d) Quelles sont les responsabilités des commissions scolaires quant à la direction pédagogique des écoles ?
- e) Quelle est la responsabilité de la direction générale par rapport aux écoles élémentaires du territoire ?
- f) Quels sont les principaux services auxiliaires offerts aux étudiants ?
- g) Quelle est la politique de la régionale quant au gouvernement étudiant ?
- h) Quelles sont les structures dans lesquelles évoluent les professeurs ?
- i) Quelles sont les relations entre les parents et l'école ?
- j) Quelle coopération les industries donnent-elles aux programmes de formation professionnelle donnés par la régionale ?
- k) Comment sont résolus les problèmes du transport ?
- l) Quelles sont les principales activités para-scolaires des élèves ?
- m) Quels problèmes sont suscités par le coenseignement ?
- n) Se propose-t-on de faire disparaître les sections, dès septembre prochain ?
- o) Quelles sont les principales lacunes ou les faiblesses qui ont été constatées dans l'organisation scolaire actuelle ?

(1) Appendice 2.

Après la visite des principaux locaux des diverses écoles, les membres de la Commission ont rencontré les principaux responsables de cette commission scolaire régionale, entre autres : le directeur général des études, le directeur des services psycho-scolaires, le directeur des services de l'enfance exceptionnelle, le directeur de la section commerciale et le directeur de l'initiation au travail.

À la lumière des discussions qui se sont déroulées au cours de la visite, il a paru urgent à la Commission de l'enseignement secondaire que l'on définisse clairement le rôle des commissaires, des directeurs des études, des chefs de services et des divers autres responsables au sein d'une commission scolaire.

#### 4 — *Coéducation.*

À la demande du Conseil supérieur de l'Éducation, la Commission de l'enseignement secondaire a étudié la question de la coéducation et du coenseignement.

Après avoir entendu les exposés de quelques spécialistes et de personnes ayant l'expérience des institutions d'enseignement où la coéducation existe, la majorité des membres furent d'avis qu'il serait utopique d'attendre, pour réaliser la coéducation, que toutes les écoles présentent à cet égard des conditions idéales ; par ailleurs, au fur et à mesure que des éducateurs se sentent prêts, on devrait les encourager à établir la mixité progressive dans leur école.

La Commission a notamment attiré l'attention du Conseil sur le fait qu'il ne semble exister aucune étude approfondie de cette question pour autant que la province de Québec est concernée, et que l'importance d'une telle étude s'avérerait urgente pour être en mesure de répondre adéquatement aux questions que l'on se pose dans le public. Aussi la Commission a-t-elle recommandé, avec l'appui de la Commission de l'enseignement élémentaire et à l'instar du Comité catholique, que le Conseil fasse faire une étude sérieuse du problème de la coéducation, en tenant compte de tous ses aspects majeurs, y compris les éléments sociaux et culturels que présente inévitablement une telle question.

#### 5 — *Mémoire concernant l'enseignement agricole.*

La Commission a étudié un mémoire préparé conjointement par l'Union catholique des cultivateurs, par l'Union catholique des femmes rurales et par l'Union des caisses d'établissement rural du Québec, portant sur l'enseignement professionnel agricole et demandant en particulier l'intégration de l'enseignement agricole au système général d'enseignement relevant du ministère de l'Éducation. La Commission s'est montrée favorable à ce que l'enseignement agricole régulier soit donné dans les écoles polyvalentes avec les autres disciplines et qu'il relève ainsi des commissions scolaires régionales et du ministère de l'Éducation ; quant à l'enseignement agricole aux adultes, elle a proposé qu'il en fut de même.<sup>(1)</sup>

(1) Appendice 3.

## 6 — *Formation des maîtres.*

Une réunion conjointe a eu lieu le 3 juin avec la Commission de l'enseignement élémentaire pour étudier le problème de la formation des maîtres. Les deux principales conclusions qui reçurent l'assentiment des deux commissions furent les suivantes :

- a) la formation des maîtres doit se donner dans des institutions d'enseignement supérieur et tous les centres de formation du personnel enseignant doivent être sous le contrôle des universités ;
- b) les facultés des Sciences de l'Éducation doivent être en constante liaison avec les milieux de l'éducation : ce contact est indispensable si l'on veut assurer aux futurs enseignants une préparation adéquate.

## **Commission de l'enseignement technique et professionnel**

Cette commission n'a été formée qu'en septembre 1965; en attendant qu'elle fût constituée, le Conseil supérieur de l'Éducation a chargé un comité spécial de faire une étude approfondie sur l'établissement éventuel du niveau dit d'« Institut » ; l'activité de ce comité a été brièvement décrite précédemment.

## **Activités de la Commission de l'enseignement supérieur**

Dès ses premières réunions, la Commission a dressé la liste d'une trentaine de problèmes dont l'étude relève de sa compétence<sup>(1)</sup> et à propos desquels elle a établi des priorités pour les fins de ses propres travaux. Ces problèmes ont figuré à l'ordre du jour des séances qui ont suivi. Dans la pensée des membres, cette liste demeure ouverte; elle peut être modifiée au cours des mois à venir, à cause de l'évolution rapide des situations.

Durant les six premiers mois de son existence, la Commission de l'enseignement supérieur a étudié quelques problèmes qui lui ont paru d'une grande urgence, tels que :

- a) la formation universitaire du personnel enseignant des niveaux élémentaire et secondaire ;
- b) les relations entre l'État et l'université dans le nouveau contexte social et culturel de la province ;
- c) l'organisation de la recherche dans la province et la part qui devrait revenir aux universités ;
- d) la coordination des enseignements et des diplômes.

(1) Appendice 6.

Le sous-comité qui a commencé l'étude de cette dernière question a tenu plusieurs réunions au cours de l'été. Il a rencontré des fonctionnaires du ministère de l'Éducation et quelques doyens de facultés en vue de se renseigner sur les problèmes de la coordination des enseignements universitaires. En outre, le sous-comité a fait préparer par un assistant de recherche, qui a travaillé sous sa direction, un relevé de tous les enseignements conduisant à un diplôme et donnés dans les six universités de la province, en vue de dresser un tableau des conditions d'admission, de la durée du cours et de la nomenclature des diplômes pour chaque faculté.

L'étude de ces questions s'est poursuivie en sous-comité et au sein de la Commission. Les résultats des travaux ont été communiqués au Conseil.

*Rencontre de la Commission avec des organismes extérieurs.*

La Commission a commencé à prendre contact avec les institutions et les organismes du monde universitaire. Ses premiers contacts ne sont qu'un début et il y aura lieu, dans un avenir prochain, de les élargir: nous songeons, en particulier, à des rencontres et des échanges de vues avec les associations de professeurs et d'étudiants, avec l'ACFAS ou tout autre organisme intéressé à l'enseignement supérieur et à la recherche dans la province.

Les 10 et 11 mai 1965, la Commission de l'enseignement supérieur a reçu les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Il s'agissait, pour les membres de la Commission, d'une rencontre d'information. Les sujets abordés furent les suivants: les structures du ministère de l'Éducation (exposé de M. Arthur Tremblay); les problèmes de planification du développement de l'enseignement (exposé de M. Yves Martin); les problèmes de l'enseignement supérieur: investissements, budget, coordination (exposé de M. Germain Gauthier); les problèmes de la formation des maîtres (exposé de Mlle Kathleen Francoeur); les programmes et les examens (exposé de M. Jean-Marie Joly). Chacun des exposés fut suivi d'une discussion.

Le 15 juillet, la Commission de l'enseignement supérieur a tenu une réunion conjointe avec le Comité des Recteurs. Figuraient à l'ordre du jour les questions suivantes:

- a) création par le ministère de l'Éducation d'un organisme chargé de planifier le développement de l'enseignement supérieur;
- b) relations à établir entre le Comité des Recteurs et la Commission de l'enseignement supérieur;
- c) organisation de la recherche dans la province et la part qui devrait en revenir aux universités.

La discussion s'est largement étendue sur le premier problème: il s'agit là d'une innovation de grande portée qui engage les politiques de l'enseignement supérieur pour une longue période. La question devra retenir l'attention de la Commission pour les mois à venir.

## **Activités des comités confessionnels**

Institués en vertu de l'article 15 de la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation, les Comités catholique et protestant assurent le maintien du caractère confessionnel des écoles catholiques et protestantes du Québec. \*

### **Comité catholique**

#### **Réunions**

À compter du 9 décembre 1964, date de son institution, jusqu'au 31 août 1965, le Comité a tenu une réunion préliminaire conjointement avec le Comité protestant et neuf réunions régulières, soit au total quinze jours de sessions d'étude.

#### **Travaux du comité**

##### **Programmes d'enseignement**

Le Comité catholique a approuvé, au point de vue religieux et moral, cinq programmes d'enseignement religieux soumis par le ministre de l'Éducation. Deux de ces programmes sont destinés aux élèves des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années; les trois autres sont destinés aux élèves des 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année des classes françaises des écoles catholiques du Québec. Les trois programmes de niveau secondaire, ayant un caractère strictement expérimental n'ont toutefois reçu qu'une approbation temporaire, soit pour l'année académique 1965/66.

Ces programmes tiennent compte du renouveau catéchétique et témoignent d'efforts réels d'adaptation aux besoins présents des enfants et des adolescents.

*Enseignement religieux: 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années*

#### *Approbation:*

À la suite de l'étude qu'il a faite des deux projets soumis par le ministre de l'Éducation du Québec, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation, par une résolution passée à cet effet et consignée au procès-verbal de sa réunion tenue les 25 et 26 mars 1965 et conformément aux dispositions du paragraphe e) de l'article 22 de la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation, a approuvé, au point de vue religieux et moral, les programmes d'enseignement religieux soumis et destinés l'un à la PREMIÈRE ANNÉE, l'autre à la DEUXIÈME ANNÉE des classes françaises des écoles catholiques de la province de Québec.

\* On a déjà cité au long dans le Chapitre 1 de la deuxième partie de ce rapport le texte de l'article 22 de la Loi du Conseil où se trouvent définies les tâches des comités confessionnels.

*Recommandations:*

Après avoir considéré les implications pédagogiques particulières de la mise en application de ces deux programmes d'enseignement religieux, le Comité catholique, par une résolution adoptée à cet effet lors de sa réunion des 25 et 26 mars 1965, a fait au ministre de l'Éducation les deux recommandations suivantes :

*Première recommandation:*

ATTENDU la nécessité que ces nouveaux programmes de religion réalisent avec plénitude les intentions qui ont présidé à leur préparation;

ATTENDU qu'une préparation appropriée des maîtres est un facteur fondamental de succès dans l'application de ces nouveaux programmes;

le COMITÉ CATHOLIQUE recommande que les autorités compétentes, civiles et religieuses, prennent des mesures urgentes et soutenues en vue:

a) d'initier les maîtres de religion à la nouvelle catéchèse et d'assurer à ces maîtres l'assistance pédagogique nécessaire dans leur enseignement;

b) de préparer de façon particulière les professeurs d'école normale chargés de dispenser aux futurs maîtres le programme de méthodologie de l'enseignement religieux.

*Deuxième recommandation:*

ATTENDU que le nouveau programme de religion de la première année est appliqué facultativement pendant l'année académique 1964/65;

ATTENDU, par conséquent, que pendant l'année académique 1965/66, un certain nombre d'élèves de la deuxième année n'auront pas reçu la préparation souhaitée pour suivre le nouveau programme de religion de la deuxième année;

ATTENDU qu'il serait regrettable que cette situation se maintienne d'une année à l'autre pendant toute la durée du cours élémentaire et prive ainsi ce groupe d'élèves des bienfaits du renouveau catéchétique;

ATTENDU en outre les différences entre l'ancien programme et le nouveau programme de religion en regard du moment d'initiation aux sacrements;

Le COMITÉ CATHOLIQUE recommande au ministre de l'Éducation de compenser ces inconvénients en permettant à ces élèves de la deuxième année une utilisation souple et adaptée des nouveaux programmes d'enseignement religieux de la première et de la deuxième

année de manière à assurer à la fois le développement des aptitudes religieuses fondamentales et la préparation nécessaire à une bonne participation à la vie sacramentelle.

*Opinion:*

Après avoir considéré les projets de règlements soumis au Conseil supérieur de l'Éducation par le ministre de l'Éducation concernant la mise en application de ces deux programmes d'enseignement religieux, le Comité catholique, par une résolution passée à cet effet lors de sa réunion des 20 et 21 mai 1965, s'est dit d'accord avec le Ministre pour que le programme de PREMIÈRE année soit obligatoire, à partir de septembre 1965, pour tous les élèves des classes françaises catholiques de ce niveau et pour que le programme de DEUXIÈME année soit obligatoire, à partir de septembre 1965, pour les élèves de la DEUXIÈME année qui ont étudié le programme correspondant de PREMIÈRE année et, à partir de septembre 1966, pour tous les élèves des classes françaises catholiques de ce niveau.

*Enseignement religieux: 9e, 10e et 11e années*

*Approbation:*

Lors de sa réunion des 15 et 16 juillet 1965, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation a approuvé provisoirement un projet soumis par le sous-ministre de l'Éducation concernant un système de fiches catéchétiques que les directeurs de pastorale du diocèse de Montréal se proposent d'expérimenter, pendant l'année académique 1965/66, pour l'enseignement religieux dans les classes françaises des 9e, 10e et 11e années des écoles catholiques de ce diocèse.

Le système proposé comprend des fiches catéchétiques et deux cahiers intitulés *Dans les chantiers du Père*. Les catéchèses sacramentelles et morales qui y sont présentées sont, dans l'ensemble, conformes aux programmes officiels d'enseignement religieux aux trois niveaux mentionnés. Les fiches et les cahiers constituent, dans la présentation de ces programmes, des « variantes » des manuels autorisés de la Collection *Témoins du Christ*.

CONSIDÉRANT l'acuité présente du problème de la catéchèse des adolescents;

CONSIDÉRANT l'urgence de donner une réponse immédiate à l'attente des professeurs et des élèves du cours secondaire en regard du renouveau catéchétique;

CONSIDÉRANT que les catéchèses suggérées semblent de nature à renouveler l'esprit qui orientera la vie chrétienne des adolescents et à aider ces derniers à s'engager dans la découverte d'un christianisme en accord avec leur désir très profond de réussir dans la conquête de leur personnalité et dans la recherche de leur identité;

Le COMITÉ CATHOLIQUE s'est déclaré très favorable à la réalisation de l'expérimentation proposée par les directeurs de pastorale du diocèse de Montréal, à condition toutefois que cette expérimentation ait un caractère provisoire, son autorisation ne devant être accordée que pour l'année académique 1965/66, que l'expérimentation se poursuive sous la surveillance de l'Office catéchistique provincial et que les directeurs diocésains de pastorale transmettent à cet Office, à la fin de l'année, les résultats de leur expérimentation dans un rapport écrit dont copie sera adressée au ministre de l'Éducation et au Comité catholique.

Les fiches et les cahiers qui devront servir à la réalisation du projet devront également être soumis à l'approbation du Comité catholique conformément aux dispositions de la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation.

*Recommandation:*

Le Comité catholique recommande que, dans les classes concernées, les examens officiels de contrôle des connaissances religieuses soient appropriés à la modalité de l'enseignement reçu par les élèves, compte tenu du projet de programme expérimental approuvé.

*Opinion:*

CONSIDÉRANT l'approbation que l'Office catéchistique provincial a donnée au projet ci-haut exposé à la suite du rapport favorable fait sur le sujet par son Comité de la catéchèse des adolescents;

CONSIDÉRANT que cet Office accepte que l'expérimentation du projet se poursuive à travers toute la province;

CONSIDÉRANT que les besoins catéchétiques des adolescents de toute la province sont semblables à ceux des adolescents du diocèse de Montréal;

Le COMITÉ CATHOLIQUE accepte que le ministre de l'Éducation accorde à d'autres milieux scolaires qui en feront la demande et qui, sur le plan des catéchètes, possèdent les effectifs requis, l'autorisation d'expérimenter le même système de fiches catéchétiques pour l'enseignement religieux au niveau des classes mentionnées. L'expérimentation, dans ces cas, devra être autorisée dans un nombre limité de classes et elle devra respecter les conditions stipulées par le Comité catholique pour la réalisation de la même expérimentation dans le diocèse de Montréal.

**Manuels scolaires**

Le Comité catholique a approuvé, au point de vue religieux et moral, deux manuels d'enseignement religieux soumis par le ministre de l'Éducation et destinés respectivement aux maîtres et aux élèves de la deuxième année des classes françaises des écoles catholiques du Québec.

Ces deux manuels ont été préparés spécialement pour l'application du nouveau programme d'enseignement religieux à ce niveau, programme qui sera suivi dans la plupart des classes pendant l'année académique 1965/66.

### *Approbation:*

À la suite de l'étude qu'il a faite des deux ouvrages intitulés *Célébrons ses merveilles* et comprenant un guide du maître et un livre de l'élève, ouvrages préparés par l'Office catéchistique provincial et soumis par le ministre de l'Éducation en vue de leur usage comme manuels pour l'enseignement religieux au niveau de la DEUXIÈME année dans les classes françaises des écoles catholiques du Québec, après avoir constaté que ces deux ouvrages sont conformes au programme d'enseignement religieux qu'il a approuvé pour ce niveau lors de sa réunion des 25 et 26 mars 1965, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation, par une résolution passée à cet effet et consignée au procès-verbal de sa réunion tenue les 20 et 21 mai 1965 et conformément aux dispositions du paragraphe e) de l'article 22 de la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation a approuvé, au point de vue religieux et moral, les deux manuels soumis ayant pour titre *Célébrons ses merveilles* à condition toutefois que, à la satisfaction du ministre de l'Éducation, l'auteur apporte à ces deux ouvrages les corrections recommandées par le Comité consultatif du ministère de l'Éducation qui en avait fait une étude préalable et dont le rapport avait été transmis au Comité catholique.

### *Recommandation:*

Lors de l'approbation qu'il a donné aux deux manuels *Célébrons ses merveilles*, le Comité catholique a cru opportun d'attirer l'attention du ministre de l'Éducation sur certains points qui lui paraissent très importants dans l'usage de ces manuels. Les professeurs, en effet, devraient être invités fortement à user de discrétion et de prudence dans l'utilisation des divers procédés recommandés dans ces manuels. Ils devraient en particulier éviter de créer chez l'enfant le danger d'une saturation d'admiration en l'amenant constamment à admirer le beau et le bon. Il faudrait éveiller les professeurs au problème de la confrontation nécessaire de l'enfant à la réalité plus ou moins heureuse rencontrée dans la vie quotidienne de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte.

### **Coéducation**

Pour répondre à un désir exprimé par les autorités du ministère de l'Éducation, le Comité catholique a abordé l'étude de la question de la coéducation.

Dans la province de Québec, particulièrement dans les institutions d'enseignement catholiques, cette question est devenue d'une grande actualité à la suite du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et des plans d'équipement scolaire dans les cadres de l'Opération 55 du ministère de l'Éducation. La coéducation est un sujet complexe qui peut poser plusieurs problèmes d'ordre financier, pédagogique, sociologique, moral et religieux auxquels il est difficile de trouver une solution sans une étude sérieuse de la question elle-même et des conditions particulières du milieu. Aussi, le Comité catholique apporte-t-il

à l'examen de ce problème un soin particulier; de plus, il a désigné deux de ses membres pour faire partie du comité conjoint nommé par le Conseil pour faire un examen aussi complet que possible du problème de la co-éducation.<sup>(1)</sup>

### **Brevets de capacité et diplômes d'enseignement**

Le Comité catholique a été saisi du problème de l'extension éventuelle des privilèges des brevets de capacité et des diplômes d'enseignement octroyés par le ministre de l'Éducation du Québec à l'effet d'autoriser les détenteurs de tels brevets ou diplômes à enseigner indistinctement dans les institutions d'enseignement catholiques et protestantes.

Comme le Comité n'a pas encore terminé l'élaboration de son règlement concernant la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques, il ne s'est pas prononcé définitivement sur le sujet. Cependant, à cause de l'urgence pour certaines institutions d'enseignement catholiques de s'assurer les services nécessaires de professeurs spécialistes ou de professeurs qualifiés pour l'enseignement d'une discipline particulière autre que l'enseignement religieux et vu que parfois il est très difficile pour de telles institutions de s'assurer de tels services parmi le personnel enseignant de foi catholique, le Comité catholique a accepté que, par exception, le ministre de l'Éducation autorise provisoirement certains professeurs non catholiques à enseigner dans des institutions d'enseignement reconnues comme catholiques.

Le Comité catholique, par une résolution passée à cet effet et consignée au procès-verbal de sa réunion des 22 et 23 avril 1965 a cru opportun de faire au ministre de l'Éducation la recommandation provisoire suivante:

*« Dans des cas particuliers et exceptionnels, d'ici à la mise en vigueur du règlement actuellement en préparation par le Comité catholique concernant la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans les institutions d'enseignement catholiques, il sera loisible au ministre de l'Éducation de la province de Québec d'accorder provisoirement à des instituteurs (rices) non catholiques un permis qui les habilitera à enseigner dans les institutions d'enseignement catholiques publiques du Québec. Ce permis donnera à ses détenteurs (rices), sauf pour l'enseignement religieux, les droits et privilèges attachés à l'un ou à l'autre des brevets d'enseignement octroyés par le ministère de l'Éducation du Québec ».*

## **Comité protestant**

### **Réunions**

Formé le 9 décembre 1964, le Comité protestant du Conseil supérieur de l'Éducation a tenu sept réunions depuis ses débuts dont trois à Québec,

(1) Voir page 161.

deux à Montréal, une à Sherbrooke et une à Ste-Anne-de-Bellevue. Une assemblée préliminaire a eu lieu le 14 décembre 1964, conjointement avec le Comité catholique. Il n'y eut pas de réunions pendant les mois de juillet et d'août.

### Travaux du Comité

Conformément aux responsabilités que lui confie la loi, le Comité protestant a d'abord fait une étude de la confessionnalité par référence à l'école.

- À sa réunion de janvier 1965, le Comité a pris connaissance d'un rapport préparé par le diocèse anglican de Québec sur l'éducation religieuse.
- Des membres ont visité différentes écoles dans la province afin de connaître les opinions du personnel enseignant sur les programmes d'enseignement religieux et moral; ils ont ensuite rapporté leurs observations au Comité.
- Les membres ont pris connaissance d'une documentation concernant l'enseignement religieux provenant des ministères de l'Éducation de diverses provinces.
- Les membres ont effectué une étude détaillée des manuels et du matériel didactique utilisés dans les écoles anglicanes de Terre-Neuve.
- Le 22 avril 1965, le Comité protestant a reçu une délégation du Congrès Juif canadien pour discuter de la situation dans laquelle se trouvaient placés les enfants israélites fréquentant les écoles protestantes.
- À deux reprises, des représentants religieux des différentes dénominations protestantes ont été invités à rencontrer le Comité protestant. Ainsi, le 22 avril, le Révérend C. C. Cochrane a expliqué la nature du cours d'enseignement religieux donné au Westmount High School; le 27 mai, le Révérend M. W. Williams, pasteur de la Plymouth United Church de Sherbrooke, a fourni au comité des renseignements sur la pratique qui avait existé dans les écoles protestantes de Sherbrooke et qui consistait à faire donner l'enseignement religieux et moral dans ces écoles par les pasteurs locaux.
- À la réunion du 26 mai, les Principaux et certains membres du personnel des écoles protestantes de Sherbrooke et du High School de Lennoxville ont été invités à donner leur avis sur l'enseignement religieux actuellement dispensé dans les écoles protestantes, à formuler des suggestions dans le but d'améliorer cet enseignement et à répondre aux questions posées par le président et les membres du comité.
- Le comité a manifesté un intérêt évident à l'endroit de l'enquête en cours en Ontario sur l'enseignement religieux. Un membre féminin du comité a pu, au cours d'un voyage à Windsor, Ontario, prendre connaissance du genre d'enseignement religieux qui se donnait à cet en-

droit. Un autre membre féminin du comité, en visite à Vancouver, a pu se renseigner sur l'enseignement religieux dispensé dans les écoles de cette ville.

- M. Paul Gallagher, directeur des études au St. Joseph Teachers College, de Montréal, et membre du Conseil supérieur de l'Éducation, a, le 17 juin, fait devant le comité, un exposé sur les implications de Vatican II dans l'enseignement et l'éducation au sein de l'Église catholique.
- Les buts de l'enseignement religieux tels que décrits dans le « Handbook for Teachers of the Province of Quebec » ont été l'objet d'une étude minutieuse. Il est à souhaiter que dans l'avenir, ceux-ci seront modifiés à la lumière des études et des recommandations du comité.
- À la suite d'une demande du ministre de l'Éducation, le Comité protestant a examiné, du point de vue religieux et moral, une édition nouvelle de plusieurs manuels déjà utilisés dans les écoles protestantes.
- Le comité a confirmé de nouveau le pouvoir que l'on avait antérieurement accordé au Sous-ministre associé de foi protestante d'autoriser l'engagement, en certains cas, de professeurs catholiques.
- À sa réunion du 17 juin, le Comité prit connaissance de la résolution no 5 du « Protestant Central Board of Examiners » à l'effet qu'un protestant ayant complété avec succès ses études dans une école normale catholique de la province de Québec puisse recevoir un brevet d'enseignement dans les écoles protestantes. Le comité accepta cette proposition sans préjudice de son droit de faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant des écoles reconnues comme protestantes.

# APPENDICES



**1 FORMATION DES MAÎTRES**

**2 RÈGLEMENT NUMÉRO UN DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION**

Recommandations au ministre de l'Éducation

Propositions de la Commission de l'enseignement élémentaire;

Propositions de la Commission de l'enseignement secondaire;

**3 INTÉGRATION DES ÉCOLES D'AGRICULTURE  
AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION**

Recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation

Recommandations de la Commission de l'enseignement secondaire

**4 ORIENTATION SCOLAIRE**

**5 TRANSPORT DES ÉCOLIERS**

**6 PLAN DE TRAVAIL DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

**7 ENFANCE EXCEPTIONNELLE**

Recommandations de la Commission de l'enseignement élémentaire concernant l'application du Règlement numéro UN à l'enfance exceptionnelle.

Recommandation de la Commission de l'enseignement élémentaire préconisant la création d'un sous-comité pour l'enfance exceptionnelle.

**8 ENSEIGNEMENT PRÉ-UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNEL**

Rapport du Comité spécial de l'enseignement pré-universitaire et professionnel à la suite d'une étude faite pour le Conseil supérieur de l'Éducation sur le niveau dit de « l'Institut ».



## Formation des maîtres

### Recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation pour la formation du comité permanent préconisé par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement

Le Conseil recommande au Ministre la formation du comité permanent de la formation du personnel enseignant tel que décrit au paragraphe 424 (Tome 2, p. 289) du Rapport Parent. Le Conseil propose qu'on ajoute les fédérations de commissions scolaires aux groupes déjà mentionnés.

Le Conseil recommande au Ministre d'inclure dans la recommandation no 163 de la Commission Parent, l'accréditation des centres de formation des maîtres. Cette recommandation peut se lire comme suit :

*« Nous recommandons que l'accréditation des centres de formation des maîtres et la certification des maîtres soient confiées à un comité du Ministère où seront représentés, outre le Ministère, les centres de formation pédagogique et les associations professionnelles de maîtres et que ce comité soit chargé :*

- d'examiner la façon dont les centres de formation s'acquittent de leur tâche;*
- de donner l'accréditation à ces centres;*
- de donner la certification provisoire aux maîtres diplômés des centres de formation;*
- d'accorder la certification permanente sur recommandation des inspecteurs régionaux et des conseils locaux;*
- d'étudier les cas spéciaux soumis à leur attention et de retarder parfois d'un an la certification permanente;*
- d'étudier les demandes de suspension ou d'annulation du certificat permanent d'un maître et de faire rapport au Ministre.*

Le Ministère est également invité à étudier la proposition suivante:

- 1 — que dès le mois de septembre 1965, un programme spécial d'un an d'études professionnelles en pédagogie soit mis au point à l'intention des finissants de 12e année préparatoire aux études supérieures et des finissants de rhétorique;*
- 2 — que cette année spéciale soit sanctionnée par un brevet B spécial;*
- 3 — que ce brevet B spécial ne donne droit d'enseigner qu'au niveau de la maternelle ou au cours élémentaire selon l'option choisie;*

4 — que pour les finissants de rhétorique, ce brevet B spécial soit considéré comme l'équivalent du certificat d'aptitude à l'enseignement prévu au niveau de la 14e année par le Rapport Parent;

5 — que les finissants de 12e année qui auront obtenu ce brevet B spécial puissent éventuellement obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement s'ils complètent la 13e année pré-universitaire;

6 — qu'on détermine pour cette politique de transition une période précise.

(Extrait du procès-verbal de la réunion des 28, 29 et 30 décembre 1964.)

## Règlement numéro 1

### Recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation soumises au ministre de l'Éducation

Le Conseil supérieur de l'Éducation a pris connaissance du projet de Règlement numéro 1 lors de sa 13<sup>e</sup> réunion, le 4 février 1965. Après en avoir fait une étude sommaire, le Conseil l'a référé aux commissions de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ces Commissions ont étudié ce document au cours de deux réunions consécutives et chacune d'elle a soumis au Conseil un mémoire concernant ce projet de règlement. Le Conseil a repris l'étude de ce projet à la lumière des recommandations des commissions lors de sa réunion du 4 et du 5 mars. Les recommandations du Conseil ont été approuvées définitivement lors de la réunion du 18 et du 19 mars 1965.

Le Conseil recommande l'adoption de ce premier règlement et se déclare favorable aux mesures qu'il préconise. Il désire, cependant, attirer l'attention du ministère de l'Éducation sur certains aspects de la formulation ainsi que sur certaines imprécisions. Il désire, enfin, formuler quelques recommandations quant à l'application de ce règlement.

#### Article 1 —

« Pour être admis en première année du cours élémentaire, un élève doit avoir six ans révolus avant le premier octobre de l'année scolaire en cours.

Toutefois, pour les années 1965/66, 1966/67 et 1967/68, il demeure loisible à une commission scolaire d'admettre en première année un élève qui aura six ans révolus avant le premier janvier. »

*Le Conseil recommande l'adoption de cet article.* Il suggère cependant de remplacer, si possible, les mots « en première année » par une autre expression qui ne laisserait pas entendre que le cours élémentaire est divisé, comme autrefois, en un certain nombre de degrés.

Il est en faveur d'un règlement qui vise à empêcher les enfants de commencer trop jeunes leurs cours élémentaire. La liberté laissée aux commissions scolaires d'appliquer cette mesure à leur convenance au cours des trois prochaines années semble raisonnable et laisse aux autorités locales un délai suffisant pour organiser des classes maternelles. Durant ce temps, il importe, à notre avis, que le Ministère prenne les mesures les plus efficaces pour intensifier la formation de maîtres compétents au niveau de l'enseignement pré-scolaire.

## Article 2 —

« Le cours élémentaire est en règle générale de six ans. Un élève peut toutefois être promu au cours secondaire après cinq ans s'il en est jugé apte. La promotion au cours secondaire s'effectue obligatoirement après sept ans ».

*Le Conseil se déclare favorable aux principes contenus dans cet article.*

Cependant, la formulation actuelle peut entraîner certains abus. L'accélération permettant de compléter le cours élémentaire en moins de six ans ne devrait pas se faire au détriment de l'enrichissement de l'élève. D'autre part, il y aurait lieu aussi de préciser l'expression « jugé apte », qui pourrait se prêter à une interprétation trop diverse ou trop arbitraire.

Le Conseil suggère donc pour améliorer cet article :

1° — *que la dernière phrase soit placée au deuxième rang afin de laisser entendre que le cours élémentaire en sept ans est la mesure normale pour un certain nombre d'élèves;*

2° — *que la phrase à l'effet que le cours élémentaire peut parfois être complété en cinq ans soit placée à la fin de l'article afin de montrer par là que c'est une mesure exceptionnelle. Pour exprimer cette idée et pour préciser le terme « jugé apte », cette dernière phrase pourrait être rédigée de la façon suivante :*

De façon exceptionnelle, un élève peut toutefois être promu au cours secondaire après 5 ans, s'il en est jugé apte selon des critères déterminés en commun par le personnel académique de l'école.

Il suggère également que dans le texte anglais « extends » soit remplacé par « shall extend ».

## Article 3 —

« Au début de chaque année scolaire, les élèves sont classés selon leur âge. Ils sont ensuite répartis en groupes de travail selon les critères déterminés en commun par le personnel académique du cours élémentaire de chaque école. »

*Le Conseil recommande l'adoption de cet article.* Cependant sa mise en application pose un certain nombre de problèmes. Les élèves, déjà classés selon leur âge, devront être répartis en groupes de travail formés en tenant compte des rythmes d'apprentissage dans les diverses disciplines, des aptitudes, des intérêts et des rendements individuels. Le choix des critères de groupement devra être très judicieux.

Le personnel académique de chaque école devra être assisté de conseillers pédagogiques qui verront à ce que les normes générales qui présideront à la détermination de ces critères soient conformes aux principes de « l'école active ».

Afin d'assurer un enseignement individualisé et des méthodes vraiment actives, les groupes de travail ne doivent pas être trop nombreux; ils doivent se situer entre 25 et 30 élèves. Il faut noter ici par ailleurs que ces chiffres ne sont donnés que par référence à l'état actuel des connaissances sur cette question.

*Le Conseil recommande en conséquence au Ministère d'entreprendre une étude approfondie de ce problème, étant donné son importance et ses implications.*

#### Article 4 —

« Au moins un mois avant la fin de l'année, des examens en langue maternelle et en mathématiques sont administrés par le Ministère aux élèves qui terminent le cours élémentaire. »

*Le Conseil est favorable à l'adoption de cet article parce qu'il reconnaît la nécessité, pour évaluer la situation à l'échelle de la province, d'un examen administré dans les deux disciplines fondamentales nommément désignées.*

L'article comporte par ailleurs un certain nombre d'imprécisions. Ainsi, il s'agit sans doute d'un examen de langue maternelle au lieu d'un examen en langue maternelle; il y aurait également lieu de spécifier les deux langues officielles: le français et l'anglais. Enfin, l'examen de langue maternelle peut comporter tellement de formes différentes qu'il serait peut-être bon d'apporter des précisions quant aux formes qu'il devrait prendre. Ceci peut même avoir l'avantage d'orienter de façon nouvelle l'enseignement de la langue maternelle.

Ces examens ne doivent pas constituer l'examen de promotion pour l'admission au cours secondaire et ne doivent pas être l'unique critère pour le classement des élèves au cours secondaire.

#### Article 5 —

« Un élève promu au cours secondaire à douze ans et plus s'inscrit soit à des matières du niveau de septième, soit à des matières préparatoires. Un élève de onze ans n'est promu au cours secondaire que s'il est apte à s'inscrire à des matières du niveau de septième exclusivement. »

*Le Conseil recommande l'adoption de cet article. Il se déclare favorable, en particulier, à l'enseignement de matières préparatoires aux études secondaires, cet enseignement devant normalement se donner dans les écoles secondaires.*

Étant donné que, exceptionnellement, certains élèves pourraient être admis au cours secondaire à l'âge de 11 ans, le Conseil rappelle la nécessité de viser à l'enrichissement et à l'approfondissement au niveau du cours élémentaire. Il peut être plus utile parfois d'accorder à un enfant une

année de mûrissement et d'enrichissement que de lui faire commencer son cours secondaire au moment où il est trop jeune pour en profiter pleinement et pour s'intégrer à la vaste population d'adolescents de l'école secondaire.

#### *Article 6 —*

« Au cours secondaire, la promotion s'effectue séparément pour chacune des matières. En règle générale, l'écart entre les niveaux des diverses matières auxquelles un élève s'inscrit ne doit pas dépasser l'équivalent de deux degrés. »

*Le Conseil est d'accord avec cet article du règlement tel qu'il est rédigé.*

La promotion par matière tient compte des différences individuelles des élèves; ceux-ci ont des aptitudes et des goûts divers et cette formule leur donne l'avantage de choisir les matières qui répondent le plus adéquatement à leurs talents et à leur orientation. Ils peuvent aussi, de cette façon, progresser selon le rythme qui leur convient le mieux.

L'expression « en règle générale » donne suffisamment de souplesse à la seconde partie de cet article. En effet, même s'il est souhaitable en général, que l'écart entre les niveaux des diverses matières ne dépasse pas deux degrés, il peut arriver que ce principe, appliqué de façon rigide dans tous les cas, nuise au progrès de certains élèves; il est donc bien que l'article 6, tel que rédigé, laisse une certaine latitude dans l'application de cette règle.

Le Conseil suggère que dans le texte anglais "two grades" soit remplacé par "two grade levels".

#### *Article 7 —*

« Le programme du cours secondaire est réparti sur une période de cinq ans. »

« Il ne se divise plus en sections ou cours distincts mais il comprend toutes les matières actuellement prévues par les règlements en vigueur pour les classes de septième à onzième année et, dans le cas des écoles catholiques de langue française, pour la classe de douzième commerciale spéciale. Toutefois, il ne comprend plus les matières qui apparaissent actuellement au programme de plusieurs sections et dont le contenu est équivalent, auquel cas une seule de ces matières demeure au programme. »

*Le Conseil recommande l'adoption de cet article. Il est d'accord sur la durée du cours secondaire, soit un programme réparti sur une période de cinq ans. Il est aussi favorable à l'abolition de toutes les sections.*

Cependant, quant à l'application de cette dernière mesure, il recommande beaucoup de prudence afin que l'orientation future des élèves ne s'en trouve pas compromise. L'on devra s'assurer que les matières choisies

répondent aux exigences des facultés ou écoles auxquelles les élèves se destinent et aux exigences des enseignements que ces derniers devront suivre, compte tenu de leur orientation. Il faudra également tenir compte des exigences du marché du travail.

Il devient urgent que les diverses institutions qui dépassent le niveau secondaire définissent clairement leurs conditions d'admission afin que les élèves, les parents et les maîtres soient mieux renseignés.

Chaque école devrait aussi opérer les transformations proposées, un ou plusieurs degrés à la fois, selon les ressources disponibles de l'école en locaux scolaires et en personnel enseignant.

Les difficultés d'application d'un tel règlement ne proviennent pas du changement considéré en lui-même, mais du manque de coordination entre les programmes des divers niveaux locaux et des autres déficiences que l'on peut constater.

La promotion par matière et l'introduction de matières optionnelles amènent la disparition du titulaire de classe. Il faudra donc prendre les mesures nécessaires pour qu'une personne compétente joue auprès des élèves le rôle que le titulaire de classe a tenu jusqu'à maintenant.

Le Conseil suggère que le texte anglais de l'article 7 se lise comme suit :

The secondary course of study shall extend over a period of five years.

It shall not be divided into distinct sections or courses, but shall include all the subjects now provided by the regulations in force for classes of the seventh to the eleventh years and, in the case of French-language, Catholic schools, for the special twelfth year commercial class. It shall not, however, include subjects of equivalent content which now appear in the courses of study of several sections. In this case, only one of these subjects shall be on the course of study.

#### **Article 8 —**

« Les dispositions du présent règlement s'appliquent, en tout ou en partie, à toute école dont la commission scolaire, après consultation du personnel académique en cause, obtient à cette fin l'autorisation du Ministre, aux conditions que celui-ci détermine. »

*Le Conseil approuve l'article 8. Il recommande de procéder par étapes à l'application du règlement et avec la vigilance nécessaire, lors de la période d'expérimentation. Quant aux conditions imposées pour l'application du règlement, le Conseil*

a) est d'avis que ces conditions devront être portées à la connaissance des intéressés le plus tôt possible;

b) désire fortement que le texte explicitant ces conditions lui soit transmis avant d'être envoyé aux commissions scolaires, étant donné l'importance qu'il leur accorde;

c) recommande que le Ministère prenne les mesures nécessaires afin que soient prêts le plus tôt possible :

premièrement, les nouveaux programmes d'étude, et deuxièmement, les programmes de formation du personnel enseignant.

*Note:* Le Conseil suggère que dans le texte anglais les mots *in any school* soient supprimés.

Une question se pose, toutefois, en ce qui a trait aux institutions indépendantes. Qu'est-ce qui va se produire dans le cas de ces écoles, étant donné que les présents règlements ne s'appliquent qu'aux écoles des commissions scolaires ? Cette question mérite d'être sérieusement considérée.

### **Propositions de la Commission de l'enseignement élémentaire au Conseil supérieur de l'Éducation à la suite de son étude de ce projet de règlement**

Lors de sa réunion des 23, 24 février et 1er mars 1965, la Commission de l'enseignement élémentaire a étudié les articles du projet de Règlement numéro 1 proposé par le ministère de l'Éducation concernant le cours élémentaire offert dans les écoles publiques. L'étude de la Commission s'est donc limitée aux articles 1, 2, 3, 4 de la section I et à l'article 8 de la section III du projet.

Toutes les délibérations de l'assemblée se sont poursuivies dans la perspective que le Règlement numéro 1 sera mis en application dans des écoles élémentaires dites « actives », écoles « sans degrés » et écoles « d'enrichissement ». De plus, la Commission a interprété l'expression « personnel académique » comme signifiant le « personnel dirigeant et enseignant de l'école ainsi que les spécialistes des services éducatifs attachés à l'école ».

Après avoir étudié un à un les articles mentionnés, la Commission en plus d'exprimer son opinion fait au Conseil supérieur de l'Éducation certaines recommandations et suggestions en regard de chacun des articles. Elle ajoute même d'autres recommandations qu'elle croit judicieuses concernant des problèmes connexes qu'elle considère d'une très grande importance.

### **Articles du projet de Règlement numéro 1**

#### **Article 1**

L'assemblée, dans la perspective d'une école « active » et « d'enrichissement », est, en principe, d'avis que le moment de l'admission de

l'enfant en première année du cours élémentaire doit être déterminé par l'âge chronologique plutôt que par l'âge mental. Cet âge chronologique se situe de fait vers six ans.

En effet, l'expérience démontre que, dans l'ensemble, les enfants sont vraiment prêts à s'intégrer au groupe de la première année du cours élémentaire seulement vers six ans, intégration qui doit se réaliser non seulement sur le plan intellectuel mais aussi sur les plans physique, émotif et social. D'ailleurs, l'admission en première année vers l'âge de six ans permettra à l'enfant d'être promu au cours secondaire vers douze ans, âge qui paraît le plus adéquat pour son intégration au groupe de la première année du cours secondaire.

Toutefois, la Commission se déclare favorable à ce que l'enfant puisse faire le moins tard possible l'expérience de l'intégration à l'intérieur des groupes. Cette première expérience doit cependant se faire dans les classes pré-scolaires-maternelles — à l'intérieur desquelles un programme d'enrichissement doit être prévu pour les enfants mieux doués intellectuellement. Si l'assemblée reconnaît que l'enfant de cinq ans d'âge chronologique doit normalement se trouver dans une classe pré-scolaire, elle reconnaît aussi que la date du premier octobre prévue par l'article 1 du règlement permet de ne pas trop retarder l'intégration de l'enfant au groupe de la première année. Cette date est une extension de trois mois à la date du trente juin prévue par la Loi de l'Instruction publique, mais elle restreint de trois mois la tolérance du premier janvier dont se prévalent un grand nombre de commissions scolaires, en regard de l'admission des enfants de moins de six ans. Cette dernière restriction aura certes l'avantage d'inciter les autorités compétentes à instaurer le plus tôt possible les classes pré-scolaires dans toutes les commissions scolaires.

Le délai de trois années accordé par le Règlement pour la mise en application de l'article 1 semble sage, faute d'un nombre suffisant de classes pré-scolaires adéquates.

Pour les motifs mentionnés plus haut, la Commission recommande que l'article I soit accepté tel que proposé.

## **Article 2**

Dans la perspective de l'école active, école « sans degrés » et « d'enrichissement », la Commission est d'avis que pour l'ensemble des enfants la durée du cours élémentaire doit être de six années.

Toutefois, dans des cas exceptionnels, il peut être avantageux pour l'enfant de compléter l'ensemble du cours élémentaire dans une période de sept années pour mieux s'adapter et s'intégrer au groupe de la 1ère année du cours secondaire. Cette année supplémentaire ne doit pas cependant être une année dite de « rattrapage » mais plutôt une année de plus qui permette une « décélération » répartie sur l'ensemble du cours élémentaire. L'application de ces cas d'exception doit se faire après une étude

poussée par le personnel académique en cause assisté de spécialistes. En tout état de cause, il faudra avoir comparé l'enfant à lui-même en regard du rendement maximum qu'il a pu fournir, compte tenu de ses possibilités, de ses aptitudes et d'autres facteurs qui auront pu entraver son rythme personnel. La Commission ne voit pas l'opportunité d'une division du cours élémentaire en deux cycles.

Par contre, un très petit nombre d'enfants peuvent, après une durée de cinq années au cours élémentaire, être en mesure de s'intégrer avec profit à l'intérieur du groupe de la première année du cours secondaire et cela grâce, chez eux, à un développement rapide et harmonieux sur les plans intellectuel, physique, émotif et social. Chaque cas doit faire l'objet d'une étude sérieuse de la part du personnel académique de l'école et toute décision prise à son sujet ne doit jamais être dictée par une pression étrangère venant des parents ou des commissions scolaires. Seul l'intérêt de l'enfant doit primer. Le personnel académique du cours élémentaire, assisté de spécialistes des services éducatifs, doit étudier chaque cas de concert avec le personnel académique du cours secondaire, compte tenu du type d'école secondaire offert par la commission scolaire locale.

La Commission croit que la rédaction et la place de la deuxième phrase du projet de l'article 2 offrent une trop grande facilité d'interprétation en regard d'une « accélération » éventuelle qui pourrait être accordée à certains enfants au détriment d'un enrichissement précieux que ces mêmes enfants pourraient acquérir soit par des activités adaptées, soit par des programmes enrichis ou autrement. Elle suggère que la troisième phrase du projet soit placée la deuxième et que la deuxième du projet soit placée la troisième après avoir été rendue plus restrictive.

### *Article 3*

La philosophie et la pratique de l'école « active » incitent à grouper les élèves du cours élémentaire selon une modalité qui favorise l'hétérogénéité à l'intérieur des groupes, comme par exemple peut le faire le classement selon l'âge chronologique.

La Commission voit la nécessité de répartir les élèves déjà classés selon leur âge en sous-groupes de travail. Ces sous-groupes peuvent être formés en tenant compte des rythmes en regard des disciplines académiques, aptitudes, intérêts et rendements individuels. Toutefois, la Commission recommande que le choix des critères de groupement soit très judicieux.

Tout en acceptant l'article 3 qui prévoit le groupement des élèves d'après les critères déterminés en commun par le personnel académique au cours élémentaire dans chaque école, la Commission désire que le groupement favorise l'hétérogénéité plutôt que l'homogénéité. La Commission ne croit pas qu'il soit dans l'intérêt des élèves que des groupements s'établissent en tenant compte uniquement des rythmes intellectuels qui amèneraient une répartition en trois groupes rigides, à savoir: les brillants, les moyens, les lents.

À cette fin, elle suggère que les autorités compétentes assurent auprès du personnel académique de chaque école l'assistance d'un conseiller pédagogique qui verra à ce que les normes générales qui présideront à la détermination de ces critères soient conformes aux principes de l'école « active ».

Toutefois, la Commission recommande que le nombre d'élèves à l'intérieur des groupes soit de 20 à 25 en première année et de 25 à 30 dans les autres années.

En tenant compte des considérations précédentes, la Commission accepte l'article du Règlement à condition qu'y soit ajouté le nombre d'élèves recommandé et elle suggère de laisser aux autorités compétentes le soin de donner les directives qui s'imposent pour assurer l'école « active ».

#### *Article 4*

La Commission reconnaît la nécessité, pour établir des normes provinciales, d'un examen administré par le Ministère dans les deux disciplines fondamentales mentionnées dans l'article. Dans cette perspective, cet examen doit se situer à la fin du cours élémentaire et ne doit pas constituer un examen de promotion pour l'admission au cours secondaire.

La Commission accepte cet article tel que proposé.

#### *Article 8*

La Commission est heureuse de constater que le Règlement laisse aux autorités scolaires locales l'initiative de préparer des projets qui permettent l'application de ce règlement.

Par ailleurs, elle trouve nécessaire pour une commission scolaire d'obtenir l'autorisation préalable du ministre de l'Éducation avant d'organiser dans ses écoles le cours élémentaire selon les dispositions du Règlement numéro 1. Elle est aussi d'avis que toute demande à cette fin doit être faite par la commission scolaire, après consultation avec le personnel académique en cause.

La Commission reconnaît également la nécessité pour une commission scolaire d'être en mesure de répondre à des conditions essentielles d'organisation pédagogique et matérielle.

Toutefois, vu la très grande importance de connaître ces conditions, particulièrement dans une période de transition, la Commission recommande que dans cet article du Règlement soient explicitées les plus importantes de ces conditions. La connaissance préalable de ces conditions aura pour effet d'éviter l'arbitraire, d'éclairer le personnel académique sur les exigences à respecter, d'aider les milieux scolaires qui devront se préparer à appliquer dans un bref délai le même Règlement. La détermination de ces conditions devra avoir pour objectif d'assurer la validité des expériences.

## Problèmes connexes au Règlement numéro 1

### I — Formation du personnel enseignant

La Commission est d'avis que le succès dans la mise en application d'un règlement scolaire, si parfait soit ce règlement, repose sur la compétence du personnel académique en cause, particulièrement s'il s'agit d'un règlement visant à la réalisation de l'école « active ».

La Commission s'inquiète du très petit nombre d'instituteurs et d'institutrices qui ont la préparation immédiate pour assumer la responsabilité d'une classe « active ». Afin de hâter la formation de tels titulaires, la Commission recommande que les autorités compétentes prennent les mesures nécessaires pour organiser des centres d'observation, d'initiation et de stages à l'intention du personnel enseignant.

Comme mesures d'urgence, la Commission recommande :

1e : que le Ministère reconnaisse comme centres-pilotes les écoles « actives » valables et fasse le nécessaire pour que ces centres préparent un certain nombre de personnes susceptibles de prendre charge d'expériences de classes « actives » pour les trois premières années du cours élémentaire sous la surveillance du personnel des centres-pilotes ;

2e : que soient favorisés des stages d'une année ou deux dans des écoles actives à l'étranger ;

3e : que le Ministère prenne les mesures nécessaires pour que le personnel enseignant et les parents soient sensibilisés à l'école « active » par des émissions télévisées ou par d'autres média d'information.

La Commission ne croit pas à l'efficacité d'une *information massive théorique* ni aux stages courts et intensifs pour assurer une préparation adéquate du personnel académique à l'école « active ». Ces moyens, surtout les stages, peuvent donner une initiation valable aux « méthodes actives » pourvu que cette initiation se prolonge dans une pratique surveillée par des spécialistes. Toutefois, elle encourage ces stages qui peuvent également sensibiliser aux exigences de l'école « active ».

Les suggestions précédentes s'appliquent aux maîtres qui auront charge des classes pré-scolaires, des classes régulières du cours élémentaire et des classes pour l'enfance exceptionnelle.

### II — Écoles indépendantes ou privées

a) La Commission recommande que le Ministère fasse l'inventaire des écoles indépendantes ou privées qui s'occupent de l'enfance normale ou de l'enfance exceptionnelle, tant au niveau pré-scolaire qu'au niveau élémentaire.

b) Elle recommande de plus que le Ministère prenne les mesures nécessaires pour que les articles 1, 2 et 4 s'appliquent à ces institutions pour assurer une meilleure coordination de l'enseignement à ces niveaux.

c) Enfin, la Commission recommande que le Ministère suive de près les projets et les expériences de l'école « active », non seulement dans les écoles publiques, mais aussi dans les institutions indépendantes.

### III — Autres problèmes

La Commission se propose de considérer certains autres problèmes qui lui apparaissent très importants pour le progrès de l'école « active ». Les principaux problèmes sont les suivants :

- a) enfance exceptionnelle;
- b) classes pré-scolaires;
- c) supervision pédagogique;
- d) préparation des futurs maîtres;
- e) organisation matérielle et didactique des institutions (locaux, équipement).

(Extrait du procès-verbal de la 2e réunion de la Commission de l'enseignement élémentaire tenue les 23 et 24 février et le 1er mars 1965).

### Propositions de la Commission de l'enseignement secondaire au Conseil supérieur de l'Éducation à la suite de son étude du projet de Règlement numéro 1

#### Article 5

La Commission de l'enseignement secondaire se déclare favorable à l'établissement d'une classe préparatoire aux études secondaires, cette classe se trouvant dans les écoles secondaires, tel que recommandé à l'article 5 du Règlement numéro 1 du Ministère.

Étant donné que, exceptionnellement, certains élèves pourraient être admis au cours secondaire à l'âge de 11 ans, la Commission rappelle la nécessité de viser à l'enrichissement et à l'approfondissement du cours élémentaire. Le Rapport Parent souligne d'ailleurs le danger pour un élève d'entrer au cours secondaire trop jeune :

*Nous croyons que l'enfant de cet âge (11 ans) n'est pas en état de s'adapter facilement à la vie d'une école secondaire régionale où tout sera conçu en vue d'une certaine autonomie personnelle dans une vaste population d'adolescents. (Vol. 2, par. 176, p. 103)*

Il peut être plus utile parfois d'accorder à un enfant une année de mûrissement et d'enrichissement que de lui faire commencer son cours secondaire au moment où il est trop jeune pour en profiter pleinement.

### *Article 6*

La Commission est entièrement d'accord avec cet article du Règlement tel qu'il est rédigé.

### *Article 7*

La Commission est d'accord sur la durée du cours secondaire proposé, soit un programme réparti sur une période de cinq ans. Elle est aussi favorable à l'abolition des sections. Cependant, quant à l'application de cette dernière partie, elle recommande beaucoup de prudence afin que l'orientation future des élèves ne s'en trouve pas compromise. Chaque école devrait aussi opérer les transformations proposées un ou plusieurs degrés à la fois, selon les ressources disponibles de l'école quant aux locaux scolaires et au personnel enseignant. Les difficultés d'application d'un tel Règlement ne viennent pas du changement lui-même mais du manque de coordination entre les programmes des divers niveaux et les autres déficiences du système actuel.

### *Article 8*

La Commission croit raisonnable les délais permis et les conditions imposées pour l'application du Règlement. Une question se pose, cependant, quant aux institutions indépendantes. Qu'est-ce qui va se produire dans le cas de ces écoles, étant donné que les présents règlements ne s'appliquent qu'aux écoles des commissions scolaires ?

(Extrait de la 2e réunion de la Commission de l'enseignement secondaire tenue les 23 et 24 février 1965).

## **Intégration des écoles d'agriculture au système scolaire administré et dirigé par le ministère de l'Éducation**

### **Recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation à la suite d'une étude du mémoire soumis par l'Union catholique des cultivateurs, l'Union catholique des femmes rurales et l'Union des caisses d'établissement rural du Québec**

Le Conseil supérieur de l'Éducation a fait siennes les recommandations de la Commission de l'enseignement secondaire préconisant l'intégration des enseignements professionnels agricole et sylvicole au système d'éducation administré et dirigé par le ministère de l'Éducation.

Adoptées par le Conseil lors de sa réunion des 13 et 14 mai 1965, ces recommandations se lisent comme suit :

#### **Intégration des enseignements professionnels agricole et sylvicole**

que pour assurer une formation de base et une formation professionnelle de la qualité et des niveaux désirés, l'on fasse l'intégration des enseignements professionnels agricole et sylvicole de niveau infra-universitaire au système scolaire dirigé et administré par le ministère de l'Éducation de la province;

que le cours moyen agricole actuel soit remplacé par l'ouverture d'options en agriculture et en sylviculture au sein des écoles secondaires polyvalentes des commissions scolaires régionales;

que le cours de technologie agricole actuel soit intégré dans l'éventail des cours qui seront offerts par les instituts de formation pré-universitaire et professionnelle;

que les enseignements professionnels agricole et sylvicole réguliers soient ouverts aux jeunes filles qui y seront intéressées;

que l'on prie le ministre de l'Éducation d'accepter le principe de l'intégration de ces enseignements au système scolaire;

que l'on demande au ministère de l'Éducation que soient nommées à la Direction générale de l'Organisation scolaire et à la Direction générale des Programmes et Examens respectivement des équipes responsables des enseignements agricole et sylvicole;

que l'on suggère au ministère de l'Éducation de demander, sans délai, aux commissions scolaires régionales de prévoir les enseignements profession-

nels agricole et sylvicole dans leur plan de travail afin qu'elles commencent à offrir ces enseignements, là où les besoins le justifient, dès le mois de septembre 1966.

### **Éducation des adultes**

que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires régionales accordent, dans les cadres de l'éducation des adultes, la même urgence à l'organisation des enseignements professionnels agricole et sylvicole aux personnes qui ont dépassé l'âge scolaire qu'à l'organisation de ces enseignements pour les jeunes d'âge scolaire;

que, en regard de cette urgence, dès qu'une école est dotée d'une équipe responsable des enseignements professionnels agricole et sylvicole, un membre de cette équipe soit nommé responsable, sous l'autorité du Directeur général de l'Éducation des adultes, de l'enseignement professionnel agricole et sylvicole aux adultes;

que les enseignements professionnels agricole et sylvicole donnés dans les cadres de l'éducation des adultes soient accessibles aux femmes et jeunes filles du milieu rural qui y seront intéressées;

que, étant donné les besoins de la population rurale de façon générale, l'on fasse diligence pour organiser l'éducation des adultes en milieu rural, et cela à tous les niveaux et dans tous les domaines.

### **Participation des corps intermédiaires intéressés à ces secteurs particuliers**

Le Conseil supérieur de l'Éducation a, en outre, fait au ministre de l'Éducation les recommandations suivantes d'après celles découlant du rapport de la Commission de l'enseignement secondaire chargée d'étudier cette question :

que les équipes responsables de l'enseignement professionnel agricole et sylvicole, au sein de la Direction générale de l'Organisation scolaire et de la Direction générale des Programmes et Examens du ministère de l'Éducation, soient assistées d'un comité consultatif permanent où siègeraient des représentants des corps intéressés à l'agriculture et à l'exploitation forestière.

### **Enseignement ménager**

que le cours ménager agricole offert par les écoles moyennes d'agriculture soit remplacé par des matières de formation familiale qui font ou feront partie de l'éventail des cours offerts par les écoles secondaires polyvalentes des commissions scolaires régionales.

Extrait du procès-verbal de la 18<sup>e</sup> réunion du Conseil supérieur de l'Éducation tenue les 13 et 14 mai 1965.

**Recommandations de la Commission de l'enseignement  
secondaire au Conseil supérieur de l'Éducation  
après étude du mémoire soumis par l'Union catholique  
des cultivateurs, l'Union catholiques des femmes rurales  
et l'Union des caisses d'établissement rural du Québec**

La Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'Éducation a étudié, à sa réunion régulière des 22 et 23 avril 1965, le mémoire préparé par l'Union catholique des cultivateurs, l'Union catholique des femmes rurales et l'Union des caisses d'établissement rural du Québec sur l'enseignement polyvalent agricole. Elle s'est montrée d'accord avec le contenu général de ce mémoire, et a présenté au Conseil le mémoire ci-dessous dont les recommandations entérinées par le Conseil lors de sa réunion des 13 et 14 mai 1965 ont été transmises au ministre de l'Éducation telles que citées dans les pages précédentes.

Ces recommandations portent sur l'intégration de l'enseignement professionnel agricole et sylvicole au système scolaire de la province et sur les modalités de cette intégration. Elles sont ici présentées en quatre groupes particuliers de recommandations, précédé chacun de considérations explicatives.

**I — Intégration de l'enseignement professionnel agricole et  
sylvicole régulier au système scolaire**

1 — L'agriculture, aujourd'hui, est une agriculture commerciale. Si l'exploitant agricole a déjà produit des biens en fonction surtout de la consommation interne de sa famille, il doit aujourd'hui produire des biens en fonction d'un marché extérieur où il vend ses produits pour s'assurer un revenu qui devrait être tout au moins décent. Un tel type d'agriculture exige de l'exploitant agricole qu'il soit un bon technicien capable de produire efficacement des denrées agricoles de bonne qualité. Il exige aussi de l'exploitant agricole qu'il soit l'administrateur compétent d'une ferme devenue une entreprise économique où il doit investir judicieusement des capitaux fort importants. Ce type d'agriculture exige encore de l'exploitant agricole qu'il soit apte à travailler solidairement au sein d'une profession organisée où les principales décisions économiques ne peuvent plus être prises individuellement mais doivent être planifiées, où surtout la vente des produits qui assure le salaire du travail doit être faite collectivement de manière à assurer aux cultivateurs un réel pouvoir de marchandage. Pour rencontrer ces exigences, l'exploitant agricole doit se donner une formation professionnelle adéquate, c'est-à-dire de niveau plus élevé et de contenu plus adapté que celle que nous connaissons présentement dans la province.

2 — L'agriculture a besoin, présentement, de très nombreux cultivateurs et travailleurs agricoles bien préparés sur le plan professionnel. Alors

que le système d'enseignement agricole du ministère de l'Agriculture produit actuellement, pour l'agriculture, environ 300 diplômés à chaque année, il est raisonnable d'estimer qu'il faudrait pour les prochaines années seulement pour renouveler les cadres de la profession et sans tenir compte des retards actuels, au-delà de 2,000 nouveaux travailleurs possédant une formation professionnelle agricole à chaque année. Comme preuve à l'appui, on pourra se référer au rapport du Comité d'étude de l'enseignement agricole et agronomique, comité qui a estimé ce nombre à 3,500 en 1961.

3 — Le système d'enseignement professionnel agricole du ministère de l'Agriculture, qui a rendu des services dans le passé, ne répond pas aux besoins actuels. Alors qu'il faut viser pour le plus grand nombre de cultivateurs et travailleurs agricoles une formation de niveau proprement secondaire, et pour un bon nombre une formation plus élevée, le cours moyen agricole est un cours de niveau indéterminé : il accueille pour deux périodes de sept mois de scolarité des étudiants dont la scolarisation antérieure varie de la 6e année primaire à la 9e année secondaire environ. Alors qu'il faut viser pour les cultivateurs et travailleurs agricoles, une formation axée sur l'acquisition de connaissances très substantielles autant dans le domaine économique et social que dans le domaine technique, le cours moyen actuel est surtout axé sur la récupération dans des matières académiques et sur l'acquisition de connaissances techniques. Par ailleurs, le nouveau cours de technologie agricole vise presque exclusivement la préparation de techniciens pour les compagnies et les services gouvernementaux et il est, lui aussi, beaucoup axé sur les connaissances techniques.

4 — La forêt est une des ressources les plus importantes de la province. On admet de plus en plus que son exploitation doit être intégrée à l'économie rurale. Elle est de fait exploitée par une main-d'oeuvre recrutée en grande partie sur les fermes agricoles. Elle a besoin, elle aussi, de nombreux travailleurs possédant une formation professionnelle appropriée. Comme les cultivateurs et les travailleurs agricoles, les exploitants de boisés de fermes et les travailleurs forestiers ont besoin d'une formation professionnelle sylvicole de niveau raisonnable et de contenu adapté aux exigences actuelles. Cette formation sylvicole, parce que la sylviculture est au fond une culture spécialisée, se rapproche dans beaucoup de ses éléments de la formation agricole.

C'est pourquoi, nous recommandons :

que pour assurer une formation de base et une formation professionnelle de la qualité et des niveaux désirés, l'on fasse l'intégration des enseignements professionnels agricole et sylvicole de niveau infra-universitaire au système scolaire dirigé et administré par le ministère de l'Éducation de la province;

que le cours moyen agricole actuel soit remplacé par l'ouverture d'options en agriculture et en sylviculture au sein des écoles secondaires polyvalentes des commissions scolaires régionales;

que le cours de technologie agricole actuel soit intégré dans l'éventail des cours qui seront offerts par les instituts de formation pré-universitaire et professionnelle;

que les enseignements professionnels agricole et sylvicole réguliers soient ouverts aux jeunes filles qui y seront intéressées;

que l'on prie le ministre de l'Éducation d'accepter le principe de l'intégration de ces enseignements au système scolaire;

que l'on demande au ministère de l'Éducation que soient nommées à la Direction générale de l'Organisation scolaire et à la Direction générale des Programmes et Examens respectivement des équipes responsables des enseignements agricole et sylvicole;

que l'on suggère au ministère de l'Éducation de demander, sans délai, aux commissions scolaires régionales de prévoir les enseignements professionnels agricole et sylvicole dans leur plan de travail afin qu'elles commencent à offrir ces enseignements, là où les besoins le justifient, dès le mois de septembre 1966.

## **II — L'enseignement professionnel agricole et sylvicole dans les cadres de l'éducation permanente**

1 — Les exigences qui sont posées aux cultivateurs et aux travailleurs agricoles et forestiers qui exercent présentement leur profession, sont les mêmes que celles qui ont été décrites pour les futurs travailleurs de ces secteurs économiques dans les considérations sur l'intégration des enseignements professionnels agricole et sylvicole réguliers au système scolaire.

2 — La pauvreté de la formation de base et de la préparation professionnelle de ces travailleurs qui ont dépassé l'âge scolaire est énorme. D'après les données du dernier recensement fédéral, 76% de la population rurale, 81% de la population agricole et 85% de la population agricole masculine ne fréquentant plus l'école, n'avait pas atteint au Québec, en 1961, une scolarité dépassant le niveau de l'enseignement primaire. On a vu par ailleurs le petit nombre de ceux qui, dans le passé, ont pu acquérir une formation professionnelle.

3 — Le nombre de cultivateurs et de travailleurs agricoles et forestiers susceptibles de bénéficier d'un enseignement professionnel agricole ou sylvicole dans les cadres de l'éducation permanente est très élevé. En faisant une estimation conservatrice du nombre de cultivateurs et de travailleurs agricoles prévisibles pour les prochaines années, et en supposant qu'à chaque année un travailleur sur vingt suivrait des cours post-scolaires, il y aurait dans la province à chaque année tout près de 4,000 étudiants inscrits dans des cours post-scolaires de formation professionnelle agricole.

C'est pourquoi, nous recommandons:

que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires régionales accordent, dans les cadres de l'éducation des adultes, la même urgence à l'organisation des enseignements professionnels agricole et sylvicole

aux personnes qui ont dépassé l'âge scolaire qu'à l'organisation de ces enseignements pour les jeunes d'âge scolaire;

que, en regard de cette urgence, dès qu'une école est dotée d'une équipe responsable des enseignements professionnels agricole et sylvicole, un membre de cette équipe soit nommé responsable, sous l'autorité du Directeur général de l'Éducation des adultes, de l'enseignement professionnel agricole et sylvicole aux adultes;

que les enseignements professionnels agricole et sylvicole donnés dans les cadres de l'éducation des adultes soient accessibles aux femmes et jeunes filles du milieu rural qui y seront intéressées;

que, étant donné les besoins de la population rurale de façon générale, l'on fasse diligence pour organiser l'éducation des adultes en milieu rural, et cela à tous les niveaux et dans tous les domaines

### **III — Participation des corps intéressés à l'orientation des enseignements professionnels agricole et sylvicole**

Dans l'organisation et l'orientation des enseignements professionnels agricole et sylvicole, comme d'ailleurs dans le cas de tous les enseignements professionnels, on doit tendre à répondre aux besoins de la société en main-d'oeuvre dans ces deux secteurs de l'économie. Ces besoins sont autant d'ordre quantitatif : le nombre de travailleurs requis, que d'ordre qualitatif : le type de formation exigée. La façon la plus adéquate d'assurer que l'organisation et l'orientation de ces enseignements suivent les besoins, c'est de favoriser la participation active et permanente des corps intéressés à ces secteurs d'activités économiques, et spécialement des professions, à tous les niveaux où s'élaborent les politiques scolaires. C'est pourquoi, nous recommandons:

que les équipes responsables de l'enseignement professionnel agricole et sylvicole, au sein de la Direction générale de l'Organisation scolaire et de la Direction générale des Programmes et Examens du ministère de l'Éducation, soient assistées d'un comité consultatif permanent où siègeraient des représentants des corps intéressés à l'agriculture et à l'exploitation forestière.

### **IV — L'enseignement ménager agricole**

Il n'y a pas de raison d'associer particulièrement l'enseignement ménager à l'agriculture de manière à former, comme cela existe sous la responsabilité du ministère de l'Agriculture, un cours ménager agricole. Il y a plutôt lieu d'introduire dans le cours secondaire, et pour les jeunes filles et les femmes de tous les milieux, des matières de formation familiale. En conséquence, nous recommandons:

que le cours ménager agricole offert par les écoles moyennes d'agriculture soit remplacé par des matières de formation familiale qui font ou feront partie de l'éventail des cours offerts par les écoles secondaires polyvalentes des commissions scolaires régionales.

Extrait du procès-verbal de la 6e réunion de la Commission de l'enseignement secondaire, les 20 et 21 mai 1965.

## **Orientation scolaire**

### **Recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation au ministère de l'Éducation en faveur de la mise sur pied d'un comité consultatif en orientation scolaire**

Considérant, de l'avis même de la Commission Parent, le caractère fondamental de l'orientation et des services psychologiques dans la réalisation des réformes proposées par cette Commission, que le Ministère soit prié de constituer, sans délai, un comité de consultation rattaché au Bureau de l'orientation de la Direction générale de l'Organisation scolaire.



## Transport des écoliers

### **Recommandations au ministre de l'Éducation pour une étude approfondie des problèmes posés par le transport des écoliers**

Le transport des écoliers est un domaine relativement nouveau chez nous et suscite de nombreuses inquiétudes. Aussi le Conseil estime:

- a) qu'il y aurait lieu d'établir des critères quant à l'organisation des transports d'écoliers;
- b) que les contrats de transport sont souvent mal rédigés et n'assurent pas une protection suffisante des élèves;
- c) que la plupart du temps, les élèves transportés doivent dîner à l'école et un mauvais repas peut entraîner des conséquences fâcheuses sur la santé des enfants.

Après avoir entendu différents témoignages sur les problèmes posés par le transport des écoliers, le Conseil supérieur de l'Éducation a fait parvenir au ministre de l'Éducation la recommandation suivante:

« Devant la gravité de ce problème, il est résolu à l'unanimité que le Conseil supérieur de l'Éducation attire l'attention du ministère de l'Éducation sur les problèmes posés par le transport des écoliers et le prie d'entreprendre une étude approfondie de cette question. Cette étude devrait être faite par une équipe inter-disciplinaire qui aborderait le problème sous tous ses angles ».



## Commission de l'enseignement supérieur

Dès ses premières réunions, la Commission de l'enseignement supérieur a voulu procéder d'une façon méthodique en dressant une liste des sujets qu'elle considérerait comme importants pour bien définir son champ de travail. Néanmoins, cette liste n'est pas définitive; en particulier, l'ordre de priorité que la Commission a établi peut être changé pour diverses raisons : état de la conjoncture, facilité ou difficulté d'obtenir des renseignements nécessaires, collaboration des institutions en cause, etc. . . .

### Plan de travail de la Commission de l'enseignement supérieur

#### A — *Problèmes déjà mis à l'étude*

1. Le projet Loyola.
2. Création d'une université de langue française à Montréal et d'un centre universitaire des sciences appliquées.
3. Prévisions des besoins en professeurs d'université.
4. Répertoire des professeurs — au Canada et aux États-Unis — qualifiés pour enseigner dans les universités de langue française.
5. (a) Importance de la recherche dans les universités; importance relative aux autres fonctions de l'université.  
(b) Les fonction du professeur d'université :  
professeur ou/et chercheur ?  
professeur ou/et administrateur ?  
(c) L'établissement d'un Conseil provincial de la recherche.
6. Planification, établissement et financement des centres universitaires. Relations entre les centres universitaires et l'université-mère.
  - a) situation actuelle,
  - b) objectifs de base,
  - c) problèmes du régime de transition,
  - d) éducation permanente,
  - e) rapport entre universités et milieux scolaires.
7. Formation des maîtres:
  - c) problèmes du régime de transition,
  - d) éducation permanente,
  - e) rapport entre universités et milieux scolaires.
8. Coordination des enseignements et diplômes. Nomenclature des grades et des diplômes.

9. Charte de l'Université de Montréal

10. Inventaire des besoins en maîtres depuis l'école maternelle jusqu'à l'Institut d'ici 1980.

B. — *Problèmes à mettre à l'étude*

11. Nomination des comités d'organisation des universités.

12. Les universités à charte limitée.

13. Le développement du 2e cycle universitaire. Études graduées.

14. Relations entre l'État et les universités. L'autonomie des universités et la liberté académique.

15. Les critères d'admission dans les différentes facultés.

16. Les équivalences entre les facultés au Canada et à l'étranger. Les standards.

17. Les exigences des collègues professionnels et des associations internationales (nord-américaines) à l'égard des programmes et standards des facultés.

18. Attitude des organismes professionnels (barreau, collège des médecins, etc.) envers le baccalauréat.

19. Les études professionnelles à l'Institut ou dans les centres universitaires des sciences appliquées (e.g. physiothérapie).

20. Les Écoles des Beaux Arts, les Conservatoires, l'École Normale de l'enseignement technique à l'université.

21. Le renouvellement rapide des connaissances professionnelles (génie, médecine, pédagogie) et leurs conséquences sur l'enseignement universitaire.

22. Rapports entre les universités et les milieux scolaires. Rapprochement des deux pour que les professeurs d'université aient une connaissance plus exacte de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire.

23. Le rôle de la Direction générale des Programmes et Examens du Ministère dans la conception et l'approbation des programmes des Instituts.

24. La responsabilité des universités dans l'éducation permanente et dans le recyclage.

25. Cours avancés : normes maître-élèves.

26. La nouvelle philosophie de l'éducation inspirant la conception et l'élaboration des programmes.

Extrait du procès-verbal de la 3e réunion de la Commission de l'enseignement supérieur tenue les 10 et 11 mai 1965.

## Enfance exceptionnelle

### Recommandations de la Commission de l'enseignement élémentaire concernant l'application du Règlement numéro 1 à l'enfance exceptionnelle

a) L'article 1 du Règlement numéro 1 se lit comme suit:

« Pour être admis en première année du cours élémentaire, un élève doit avoir six ans révolus avant le premier octobre de l'année scolaire en cours.

Toutefois, pour les années scolaires 1965/66, 1966/67 et 1967/68, il demeure loisible à une commission scolaire d'admettre en première année un élève qui aura six ans révolus avant le premier janvier. »

Considérant que cet article ne peut pas s'appliquer à certains enfants exceptionnels qui, à l'âge de six ans, ne sont pas prêts à fréquenter une classe régulière ou une école spéciale (ex. : un enfant semi-éducable qui, ayant six ans d'âge chronologique, n'a qu'un an et demi d'âge mental et qui n'est pas encore entraîné à la toilette), la Commission de l'enseignement élémentaire invite le Conseil à recommander au ministre de l'Éducation de prendre les dispositions nécessaires pour que des études soient faites en vue d'établir les normes d'admission des différents types d'enfants exceptionnels en première année du cours élémentaire.

b) L'article 3 du Règlement numéro 1 se lit comme suit:

« Dans chaque école, au début de l'année scolaire, les élèves sont classés selon leur âge. Ils sont ensuite répartis en groupes de travail selon les critères déterminés en commun par le personnel académique du cours élémentaire de l'école. »

Considérant que cet article ne peut pas s'appliquer à certains enfants exceptionnels, la Commission de l'enseignement élémentaire invite le Conseil à recommander au ministre de l'Éducation de prévoir pour l'enfance exceptionnelle (déficience mentale, troubles émotifs, handicap physiques, etc.) soit des cours spéciaux, soit des classes spéciales dans les écoles régulières, soit des écoles spéciales appropriées aux différents types d'exceptionnels.

c) L'article 4 du Règlement numéro 1 se lit comme suit:

« Au plus tard, un mois avant la fin de l'année scolaire, le Ministre administrera aux élèves qui terminent le cours élémentaire des examens de français ou d'anglais, selon le cas, et de mathématiques ».

La Commission de l'enseignement élémentaire est d'avis que certaines catégories d'enfants exceptionnels, tels les déficients mentaux, les semi-éducables, ne peuvent pas être soumis aux exigences de cet article; elle reconnaît cependant qu'il est important de soumettre aux examens prévus à cet article tous les exceptionnels qui peuvent y être soumis à condition toutefois que les examens soient conformes aux programmes d'études particuliers suivis par les exceptionnels. (ex: sourds, aveugles, déficients mentaux éducatibles).

## **Enfance exceptionnelle**

### **Recommandation de la Commission de l'enseignement élémentaire préconisant la création d'un sous-comité pour l'enfance exceptionnelle**

« La Commission de l'enseignement élémentaire recommande qu'un sous-comité soit nommé par le Conseil supérieur de l'Éducation pour étudier tout le problème de l'enseignement aux exceptionnels.

Ce sous-comité devrait être composé de cinq membres choisis comme suit : un représentant du Conseil supérieur de l'Éducation, deux représentants de la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'Éducation, et deux représentants de la Commission de l'enseignement élémentaire du Conseil supérieur de l'Éducation ».

## **Enseignement pré-universitaire et professionnel**

### **Rapport du Comité spécial de l'enseignement pré-universitaire et professionnel au Conseil supérieur de l'Éducation sur l'Institut tel que préconisé par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement**

Il est bien évident que des mesures doivent être prises afin d'aider les jeunes de 15 à 19 ans, depuis l'âge où ils quittent l'école secondaire jusqu'à l'âge où ils peuvent accepter un emploi. Actuellement, trop peu d'écoles remplissent ce rôle tant en vue de la préparation à des études supérieures qu'à la préparation au travail.

Les progrès technologiques rendent encore plus urgente la nécessité d'améliorer l'éducation de ces jeunes; la mobilité de la population, et l'amélioration des standards de vie créent des problèmes auxquels les adolescents de cet âge s'adaptent difficilement.

Les problèmes sociaux requièrent que les jeunes de tous les milieux s'orientant vers diverses professions se connaissent mieux. Un climat social dynamique différent de celui des écoles secondaires actuelles apparaît nécessaire à cette fin. Les progrès économiques futurs dépendent dans une large mesure de la préparation adéquate donnée aux jeunes.

Des adolescents de 15 à 19 ans, 50 à 70 p. cent devraient se diriger vers les instituts afin de compléter leur formation.

Le fait que ces institutions soient polyvalentes rend possible les contacts entre étudiants des divers cours et des diverses orientations. Une meilleure préparation à la vie et une plus grande compréhension entre les divers groupes sociaux résulteront sans doute de ces rencontres multipliées.

Ces écoles pourront offrir aussi une plus grande variété de matières académiques afin de répondre aux aptitudes et orientations diverses des étudiants. Une meilleure préparation technologique y sera possible aussi malgré la diversité et la complexité des techniques enseignées.

Dans le passé, on a surtout mis l'accent sur les matières académiques afin de mieux préparer les élèves qui se destinent à l'université. On a ainsi négligé la majorité des jeunes qui ne sont pas aptes à entreprendre des études supérieures mais se préparent plutôt à entrer dans le monde du travail.

Il est essentiel de combler le vide qui existe actuellement entre l'école secondaire et l'université ou encore entre l'école secondaire et le monde du travail. C'est le rôle de l'Institut.

## 1. — Le sens pédagogique de l'Institut

Le Comité accepte dans leur formulation générale les fins qu'assigne la Commission Parent à l'Institut : élever la moyenne de la fréquentation scolaire, assurer un enseignement plus riche, allier les études de spécialisation et les activités de formation générale, faciliter l'orientation des adolescents, etc. Il rappelle cependant que ces finalités ne s'atteindront pas automatiquement par la seule mise en place des structures administratives de l'Institut. Cette nouvelle institution — du fait même de sa nouveauté — exigera des éducateurs et des administrateurs une attention de tous les instants pour éviter que l'Institut ne dévie plus ou moins sérieusement et rapidement de l'idéal qui permet d'en accepter la création.

L'Institut constituerait pour les étudiants tant de l'enseignement pré-universitaire que professionnel un carrefour où, sans perdre leurs caractéristiques propres, ils apprendraient à connaître les préoccupations et les aspirations multiples des divers groupes de futurs professionnels, en même temps que les exigences et la valeur des études des uns et des autres.

L'Institut serait un centre de contacts et d'échanges, de coordination et d'orientation des enseignements pour les professeurs du pré-universitaire et du technique.

L'Institut serait, dans l'esprit des étudiants et des parents, un même niveau d'études supérieures pour tous, sans discrimination due à l'origine sociale ou à l'orientation future.

L'Institut préparerait enfin pour la société des hommes et des femmes différents par leurs professions mais déjà capables de travailler et de vivre ensemble, dans une même communauté, dans la compréhension de leurs tâches respectives et dans la collaboration.

Le Comité estime que le climat de l'Institut sera au moins aussi important que ses structures administratives et académiques pour conduire les étudiants à la formation recherchée. Ce climat n'est pas nécessairement fonction des dimensions d'une école ni du nombre d'années qu'y passe un élève. Avec une population minimale de 1,500 élèves et une durée de fréquentation de 2 ou 3 ans, l'Institut comporte de grands risques de gigantisme, d'impersonnalité dans les relations humaines, de déracinement affectif et social des adolescents.

Le Comité endosse les recommandations de la Commission Parent touchant la nécessité d'enraciner chaque Institut dans le milieu qu'il doit servir. Cet enracinement ne peut être assuré si chaque Institut ne jouit pas d'une réelle autonomie dans son organisation académique et pédagogique et s'il ne lui est pas possible d'associer toutes les institutions de son milieu à tous les aspects de son activité. La responsabilité d'assurer efficacement un tel enracinement est, à parts égales, celle du ministère de l'Éducation et celle de la population servie par chaque Institut.

Le Comité n'a pas étudié la question de savoir si les Instituts peuvent et/ou doivent posséder un caractère bilingue et confessionnel quoique celle-ci soit pourtant d'une importance capitale.

Comme conditions fondamentales à la création prudente de tout Institut, le Comité estime que les dispositions suivantes devraient être prises :

prévoir le recrutement de maîtres qui soient des éducateurs au sens le plus riche du mot plutôt que de simples dispensateurs de savoir, si brillantes leurs qualifications académiques fussent-elles;

assurer aux élèves et aux professeurs des horaires et des conditions de travail qui rendent possible une présence éducatrice de l'adulte auprès de l'adolescent;

favoriser — par les programmes et toute la vie de l'Institut — la connaissance mutuelle de tous les groupes qui le fréquenteront et une appréciation sincère de tous les types de formation qui s'y dispenseront;

allier, dans l'établissement de la polyvalence, le souci de développer au maximum les ressources de chaque élève à la préoccupation d'éviter les options fondées d'abord sur le caprice et la recherche de la facilité;

prévoir l'établissement d'un système d'évaluation des étudiants qui ne fonde plus les promotions uniquement sur le rendement académique mais sur une appréciation de la croissance humaine intégrale.

Le Comité invite le Conseil supérieur à exercer une influence aussi directe et soutenue que possible auprès du ministère de l'Éducation pour que l'étude des problèmes pédagogiques de l'Institut soit abordée avec autant de vigueur que celle des problèmes administratifs que soulève sa création.

## II. — Les maîtres

Pour que l'Institut ne soit pas un couloir, mais un véritable niveau de formation, le Comité est d'avis que l'on doit attacher une très grande importance à la formation des maîtres qui enseigneront à l'Institut.

Les exigences doivent porter et sur le plan académique et sur le plan de la personnalité :

a) parce que l'étudiant de ce niveau ne possède pas encore la maturité voulue pour assumer seul ses responsabilités vis à vis de lui-même et de la société;

b) parce qu'en réalisant l'intégration au pré-universitaire et au professionnel, nous croyons désirable d'accepter pleinement les différences réelles qui existent entre ces types de formation et de les exalter pour en faire ressortir la dignité et la complémentarité.

C'est pourquoi nous considérons qu'un professeur d'Institut doit posséder en plus de vastes connaissances une riche culture et un humanisme authentique. Nous voulons qu'il soit plus qu'un professeur, qu'il soit un maître.

« Un maître, ce n'est pas celui qui vous amène au seuil de sa connaissance mais celui qui vous conduit au seuil de votre propre intelligence. » (Gebran).

### III. — Le statut de l'Institut

Notre Comité est d'avis que l'Institut assume la responsabilité de l'enseignement pré-universitaire et technique dans un territoire délimité par l'État et qui recouvre celui d'une ou de plusieurs commissions scolaires régionales.

Il serait normal que l'élaboration des projets d'organisation d'Institut naissent des initiatives locales. Ceci contribuerait à enraciner dans le milieu et à diversifier selon les besoins des régions ces nouvelles institutions. Toutefois, la sanction finale, la création officielle ne peut appartenir qu'au ministre de l'Éducation qui peut ainsi assurer la coordination nécessaire.

#### *Pré-requis à toute modalité d'organisation*

- a) expériences « pilotes » selon des formules diverses
- b) surveillance et évaluation de ces expériences par comité 

{	ministère
	universités
	institutions publiques et privées de ce niveau
	monde du travail
- c) assurer l'aide financière pour 

1) uniformiser frais de scolarité		
2) assurer financement	{	salaires
		équipement
- d) uniformisation des conditions d'admission dans les universités selon les facultés
- e) élaboration du programme d'études de l'Institut
- f) une loi cadre
- g) formation de la corporation publique, en commençant par la désignation d'un conseil provisoire
- h) nomination d'un directeur général
- i) entraînement du personnel enseignant 

{	rôle du patron
	travail d'équipe
	connaissances du programme, options, rythme

#### *Modalités d'organisation*

- 1) entente (location des immeubles et des services) entre la nouvelle corporation et les institutions actuelles d'une région donnée seulement en vue de l'organisation de la première année du cours d'Institut. Ce cours remplacerait progressivement les cours actuels en intégrant tout ce qu'il est possible de faire entrer dans les cadres du nouveau programme, v.g. les deux premières années du cours d'école normale;

- 2) achat des immeubles et location des services du personnel actuel;
- 3) construction ab ovo.

Le Rapport Parent préconise l'intégration de l'Institut au milieu :

*« Nous recommandons que le soin d'organiser et d'administrer l'institut appartienne dans chaque région à une corporation de caractère public, contrôlée par l'État mais constituant un organisme administratif distinct, et dans la composition de laquelle les corps intermédiaires de la région seraient régulièrement appelés à dire leur mot ». (Vol. 2, rec. # 92, p. 87.)*

*« Nous recommandons que la corporation soit formée de membres nommés par le ministre de l'éducation suivant des listes fournies par des groupements ou organismes locaux intéressés, tels que les établissements d'enseignement susceptibles de collaborer à l'institut, les associations de professeurs intéressés, les associations de parents, les commissions scolaires régionales du territoire desservi par l'institut, des représentants de l'industrie, du commerce et des unions ouvrières de la région, l'institution d'enseignement supérieur la plus rapprochée. » (Vol. 2, rec. # 93, p. 87.)*

Le Comité a tenté de définir un peu le terme « école d'État ». Pour qu'une école soit dite d'État, il faut que ce dernier ait la possession absolue des biens, qu'il contrôle directement les nominations, l'administration, l'enseignement et les diplômes. Une institution n'est pas d'État quand, à son administration, participent des délégués des corps intermédiaires à part égale ou majoritaire comme le préconisent les recommandations précitées du Rapport Parent.

D'ailleurs, la liberté académique est de beaucoup préférable à l'indépendance de l'institution. Dans la plupart des institutions indépendantes actuelles, les parents et les maîtres sont très peu mêlés à la direction de l'école.

Notre Comité est du même avis que la Commission Parent afin que le soin d'organiser et d'administrer l'Institut soit confié à une corporation de caractère public.

La participation du personnel enseignant et des parents à la direction de l'école assurent son caractère démocratique. Il est bien évident que le ministère de l'Éducation devra exercer une plus grande autorité pendant la période d'organisation. Au fur et à mesure que l'institution sera en mesure d'assumer ses responsabilités une plus grande autonomie devrait lui être donnée. Enfin, lorsqu'elle remplira les conditions déterminées pour son accréditation, elle pourra jouir d'une liberté plus grande, le Ministère se contentant de veiller au maintien des standards minima exigés.





Roch Lefebvre, imprimeur de la Reine/Queen's Printer, Québec.

Maquette : Gilles Guilbault