



Conseil supérieur  
de  
l'Éducation

# RAPPORT ANNUEL 1973/74

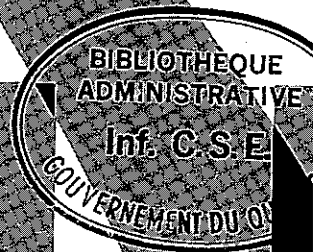
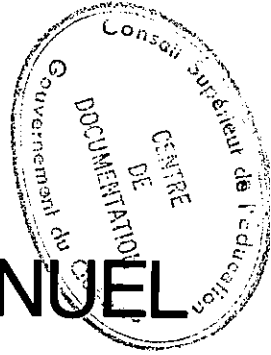


1-54  
1/1974  
1. 2



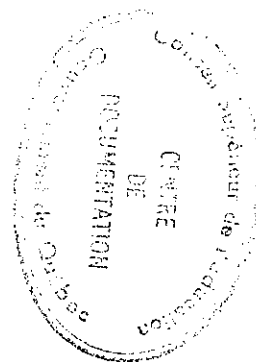
Conseil supérieur  
de  
l'Éducation

# RAPPORT ANNUEL 1973/74





Québec, janvier 1975



A1/19  
et. a

Monsieur le ministre,

Il nous est agréable de vous transmettre le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année se terminant le 31 août 1974.

Le Conseil vous remet ce rapport conformément à la Loi du Conseil supérieur de l'éducation (S.R. 1964, c. 234, art. 9, par. c).

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

JEAN-M. BEAUCHEMIN

Président

CONSTANCE MIDDLETON-HOPE

Vice-présidente

Monsieur François Cloutier

Ministre de l'Éducation

Gouvernement du Québec



## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Lettre de présentation au ministre de l'Éducation                                                                                                                                                           | iii |
| Table des matières                                                                                                                                                                                          | v   |
| Description et fonctions du Conseil supérieur de l'éducation                                                                                                                                                | 7   |
| <br>Première partie: <b>ACTIVITÉS</b>                                                                                                                                                                       |     |
| Chapitre I    — Le Conseil supérieur de l'éducation                                                                                                                                                         | 17  |
| Chapitre II   — Les Commissions                                                                                                                                                                             | 21  |
| Chapitre III  — Les Comités spéciaux                                                                                                                                                                        | 29  |
| Chapitre IV   — Les Comités confessionnels                                                                                                                                                                  | 33  |
| <br>Deuxième partie: <b>AVIS ET RECOMMANDATIONS DU CONSEIL<br/>SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION</b>                                                                                                                 |     |
| 1. Le projet de publication du ministère de l'Éducation intitulé<br>« L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE »                                                                                                                 | 57  |
| 2. Le financement des institutions privées de niveaux maternel<br>et élémentaire du Québec                                                                                                                  | 63  |
| 3. Le projet de règlement relatif aux comités régionaux et au<br>comité central de parents de toute commission scolaire de<br>l'île de Montréal qui établit des régions administratives ou des<br>districts | 65  |
| 4. La première année d'existence des comités d'école et de<br>parents sous l'éclairage de coupures de presse, d'articles de<br>revues et de documents provenant de ces comités                              | 67  |
| 5. L'éducation des adultes défavorisés                                                                                                                                                                      | 109 |
| 6. Le projet de publication du ministère de l'Éducation sur « LES<br>OBJECTIFS DE L'ÉCOLE SECONDAIRE »                                                                                                      | 161 |
| 7. Le dossier scolaire cumulatif                                                                                                                                                                            | 165 |
| 8. Pour une meilleure relation étudiant-professeur à l'université                                                                                                                                           | 181 |
| 9. Analyse préliminaire de mémoires du Conseil pédagogique<br>interdisciplinaire                                                                                                                            | 195 |
| 10. Le ratio maître-élèves au niveau secondaire                                                                                                                                                             | 201 |
| 11. Le projet de loi 22: Loi sur la langue officielle                                                                                                                                                       | 207 |

**Troisième partie: AVIS ET RECOMMANDATIONS DES  
COMITÉS CONFESSIONNELS**

- |                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Avis du Comité catholique sur « Le programme d'information préventive en matière de planification des naissances » du ministère des Affaires sociales du Québec | 215 |
| 2. Avis du Comité protestant sur le dossier scolaire cumulatif                                                                                                     | 219 |
| 3. Avis du Comité protestant sur « Le Conseiller en éducation chrétienne et l'Animateur de pastorale » du ministère de l'Éducation                                 | 221 |

**APPENDICES**

- |                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Le Règlement du Comité catholique concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques   | 227 |
| 2. Mémoire du Comité protestant au Comité parlementaire sur l'éducation, à propos du projet de loi 22 sur la langue officielle | 233 |
| 3. Liste des organismes de consultation pour la nomination des membres des Comités confessionnels et des Commissions           | 235 |
| 4. Liste des instruments pédagogiques soumis au Comité catholique                                                              | 239 |
| 5. Liste des membres du Conseil supérieur de l'éducation, de ses Comités confessionnels et de ses Commissions                  | 242 |

## **DESCRIPTION ET FONCTIONS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION**

### **1. Description**

Qu'est-ce que le Conseil supérieur de l'éducation ?... Il semble opportun de répondre à cette question, parce que nombreuses sont les personnes qui ignorent le rôle du Conseil, de ses Comités confessionnels ou Commissions, ou qui le connaissent mal.

Parmi les opinions les plus répandues concernant le Conseil, persiste celle de croire qu'il est directement rattaché au ministère de l'Éducation, et n'est qu'un de ses nombreux services.

Il n'en est pas ainsi. Le Conseil supérieur de l'éducation est un organisme indépendant, qui n'est en aucune façon orienté, dominé ou dirigé par le ministère de l'Éducation. Le ministère de l'Éducation a été constitué en 1964 par sa propre loi, soit la Loi du ministère de l'Éducation (S.R. 1964, c. 233) et au même moment, était également constitué le Conseil supérieur de l'éducation par une loi qui lui est propre, soit: Loi du Conseil supérieur de l'éducation (S.R. 1964, c. 234).

Le Conseil existe donc en vertu de sa propre loi et cette loi lui impose une organisation, des obligations et des devoirs particuliers.

Le Conseil comprend dans ses cadres un Comité catholique et un Comité protestant ainsi que cinq Commissions représentant chacune un niveau d'éducation. Ces Commissions sont:

- la Commission de l'enseignement élémentaire;
- la Commission de l'enseignement secondaire;
- la Commission de l'enseignement collégial;
- la Commission de l'enseignement supérieur;
- la Commission de l'éducation des adultes.

Le Conseil est composé de vingt-quatre membres dont au moins seize sont de foi catholique, au moins quatre de foi protestante et au moins un qui est ni catholique, ni protestant. Vingt-deux de ces membres sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil après consultation auprès des organismes, associations et institutions les plus représentatives des parents, des enseignants, des autorités scolaires, ainsi que des groupes socio-économiques. Chaque membre est nommé pour une période de quatre ans et le mandat ne peut être renouvelé qu'une seule fois. Ajoutons que le président de chacun des deux Comités confessionnels est membre

d'office du Conseil. Le sous-ministre de l'Éducation et les deux sous-ministres associés sont d'office membres associés du Conseil mais n'ont pas droit de vote. Ils doivent fournir au Conseil, à ses Comités confessionnels et Commissions tous les renseignements disponibles que ceux-ci requièrent.

Parmi les membres du Conseil, le lieutenant-gouverneur en conseil nomme un président et un vice-président, l'un de foi catholique et l'autre de foi protestante. Ils doivent l'un et l'autre consacrer au moins la moitié de leur temps à leurs fonctions. Ils reçoivent un traitement fixé par le lieutenant-gouverneur en conseil, alors que les membres du Conseil, des Comités confessionnels et Commissions ne reçoivent aucun traitement, mais reçoivent une compensation pour les dépenses encourues et une allocation de présence.

Chacun des Comités confessionnels du Conseil est composé de quinze membres, dont cinq sont des représentants des autorités religieuses, cinq des parents et cinq des éducateurs. Tous les membres du Comité protestant sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation qui consulte auparavant les associations ou organismes les plus représentatifs des confessions protestantes des parents et des enseignants. Ces recommandations doivent être approuvées par la majorité des membres de foi protestante du Conseil.

Le Comité catholique est quelque peu différent sous cet aspect, car seulement dix de ses membres sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur recommandation du Conseil supérieur de l'éducation qui consulte auparavant les associations et organismes les plus représentatifs des parents et des enseignants; il doit également obtenir l'assentiment de l'Assemblée des évêques. De plus, ces recommandations doivent être approuvées par la majorité des membres de foi catholique du Conseil. Les cinq autres membres du Comité catholique ne sont pas nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil, mais par l'Assemblée des évêques du Québec, et sans que le Conseil ait à approuver leur recommandation.

Les Commissions sont également composées de quinze membres, y compris le président; la Loi impose un minimum de neuf membres et un maximum de quinze. Ces membres sont nommés par le Conseil même, après consultation auprès des institutions et organismes reliés au niveau d'éducation concerné. C'est aussi le Conseil qui nomme le président de chacune des Commissions parmi les membres du Conseil.

Les membres des Comités confessionnels et des Commissions sont nommés pour trois ans. Leur mandat ne peut être renouvelé plus qu'une fois.

Les Comités et Commissions doivent tenir des réunions au moins quatre fois par année en n'importe quel endroit au Québec, alors que le Conseil doit se réunir au moins une fois par mois, et ceci également n'importe où au Québec. En pratique, les Comités confessionnels et les Commissions se réunissent environ une fois par mois.

Le président et le vice-président du Conseil ainsi que les présidents des Comités confessionnels et des Commissions forment le Comité des présidents qui joue le rôle d'exécutif et se réunit une fois par mois.

Le Conseil supérieur de l'éducation, y compris ses Comités confessionnels et Commissions compte cent vingt-neuf membres et a un personnel permanent de vingt-cinq personnes, soit: un secrétaire général, deux secrétaires généraux adjoints, deux secrétaires de Commissions, deux secrétaires de Comités confessionnels, trois agents de recherche, un agent d'administration et d'une douzaine d'employées de bureau pour un total global d'environ cent cinquante personnes au service du Conseil.

## **2. Quelle est la tâche de tout ce monde ?**

Les devoirs et responsabilités sont multiples et variés, et importants car le Conseil supérieur de l'éducation constitue un lien de communication entre les deux parties que sont le ministre de l'Éducation d'une part et d'autre part la population du Québec.

L'évaluation prospective est une des principales tâches du Conseil supérieur de l'éducation et probablement la plus importante et la plus fondamentale de toutes celles qu'il s'est données en vertu de la Loi. Le Conseil supérieur de l'éducation croit qu'il lui est nécessaire d'évaluer le plus complètement possible tous les secteurs de l'éducation et tous les volets du système. Cette seule tâche, à la dimension du Québec, est en soi un défi immense.

Ceci nous amène à rappeler les devoirs du Conseil, des Comités confessionnels et des Commissions tels que la loi les définit.

Il est donc spécifié que 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.

Ce rapport annuel, après avoir été soumis au ministre de l'Éducation et à l'Assemblée nationale devient en quelque sorte propriété publique et

est transmis à tout citoyen qui en fait la demande, soit au Conseil supérieur de l'éducation ou chez l'éditeur du Québec, dans la version anglaise ou française. Tel que le demande la loi ce rapport résume l'activité du Conseil pour l'année terminée et contient les divers avis, rapports, études et recommandations du Conseil soumises au ministre de l'Éducation. Jusqu'ici, en plus des éléments du rapport décrit précédemment, trois des cinq rapports contenaient une partie thématique. Ainsi le dernier rapport thématique portait sur l'activité éducative et a eu un profond retentissement dans le monde de l'éducation.

La loi décrit, en plus des obligations qu'elle impose au Conseil, les tâches qu'elle lui permet d'accomplir, soit:

- a) Solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'éducation;

C'est en vertu de cette clause de la Loi que le Conseil accueille des groupes de parents, d'enseignants, ou toute institution ou organisme qui désire le rencontrer, lui soumettre un mémoire, ou lui présenter une requête reliée à l'éducation et dans les limites de ses pouvoirs. Cependant le Conseil prend soin de ne pas se transformer en un groupe de pression pour une cause particulière. En tout temps, le Conseil cherche à en arriver à des décisions sereines et impartiales, et s'il doit passer à la critique, il vise à le faire de façon constructive, c'est-à-dire avec ouverture d'esprit, et avec l'intention bien arrêtée de trouver des solutions concrètes et positives. Le premier souci du Conseil est de considérer d'abord le bien commun global de l'éducation au Québec.

- b) Le Conseil peut soumettre au ministre de l'Éducation des recommandations sur toute question concernant l'éducation;

Le Conseil est libre d'agir de sa propre initiative et de donner un avis au ministre sur n'importe quel sujet relié à l'éducation. Le Conseil peut également demander à ses Commissions d'étudier de plus près et plus à fond un sujet particulier de leur compétence et de préparer des recommandations que le Conseil acceptera, approuvera telles quelles ou transformera au besoin.

- c) Le Conseil peut faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins;

C'est ainsi que le Conseil constitue des comités ad hoc composés de membres du Conseil même, de ses Comités et Commissions et également fait appel à l'occasion à des personnes-ressources de l'extérieur et à des agents de recherche.

- d) Le Conseil peut édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil;

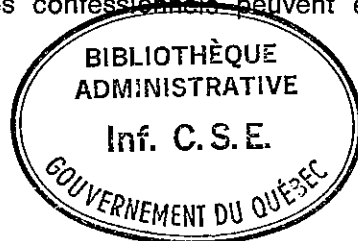
En vertu de cette clause, le Conseil a fait approuver un règlement de régie interne, qui définit entre autres la confidentialité des délibérations ou des documents du Conseil, les conditions de diffusion de ces documents, le mode de votation pour les résolutions, etc.

Les devoirs particuliers des Comités confessionnels tels que prévus par la Loi touchent presque exclusivement des questions de nature confessionnelle. Ces devoirs sont ainsi décrits:

- a) faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;
- b) reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et révoquer au besoin cette reconnaissance;
- c) 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) faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;
- e) 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) approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels, et le matériel didactique et 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) faire au Conseil ou au ministre des recommandations sur toute question de leur compétence.

Cette dernière clause place les deux Comités confessionnels dans une situation très particulière. Ils ont en effet le droit, dans le secteur de leur compétence, de ne pas passer par le Conseil, et s'ils le désirent, d'entrer directement en contact avec le ministre de l'Éducation, privilège que ne possèdent pas les Commissions. Pratiquement, il semble juste d'affirmer que les Comités confessionnels sont de fait (exception faite de l'administration) indépendants du Conseil, bien que des liens très directs et harmonieux existent présentement entre eux et le Conseil.

Ainsi que le Conseil, ces deux Comités confessionnels peuvent également:



- 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 leur régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil.

Il est donc juste d'affirmer que les deux Comités confessionnels possèdent, dans le secteur de la confessionnalité, des prérogatives assez semblables à celles qui sont allouées au Conseil dans le champ de l'éducation en général.

En ce qui a trait aux devoirs particuliers des Commissions, la loi les définit ainsi:

- elles sont chargées de faire au Conseil des suggestions relatives à leur secteur particulier.

Cette description de leurs responsabilités semble brève et peu significative; cependant il est important de rappeler que les Commissions du Conseil sont très actives et surtout productives. La compétence de leurs membres contribue à rendre leur travail de haute qualité et il n'est pas exagéré d'affirmer que le dynamisme et l'esprit d'initiative dont ils font preuve a soutenu et inspiré fréquemment le Conseil.

Le secrétariat permanent du Conseil est situé dans la ville de Québec. En plus des fonctions que lui assigne la loi, c'est-à-dire la garde des archives, la rédaction des procès-verbaux, la communication et l'analyse de toutes les requêtes ou suggestions et documents transmis au Conseil, c'est aux membres de ce secrétariat que l'on a jusqu'ici confié la cueillette des données et la rédaction des documents que le Conseil publie. Avec ce personnel permanent restreint le Conseil a jusqu'ici publié six rapports annuels et produit plus d'une centaine d'avis au ministre de l'Éducation.

Si le Conseil a des devoirs envers le ministre de l'Éducation, ce dernier en a envers le Conseil, et la Loi les définit ainsi:

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.

L'énumération de ces clauses laisse entrevoir le rôle de premier ordre qui est dévolu au Conseil et qui peut avoir une profonde influence sur l'éducation au Québec.

Le Conseil, conscient de cette lourde responsabilité, s'oriente nettement vers des préoccupations d'évaluation prospective. Il a de beaucoup amélioré son dialogue avec les ministres de l'Éducation. Il a également mis sur pied des mécanismes qui lui permettent depuis quelque temps d'être plus facilement sensible aux préoccupations du grand public et il continue à chercher des voies plus directes de contact avec la population.

Tout ceci, dans le but de mieux répondre à sa responsabilité de décrire l'état et les besoins de l'éducation au Québec, et ainsi trouver des voies de solution aux problèmes éducatifs.



Première partie

**Activités 1973/1974**  
**du**  
**Conseil supérieur de l'éducation**  
**de ses Commissions**  
**de ses Comités spéciaux**  
**de ses Comités confessionnels**



## **ACTIVITES DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION**

### **1. Réunions du Conseil**

Le Conseil a répondu aux exigences de la loi qui fixe un minimum d'une réunion par mois en tenant 12 réunions, soit 22 journées de session entre le 1er septembre 1973 et le 31 août 1974.

### **2. Travaux et activités du Conseil**

Même si le Conseil se devait, au cours de cette année d'activités, de consacrer beaucoup d'attention à l'étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial au Québec pour répondre ainsi à une demande d'avis du ministre de l'Éducation, il aborda plusieurs autres sujets et transmit au Ministre onze avis. Deux de ces avis répondaient à des demandes d'avis que le Ministre avait soumises au Conseil dans les derniers mois de l'année précédente; ils portent l'un sur le projet de publication du ministère de l'Éducation intitulé « L'école élémentaire » <sup>(1)</sup>, l'autre sur un autre projet de publication du même ministère intitulé « Les objectifs de l'école secondaire » <sup>(2)</sup>.

Conformément à une demande du Ministre à l'effet que le Conseil suive de près l'évolution des comités d'école et de parents afin de pouvoir lui faire rapport sur la question lorsqu'on le jugerait à propos, le Conseil a cru pertinent de transmettre au Ministre un document d'information intitulé « La première année d'existence des comités d'école et de parents sous l'éclairage de coupures de presse, d'articles de revues et de documents provenant de ces comités » <sup>(3)</sup>. Ce document fut de plus transmis à quelques associations provinciales de parents.

Un autre avis du Conseil fut formulé en réponse à une demande d'avis du Ministre et portait sur le projet de règlement relatif aux comités régionaux et au comité central de parents de toute commission scolaire de l'île de Montréal qui établit des régions administratives ou des districts <sup>(4)</sup>.

Les autres avis transmis au ministre de l'Éducation au cours de cette année portent sur les sujets suivants:

(1) Texte intégral de l'avis, pp. 57-61.

(2) Texte intégral de l'avis, pp. 161-163.

(3) Texte de ce document, pp. 67-108.

(4) Texte intégral de l'avis, p. 65.

- Avis sur le financement des institutions privées de niveaux maternel et élémentaire <sup>(1)</sup>;
- Avis sur l'éducation des adultes défavorisés <sup>(2)</sup>;
- Avis concernant la relation professeur-étudiant à l'université <sup>(3)</sup>;
- Avis sur le ratio maître/élèves au niveau secondaire <sup>(4)</sup>;
- Avis sur le projet de loi no 22 relatif à la langue officielle au Québec <sup>(5)</sup>.

Le Conseil a de plus transmis au Ministre un avis qui se voulait provisoire au sujet du « dossier scolaire cumulatif » <sup>(6)</sup>, avis qui fut quand même rendu public afin de contribuer à éclairer la population sur une question fort controversée. Cet avis s'est voulu provisoire puisque le Conseil voulut attendre la présentation d'un nouveau projet, annoncé par le Ministre, avant de se prononcer de façon plus définitive.

Plusieurs autres sujets ont retenu l'attention du Conseil, soit:

- la question de la participation de l'enseignant et du fonctionnement du conseil d'école dans les écoles secondaires;
- la redéfinition possible des territoires des commissions scolaires régionales;
- le problème du surplus de personnel enseignant dans les commissions scolaires élémentaires et secondaires;
- le programme de formation personnelle, familiale, civique, économique;
- le programme d'information préventive en matière de planification des naissances;
- l'intégration d'inadaptés dans les écoles secondaires polyvalentes;
- l'éducation au Nouveau-Québec;
- les conventions collectives des enseignants;
- le statut de l'éducateur d'adultes.

Plusieurs de ces études se poursuivent et devraient donner suite à des avis qui pourront être transmis au Ministre dans les premiers mois de l'année prochaine.

Plusieurs associations d'enseignants appartenant au Conseil pédagogique interdisciplinaire avaient au cours de l'année précédente transmis des mémoires au Conseil; ils portaient sur diverses matières de l'enseignement secondaire. Le Conseil a donc procédé à une analyse préliminaire de ces textes qu'il transmet ensuite au ministre de l'Éducation et qu'il accompagna d'un certain nombre d'observations. Le Conseil demandait

(1) Texte intégral de l'avis, p. 63.

(2) Texte intégral de l'avis, pp. 109-160.

(3) Texte intégral de l'avis, pp. 181-194.

(4) Texte intégral de l'avis, pp. 201-206.

(5) Texte intégral de l'avis, pp. 207-212.

(6) Texte intégral de l'avis, pp. 165-180.

surtout au Ministre que les services de son ministère concernés par ces mémoires poursuivent l'étude de ces documents <sup>(1)</sup>.

Ajoutons à cette nomenclature l'étude de nombreux mémoires soumis au Conseil par diverses associations reliées à l'éducation, dont plusieurs d'ailleurs sont à l'origine d'études entreprises par le Conseil, ses Comités et Commissions.

Enfin, à quelques reprises depuis sa naissance, le Conseil, soucieux de remplir adéquatement le rôle qui lui a été assigné par la Loi, a voulu faire le point, dresser un certain bilan de son action et réviser en quelque sorte son orientation et son fonctionnement. Un comité ad hoc a été formé durant l'année pour faire une étude en profondeur de l'orientation du Conseil et de son fonctionnement. À la suite de cette étude, le Conseil devrait être en mesure d'apporter s'il est nécessaire des changements de façon à mieux répondre aux attentes légitimes que l'on peut avoir à son endroit.

### **3. Changements dans la composition du Conseil**

Du 1er septembre 1973 au 31 août 1974 les changements suivants sont survenus dans la composition du Conseil <sup>(2)</sup>

- Messieurs Louis Bouchard, Paul Guertin et Jean-Marie Thibault ont été nommés pour un second mandat, qui se terminera le 31 août 1977.
- Messieurs Robert M. Kouri et Maurice Parent remplacent respectivement Messieurs André Therrien et Paul Gourdeau dont les mandats expiraient le 31 août 1973.

---

(1) Texte intégral de la lettre et des commentaires, pp. 195-200.

(2) Voir en appendice la liste des membres du Conseil au 31 août 1973, pp. 242-243.



## **ACTIVITES DES COMMISSIONS DU CONSEIL**

### **COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE**

Au cours de l'année 1973/74, la Commission de l'enseignement élémentaire a tenu 8 réunions régulières, totalisant 14 jours de session. Dans le cadre des études entreprises, plusieurs membres ont encore participé à des réunions en sous-comité.

#### **1. Changements dans la composition de la Commission**

Le 1er septembre 1973, monsieur Louis Bouchard était nommé président de la Commission.

Monsieur Guy Fortin, directeur des services de l'enseignement à la commission scolaire de Jonquière, a été nommé membre de la Commission pour un premier mandat se terminant le 31 août 1976, en remplacement de mademoiselle Yvonne Leduc.

Mademoiselle Madeleine Gaudreau, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, a été nommée membre de la Commission pour un premier mandat se terminant le 31 août 1976, en remplacement de madame Jacqueline Thériault-Pitre.

Monsieur Gaétan Reid, coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée à la Commission scolaire régionale Lanaudière, a été nommé membre de la Commission pour un premier mandat se terminant le 31 août 1976, en remplacement de Sœur Marguerite Archambault.

Sœur Colette Bergeron et monsieur André Paré démissionnaient de leur poste en cours d'année.

#### **2. Travaux**

À la demande du ministre de l'Éducation, les membres de la Commission ont analysé et commenté le projet de publication de la DGEES intitulé: *l'École élémentaire*. Le résultat de leur étude a été transmis au Ministre en cours d'année.

En second lieu, la Commission de l'enseignement élémentaire s'est assignée la tâche de préciser les notions d'individualisation de l'enseigne-

ment et de progrès continu. Les interrogations qu'ont suscitées les diverses acceptions que l'on prête généralement à ces notions ont conduit les membres de la Commission à présenter leur avis sur le texte *École, milieu de vie* (2) au cours d'une rencontre avec madame Kathleen Francœur-Hendriks et ses principaux collaborateurs de la DGEES.

Enfin, la Commission de l'enseignement élémentaire entreprenait d'évaluer l'impact, sur le renouveau pédagogique, des principaux documents d'orientation publiés par le ministère de l'Éducation. Cette étude visait également à vérifier l'efficacité des moyens de diffusion utilisés. Plus de 500 questionnaires ont été distribués et l'analyse des données colligées est présentement en cours.

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La Commission a tenu, en cours d'année, 8 réunions régulières, pour un total de 17 jours de session. À ces séances d'étude se sont ajoutées quelques réunions de sous-comités, nécessitées par les travaux entrepris. Plusieurs membres ont également participé à l'étude sur l'enseignement collégial.

### 1. Changements dans la composition de la Commission

Madame Madeleine Ryan a été nommée, le 14 septembre 1973, présidente de la Commission.

Monsieur René Gonzalez, directeur de l'enseignement à la Commission scolaire régionale de Vaudreuil et monsieur Philippe Paré, directeur des services aux étudiants à la Commission scolaire régionale de Tilly, se sont vu accorder un second mandat échéant le 31 août 1976.

Monsieur Paul-Henri Tremblay, professeur à l'école polyvalente de Jonquière, a été nommé membre de la Commission pour un premier mandat se terminant le 31 août 1977, en remplacement de monsieur René Allard.

Le 29 mars 1974, mademoiselle Raymonde Touzin démissionnait de son poste.

### 2. Travaux

En cours d'année, les membres de la Commission de l'enseignement secondaire ont consacré plusieurs réunions à parachever l'étude entreprise l'année précédente sur *La participation de l'enseignant et le conseil d'école*.

Partant des résolutions qu'une quinzaine de commissions scolaires adressaient au Conseil supérieur de l'éducation, la Commission entreprenait une

étude sur le ratio maître-élèves au niveau secondaire, afin de proposer, de façon plus spécifique, des mesures susceptibles de favoriser le développement du secteur de l'enseignement professionnel à ce niveau. Le rapport de la Commission, entériné par le Conseil supérieur, a été transmis au ministre de l'Éducation et rendu public.

À la demande du Conseil supérieur, la Commission s'est également penchée sur divers mémoires que lui avaient adressés quelques associations d'enseignants, membres du Conseil pédagogique interdisciplinaire. L'avis de la Commission sur la teneur globale de ces mémoires a été transmis au ministre de l'Éducation et communiqué aux associations concernées.

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Au cours de l'année 1973/74, la Commission a consacré 8 journées de travail à ses activités, en 6 réunions régulières. De ces 6 réunions, 3 ont été tenues, au moins en partie, conjointement avec le Conseil supérieur et le Comité d'étude sur l'enseignement collégial. Par ailleurs, les membres de la Commission ont participé de façon intensive à une soixantaine de rencontres de consultation organisées par ce Comité dans toutes les régions du Québec. En moyenne, chaque membre de la Commission a consacré 4 jours à ces rencontres.

### 1. Changements dans la composition de la Commission

Pour l'année 1973/74, le Conseil supérieur nomma madame Azilda Marchand au poste de présidente de la Commission en remplacement de monsieur Claude Benjamin.

Le 4 octobre 1973, monsieur Claude Fortier était nommé, pour une deuxième année, vice-président de la Commission.

En septembre 1973, messieurs Roland Arpin, Normand Caron, Roger Langlois se voyaient confier un premier mandat au sein de la Commission en remplacement de messieurs J.-Maurice Proulx, Jean Grenier et Philippe Vaillancourt. De plus, le 9 novembre 1973, monsieur L.-Gonzague Langlois était nommé pour terminer le premier mandat de monsieur Jean-Guy Nadeau, démissionnaire.

Le 1er septembre 1973, Messieurs Guy Jalbert et James H. Whitelaw recevaient du Conseil un nouveau mandat de 3 ans.

Signalons, enfin, qu'à la suite de quatre absences consécutives, le poste de monsieur Normand Caron devenait vacant le 6 mars 1974.

## **2. Travaux**

Au cours de l'année 1973/74, la Commission de l'enseignement collégial collabora, sur plusieurs plans, à l'orientation et à la réalisation des travaux du Comité d'étude sur l'enseignement collégial.

### **a) Orientations générales des travaux**

Tout comme l'année précédente, la Commission contribua, au cours de cette année, à la définition de l'orientation générale des travaux du Comité d'étude sur l'enseignement collégial. Cela se fit, notamment, au cours des trois réunions tenues conjointement avec le Conseil supérieur. Il y fut question, successivement, du contenu des principales phases des travaux à partir de janvier 1974, des dossiers de consultation préparés en vue des tables régionales du Comité et, enfin, d'un document présentant les données de base de l'éventuel rapport du Comité.

### **b) Mandat de recherche particulier**

Dans le cadre de l'étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, la Commission fut chargée d'une recherche particulière relativement à la participation et aux structures administratives des CEGEP. S'inspirant de ses travaux des deux années précédentes et des extraits d'un grand nombre de mémoires présentés au Comité d'étude, elle remit, en février 1974, un rapport présentant à la fois un bilan de la situation actuelle et des voies de solution.

### **c) Participation aux rencontres de consultation**

Du début d'avril à la fin d'août 1974, les membres de la Commission ont participé, à des degrés divers, à près de soixante rencontres de consultation organisées par le Comité d'étude. Quarante-cinq de ces rencontres eurent lieu dans les collèges publics du Québec et furent l'occasion d'échanges, non seulement avec toutes les catégories de personnes vivant dans ces institutions mais, également, avec des représentants des autres niveaux d'enseignement, des institutions privées, des parents et des milieux socio-économiques. Quant aux autres rencontres, elles permirent de mieux connaître les points de vue d'organismes tels que les syndicats, les universités, les corporations professionnelles, etc.

## **3. Programme 1974/75**

En plus de seconder le Conseil supérieur et son Comité d'étude sur l'enseignement collégial dans la phase finale des travaux en vue du rapport qui doit être présenté au ministre de l'Éducation, la Commission se propose de consacrer ses travaux de l'année 1974/75 à l'approfondissement de certains aspects de ce rapport et des conséquences qui en découlent.

## **COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

La Commission de l'enseignement supérieur a tenu, au cours de l'année 1973/74, 10 réunions régulières pour un total de 10 jours de session. De plus, à de nombreuses reprises, quelques membres de la Commission se sont réunis en comités spéciaux. Il faut signaler, par ailleurs, la participation de la plupart des membres à des rencontres régionales et provinciales organisées par le Comité d'étude sur l'enseignement collégial.

### **1. Changements dans la composition de la Commission**

Le 1er septembre 1973, le Conseil supérieur renouvelait le mandat de monsieur André Archambault au poste de président de la Commission.

Le 21 septembre 1973, monsieur Georges Hall était nommé, pour une troisième année, vice-président de la Commission.

Le 1er septembre 1973, madame Pauline Leclerc ainsi que messieurs Yves-Aubert Côté, Gilles Lamontagne et Raymond Pelletier voyaient leur mandat renouvelé au sein de la Commission. Quant à madame Norma Salem Babikian, elle était nommée pour un premier mandat, le 14 décembre 1973, en remplacement de monsieur Marcel Lafrenière.

Au cours de l'année, messieurs Claude Boucher et Raymond Pelletier ont présenté leur démission.

### **2. Travaux**

#### **a) Avis présenté au Conseil supérieur**

Poursuivant ses travaux de l'année 1972/73, la Commission présenta au Conseil, le 8 février 1974, un avis intitulé « Pour une meilleure relation étudiant-professeur à l'université ». Elle y traitait, successivement, des objectifs des programmes et des cours, de la fonction de conseiller pédagogique et de la répartition des ressources au niveau universitaire. Comportant 9 recommandations, cet avis fut adopté par le Conseil et transmis au ministre de l'Éducation.

#### **b) Participation aux travaux du Comité d'étude sur l'enseignement collégial**

Au cours de l'année, 6 des réunions de la Commission ont été consacrées, en partie, à l'examen de dossiers préparés par le Comité d'étude sur l'enseignement collégial et touchant la coordination qui doit exister entre ce niveau et l'enseignement supérieur. De plus, presque tous les membres ont consacré plusieurs journées à des séances de consultation organisées par ce Comité et tenues dans toutes les régions de la province.

### **c) Étude d'un rapport du Conseil des universités**

Le rapport du Conseil des universités intitulé « Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements » a retenu l'attention de la Commission au cours de quelques réunions. Au début de l'année 1974/75, elle transmettra au Conseil un avis sur différents aspects de ce rapport.

## **3. Programme 1974/75**

En plus de poursuivre l'examen du rapport du Conseil des universités qui vient d'être mentionné et de collaborer à la phase finale de l'étude du Conseil sur l'enseignement collégial, la Commission se propose de centrer son travail de l'année 1974/75 sur le thème suivant: la formation universitaire au 1er cycle.

## **COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES**

Au cours de l'année 1973/74, les membres de la Commission de l'éducation des adultes ont tenu 7 réunions pour un total de 12 jours de session. De plus plusieurs membres ont été nommés à un comité chargé de mener à terme l'étude principale de la Commission, soit « le statut de l'éducateur d'adultes » et ont conséquemment participé à 4 jours supplémentaires de session.

### **1. Changements dans la composition de la Commission**

Messieurs Paul-A. Fortin et Rémy Gagné ont vu leur mandat renouvelé dans leurs fonctions respectives de président et de vice-président de la Commission.

De nouveaux membres vinrent s'ajouter:

- Monsieur Léo Cormier, directeur des services sociaux de Saint-Henri;
- Monsieur Marcel Landry, secrétaire des commissions et comités à la Fédération de Québec des Caisses populaires Desjardins.

Un membre a discontinué au cours de l'année, Mme Denise Blouin-Fortin et un autre quitta la Commission après avoir complété un premier mandat, monsieur Yves Jégou.

## **2. Travaux**

### **a) Participation aux travaux du Conseil**

- Des membres ont participé aux travaux de comités « ad hoc » du Conseil:

- Comité sur l'impact des conventions collectives des enseignants sur l'activité éducative
- Comité sur le dossier scolaire cumulatif
- Comité sur le rôle et le fonctionnement du Conseil supérieur de l'éducation.

#### **b) Participation aux travaux du Comité d'étude sur l'enseignement collégial**

La Commission a également consacré plusieurs heures de ses réunions régulières à l'étude du Conseil sur l'enseignement collégial. Cette Commission a en effet été consultée à plusieurs reprises particulièrement sur la question de l'éducation des adultes en milieu collégial, par des représentants du comité chargé de cette étude.

#### **c) Étude principale: le statut d'éducateur d'adultes**

Au début de cette année, la Commission passa en revue la situation de l'éducation des adultes et après avoir identifié un certain nombre de problèmes, elle choisit la question du statut de l'éducateur d'adultes comme thème d'une étude spécifique. Elle voulut ainsi revenir à la charge et expliciter une recommandation formulée antérieurement au ministre de l'Éducation pour que soit reconnu un statut professionnel à l'éducateur d'adultes.

À cette fin, la Commission a d'abord procédé à un inventaire de la littérature écrite à ce sujet dans le milieu et à l'extérieur, puis présenta au Conseil un rapport en juin 1974. Les membres du Conseil invitèrent la Commission à faire plusieurs modifications à ce rapport qui devrait être présenté à nouveau au Conseil dans les prochains mois. Si le rapport était alors approuvé, il paraîtrait dans le prochain rapport annuel du Conseil.



## **ACTIVITES DES COMITES SPECIAUX DU CONSEIL**

### **A) Comités d'administration**

#### **COMITÉ DES PRÉSIDENTS**

Ce Comité groupe le président et le vice-président du Conseil, de même que les présidents des deux Comités confessionnels et des cinq Commissions. Ce Comité, qui se réunit habituellement une fois par mois, sert en quelque sorte d'exécutif au Conseil en assurant la coordination entre les divers organismes du Conseil et en assumant des responsabilités précises: la préparation du budget, les suggestions de nominations aux Comités confessionnels et aux Commissions, la réception des mémoires, la préparation de l'ordre du jour du Conseil, etc. En fait, le Comité des présidents s'est réuni 9 fois au cours de l'année.

#### **COMITÉ DE RÉGIE**

Ce Comité est formé du président, du vice-président et de tous les secrétaires du Conseil. Sa tâche consiste à superviser le travail du secrétariat, à préparer les réunions du Comité des présidents, à engager et à diriger le personnel, à surveiller l'administration courante, etc. Il se réunit régulièrement tous les lundis.

### **B) Comités d'étude**

#### **COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA POLITIQUE DES LANGUES**

Ce comité a été formé à la 134<sup>e</sup> réunion du Conseil, les 9-10 novembre 1972, et il a poursuivi ses travaux durant toute l'année 1973. Au cours de sa 9<sup>e</sup> réunion, le Comité adopta un rapport final, qu'il communiqua au Conseil, le 18 décembre 1973. Le mois suivant, les 10 et 11 janvier, le Conseil discutait le rapport et proposait de substantiels amendements, si bien que le Comité a dû refaire son texte à sa 10<sup>e</sup> séance du 29 janvier 1974. Même si le nouveau texte tenait compte des observations précédentes du Conseil, celui-ci préféra le garder secret et s'en servir uniquement pour commenter le prochain projet de loi sur une politique globale des langues.

Le 11 avril 1974, à sa 154<sup>e</sup> réunion, le Conseil formait un Comité ad hoc en vue de préparer un avis sur le projet de loi 22. Ce nouveau comité n'a tenu qu'une réunion, le 29 mai 1974, et tout le problème a ensuite été discuté en session plénière au cours du mois de juin.

## COMITÉ D'ÉTUDE SUR LES CONVENTIONS COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS

À la suite des nombreuses difficultés qui se sont posées ces dernières années au plan des relations de travail dans le secteur de l'éducation, le Conseil, à l'automne 1972, formait un comité chargé d'analyser ces difficultés, dans la mesure où elles ont un impact sur l'activité éducative; cette étude devait être limitée toutefois aux niveaux d'enseignement élémentaire et secondaire. Ce comité n'a pu tenir que 3 réunions durant l'année d'activité 1972/73.

Durant la présente année, le comité a procédé à une consultation qui a atteint administrateurs scolaires et enseignants dans 8 régions scolaires. Les associations provinciales d'enseignants furent également rencontrées par le comité. Un travail de recherche a été mené à partir de témoignages et d'analyses de conflits de relations de travail qui ont eu lieu au Québec et dans d'autres milieux.

Le comité a tenu jusqu'à la fin de l'année d'activité 1973/74, 10 réunions régulières en plus des séances de consultation mentionnées précédemment. En juillet et août 1974, les membres furent appelés à réviser un projet de rapport pour le Conseil. À la fin de cette année, le rapport avait été révisé et une version devait être présentée au comité pour approbation finale, en septembre 1974, pour être transmis ensuite au Conseil. Si ce rapport est approuvé et transmis à titre d'avis au ministre de l'Éducation, il apparaîtra dans le prochain rapport annuel du Conseil.

## COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Ayant accepté de donner suite à une demande formulée par le ministre de l'Éducation en février 1973, le Conseil supérieur de l'éducation a constitué un comité « ad hoc » afin de faire une étude de l'état et des besoins de l'enseignement collégial au Québec. Les personnes suivantes sont membres de ce comité:

- Monsieur Jean-Guy Nadeau, président, membre du Conseil supérieur;
- Monsieur Paul-Émile Gingras, membre du Conseil supérieur;
- Monsieur Rémy Gagné, membre de la Commission de l'éducation des adultes;
- Monsieur Paul-Arthur Fortin, membre du Conseil supérieur;

- Madame Constance Middleton-Hope, membre du Comité protestant;
- Monsieur Roger Langlois, membre de la Commission de l'enseignement collégial;
- Monsieur Conrad Johnson, conseiller spécial.

Signalons, de plus, que monsieur Gilbert Desrosiers, secrétaire général du Conseil, occupe le poste de secrétaire du Comité.

- 1 — C'est sous le signe de la consultation que le Comité du Conseil supérieur entreprit son étude de l'état et des besoins de l'enseignement collégial. Il espérait, par cette consultation, que les milieux reliés à ce niveau d'enseignement lui feraient part des divers aspects de la situation actuelle et proposeraient des solutions aux problèmes identifiés.
- 2 — Dans un premier temps, les membres du Comité ont visité, à peu d'exceptions près, tous les CEGEP et campus du Québec. Cette première rencontre avait pour objectif d'inciter tous les milieux reliés à l'enseignement collégial à soumettre des mémoires au Conseil. Ces mémoires pouvaient contenir, d'une part, un bref bilan à partir des objectifs que le Rapport Parent avait fixés pour ce niveau et, d'autre part, les attentes du milieu et des solutions aux problèmes soulevés.
- 3 — La réponse du milieu a été excellente puisque plus de 340 mémoires ont été soumis au Conseil. Ce succès sur le plan de la quantité était rehaussé par la très grande qualité de la plupart des mémoires. Une équipe d'agents de recherche a effectué l'analyse de tous ces mémoires.
- 4 — Dans un second temps, les membres du Comité, de même que ceux du Conseil, de ses Comités et ses Commissions, ont participé à plus de quarante-cinq rencontres qui eurent lieu dans les collèges publics du Québec et furent l'occasion d'échanger, non seulement avec toutes les catégories de personnes vivant dans ces institutions mais, également, avec des représentants des autres niveaux d'enseignement, des institutions privées, des parents et des milieux socio-économiques. Au préalable, chacun avait reçu un dossier présentant le bilan effectué à ce moment et ce que les mémoires avaient proposé en termes de prospective.  
Signalons, de plus, qu'une trentaine d'organismes provinciaux furent rencontrés de façon particulière pour échanger sur leurs mémoires respectifs.
- 5 — Au plan de la recherche, le Comité a fait établir un bilan et une analyse des études effectuées depuis 1967 sur divers aspects de l'enseignement collégial. De plus, il a utilisé les recherches actuellement en cours

dans divers milieux et confié une quinzaine de mandats spécifiques à divers organismes ou agents de recherche.

- 6 — Au cours de l'automne de 1974, le Comité doit soumettre à plus de deux cents personnes les orientations principales qu'il retiendra à la suite de la vaste consultation actuellement en cours et de sa réflexion. À la même période, il soumettra au Conseil supérieur un projet de rapport qui s'attachera surtout à formuler les orientations à retenir pour amorcer un mouvement profond de réforme qualitative apte à répondre aux besoins exprimés.

### COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ORIENTATION ET LE FONCTIONNEMENT DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

À sa 147<sup>e</sup> réunion, les 13 et 14 septembre 1973, le Conseil supérieur de l'éducation créait un comité d'étude qui avait pour tâche « d'examiner les responsabilités du Conseil, ses orientations ainsi que son mode de fonctionnement; d'établir des priorités et de définir en conséquence les besoins du Conseil au plan des ressources humaines et financières » (art. 147.39-40).

À la même réunion, le Conseil nommait membres de ce comité: MM. Claude Benjamin, président, Bernard Bonin, Roger Charbonneau, Marcel R. Fox, Rémy Gagné, Léopold Garant, Philippe Vaillancourt et Gilbert Desrosiers, secrétaire.

Le Comité n'a pu commencer ses travaux qu'au mois de novembre suivant. Il a tenu 9 réunions au cours de l'année. Jusqu'à ce jour, il a dépouillé tous les documents qui pouvaient le renseigner sur les origines, les finalités et l'évolution du Conseil supérieur de l'éducation. Il a établi des comparaisons avec les conseils consultatifs des autres ministères. Enfin, il a émis des hypothèses de solutions qu'il a déjà soumises à l'analyse.

Après quelques autres réunions, le Comité sera en mesure de remettre au Conseil son rapport final; mais déjà, au stade actuel de la réflexion du Comité, on prévoit des surprises dans les propositions de réforme.

## **COMITÉ CATHOLIQUE**

### **1. Réunions**

Au cours de l'année 1973/1974, la dixième de son existence, le Comité catholique a tenu onze réunions régulières et une spéciale. Ces réunions totalisent vingt-trois jours de sessions d'étude et ont respectivement été tenues aux dates suivantes: en 1973, les 20 et 21 septembre, les 18 et 19 octobre, les 15 et 16 novembre, les 20 et 21 décembre; en 1974, les 17 et 18 janvier, le 11 février, les 21 et 22 février, les 21 et 22 mars, les 18 et 19 avril, les 17, 18, 24 et 25 mai, les 20 et 21 juin, les 22 et 23 août. Les onze réunions eurent lieu à Montréal, sauf les sessions des 24 et 25 mai 1974 qui eurent lieu à Sillery. Les sessions des 18 et 25 mai 1974 ont été totalement consacrées à une audience publique, à caractère provincial, auprès des parents du Québec.

### **2. Membres**

#### **a) Renouvellement de mandat**

Mgr Louis-Albert Vachon et M. Gilles Fortin, dont les mandats respectifs se terminaient le 31 août 1973, ont accepté un nouveau mandat d'une durée de trois années, à compter du 1er septembre 1973. Mgr Vachon est l'un des cinq représentants des autorités religieuses; M. Fortin est l'un des cinq représentants des parents. Les mandats respectifs de ces deux membres se termineront le 31 août 1976.

#### **b) Nouveaux membres**

Trois nouveaux membres sont venus combler les vacances produites au sein du Comité catholique par suite de fins de mandat au 31 août 1974. M. Jean-Paul Desbiens et M. Ludger Lavoie succèdent respectivement à M. Jean-Guy Gaulin et à Mlle Anita Caron; M. Viateur Ravary succède à M. Guý Durand. Messieurs Desbiens et Lavoie sont deux des cinq représentants des éducateurs scolaires, M. Ravary est l'un des cinq représentants des parents. Les mandats respectifs de ces membres se termineront le 31 août 1976.

### **c) Départs**

Rev. Father Dominic McCormack, M. Jean Dostaler et M. William Shore ont terminé leur mandat le 31 août 1974.

## **3. Remerciements**

Le Comité catholique tient à exprimer toute sa gratitude à l'endroit de M. Guy Durand, Mlle Anita Caron, M. Jean-Guy Gaulin, M. Jean Dostaler, Rev. Father Dominic McCormack et M. William Shore pour leur collaboration généreuse et éclairée apportée à ses travaux pendant la durée de leur mandat (M. Durand et Mlle Caron, de 1967 à 1973; M. Gaulin, de 1970 à 1973; M. Dostaler, de 1970 à 1974; Father McCormack, de 1971 à 1974; M. Shore, de 1972 à 1974).

## **4. Président**

M. André Naud a été réélu à la présidence du Comité catholique pour l'année 1974/1975, soit du 1er septembre 1974 au 31 août 1975.

## **5. Travaux**

### **a) Avis — recommandations — opinions**

Au cours de l'année 1973/74, le Comité catholique a donné quelques avis, fait quelques recommandations et exprimé certaines opinions à l'égard de questions du domaine de sa compétence.

#### *1) Objectifs de l'école secondaire*

Le Comité catholique a été saisi d'un document élaboré par le ministère de l'Éducation comme projet visant à susciter dans les milieux scolaires québécois une réflexion sur les objectifs de l'école secondaire. Dans son analyse du document, le Comité catholique a surtout porté attention à la place faite à la dimension religieuse dans les objectifs de l'école.

À la suite de son analyse, le Comité catholique a cru opportun de communiquer au ministre de l'Éducation quelques observations relatives à l'importance accordée aux objectifs spécifiques du plan religieux, ce plan étant pris dans des perspectives très larges. Malgré que le document ne veuille pas minimiser les objectifs à poursuivre en milieu scolaire concernant le plan religieux, il a paru au Comité catholique que, par sa structure et sa formulation, le projet élaboré pourra créer chez plusieurs lecteurs l'impression de ne pas accorder aux objectifs d'éducation religieuse la place qui leur revient.

## *2) Éducation sexuelle*

Amené à considérer un programme d'information préventive préconisé par le ministère des Affaires sociales du Québec en rapport avec la planification des naissances, programme dont une certaine diffusion est faite dans les milieux scolaires publics du Québec, le Comité catholique a cru opportun de communiquer au ministre de l'Éducation un avis au sujet d'un tel programme et du diaporama d'accompagnement. Cet avis, dont la formulation apparaît dans le document joint au présent rapport, est accompagné de quelques considérations ayant trait aux préoccupations générales du Comité catholique au sujet de l'éducation sexuelle en milieu scolaire. <sup>(1)</sup>

## *3) Enseignement moral et religieux*

Comme le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation permettra, à compter de l'année scolaire 1975/1976, l'instauration d'options dans le domaine de l'enseignement religieux au niveau des TROISIÈME, QUATRIÈME et CINQUIÈME années du cours secondaire offert dans les institutions d'enseignement catholiques du Québec, le Comité catholique a cru utile de faire connaître au ministre de l'Éducation son point de vue sur les grandes orientations qui doivent caractériser les programmes officiels éventuellement présentés au choix des étudiants.

## *4) Sous-ministre associé de l'Éducation*

À l'occasion d'une consultation que lui a faite le ministre de l'Éducation en vue du choix d'un sous-ministre associé de foi catholique, le Comité catholique a exprimé son point de vue sur le rôle d'un tel sous-ministre dans la structure administrative du ministère de l'Éducation du Québec.

Pour le Comité catholique, la loi du ministère de l'Éducation présente des éléments très significatifs sur la nature et sur l'exercice de la fonction du sous-ministre associé de foi catholique. En effet, l'article 8 de ladite loi stipule que « sous l'autorité du ministre et du sous-ministre et en tenant compte des exigences de la coordination établie dans le ministère » le sous-ministre associé de foi catholique « a la responsabilité de l'orientation et de la direction générale des écoles reconnues comme catholiques ». Une telle responsabilité ne peut être assumée adéquatement sans impliquer l'exercice d'une véritable fonction d'autorité.

À cet égard, certaines conditions fondamentales sont nécessaires pour qu'effectivement le sous-ministre associé de foi catholique puisse exercer pleinement le rôle qui lui est dévolu. Le Comité catholique a formulé comme suit quatre conditions qui lui paraissent essentielles à l'accomplissement valable de cette importante fonction prévue dans la loi:

(1) Voir le texte intégral pp. 215-218.

- a. la responsabilité première et principale du sous-ministre associé de foi catholique est « l'orientation et la direction générale des écoles reconnues comme catholiques »;
- b. le sous-ministre associé de foi catholique fait partie d'office des comités chargés de préparer les directives et les orientations qui pourraient concerner les écoles reconnues comme catholiques;
- c. à titre de responsable de la direction et de l'orientation des écoles reconnues comme catholiques, le sous-ministre associé de foi catholique approuve et vise les orientations et les directives du ministère de l'Éducation concernant ces écoles;
- d. le sous-ministre associé de foi catholique est consulté pour la nomination des titulaires des principaux postes au ministère de l'Éducation, notamment ceux qui ont un rapport spécifique avec la direction et l'orientation des écoles reconnues comme catholiques.

## **b) Règlement des écoles catholiques**

Le Comité catholique a procédé à une révision de la réglementation particulière régissant les institutions d'enseignement du Québec qui ont obtenu une reconnaissance officielle de leur caractère confessionnel catholique.

Cette révision de la réglementation établie en juin 1967 a été le résultat d'une analyse et d'une réflexion éclairées par une large consultation de personnes ayant une responsabilité immédiate en matière d'éducation chrétienne ou de groupements intéressés à la chose scolaire. Cette réglementation se présente dans un seul règlement promulgué le 4 juin 1974 sous le titre « Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation » <sup>(1)</sup>.

## **c) Publications**

Au cours de l'année 1973/1974, le Comité catholique a publié trois ouvrages importants sous le titre général de « Voies et impasses ».

### *VOIES ET IMPASSES I: Dimension religieuse et projet scolaire*

Ce premier volume aborde une question de fond: La religion a-t-elle une place à l'école? Il analyse trois approches à cette question: l'approche théologique, l'approche séculière et l'approche pragmatique. Il propose ensuite d'envisager cette question principalement à partir d'une approche éducative plaçant l'enfant, ses besoins et le souci de son développement intégral au centre de tous les débats. Émerge de la sorte une nouvelle vision des choses.

En résumé, voici les principales propositions et conclusions concernant la conception de l'éducation religieuse à l'école.

(1) Voir le texte à l'appendice 1, pp. 227-231.

- 1) On ne peut juger valablement de l'éducation religieuse à l'école uniquement à partir d'une problématique théologique, sociologique ou pragmatique.
- 2) L'éducation religieuse dans le cadre scolaire doit se légitimer en termes éducatifs et sur le terrain même de l'éducation. Elle doit manifester son apport propre à l'action éducative.
- 3) L'éducation religieuse fait partie intégrante d'un projet éducatif libéral et ouvert.
- 4) L'éducation religieuse scolaire répond à la quête de sens chez les jeunes et procure à ces derniers l'occasion d'explorer l'univers religieux qui, de tout temps, a été un champ important de signification et d'expérience pour l'homme.
- 5) L'éducation religieuse doit rencontrer certains critères éducatifs de base. Quant à sa démarche, elle doit suivre une pédagogie respectueuse du cheminement des étudiants. Quant à son contenu, elle doit accorder une priorité à la tradition religieuse chrétienne qui est dominante au Québec et en Occident. Touchant le milieu où elle s'exerce, elle exige un seuil de cohérence indispensable au plan des enseignements et de la vie scolaire dans son ensemble. Enfin, concernant son environnement éducatif global, elle doit prendre appui sur l'influence éducative des familles et des communautés.
- 6) La conception de l'éducation religieuse proposée repousse deux extrêmes: une éducation religieuse qui serait un effort d'endoctrinement et une éducation religieuse qui se réduirait à une pure information sur les faits religieux.
- 7) L'éducation religieuse scolaire poursuit deux objectifs fondamentaux: favoriser la maturation de l'étudiant au plan religieux et permettre l'exploration des diverses dimensions de la religion: doctrinale, historique, morale, rituelle, expérientielle et sociale.

## *VOIES ET IMPASSES II: L'enseignement religieux*

Le deuxième volume traite de l'enseignement religieux à l'école.

Sans nier la valeur des arguments traditionnels, il invite à percevoir principalement la place de l'enseignement religieux à l'école dans les termes de l'argument éducatif. Il invite également à concevoir l'enseignement religieux dans les perspectives de la conception organique de l'éducation préconisée par le Conseil supérieur de l'éducation dans « L'activité éducative ».

Suivent une analyse de la situation de l'enseignement religieux à l'élémentaire et au secondaire et des propositions concernant l'aménagement de cet enseignement à ces deux niveaux.

En résumé, voici les principales propositions et conclusions de cette étude.

A. Concernant l'enseignement religieux au niveau élémentaire

- 1) Le programme d'enseignement religieux doit être maintenu, mais il exige une révision.
- 2) Ce programme doit redéfinir ses objectifs à l'intérieur des objectifs propres à l'école élémentaire. Il doit également préciser ses objectifs spécifiques aux plans cognitif et affectif.
- 3) Une redéfinition des rôles respectifs de l'école, de la famille et des communautés chrétiennes vis-à-vis l'éducation religieuse des enfants s'impose.
- 4) En raison des ressources dont elle dispose, l'école pourrait prendre l'initiative de cette répartition des tâches et procéder à la définition de son apport spécifique selon une perspective éducative ouverte à la dimension religieuse.
- 5) Dans une recherche de spécification des rôles, les familles et les communautés chrétiennes seront appelées à prendre une part plus active à la catéchèse d'initiation précédant immédiatement les sacrements.
- 6) L'initiation progressive au sens et au rythme de la célébration eucharistique hebdomadaire doit revenir aux communautés chrétiennes.
- 7) En vue de répondre de façon plus satisfaisante aux besoins des divers groupes et milieux, il convient de rendre davantage polyvalents le programme catéchétique actuel et les instruments de travail qui l'accompagnent.
- 8) Il est impérieux de mieux faire connaître aux parents la disposition des règlements du Comité catholique qui leur reconnaît le droit de demander l'exemption de leurs enfants du cours d'enseignement religieux.
- 9) L'école se doit d'offrir aux élèves exemptés une solution de rechange acceptable. À ce sujet, il est nécessaire que soit préparé un guide pratique concernant l'éveil des enfants aux valeurs morales et spirituelles.

B. Concernant la voie catéchétique en enseignement religieux au niveau secondaire

- 1) Une approche confessionnelle de la réalité religieuse garde son sens et sa valeur pour les étudiants du cours secondaire.
- 2) La démarche anthropologique proposée dans le programme officiel d'enseignement religieux catholique s'accorde fondamentalement avec les orientations d'une conception organique de l'éducation.
- 3) Les difficultés auxquelles se heurte l'enseignement religieux catholique mettent en relief à la fois ses lignes de force et ses limites; elles

soulignent tout particulièrement la nécessité d'instaurer une réelle diversité dans les approches en enseignement religieux.

- 4) Les objectifs du programme d'enseignement religieux catholique doivent être redéfinis et précisés à l'intérieur des objectifs généraux de l'école secondaire.
- 5) Dans la pratique de l'enseignement religieux catholique selon la démarche anthropologique, il importe de viser à un meilleur équilibre entre l'interprétation de l'expérience de vie et la découverte du contenu de la religion chrétienne.
- 6) Il faut bannir la pratique d'un enseignement humaniste où le propos religieux n'est qu'implicite et qui se présente faussement sous le nom de « catéchèse » ou d'« enseignement religieux ».
- 7) L'enseignement religieux catholique appelle indispensablement un climat de liberté. C'est pourquoi il est nécessaire d'assurer une meilleure information touchant la clause d'exemption et de mettre au point pour les dernières années du secondaire un régime pédagogique où le cours d'enseignement religieux catholique réponde à un choix personnel de l'étudiant.
- 8) L'usage du mot « catéchèse » devrait être délaissé au niveau secondaire.

#### C. Concernant la voie doctrinale en enseignement religieux au niveau secondaire

- 1) Le projet d'un programme-cadre de doctrine catholique distinct du programme actuel d'enseignement religieux catholique ne paraît pas opportun.
- 2) En procédant à la révision du programme actuel d'enseignement religieux catholique, il faudra veiller à préciser ses objectifs cognitifs et à y intégrer les meilleurs éléments des programmes 52 et 53 qui comportent déjà une orientation doctrinale évidente.
- 3) Le programme révisé d'enseignement religieux catholique devra aussi prévoir la possibilité d'offrir en option aux étudiants du second cycle du secondaire des cours thématiques variés touchant la doctrine catholique.

#### D. Concernant la voie culturelle en enseignement religieux au niveau secondaire

- 1) Un cours de culture religieuse à démarche positive inspirée des sciences humaines de la religion est de soi non seulement acceptable mais même souhaitable dans le cheminement éducatif de l'étudiant du cours secondaire.

- 2) Le programme de culture religieuse doit affermir sa vérité d'acte pédagogique. Il y a donc pour ce programme un rodage pédagogique à poursuivre.
- 3) La démarche objective inspirée des sciences humaines de la religion ne dispense pas de tenir compte de la situation existentielle des adolescents, notamment de leur insertion dans la tradition chrétienne.
- 4) L'objectif du programme doit se préciser dans le sens des objectifs de l'école secondaire et des objectifs spécifiques de l'enseignement religieux. Il doit aider le jeune à construire son option personnelle face à l'interpellation des religions.
- 5) Il faut renoncer à une définition dialectique des programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse pour arriver à les voir tous deux, avec leurs caractères spécifiques, dans une même perspective éducative.

#### E. Concernant les aménagements de l'enseignement religieux au niveau secondaire

- 1) Pour que s'instaure une réelle diversité dans l'enseignement religieux au cours secondaire, les efforts doivent se concentrer sur l'amélioration et l'affermissement de deux programmes: celui de l'enseignement religieux catholique et celui de culture religieuse.
- 2) Pour que l'implantation du programme de culture religieuse s'effectue dans les meilleures conditions, il faut veiller à sa diffusion progressive et continuer de lui assurer une supervision pendant quelques années.
- 3) Pour que soit mieux manifestée la complémentarité entre les programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse, il est souhaitable que ces deux programmes soient présentés dans un même cahier, où seraient définis au départ les objectifs généraux de tout enseignement religieux dispensé aux étudiants du secondaire.
- 4) En raison même de son apport éducatif, il n'est pas souhaitable que l'enseignement religieux devienne totalement facultatif au cours secondaire.
- 5) Il est cependant opportun que soit proposée aux étudiants des trois dernières années du secondaire une option entre plusieurs cours susceptibles d'assurer, par diverses approches, leur maturation au plan religieux et moral.
- 6) Toute école secondaire devrait normalement tendre à rendre possible pour les étudiants des deux dernières années du secondaire la double démarche en enseignement religieux: approche de l'enseignement religieux catholique et approche de type culturel.
- 7) Dans les options offertes aux étudiants des deux dernières années du secondaire, on peut inclure: l'enseignement religieux catholique, l'enseignement de type culturel et aussi l'enseignement moral. Il revient

toutefois aux responsables locaux de juger de l'opportunité d'offrir ces options.

- 8) L'instauration du régime d'options pour les trois dernières années du secondaire fera diminuer grandement les problèmes posés par la mise en œuvre de l'exemption.
- 9) Dans la maquette horaire, le cours d'enseignement religieux doit recevoir l'équivalent de 100 minutes par semaine de cinq jours.
- 10) Il est capital de se faire une juste idée des relations qui doivent exister entre le cours d'enseignement religieux et le cours d'enseignement moral. D'une part, il y a place pour un cours de sciences morales distinct du cours d'enseignement religieux. D'autre part, l'enseignement moral et l'enseignement religieux ne peuvent s'ignorer l'un l'autre, encore moins s'opposer l'un à l'autre, puisqu'ils visent tous deux à aider les jeunes à donner sens à leur vie et doivent s'inscrire dans les objectifs généraux de l'école.
- 11) Même si elle risque d'être toujours incommode au plan de l'organisation scolaire, la clause d'exemption demeure, dans une école à la fois commune et confessionnelle, une indispensable garantie démocratique pour les parents et les étudiants.

### *VOIES ET IMPASSES III: Les maîtres et l'éducation religieuse*

Le troisième volume est consacré aux maîtres. Pour chacun des niveaux, élémentaire et secondaire, il fait une lecture de la situation à l'aide de l'ensemble de la documentation disponible, il étudie le statut de l'enseignant de la religion, il fait des recommandations concernant la formation initiale et permanente de ces maîtres.

En résumé et en rapport avec les objectifs de l'éducation religieuse, voici les principales propositions et conclusions de cette étude.

#### **A. Concernant le personnel enseignant à l'élémentaire**

- 1) Comme le révèlent de nombreuses enquêtes, il existe parmi les enseignants de l'élémentaire un bloc de croyants sincères, soucieux de faire vivre l'expérience chrétienne et prêts à poursuivre l'enseignement religieux. Ce bloc peut représenter environ 60% du corps professoral actuel.
- 2) Il existe également un autre bloc de professeurs qui sont davantage marqués par le pluralisme religieux, peu préparés pour faire l'enseignement religieux et souvent désireux d'être déchargés de cet enseignement. Ce bloc représente entre 30 à 40% du total des enseignants de l'élémentaire.

- 3) En continuité avec la situation actuelle et pour favoriser un enseignement intégré, il est désirable que le professeur titulaire à l'élémentaire assume l'enseignement religieux dans sa classe.
- 4) Il est par ailleurs indispensable de relever de la tâche de l'enseignement religieux les professeurs qui en font la demande. Il y va du respect de la conscience de ces professeurs et du respect du droit des enfants à recevoir un enseignement religieux de qualité.
- 5) L'introduction d'une clause d'exemption de la charge de l'enseignement religieux doit être envisagée avec sérénité. Une expérimentation en cours depuis deux ans dans plusieurs commissions scolaires a montré que, dans l'ensemble, 70 à 90% des enseignants acceptent de continuer à dispenser l'enseignement religieux et qu'il est possible de mettre au point diverses formules de prise en charge de cet enseignement pour suppléer aux maîtres exemptés.
- 6) Dans plusieurs centres universitaires, les programmes de formation offerts aux étudiants-maîtres qui se destinent à l'élémentaire se révèlent déficients et inadéquats par rapports aux exigences d'un projet éducatif ouvert et aux attentes du milieu scolaire.
- 7) Il convient néanmoins de miser à fond sur les possibilités qu'offrent les centres universitaires de formation et de travailler à actualiser ces possibilités, plutôt que de chercher à construire un réseau parallèle pour la formation de maîtres chrétiens.
- 8) Afin de répondre aux exigences d'une éducation complète et aux attentes du milieu scolaire, les centres de formation des maîtres doivent s'imposer trois exigences fondamentales:
  - tenir compte, au plan de la conception même des programmes et des cours ou activités de base, de la place de la dimension religieuse dans le développement de l'enfant et dans l'organisation scolaire au Québec;
  - inscrire au programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement élémentaire le minimum d'un cours (45 heures) en pédagogie religieuse;
  - s'informer des besoins du milieu scolaire en matière d'éducation religieuse et faire connaître aux étudiants-maîtres les exigences des employeurs.
- 9) Les employeurs ont aussi leur part de responsabilité en vue d'assurer une meilleure adéquation entre les programmes de formation et les besoins de leurs écoles:
  - faire connaître aux centres de formation leurs attentes et leurs exigences en ce qui concerne l'éducation religieuse;
  - tenir compte des besoins propres à l'éducation religieuse et à l'insti-

tution confessionnelle au moment de l'engagement des nouveaux diplômés;

- déterminer, selon les besoins locaux ou régionaux, des critères d'engagement précis en ce qui touche l'aspect religieux (cours prérequis, inscription à des sessions de recyclage).
- 10) La formation permanente des maîtres devient aujourd'hui pour le moins aussi importante que la formation initiale.
  - 11) Il importe d'accorder au jeune maître, durant sa période de probation, une aide particulière dans le domaine de l'enseignement religieux. En tout temps, le travail d'équipe des professeurs constitue un moyen privilégié d'auto-perfectionnement.
  - 12) Dix ans d'expérience ont montré que l'animation pédagogique et pastorale à l'élémentaire demeure un instrument précieux de formation permanente des maîtres en enseignement religieux. Il importe de consolider cette structure d'animation.
  - 13) Considérant le nombre important de professeurs qui n'ont reçu aucune formation en pédagogie religieuse, les autorités scolaires devraient proposer, par intervalles, des sessions de rattrapage en ce domaine.
  - 14) Bien que les cours de perfectionnement ne rejoignent qu'une minorité d'enseignants à l'élémentaire, ils doivent être maintenus et rendus davantage accessibles, ces cours assurent la multiplication au sein des équipes professorales de personnes mieux qualifiées qui peuvent jouer le rôle de « personnes-ressources ».
  - 15) Afin de tirer plein profit des journées inter-étapes, les responsables de l'animation doivent définir une stratégie cohérente de perfectionnement dans le domaine de l'éducation religieuse.

#### B. Concernant le statut du professeur de religion au niveau secondaire

- 1) Pour affermir le statut de l'enseignant de la religion au secondaire, il importe de diffuser une conception de l'enseignement religieux qui fasse ressortir la pertinence éducative et sociale de cet enseignement.
- 2) Il faut viser à accroître le niveau de compétence des maîtres en enseignement religieux au secondaire, notamment en exigeant que les nouveaux enseignants affectés à cet enseignement détiennent un baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses.
- 3) Le désir de perfectionnement des maîtres actuellement en exercice est grand. Il convient de mettre à la portée de ces maîtres des programmes cohérents et fonctionnels en vue de parfaire leur formation.
- 4) La mobilité des professeurs de religion a été source de préoccupation au cours des dix dernières années. Les enquêtes révèlent aujourd'hui

une tendance à la stabilisation. Plus de la moitié des professeurs indiquent leur volonté de continuer à dispenser l'enseignement religieux.

- 5) L'efficacité et la permanence des professeurs d'enseignement religieux dépendent en grande partie du régime accordé à cette matière et des conditions de travail qui en résultent.
- 6) Il faut assurer à l'enseignement religieux l'équivalent d'au moins deux séances par semaine de cinq jours. Il revient toutefois aux responsables scolaires de trouver l'agencement horaire qui soit le mieux adapté aux objectifs de cet enseignement, à l'âge des étudiants et aux ressources du milieu.
- 7) Pour tenir compte des exigences propres à l'enseignement religieux, on doit chercher à constituer des groupes scolaires de dimension réduite et plus homogènes.
- 8) On ne devrait pas exiger d'un même professeur, si compétent soit-il, plus de seize heures d'enseignement religieux par semaine.
- 9) Une école polyvalente devrait compter une salle-matière pour l'enseignement religieux.

#### C. Concernant la formation initiale et permanente des maîtres en enseignement religieux au niveau secondaire

- 1) Il faut décourager la recherche d'une spécialisation excessive dans les programmes de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec option en sciences religieuses.
- 2) La spécialisation dans l'un ou l'autre secteur des sciences religieuses devrait être réservée aux programmes de baccalauréat spécialisé en études religieuses et aux diplômes de second et de troisième cycles.
- 3) Le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses devrait comporter des traits communs d'une université à une autre, puisqu'il doit préparer à l'enseignement dans des écoles qui sont régies à la grandeur du Québec par les mêmes programmes d'études. Ce programme doit être offert dans tous les centres de formation des enseignants et rendu ainsi accessible aux enseignants de toutes les régions.
- 4) Le recrutement des professeurs appelés à initier les étudiants-maîtres, notamment en enseignement catéchétique et en sciences humaines des religions, doit faire l'objet d'une attention spéciale des départements et facultés universitaires concernés par la formation des enseignants.
- 5) Il faut concevoir les programmes de formation dans la ligne d'une conception organique de l'éducation, car il s'agit de former avant tout

des éducateurs et non seulement des spécialistes ou des informateurs en matière religieuse.

- 6) Du futur maître en enseignement religieux, on attend en tout premier lieu qu'il sache comprendre une situation éducative, saisir le cheminement global des jeunes et créer un environnement éducatif.
- 7) Avec les étudiants-maîtres, on doit utiliser largement le même type d'approche qu'on souhaite les voir utiliser une fois qu'ils seront dans l'enseignement.
- 8) Il importe de tenir compte du type spécifique d'apprentissage que propose l'enseignement religieux. Cet apprentissage ne peut se limiter à un savoir transmis oralement; il appelle des expériences qui permettent de pénétrer de l'intérieur les phénomènes religieux et aussi des lieux d'échange et d'expression par l'art, l'audio-visuel, le rite, le témoignage.
- 9) La formation initiale des maîtres en enseignement religieux doit être intégrée à un plan de formation permanente.
- 10) Les professeurs expérimentés et les conseillers pédagogiques ont un rôle important à jouer pour rendre vraiment formatrice la période de probation de leurs jeunes collègues dans l'enseignement.
- 11) Les autorités scolaires doivent veiller à rendre possible le travail d'équipe parmi les professeurs de religion. Ce travail en collaboration constitue un instrument privilégié de formation continue.
- 12) Les autorités scolaires doivent accorder à l'enseignement religieux un traitement équitable dans l'allocation des postes de conseillers pédagogiques et des postes d'agents de développement pédagogique.
- 13) Pour répondre au désir de perfectionnement des maîtres en exercice, il convient de présenter et d'agencer les cours universitaires, sessions, stages et journées pédagogiques selon une stratégie cohérente de perfectionnement.
- 14) Pour faciliter le recrutement des maîtres en enseignement religieux et éclairer les centres universitaires, le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation doit tenir à jour les statistiques concernant le roulement annuel des professeurs de religion et le nombre d'étudiants-maîtres en formation.

#### **d) Reconnaissance juridique des institutions d'enseignement catholiques**

Après avoir longuement réfléchi et après avoir multiplié ses consultations, le Comité catholique a conclu à l'opportunité de procéder, dans les meilleurs délais, à la reconnaissance juridique du caractère confessionnel des institutions d'enseignement catholiques du Québec et ce en conformité avec le devoir que lui impose la loi à cet égard. Le Comité catholique a

également déterminé la modalité qu'il entend suivre pour les fins d'une telle reconnaissance. Dans le secteur public, le Comité catholique reconnaîtra d'office comme catholiques et déclarera comme telles toutes les institutions d'enseignement élémentaire ou secondaire qui relèvent de la juridiction des commissions scolaires du Québec établies pour catholiques. Les institutions actuelles relevant de ces commissions scolaires se présentent en effet comme catholiques, sont perçues comme telles par la population et sont également régies conformément au règlement du Comité catholique.

Quant à la reconnaissance du caractère catholique des institutions d'enseignement régies par la loi des collèges d'enseignement général et professionnel ou la loi de l'Enseignement privé, le Comité catholique informera, au moment utile, les autorités compétentes qu'il est prêt à reconnaître comme catholiques les institutions qui en feront la demande et qui se conformeront aux exigences du Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

#### **e) Études et recherches**

Le Comité catholique a effectué une étude concernant l'éducation chrétienne dans les milieux québécois d'enseignement collégial. Cette étude a fourni au Comité catholique un bilan de la situation et un certain nombre d'orientations qui pourront servir pour une intervention éventuelle, par mode de recommandation ou d'expression d'opinion. Le Comité catholique remercie M. Pierre Chouinard pour son excellente collaboration dans cette étude.

Le Comité catholique a aussi commencé une recherche concernant la formation morale en milieu scolaire. Il a confié à trois chercheurs, un moraliste, un psychologue éducateur et un sociologue, le soin d'élaborer les principaux éléments d'une politique d'éducation morale dans l'ensemble du projet scolaire d'une institution d'enseignement catholique.

#### **f) Approbation ou autorisation de projets d'instruments pédagogiques scolaires**

Au cours de la présente année d'activité, le ministre de l'Éducation a soumis à l'approbation du Comité catholique, des points de vue religieux et moral, bon nombre d'ouvrages pédagogiques et de programmes proposés pour fins d'enseignement dans les écoles élémentaires ou secondaires publiques catholiques du Québec.

À la suite de l'étude qu'il a faite des projets soumis, le Comité catholique a approuvé 1 programme d'enseignement; 533 ouvrages de matériel didactique et 966 manuels scolaires <sup>(1)</sup>.

(1) Voir appendice 4, p. 239.

## **6. Audience publique**

Au printemps 1974, le Comité catholique a organisé une audience publique à l'intention des parents. À cette audience furent invités deux représentants de chacun des comités de parents des commissions scolaires (secteur catholique) du Québec. Une centaine d'associations de parents des institutions d'enseignement privées du Québec furent également invitées à y déléguer un représentant.

Le but poursuivi par le Comité catholique en tenant ces assises était de se mettre à l'écoute des parents. Le Comité catholique désirait connaître ce que ceux-ci pensent et désirent pour l'éducation chrétienne de leurs enfants pendant leur stage dans les milieux scolaires.

## **7. Divers**

L'année 1973/1974 a fourni au Comité catholique plusieurs occasions de participer à plusieurs activités éducatives (colloques, congrès, journées d'étude) organisées par différents organismes directement impliqués dans l'animation pastorale ou l'enseignement religieux. Il a également participé aux travaux de quelques comités spéciaux: Comité conjoint composé de représentants des évêques du Québec et du Comité catholique; Comité provincial de l'enseignement religieux, regroupant différents organismes provinciaux.

À plusieurs reprises, le Comité catholique a eu des contacts avec le secrétariat général de l'Épiscopat du Québec et le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation. Il a aussi consacré une réunion spéciale à une rencontre du ministre de l'Éducation.

## **COMITÉ PROTESTANT**

Cette année, le Comité protestant a visé principalement à renouveler ses contacts avec un plus grand nombre de ses constituants, afin de se sensibiliser d'une façon précise aux problèmes de l'éducation protestante, aux inquiétudes et aux objectifs des gens servis par les écoles qui sont sous administration protestante. Le Comité croit avoir rempli son mandat en rédigeant des recommandations issues de réunions nombreuses et d'une correspondance considérable avec des parents, des enseignants, des administrateurs et des membres de commissions scolaires, en présentant ces recommandations au Ministre et au Conseil supérieur de l'éducation sous forme d'avis, de mémoires et de commentaires, et en assistant aux réunions avec des fonctionnaires du ministère de l'Éducation.

Ce rapport traite, dans sa première partie, des communications du Comité protestant et, dans la deuxième partie, des actions que le Comité a poursuivies.

## **Contacts avec les constituants**

### **1. Les Parents**

#### *1.1. Lettre et Guide*

Le Comité protestant, avec la collaboration des directeurs généraux protestants, a fait circuler dans les écoles protestantes une lettre d'information sur le Comité protestant et un questionnaire pour provoquer la discussion autour de questions comme: l'enseignement moral et religieux; les fêtes religieuses; les relations entre les enseignants, les administrateurs et les étudiants; le respect de l'individu dans les grands complexes scolaires (polyvalentes) et le programme d'étude.

En plus, le Comité protestant a rencontré des membres des comités de parents ou des représentants des parents à Arvida, Hull, Lachute, Montréal et Rosemère.

#### *1.2. Voici en résumé les résultats de ces contacts*

Les parents attachent toujours une importance capitale à l'esprit du protestantisme qui manifeste les caractéristiques suivantes:

- a) recherche de la vérité dans un esprit de liberté;
- b) respect des convictions d'autrui;
- c) enracinement dans les traditions judéo-chrétiennes et l'humanisme;
- d) préoccupation pour les droits de l'individu.

##### *1.2.1. L'enseignement moral et religieux*

La plupart des correspondants ont touché au problème de notre société pluraliste ou à la complexité des problèmes sociaux et à l'immoralité de notre temps. On était presque unanime à déclarer que les « valeurs » avaient leur place dans nos écoles, mais il y avait diversité d'opinions quant aux approches. Le titre du programme « L'Enseignement moral et religieux », désigné ainsi par le ministère de l'Éducation, serait peu agréé par les étudiants de l'école secondaire. On préférerait d'autres titres comme « Les Valeurs », « La Sensibilité envers les autres », « Le Développement moral et social ». Quelques-uns voulaient qu'on s'inspire davantage de la Bible. Beaucoup de nos correspondants attachaient de l'importance à l'étude des religions mondiales, tandis que d'autres soulignaient l'importance de développer une meilleure appréciation des religions qui existent dans la communauté locale.

Les membres du Comité se rendent compte que bien des parents ont raison de s'inquiéter si l'école semble devenir un instrument de prosélytisme. Ils croient, cependant, qu'on ne s'objecterait guère à ce que la religion soit présentée sous forme d'information, comme un des faits les plus importants de l'héritage culturel de l'Amérique du Nord.

### **1.2.2. Les Fêtes religieuses**

On déplore en général la commercialisation des fêtes religieuses, où la signification et l'origine de la fête sont trop souvent oubliées ou dévalorisées. Certains correspondants semblent désirer que les élèves comprennent mieux les fêtes religieuses de leur communauté afin de mieux comprendre leur propre héritage ainsi que celui des autres.

### **1.2.3. Relations entre étudiants, enseignants et administrateurs**

On a très peu critiqué les enseignants et les administrateurs. Plusieurs parents ont noté l'importance d'un personnel dévoué et compétent. Les parents, en général, semblaient considérer que la plupart des enseignants et des administrateurs consacrent une grande partie de leur temps à aider les élèves qui ont des problèmes de comportement.

### **1.2.4. Respect pour l'individu dans le grand complexe scolaire (polyvalente)**

Plusieurs correspondants trouvent que nos écoles secondaires régionales sont trop grandes et trop impersonnelles; à noter leur emploi de mots tels que « aliénation », « déshumanisation ». D'après la correspondance, on semblait, en général, être d'avis que nos écoles élémentaires et nos petites écoles secondaires réussissent mieux à répondre aux besoins des enfants.

### **1.2.5. Conclusions**

Un consensus se dégage de toute la correspondance: les enfants devraient explorer le fonds de connaissances qui leur est disponible; ils devraient être conscients du pluralisme des valeurs qui les entourent et, à partir de là, déterminer leurs propres valeurs; ils devraient saisir les occasions de développer leur identité personnelle et le respect de soi. Il semble y avoir le désir de faire un effort plus coopératif et plus concerté de la part des parents, des étudiants, des enseignants et des administrateurs, pour comprendre les problèmes et les objectifs de l'école secondaire en particulier, et de chercher ensemble des solutions.

## **2. Les directeurs généraux**

Le Comité protestant s'est réuni avec les directeurs généraux des commissions scolaires protestantes pour discuter l'enseignement moral et religieux, les services pastoraux et l'approbation, du point de vue moral et religieux, du matériel audio-visuel.

## **3. Les enseignants et les administrateurs**

Le Comité protestant, en collaboration avec le Service de l'enseignement protestant, a tenu deux conférences provinciales sur l'enseignement moral et religieux: une pour les écoles secondaires, à Pierrefonds, les 28-30

septembre 1973, et l'autre pour les écoles élémentaires, à Montréal, les 19-20 octobre 1973. Le Comité a aussi assisté le Service lors du congrès annuel de l'Association provinciale des enseignants protestants (PAPT), à Montréal, les 8-9 novembre 1973. Le Service a exposé des manuels et du matériel didactique et a organisé un centre d'accueil. Des membres du Comité ont participé aux Conférences régionales sur l'enseignement moral et religieux.

Dans le cours de leurs visites aux écoles, le Comité protestant a également rencontré des enseignants et des administrateurs à Arvida, Aylmer, Bagotville, Chelsea, Dorion, Hull, Lachute, Pointe Claire et Rosemont.

Certains membres du Comité protestant ont assisté à l'atelier sur l'enseignement moral et religieux organisé par le directeur général de la Commission scolaire protestante (régionale) des Cantons de l'Est, qui a eu lieu à l'École secondaire régionale Alexander Galt, à Lennoxville. Ils se sont réunis aussi avec les représentants de l'École secondaire régionale de Richmond pour considérer et approuver un programme d'études supplémentaire de nature œcuménique, développé en collaboration avec des enseignants protestants et catholiques de la communauté.

Deuxième partie:

## **Activités du Comité protestant**

### **1. Étude des programmes et manuels du Ministère**

Conformément à son mandat « d'approuver du point de vue religieux et moral les programmes d'études, les manuels et le matériel d'enseignement dans les écoles protestantes », le Comité a approuvé 1,013 des 1,017 manuels reçus et étudiés.

Se rendant compte que les manuels ne sont qu'une partie des données qui sont disponibles aux élèves, le Comité protestant a contacté le Comité catholique dans le but de développer des mécanismes pour mieux étudier tout le matériel audio-visuel, lequel, du point de vue légal, les Comités confessionnels doivent approuver. On continuera d'étudier ce matériel en 1974/75 et on espère que les enseignants soumettront des listes de matériel qu'ils considèrent de bonne qualité du point de vue pédagogique aussi bien que du point de vue moral et religieux.

### **2. Les ententes**

Le Comité a approuvé 38 ententes entre commissions scolaires protestantes et catholiques se rapportant à l'enseignement d'élèves protestants et catholiques.

### 3. Avis, mémoires, commentaires

Le Comité protestant continue de se préoccuper des valeurs morales dans l'éducation protestante ainsi que des moyens de prodiguer l'enseignement moral et religieux.

Il insiste surtout sur le respect de l'individu et de ses opinions. Il protège d'une façon assidue les droits des protestants anglophones et francophones, tels que définis par la loi pour les fins éducatives, d'avoir leurs propres écoles confessionnelles où la recherche de la vérité persiste dans un esprit d'enquête libre.

Par conséquent, du point de vue moral, le Comité essaie de fournir le leadership nécessaire pour garantir la justice, non seulement dans le système confessionnel, mais aussi dans les relations entre le gouvernement provincial et les commissaires, les administrateurs, les enseignants, les parents et les élèves protestants.

#### 3.1. Document 27-01: « Le Conseiller en éducation chrétienne et l'Animateur de pastorale », par le Ministère de l'Éducation

Le document ci-dessus a été distribué à toutes les commissions scolaires catholiques et protestantes. Il n'a pas été approuvé par le Comité protestant parce qu'il contenait des sections que le Comité jugeait mal adaptées aux écoles protestantes et contraires aux règlements du Comité protestant. Le Comité a identifié les articles dudit document qui étaient inappropriés aux écoles protestantes et a fait des recommandations au Ministre concernant les substitutions possibles <sup>(1)</sup>.

#### 3.2. Le Dossier scolaire cumulatif

Le Comité protestant a préparé un avis au Ministre qui a appuyé le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation <sup>(2)</sup>.

#### 3.3. Observations sur « L'École secondaire »

Encore une fois, le point de vue du Comité protestant s'accordait avec celui du Conseil supérieur sur ce document du Ministère. Ses commentaires ont été communiqués au Ministre dans une lettre.

#### 3.4. Emploi de terminologie par le Ministère et ses implications

Un sous-comité du Comité protestant s'est réuni avec les officiers du Ministère, le 31 janvier 1974, pour discuter:

- a) « la tendance vers une sécularisation grandissante du système scolaire, qui s'exprime en particulier dans les allocutions du Ministre et dans les bulletins officiels du Ministère, où l'on parle de commissions et d'écoles de langue anglaise et de commissions et d'écoles de langue française »;

(1) Voir le texte de l'avis, pp. 221-223.

(2) Voir le texte de l'avis, pp. 219-220.

- b) « la référence dans 'Un Plan pour le développement de l'enseignement des langues' à la provision de l'enseignement moral et religieux ou à l'option vis-à-vis l'enseignement catholique. » (Le Ministère avait recommandé que les commissions scolaires catholiques invitent les membres du clergé protestant à organiser, dans les écoles catholiques, des programmes en enseignement moral et religieux et/ou des services religieux, ce qui est contraire aux règlements du Comité protestant);
- c) « le manque d'information à l'intention des immigrants protestants au Québec concernant l'organisation de nature confessionnelle des écoles et de la disponibilité de l'enseignement en français dans certaines écoles protestantes ».

Le Comité protestant a fait remarquer que la terminologie employée par le Ministère suggère un système organisé sur une base linguistique plutôt que confessionnelle. La terminologie laisserait croire que les écoles de langue française sont sous l'autorité des commissions scolaires de « langue française » tandis que les écoles de langue anglaise sont sous l'autorité des commissions de « langue anglaise ».

Les résultats de ces réunions furent les suivants:

- a) les représentants du Ministère ont accepté « de porter une plus grande attention à la terminologie employée dans les bulletins officiels »;
- b) ils ont accepté que les élèves protestants qui fréquentent les écoles catholiques soient gouvernés par les règlements du Comité protestant;
- c) les représentants du Ministère ont promis d'étudier la possibilité d'inclure les écoles protestantes de langue française dans la politique des langues pour l'inscription des enfants d'immigrants protestants.

### 3.5. « *Handbook 03 1974-1975 Secondary Education (General) for English Language Schools* »

À la fin de l'année, on a fait remarquer au sous-ministre associé (protestant) que le Ministère continuait d'employer dans la description des programmes une terminologie basée sur les considérations linguistiques plutôt que confessionnelles. Nous avons fait des suggestions pour rendre plus précises les descriptions qui se trouvent dans ledit manuel.

### 3.6. *Mémoire sur le projet de loi 22*

Le Comité protestant a présenté ce mémoire à la Commission parlementaire de l'Éducation, des Affaires culturelles et des Communications, en limitant son attention au Titre III, chapitre 5, Langue de l'enseignement. Il avait comme objectif de faire remarquer à la Commission trois questions.

- 1. La tendance persistante du Gouvernement à créer l'illusion que les commissions scolaires sont à base linguistique plutôt que confessionnelle.

(Références: 3.4, 3.5 ci-dessus)

## 2. La restriction des droits de l'individu

- a) en faisant la distinction entre les citoyens canadiens et les immigrants dans la province de Québec;
- b) en niant le droit de fréquenter une école de langue seconde, privant ainsi les enfants de ces outils fondamentaux de communication nécessaires au Québec et au Canada en général, sauf s'ils ont déjà la compétence dans la langue seconde;
- c) en faisant des distinctions entre les enfants selon leur compétence linguistique;
- d) en soumettant surtout les jeunes enfants à des tests qui pourraient constituer un processus odieux et injuste et qui, pour les immigrants, pourraient augmenter les tensions des enfants qui doivent s'ajuster à une société étrangère, étant donné les inquiétudes des parents qui veulent que leurs enfants fréquentent l'école qu'ils auront choisie du point de vue linguistique;
- e) en faisant une distinction entre les autochtones du Nouveau Québec (Ungava) et ceux d'ailleurs dans la Province, en refusant à ceux-ci le droit à l'enseignement dans leur langue maternelle.

## 3. Les pouvoirs discrétionnaires accordés au ministre de l'Éducation et aux fonctionnaires sont si englobants qu'ils font peur. L'essentiel d'une bonne législation, c'est d'être claire et précise. De l'avis du Comité protestant, le projet de loi 22 ne l'est pas <sup>(1)</sup>.

### 3.7. Classification des enseignants protestants

À l'automne 1973, le Comité protestant a exprimé son inquiétude concernant la démoralisation des enseignants protestants, causée par la mise en œuvre du système de classification du Ministère. On a estimé que 25% des enseignants secondaires protestants avaient été déclassifiés. Selon la Commission scolaire protestante de Montréal (PSBGM), 792 de ses 2,600 enseignants avaient été déclassifiés avec perte de salaire de \$500 à \$4,600.

À cause de mésententes, d'un supposé changement dans la politique du Ministère et d'un manque de communication valable entre les enseignants protestants et le Ministère, on avait l'impression que la qualité de l'enseignement — une première priorité pour la communauté protestante — baissait. Le Comité protestant a affirmé que les enseignants qui se sentent traités d'une façon injuste par le Gouvernement ne peuvent pas bien servir leurs élèves.

Le Comité protestant a présenté au Ministre des recommandations précises qui aideraient à résoudre le problème.

(1) Voir le texte de ce mémoire à l'appendice II, pp. 233-234.

#### **4. Changement dans la liste des membres, 1973/74**

M. William M. Munroe a agi comme président du Comité protestant. Les mandats du Révérend Robert S. Jervis-Read, de Mme Constance Middleton-Hope et de M. Lloyd F. Somerville ont été renouvelés pour une période de trois ans. Les mandats de Mme Mildred Clark et Mme John Dougherty étant terminés, Mme Mary Hunter et Mme Marion Jefferies ont été nommées pour les remplacer par le Lieutenant-Gouverneur en conseil, et ce, à compter du 1er septembre 1973 jusqu'au 31 août 1976.

Deuxième partie

**Avis  
et  
recommandations  
transmis au  
ministre de l'Éducation  
par le  
Conseil supérieur de l'éducation  
1973/1974**



# LE PROJET DE PUBLICATION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION INTITULÉ "L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE"<sup>(1)</sup>

## INTRODUCTION

Le Conseil supérieur de l'éducation, pour répondre à la demande d'avis du ministre de l'Éducation, a procédé à un examen attentif du document qui lui était soumis soit: *L'école élémentaire*.

Considéré globalement, quoique la lettre de présentation et l'introduction n'en fassent nullement état, *L'école élémentaire* constitue la seconde version quelque peu revue et augmentée d'un document antérieur intitulé: *L'école élémentaire renouvelée* (1968-1969). Or, après avoir étudié et commenté ce premier document en 1970 <sup>(2)</sup>, les membres du Conseil estiment que les remarques qu'ils ont alors formulées demeurent pertinentes, *mutatis mutandis*. C'est ce qui explique, dans le présent avis, la reprise de plusieurs des arguments présentés dans l'avis précédent.

Le Conseil réitère, en particulier, ses remarques sur la forme de consultation préalable à laquelle les auteurs de *L'école élémentaire renouvelée* se sont adonnés, puisque la nouvelle version omet d'en faire état et que tout porte à croire que ce second document demeure également le fruit des réflexions d'un nombre assez limité de personnes.

Quant au but que poursuit l'élaboration d'un tel travail, à savoir: « une synthèse de données pédagogiques, psychologiques et sociologiques pertinentes à l'école élémentaire » <sup>(3)</sup>, il faut considérer, tout comme il y a trois ans, qu'une juxtaposition d'éléments disparates ne peut constituer la somme d'une philosophie de l'éducation qui soit propre au milieu québécois. Si encore *L'école élémentaire* vise à exploiter « le principe d'un enseignement adapté aux besoins de l'enfant » <sup>(4)</sup>, il ne peut prétendre « en concrétiser l'application » <sup>(5)</sup>, puisque les auteurs s'en sont tenus à l'exposé de notions abstraites d'une valeur pratique douteuse pour l'enseignant en exercice. Un document-synthèse sur les objectifs de l'école élémentaire n'en demeure pas moins nécessaire, mais le présent texte est, à ce point de vue, trop ambitieux et ne tient pas compte des recherches les plus récentes.

(1) Avis adopté à la 147<sup>e</sup> réunion du Conseil, les 13-14 septembre 1973.

(2) Rapport annuel 1969/70 du Conseil supérieur de l'éducation, *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le document L'école élémentaire renouvelée*, pp. 184-189.

(3) Voir *L'école élémentaire*: lettre de présentation.

(4) *Ibid.*, p. 1.

(5) *Ibid.*

## I. COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

Dans l'ensemble, le texte *L'école élémentaire* paraît donc désuet. Les notions de pédagogie que l'on en peut tirer demeurent rudimentaires et dépassées par les conceptions les plus généralement admises de la pédagogie contemporaine. Qu'il suffise ici de référer à des réalités telles que les « open schools », les expériences de « problem solving » et de « process education » ou encore de conditionnement opérant. Certaines écoles pratiquent déjà, dans notre milieu, une pédagogie plus avancée que celle préconisée par le document, comme on a pu l'observer au moment de notre étude sur le rôle du principal d'école élémentaire <sup>(1)</sup>. Une telle publication aurait été plus opportune quelque dix ans plus tôt; elle conserve néanmoins l'avantage d'offrir au néophyte de l'enseignement un sommaire de la pédagogie, à la condition expresse qu'il lui conserve son cachet historique.

Plusieurs erreurs de fond ont pu être relevées même si les auteurs du document s'appuient sur Piaget. Ainsi, les pourcentages que l'on cite en page 74 ne reposent sur aucune base scientifique. Également, malgré une tentative évidente de suivre la pensée du Père Angers, on semble ignorer des documents plus récents et aussi importants que *Opération Départ* <sup>(2)</sup> (Montréal), et *L'activité éducative* <sup>(3)</sup>. Nulle part d'ailleurs il n'est fait mention des expériences les plus récentes ou du moins les plus significatives comme celles des Freinet, Lobrot, Neil, Taylor, Torrance et Skinner. La documentation consultée demeure en grande partie surannée car les textes auxquels on réfère ne concernent pas les courants pédagogiques les plus déterminants.

Pour ce qui est de la forme, le texte est dans l'ensemble rédigé dans un style obscur et nombre de tournures diffuses en rendent la compréhension ardue. Certains dessins graphiques n'aident en rien à la compréhension du texte (cf.: p. 185). Il serait regrettable que le ministère de l'Éducation approuve officiellement ce document.

## II. LES CHAPITRES REPRODUITS

À quelques différences près, les chapitres I, III et IV sont repris in extenso de *L'école élémentaire renouvelée*. Tout au plus s'est-on efforcé de relier avec plus d'habileté, en intercalant certaines phrases de transition, ce qui n'était dans le premier document qu'une séquence de postulats hétéroclites. Le Conseil ne peut donc que réitérer, à propos de ces chapitres, les remarques qu'il soumettait il y a trois ans. Nous nous permettons d'en reprendre ici, pour chacun des chapitres précités, les lignes essentielles.

(1) Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation 1971/72, p. 249.

(2) Gouvernement du Québec, MEQ, *L'Opération Départ* (Montréal), Mai 1971.

(3) Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation 1969/70.

## **A) Le chapitre I: L'enfant (pp. 7-38)**

Ce chapitre, fondé sur l'activité créatrice de l'enfant, n'est pas suffisamment explicite sur les dimensions intellectuelle et affective de cette créativité. On ne semble pas avoir tenu compte des données les plus récentes de la psychologie que nous fournissent entre autres Torrance, Taylor, Williams, Guilford; les exemples d'activités créatrices que l'on cite sont loin de correspondre aux véritables dimensions cognitives en jeu dans la créativité. On continue à entretenir le mythe de la créativité limitée à des secteurs particuliers comme celui des arts. On décrit certaines activités mais elles ne nous permettent pas d'y situer les processus de créativité dont on prétend parler.

Les données psychologiques sont interprétées de façon superficielle et on apporte bien peu de différenciation dans les fonctions mentales de l'enfant. De même, la notion de jeu est mal élaborée et on confond des situations de jeux de rôle, de simulation, et la notion plus fondamentale du jeu chez l'enfant.

On présente, extraits d'un contexte inconnu, une série de tableaux douteux qui apparaissent en définitive comme des généralisations abusives et parfois fausses. Ainsi, les tableaux des âges qui figurent aux pages 29 à 33 se réfèrent à des comportements sans faire apparaître la dynamique de développement qui les accompagne. En bref, les notions de psychologie auxquelles on fait allusion dans ce chapitre sont traitées de façon très théorique et ne peuvent que difficilement se transposer dans l'acte pédagogique quotidien.

## **B) Le chapitre III: Les objectifs de l'enseignement élémentaire (pp. 83-128)**

On semble amputer d'une part importante les objectifs véritables de l'école élémentaire en ne considérant, chez l'enfant, que le développement de la communication et de l'adaptabilité. Or, ce ne sont que deux des multiples composantes de sa personnalité.

D'autre part, la façon avec laquelle on traite de l'expression corporelle est fantaisiste, et on a mal interprété, en particulier, la pensée de Brian Way.

Alors que la détermination des objectifs de l'école élémentaire devrait constituer la partie essentielle du document, le sujet est traité de façon beaucoup trop succincte. À ce propos, les programmes-cadres et les guides pédagogiques déjà publiés par le ministre de l'Éducation vont bien au-delà des notions rudimentaires contenues dans ce chapitre, si bien que celui-ci n'apporte strictement rien de neuf.

### **C) Le chapitre IV: L'enseignant (pp. 131-170)**

La critique déjà formulée à propos du rôle de l'enseignant tel que perçu par *L'école élémentaire renouvelée* est encore valable, puisque cette conception est reproduite intégralement dans *L'école élémentaire*.

Rappelons en substance les propos tenus par le Conseil dans son avis antérieur: on confond, dans ce chapitre les fonctions, les moyens et les conséquences des actes de l'enseignant; certains aspects de son rôle sont escamotés et l'on demeure peu explicite sur ses attitudes. On ignore son rôle d'organisateur de l'environnement éducatif ou encore le rôle qu'il doit jouer comme membre d'une profession.

Ce chapitre donne à penser que seuls des critères d'ordre moral doivent servir à l'évaluation de l'enseignant, ce que contredisent les recherches les plus récentes sur la fonction, le rôle et les attitudes du maître (cf.: Gaye, Flanders, Joyce, Bellack, Hughes, Amidon, etc.).

### **III. UN CHAPITRE INÉDIT**

Le chapitre II, intitulé *Le milieu*, demeure la seule innovation qu'apporte le présent document à *L'école élémentaire renouvelée*. Cependant, le Conseil juge son contenu superflu. Cette étude du milieu est beaucoup plus axée sur une dimension sociologique que pédagogique. Il s'agit, de plus, d'un énoncé de variables hétéroclites, à peine explicitées et à partir desquelles on ne peut rien conclure de cohérent. À titre d'exemple, le tableau des données climatiques qui figure aux pages 49 et 50 apparaît tout à fait inutile. Le chapitre contient, en outre, certaines idées factices: en page 66, on nie ou l'on feint d'ignorer le pluralisme religieux qui existe maintenant au Québec.

### **IV. LES CHAPITRES REMANIÉS**

#### **A) Le chapitre V: Le programme (pp. 173-199)**

Ce chapitre, dans l'ensemble, ne permet pas de discerner une théorie cohérente de l'apprentissage. Son contenu se révèle inutile, puisque les programmes-cadres publiés par le Ministère sont beaucoup plus appropriés. Il faut encore souligner le caractère superficiel avec lequel sont traités, voire même solutionnés, des problèmes souvent fort complexes. Certains tableaux dont on comprend mal la portée (p. 185) nous incitent à conclure à l'improvisation.

#### **B) Le chapitre VI: La didactique (pp. 202-240)**

Les orientations prises par ce chapitre sont plus intéressantes et plus conformes à la pensée contemporaine. Malheureusement, il s'agit d'un

assemblage artificiel de pièces détachées où l'absence de synthèse n'est que trop évidente. Le chapitre se présente comme une encyclopédie condensée où la pensée de Piaget est par trop privilégiée. Le thème des différences individuelles est traité du point de vue philosophique, sans base théorique. Nulle part trouve-t-on de moyens pratiques et suffisamment clairs qui puissent véritablement aider l'enseignant à tenir compte de ces différences dans l'exercice quotidien de son métier. Il est à souhaiter que le document *L'école, milieu de vie* (2e édition) soit plus complet et plus pratique au plan de la didactique.

## CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

En somme, le document peut, à la rigueur, figurer dans la séquence des publications du ministère de l'Éducation, mais il se situe logiquement avant *Opération Départ* (Montréal). Il est d'ores et déjà périmé avant même d'être publié; son contenu apparaît nettement rétrograde lorsque mis en parallèle avec les programmes-cadres et les guides pédagogiques qui lui sont antérieurs et qui émanent pourtant du même ministère.

On voit mal, d'autre part, comment un tel document pourrait répondre aux besoins du milieu.

Compte tenu de ce qui précède, le Conseil supérieur de l'éducation juge opportun de recommander au ministre de l'Éducation:

- 1 — de ne pas autoriser la publication de *L'école élémentaire* dans sa forme actuelle;
- 2 — d'envisager, néanmoins, la préparation et la diffusion d'un document-synthèse qui soit plus conforme à la réalité québécoise et qui tienne compte davantage des conceptions de la pédagogie contemporaine;
- 3 — de demander au ministère de l'Éducation de continuer par ailleurs à fournir au milieu de l'aide technique et des personnes-ressources, afin d'assurer une meilleure exploitation des programmes-cadres et des guides pédagogiques.



## **LE FINANCEMENT DES INSTITUTIONS PRIVEES DE NIVEAUX MATERNEL ET ELEMENTAIRE DU QUEBEC<sup>(1)</sup>**

Le Conseil supérieur de l'éducation a été alerté par le milieu au fait que, contrairement à l'esprit et à la forme de la loi de l'enseignement privé (17 Elis. II 1968, c. 67), le ministère de l'Éducation impose aux institutions privées de niveaux maternel et élémentaire des exigences supplémentaires non requises des autres niveaux d'enseignement du secteur privé.

Parmi ces exigences supplémentaires, il y a le fait que les écoles privées de niveaux maternel et élémentaire ne peuvent recevoir de subventions de l'État que si au moins 20% des étudiants d'une école de niveau élémentaire sont pensionnaires, ou bien, dans le cas d'une école ethnique, que si elle donne l'enseignement en français.

Le Conseil supérieur de l'éducation après consultation et vérification de l'authenticité de ces faits considère que les doléances du milieu sont justifiées et est d'AVIS que les institutions privées d'enseignement de niveaux maternel et élémentaire:

1. ont droit d'exister et de progresser, au même titre, que les institutions privées des autres niveaux, pourvu qu'elles se conforment aux exigences des règlements les concernant;
2. devraient recevoir, devant la loi, un traitement égal à celui qui est accordé à toutes les autres institutions privées de cette province, sans être astreintes à des exigences supplémentaires.

---

(1) Avis adopté à la 147e réunion du Conseil, les 13-14 septembre 1973.



## **LE PROJET DE REGLEMENT RELATIF AUX COMITES REGIONAUX ET AU COMITE CENTRAL DE PARENTS DE TOUTE COMMISSION SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL QUI ETABLI DES REGIONS ADMINISTRATIVES OU DES DISTRICTS<sup>(1)</sup>**

Le Conseil supérieur de l'éducation exprime son accord avec l'ensemble du projet de règlement du ministre de l'Éducation, « relatif aux Comités régionaux et au Comité central de parents de toute Commission scolaire de l'Île de Montréal qui établit des régions administratives ou des districts ». Des amendements auraient pu être proposés concernant certains articles, comme par exemple l'article no 3 qui ne prévoit pas de substitut au président du comité l'école, à titre de membre du comité régional. Mais pour le moment, le Conseil préfère s'abstenir d'entrer dans les détails d'un projet de règlement qu'il considère comme temporaire car il croit qu'il sera nécessaire de réviser, dans un avenir assez rapproché, la législation relative aux comités d'école et de parents.

Le Conseil croit que dans une nouvelle législation un règlement unique pour tout le Québec serait probablement souhaitable, règlement qui devrait être suffisamment souple pour convenir aux différentes régions et pour laisser le plus d'initiative possible aux parents. Une telle législation devrait laisser à toute Commission scolaire, qu'elle ait ou non des régions administratives ou des districts, la liberté de se donner des comités régionaux, chaque Commission scolaire jugeant elle-même la situation par rapport au volume de la population qu'elle dessert et à l'étendue de son territoire.

Le Conseil souhaite donc que le ministère de l'Éducation fasse après quelque temps une évaluation du statut et du fonctionnement des comités concernés. C'est après cette évaluation et après que la restructuration scolaire de l'Île de Montréal aura été complétée que le ministère de l'Éducation pourrait réviser la législation concernant les comités d'école, les comités régionaux et les comités de parents. Selon le Conseil, c'est à ce moment que le ministère de l'Éducation pourrait envisager la possibilité d'amender l'article 619 de la loi de l'Instruction publique, puis de reformuler en un seul les deux règlements relatifs aux comités consultatifs de parents.

D'ailleurs, le Conseil demeure attentif à l'évolution de la situation au sujet de la participation des parents à la vie scolaire, ce qui pourrait l'amener à suggérer éventuellement des amendements à la législation dans le but de rendre cette législation la plus adéquate possible.

(1) Avis adopté à la 148e réunion du Conseil, les 11-12 octobre 1973.



# **LA PREMIERE ANNEE D'EXISTENCE DES COMITES D'ECOLE ET DE PARENTS SOUS L'ECLAIRAGE DE COUPURES DE PRESSE, D'ARTICLES DE REVUES ET DE DOCUMENTS PROVENANT DE CES COMITES**

Le 15 novembre 1973.

Monsieur François Cloutier  
Ministre de l'Éducation  
Hôtel du Gouvernement  
Québec

Objet: La première année d'existence  
des comités d'école et de pa-  
rents, sous l'éclairage de cou-  
pures de presse, d'articles de  
revues et de documents prove-  
nant de ces comités.

Monsieur le ministre,

Pour donner suite, au moins de façon partielle, à votre demande et compte tenu de l'intérêt qu'il porte aux Comités d'école et aux Comités de parents, le Conseil supérieur de l'éducation a constitué un dossier sur le sujet précité.

À partir de coupures de presse, d'articles de revues et de documents provenant de certains Comités d'école ou de parents (250 textes), un de nos agents de recherche, Mlle Francine Hallé, a pu constituer, pour le Conseil, le présent document que j'ai l'honneur de vous faire parvenir.

Lors de la 148<sup>e</sup> réunion tenue les 11 et 12 octobre, les membres du Conseil supérieur de l'éducation ont pris connaissance de ce document et ont résolu unanimement qu'il vous soit transmis à titre d'information.

Le Conseil attire votre attention sur le fait que le mode d'analyse et de regroupement des informations, de même que leur interprétation, demeurent ceux de l'auteur.

Le Conseil considère que cet inventaire bien qu'incomplet en soi, comme le signale l'auteur dans la présentation, fournit un éclairage qui peut être très utile pour dresser un bilan de la première année d'existence des Comités d'école et des Comités de parents.

Le Conseil suggère de diffuser les divers éléments de ce document que le Ministre pourrait juger utiles pour l'information et l'animation des Comités d'école et de parents.

Le Conseil recommande également au Ministre d'établir un mécanisme qui permettrait aux Comités d'école et aux Comités de parents d'échanger de l'information sur leurs activités.

À la même occasion, le Conseil supérieur de l'éducation a résolu à la majorité (moins quatre abstentions) de transmettre ce document aux organismes suivants:

- le Comité provisoire des comités de parents;
- la Fédération des commissions scolaires catholiques;
- The Quebec Association of Protestant School Boards;
- The Federation of Home and School Associations.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le ministre, l'hommage de notre très haute considération.

Le président,

Léopold Garant

Pièces jointes.

## PRÉSENTATION

Le ministre de l'Éducation a demandé au Conseil supérieur de l'éducation de lui livrer en cours d'année ses observations et suggestions pour améliorer le fonctionnement des comités d'école et des comités de parents.

À cet effet, le Conseil a entre autres décidé de faire constituer un dossier sur le sujet à partir principalement de coupures de presse [Procès-verbal de la 135<sup>e</sup> réunion du Conseil].

Le présent document a donc pour but de présenter l'ensemble des informations recueillies par voie d'articles de journaux, de revues ou encore de quelques documents issus directement des comités d'école et de parents. La démarche essentielle est ici un regroupement des divers aspects traités par ces sources. À l'occasion seront glissées quelques remarques sur les différents points abordés et seront formulées quelques hypothèses à vérifier. Ce travail se veut donc un instrument pouvant servir à une évaluation plus systématique des comités d'école et de parents.

L'on a rassemblé plus de 250 textes d'importance et de densité diverses, les uns relatant la mise en place des comités, d'autres rapportant les diverses réalisations de ceux-ci, leurs relations avec les différents paliers du monde de l'éducation, certains faisant état des problèmes rencontrés par lesdits comités, quelques autres évaluant de façon globale la première année de fonctionnement des comités.

Bien sûr, notre connaissance des comités d'école et de parents ne sera pas exhaustive mais dépendante de la place accordée à ces comités dans les média écrits, surtout la presse. L'on se retrouve donc en présence d'un certain échantillon de comités, échantillon conditionné par les variables « intérêt des divers journaux et revues aux comités » et « recours des comités à ces média ». Il est bien possible que certains journaux et revues s'intéressent plus que d'autres à ces comités et qu'ainsi certaines régions soient plus couvertes que d'autres. Il se peut par ailleurs que les comités établissant des contacts avec la presse soient parmi les plus actifs... Si l'on ajoute à cela quelques textes provenant directement des comités par l'intermédiaire de membres du Conseil ou de ses Commissions, l'on constatera que notre échantillonnage n'a rien de scientifique mais reste dépendant de variables non contrôlées.

Il reste que le nombre assez considérable de textes peut corriger les faiblesses décelées et que l'on pourra tout de même dégager certaines tendances de l'ensemble des informations colligées.

### I. LA MISE EN PLACE DE CES COMITÉS

Théoriquement, les comités d'école doivent être formés avant le 15 octobre de chaque année. La presse quotidienne et hebdomadaire renvoie quelques

échos de cette mise sur pied des comités d'école et de parents aux quatre coins de la province, ceci de septembre à novembre 1972.

## **A. La formation des comités d'école et de parents**

Dès septembre, certains groupes de parents montréalais montrent un intérêt particulier à la mise en place des comités d'école et de parents. « Le Front populaire du Sud-ouest a également mis sur pied des comités de parents dans les diverses paroisses du sud-ouest. Ces comités s'occuperont très particulièrement des élections aux comités d'école et aux comités de parents... ». (*Le Devoir*, 26 septembre 1972).

Quelques hebdomadaires rapportent les résultats des élections aux comités d'école entre autres à la Commission scolaire régionale Carignan (*La Voix*, 25 octobre 1972) et dans la région de Senneterre (*L'Écho*, 25 octobre 1972). *L'Avant Poste* du 1er novembre relate la formation des comités d'école et de parents de la Commission scolaire de la Vallée de la Matapédia...

L'on apprend aussi que « C'est un enseignant de carrière... qui vient d'être choisi président du Comité des parents de la Commission scolaire Outaouais-Hull » (*Le Droit*, 28 octobre 1972). Du côté de la Commission scolaire régionale Lanaudière, l'on a élu l'exécutif des comités de parents le 31 octobre et l'on a dégagé la grande finalité des comités d'école et de parents, soit « s'attarder surtout à l'humanisation des écoles » (*Le Courrier*, 8 novembre 1972). À la Commission scolaire Nord-Joli, l'on souligne « que sur les seize présidents des comités d'école, quatre sont des professeurs qui enseignent au secondaire » (*Le Courrier de Montcalm*, 15 octobre 1972). Enfin, *l'École publique* de décembre 1972 présente les membres de l'exécutif du comité de parents de la CECM (les 14 délégués des comités régionaux) et leur programme d'action pour l'année en cours, soit entre autres l'abolition du poste de chef de division dans les polyvalentes, l'utilisation des bâtiments scolaires, l'étude de manifestes syndicaux...

## **B. L'accueil des commissions scolaires**

La presse fait aussi état de certaines rencontres d'information organisées par les commissions scolaires pour les comités de parents: Commission scolaire d'Alma (*Le Lac Saint-Jean*, 26 octobre 1972), Commission scolaire de Montmagny (*Le Peuple*, 2 novembre 1972), Commission scolaire de Nord-Joli (*Le Courrier de Montcalm*, 15 novembre 1972).

Par ailleurs, à la Commission scolaire Outaouais-Hull, « on a procédé au choix des présidents de comités d'école qui seront appelés à siéger au sein des comités de la commission scolaire » (*Le Droit*, 28 octobre 1972). Quant au directeur général adjoint de la régionale Salaberry, il déclare

« Nous avons besoin de parents à la commission scolaire ». (*Le Progrès*, 8 novembre 1972).

Il en va plus difficilement à la CECM où « des parents mécontents de la façon dont procédait la CECM dans l'organisation de son comité de parents a émis un bref de « mandamus » pour l'obliger à respecter la loi ». (*La Presse*, 18 novembre 1972). La commission scolaire avait décidé de faire déléguer deux présidents de comité d'école par région administrative pour siéger au comité de parents ce qui n'aurait fait que 14 personnes au lieu de 350 comme le prévoit la loi. « On estime que la première façon de procéder était une tentative de diluer le pouvoir de participation des parents auprès de la CECM » (*Ibid*).

### **C. La participation des parents à la mise en place de ces comités**

Quelques journaux rapportent les estimations faites à certains endroits de la présence des parents aux assemblées de formation des comités d'école.

À la Commission scolaire régionale de la Mauricie, on a calculé une participation moyenne de 13% (*Le Nouvelliste*, 25 octobre 1972). Cependant, le président de la locale de Shawinigan lui, « estime que la création des Comités d'écoles à Shawinigan a été un succès éclatant »...! (*Le Nouvelliste*, 14 octobre 1972).

De même dans le Nord-Ouest québécois, des évaluations variables. Une lettre ouverte d'un enseignant, dans *l'Echo* du 25 octobre, explique que des professeurs du Carrefour de Val d'Or refusent de participer au comité d'école vu le manque d'intérêt de la part des parents. « Lors de la réunion des parents pour la formation de ce comité, seulement 80 parents ont jugé bon de se déplacer alors que la population estudiantine est près de 2,500. » Par ailleurs, *l'Echo* du 1er novembre nous dit que 230 parents se sont rendus à l'École Marie-Immaculée de Val d'Or et que « Cette participation intense a enthousiasmé et les enseignants et la direction »...

Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, un article de *Progrès-Dimanche* en date du 29 octobre demande « Où sont les parents de notre région ? Qui aurait pensé que notre région avait démissionnée (sic) en bloc ? Allons « PARENTS » qu'est-ce qui vous a empêché (sic) de participer ?... »

Du côté de la régionale de Lanaudière, une brève évaluation. « Tantôt des salles combles, tantôt plus ou moins de quarante personnes... On nous dit que les couples-militants des équipes de foyers ont tenu à y être... Ça annonce bien ! ». (*Le Courrier de Montcalm*, 1er novembre 1972). Plus particulièrement, à l'école de Lanaudière l'on rapporte que seulement quelques personnes se sont rendues à l'assemblée de formation du comité

d'école; « ce comité, sur une possibilité de 25 membres n'en comptera donc que 5... ». (*Le Courrier de Montcalm*, 15 novembre 1972.)

À la régionale de l'Yamaska, une présence moyenne de 8.2% malgré un battage publicitaire assez remarquable. Vianney Thériage du *Courrier de Saint-Hyacinthe* constate: « et malgré cette fréquence peu nombreuse des parents, les comités d'école ont vu le jour... Il y a lieu de se demander à l'encontre du ministère de l'Éducation qui croit dur comme fer à cette « institutionnalisation de la participation des parents », si ces comités d'école sont si représentatifs ». (*Le Courrier de Saint-Hyacinthe*, 8 novembre 1972).

Aussi, *Le Nouvelliste* fait état d'une compilation de la participation des parents à la formation des comités d'école pour la région administrative de Trois-Rivières. Au niveau secondaire, l'on rapporte une moyenne de présence de 13% et pour l'élémentaire, près de 30%, taux variant d'une régionale à l'autre, d'une école à l'autre. L'on conclut: « la participation intense et soutenue des parents à la chose scolaire, ce n'est pas pour demain matin ». (*Le Nouvelliste*, 19 décembre 1972). Par ailleurs, il apparaît que 90% des enseignants sont présents dans les comités d'école; « on semble s'inquiéter du nombre « trop élevé de professeurs-parents élus dans certains comités d'école ». » (*Ibid*).

Enfin, *L'École publique* de décembre 1972 rapporte un sondage fait à partir d'un échantillon de 35 écoles de la CECM. Globalement, l'on constate que 3,464 parents sur une population scolaire de 34,518 élèves ont participé à l'assemblée d'élection des comités d'école. « Les quelques données recueillies... font voir que les parents se sont intéressés dans une faible proportion à l'élection de leurs représentants ». Les moyens de publicité pour la convocation des parents ont surtout été des lettres transmises par les élèves ou encore des avis dans les journaux locaux, des appels téléphoniques, des annonces au prône...

Donc, résultats partiels montrant tout de même des écarts dans la participation des parents à la formation des comités d'école et de parents. De façon générale, il semble que les parents se soient montrés peu intéressés à cette nouvelle création du MEQ, ou peut-être en ont-ils été mal informés...

## **D. Évaluation de cette première étape**

Lysianne Gagnon de *La Presse* constate avec preuves à l'appui, que la période préparatoire à la formation des comités d'école n'a pas été assez longue et qu'ainsi les parents n'ont pas pu être adéquatement informés des règlements concernant la mise en place des comités. En conséquence, « les directeurs d'école qu'affoie la perspective de voir « leur » école

envahie par des parents revendicateurs ont toute liberté de rester... les véritables meneurs de jeu » (*La Presse*, 7 octobre 1972). Ainsi, « on entend dire un peu partout que tel ou tel parent perçu par la direction comme un « allié » éventuel, a été approché par le principal pour qu'il pose sa candidature au comité d'école » (*Ibid*). En ce sens, l'auteur considère les comités d'école comme « une opération mal commencée ».

Aussi, en certains endroits où existe déjà un regroupement des parents, une interrogation revient souvent « Le comité d'école va-t-il nuire à l'Association des parents ? » (*La Parole*, 8 novembre 1972). Un problème auquel il fallait s'attendre et dont on verra l'impact avec le temps.

Par ailleurs, un journaliste de *La Tribune* tente d'analyser les conséquences possibles de la présence d'enseignants-parents dans les comités d'école. « Ainsi que le remarquent les observateurs de la scène scolaire, cette situation n'a pas été sans créer un certain remous chez les commissaires d'écoles qui se sont demandés quelles vont être les implications de ce geste des enseignants ». (*La Tribune*, 22 novembre 1972). L'on se demande s'ils agiront comme parents ou comme enseignants, principalement en période de conflits... Autre aspect à vérifier à l'expérience.

Une autre évaluation, cette fois dans *Le Nouvelliste*, fait état de la crainte des administrateurs face à l'avènement des comités d'école, et constate le manque de participation des parents à la formation des comités ainsi que la maigreur du budget qu'auront les comités pour fonctionner. Il reste tout de même qu'« En l'espace d'une trentaine de jours, ils ont mis sur pied des structures provisoires capables de supporter, pour un certain temps du moins, la période d'organisation ». (*Le Nouvelliste*, 7 décembre 1972). Par ailleurs, le même article montre un président de comité de parents confiant: « Nous avons en main un outil valable de participation de dire M. Jobin. Il nous appartient de l'actionner de façon rentable et efficace ». (*Ibid*).

Toujours dans *Le Nouvelliste*, un lecteur donne son opinion sur les comités d'école et principalement sur le rôle consultatif des parents. « Il est dommage, dira-t-on, qu'il en soit ainsi dans tous les aspects de la chose de l'école. Car, cette limitation risque d'étouffer un certain esprit de combativité qui caractérise ceux qui croient en des changements pour le mieux. En contrepartie, les parents seront forcés de débattre les problèmes avec plus de lucidité. « Car n'influenceront les décisions que les seules propositions solides dont la logique et le réalisme sont évidents ». (*Le Nouvelliste*, 9 janvier 1973).

Un journaliste de *La Voix du Lac Saint-Jean* relève les principales difficultés qu'a connues la naissance des comités d'école. « Les administrateurs scolaires ÉTAIENT HABITUÉS À TRAVAILLER SEULS... Les parents, de leur côté, N'ÉTAIENT TOUT SIMPLEMENT PAS HABITUÉS À TRAVAILLER

ENSEMBLE ». (*La Voix du Lac Saint-Jean*, 24 janvier 1973). De plus, l'on note que la démocratisation n'est pas encore réalisée et que ce ne sont pas tous les parents qui participent mais surtout ceux qui sont déjà préoccupés de la question scolaire.

Donc, diverses difficultés sont soulevées à la naissance des comités d'école et de parents. Certaines sont en relation avec la mobilisation des parents, d'autres sont en rapport avec les réactions des diverses instances concernées par l'arrivée des parents sur la scène scolaire; l'on s'interroge aussi sur le rôle que la loi 27 donne aux comités. Des intuitions dont on pourra vérifier la justesse à la fin du premier mandat des comités de parents et d'école.

## **II. LA PREMIÈRE ANNÉE DE FONCTIONNEMENT**

### **A. Les comités d'école et de parents à l'oeuvre**

Près de 2/3 de l'information recueillie rapporte les diverses réalisations des comités des diverses régions du Québec, ceci tant au plan de l'information, des diverses entreprises auprès des parents ou au niveau de l'école, des sujets d'étude que des interventions auprès de diverses instances.

L'on ne fera pas tout au long la distinction entre l'action des comités d'école et celle des comités de parents qui ne sont pas des entités parallèles, mais deux paliers de la participation des parents à la chose scolaire. Se rappelant que les premiers œuvrent au plan de l'école et que les seconds, formés des présidents des comités d'école, interviennent au niveau de la commission scolaire ou de la régionale, l'on comprendra que la plupart des activités à la base sont organisées par les comités d'école et que c'est surtout sur le plan des interventions que les comités de parents agissent.

Vu le nombre considérable de sources écrites, cette partie de l'étude sera une énumération synthétique des multiples actions des comités, regroupées d'après la nature de ces actions. L'on a cru bon d'exclure ici les références pour ne pas alourdir l'analyse. Les informations proviennent soit de quotidiens, d'hebdomadaires ou encore de revues ou de quelques procès-verbaux de comités, dont on trouvera la liste en Annexe I.

#### **1. Information**

Il faut souligner que sur plus de cent coupures de presse traitant des réalisations des comités d'école et de parents, près du tiers se veulent d'abord un moyen de rejoindre les parents. Quelques-unes font état de la formation desdits comités; plusieurs convoquent les parents à une

l'assemblée générale et d'autres livrent les comptes rendus des réunions des comités.

Il apparaît donc que pour quelques comités, la presse soit un moyen d'atteindre l'ensemble des parents du territoire. Mais, il reste que ce mode de publicité n'est utilisé que par un nombre infime de comités, et cela de façon peu soutenue (environ 30 fois sur une possibilité d'environ 2,000  $\times$  n fois...).

Par ailleurs, l'on apprend que quelques autres média sont utilisés de façon plus ou moins régulière. Ce sont la télévision, la radio, le téléphone ou encore un message livré par les élèves et, assez souvent, la distribution dans les foyers d'un feuillet publié régulièrement par les comités. Une étude systématique pourrait préciser la fréquence de l'usage de ces divers moyens de rejoindre les parents et évaluer l'efficacité de ceux-ci.

## **2. Les diverses activités des comités**

L'on a ici dressé une liste de ces activités à partir des diverses sources parcourues. Le chiffre que l'on retrouve quelquefois entre parenthèses indique qu'une telle activité s'est déroulée dans plus d'un comité; c'est donc la fréquence de ladite activité.

### **— Au plan même des comités**

- Journée d'information, rencontre avec des personnes-ressources (25)
- Séances d'animation pour les membres
- Réunions conjointes de trois comités
- Congrès de comités d'école et de comités de parents au plan régional (2)

### **— Contacts avec les parents, les enseignants et les étudiants**

- Assemblée générale (21)
- Organisation d'une visite de l'école pour les parents (15)
- Bulletin de liaison (7)
- Sondage (6)
- Réunion, chez certains membres, des parents du voisinage
- Rencontre parents-professeurs (7)
- Rencontre parents-étudiants
- Organisation de cours de recyclage pour les parents

### **— Au plan de l'école**

- Organisation d'un récital de musique
- Exposition de livres
- Concours de rédaction pour les élèves

- Organisation de cours d'éducation physique
- Comité de surveillance formé de parents
- Comité d'aide à la graduation
- Participation des parents aux danses étudiantes
- Participation des parents comme animateurs d'activités (6)
- Rénovation de livres et organisation de la bibliothèque (2)
- Mise sur pied d'ateliers éducatifs.

### **3. Les sujets à l'étude pour l'année 1972/73**

Est ici faite la différence entre sujets à l'étude et domaines d'intervention. Certains thèmes de réflexion apparaissant ici ont passablement débouché sur des recommandations mais aucune information n'est donnée à cet effet. La partie suivante énumérera les divers secteurs où il y a eu explicitement intervention. Le recoupement n'est pas exclu.

#### **3.1 Réflexions sur les comités**

##### **— Les principales orientations des comités**

- Informer et faire participer les parents (16)
- Informer la direction
- Établir le dialogue entre parents, professeurs et étudiants (3)
- Humaniser et revaloriser l'école (6)
- Veiller au développement de l'enfant

##### **— Le fonctionnement des comités**

- Étude de la loi 27 et du document VI B (5)
- Discussion concernant le budget (6)
- Organisation de la publicité
- Recherche des moyens pour susciter la participation des parents (3)
- Ouverture de l'école aux parents
- Relations parents-enseignants (2)

#### **3.2 Considérations autour de l'école**

##### **— L'orientation générale de l'école**

- Buts et objectifs de l'éducation (4)
- Les problèmes de l'application de la loi 27
- L'humanisation de l'école (3)
- Le fonctionnement de l'école (2)

##### **— L'organisation matérielle et technique**

- Matériel scolaire
- Transport scolaire (4)

- Sécurité des élèves (5)
  - Hygiène scolaire (4)
  - Dénéigement (2)
  - Dîners à l'école (3)
  - Photos dans les écoles (3)
- La discipline et les règlements
- Discipline en général (4)
  - Absences aux cours (4)
  - Danse dans les hôtels
  - La cigarette à l'école
  - Surveillance le midi (2)
  - Costume (3)
- Les activités étudiantes
- Budget du Conseil de vie étudiante
  - Contribution des parents pour les activités étudiantes
  - Organisation de services para-scolaires
  - Loisirs et sports en général (8)
  - Organisation du carnaval étudiant
  - Organisation d'une partie de sucre
- La pédagogie et les cours
- Qualité de la pédagogie
  - Nouvelles méthodes d'enseignement (5)
  - Ratio 1/27
  - Projet classe-neige (2)
  - Pré-maternelles
  - Activités intégrées 1973/74
  - Passage de l'élémentaire au secondaire (2)
  - Changement d'école
  - Dépistage des troubles d'apprentissage
  - Bulletins scolaires et évaluation (8)
  - Récompenses aux élèves
  - Horaire et calendrier scolaire (5)
  - Coordination du travail à la maison (2)
  - Rotation des professeurs
  - Enseignants à temps partiel
  - Stagiaires
  - Professeurs spécialistes (2)

- Intégration des francophones dans les cours d'anglais
- Éducation physique (2)
- Cours de natation (2)
- Anglais en 1re année (3)
- Français parlé (2)
- Mathématiques modernes (3)
- Religion et catéchèse (8)
- Histoire
- Éducation sexuelle (3)

#### **4. Les diverses interventions en cours d'année des comités d'école et de parents**

Il faut ici souligner que même si ce sont surtout les comités de parents qui doivent intervenir auprès des instances autres que l'école, il arrive assez souvent que les comités d'école s'adressent directement à ces instances.

Les recommandations qui suivent sont destinées tantôt, à l'administration de l'école, tantôt à la commission scolaire ou à la régionale, aussi au ministère de l'Éducation, parfois même à la cour ou encore à l'administration municipale, etc... selon la nature ou la portée de l'intervention.

##### **4.1 Au plan des écoles**

###### **— Concernant les parents et les comités**

- Obtention de cours de catéchèse pour les parents
- Journée d'accueil en septembre pour les parents
- Budget des comités d'école et de parents (3)
- Contestation de la loi 27: non consultation des parents pour un projet de transformation d'école (2)
- Demande pour les comités des procès-verbaux du Conseil scolaire
- Demande du comité d'avoir un délégué au Conseil de l'école et à divers comités (2)
- Structuration régionale et provinciale des comités de parents

###### **— L'administration de l'école**

- Meilleure allocation du budget et planification de l'utilisation des édifices
- Décentralisation du budget pour 1975
- Demande d'une enquête publique sur l'administration de la régionale
- Intervention dans un conflit enseignants-direction (3)
- Pour la construction d'une école (4)

- Contre la fermeture d'une école (2)
  - Pour la fermeture d'une école
  - Contre la vente d'une école
  - Demande au ministère d'expliquer pourquoi il refuse une nouvelle école à la commission scolaire
  - Contre la transformation d'une école élémentaire en école secondaire
  - Pour le réaménagement d'une école secondaire (2)
  - Pour le maintien d'une école pour un certain laps de temps (2)
  - Pour qu'une polyvalente soit installée dans une autre paroisse que celle prévue
  - Pour que le niveau élémentaire soit rattaché à la régionale
  - Contre la disparition du « Secondaire V »
  - Que l'on s'occupe des surdoués
  - Contre le transfert d'élèves à la polyvalente
  - Pour l'engagement d'animateurs
  - Pour l'obtention d'un policier éducateur
  - Pour l'engagement d'un brigadier scolaire
  - Pour le réengagement des concierges
  - Contre un dossier médical et autres statistiques trop détaillés
- Organisation matérielle et technique
- Sécurité et circulation (9)
  - Transport scolaire (8)
  - Hygiène scolaire (6)
  - Aménagement physique de l'école en général (2)
  - Pour l'obtention d'un gymnase
  - Construction d'une cafétéria
  - Agrandissement de locaux
  - Aménagement d'un nouveau local
- Règlements et discipline
- Vois dans les écoles
  - Contre la vente de cigarettes à l'unité par un épiciers voisin de l'école
  - Abolition des échanges de cadeaux de Noël
- Pédagogie et cours
- Pour une meilleure application du règlement no 7
  - Pour le décroisement au secondaire
  - Que l'on revoie les règlements des examens
  - Que l'on repense la notation des élèves (2)

- Rejet de la formule de conversion des notes
- Pour des tests d'aptitudes en Secondaire II
- Que l'on diminue le ratio (2)
- Avis sur le manque de travail scolaire à la maison
- Avis sur les horaires et le calendrier scolaire (5)
- Demande de revision des bulletins
- Pour le recyclage permanent
- Demande de spécialistes à l'élémentaire
- Demande de professeurs qualifiés pour le français et l'anglais
- Demande de professeurs qualifiés en catéchèse
- Demande de conseillers en français
- Pour l'obtention de chefs de groupe à l'élémentaire
- Que l'accent soit mis sur les matières scolaires
- Demande de cours d'éducation physique
- Avis sur la nature des cours de sexologie

#### 4.2 Les recommandations débordant le cadre de l'école

- Contre le décret
- Pour la nomination d'un ombudsman de l'éducation
- Pour que se fasse l'équilibre entre les secteurs privé et public
- Contre la mauvaise qualité des émissions télévisées

#### 4.3 Les résultats des interventions

Bien qu'évidemment partielle, nous avons fait une compilation des résultats de diverses interventions des comités auprès des instances concernées, compilation bien sûr dépendante des sources de base, soit de l'information issue de journaux et de revues.

TABLEAU 1

### Les résultats des interventions

| Succès | Demi-succès | Échec | Réponse en suspens |
|--------|-------------|-------|--------------------|
| 18     | 7           | 2     | 2                  |

Il ne faudrait pas voir dans ces données une réussite totale des interventions des comités d'école et de parents. Il faut se rappeler que les sujets d'intervention ne sont pas d'égale importance; souvent les recommandations suivies sont du domaine de détails matériels et techniques. De plus, il est beaucoup plus facile de parler de succès que d'échecs et

TABLEAU 2

### Principaux champs d'action des comités d'école et de parents

| ACTIVITÉS                       | Au plan des comités                            |                                   | Contacts divers                           |                                | Au plan de l'école       |                                | Total         |
|---------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|---------------|
|                                 | 29<br>27.9%                                    |                                   | 59<br>56.7%                               |                                | 16<br>15.4%              |                                | 104<br>100.0% |
| SUJETS<br>D'ÉTUDE               | Réflexion<br>sur les<br>comités                | Orientations<br>de l'école        | Organisation<br>physique et<br>matérielle | Discipline<br>et<br>règlements | Activités<br>étudiantes  | Pédagogie<br>et cours          | Total         |
|                                 | 18<br>12.9%                                    | 10<br>7.2%                        | 22<br>15.8%                               | 15<br>10.8%                    | 13<br>9.4%               | 61<br>43.9%                    | 139<br>100.0% |
| DOMAINES<br>D'INTER-<br>VENTION | Concernant<br>les parents<br>et les<br>comités | Administra-<br>tion de<br>l'école | Organisation<br>physique et<br>matérielle | Discipline<br>et<br>règlements | Pédagogie<br>et<br>cours | Hors<br>du cadre<br>de l'école |               |
|                                 | 12<br>11.9%                                    | 29<br>28.4%                       | 29<br>28.4%                               | 3<br>2.9%                      | 25<br>24.5%              | 4<br>3.9%                      | 102<br>100.0% |

les comités ont peut-être livré plus facilement à la presse leurs gains que les refus essuyés . . .

## **5. Quelques observations sur les réalisations des comités d'école et de parents**

Partant des énumérations faites dans les sections 2, 3 et 4 l'on tentera ici de faire ressortir les principales réalisations des comités d'école et de parents pour l'année 1972/73.

À cet effet, d'abord un tableau rapportant la fréquence des diverses actions regroupées selon la nature desdites actions.

Pour ce qui est des *activités* comme telles, l'on remarque que l'action des comités est surtout concentrée sur les divers contacts (56.7%), ceci évidemment d'abord avec les parents et aussi avec les enseignants; les principaux liens avec les parents, d'après l'énumération à la partie 2, sont avant tout les assemblées générales, ensuite des visites de l'école, quelquefois un bulletin de liaison et quelques sondages. Quant aux actions au plan même des comités (27.9%), elles sont concentrées sur des journées d'information avec diverses personnes-ressources; peu d'autres initiatives sont prises à ce niveau. Enfin au plan de l'école (15.4%), quelques comités font jouer aux parents le rôle d'animateurs de diverses activités ou d'assistants à la bibliothèque.

Le principal *secteur d'étude* des comités est sans contredit celui de la pédagogie et des cours (43.9%); et l'on s'intéresse principalement aux bulletins et à l'évaluation, à la religion et à la catéchèse, aux nouvelles méthodes pédagogiques, à l'horaire et au calendrier scolaire. Du côté de l'organisation matérielle de l'école (15.8%), les parents s'attardent au transport scolaire, à la sécurité en général et à l'hygiène. La réflexion sur les comités même (12.9%), porte surtout sur le budget de ceux-ci et sur la compréhension et l'application du texte d'appui du MEQ, soit le document VI B. Pour ce qui est des activités étudiantes (9.4%), on s'y intéresse de façon assez globale en termes de loisirs et de sports.

Enfin, l'on note que les *interventions* des comités d'école et de parents ont porté à peu près également sur l'administration (28.4%) et l'organisation physique et matérielle (28.4%) de l'école et sur la pédagogie et les cours (24.5%). Les demandes concernant la gestion des écoles sont surtout en terme d'obtention de nouvelles écoles ou de réaménagement des bâtisses actuelles et aussi d'engagement de personnel de soutien. Les avis au plan de l'organisation physique et matérielle ont trait principalement à la sécurité, à la circulation et au transport scolaire. Du côté de la pédagogie et des cours, les recommandations touchent surtout à l'horaire, au calendrier scolaire et à l'engagement de professeurs spé-

cialistes. Concernant les comités (11.9%), les principales interventions ont porté sur le budget de ceux-ci.

Que conclure de ces données sur les diverses réalisations des comités d'école et de parents sinon que ces actions sont celles d'abord, et c'est normal, de parents veillant, par l'intermédiaire de ces comités, à l'intérêt de leur enfant à l'école (bulletins, religion, calendrier scolaire, sécurité et hygiène à l'école, loisirs et sports, obtention de locaux, etc.) et voulant s'initier aux divers rouages scolaires (nouvelles méthodes d'enseignement, séances d'information avec personnes-ressources...).

Quant au fonctionnement des comités comme tels, des actions d'initiation, de mise en branle et peu d'initiatives; cette première année est bien sûr la période de rodage et il sera intéressant de voir et de comparer avec les réalisations des comités au cours de l'année à venir.

## **B. La structuration provinciale des comités de parents**

L'initiative la plus notable des comités de parents est sans doute leurs démarches en vue de former une fédération de comités de parents, et ainsi donner davantage de représentativité et de force de frappe aux comités locaux et régionaux.

*La Tribune* du 27 novembre 1972 nous apprend que « Le congrès de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec... a donné lieu à la fondation de la Fédération des comités de parents du Québec... Les parents se défendent de dédoubler le rôle des commissaires d'écoles, mais ils veulent prendre les moyens pour qu'il y ait une véritable consultation sur les problèmes qui concernent leurs enfants ». Selon un membre du comité provisoire de cette fédération, « Le territoire de la commission scolaire étant plus vaste, le commissaire ne peut être, comme auparavant, à l'écoute des désirs des parents... C'est pourquoi nous croyons que les véritables représentants des parents sont actuellement les présidents des comités d'école et de parents » ». (*La Revue scolaire*, janvier 1973, p. 37).

Mais *Action Québec* en date du 13 janvier 1973 révèle que « La fédération québécoise des parents ne naîtra pas en février », ceci principalement à cause de problèmes financiers. « Comment... demander à des comités d'école dont les coffres sont vides (cela est vrai à raison de 60 pour cent) de soutenir une fédération ? » (*Ibid.*). Le comité provisoire continuera cependant son action et préparera une évaluation des comités d'école et de parents.

Toujours *Action Québec*, cette fois en date du 1er mars 1973, confirme « L'opération « Bilan et évaluation » dont le double objectif est de faire

le point sur la situation des comités d'écoles (sic) et de parents après un an d'existence, et de mesurer l'utilité de la création d'une fédération provinciale de parents, vient d'être lancée à Québec, par « le comité provincial provisoire de liaison entre les comités de parents ».

Par ailleurs, les trois quotidiens québécois, *Le Soleil*, *Le Journal de Québec* et *Action Québec* ont couvert le colloque provincial des comités de parents tenu les 16 et 17 juin 1973. Le bilan, « Les parents dénoncent le « mythe de la participation » et renoncent à l'organiser » (*Le Soleil*, 18 juin 1973); « Une fédération de comités de parents: ça n'est pas pour demain » (*Le Journal de Québec*, 18 juin 1973). Les participants ont montré une agressivité non contrôlée face aux diverses instances détenant le pouvoir en éducation. La méfiance a été aussi loin que le refus de former la fédération et le comité provisoire travaillera jusqu'à l'an prochain à un projet de création d'une association provinciale et aura à organiser un colloque provincial à cet effet.

Donc, apparaissent à travers le désir qu'on les comités de parents de se regrouper, des problèmes financiers, des problèmes de relations avec les diverses autorités du secteur de l'éducation, problèmes doublés de difficultés à préciser l'orientation d'une structure provinciale.

## **C. Les relations avec diverses instances du monde de l'éducation**

Nous l'avons déjà perçu, les comités d'école et de parents ne peuvent agir sans entretenir des contacts avec divers groupes de personnes œuvrant en éducation. Leur action est souvent même dépendante de leurs relations avec les administrateurs et les enseignants.

Nous verrons ici comment ces derniers perçoivent les comités et comment ils facilitent ou entravent leur action et aussi comment les comités acceptent la présence et le rôle de ces instances.

### **1. Les comités face aux administrateurs scolaires**

Comment les parents s'insèrent-ils à l'école, dans la commission scolaire ou la régionale, comme instance consultative ? Comment les administrateurs les reçoivent-ils ? Quelles sont leurs relations ?

— Les initiatives de part et d'autre

Se basant toujours sur les mêmes sources de référence (\* Annexe II), voici les principales actions des directeurs d'écoles ou encore des commissaires face aux comités d'école et de parents.

- Invitation à rencontrer la direction (2)

- Invitation à participer
- Allocation d'un budget supérieur à celui prévu
- Invitation de parents observateurs à deux comités du Conseil scolaire
- Questionnaire pour connaître les difficultés des comités
- Demande aux comités d'appuyer les revendications de la commission scolaire
- Consultation sur divers sujets, soit:
  - le réaménagement des écoles élémentaires
  - le placement des élèves pour l'année à venir
  - le temps de classe (1,500 ou 1,250 minutes) (3)
  - l'organisation d'une partie de sucre
  - l'organisation pédagogique et disciplinaire, activités parascolaires, classement des élèves, régime pédagogique

Certains parents, eux, à part les interventions déjà mentionnées, ont demandé en terme de relations avec la direction, d'avoir un délégué au Conseil scolaire, d'avoir des représentants aux autres comités de ce Conseil et d'avoir davantage de rencontres avec les commissaires.

#### — Les relations entre les comités et l'administration

Bien sûr tantôt les comités et l'administration agissent en harmonie, tantôt leurs relations sont plus difficiles et ne vont pas sans affrontements. En voici l'inventaire tiré des références de base (cf. Annexe II).

- Relations positives:
  - La commission scolaire appuie les demandes des parents (2)
  - Les parents appuient l'action des commissions scolaires
  - Les parents acceptent un plan présenté par la commission scolaire
- Relations litigieuses:
  - La commission scolaire demande au comité de rester dans les limites de son rôle (consultatif)
  - Une association de directeurs d'école s'interroge sur la représentativité des comités d'école
  - Les principaux s'inquiètent de l'orientation que prennent les comités
  - Les comités contestent la politique de la commission scolaire (5)
  - Les comités contestent l'administration de la commission scolaire (2).

Donc, rien de plus normal dans ces divers contacts. Il reste que sur la quantité d'information colligée, une bien faible partie traite des relations entre les comités d'école et de parents et l'administration scolaire. Doit-on en conclure que tout ne va pas si mal . . . qu'il y a peu de problèmes, peu

de choses à dire sur ce plan ? La partie réservée aux évaluations du fonctionnement des comités nous éclairera peut-être davantage sur cet aspect.

## **2. Les contacts avec les enseignants**

La présentation sera ici la même qu'à la partie précédente. Les références sont présentées en Annexe III.

— Les initiatives des comités face aux enseignants et vice versa

- Les parents organisent des rencontres avec les enseignants (2)
- Le syndicat des enseignants rencontre le comité
- Les enseignants d'une école invitent les parents à une soirée d'information (2)
- Les enseignants adressent aux parents un mémoire sur la question des 1,250 minutes.

— Les relations entre les comités et les enseignants

- Relations positives:
  - Collaboration institutionnalisée entre les deux instances
  - Les enseignants appuient les revendications d'un comité pour conserver une école
  - Un comité se prononce contre le congédiement d'un enseignant
  - Un comité s'en prend aux plaintes portées par la commission scolaire contre des enseignants; ces derniers remercient officiellement le comité.
- Relations litigieuses:
  - Des enseignants déclarent les comités de parents non représentatifs après que ceux-ci aient accepté une décision de la commission scolaire
  - Une association locale d'enseignants refuse de participer aux comités d'école, doutant de la valeur et du pouvoir de ceux-ci
  - Acceptation difficile des parents à l'école
  - Manque de disponibilité des enseignants

Donc, ici aussi peu d'échos des relations entre les comités d'école et de parents et les enseignants, sinon quelques rencontres, quelques appuis et certains conflits auxquels il fallait s'attendre... Est-ce à dire que l'on connaît peu ou pas de difficultés à ce niveau ou est-ce plutôt dans les textes analytiques que nous retrouverons des informations sur cet aspect ?

#### **D. Les différents problèmes rencontrés pour les comités d'école et de parents**

Les coupures de presse, un article de revue font état des quelques difficultés rencontrées par les comités au cours de leur première année de fonctionnement. Les problèmes relatés étant assez variés et relativement peu nombreux, on en fera la présentation de façon chronologique, sans regroupement préalable.

Le *Courrier de Montcalm* du 29 novembre 1972 rapporte que le comité de parents de la Commission scolaire de l'Industrie éprouve des difficultés à répondre à une demande de la Commission scolaire concernant la question des 1,250 minutes. Le président « a exposé aux commissaires ces difficultés, particulièrement devant le manque d'information aux parents sur l'implication d'une telle décision ».

Par ailleurs, un membre du comité des parents de la CECM demande dans une lettre au *Devoir* (16 janvier 1973) s'il y a eu « manipulation au comité de parents », suite à un avis produit par ledit comité sur le projet de loi 71. Le dernier article, d'après ce membre, avait été voté à l'unanimité alors qu'il apprend par les journaux qu'il y a eu deux dissidences, ce qui n'est pas conforme aux faits... Donc, ici conflit au niveau des membres et de leurs opinions linguistiques.

Le *Nouvelliste* du 25 janvier 1973, lui, fait état du « Budget insuffisant pour le comité des parents » de la Commission scolaire du Cap-de-la-Madeleine.

D'autre part, un journaliste du *Montreal Star* s'oppose par la voie de son journal au huis clos des réunions des comités de parents du Protestant School Board of Greater Montreal et de la CECM. « It is, in fact, completely contrary to the government's aim to involve parents more in education ». (*The Montreal Star*, 30 janvier 1973).

Le *Soleil*, via une intervention du directeur du Service des Parents du MEQ, rapporte l'existence d'un malaise entre associations de parents et comités d'école. Les premières ne croient plus à la nécessité de leur existence vu l'entrée en scène des comités d'école et de parents. La solution selon le directeur est en ces termes, « Les comités d'écoles (sic) et les associations de parents doivent apprendre à œuvrer ensemble, tenant compte qu'ils travaillent, en définitive, dans le même champ d'activité ». (*Le Soleil*, 6 février 1973).

Une ligue de citoyens a par ailleurs reproché au comité de parents de sa région d'avoir failli à sa tâche par son inaction. « Après explications de part et d'autre, la ligue a constaté le manque de dialogue entre les comités d'école et celui des parents, ce qui avait causé l'inactivité du comité ». (*Le Nouvelliste*, 6 mars 1973).

Une autre difficulté pour un comité d'école a été l'opposition qu'il a reçue d'un groupe de parents au sein d'une contestation étudiante. « Ces parents dénoncent notamment le manque d'objectivité et de l'administration et du comité d'école face à la logique des revendications étudiantes... » (*Québec-Presse*, 6 avril 1973). Le conflit va jusqu'à la démission de membres exécutifs du comité d'école, contestant l'inertie du comité face au problème étudiant.

À la suite d'un colloque, les membres des comités d'école et de parents d'une régionale font de leur côté un bilan de leurs activités et une évaluation de leur efficacité. Ceux-ci ont connu «... des problèmes d'information, de communication et de financement inhérents à une organisation nouvelle et relativement importante ». (*Le Soleil*, 21 avril 1973).

Enfin dans la même veine, une présidente d'un comité de parents énumère les principaux obstacles qu'a eus à affronter son comité. « Il y a premièrement, un manque de préparation des parents à servir la chose scolaire... La durée du mandat des comités de parents constitue également... une limite à leur action... La troisième difficulté réside dans le budget alloué aux comités d'école et de parents... Enfin, la quatrième et, sans doute, la principale difficulté que rencontrent actuellement les comités de parents, se situe au niveau de la collaboration avec la commission scolaire ». (*La Revue scolaire*, avril 1973, p. 14).

Un autre conflit interne nous est rapporté par *la Presse* du 30 juin. Une réunion à huis clos avait été convoquée par un comité d'école pour les parents dont les enfants seraient transférés l'an prochain. « Des parents d'autres classes ont voulu y participer, mais on leur a refusé l'entrée. Mieux encore, devant leurs protestations..., on a appelé la police ». Il semble que cet incident soit relié aux élections scolaires, les deux groupes de parents ayant appuyé des candidats différents...

Globalement, les principaux problèmes dégagés des sources consultées sont en terme de manque de préparation des parents à agir sur la chose scolaire, de limitation des moyens d'action vu le manque de ressources, et de conflits entre membres et avec divers groupes extérieurs aux comités... La dernière partie de notre document, soit celle des évaluations faites à divers niveaux, viendra possiblement préciser ces observations.

### **III. BILAN DE LA PREMIÈRE ANNÉE DE FONCTIONNEMENT DES COMITÉS D'ÉCOLE ET DE PARENTS**

Plusieurs coupures de presse et articles de revues font l'évaluation des comités d'école et de parents. L'annexe IV présente la liste de ces références.

Il s'agit ici de reprendre de façon synthétique ces diverses opinions, les regroupant selon la nature des jugements apportés.

### **A. La participation des parents aux activités des comités d'école**

L'on note à trois reprises une participation intense des parents aux assemblées générales des comités d'école alors que 10 fois l'on déplore l'absence des parents à ces réunions, le taux de présences variant ici de 30 à moins de 1%. Il apparaît que la participation est relative selon les régions et aussi selon les niveaux. Une enquête dans une région révèle une présence de 52% pour l'élémentaire et de 19% au secondaire...

Par ailleurs, 2 fois l'on rapporte une réponse considérable des parents (plus de 75%) à un sondage mené par les comités d'école.

Aussi, 2 comités soulignent une augmentation de la participation aux assemblées en cours d'année.

Donc, participation en général assez faible, l'inertie du début n'ayant pu être vaincue. La raison en est-elle un pessimisme de parents face à de telles instances consultatives, ou encore est-ce que les comités d'école et de parents n'ont pas su rejoindre et motiver les parents ? Pourquoi des succès dans certaines régions, des échecs dans plusieurs autres ? Peut-être certaines parties de la population sont-elles davantage sensibilisées à la participation et ou encore accordent-elles une plus grande importance à l'éducation de leurs enfants que d'autres... Diverses hypothèses à vérifier.

### **B. L'action des parents membres**

Cette partie et les suivantes seront une énumération des diverses évaluations faites ici et là, à l'intérieur des références déjà mentionnées.

Voici un inventaire des principales critiques adressées aux membres des comités d'école et de parents:

- Manque de sensibilisation au domaine de l'éducation (2)
- Non conscience des problèmes collectifs
- Ces parents ne sont pas représentatifs de la masse (2)
- Certains membres sont politisés (3)
- Manque de collaboration entre membres
- Démission, découragement après quelques mois

### **C. L'accomplissement du rôle des comités**

Ici, une seule opinion favorable, l'on dit que l'action d'un comité a réussi à donner une meilleure connaissance de l'école aux parents.

Ailleurs, divers reproches:

- Le comité ne réussit à obtenir quelque succès que lorsqu'il ne bouleverse pas trop les personnes et les structures
- Le comité s'occupe plus de problèmes administratifs que de questions pédagogiques
- Le comité ne consulte pas assez l'ensemble des parents (2)
- Les revendications sont démesurées
- L'on fait des pressions indues sur les autorités (2)
- Le comité devient une autorité parallèle (2)
- Seulement 50% des comités d'une région donnée tiennent un minimum d'une réunion par mois.

#### **D. Relations avec diverses instances**

Deux analyses, dont l'une étant une appréciation régionale, concluent qu'en général, la collaboration des autorités est valable.

Par ailleurs, diverses critiques:

- Manque d'information et de communication de la part des autorités (4)
- Manque de consultation
- Peu de collaboration des autorités en général (2)
- Méfiance des enseignants
- Méfiance des principaux (5)
- Les commissaires craignent que les comités ne prennent leur place (4)
- Indifférence des commissaires
- Faible collaboration des commissaires (opinion régionale)

#### **E. La loi 27, ses lacunes**

Ici, une liste des principaux reproches adressés à la structure législative des comités d'école et de parents.

- Les comités ont de faibles moyens, mais c'est mieux que rien du tout (2)
- Le mandat des comités est trop court
- Le budget est trop mince, les comités manquent de ressources pour accomplir leur mission (9, plus une évaluation régionale)
- Les comités n'ont pas de garanties de participation authentique (3)
- La loi manque de précision quant aux normes de fonctionnement
- Il y a un manque de continuité aux plans régional et provincial (2)
- L'on fait peu de place aux enseignants
- Le directeur de l'école ne devrait pas s'occuper de la mise sur pied des comités

## **F. Évaluation globale**

### **1. Issue de la documentation**

Il semble que lorsqu'on en arrive à juger le tout, l'on soit plus positif. Au moins à sept reprises l'on retrouve un bilan positif au plan régional.

Ailleurs, l'on constate que les résultats sont variables d'une région à l'autre, remarque déjà notée précédemment. L'on précise ainsi, « Fort heureusement dans le Nord-Ouest, il semble que ces difficultés soient moins nombreuses qu'ailleurs en province et notamment dans la région de Montréal » (*L'Écho*, 27 juin 1973).

### **2. Quelques remarques sur ces diverses analyses**

Si l'on reprend l'ensemble de ces divers jugements, l'on constate que les principaux obstacles rencontrés par les comités d'école et de parents au cours de cette première année d'opération ont été la réticence des autorités face à l'entrée en scène de cette nouvelle instance et le manque de fonctionnalité de certains points de la loi, soit entre autres manque de ressources, manque de spécification du rôle des comités, manque de communication entre les divers comités de parents...

Bien sûr, il y a eu aussi toute l'inexpérience des parents à jouer sur la scène scolaire, période de rodage nécessaire et normale...

Il ne faut pas oublier que certains comités évaluent positivement leur premier mandat. Il est certain que l'action des comités est aussi dépendante des personnes en place, membres des comités et autorités, ce qui peut varier d'une région à l'autre.

## **G. Recommandations des comités de parents**

Certains de ces comités ont fait, à la fin de leur mandat, un bilan de leurs activités et de celles des comités d'école. La presse nous rapporte les recommandations que ceux-ci ont adressées à la suite de leur réflexion au ministère de l'Éducation, aux commissions scolaires ou encore à leurs successeurs.

### **1. Au MEQ.:**

- Que les comités d'école soient formés avant le 30 septembre et que les comités de parents le soient avant le 15 octobre
- Que ce soit le président et non le principal qui convoque l'assemblée d'élection
- Que les employés du MEQ et des commissions scolaires ne soient pas éligibles aux comités

- Que le Comité de parents devienne le « Conseil des parents » et que le Comité d'école soit appelé « Comité de parents »
- Que le budget soit augmenté
- Que seulement la moitié des membres du comité d'école soient sortants au bout d'un an.

## *2. Aux commissions scolaires:*

- Que soit formé un comité de commissaires chargé des relations avec les comités de parents
- Que le comité de parents ait un délégué au Comité exécutif et au Conseil des commissaires
- Qu'il y ait un membre du comité de parents aux divers comités de la commission scolaire
- Que le comité de parents puisse assister au congrès annuel de la Fédération des commissions scolaires
- Que la commission scolaire fasse parvenir au comité de parents la documentation provenant du MEQ
- Que soit créé un organisme faisant connaître aux comités les divers projets avant qu'ils ne soient adoptés (2)
- Que la commission scolaire montre plus de vigilance envers les personnes réticentes aux comités d'école
- Que soit convoquée avant le 30 octobre une assemblée générale des comités d'école.

## *3. Aux futurs membres des comités:*

- Création d'un secrétariat permanent pour les comités d'école et les comités de parents et qui diffuserait diverses informations
- Que le comité de parents se réunisse au moins une fois l'an avec les comités d'école pour établir une liste des priorités
- Qu'un exécutif de cinq membres soit formé à l'intérieur du comité de parents.

## **CONCLUSION**

Il semble bien que nos diverses références, textes issus de la presse ou encore de quelques revues ou directement de comités d'école et de parents, nous présentent une image assez consistante de la première année d'existence des comités d'école et de parents.

De façon globale, il apparaît que lesdits comités malgré diverses difficultés, aient tout de même réussi à remplir un premier mandat, bien que les résultats semblent assez variables d'une région à l'autre. Bien sûr, il a

fallu toute une période de rodage, de sensibilisation des parents et aussi des divers groupes de personnes déjà en place dans la sphère de l'éducation.

Les principaux problèmes déjà perçus à la mise en place de ces comités, conflits avec l'administration, manque de participation des parents, insuffisance de ressources, imprécision du rôle des comités, inertie due à la fonction uniquement consultative, se sont précisés en cours d'année et ne semblent pas réglés à la fin du premier mandat. Par ailleurs, nos références ne confirment pas comme difficultés majeures la présence d'enseignants-parents dans les comités et le dédoublement des comités avec les autres associations de parents. Aux diverses intuitions de départ, il faut ajouter quelques conflits internes au sein des comités, quelques affrontements entre membres et certaines critiques adressées par les parents aux comités. On note aussi un désir des parents de se regrouper au plan provincial, désir non facilement réalisable et non encore réalisé...

Enfin, si l'on ne peut encore mesurer l'impact des parents via les comités d'école et de parents, sur le monde de l'éducation élémentaire et secondaire, il faut tout de même admettre que l'on reçoit de nombreux échos des activités de ces comités (plus de 225 coupures de presse, quelques articles de revues...), ce qui nous permet de constater que les parents se sont taillé une certaine place dans ce monde spécifique.

Les comités seront-ils des moteurs importants d'évolution de la chose scolaire, pourront-ils influencer la direction que prendront les niveaux élémentaire et secondaire, seront-ils des interlocuteurs respectés ? Il faudra un certain laps de temps avant d'esquisser des réponses à ces questions, attendre que les lacunes de départ soient corrigées et que les comités puissent réellement entrer dans le feu de l'action.

Bien sûr, pour rendre les conditions favorables à l'épanouissement des comités d'école et de parents, il faut avant tout que le système en place accepte de fait les parents en son sein, favorise et stimule la participation de ceux-ci. Tant que cette reconnaissance des parents sur la scène scolaire ne sera pas entière et actualisée, l'on ne peut attendre de résultats éclatants de l'action des comités d'école et de parents. Par ailleurs, il faut aussi s'assurer que la majorité des parents soient intéressés et prêts à se faire entendre du monde de l'éducation; sans un effort massif, ou tout au moins un appui senti de l'ensemble des parents, les comités ne pourront être considérés comme des interlocuteurs valables et respectables. Ces deux conditions n'étant pas remplies, les comités d'école et de parents demeureront un instrument illusoire de participation, une image de plus à coller au tableau de la démocratie...

Francine HALLÉ  
Agent de recherche

## RÉFÉRENCES POUR LA PARTIE II A

### Les comités d'école et de parents à l'œuvre

- 1 — Comité de parents de l'école Saint-Prime, à peine constitué, il intervient dans un conflit patronal-syndical, *Le Soleil*, 26/10/72.
- 2 — Informations aux parents par le comité d'école, *Le Courrier de Saint-Hyacinthe*, 8/11/72.
- 3 — Le comité d'école de la polyvalente Casault veut apporter des solutions aux problèmes, *Le Peuple*, 9/11/72.
- 4 — Comité d'école à la polyvalente B.S.F., *Le Progrès*, 15/11/72.
- 5 — Première réunion du comité de parents de la Commission scolaire de Port-Royal, *La Parole*, 15/11/72.
- 6 — Aux villes frontalières, vif enthousiasme à la suite de la première réunion du comité d'école, *La Tribune*, 16/11/72.
- 7 — Réunion du comité d'école de Laure-Conan, *Progrès-Dimanche*, 19/11/72.
- 8 — Une expérience vécue par 1,000 parents, une mini-journée à l'école, *Le Soleil*, 20/11/72.
- 9 — Établissement de contacts plus étroits entre parents, éducateurs et étudiants au comité d'école de Sainte-Élizabeth d'Asbestos, *La Tribune*, 22/11/72.
- 10 — Deux recommandations du comité de parents de la Normandie, *Le Nouvelliste*, 23/11/72.
- 11 — Les parents à l'école ? *Le Nouvelliste*, 28/11/72.
- 12 — Les parents prennent connaissance des plans de la future polyvalente Félix-Leclerc à La Tuque, *Le Nouvelliste*, 28/11/72.
- 13 — Deuxième réunion du comité de parents au Cap, *Le Nouvelliste*, 29/11/72.
- 14 — Le Comité de parents de l'ESLG et son nouvel exécutif, *La Voix*, 29/11/72.
- 15 — À la Polyvalente Val-Mauricie, *La Voix*, 29/11/72.
- 16 — Au Cap, les parents se prononceront sur les horaires des cours, *Le Nouvelliste*, 30/11/72.

- 17 — À la Polyvalente R. Ouimet, les parents iront à l'école jeudi, *Le Courrier*, 5/12/72.
- 18 — Comité d'école à Arthur Pigeon, *Le Progrès*, 6/12/72.
- 19 — Importante réunion du comité d'école de la Polyvalente Louis-Jacques Casault, *Le Peuple*, 7/12/72.
- 20 — Des parents de Joliette s'opposent à la politique des commissaires, *Le Nouvelliste*, 13/12/72.
- 21 — Comité d'école, les élèves n'ont pas de loisir, *Le Courrier de Montcalm*, 13/12/72.
- 22 — Le syndicat des enseignants de Champlain rencontre les membres des comités d'école, *Le Courrier*, 13/12/72.
- 23 — Plusieurs questions abordées à la dernière réunion scolaire, *La Parole*, 13/12/72.
- 24 — Faire connaître l'école aux parents, *l'Écho*, 13/12/72.
- 25 — À la Commission Normandie, les premières recommandations du comité de parents bien reçues par les Commissaires, *Le Nouvelliste*, 14/12/72.
- 26 — Éducation physique à l'élémentaire: les commissaires appuient les parents, *Le Nouvelliste*, 19/12/72.
- 27 — Comité de parents, école Reine Marie no 2, *Le Courrier de Montcalm*, 20/12/72.
- 28 — Polyvalente Val-Mauricie, *La Voix*, 20/12/72.
- 29 — Requête de parents dans la région de Saint-Romuald, *Le Soleil*, 26/12/72.
- 30 — Appui du comité de parents de La Tuque à la CSHSM, *Le Nouvelliste*, 11/1/73.
- 31 — École, *Action-Québec*, 13/1/73.
- 32 — Plusieurs sujets abordés par le Comité d'écoles (sic) des villes frontalières, *La Tuque*, 17/1/73.
- 33 — Comité d'école élémentaire de Sainte-Anne de la Pocatière, *Le Courrier du Peuple*, 17/1/73.
- 34 — Comité d'école, *L'Écho*, 17/1/73.
- 35 — Le Comité d'école à l'action, *L'Éclaireur Progrès*, 17/1/73.
- 36 — Réunion pour les parents, à Buckingham, *Le Droit*, 23/1/73.

- 37 — Les parents rencontrent les commissaires de Normandie, *Le Nouvelliste*, 23/1/73.
- 38 — Les Comités de parents sont bien décidés à ne pas se laisser faire, *La Voix du Lac Saint-Jean*, 24/1/73.
- 39 — Réunion du comité de l'école Jeanne d'Arc, *L'Éclaireur Progrès*, 24/1/73.
- 40 — Sondage au Lac-des-Fées, *Le Droit*, 25/1/73.
- 41 — Le comité de parents obtient \$0.25 par élève au Cap, *Le Nouvelliste*, 25/1/73.
- 42 — Le comité de parents fait des recommandations au ministère, *Le Nouvelliste*, 26/1/73.
- 43 — Les parents à l'école, *Le Soleil*, 27/1/73.
- 44 — School Committee protests declassification procedures, *The Gazette*, 29/1/73.
- 45 — MD to discuss medical file, *The Montreal Star*, 30/1/73.
- 46 — Le comité des parents de Québec demande à la CECQ de se brancher au plus tôt, *Action-Québec*, 30/1/73.
- 47 — La voix des parents, *Le Journal de Tilly*, VII, n. 5, janvier 1973.
- 48 — La commission scolaire Normandie défavorisée selon les parents, *Le Nouvelliste*, 1/2/73.
- 49 — Invitation aux parents de l'école Edgar Hébert, *Le Progrès de Valleyfield*, 7/2/73.
- 50 — Les parents remportent la finale, *La Voix du Lac St-Jean*, 7/2/73.
- 51 — Réunion générale des parents à l'école Marie-de-la-Présentation, *La Parole*, 7/2/73.
- 52 — Les parents pourront s'opposer à ce que l'école St-Rédempteur passe entre les mains de la CSRO, *Le Droit*, 17/2/73.
- 53 — Des parents réclament la fermeture immédiate de l'école Didace Pelletier, *Le Nouvelliste*, 19/2/73.
- 54 — St-Rédempteur: le comité d'école s'oppose à un transfert à la CSRO, *Le Droit*, 19/2/73.
- 55 — Participation active des parents à l'organisation scolaire, *Le Soleil*, 21/2/73.
- 56 — La loi 27: confusion, *Le Nouvelliste*, 25/2/73.

- 57 — PSBGM approves observers, *The Montreal Star*, 28/2/73.
- 58 — Le Comité de parents au conseil exécutif, *Journal de Tilly*, Février 1973.
- 59 — La polyvalente des Chutes accueille les parents désireux de savoir, *Le Nouvelliste*, 5/3/73.
- 60 — À Télé-Métropole, *La Presse*, 7/3/73.
- 61 — Les parents-élèves ont exprimé leurs griefs, *L'Écho*, 7/3/73.
- 62 — Les parents prennent la place de leurs enfants pour un jour, *L'Écho*, 7/3/73.
- 63 — Nos étudiants chez eux, *La Voix de Shawinigan*, 7/3/73.
- 64 — Réunion du comité d'école Louis-Jacques Casault, *Le Courrier du Peuple*, 7/3/73.
- 65 — Le comité d'école de Saint-Gabriel, *Le Courrier du Peuple*, 7/3/73.
- 66 — Des parents demandent que la Polyvalente de St-Paul soit érigée à St-Fabien, *Le Courrier du Peuple*, 7/3/73.
- 67 — Parent and School committees on alert to invasion of privacy in school data plan, *The Montreal Star*, 9/3/73.
- 68 — Les parents s'opposent à la loi 27, CFTM, 16/3/73.
- 69 — Les parents s'arrachent les cheveux: des poux dans les écoles, *Le Nouvelliste*, 16/3/73.
- 70 — Parents tell gov't: stop school's sale, *The Gazette*, 17/3/73.
- 71 — Réussite de la rencontre à l'école Charles-Gravel, *Le Soleil*, 17/3/73.
- 72 — Un comité de parents, *La Tribune*, 20/3/73.
- 73 — Réunion mensuelle du comité de l'École d'Youville, *La Vallée de la Chaudière*, 23/3/73.
- 74 — Les parents veulent plus de sécurité, *Le Nouvelliste*, 26/3/73.
- 75 — Assistance record, *Le Soleil*, 28/3/73.
- 76 — Les parents grondent à Rigaud, les commissions scolaires nous prennent pour des niais en voulant fermer le secteur secondaire, *Le Progrès de Valleyfield*, 28/3/73.
- 77 — Le comité d'école au « futur », *Le Journal de Tilly*, mars-avril 1973.
- 78 — La voix des parents, *ibid.*
- 79 — Les comités de parents activent la participation, *L'Écho*, 4/4/73.
- 80 — Les parents des Écores exigent que la Commission les consulte,

*Le Devoir*, 5/4/73.

- 81 — Une expérience nouvelle, *Le Soleil*, 5/4/73.
- 82 — « Parents, où êtes-vous ? » Au congrès du Comité de parents de la CECQ, *Le Soleil*, 5/4/73.
- 83 — Le comité de l'école Mère d'Youville trouve les écoles sales, *Le Nouvelliste*, 8/4/73.
- 84 — Les parents sur les bancs d'école, *Progrès-Dimanche*, 8/4/73.
- 85 — 1,500 parents envahissent la polyvalente de Roberval, *Progrès-Dimanche*, 8/4/73.
- 86 — Les parents veulent un délégué au conseil de l'école, *Le Soleil*, 9/4/73.
- 87 — Les parents obtiennent de conserver le secondaire I et II à Rigaud, *Le Progrès de Valleyfield*, 11/4/73.
- 88 — Montréal: Les parents de l'est veulent une école, *Le Devoir*, 12/4/73.
- 89 — Le comité de parents fait des recommandations à la CS, *Le Nouvelliste*, 12/4/73.
- 90 — Le comité de parents réclame une enquête publique sur l'administration de la Régionale, *Le Nouvelliste*, 14/4/73.
- 91 — Le comité de parents de la CSRM demande le retrait des plaintes contre les enseignants, *Le Nouvelliste*, 14/4/73.
- 92 — Les parents trouvent fatigant le rôle d'écolier, *Progrès-Dimanche*, 15/4/73.
- 93 — Un questionnaire « douteux » circule présentement dans certaines écoles, *Le Soleil*, 16/4/73.
- 94 — Un mystérieux questionnaire a été envoyé aux parents, *L'Action Québec*, 16/4/73.
- 95 — Meilleure participation des parents à l'intérieur du système scolaire, *La Tribune*, 23/4/73.
- 96 — Les parents veulent qu'on les consulte, *Le Droit*, 25/4/73.
- 97 — CS Champlain, le comité de parents désire faire partie des autres comités, *Le Droit*, 25/4/73.
- 98 — Rencontre des parents à St-Paul, *Le Courrier du peuple*, 2/5/73.
- 99 — Gaspé, compte rendu du Comité d'école, *Le Voyageur*, 3/5/73.
- 100 — Les parents expriment le désir de participer plus, *La Voix du Lac St-Jean*, 9/5/73.

- 101 — Les parents nombreux à la polyvalente, *Le Nouvelliste*, 21/5/73.
- 102 — Ils veulent leur école, *Le Soleil*, 24/5/73.
- 103 — L'opinion des parents sollicitée par le Comité d'école de la polyvalente du Cap, *Le Nouvelliste*, 15/5/73.
- 104 — La non-conversion des notes ! *Le Progrès-Écho*, 23/5/73.
- 105 — Le comité de parents exige une enquête, *Le Nouvelliste*, 26/5/73.
- 106 — Les parents de la région de Louiseville invités à la réunion du comité d'école, *Le Nouvelliste*, 29/5/73.
- 107 — Le comité d'école est vraiment un organisme de consultation, *Le Nouvelliste*, 2/6/73.
- 108 — Le mémoire des parents au Conseil supérieur de l'Éducation: l'élémentaire à la Régionale et un ombudsman à l'Éducation, *Le Nouvelliste*, 6/6/73.
- 109 — Les parents veulent la polyvalente, *Le Nouvelliste*, 7/6/73.
- 110 — Les problèmes d'une polyvalente vus par un groupe de parents, *Le Devoir*, 7/6/73.
- 111 — Les dirigeants du Comité d'école du Carrefour en 1973, *L'Écho*, 13/6/73.
- 112 — Comité de parents du primaire, *l'Éclaireur-Progrès*, 13/6/73.
- 113 — Les parents de Charlevoix demandent des conseillers en français dans les écoles, *Le Soleil*, 14/6/73.
- 114 — Le comité de l'école-taudis Lafontaine demande des explications au gouvernement, *Le Soleil*, 15/6/73.
- 115 — 150 personnes assistent à l'assemblée des parents de l'école Ste-Élisabeth, *La Tribune*, 18/6/73.
- 116 — Manque de participation des parents à Saint-Alexis-des-Monts, *Le Nouvelliste*, 20/6/73.
- 117 — Des parents s'opposent à la fermeture de deux écoles, *Le Nouvelliste*, 22/6/73.
- 118 — Le comité de parents de Shawinigan remet son mémoire au conseil scolaire, *Le Nouvelliste*, 23/6/73.
- 119 — Le comité régional de parents s'interroge sur les agissements du ministère de la Justice, *Le Nouvelliste*, 23/6/73.
- 120 — « Départ prometteur de notre comité d'école », dans *Éducation et Société*, Février 1973, p. 118.

- 121 — « Ici, l'École secondaire St-Thomas d'Aquin », Gagnon (Saguenay), dans *Éducation et Société*, V. 4, no 2, mars 1973, p. 4.
- 122 — « Ici, la commission scolaire régionale de la Chaudière », St-Georges est (Beauce), *Ibid.*, p. 5.
- 123 — « Ici, les Écoles St-Robert et Dubé à Rimouski », *Ibid.*, p. 6.
- 124 — « Ici, l'École secondaire Paul-Hubert à Rimouski », *Ibid.*, p. 7.
- 125 — « Ici, l'École Eymard, à Sherbrooke », *Ibid.*, p. 8.
- 126 — « Ici, l'École Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours », Ham Nord (Wolfe), *Ibid.*, p. 9.
- 127 — « Ici, Québec », *Ibid.*, p. 10.
- 128 — « Ici, l'école Georges-Étienne Cartier », à Longueuil, dans *Éducation et Société*, mars 1973, pp. 12 et 13.
- 129 — « Ici, l'École secondaire St-Donat », à Montréal, *Ibid.*, p. 14.
- 130 — « Ici, l'École secondaire Ste-Croix », à l'Annonciation (Labelle), *Ibid.*, p. 15.
- 131 — « Les parents à l'école... une expérience de six mois », dans *La Revue scolaire*, avril 1973, V. XXIII, no 8, pp. 13-15, 34-5.
- 132 — *Polyvalente J.H. Leclerc*, Granby, comptes rendus des réunions, 12/10/72 — 19/10/72 — 20/11/72 — 17/1/73.
- 133 — *Polyvalente Mont Sacré-Cœur*, Granby, Comptes rendus des réunions, 14/10/72 — 12/12/72 — 9/1/73.
- 134 — *Richmond Regional High School Parents Committee*, compte rendu de la réunion des 10/1/73 et, 28/2/73, soirée organisée par parents.
- 135 — *École Élisabeth Turgeon* (CS la Neigette), comptes rendus des réunions, 7/11/72 — 5/12/72.
- 136 — *C.S. La Neigette*, compte rendu, réunion du 8/11/72.
- 137 — *C.S.R. Orléans*, Académie Ste-Marie, Beauport, avis de convocation, 5/10/72.
- 138 — *C.S.R. Orléans*, Académie Ste-Marie, Beauport, avis de convocation, 24/1/73.
- 139 — *Le Phare*, journal du C.E. Marie-Victorin, février 1973.

Francine HALLÉ  
Agent de recherche

## RÉFÉRENCES POUR LA PARTIE II C.1

### Les comités face aux administrateurs scolaires

- 1 — Informations aux parents par le comité d'école, *Le Courrier de Saint-Hyacinthe*, 8/11/72.
- 2 — Message aux comités de parents et aux comités d'école de la Commission scolaire de Ville D'Anjou, *Le Flambeau*, 14/11/72.
- 3 — Manque de coordination entre les parents et les conseils d'écoles, *Le Nouvelliste*, 22/11/72.
- 4 — Des parents de Joliette s'opposent à la politique des commissaires, *Le Nouvelliste*, 13/12/72.
- 5 — A \$171,900 Budget for Parent Participation, *MCSC News*, 14/12/72.
- 6 — À la Commission Normandie, les premières recommandations du comité de parents bien reçues par les Commissaires, *Le Nouvelliste*, 14/12/72.
- 7 — Éducation physique à l'élémentaire: les commissaires appuient les parents, *Le Nouvelliste*, 19/12/72.
- 8 — Appui du comité de parents de la Tuque à la CSHSM, *Le Nouvelliste*, 11/1/73.
- 9 — Aucune résistance des comités d'école de la haute ville, *Action-Québec*, 18/1/73.
- 10 — Les parents consultés par la Commission scolaire de Magog, *La Tribune*, 18/1/73.
- 11 — Projet accepté par huit comités d'école, *Le Soleil*, 18/1/73.
- 12 — Les parents à la CSR Louis-Hémon, *Le Soleil*, 23/1/73.
- 13 — Les parents rencontrent les commissaires de Normandie, *Le Nouvelliste*, 23/1/73.
- 14 — La CSVL décide de consulter les parents, *Le Droit*, 24/1/73.
- 15 — Les Comités de parents sont bien décidés à ne pas se laisser faire, *La Voix du Lac St-Jean*, 24/1/73.
- 16 — Regroupement au niveau secondaire, des parents encore réticents, *Le Soleil*, 25/1/73.
- 17 — Dans le domaine scolaire, les parents invités à la participation, *Le Nouvelliste*, 26/1/73.

- 18 — Les parents remportent la finale, *La Voix du Lac St-Jean*, 7/2/73.
- 19 — Soutien à l'activité des comités d'école et des parents, *Le Soleil*, 8/2/73.
- 20 — Horaires scolaires: la CECS veut connaître l'opinion des parents, *La Tribune*, 20/2/73.
- 21 — PSBGM approuve observers, *The Montreal Star*, 28/2/73.
- 22 — Le Comité de parents au conseil exécutif, *Le Journal de Tilly*, fév. 73.
- 23 — Le rôle des comités de parents: animer le milieu (Daigneault), *Le Nouvelliste*, 3/3/73.
- 24 — Les comités de parents du Cap auront du pain sur la planche, *Le Nouvelliste*, 21/3/73.
- 25 — Les directions d'école de la CSR Lac St-Jean devront consulter les comités de parents, *Le Soleil*, 22/3/73.
- 26 — Inquiétude au sujet des comités d'écoles et de la compétence des professeurs d'anglais, *Montréal-Matin*, 30/3/73.
- 27 — Les parents des Écores exigent que la commission les consulte, *Le Devoir*, 5/4/73.
- 28 — Les parents veulent un délégué au conseil de l'école, *Le Soleil*, 9/4/73.
- 29 — Les parents ont réagi trop rapidement, *Le Nouvelliste*, 18/4/73.
- 30 — Selon les principaux d'écoles, les comités d'école et de parents présentent de sérieuses lacunes, *Le Soleil*, 24/4/73.
- 31 — Les comités d'école vus par les principaux, *La Presse*, 24/4/73.
- 32 — CS Champlain, le comité des parents désire faire partie des autres comités, *Le Droit*, 25/4/73.
- 33 — Le rôle du comité de parents se précise à la Commission scolaire de la Ville-sœur, *Le Nouvelliste*, 30/4/73.
- 34 — « Attentes d'un principal », dans *Éducation et Société*, v. 4, no 1, fév. 73.

Francine HALLÉ

Agent de recherche

## RÉFÉRENCES POUR LA PARTIE II C.2

### Les contacts avec les enseignants

- 1 — Comité de parents de l'école St-Prime, à peine constitué, il intervient dans un conflit patronal-syndical, *Le Soleil*, 26/10/72.
- 2 — Les comités de parents formés en vertu de la Loi 27 ne sont pas représentatifs, *Montréal-Matin*, 30/10/72.
- 3 — C'est la méfiance qui règne; La participation des enseignants n'est pas écartée définitivement, *Le Nouvelliste*, 4/11/72.
- 4 — Au sujet des 1,250 minutes, les enseignants offrent des renseignements aux parents, *Le courrier de Montcalm*, 29/11/72.
- 5 — Le syndicat des enseignants de Champlain rencontre les membres des comités d'école, *Le Courrier*, 13/12/72.
- 6 — La participation des parents est remarquée par le personnel enseignant d'Acton Vale, *Le Courrier*, 13/12/72.
- 7 — Les parents ont rencontré les enseignants, *Le Progrès*, 31/1/73.
- 8 — Rencontre parents-professeurs, *La Tribune*, 25/2/73.
- 9 — Teachers back parents in Laval school fight, *The Montreal Star*, 17/3/73.
- 10 — Le comité de parents de la CSRM demande le retrait des plaintes contre les enseignants, *Le Nouvelliste*, 14/4/73.
- 11 — Des enseignants reconnaissants, *Le Nouvelliste*, 5/5/73.
- 12 — Rencontre très fructueuse entre parents et enseignants, *Le Nouvelliste*, 18/5/73.
- 13 — « Pourquoi des comités d'école et de parents », dans *Éducation et Société*, V. 4, no 1, pp. 8 et 9, février 1973.
- 14 — « Le comité d'école se cherche une âme . . . », *Ibid.*, pp. 10-11.
- 15 — « Nous tentons de réconcilier l'école et la famille », *Ibid.*, pp. 12-13.

Francine HALLÉ

Agent de recherche

### RÉFÉRENCES POUR LA PARTIE III

#### Bilan de la première année de fonctionnement des comités d'école et de parents

- 1 — Comité d'école primaire Ste-Anne-de-la-Pocatière, *Le Peuple*, 7/12/72.
- 2 — La voix des parents, *Le Journal de Tilly*, novembre-décembre 1972.
- 3 — Les comités d'école, *Le Nouvelliste*, 12/1/73.
- 4 — Les parents ne se contentent plus d'une consultation de surface, *Action-Québec*, 15/2/73.
- 5 — Les parents à l'école: une présence redoutée et mal acceptée, *Le Soleil*, 17/2/73.
- 6 — Participer, mais avec quels moyens ? *Le Devoir*, 2/3/73.
- 7 — La dégradation du climat dépendrait des parents, *Action-Québec*, 12/3/73.
- 8 — Réussite de la rencontre à l'école Charles-Gravel, *Le Soleil*, 17/3/73.
- 9 — On se désintéresse de la chose scolaire, *Action-Québec*, 17/3/73.
- 10 — J'ai été converti à la polyvalente, *Le Nouvelliste*, 20/3/73.
- 11 — Les comités d'école et de parents, *Le Soleil*, 28/3/73.
- 12 — Assistance record, *Le Soleil*, 28/3/73.
- 13 — Les comités d'école et de parents, ça marche à Amos, *L'Écho*, 4/4/73.
- 14 — Les comités de parents activent la participation, *L'Écho*, 4/4/73.
- 15 — Les parents ne sont pas encore intégrés à la vie scolaire selon une enquête, *Le Soleil*, 12/4/73.
- 16 — Très peu de parents, *Le Droit*, 12/4/73.
- 17 — Les deux tiers des parents indifférents à l'action des comités d'écoles et de parents, *La Tribune*, 13/4/73.
- 18 — CSRL, la participation des parents à l'école n'est pas sans problème, *Le Soleil*, 21/4/73.
- 19 — Selon les principaux d'écoles, les comités d'école et de parents présentent de sérieuses lacunes, *Le Soleil*, 24/4/73.
- 20 — Les comités d'écoles vus par les principaux, *La Presse*, 24/4/73.
- 21 — Les comités d'écoles, *La Tribune*, 5/5/73.

- 22 — Les parents expriment le désir de participer plus, *La Voix du Lac St-Jean*, 9/5/73.
- 23 — L'opinion des parents sollicitée par le comité d'école de la polyvalente du Cap, *Le Nouvelliste*, 15/5/73.
- 24 — Des parents peu intéressés au domaine scolaire, *Le Nouvelliste*, 15/5/73.
- 25 — La non-conversion des notes !, *Le Progrès-Écho*, 23/5/73.
- 26 — Le comité d'école est vraiment un organisme de consultation, *Le Nouvelliste*, 2/6/73.
- 27 — Les dirigeants du Comité d'école du Carrefour en 1973, *L'Écho*, 13/6/73.
- 28 — Comité de parents du primaire, *l'Éclaireur-Progrès*, 13/6/73.
- 29 — Donner aux comités d'écoles et de parents des moyens financiers, *Le Soleil*, 18/6/73.
- 30 — Les parents dénoncent le « mythe de la participation » et renoncent à l'organiser, *Le Soleil*, 18/6/73.
- 31 — 150 personnes assistent à l'assemblée des parents de l'école Ste-Élisabeth, *La Tribune*, 18/6/73.
- 32 — Manque de participation des parents à Saint-Alexis-des-Monts, *Le Nouvelliste*, 20/6/73.
- 33 — Les parents du comité d'école déçus de cette première expérience, *La Parole*, 20/6/73.
- 34 — Une année fructueuse au comité d'école Jean-Baptiste-Meilleur, *L'Artisan*, 20/6/73.
- 35 — Le Comité de parents n'est pas tendre à l'endroit des commissaires de Trois-Rivières, *Le Nouvelliste*, 21/6/73.
- 36 — Des parents inquiets du contenu des cours de certains catéchètes, *Progrès-Dimanche*, 24/6/73.
- 37 — Peu de parents présents à l'assemblée générale tenue à Berthierville, *Le Nouvelliste*, 27/6/73.
- 38 — On recherche des parents pour leur donner confiance, *L'Écho*, 27/6/73.
- 39 — Les parents établissent leurs priorités de l'année, *Le Soleil*, 30/6/73.
- 40 — Le comité de parents dépose son rapport d'activités et fait des recommandations, *Le Nouvelliste*, 30/6/73.

- 41 — Prudence et pondération ont marqué le travail de comité de parents, *Progrès-Dimanche*, 8/7/73.
- 42 — Parents insatisfaits... rentabilité administrative satisfaite... *Le Progrès de Valleyfield*, 11/7/73.
- 43 — Les parents veulent connaître les projets avant leur adoption, *Le Nouvelliste*, 13/7/73.
- 44 — « Ici, l'école Georges-Étienne Cartier », à Longueuil, dans *Éducation et Société*, mars 1973, pp. 12-13.
- 45 — « Les parents à l'école... une expérience de six mois », dans *La Revue scolaire*, avril 1973, V. XXIII, no 8, pp. 13-15, 34-5.
- 46 — « Les comités d'école: le cul-de-sac de la participation », dans *Ligne directe*, VI, no 5, mai-juin 1973, p. 27.
- 47 — « Les comités d'écoles et de parents: une expérience conditionnée par la participation », dans *La Revue scolaire*, juin 1973, pp. 3-5.
- 48 — *Polyvalente Mont-Sacré-Cœur*, Granby, Comptes rendus des réunions, 14/10/72 — 12/12/72 — 9/1/73.

Francine HALLÉ  
Agent de recherche

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                            | Page       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Présentation</b>                                                                        | <b>69</b>  |
| <b>I. LA MISE EN PLACE DE CES COMITÉS</b>                                                  |            |
| A. La formation des comités d'école et de parents                                          | 70         |
| B. L'accueil des commissions scolaires                                                     | 70         |
| C. La participation des parents à la mise en place de ces comités                          | 71         |
| D. Évaluation de cette première étape                                                      | 72         |
| <b>II. LA PREMIÈRE ANNÉE DE FONCTIONNEMENT</b>                                             |            |
| A. Les comités d'école et de parents à l'œuvre                                             |            |
| 1. Information                                                                             | 74         |
| 2. Les diverses activités des comités                                                      | 75         |
| 3. Les sujets à l'étude pour l'année 1972/73                                               | 76         |
| 4. Les diverses interventions en cours d'année des comités d'école et de parents           | 78         |
| 5. Quelques observations sur les réalisations des comités d'école et de parents            | 82         |
| B. La structuration provinciale des comités de parents                                     | 83         |
| C. Les relations avec diverses instances du monde de l'éducation                           |            |
| 1. Les comités face aux administrateurs scolaires                                          | 84         |
| 2. Les contacts avec les enseignants                                                       | 86         |
| D. Les différents problèmes rencontrés par les comités d'école et de parents               | 87         |
| <b>III. BILAN DE LA PREMIÈRE ANNÉE DE FONCTIONNEMENT DES COMITÉS D'ÉCOLE ET DE PARENTS</b> |            |
| A. La participation des parents aux activités des comités d'école                          | 89         |
| B. L'action des parents membres                                                            | 89         |
| C. L'accomplissement du rôle des comités                                                   | 89         |
|                                                                                            | <b>107</b> |

|                                                                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| D. Relations avec diverses instances                                                                              | 90        |
| E. La loi 27, ses lacunes                                                                                         | 90        |
| F. Évaluation globale                                                                                             | 91        |
| 1. Issue de la documentation                                                                                      |           |
| 2. Quelques remarques sur ces diverses analyses                                                                   |           |
| G. Recommandations des comités de parents                                                                         | 91        |
| 1. Au MEQ                                                                                                         |           |
| 2. Aux commissions scolaires                                                                                      |           |
| 3. Aux futurs membres des comités                                                                                 |           |
| <b>Conclusion</b>                                                                                                 | <b>92</b> |
| <b>Annexes</b>                                                                                                    |           |
| I. Références pour la partie II A, Les comités d'école et de parents à l'œuvre                                    | 94        |
| II. Références pour la partie II C.1, Les comités face aux administrateurs scolaires                              | 101       |
| III. Références pour la partie II C.2, Les contacts avec les enseignants                                          | 103       |
| IV. Références pour la partie III, Bilan de la première année de fonctionnement des comités d'école et de parents | 104       |

## L'ÉDUCATION DES ADULTES DÉFAVORISÉS<sup>(1)</sup>

### AVANT-PROPOS

Le rapport sur les adultes défavorisés fait suite à une étude antérieure du Conseil supérieur de l'éducation sur les responsabilités du système scolaire en regard des besoins éducatifs des enfants des milieux défavorisés du Québec. Cette étude, publiée en juillet 1971 <sup>(2)</sup>, proposait des mesures particulières pour l'éducation des jeunes accusant des déficiences et des retards dans leur formation. Dans cette étude, le Conseil traitait succinctement la question de l'éducation des adultes, considérant qu'il serait vain de tenter d'améliorer le sort des jeunes sans vouloir améliorer en même temps leur environnement familial et social. Le Conseil indiquait alors la nécessité de créer, à titre expérimental, quelques « centres de jour », axés surtout sur des programmes d'éducation de base et de culture populaire et insistait sur l'urgence de réviser les modes conventionnels d'information afin de rejoindre plus efficacement les adultes des milieux moins favorisés. Il y a donc complémentarité entre l'étude précédente et le présent rapport.

*La démarche actuelle a pour but de dresser un tableau plus complet de la situation des adultes défavorisés et de leurs besoins de formation et de voir spécifiquement comment le système d'éducation québécois doit répondre aux besoins éducatifs de cette clientèle. Il s'agit là d'un sujet qui, de l'avis du Conseil, est d'une importance telle qu'il doit être constamment objet d'études et de recherches en fonction de données et d'hypothèses nouvelles.*

La Commission de l'éducation des adultes à qui le Conseil avait confié la responsabilité de la présente étude a voulu :

- identifier la population adulte dite défavorisée;
- découvrir les besoins éducatifs des adultes défavorisés;
- évaluer les mesures éducatives consenties par le système d'éducation pour répondre à ces besoins.

Le présent rapport dessine une vue prospective des choix qui s'offrent au ministère de l'Éducation pour qu'il assume pleinement ses responsabilités auprès des adultes défavorisés. Le Conseil ne laisse pas moins aux divers organismes impliqués le soin de traduire en programmes plus

(1) Avis adopté à la 149<sup>e</sup> réunion du Conseil, les 8-9 novembre 1973.

(2) Rapport annuel 1970/71 du Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation en milieux défavorisés*, pp. 300-318.

précis et opérationnels les objectifs d'éducation des adultes et les mesures éducatives plus spécifiques destinées aux adultes défavorisés.

Un certain nombre d'études valables ont été réalisées depuis une décennie dans le secteur du bien-être et de l'économie sociale, de sorte qu'il aurait été inutile de vouloir reprendre de telles recherches dans le cadre de notre rapport. Par ailleurs, la dimension de l'éducation a trop souvent été négligée dans ces travaux, surtout orientés en fonction d'objectifs socio-économiques. Il a donc suffi de nous référer aux données déjà disponibles sur les caractéristiques socio-économiques des populations dites défavorisées; cependant l'évaluation des mesures éducatives prises à l'égard de ces populations devait mener la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation à consulter les divers organismes impliqués dans ce type d'éducation, soit les Commissions scolaires, les équipes Multi-média et des groupes d'éducation populaire.

À cette fin, la Commission de l'éducation des adultes a procédé de la façon suivante:

- rencontre des responsables de l'éducation des adultes de six Commissions scolaires;
- envoi d'un questionnaire à toutes les Commissions scolaires régionales <sup>(1)</sup>;
- consultation des responsables de Multi-Média dans les cinq secteurs où l'expérience se déroule;
- prise de contact avec certains animateurs de « groupes populaires » pour connaître les attitudes et dispositions de la clientèle adulte elle-même;
- utilisation de sondages déjà effectués auprès des populations défavorisés.

Le rapport du Conseil contient deux parties bien distinctes:

- la première présente un ensemble de considérations et de recommandations qui résultent de la réflexion et de l'analyse de la situation telle qu'elle a pu être observée sur le terrain;
- la deuxième partie, qui constitue une annexe, veut décrire cette situation par diverses données provenant de deux sources: études déjà menées sur des questions reliées au sujet du présent travail; consultations menées auprès de plusieurs groupes d'agents impliqués en éducation des adultes.

Toutefois, il ne faut pas considérer les jugements préliminaires qui accompagnent plusieurs des données contenues dans l'annexe comme des prises de position du Conseil, telles que celles retrouvées dans la

(1) Plus de 90% des questionnaires furent retournés dûment remplis.

première partie du rapport, mais plutôt les regarder comme des éléments de réflexion ou des hypothèses à étudier.

## **L'ÉDUCATION DES ADULTES DÉFAVORISÉS <sup>(1)</sup>**

Le Gouvernement du Québec n'a pas encore établi une véritable politique de l'éducation des adultes. On peut affirmer que les orientations pédagogiques spécifiques à l'éducation des adultes ne sont pas suffisamment définies et que l'organisation actuelle des services éducatifs offerts à cette catégorie d'étudiants n'a pas encore su s'affranchir du régime d'enseignement destiné aux jeunes. Plusieurs normes pédagogiques et administratives qui régissent ce secteur proviennent des autres niveaux de l'enseignement. Or, l'établissement d'une politique globale de l'éducation des adultes est en quelque sorte un préalable à la détermination de mesures particulières pour les défavorisés. Dans un avis antérieur, le Conseil recommandait l'élaboration d'une telle politique <sup>(2)</sup>.

L'ensemble des recommandations présentées dans ce rapport s'appuie sur des principes qui devraient nécessairement inspirer une éventuelle politique globale de l'éducation des adultes. Plusieurs de ces principes sont rappelés et explicités dans les lignes qui suivent, ce qui explique la présence de plusieurs recommandations d'ordre général, nécessaires pour orienter des solutions aux problèmes particuliers à l'éducation des adultes défavorisés.

### **A. LE DROIT DE L'ADULTE À L'ÉDUCATION**

Le droit de toute personne à l'éducation est un droit fondamental, universellement reconnu au même titre que le droit à la vie et à la santé. L'éducation doit être considérée en premier lieu comme une nécessité vitale en ce qu'elle constitue une condition du plein épanouissement de l'intelligence et de l'affectivité; elle est en cela directement liée à l'évolution normale des facultés humaines. De plus, l'UNESCO considère l'éducation comme un droit social, relié à l'emploi; d'où la nécessité pour un système d'éducation d'être accessible à tous les citoyens. Le droit à l'éducation s'exprime en terme d'accessibilité mais n'implique pas nécessairement la gratuité.

Un système d'éducation doit permettre à tout citoyen défavorisé d'avoir accès aux ressources éducatives au même titre que les citoyens plus favorisés. Cela commande des mesures particulières pour permettre au

(1) Les types de clientèle défavorisée concernés plus directement par ce rapport sont les petits salariés, les assistés sociaux, les chômeurs, les analphabètes et les faiblement scolarisés; l'annexe apporte des précisions sur cette classification.

(2) Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, *Avis concernant le programme Multi-Média pour le développement des ressources humaines des adultes du Québec*, p. 82.

défavorisé d'utiliser ce droit de l'accessibilité à l'éducation. Il faut d'ailleurs constater que dans la majorité des cas, pour toutes sortes de raisons, ce secteur de la population n'a pu se prévaloir à l'âge scolaire du droit fondamental de l'enfant à l'éducation.

Pour les adultes défavorisés, l'accessibilité à l'éducation ne se trouve pas garantie du fait qu'on leur accorde la gratuité scolaire et qu'on leur alloue même un salaire pour suivre des activités éducatives. Il y a également, pour bon nombre d'adultes défavorisés, des barrières d'ordre psychologique et pédagogique à franchir. Il faut alors recourir à diverses approches particulières, à des techniques d'animation, pour susciter l'intérêt de ces derniers à l'éducation et ensuite pour permettre à l'action éducative de les atteindre réellement dans leurs attitudes et dans leurs comportements.

En définitive, les mesures éducatives préconisées dans le présent rapport d'étude ont justement pour but premier de rendre l'éducation plus accessible aux adultes défavorisés.

## B. LA NÉCESSITÉ D'UN SYSTÈME INTÉGRÉ D'ÉDUCATION DES ADULTES

Pour être efficace, un système d'éducation doit pouvoir faire preuve de cohérence et être subordonné à des objectifs bien établis. Ceci doit amener le Gouvernement du Québec à assurer une autorité unique à ce système auquel doit être intégrée toute politique éventuelle relative à l'éducation des adultes. On aurait ici entrepris une tâche trop ambitieuse, concernant la formation professionnelle en particulier, en voulant établir un partage entre, d'une part, les responsabilités du gouvernement central qui exerce une autorité générale sur l'économie du pays et sur sa main-d'œuvre, et, d'autre part, les responsabilités du Gouvernement du Québec à qui incombe, selon la Constitution canadienne, la tâche d'organiser et d'administrer un système d'éducation pour le Québec. Il nous faut toutefois souligner que les ententes actuellement conclues entre les deux niveaux de gouvernement sont insatisfaisantes à bien des égards. En effet, il semble bien que les négociations qui précèdent ces ententes poursuivent des objectifs qui s'inscrivent dans des perspectives uniquement socio-économiques.

Mais la prise en charge totale et exclusive de l'éducation par le Gouvernement du Québec ne garantira pas nécessairement à notre système d'éducation la cohérence et l'efficacité souhaitées. Il revient au ministère de l'Éducation de coordonner les divers efforts éducatifs consentis par le Québec et de préciser à cette fin les responsabilités des autres instances qui s'occupent de l'éducation des adultes. L'élaboration d'une politique de l'éducation des adultes, devant mener à la mise en application d'un régime

de formation spécifique, ne sera possible que dans la mesure où ce Ministère reconnaîtra suffisamment d'autorité à sa Direction générale responsable de ce secteur de l'éducation.

Actuellement une bonne partie de l'éducation des adultes échappe à l'autorité de cette Direction générale; en voici quelques exemples:

- les normes de certification sont imposées soit par la Direction de l'enseignement élémentaire et secondaire, soit par la Direction de l'enseignement collégial, selon le niveau d'enseignement concerné;
- le ministère de l'Immigration a une juridiction exclusive sur l'enseignement dispensé aux immigrants;
- le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre a juridiction, au point de vue légal, sur la publicité des cours de formation professionnelle et sur la sélection des étudiants.

### C. LA COORDINATION DES MESURES SOCIALES, ÉCONOMIQUES ET ÉDUCATIVES

Y a-t-il lieu de croire qu'il suffit d'une poussée notable de l'expansion économique pour que les problèmes des économiquement faibles soient atténués ou résolus pour un temps ? Au contraire, on peut constater qu'une hausse du niveau économique d'une collectivité ne s'avère généralement favorable qu'à ceux qui sont déjà mieux équipés pour en tirer profit, alors que les populations défavorisées sont souvent incapables de se donner des instruments de promotion. L'éducation se présente comme un moyen qui mène à des résultats plus sûrs pour solutionner en profondeur les problèmes inhérents à l'état de défavorisé, surtout quand ce terme réfère à des notions telles que l'adaptation à la vie en société, l'autonomie, le sens des responsabilités. Mais, il ne peut s'agir là d'exclusivité. Face au besoin d'améliorer dans les plus brefs délais le sort d'adultes défavorisés, la conjugaison des efforts de plusieurs ordres — social, économique, éducatif et bien sûr politique — s'avère essentielle.

Au niveau du Gouvernement du Québec, il faut préconiser une meilleure coordination des politiques des ministères de l'Éducation, du Travail et de la Main-d'Oeuvre et des Affaires sociales. Cette coordination doit se faire également au niveau régional par le recours à des mécanismes de participation afin d'atteindre des représentants de toutes les instances concernées et divers collaborateurs avisés sur des questions particulières. Le Conseil est fort préoccupé par cette question puisqu'il a présenté à deux autres reprises des considérations et quelques recommandations qui concernent directement la coordination des interventions des divers paliers

du gouvernement, des ministères provinciaux et de diverses autres instances: directions générales, commissions scolaires, institutions <sup>(1)</sup>.

Plusieurs objectifs peuvent être principalement atteints par la coordination:

- l'utilisation optimale des ressources (ex.: procéder à des recensements, à des enquêtes, à des campagnes d'information et de sensibilisation qui soient menés en collaboration par les ministères concernés);
- le resserrement des liens entre le monde du travail et celui de l'éducation;
- le développement d'une politique suffisamment incitative à l'égard des défavorisés pour amener ces derniers à se prendre en main et à donner à leur vie une orientation qui soit vraiment le résultat d'un choix éclairé et volontaire.

#### D. ÉQUILIBRE ENTRE BESOINS COLLECTIFS ET INDIVIDUELS

Le présent rapport attache autant d'importance aux divers impératifs de la vie personnelle qu'à ceux de la vie en société.

L'éducation des adultes ne saurait être axée que sur des préoccupations d'ordre économique; cette éducation doit aussi se faire humanisante:

- en permettant à l'individu de s'épanouir et d'acquérir à la fois l'autonomie personnelle et le sens des responsabilités;
- en favorisant dans la collectivité l'implantation de modes de vie qui conviennent au développement social, économique et culturel de l'homme.

Parallèlement à un effort pour concevoir des politiques d'éducation des adultes qui veulent tenir compte de valeurs, d'approches, de dimensions éducatives nouvelles, il y a lieu de bien identifier les besoins soit individuels, soit collectifs exprimés particulièrement en milieux populaires. Le souci, par exemple, de la promotion collective qui inspire souvent ces milieux, ajoute une dimension nouvelle à une conception plus traditionnelle de l'éducation qui a privilégié dans le passé la promotion de l'individu et non celle de groupes de citoyens.

(1) (a) Rapport annuel 1970/71 du Conseil supérieur de l'éducation, *Avis au ministre de l'Éducation concernant la loi sur la formation et la qualification professionnelle de la main-d'œuvre*, pp. 159-168.

(b) Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, *Avis concernant le programme Multi-Média pour le développement des ressources humaines des adultes au Québec*, pp. 67-82.

## E. LA DÉCENTRALISATION

Même si le ministère de l'Éducation n'assume pas toutes ses responsabilités en éducation des adultes, le peu de champ qu'il occupe n'échappe pourtant pas à la centralisation qui marque, de fait, le système scolaire dans son ensemble. Une telle centralisation peut sans doute s'expliquer par le souci d'un partage équitable des ressources, d'une coordination et même d'une certaine efficacité tout au moins administrative. Mais cette centralisation dépasse de tels objectifs quand elle prend les formes suivantes:

- centralisation des communications entre le monde scolaire et celui du travail, rendant ainsi difficile toute forme de collaboration entre les Commissions scolaires et les Centres de main-d'œuvre;
- centralisation de la correction des examens;
- centralisation des programmes de culture populaire, qui doivent être approuvés par le ministère de l'Éducation.

Plusieurs des recommandations suivantes visent donc à une décentralisation dans le champ de l'éducation des adultes:

- établir des mesures éducatives qui soient vraiment adaptées aux besoins des populations, besoins qui peuvent varier sensiblement d'une région à l'autre;
- établir des politiques d'éducation qui favorisent chez les individus la prise en charge de leur éducation, et dans les milieux scolaires l'initiative et la créativité <sup>(1)</sup>.

En ce qui concerne l'éducation populaire, elle a été assumée jusqu'ici en grande partie par des associations et des groupes particulièrement attentifs aux besoins éducatifs de la population. Des modes d'apprentissage adaptés aux réalités de la vie quotidienne, des rencontres d'information et d'animation mutuelle, la mise en commun d'expériences personnelles sont des formes caractéristiques de l'éducation populaire privilégiées par des associations de volontaires, alors que dans le système scolaire, ce genre d'activités n'a pas fait dans le passé l'objet d'une véritable préoccupation.

Ces associations et ces groupes d'éducation populaire sont nés des efforts faits par une population insatisfaite, qui sent le besoin de s'organiser en marge du système scolaire pour répondre plus adéquatement à

(1) « Par son enseignement, par sa pratique, par son engagement, l'éducation doit contribuer à la réalisation de ce projet propre à notre temps: substituer à une autorité mécanique, de type administratif, une décision vivante, de type démocratique. La participation du plus grand nombre au maximum de responsabilités n'est pas seulement un gage d'efficacité collective, elle est aussi une condition du bonheur individuel, une prise de pouvoir quotidienne sur la société et sur les choses, une manière d'influer librement sur le destin. Il ne s'agit plus pour le citoyen de déléguer ses pouvoirs, mais de les exercer, à tous les niveaux de la vie sociale et à toutes les étapes de la vie. » (Edgar FAURE, *Apprendre à être*, Paris, Fayard-Unesco, 1972, 368 p., pp. 172-173.)

ses propres besoins. Une politique de l'éducation des adultes doit donc non seulement tenir compte des initiatives de ces groupes mais, par une décentralisation de l'administration, favoriser d'une part leur autonomie, condition essentielle de leur efficacité, et leur permettre, d'autre part, de recourir à des sources de financement qui ne proviennent pas exclusivement des Commissions scolaires, à cause de la nature même de leurs activités.

C'est dans le respect des champs de compétence propres à chaque agent de l'éducation que doit être conçu un système d'éducation adapté aux adultes.

## RECOMMANDATIONS

### 1.

*Nous recommandons que le ministère de l'Éducation établisse une politique cohérente de l'éducation des adultes.*

La nécessité et l'urgence d'établir une politique cohérente de l'éducation des adultes ne font plus de doute. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'établissement d'une telle politique implique au départ que soient réglés des conflits de juridiction, et que le ministère de l'Éducation prenne immédiatement les mesures nécessaires pour élaborer cette politique et se dote des mécanismes nécessaires pour en assurer l'application.

L'un des plus grands mérites de l'établissement d'une politique de l'éducation des adultes serait de provoquer le développement d'une pensée éducative renouvelée adaptée à la clientèle adulte, et libérée de plusieurs des concepts traditionnels d'un enseignement surtout conçu, jusqu'ici, pour les jeunes. Le renouvellement de ces concepts d'éducation ne pourrait qu'avoir des effets bénéfiques sur les autres secteurs de l'enseignement.

### 2.

*Nous recommandons que le ministère de l'Éducation assume la promotion réelle des citoyens adultes moins favorisés, en conjuguant ses efforts avec ceux des autres ministères et en s'assurant de leur étroite collaboration.*

En collaboration avec le ministère de l'Éducation, le ministère des Affaires sociales a amorcé une politique de réhabilitation des chômeurs chroniques, des assistés sociaux, d'handicapés de toutes sortes. Cette politique se traduit entre autres par l'établissement de programmes éducatifs en vue d'un retour à une vie plus normale et plus autonome de ces gens défavorisés.

Il faut voir là un exemple de mesures qui sont plus efficaces, parce que la mise en commun des ressources et des efforts de plusieurs ministères amène une politique plus cohérente, susceptible d'amener des solutions plus réalistes aux problèmes des défavorisés. Nous croyons qu'il s'agit là d'une condition essentielle à l'établissement d'une politique qui aurait pour objectif d'améliorer en profondeur et de façon durable le sort des citoyens moins favorisés.

### 3.

*Nous recommandons que le ministère de l'Éducation fasse les représentations nécessaires auprès des autorités concernées pour que le rôle des Centres de Main-d'Oeuvre, en ce qui regarde la formation professionnelle, se limite à collaborer au recrutement d'étudiants adultes puis à leur placement à la fin de la période de formation.*

Le recrutement doit:

- tenir compte des attentes et des besoins des individus en même temps que des demandes et exigences du marché du travail;
- être réalisé « sur le terrain » afin d'atteindre ceux qui ont le plus besoin d'aide, en l'occurrence différentes catégories de gens moins favorisés.

Il ne revient pas à ces Centres de déterminer des normes qui touchent directement à la pédagogie, comme le font actuellement les Centres de Main-d'Oeuvre du Gouvernement fédéral. Au contraire, les instances scolaires locales devraient pouvoir adapter aux besoins réels des individus une norme globale telle que le « 104 semaines » de cours. À l'intérieur d'un tel cadre, un profil de formation devrait pouvoir être déterminé à partir de considérations pédagogiques qui relèvent de la compétence des autorités scolaires, même si cela doit se faire en collaboration avec les Centres de Main-d'Oeuvre et d'autres agents, dont le plus important est l'étudiant adulte lui-même.

À nos yeux, cette recommandation consacre en définitive le principe de la responsabilité entière du Gouvernement du Québec quant à l'organisation et quant au fonctionnement de l'éducation des adultes, même dans le secteur de la formation professionnelle.

### 4.

*Nous recommandons, en ce qui concerne la formation professionnelle, que le ministère de l'Éducation, par ses instances locales, prenne l'entière responsabilité des services d'aide personnelle qui se situent au plan éducatif, soit:*

- l'information scolaire et professionnelle;
- l'orientation des étudiants;
- la détermination des objectifs pédagogiques;
- l'élaboration des profils de formation;
- la réorientation de l'étudiant en cours de route;
- l'évaluation.

La coordination déjà souhaitée entre le ministère de l'Éducation et d'autres ministères s'avère encore plus nécessaire au niveau local. C'est en consultation avec les Centres de Main-d'Oeuvre, le monde du travail, divers agents socio-économiques et avec les étudiants eux-mêmes, que les Services d'éducation des adultes pourront établir des services d'aide personnelle vraiment adéquats.

Particulièrement en ce qui a trait à l'orientation, il faut préciser, contrairement à ce qui se fait actuellement, que cette orientation ne saurait être définitive dès le début d'une période de formation, surtout quand cette orientation se fait à partir de critères parfois assez discutables. Même si l'orientation de l'étudiant adulte peut être améliorée par le recours, entre autres, à des activités d'exploration et de préformation, la réorientation en cours de route demeurera toujours nécessaire pour un certain nombre de candidats.

## 5.

*Nous recommandons que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les autres autorités compétentes en la matière, puisse mettre à la disposition des Commissions scolaires le plus de données pertinentes possible sur le marché du travail, sur les besoins actuels et futurs de main-d'œuvre.*

À cette fin, il s'avère urgent que les autorités gouvernementales se dotent de centres de données où toutes les informations sur le marché du travail seraient colligées, constamment mises à jour et rendues accessibles.

Un tel ensemble de données s'avère essentiel pour que l'enseignement professionnel dispensé aux étudiants adultes débouche sur des emplois. Ces données sont non moins importantes pour pouvoir fournir à l'étudiant adulte une information suffisamment claire et précise sur ses chances d'obtenir de l'emploi à la fin de sa période de formation, sans quoi il est bien difficile pour ce dernier d'exercer sa liberté de choix de façon rationnelle.

## 6.

*Nous recommandons que les Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire soient maintenus et intensifiés,*

À cet effet, il faut encourager toute politique de financement qui prévoit, dans les Commissions scolaires, l'engagement d'un certain nombre de personnes compétentes pour assurer l'aide personnelle et l'animation communautaire prévues par les projets SEAPAC (Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire). Le nombre de personnes à engager dans ces projets devrait être déterminé par le caractère démographique et le niveau socio-culturel de chacune des populations desservies par ces Commissions scolaires.

Ces services d'aide personnelle et d'animation communautaire devront intensifier leur action auprès des classes défavorisées car dans la plupart des milieux où ils sont implantés, ils demeurent l'unique lien possible entre le système scolaire et ces classes moins favorisées.

## 7.

*Nous recommandons que le ministère de l'Éducation assure la coordination entre le programme Multi-Média et celui des Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire en rendant ces programmes complémentaires, afin d'éviter le dédoublement des efforts.*

Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà présenté deux avis sur Multi-Média et si d'une part il se disait d'accord avec le principe de base de ce programme, soit l'auto-éducation des adultes défavorisés, il suggérait par ailleurs de retarder l'expansion du programme aussi longtemps qu'une politique cohérente de l'éducation des adultes n'aurait pas été établie. Or, au moment où l'on organise dans les Commissions scolaires des Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC) la coordination s'avère encore plus importante, compte tenu du danger certain de dédoublement des énergies créé par l'existence simultanée de Multi-Média et des SEAPAC, qui ont la vocation commune de porter une attention particulière aux classes moins favorisées de leur territoire. La question que se posait le Conseil supérieur de l'éducation dans son dernier avis sur Multi-Média revêt dans les circonstances une acuité particulière.

Le temps semble opportun de se demander si la réforme ne doit pas se faire à l'intérieur même du réseau public, plutôt que d'user d'un organisme semi-relié au ministère de l'Éducation et parallèle au système public, pour répondre aux lacunes de ce réseau, apparemment incapable de répondre à des besoins que l'on juge prioritaires <sup>(1)</sup>.

Y aurait-il lieu de vouloir délimiter immédiatement les rôles respectifs de ces deux structures d'éducation ? Il semble qu'il soit encore trop tôt pour procéder à un partage définitif des responsabilités. Il est toutefois

(1) Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, *Avis concernant le programme Multi-Média pour le développement des ressources humaines des adultes*, p. 78.

raisonnable de croire que dans la mesure où les SEAPAC s'avèrent efficaces dans l'animation communautaire, particulièrement des défavorisés, Multi-Média devrait s'orienter davantage vers un type d'animation couvrant de plus grandes populations, par une utilisation plus grande des média. Rappelons à cet égard cette autre observation du Conseil.

Que Multi-Média soit invité à redéfinir ses responsabilités propres à mesure que les tâches supplétives qu'il se donne actuellement pourront être assumées par des instances appropriées, et qu'il s'oriente le plus rapidement possible vers ce que son nom indique, c'est-à-dire « un système qui fait progresser de manière cohérente à des fins d'éducation des adultes, l'utilisation des moyens technologiques et pédagogiques nouveaux » <sup>(1)</sup>.

## 8.

*Nous recommandons que le ministère de l'Éducation élabore, en consultation avec les Commissions scolaires et les associations d'éducation populaire, une politique susceptible de favoriser l'action des organismes d'éducation populaire et qui soit bien articulée et cohérente en portant particulièrement sur les points suivants:*

- *l'ensemble des éléments qui doivent caractériser l'éducation populaire;*
- *le mode de reconnaissance et de financement des organismes d'éducation populaire;*
- *la place qui revient aux organismes d'éducation populaire face à un système d'éducation qui doit être coordonné.*

Le mémoire de l'Institut canadien d'éducation des adultes <sup>(2)</sup> démontre l'insuffisance des sommes d'argent consenties jusqu'ici au secteur de l'éducation populaire. Par ailleurs, les récentes modifications apportées par le ministre de l'Éducation, concernant le financement des organismes d'éducation populaire, ouvrent la voie à l'élaboration d'une politique qui pourrait être plus généreuse, surtout moins centralisée, mais qui devra toutefois s'insérer dans une politique globale de l'éducation des adultes.

## 9.

*Nous recommandons que, pour l'éducation populaire, les Commissions scolaires aient la liberté de répartir le budget global qui leur est alloué selon des priorités qu'elles déterminent elles-mêmes, compte tenu des besoins qui peuvent varier sensiblement d'une région à l'autre.*

(1) *Loc. cit.*, p. 82.

(2) *Le financement des organismes d'éducation populaire*, Institut canadien d'éducation des adultes, octobre 1972, 64 pages.

Un domaine qui se prête particulièrement mal à la programmation uniforme est celui de l'éducation populaire; en soi, l'éducation populaire doit s'ajuster parfaitement aux besoins culturels d'un milieu. Il est nécessaire que les Services de l'éducation des adultes puissent avoir la liberté de concevoir des programmes de cours ou d'activités éducatives qui soient parfaitement adaptés aux attentes des milieux.

Face à la nécessité d'établir des mesures prioritaires pour les adultes moins favorisés et de procéder à cet effet à une redistribution des ressources, il y a lieu de maintenir la formule de l'auto-financement pour une partie des cours de culture populaire, quitte à les rendre plus accessibles aux défavorisés. Les revenus de cours jugés moins nécessaires viennent ainsi augmenter les ressources disponibles pour l'éducation des adultes défavorisés. Les Commissions scolaires doivent fournir un appui financier aux groupes d'éducation populaire et mettre à leur disposition divers services: personnel, locaux, équipement, etc.; d'où la nécessité encore d'une décentralisation au point de vue budgétaire.

Le travail accompli par les « groupes populaires » dans les milieux défavorisés et les résultats obtenus, compte tenu des difficultés inhérentes à ce type d'action, témoignent d'initiatives qui doivent être encouragées et soutenues; elles répondent aux besoins d'une population trop souvent laissée pour compte. Ce sont les Commissions scolaires qui en définitive, dans le cadre scolaire, sont les plus habilitées à percevoir les besoins éducatifs de leurs milieux respectifs, à établir des priorités et à répartir en conséquence les ressources d'un budget global déterminé au préalable par le ministère de l'Éducation, à partir de critères tels que les caractéristiques démographiques et le niveau socio-économique des populations.

Tant pour leur organisation que pour leur financement, les activités d'éducation populaire doivent être soumises à des normes autres que celles utilisées pour l'enseignement régulier; les limites actuelles du nombre d'heures-cours, exprimées en multiples de 15, ne conviennent pas. Dans ce type d'activités et de projets éducatifs, il faut distinguer les trois phases suivantes:

- 1) la préparation, c'est-à-dire l'information, la sensibilisation, l'animation;
- 2) la période de formation elle-même;
- 3) les suites à donner, c'est-à-dire la prise en main d'une situation par les gens concernés ainsi que l'évaluation de ce qui a pu être réalisé.

La période de sensibilisation et d'animation demeure particulièrement importante en milieux défavorisés, sans quoi on ne peut prétendre rendre l'éducation accessible à ces milieux, comme l'explique le Conseil dans son avis sur Multi-Média <sup>(1)</sup>.

(1) Rapport annuel 1971-72 du Conseil supérieur de l'éducation, p. 76.

Les Commissions scolaires doivent donc jouer un rôle d'aide auprès des groupes d'éducation populaire tout en leur laissant la liberté d'organiser leurs activités éducatives. Les Commissions scolaires doivent encourager l'initiative, la prise en charge de l'éducation populaire par les citoyens eux-mêmes. Il s'agit de réaliser au plan local la décentralisation que l'on souhaite au plan provincial. Comme on l'a déjà indiqué, cette décentralisation doit signifier également que les groupes d'éducation populaire puissent recourir à des sources de financement qui ne proviennent pas exclusivement des Commissions scolaires.

## 10.

*Nous recommandons que le ministère de l'Éducation permette au programme Multi-Média de pousser suffisamment son expérience dans les cinq régions pilotes déjà assignées et qu'une évaluation rigoureuse et significative en soit faite.*

En attendant que le rôle de Multi-Média soit révisé, ce programme doit donc être amélioré:

- les objectifs doivent être précisés, compte tenu des attentes que l'on considère conformes à la nature de ce programme;
- une plus grande autonomie doit être laissée aux équipes régionales en ce qui concerne surtout l'utilisation et la production de moyens techniques (ex.: programmation radiophonique, émissions de télévision, enregistrements, publications).
- l'évaluation du programme Multi-Média doit être entreprise immédiatement et elle doit suivre les différentes étapes de cette expérience.

## 11.

*Nous recommandons que l'éducation des adultes, surtout en milieux moins favorisés, se fasse sous le signe d'une véritable individualisation dans l'établissement de régimes de formation.*

Il faut alors remplacer les programmes d'étude rigides, souvent conçus pour une tout autre clientèle, par des profils fonctionnels de formation spécifique. D'ailleurs, plusieurs des programmes actuels sont livresques, alors qu'y prédominent les connaissances théoriques, et ils conviennent encore moins à des adultes sous-scolarisés.

Cette individualisation exige une réelle intégration de la formation générale à la formation professionnelle pour les étudiants inscrits à ce secteur. L'intégration signifie que des cours de formation générale ne doivent pas nécessairement précéder dans le temps un ensemble de cours profession-

nels, comme s'il s'agissait là de deux entités bien distinctes, mais qu'ils doivent servir d'apport direct à la formation professionnelle. Cela doit empêcher l'imposition de cours de formation académique qui ont trop peu de liens avec les besoins réels de formation spécialisée d'un adulte. Une plus grande souplesse des programmes permet, de plus, de tenir compte davantage de l'expérience acquise de l'adulte pour ainsi éviter de prolonger indûment la période de scolarisation de ce dernier. Il est nécessaire de se défaire des normes pédagogiques rigides que sont les préalables conçus à partir de cadres non moins rigides, qui proviennent de notions pédagogiques traditionnelles comme celles de « degrés » et de « programmes institutionnels ».

## 12.

*Nous recommandons que le ministère de l'Éducation reconnaisse un statut professionnel à l'éducateur d'adultes.*

Le recours à des approches pédagogiques particulières, à des méthodes non moins spécifiques d'animation personnelle et communautaire s'avère nécessaire en éducation des adultes et particulièrement pour atteindre différents types de défavorisés. Le secteur de l'éducation des adultes a besoin d'éducateurs bien préparés et attachés exclusivement à l'éducation de cette clientèle. Il est nécessaire de pouvoir compter sur la permanence, la stabilité et sur la disponibilité d'un certain nombre d'éducateurs bien préparés, si l'on veut que s'élabore dans ces milieux une pensée éducative vraiment adaptée aux besoins de l'adulte et particulièrement de l'adulte moins favorisé.

Le statut d'éducateur d'adultes doit être défini à partir de normes dont plusieurs seront nécessairement très différentes de celles établies pour d'autres secteurs de l'enseignement. Le ministère de l'Éducation doit prévoir pour ce personnel des conditions de travail qui soient justes. Actuellement, aucun des bénéfices sociaux accordés généralement aux travailleurs, tels que par exemple le fonds de pension et l'assurance médicale, n'est prévu pour le personnel œuvrant en éducation des adultes, à moins qu'il ne s'agisse d'éducateurs appartenant déjà à d'autres secteurs de l'enseignement.

À la suite de ces recommandations générales, le Conseil veut porter à l'attention du ministre de l'Éducation quelques autres questions soulevées lors de la consultation menée à l'occasion de la présente étude.

a) Dans le cadre de la formation professionnelle, il faudrait envisager la possibilité d'appliquer des types de programmes qui font appel à des activités d'apprentissage autres que celles qui visent uniquement une scola-

risation individuelle. Il faut encourager des activités collectives de formation spécialisée pour des groupes de travailleurs déjà constitués. Mais de telles expériences nécessitent la collaboration de plusieurs ministères de même que la collaboration des associations syndicales et professionnelles.

b) L'accessibilité de la femme à l'éducation des adultes, et plus précisément à la formation professionnelle, présente des difficultés particulières telles que: champ plus limité d'activités; disponibilité réduite de la femme gardienne d'un foyer, etc. Il y aurait donc lieu de prendre diverses mesures, entre autres:

- offrir aux femmes un plus grand éventail de cours préparant à des activités et à divers emplois qui leur conviennent;
- alléger de diverses façons la tâche de la mère de famille (ex.: allocations spéciales; garderie d'enfants).

c) Les normes administratives prévues pour le recyclage et la formation professionnelle de l'adulte doivent tenir compte des difficultés spécifiques à l'adulte sous-scolarisé. Et c'est dans cette optique que le maximum de 52 semaines allouées à la formation générale comme préalable à une formation spécialisée doit être révisé. Cette norme empêche généralement les faiblement scolarisés d'accéder à la formation professionnelle.

d) Les examens provinciaux uniformes s'avèrent particulièrement embarrassants en éducation des adultes, car cette clientèle est très hétérogène quant à son acquis et on aurait tort de vouloir la soumettre à des programmes rigides et uniformes, programmes qui par surcroît, sont souvent hérités d'un système d'enseignement régulier conçu pour une autre clientèle. Le Conseil supérieur de l'éducation a indiqué dans un avis antérieur sur les examens une orientation générale concernant cette question tant pour l'éducation des adultes que pour les autres secteurs de l'enseignement <sup>(1)</sup>.

e) Il y a lieu de préparer, par l'éducation des adultes, les parents des milieux défavorisés à jouer un rôle particulier, comme le Conseil l'indiquait antérieurement dans son avis sur « L'éducation en milieux défavorisés » <sup>(2)</sup>. Plusieurs parents de ces milieux ont besoin d'être rejoints par une information et une sensibilisation plus grandes, car leur collaboration s'avère plus que nécessaire pour adapter l'école au milieu et pour assurer une plus grande motivation des enfants. Ces parents doivent être encouragés à participer aux structures de participation mises en place dans le secteur de l'éducation.

---

(1) *Les examens*. Avis adopté à la 137<sup>e</sup> réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 9 février 1973.

(2) Rapport annuel 1970/71 du Conseil supérieur de l'éducation, pp. 300-318.

## **ANNEXE**

### **Note explicative**

L'annexe qui suit contient les diverses données colligées dans une première étape de cette étude. Elles sont de deux ordres, comme le Conseil l'indiquait au début de ce rapport, soit:

- 1) les résultats de recherches sur diverses questions concernant le présent sujet;
- 2) les informations recueillies lors de séances de consultation tenues dans plusieurs régions ou notées à la suite d'une enquête menée auprès des directeurs de Service d'éducation permanente des Commissions scolaires.

En présentant cette annexe, il y a lieu de croire que toutes les personnes consultées pourront éprouver une certaine satisfaction à retrouver leurs témoignages même si elles n'auront pu reconnaître dans les recommandations du Conseil une réponse à toutes leurs attentes. Ceux qui voudraient poursuivre leur réflexion et nous en faire part, devraient trouver également dans cette seconde partie du rapport nombre de renseignements et de données utiles.

Le Conseil veut toutefois rappeler que les jugements préliminaires qui accompagnent plusieurs des données contenues dans cette annexe ne doivent pas être considérées comme des prises de position du Conseil; seules les recommandations formulées dans la première partie de ce rapport sont, pour le moment, les prises de position officielles du Conseil.

## **I. DESCRIPTION DE LA POPULATION ADULTE DÉFAVORISÉE ET IDENTIFICATION DE SES BESOINS**

### **A. DESCRIPTION DE LA CLIENTÈLE**

Certains chercheurs définissent la pauvreté comme « l'incapacité relative de l'individu à trouver des moyens ou des occasions d'améliorer son sort, de percevoir pareilles occasions ou, à l'opposé, de sentir et de croire qu'il n'existe pas pour lui de telles occasions » <sup>(1)</sup>.

Les études gouvernementales, dont celles du Conseil économique du Canada et du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, ont identifié la population défavorisée et évalué son ampleur à l'aide d'un indice économique. Ainsi en fixant à 5,000 dollars le seuil de la pauvreté pour une famille de quatre personnes, on peut estimer qu'il existe au Québec

(1) *Bibliographie des travaux de recherche dans le domaine du bien-être*, Québec, Ministère de la Famille et du Bien-être social, 1969, p. 117.

1,232,000 personnes considérées comme pauvres. Incidemment, cette population pauvre du Québec, à elle seule, dépasse en nombre celle de toutes les provinces de l'Ouest et représente près du double de celle des provinces maritimes <sup>(1)</sup>. Et, comme les représentants de la Commission des écoles catholiques de Montréal le faisaient remarquer au Conseil: « les milieux défavorisés ne sont pas rendus à leur maximum de croissance, leur importance numérique progresse toujours avec le temps; on n'a qu'à regarder le nombre impressionnant de « drop out » fabriqués actuellement par le système ».

L'utilisation de l'indice du revenu, comme critère de discrimination, se révèle insatisfaisant, du moins incomplet lorsqu'on veut étudier une variable aussi complexe que celle de l'éducation. En effet, si l'on veut mieux situer l'individu quant à ses besoins éducatifs, il est indispensable de recourir à d'autres indices. C'est ainsi que, partant de la définition de la pauvreté telle que donnée précédemment, on peut distinguer cinq critères permettant d'identifier les adultes défavorisés.

#### 1. Critères internes, intérieurs à la personne:

- *l'autonomie*, qui consiste à rendre l'individu capable de faire face à la vie par ses propres moyens; c'est la capacité pour l'individu de faire des choix devant les alternatives qui se présentent et cela après avoir découvert ses potentialités;
- *le sens des responsabilités*, qui est, à partir de la compréhension du système dans lequel il évolue, l'aptitude de l'individu à s'acquitter de ses devoirs aux plans personnel, familial et social; c'est l'inverse de la résignation;
- *l'adaptation à la société*, qui serait la capacité de l'individu de s'adapter au milieu puis d'en utiliser les ressources dans son développement; il s'agit d'une socialisation dynamique où l'individu et le milieu sont en interaction;

#### 2. Critères externes à l'individu:

- *la situation économique*, qui se traduit par une certaine aisance financière nécessaire à tout individu dans la poursuite de ses objectifs personnels;
- *la situation sociale*, qui fait que chaque individu, ainsi que le groupe social et culturel auquel il appartient, trouvent leur place dans la société, sans quoi il s'ensuit une dévalorisation pour les citoyens en cause.

(1) *La pauvreté au Canada*. Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, Information Canada, 1971, p. 20.

## B. CLASSIFICATION

À l'aide de ces critères, dix catégories ont été identifiées: les petits salariés, les assistés sociaux, les chômeurs, les analphabètes et faiblement scolarisés, les détenus libérés, les gens du troisième âge, les déficients mentaux, les handicapés physiques, les Indiens et les Esquimaux, les immigrants. Certaines de ces catégories (en particulier les quatre dernières) commandent des études plus spécialisées que celle menée ici. Par ailleurs, cette classification n'a rien d'exclusif ni d'exhaustif et différentes mesures éducatives proposées dans ce rapport peuvent convenir à plusieurs types de défavorisés. Mais, la présente étude vise davantage les quatre premières catégories dont nous présentons une brève description afin de mieux faire saisir l'à-propos des réflexions qui suivront.

### 1. Les petits salariés

Les petits salariés représentent un groupe très important, souvent méconnu du reste des gens considérés comme économiquement faibles.

Ils sont en général dans une insécurité complète en ce qui concerne leur travail. La permanence de leur emploi a comme condition le maintien de leur faible rémunération. Une trop forte augmentation des dépenses salariales de l'entreprise peut même leur faire perdre leur emploi de façon définitive parce que cela exige des investissements supplémentaires que l'entreprise ne peut supporter. Et c'est là un phénomène fort important au Québec depuis environ quinze ans, en particulier dans le domaine du textile et de la chaussure. Il y a même lieu de croire que le courant des fermetures et des licenciements n'est pas terminé, car plusieurs industries du Québec seront à brève échéance dans l'obligation de transformer en profondeur leurs modes de production.

La faiblesse des petits salariés les rend vulnérables et facilement exploitables. Constamment menacés de perdre leur emploi, ils doivent se résigner à travailler pour des salaires inférieurs. « Leurs faibles rémunérations seules leur permettent de continuer à être utilisés. En ce sens, l'existence de pauvres forme, dans une communauté, un obstacle à l'introduction du progrès technique... À l'inverse, la résistance de certains secteurs à ce même progrès favorise l'existence de zones de pauvreté... » <sup>(1)</sup>. À long terme, l'élimination de la pauvreté passe par la modernisation de ces secteurs d'activités, mais ceux qui y sont employés sont-ils préparés à affronter cette modernisation ?

« Au plan social et politique, le silence les caractérise. Ils savent qu'ils doivent se taire parce que la moindre représaille au travail ou ailleurs

(1) Jean PARENT, « Le problème de la pauvreté dans les pays développés », dans *Economie appliquée*, t. XXIV, 1971, p. 10.

risque de rompre l'équilibre strictement minimal qu'ils se donnent » <sup>(1)</sup>. D'autre part, on peut dire qu'ils ont une faible influence dans la société et sont loin des pouvoirs. Ils n'ont guère de moyens de pression pour faire valoir leurs revendications. Ils portent ainsi un plus faible intérêt aux affaires publiques, ce qui n'améliore pas leur situation <sup>(2)</sup>.

Contrairement à nombre d'autres personnes comme par exemple les assistés sociaux, les petits salariés ne reçoivent aucune aide sociale particulière; ils doivent payer tout eux-mêmes, ce qui n'est pas sans répercussions sur le budget familial qui gonfle avec l'inflation. Il s'ensuit inévitablement des difficultés d'ordre budgétaire.

## 2. Les assistés sociaux

Au Québec, on ne comptait pas moins de 541,000 assistés sociaux en 1971, à la suite d'un recensement fait par le ministère des Affaires sociales, dans le cadre de l'assistance médicale. On distingue chez les assistés sociaux les catégories suivantes: ceux qui pour des raisons de santé sont inaptes au travail, les personnes âgées, les parents chargés de la garde d'enfants, les chômeurs permanents, ceux qui ont un revenu trop faible, donc tous ceux qui n'ont pas la possibilité de toucher des revenus jugés suffisants.

Le sens des responsabilités des assistés sociaux est souvent assez faible, du fait que les régimes d'assistance en vigueur peuvent les conditionner et les inciter à demeurer attentistes, ce qui amène alors ces « assistés » à marcher sur leur amour-propre, leur dignité et à attendre...

« C'est une vie caractérisée par la frustration et le découragement, une vie marquée par le sentiment de l'échec et, par conséquent, par le désespoir et l'engourdissement » <sup>(3)</sup>. Donc résignation, dépendance et perspective sombre pour l'avenir sont le lot d'un grand nombre d'assistés sociaux.

## 3. Les chômeurs

On peut être chômeur à cause d'effets négatifs de la conjoncture économique, mais cette cause ne saurait seule expliquer ce phénomène. Le chômage ne frappe pas au hasard, il vise d'abord les emplois les plus fragiles: les emplois non spécialisés et les occupations de type industriel, 90% des chômeurs sont des ouvriers semi-qualifiés ou des journaliers. C'est souvent parce qu'un individu est incapable de passer d'un secteur

(1) Jacques de GRAND-MAISON, « Le monde marginal du petit salarié », paru dans *La Presse*.

(2) Voir à ce sujet en appendice I un tableau statistique tiré du 8e exposé annuel du Conseil économique du Canada, illustrant les relations entre le niveau social et l'intérêt porté aux affaires publiques.

(3) *La pauvreté au Canada*, p. VIII.

d'activité à un autre qu'il se retrouve chômeur. 72% des familles ont profité du plein emploi durant l'année 1967 alors que seulement 39.3% des familles à revenu faible ont pu bénéficier de ce même avantage <sup>(1)</sup>.

Autres caractéristiques:

— Le pourcentage des familles affectées par le chômage augmente à mesure qu'on s'éloigne des grands centres urbains.

— L'immigrant urbain (venant d'un milieu rural) est moins préparé à trouver un emploi stable que l'urbain né en ville. La meilleure préparation de ce dernier peut être attribuée à une plus grande scolarisation <sup>(2)</sup>.

#### 4. Les analphabètes et les faiblement scolarisés

Une étude sur la persévérance scolaire au Canada jusqu'à la 11<sup>e</sup> année a déjà révélé que celle-ci était la plus basse dans les écoles catholiques du Québec, avec Terre-Neuve et les Provinces Atlantiques <sup>(3)</sup>. Selon le rapport de *l'Opération Départ*, on retrouve plus de 12 Régionales ayant une proportion de plus de 70% de leur population non scolaire, âgée de 15 à 64 ans, qui avait seulement un niveau élémentaire (0-7 ans) <sup>(4)</sup>. Et une enquête fédérale en 1965 démontrait encore que c'est au Québec (et avec 5% en dessous des Provinces maritimes) que le taux de scolarité est le plus bas.

#### La scolarité des adultes au Québec <sup>(5)</sup>

|                                              | Habitants âgés<br>de 25 à 44 ans<br>(en milliers) | %    |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------|------|
| 1) tout au plus un cours élémentaire complet | 729                                               | 51.4 |
| 2) un cours secondaire partiel               | 314                                               | 22.1 |
| 3) au moins un cours secondaire complet      | 373                                               | 26.3 |
|                                              | 1416                                              | 99.8 |

(1) Selon une étude statistique publiée en 1971 par le Bureau fédéral de la statistique, sur les familles pauvres et les individus pauvres en 1967.

(2) M. A. TREMBLAY et G. FORTIN, *Les comportements économiques de la famille salariée au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 1964, pp. 237-238.

(3) Robert PIKE, *Ceux qui n'iront pas à l'université et pourquoi. Une étude sur l'accessibilité à l'enseignement supérieur au Canada*, Ottawa, Association des Universités et Collèges du Canada, 1970, p. 29.

(4) Baie-des-Chaleurs, Charlevoix, Chaudière, Grand-Portage, Henri-Bourassa, Îles, Lalonde, Matapédia, Monts, Pascal-Taché, Péninsule, Vérendrye.

(5) PIKE, *op. cit.* p. 97. En examinant des statistiques encore plus récentes, on constate que malgré les efforts de démocratisation au Canada, la scolarisation est encore en fonction de la classe de revenu à laquelle on appartient. Voir à ce sujet en appendice 2, la répartition des étudiants au niveau post-secondaire selon le revenu des parents pour l'année académique 1968/69. On constate entre autres que plus du quart des étudiants viennent de familles ayant des revenus de plus de 10,000 dollars.

Ce phénomène est important, nous le verrons au chapitre suivant, car il a une incidence sur l'application des normes du gouvernement fédéral concernant les programmes de formation professionnelle.

Les analphabètes absolus et fonctionnels constituent encore une partie assez importante des sous-scolarisés et les études ont déjà assez bien démontré les nombreux handicaps qu'ils accusent sur le plan de l'auto-nomie <sup>(1)</sup>.

Au chapitre du sens des responsabilités et de l'intégration, on peut observer principalement que les aspirations des familles où les parents sont illettrés, portent sur des objectifs à court terme ou simplement sur le quotidien; « les hypothèques de vingt ans ou plus sont caractéristiques des familles de classe moyenne... l'analphabète et le très faiblement scolarisé, sont vraiment des étrangers et des marginaux sur le plan social, dans une société qui est essentiellement bâtie pour les alphabétisés » <sup>(2)</sup>.

Enfin, il faut aussi constater le rapport entre la faible scolarité et la faiblesse des revenus. Cette corrélation a été assez bien démontrée par le Conseil économique du Canada. « En 1961, affirme-t-il, non seulement l'incidence de faibles revenus était-elle très forte (37%) dans le groupe des familles dont le chef n'avait pas reçu de formation de niveau secondaire, mais ce groupe représentait numériquement plus des deux tiers des familles à faible revenu » <sup>(3)</sup>. Cette corrélation vaut également quant à l'incidence du chômage <sup>(4)</sup>.

## C. IDENTIFICATION DES BESOINS

Conformément à la perspective adoptée au début de cette étude, il convient dans ce chapitre, non pas de réaliser une approche théorique sur cette notion, ni de dresser un tableau général des besoins des adultes <sup>(5)</sup>, ni d'analyser davantage les fondements de ces besoins, mais plutôt de *différencier les catégories de besoins de formation, en mettant en relief*

(1) — Difficulté de communiquer avec les organisations publiques ou privées dont le langage officiel est écrit;  
— incapacité ou difficulté d'exprimer sa pensée, ses sentiments, ses besoins et de défendre ses intérêts lorsqu'il faut utiliser le langage écrit ou parlé;  
— dépendance envers les autres lorsqu'il faut entreprendre des démarches à l'extérieur (cf. Raymond BERNIER, *Recherche sur les besoins des adultes en éducation de base*, C.E.C.M., 1969, passim.

(2) *Ibid.*, p. 23.

(3) Conseil économique du Canada, *Défi posé par la croissance et le changement*; 5e Exposé annuel, p. 124.

(4) L'appendice 3 indique cette corrélation.

(5) De tels inventaires ont déjà été réalisés, quoiqu'en nombre restreint, soit par des Commissions scolaires, soit par des groupes particuliers. A titre de référence: 1° Enquête auprès des étudiants inscrits aux cours du Service de l'Éducation des adultes de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal en vue d'aider à orienter la programmation de la formation technique et professionnelle aux adultes. 1968; 2° Etude sur les besoins des adultes (EBA). Projet du Programme des Initiatives locales du Gouvernement fédéral, 1972.

*les diverses exigences économiques, sociales et culturelles auxquelles doivent faire face les adultes, particulièrement les adultes défavorisés, et qui rendent ces besoins encore plus aigus chez les défavorisés.*

## 1. Selon des exigences économiques

La formation professionnelle doit constituer nécessairement un élément important lorsqu'on considère la faible scolarisation des Québécois adultes et leur vulnérabilité face aux changements technologiques qui se produisent d'une façon accélérée depuis dix ans. Un Rapport synthèse de l'*Opération Départ* mentionne que la plupart des études locales proposent l'intensification de l'effort de scolarisation entrepris au niveau de la Commission scolaire régionale; cette scolarisation doit mener à la formation professionnelle, mais certains travailleurs, précise-t-on, devraient être engagés dans un processus de professionnalisation plus rapide et cela pour des occupations où les connaissances théoriques sont moins nécessaires <sup>(1)</sup>.

Pour montrer jusqu'à quel point la scolarisation et la formation professionnelle répondent à des besoins individuels urgents et pour démontrer l'acuité du problème en regard des caractéristiques décrites dans la première partie de ce chapitre, examinons la description d'une clientèle de la CECM telle que réalisée par le Conseil de développement social de Montréal: 77% des étudiants répondants, inscrits en formation professionnelle, étaient en chômage une semaine avant les cours; 69.7% d'entre eux ne gagnaient en 1971 qu'un salaire brut de \$85.00 par semaine lors du dernier emploi; 75% possédaient 9 années et moins de scolarité <sup>(2)</sup>.

L'apprentissage d'un métier est l'objectif visé par une bonne partie des faiblement scolarisés. Selon une autre enquête effectuée auprès des étudiants adultes qui suivaient des cours académiques de niveau secondaire à la CECM, il ressort que <sup>(3)</sup>:

- de 50 à 70% des adultes suivent des cours généraux à temps partiel pour des raisons reliées au travail;
- 90% des étudiants à temps plein ont répondu être intéressés à suivre un cours de métier, (et 68.4% des étudiants à temps partiel).

Quelles que soient les modifications qui pourraient être apportées aux programmes de formation, on peut conclure que la formation professionnelle et son préalable, la formation de base, répondent à des besoins réels d'une importante partie de la clientèle adulte.

(1) *Opération Départ: Synthèse des rapports régionaux*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1970, t. II, p. 39.

(2) Francine DUCHESNE-FORTIN, *Le recyclage, Projet de consultation*. Conseil de développement social du Montréal métropolitain 1971, 122p., pp. 20-22.

(3) Raymond BERNIER, *La formation professionnelle des adultes: vers une définition de ses objectifs et une mesure de son efficacité*, Montréal, CECM, 1971, p. 50.

## 2. Selon des exigences sociales

Pour un grand nombre d'individus, un programme de scolarisation ou même de professionnalisation, bien que représentant une grande valeur en soi, peut constituer une voie qui ne débouche pas sur une solution aux problèmes vécus. La plupart des responsables de l'éducation des adultes que nous avons rencontrés, reprenant à ce chapitre une idée qui circule de plus en plus, affirment que les programmes destinés aux adultes sous-scolarisés doivent essentiellement aider les personnes à comprendre le monde qui les entoure. L'individu a constamment à se situer dans la société (problèmes de rénovation urbaine, de système de taxation, d'assurance sociale, d'assurance-chômage, de régime de sécurité d'emploi); d'où l'importance d'une démarche éducative qui a une dimension sociale et politique et qui sera nécessairement différente de celle que le système scolaire favorise.

La plupart des adultes des classes défavorisées ont besoin de confiance et de sécurité. Certains responsables scolaires ont souligné, et cela semble réel, que dépourvus de ces deux qualités, les adultes défavorisés sont portés à avoir des attitudes conservatrices et à être trop dépendants de la société, ce qui les éloigne de l'innovation et les rend souvent exploitables sur divers plans.

Pour l'amélioration des conditions sociales, il faut que l'individu soit en mesure de comprendre, de considérer avec un certain sens critique les politiques gouvernementales, en particulier les mesures à l'intention des défavorisés. Il doit aussi être préparé à participer à leur élaboration. « Plus le niveau moyen d'instruction de la population est élevé, plus les pouvoirs publics sont libres d'innover en matière de politiques. Ces innovations exigent l'utilisation de mécanismes fort complexes et perfectionnés, impliquant parfois la participation de la population » <sup>(1)</sup>

L'éducation, a-t-on conclu chez certains, doit avant tout poursuivre des objectifs sociaux, se situer à l'intérieur d'un projet social. Même si l'on satisfaisait tous les besoins vitaux sur le plan économique, on aurait encore des individus défavorisés: ceux qui ne peuvent communiquer, qui sont exclus des circuits d'information.

## 3. Selon des exigences culturelles

En troisième lieu, face aux besoins économiques et sociaux auxquels répond une éducation dite « utilitaire », il faut situer les besoins culturels auxquels peut répondre une forme d'éducation humaniste <sup>(2)</sup>. Le dévelop-

(1) Conseil économique du Canada, *L'Etat et la prise des décisions*; 8e Exposé annuel, Ottawa, 1971, p. 226.

(2) Cette conception humaniste vise surtout à donner au citoyen une formation qui lui permette une meilleure prise de conscience de lui-même, de son environnement et une compréhension de la position qu'il occupe dans les différents groupes auxquels il participe. LÉON DION, « L'éducation des adultes », dans *Cité libre*, Vol. XIII, no 43, janvier 1962.

pement culturel comprend la formation et le raffinement des aptitudes intellectuelles, le développement du caractère, des goûts, des attitudes et du civisme, ainsi que l'épanouissement de la personne <sup>(1)</sup>. Les cours dits de « culture populaire » dispensés par les Commissions scolaires du Québec, sont des instruments qui peuvent répondre à un tel objectif. Ils touchent, comme nous le verrons au chapitre suivant, des domaines très variés. Mais les adultes défavorisés ont des problèmes particuliers à ce niveau: préoccupés par le quotidien, par des besoins aussi primaires que les besoins vitaux et pressés par l'urgence de leurs obligations personnelles et familiales, ils n'ont jamais eu la possibilité et le loisir de penser à la culture, même s'il faut entendre ici cette notion dans un sens large.

## **II. ÉVALUATION DES MESURES ÉDUCATIVES À L'ÉGARD DES ADULTES MOINS FAVORISÉS**

### **A. LA COMMISSION SCOLAIRE**

Il existe cinq genres de programmes éducatifs à l'intention des étudiants adultes. Trois d'entre eux sont sous la responsabilité immédiate des Commissions scolaires, soit: les cours de formation générale et professionnelle, les cours de culture populaire et plus récemment un service d'aide personnelle et d'animation communautaire. Le ministère de l'Éducation administre directement le programme Multi-Média, dont il sera question dans la section suivante <sup>(2)</sup> et les cours par correspondance, programme que nous ne retiendrons pas ici car il ne vise pas les étudiants défavorisés comme tels <sup>(3)</sup>.

À l'exception de Multi-Média, aucun de ces programmes n'a réellement de vocation particulière sur le plan social en s'adressant, par exemple, à des « populations cibles »; ils sont des programmes plus généraux, mais ils touchent tous à des degrés divers un pourcentage plus ou moins important de la clientèle que nous avons identifiée comme défavorisée.

#### **1. Les cours de formation générale et professionnelle**

Les cours de formation générale et de formation professionnelle constituent de loin le secteur d'activités le plus imposant de la Direction générale de l'éducation des adultes et des Commissions scolaires. Si l'on considère la clientèle à temps partiel et celle à plein temps dans ces deux genres de

(1) *L'Etat et la prise des décisions*, p. 226.

(2) Voir p. 146 ss.

(3) Comparativement aux cours réguliers de formation générale et professionnelle, les cours par correspondance ont une audience très limitée et une progression plutôt lente. Alors que les effectifs de clientèle des cours de formation générale à temps plein passaient de 6,038 à 42,770 de 1965 à 1970, ceux des cours par correspondance passaient de 3,312 à 8,323. (*L'éducation au Québec en 1971. Rapport des activités du ministère de l'Éducation*, p. 196).

formation, on totalise pour l'année 1970, 228,848 étudiants et, on constate un accroissement constant de ces effectifs depuis 1965 <sup>(1)</sup>

### **a) Objectifs de la formation générale et professionnelle**

Sans remonter ici aux textes qui sont à l'origine des programmes de formation, il semble que les objectifs poursuivis soient principalement de deux ordres: social et économique. Les cours de formation générale à temps partiel qui sont du domaine exclusif à la DGEA s'inscrivent au départ dans une volonté d'aider l'individu à poursuivre son entreprise de formation et à acquérir un niveau de scolarité susceptible de lui faciliter l'accessibilité à un emploi ou à l'exercice de son métier.

Quant aux cours de formation générale à plein temps et aux cours de formation professionnelle qui sont avant tout sous l'initiative du Gouvernement du Canada, plus spécialement du ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration <sup>(2)</sup>, et qui sont administrés par la Direction générale de l'éducation des adultes, ils semblent en principe poursuivre des objectifs d'abord économiques et, par répercussion, des objectifs sociaux <sup>(3)</sup>. Car c'est principalement à cause de l'impact direct et immédiat sur l'économie du pays que le Gouvernement central occupe d'une certaine façon le champ de l'éducation <sup>(4)</sup>. Mais, c'est peut-être avant tout l'application de ces programmes et la façon dont elle se fait, qui vont traduire réellement les objectifs visés. Car, de par les moyens utilisés, la formation générale, la formation professionnelle et la formation en cours d'emploi, il semble évident que ces programmes peuvent être des instruments très valables pour lutter contre la pauvreté en fournissant des outils précieux aux individus plus ou moins mal préparés à occuper des emplois.

### **b) Les points faibles du programme**

La sélection des candidats

Il semble, au dire des responsables de l'éducation des adultes consultés, que dans l'ensemble la clientèle recrutée pour les cours de formation à temps plein soit une clientèle qui peut être considérée comme défavorisée, si l'on considère le nombre moyen d'années d'étude et l'absence de quali-

(1) Rapport du ministère de l'Éducation 1969/70, p. 59.

(2) « Loi concernant la formation professionnelle des adultes », sanctionnée le 8 mai 1967.

(3) Les objectifs de la formation professionnelle sont ainsi énoncés par le ministère de l'Éducation du Québec.

« — Contribuer, par le recyclage ou le perfectionnement des travailleurs, à augmenter le niveau économique du Québec;

— aider, par une formation spécialisée, la valorisation professionnelle des travailleurs, et notamment, les assistés sociaux ». (*L'éducation au Québec en 1971*, p. 190).

(4) Selon les déclarations mêmes du ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, les buts poursuivis par ses politiques et ses programmes ont un « caractère essentiellement économique » et « son rôle dans la répartition des revenus, bien qu'important, n'est que secondaire » (Selon un mémoire du ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, cité dans *La pauvreté au Canada*, p. 161).

fications professionnelles. En cela, le programme répond en partie à un objectif poursuivi et c'est un aspect positif à considérer.

Mais nous devons souligner l'opinion que se font les directeurs de Service d'éducation des adultes en ce qui a trait au rôle accompli par les Centres de main-d'œuvre qui sont actuellement responsables de la sélection des étudiants adultes. En effet, seulement 3% des répondants se disent très satisfaits du rôle de ces Centres; quant à la sélection elle-même, 58% se disent moyennement satisfaits et plus de 35% se déclarent peu satisfaits <sup>(1)</sup>.

Voici les principales critiques retenues, par ordre d'importance:

- on agit trop vite, sans étude des besoins de chacun et l'on ignore les profils de formation;
- on cherche plutôt à remplir les « places » qu'on a, même si on ne répond pas aux besoins des individus;
- on ne se soucie pas d'orientation professionnelle;
- on manque de souplesse en ne donnant pas à l'étudiant la possibilité de préciser et de réévaluer son objectif de formation en cours de route.

D'une façon générale, on juge trop arbitraire le rôle du Centre de main-d'œuvre. Par les demandes d'emplois qu'il reçoit du marché du travail, il conclut à la pertinence de telle ou telle orientation en formation. Indirectement, il est amené à déterminer les « blocs de cours » qui doivent être mis sur pied par la Commission scolaire, et les étudiants sont classés en fonction de ces orientations. On nous a fourni, à ce chapitre, plusieurs exemples classiques de cas d'étudiants engagés dans des programmes assez étrangers à leurs aspirations personnelles. Certaines catégories de défavorisés peuvent même être tenues à l'écart des voies de formation: on mentionne le cas de Centres de main-d'œuvre qui évitent de recruter les sous-scolarisés parce qu'ils considèrent qu'ils n'offrent aucune possibilité de rentabilité, ayant un trop long chemin à parcourir. On reproche donc aux Centres de main-d'œuvre d'être trop préoccupés par la satisfaction des demandes formulées par le marché et pas assez par la satisfaction des besoins réels de formation <sup>(2)</sup>. De plus, il faut remarquer que la

(1) Il faut rappeler qu'un questionnaire-enquête a été envoyé aux responsables des Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires. Les données numériques fournies dans la présente partie proviennent de cette enquête.

Sur 69 questionnaires envoyés aux Commissions scolaires régionales et à des Commissions scolaires urbaines dispensant l'enseignement aux adultes, 65 furent retournés dûment remplis, soit près de 95% des envois.

(2) C'est pertinemment un reproche majeur qu'adresse le Rapport du Comité sénatorial sur la pauvreté au ministère de la Main-d'œuvre et de l'immigration: « tel qu'il fonctionne, le programme fédéral de main-d'œuvre est orienté vers la fourniture d'un service à l'employeur, c'est-à-dire vers les besoins en main-d'œuvre, les priorités du ministère visent à combler les besoins existants et prévus du marché du travail, et non ceux des travailleurs eux-mêmes... Ainsi, conclut-il en faisant référence au programme de formation de la main-d'œuvre, ce qui fut conçu comme un programme à l'intention de la masse est devenu un instrument d'appui à l'économie ». (*La pauvreté au Canada*, pp. 161-162).

fonction du Centre en est une d'agent plutôt passif qui reçoit des demandes; il n'y a pas de politique d'amorcée dans les centres en vue de faire un recrutement « sur le terrain » et d'atteindre ainsi les populations moins favorisées. On a décrit les adultes défavorisés comme constituant des ensembles assez marginaux, dépourvus de moyens de communication pour faire valoir leurs besoins, et non représentés par des groupes d'intérêt, renonçant même à participer à toute activité sociale. Comment alors espérer qu'ils aient l'autonomie nécessaire pour faire une démarche auprès d'un officier du Centre de main-d'œuvre ?

Cependant, malgré l'ensemble de facteurs défavorables qu'on a pu indiquer, les opinions des administrateurs scolaires sont nuancées au sujet des cours de formation générale et professionnelle. Et si on semble quelquefois assez acerbe, on n'en continue pas moins à croire en la formule actuelle. En particulier, on souligne que l'allocation de formation donnée par l'État constitue un appât pour un certain nombre de gens qui, autrement, éviteraient complètement le système scolaire.

#### Le manque d'adaptation du contenu des programmes

La seconde partie des observations se rapporte aux contenus des programmes de formation qui, eux, sont assurés par la Direction générale de l'éducation des adultes et le ministère du Travail et de la Main-d'œuvre, selon les principes de l'accord intervenu. Il est impossible d'évaluer dans le cadre de ce travail la valeur objective des profils de cours élaborés et suggérés par la DGEA, une telle étude ne nous apporterait d'ailleurs peut-être pas de conclusions intéressantes en regard des besoins de la clientèle adulte défavorisée, car chaque étudiant a des besoins qui lui sont propres.

Partout où la Commission s'est rendue, on se pose cependant des questions sur la nature de la formation et le contenu des cours dispensés aux adultes inscrits en formation professionnelle; on se demande dans quelle mesure cela répond à leurs déficiences sur le plan professionnel et à leur besoin de connaissances générales.

C'est au chapitre de la formation générale que les doutes les plus sérieux sont posés; on se demande si cette étape, telle qu'elle est présentement conçue par la DGEA, est un préalable vraiment nécessaire à la formation professionnelle. Les cours de formation académique constituent souvent un champ de frustration assez grand pour les adultes défavorisés sur le plan des qualifications et même sur le plan de la scolarité. Trop souvent, les bagages de connaissances qu'on voudrait leur transmettre ne tiennent aucunement compte de ce dont ils auront réellement besoin pour exercer un métier (ex.: algèbre imposée à un homme de 35 ans qui se prépare à être soudeur alors qu'il ne connaît rien de la mathématique

appliquée et de la conversion des mesures; cours de littérature française et de poésie à des futures secrétaires plutôt que de leur offrir des cours en expression orale et écrite et en orthographe).

La Commission des Écoles catholiques de Montréal faisait remarquer, lors de la consultation, les faibles résultats de la scolarisation dans ses centres de formation: si la scolarisation peut atteindre un certain rendement positif chez la classe moyenne, ce rendement est assez décevant chez les classes moins favorisées; ceux qui viennent ne cherchent que de la scolarisation dans les centres de la CECM n'y demeurent qu'un temps limité; un grand nombre « décrochent » au plus tard un an et demi après le début du programme. La scolarisation est décrite comme une « mesure de cataplasme et une solution très limitée aux problèmes des milieux défavorisés ».

Au chapitre de la formation professionnelle, les observations retenues sont du même ordre: contenus qui ne tiennent pas suffisamment compte des expériences acquises, sauf que dans ce type de formation les lacunes sont plus facilement perçues par les étudiants; on donne des cours de travail en forêt ou de culture à des gens déjà expérimentés, on leur répète des choses déjà connues au lieu de les sensibiliser à d'autres préoccupations fondamentales comme la législation, l'administration.

Enfin, plusieurs, administrateurs et professeurs, remettent en question l'organisation pédagogique qui, dit-on, « stresse » tous ceux qui participent au projet éducatif. Trop de temps est consacré à la satisfaction des programmes officiels, pas suffisamment à la formation des personnes. Et c'est le système d'examen qui entre autres force ainsi les responsables scolaires à suivre servilement les programmes; d'autres éléments comme la personnalité, l'intérêt à l'apprentissage, ne sont pas considérés. Cependant, ces critiques ne mènent pas nécessairement à une remise en question du diplôme. Au contraire, certains ont insisté sur la nécessité de son maintien car il constitue une valeur réelle au plan social, particulièrement pour les gens défavorisés.

#### Les normes limitatives du programme

Enfin, il peut être utile de rappeler ici brièvement les contingences auxquelles sont soumis les étudiants adultes dans leur processus de formation.

- La durée maximale de 52 semaines de formation académique limite l'accès d'un grand nombre d'étudiants à la formation professionnelle; en milieux défavorisés, la population adulte est de toute évidence trop peu scolarisée pour s'accommoder d'une telle norme. Seuls les cas spéciaux peuvent bénéficier d'une extension. Cette norme est donc discriminatoire à l'endroit d'une importante partie de la population

faiblement scolarisée. Cela mène à une compression exagérée des programmes surtout que ces derniers ne sont pas suffisamment adaptés aux adultes.

- Il y a aussi les conditions d'admissibilité à l'allocation de formation, qui peuvent être discriminatoires à l'endroit des jeunes ou des individus n'ayant pas sollicité un emploi pendant un certain temps.

### c) Les évaluations actuelles de l'efficacité des programmes de formation

Une évaluation globale du rendement du programme prévu pour améliorer la scolarisation et la qualification des travailleurs est une tâche tellement complexe qu'elle n'a pu jusqu'à ce jour être réalisée. Il existe cependant des études sectorielles et nous allons en examiner très brièvement les conclusions, car elles sont en mesure de nous éclairer sur la pertinence des programmes et peut-être peuvent-elles apporter des indications sur les réaménagements possibles de ceux-ci.

Globalement, ces études tendent à nous démontrer que les programmes de formation professionnelle ont un rendement assez faible; d'ailleurs, la simple observation des statistiques du chômage nous indique aucune baisse continue de son taux depuis la mise en application des programmes.

Une analyse effectuée par le Service de l'éducation des adultes de la CECM <sup>(1)</sup> et qui s'appuyait sur une étude réalisée en 1969 pour le compte du ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration <sup>(2)</sup>, nous apporte quelques précisions à ce sujet. Si l'enquête fédérale tend à démontrer une amélioration de la situation d'emploi des étudiants à plein temps, en comparant le nombre d'individus sans emploi et qui cherchaient du travail durant la semaine de l'enquête, au nombre qu'ils atteignaient une semaine avant le cours <sup>(3)</sup>, l'analyse de la CECM met en évidence certains facteurs qui nous amènent à des déductions plus réalistes. En effet, cette dernière tient compte fort justement de facteurs particuliers à cette période, qui peuvent atténuer sensiblement la conclusion qui pourrait être tirée des chiffres présentés: ainsi, par exemple, pour l'ensemble des mois de septembre et d'octobre 1968, la proportion des chômeurs qui n'ont pas suivi de cours mais qui se sont trouvés un emploi au bout de six mois atteint 84.4% <sup>(4)</sup>. En tenant compte de deux facteurs, soit le niveau de scolarité

(1) Raymond BERNIER, *La formation professionnelle des adultes...*, Montréal 1971.

(2) F.D. UPEX, *Occupational Training for Adults Program. Pilot Follow-up Survey*. Planning and Evaluation Branch, Program Development Service. Department of Manpower and Immigration, Ottawa 1969.

(3) *Ibid.*, p. 15:

|                                                | Moment                        |      |                      |      |
|------------------------------------------------|-------------------------------|------|----------------------|------|
|                                                | Semaine avant début des cours |      | Semaine de l'enquête |      |
|                                                | N                             | %    | N                    | %    |
| Etudiants sans travail et cherchant du travail | 679                           | 54.9 | 309                  | 25.4 |

(4) *La Main-d'œuvre*, septembre 1969. B.F.S., cité dans l'étude de la CECM, p. 89.

antérieur et la situation du marché de l'emploi, on conclut qu'« il n'y a pas de différence significative dans les chances de trouver un emploi au bout de six mois entre les chômeurs qui ont suivi des cours plein temps et les chômeurs qui n'en ont pas suivi » <sup>(1)</sup>.

Une autre enquête sectorielle, réalisée plus récemment par le Conseil de développement social du Montréal métropolitain auprès d'un échantillon de 340 étudiants adultes de Montréal nous amène à des conclusions qui sont assez similaires <sup>(2)</sup>.

- L'obtention du diplôme n'améliore pas la situation professionnelle après les cours. Les étudiants diplômés sont défavorisés au sujet de l'accès au marché du travail (sept mois après les cours) par comparaison aux étudiants non diplômés.
- À court terme, les cours de pré-emploi ne répondent pas aux objectifs qu'ils poursuivent, soit un meilleur accès au marché du travail et la conservation du premier emploi obtenu après les cours.
- À long terme les résultats sont plus positifs: le fait d'augmenter sa scolarité peut améliorer sa situation professionnelle, mais dans ce cas l'obtention du diplôme n'y est pour rien <sup>(3)</sup>.
- Il faut noter que le taux d'échecs est élevé: pour 65% des étudiants, la situation scolaire à la fin des cours répète la situation précédant les cours.

Pour terminer cette brève évaluation, soulignons enfin un dernier aspect: les cours semblent atteindre surtout ceux qui sont en chômage temporaire; les études tendent à démontrer que les chômeurs motivés à suivre des cours ne se recrutent pas parmi les chômeurs chroniques <sup>(4)</sup>. Il faut aussi considérer que la clientèle recrutée est assez jeune: selon un échantillon, le groupe d'âge se situant entre 18 et 24 ans, représente plus de 49.1% de la clientèle alors que les 35 ans et plus représentent seulement 15.7% <sup>(5)</sup>. Une constatation semblable était justement faite par un groupe d'administrateurs consultés. Selon eux, le programme de formation professionnelle est, pour une part, une façon de solutionner le problème économique du jeune qui ne peut plus aller dans le système régulier d'éducation, ni recevoir d'allocations d'assurance-chômage.

(1) *La formation professionnelle des adultes* . . . , p. 92. —

« On émet même l'hypothèse que le travailleur qui se retire du marché du travail pour acquérir un complément de formation pourrait avoir certaines difficultés à se replacer sur ce marché: 10% des adultes qui avaient un emploi avant de suivre les cours à plein temps n'ont pas réussi à se trouver un emploi six mois après la fin des cours » (*Ibidem*, p. 94).

(2) *Le recyclage*. Projet de consultation.

(3) Cependant les résultats ne spécifient pas si la fonction occupée correspond au type de formation suivie.

(4) Durant l'année ayant précédé les cours, les étudiants ont chômé en moyenne durant une semaine et demie seulement. *La formation professionnelle des adultes* . . . p. 95.

(5) *Le recyclage*, p. 17.

Il faut spécifier ici que ces conclusions d'enquêtes n'ont pas une valeur ni une rigueur absolues; elles peuvent être influencées par d'autres facteurs tels que la situation professionnelle antérieure et en particulier la détérioration possible de la situation économique durant l'enquête. Mais elles concordent avec plusieurs évaluations communiquées par les responsables de l'éducation des adultes que nous avons rencontrés dans différentes régions du Québec. Cependant pour certains champs de spécialisation les résultats sont beaucoup plus encourageants alors que le placement des étudiants a pu se faire jusqu'à 100% des candidats.

## **2. Les cours et activités de culture populaire**

Le domaine de l'éducation populaire constitue un autre secteur d'activités intenses, cumulant en 1969/70 quelque 95,560 inscriptions et totalisant à travers tous les territoires régionaux plus de 3,687 classes <sup>(1)</sup>.

### **a) Objectifs**

Selon le ministère de l'Éducation ces cours ont pour objectif « d'apporter une contribution positive à la solution des difficultés posées par la vie de tous les jours » et de « permettre aux individus et aux groupes d'orienter leur avenir de meilleure façon à la suite de l'exploration des moyens de répondre à leurs besoins concrets » <sup>(2)</sup>.

La DGEA a défini les objectifs de l'éducation populaire en fonction de 5 rôles sociaux joués par les individus: les rôles de consommateur, de producteur, de père et de mère, d'époux et d'épouse, de citoyen.

### **b) Le rôle particulier de l'éducation populaire**

Les activités de culture populaire peuvent répondre à une foule de situations auxquelles la formation académique ou professionnelle est incapable d'apporter des réponses. Elles peuvent de plus tenir compte des dynamismes qui naissent dans le milieu et qui sont générateurs de changements. Par exemple, pour citer un cas concret, un groupe de jeunes chômeurs du Centre-Sud de Sherbrooke veulent entretenir et restaurer l'allure des maisons du quartier: ils soumettent un projet dans le cadre des projets d'initiative locale. Mais au cours des activités, on découvre une communauté d'intérêt de quartier et on ressent un besoin de continuité, car des besoins de formation sont nés (décoration, menuiserie, peinture, etc.). Après l'expiration du projet on demande à la Commission scolaire des cours en techniques d'embellissement, demande qui ne pouvait être satisfaite par les cours de formation professionnelle mais seulement par des cours de culture populaire.

(1) *L'Éducation au Québec en 1971*, pp 192 et 196.

(2) *Ibidem*, p. 191.

Contrairement aux programmes de formation qui ne considèrent que l'individu, les activités de culture populaire peuvent répondre à des besoins collectifs ou aux demandes des groupes, même si souvent les moyens dont on dispose sont plutôt limités.

On peut se demander aussi dans quelle mesure les participants aux activités de cette culture populaire ne recherchent pas, en plus d'une information sur des sujets spécifiques, un point de rencontre, un moyen d'échanges inter-personnels et de sensibilisation aux problèmes qu'ils vivent. Plusieurs adultes ont un besoin de relations humaines ou d'évasion, et ces facteurs peuvent aussi être à la source des motivations.

Selon le sondage effectué par la Commission, c'est l'information des adultes sur l'environnement socio-culturel et économique qui est actuellement perçue par les directeurs de services d'éducation des adultes comme le principal besoin éducatif des chômeurs, des assistés sociaux ou des faiblement scolarisés; viennent ensuite, dans l'ordre, l'apprentissage d'un métier et la formation académique. Cela peut démontrer l'intérêt qu'on porte chez un grand nombre de Commissions scolaires au secteur de l'éducation populaire.

### **c) La pénétration de l'éducation populaire dans le milieu**

Si l'on peut se rendre compte de l'importance attachée aux activités de type éducation populaire organisées dans les Commissions scolaires, on ne peut cependant évaluer dans quelle mesure ces activités atteignent les milieux plus défavorisés.

Certains directeurs de service estiment que l'éducation populaire pénètre assez bien dans les couches sociales moins favorisées et pourrait y recruter une partie importante de sa clientèle, mais cela peut varier beaucoup d'une régionale à l'autre. Par les moyens qu'utilisent les Commissions scolaires pour assumer leurs responsabilités dans ce domaine, on peut cependant se faire une idée de cette pénétration.

Ainsi plus de 77% des services d'éducation des adultes ont établi une structure de communication avec les différents groupes dits « populaires » du territoire. Et pour assurer ces liens avec les groupes, on a développé des instruments: 53% d'entre eux ont délégué certaines de leurs responsabilités aux groupes pour organiser des cours pour leurs membres, 35% ont nommé un coordonnateur spécial et 20% ont institutionnalisé des rencontres.

Un autre moyen de vérifier si les activités de culture populaire trouvent preneurs en milieux défavorisés serait de comparer l'ordre de préférence des cours en éducation populaire tel que défini par la demande générale, à l'ordre des sujets d'intérêt d'un échantillon de citoyens d'un milieu

populaire. Bien que les données actuelles ne puissent pas nous apporter des résultats tout à fait satisfaisants à ce sujet, il semble, d'après certaines comparaisons sectorielles, que l'éducation populaire atteigne assez bien les adultes de milieu populaire par des activités artistiques. Mais par contre des besoins précis perçus comme pratiques et définis par ces milieux (comme l'apprentissage de l'anglais langue seconde et la comptabilité) ne semblent pas être satisfaits par ces cours <sup>(1)</sup>.

### 3. L'aide personnelle et l'animation communautaire

#### a) Origine de cette activité et objectifs

Les objectifs de la DGEA dans le domaine de l'aide personnelle et de l'animation communautaire sont surtout explicités dans le document « Politique de services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire pour l'année 1972/73 » (adopté le 17 juillet 1972) et qui a suscité beaucoup d'intérêt dans les Commissions scolaires, soit le Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC).

Ce texte explique d'abord cette nouvelle tendance qu'entend prendre le ministère de l'Éducation au niveau de ses politiques d'éducation des adultes par des « services additionnels » afin d'amener l'individu à se prendre en main, afin d'offrir de nouveaux environnements centrés sur la personne, le groupe et la communauté. Un tel service d'aide personnelle existait déjà à l'intérieur des Commissions scolaires par un budget spécifique qui pouvait être alloué à ce secteur; mais, mal structuré et ayant peu de ressources, ce service demeurait à peu près inexistant.

Ce qui fait l'originalité de ce nouveau projet et lui donne une certaine importance, c'est le fait qu'on associe maintenant à la dimension aide personnelle, toute la dimension animation communautaire, qui jusqu'ici

| (1)<br>Les groupes                                                                                                                                                                                         | Nombre de commissions scolaires<br>ayant réalisé des activités: |                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------|
|                                                                                                                                                                                                            | <i>de culture populaire</i>                                     | <i>d'information</i> |
| — clubs ou associations d'âge d'or                                                                                                                                                                         | 29                                                              | 23                   |
| — groupes de citoyens d'un secteur défavorisé                                                                                                                                                              | 25                                                              | 25                   |
| — femmes chefs de famille                                                                                                                                                                                  | 27                                                              | 17                   |
| — cultivateurs                                                                                                                                                                                             | 20                                                              | 30                   |
| — analphabètes                                                                                                                                                                                             | 11                                                              | 14                   |
| — handicapés physiques                                                                                                                                                                                     | 7                                                               | 8                    |
| — immigrants                                                                                                                                                                                               | 6                                                               | 8                    |
| — ex-détenus                                                                                                                                                                                               | 5                                                               | 4                    |
| — ex-patients psychiatriques                                                                                                                                                                               | 2                                                               | 2                    |
| — A elle seule, la CECM a jeté les bases d'une collaboration avec plus de 200 organismes ou associations populaires, à qui elle offre gratuitement des activités de culture populaire.                     |                                                                 |                      |
| Voir en appendice 4 un tableau comparatif de l'ordre de préférence des sujets d'intérêt d'un groupe de citoyens de milieu populaire avec l'ordre de préférence des cours en éducation populaire au Québec. |                                                                 |                      |

avait échappé à l'intérêt ou à l'action de la très grande majorité des Commissions scolaires.

De ce texte du ministère, on peut reconnaître les objectifs suivants (même s'ils ne sont pas explicitement présentés comme tels):

- permettre à chaque service des adultes attaché à une Commission scolaire de devenir progressivement capable d'accepter et d'appuyer un projet éducatif dans toutes ses dimensions;
- donner à chaque Commission scolaire la responsabilité, pour une très large part, de concevoir et de réaliser son propre projet de services à la population adulte;
- fournir une occasion à certains adultes d'explorer différentes situations de « prise en main ou d'auto-détermination »;
- offrir des services éducatifs non seulement à des adultes inscrits à des cours dispensés par la Commission scolaire, mais témoigner d'une attention réelle à l'endroit de l'ensemble de la population adulte du territoire desservi par cette Commission scolaire. Rappelons que cette politique 1972/73 devait être expérimentale, mais cette phase préliminaire visait, par un certain rodage, à préparer un plan de développement pour 1973/74 plutôt qu'à vérifier la pertinence de cette option <sup>(1)</sup>.

#### **b) Évaluation des interventions des Commissions scolaires à ce niveau**

Déjà au cours de l'automne 1972, près de 75 Commissions scolaires ont présenté des projets à la DGEA pour approbation et presque tous ont été acceptés « sans coupures importantes ».

Une analyse des interventions SEAPAC, réalisée par un comité de la DGEA, démontre que la politique prévue atteint passablement ses buts quant aux catégories de clientèles visées, i.e. la majorité des types d'interventions que l'on retrouve dans les projets s'adressent autant à la population en général qu'à la population étudiante.

L'aide personnelle touche des aspects comme l'orientation des étudiants adultes, l'information professionnelle, l'animation andragogique, le service de bibliothèque.

Quant à l'animation communautaire, elle a touché les catégories suivantes d'actions:

(1) Pour l'année 1972/73, la DGEA a permis aux Commissions scolaires d'investir \$0.50 heure/groupe de formation, ce qui donne un budget total de \$1,043,370. Suite aux premières évaluations de l'expérience, les analyses de la DGEA concluent que le plan de développement 1973/74 doit bénéficier d'un système de croissance plus accéléré et proposent, considérant qu'il faut dépasser le stade de la sensibilisation et de l'exploration pour amorcer le stade de la « rentabilisation effective des services » que le taux de croissance des SEAPAC dépasse largement 10%.

- la promotion des cours ou des activités des services d'éducation des adultes par l'information traditionnelle, ou par l'intervention directe auprès de certains secteurs de la population;
- la recherche d'identification des besoins éducatifs de la population adulte par l'animation de groupes, par la réalisation d'inventaires des besoins éducatifs, par des inventaires des ressources dans le milieu, avec la participation des groupes;
- une sensibilisation générale de certains secteurs de la population à leurs problèmes afin de provoquer une prise de conscience des engagements à prendre <sup>(1)</sup>.

Par toutes sortes d'interventions, SEAPAC a permis à plusieurs services d'éducation des adultes de prendre contact d'une façon plus ou moins structurée avec des secteurs sociaux qui ne pouvaient être atteints auparavant. On mentionne: certains groupes d'analphabètes, des groupes du troisième âge, des jeunes « drop out » du secteur régulier ou du secteur de l'éducation des adultes, les femmes de retour sur le marché du travail et, le plus souvent, les groupes populaires. Autant de catégories de clientèle qu'il était quasi impossible d'atteindre par l'approche traditionnelle. Ce qui démontre aux responsables de l'éducation des adultes l'importance d'une telle initiative. SEAPAC a de plus contribué au fonctionnement de certains centres de services aux adultes mis sur pied par quelques Commissions scolaires, et qui travaillent sur les deux plans, i.e. l'aide personnelle et l'animation communautaire (Centre d'accueil, Commission scolaire régionale Chambly, Centres de rendez-vous, Commission scolaire régionale Louis-Hémon).

Il est encore trop tôt pour qu'une évaluation de l'efficacité des interventions puisse être réalisée: la plupart des programmes n'ont que six mois d'existence. Concernant l'aide individuelle, terrain qui revient naturellement à un service d'éducation des adultes, les responsables ont peut-être pu évoluer avec une certaine aisance. Concernant l'animation communautaire, il est sûr que les Services d'éducation des adultes ont peu d'expérience et qu'ils n'ont pu jusqu'ici se donner un personnel préparé spécifiquement pour ce genre d'intervention. Un « comité terrain » de la DGEA (SEAPAC) constate justement lui-même que « ... les traditions et la situation antérieure au sein de laquelle s'est réalisée l'éducation des adultes n'a pas permis aux Services d'éducation des adultes de se sensibiliser et

(1) Pour s'occuper des projets SEAPAC, quelque 34 Commissions scolaires n'avaient jusqu'en 1972/73 personne à temps plein, et l'on peut dire que la majorité du personnel n'était pas rémunérée à même les budgets SEAPAC; la très forte majorité du personnel étant à temps partiel. On propose cependant à la DGEA que pour 1973/74, chaque Commission scolaire puisse, peu importe sa population, s'assurer d'un responsable et d'un spécialiste à temps plein et des effectifs additionnels de soutien compte tenu du volume et de la densité de la clientèle du territoire (*Politique de financement SEAPAC 1973/74*. Document de travail de la Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, 1973, 65 p.)

d'expérimenter l'animation communautaire » <sup>(1)</sup>. Il y a lieu de souhaiter que les Services d'éducation des adultes sauront répondre aux nouvelles attentes en utilisant rationnellement les ressources qu'on devra leur accorder.

L'intérêt avec lequel SEAPAC a été accepté par les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires est à considérer comme un élément d'importance, car il présente un indice quant aux orientations que ces Services pourraient vouloir prendre dans leurs entreprises et représente un aspect essentiel à considérer dans la coordination des politiques générales en éducation des adultes.

Dès le début, la politique du SEAPAC a suscité un intérêt général chez les Commissions scolaires, par la diffusion des premiers documents d'information et cet intérêt est allé grandissant si l'on considère la diligence et l'attention avec lesquelles les projets ont été formulés. Après cette période d'implantation, l'opinion à l'égard de SEAPAC semble toujours positive: l'immense majorité des directeurs de Service (87%) disent fonder beaucoup d'espoir sur cette initiative et considèrent qu'elle peut changer radicalement leur approche envers certains secteurs de la population. Et pour illustrer l'importance qu'ils accordent à SEAPAC pour l'avenir, 33% d'entre eux affirment souhaiter que SEAPAC absorbe jusqu'à 40% du budget du Service contre 60% pour l'organisation des cours, 41% proposent une proportion de 20%-80%, 15%, une proportion de 10%-90% et un seul est en faveur d'une proportion 5%-95%, alors qu'on sait que la part du budget SEAPAC dans les dépenses totales n'atteint qu'un très faible pourcentage.

Autre observation importante: la majorité, soit plus de 82% des directeurs de Service voudraient que SEAPAC soit surtout orienté à l'avenir vers l'animation communautaire et non vers l'aide personnelle. Et plus directement, dans l'hypothèse de l'extension de Multi-Média à toutes les régions, l'immense majorité, soit 70%, veulent que la Commission scolaire conserve le leadership en animation communautaire alors que 10% souhaiteraient pour ce type d'activité un partage égal du budget entre les deux instances, et un seulement favorise l'abandon par la Commission scolaire de toute activité de type animation communautaire au profit de Multi-Média.

#### 4. Les facteurs limitatifs de l'action des Commissions scolaires

Les Commissions scolaires sont immédiatement responsables dans l'administration des programmes de formation générale et professionnelle, de culture populaire, d'aide personnelle et d'animation communautaire. Cependant, malgré toute leur bonne volonté, leur action est souvent paralysée par divers facteurs indépendants de leur contrôle.

(1) *Politique de financement de SEAPAC 1973/74*, p. 44.

En rapport avec les instances situées en dehors du système scolaire

La Commission scolaire n'est pas seule à s'occuper de l'éducation des adultes et il en résulte souvent de la confusion et de l'incohérence, peu propices à un système d'éducation efficace. Ainsi, la Commission scolaire est-elle trop souvent amenée à ajuster ses programmes en fonction des autres agents d'intervention, en particulier le Centre de main-d'œuvre.

En rapport avec la DGEES

On relève parfois une absence ou une restriction de la liberté de la Commission scolaire dans l'aménagement de ses ressources; ce qui l'empêche de diriger ses actions dans des initiatives qui soient étroitement liées aux besoins de la clientèle locale plus défavorisée.

Elle éprouve de la difficulté à se doter d'un personnel enseignant qui soit exclusif à la population étudiante adulte, parce que ce personnel est engagé sans contrat et « payé à la pièce ». Les enseignants qui ont insisté sur cet aspect affirment que la précarité de la situation a des répercussions sur l'étudiant et peut compromettre tout programme d'éducation.

La Commission scolaire manque d'information sur le milieu. Ainsi, plusieurs des responsables rencontrés affirment être dépourvus de données sérieuses sur leur population régionale et sur ses besoins de formation. Par ailleurs, seulement 27% des Services de l'éducation des adultes ont entrepris ou commandité des études ou des recherches sur l'état ou les besoins de l'éducation des adultes plus défavorisés de leur territoire. En outre, seulement 35% des Directeurs de Services jugent que *l'Opération Départ* a joué un rôle important dans la détermination de leurs programmes d'activités et de leurs modes d'approche.

On rencontre des difficultés pour communiquer avec la population, même avec les moyens plus appropriés que peut fournir le SEAPAC. Par contre, il faut considérer les difficultés particulières que présentent à ce point de vue les clientèles visées: leur faible organisation, leur manque de motivation, les blocages d'ordre psychologique, etc. La Commission des Écoles catholiques de Montréal, qui travaille au niveau de quartiers défavorisés bien circonscrits et identifiés, avoue elle-même que la clientèle qu'elle recrute provient encore de ce qu'on appelle la « crème des défavorisés ».

## B. MULTI-MÉDIA

Le programme Multi-Média a déjà été l'objet de deux avis du Conseil supérieur de l'éducation comme on l'a indiqué dans la première partie. Il n'y a pas lieu de reprendre ici l'historique de ce programme mais d'en

faire une étude sur le terrain afin de voir comment se situe actuellement son action, compte tenu des besoins des adultes défavorisés.

## 1. Description du programme

Avec la publication de « Multi-Média 72 » débute le travail sur le terrain, travail sur lequel nous avons recueilli diverses informations au cours de nos entrevues. Dans chacune des cinq régions, on retrouve un coordonnateur régional entouré d'une équipe d'animateurs (5 à 10), d'un animateur média et d'un agent d'information. Il est à noter que ces deux derniers postes n'avaient pas encore été comblés à Montréal, au moment de l'enquête.

Ces personnes dépendent de la Centrale de Montréal, soit de la Commission administrative et de son exécutif, qui dispose d'un budget de 1.8 million voté par le Conseil du Trésor. L'engagement du personnel se fait par l'intermédiaire de la Fonction publique.

### a) Les média

En janvier 1973, est lancée « La Gazette de Multi-Média », un bi-mensuel conçu à Montréal avec l'assistance des agents d'information régionaux. À la même époque débutent les émissions télévisées « À ma manière à moi », émissions hebdomadaires réalisées à Montréal et diffusées dans les cinq régions. Ces média rapportent les diverses réalisations des groupes de travail et visent ainsi à établir un lien entre les divers participants et à sensibiliser la population au programme Multi-Média. De plus, chacune des régions doit produire des émissions radiophoniques, certaines le faisant déjà, les autres étant à les préparer. Le contenu doit être accepté à Montréal, avant d'être diffusé sur les ondes régionales.

### b) La clientèle

Actuellement se termine la première phase, soit l'élaboration de projets locaux. De façon générale, la clientèle participant aux divers projets est composée de sous-scolarisés, de chômeurs, d'assistés sociaux et de petits salariés. On note certaines variantes selon les régions. Au *Nord-Ouest québécois*, les animateurs travaillent avec des milieux en voie d'organisation ou de désorganisation, par ex.: développement d'un village, fermeture d'une mine, — et rejoignent aussi des handicapés, des accidentés du travail, des associations de consommateurs, de locataires, etc. Il en est un peu de même au *Saguenay-Lac Saint-Jean*, où l'on atteint plusieurs chômeurs, quelques assistés sociaux et où l'on travaille au niveau de rangs et de villages. Sur *l'Île de Montréal*, on vise d'abord les zones les plus défavorisées de trois types: les milieux déjà organisés, les milieux peu organisés et ceux qui ne connaissent aucun regroupement de la partie

défavorisée de la population; de plus, on s'occupe d'ouvriers d'usines sur le point de fermer. Sauf cette clientèle spécifique, Multi-Média atteint surtout des femmes à Montréal. Dans la partie *Sud de Montréal*, on cherche aussi à atteindre d'abord des collectivités, des quartiers; à ce jour, les gens rejoints le sont par le biais des groupes populaires. Enfin, du côté *Nord de Montréal*, on travaille surtout avec des assistés sociaux déjà regroupés dans des comités régionaux dits « Jean Narrache », et aussi avec des chômeurs, quelques retraités et handicapés physiques.

Actuellement, il est difficile d'évaluer le nombre de personnes rejointes par Multi-Média, les groupes de travail étant en période de formation. Toutefois, on rapporte que la clientèle doublerait à peu près à tous les deux mois. Il faut aussi noter que certains groupes, au bout de quelques réunions, n'ont plus besoin de Multi-Média et continuent seuls leur projet.

Pour ce qui est de la façon de rejoindre cette clientèle, les moyens sont assez variés et dépendent en grande partie du niveau d'organisation de la population défavorisée des régions visées. Lorsque celle-ci est déjà regroupée, Multi-Média doit la plupart du temps s'implanter par l'intermédiaire des groupes populaires ou de comités déjà existants. Dans les autres milieux, on a recours au bouche à oreille, au porte à porte; le travail est lent, l'information se donne de personne à personne et on en arrive peu à peu à former des groupes de travail. Il reste aussi l'impact des média sur le recrutement de la clientèle, soit des émissions de télévision et de radio et du journal.

Les interventions se font soit au niveau de l'ensemble d'un milieu défavorisé socio-économiquement, soit chez des catégories spécifiques de personnes (i.e. accidentés du travail) ayant un besoin commun.

### **c) Les projets éducatifs**

Il faut d'abord souligner ici une tentative commune aux cinq régions, l'opération COREM (connaissance des ressources du milieu) visant à établir une liste de personnes-ressources prêtes à assister bénévolement les participants de Multi-Média dans leurs divers projets.

Au *Nord-Ouest québécois*, c'est une action diversifiée: travail au niveau d'une paroisse en voie de désorganisation, assistance à un comité de citoyens, comités de formation dans des clubs de coopératives, réorganisation d'une association de locataires, aide à un groupe de téléphonistes au niveau de leurs relations de travail, regroupement d'une vingtaine d'accidentés du travail et étude de la Commission des Accidents du Travail, assistance à la rédaction de l'histoire de Malartic par un groupe de chômeurs et d'assistés sociaux, etc.

Dans la région *Saguenay-Lac Saint-Jean*, les animateurs aident les gens d'un rang à s'organiser pour obtenir de l'eau salubre, en assistent d'autres

pour l'implantation d'entreprises dans leur paroisse, travaillent au développement communautaire d'un secteur, aident à la mise en place de cours de personnalité, de couture, de publicité, d'études sur le téléphone, sur le conseil municipal, sur les comités de citoyens, etc.

*Sur l'Île de Montréal:* trois cours de couture, quatre cours d'artisanat, trois cours de peinture, trois cours de personnalité, deux cours de tricot, un cours de cuisine, des cours sur l'audio-visuel et sur les techniques d'impression, étude des lois sociales et de l'expropriation; organisation d'une garderie et d'un comptoir alimentaire; calcul de l'impôt, rédaction de journaux de quartier; création d'une pièce de théâtre; travail avec un comité de citoyens; étude sur le milieu de l'usine, animation dans une usine sur le point de fermer, rédaction d'un journal par sept usines de la chaussure, etc.

Les animateurs du *Sud de Montréal* eux, collaborent surtout avec des groupes déjà constitués, par exemple au niveau d'une coopérative alimentaire; ils travaillent aussi à d'autres projets, tels la réparation de vieilles voitures, une coopérative de meubles, de l'animation auprès de travailleurs sur le point d'être mis à pied, etc.

Dans le *Nord de Montréal*, Multi-Média se greffe aux comités « Jean Narrache »; ses apports sont en terme de loisirs, de fabrication de meubles via un projet d'Initiatives locales, de cueillette de jouets et de vêtements, de cours d'anglais, d'étude de la loi de l'assistance sociale, de recherche sur les façons de s'organiser et de s'informer; dans ces groupes, l'animateur est vu comme personne-ressource. Hors de ces comités, un animateur travaille à regrouper des défavorisés, à organiser avec eux un centre de référence et à former un groupe d'action. Ailleurs, Multi-Média assiste un groupe de tisserands et aide un autre groupe à s'informer sur le Bill 26, etc.

#### **d) Les relations de Multi-Média avec les autres instances de l'éducation des adultes**

Il apparaît évident que Multi-Média ne peut œuvrer complètement en marge soit des Commissions scolaires soit encore des groupes populaires préoccupés d'éducation.

Dans la pratique, il existe certains conflits avec les *Commissions scolaires*, celles-ci acceptant difficilement l'action parallèle de Multi-Média. En ce sens, l'avènement des SEAPAC paraît vouloir concurrencer le travail de Multi-Média. Il existe tout de même une certaine collaboration, variable selon les régions. Les Commissions scolaires offrent quelques cours à des participants de Multi-Média ou inversement, Multi-Média prolonge l'action des Commissions scolaires auprès de certains groupes. Il arrive même quelquefois que Multi-Média travaille avec les SEAPAC.

Quant aux relations avec les *groupes populaires*, elles varient aussi selon les régions. Par exemple, dans le Sud de Montréal, les animateurs assistent ces groupes dans leur entreprise éducative. Par ailleurs, il a été impossible de travailler avec les groupes du Sud-Ouest de l'Île de Montréal.

Un projet de coordination entre les diverses instances d'éducation des adultes est actuellement à l'étude au Ministère. En ce qui concerne Multi-Média, le programme est déjà officieusement rattaché à la DGEA.

## 2. Évaluation du programme

Il faut d'abord rappeler ici que le Conseil supérieur de l'éducation, dans ses deux avis sur le programme Multi-Média, s'est dit en accord avec le principe de base du programme, soit l'auto-éducation des adultes défavorisés. Par ailleurs, le Conseil suggérait de retarder l'extension du programme à l'ensemble du Québec aussi longtemps que ne sera pas structurée une politique cohérente de l'éducation des adultes au Québec.

Pour ce qui est de l'évaluation à faire présentement de l'application du programme, il faut souligner avec les personnes rencontrées que Multi-Média en est encore à un stade d'expérimentation, d'auto-correction. On ne peut pas parler de résultats comme tels, mais plutôt de tendances. De plus, tenant compte de la clientèle visée, il faut se rappeler qu'une démarche auprès des défavorisés est difficilement évaluable en terme « d'input-output ». Les techniques de sensibilisation, de motivation, de mobilisation sont avant tout non systématiques, informelles. Le processus est essentiellement lent, difficile à évaluer sous la variable temps.

Ces réserves faites, il reste que les membres des équipes Multi-Média des cinq régions, les coordonnateurs régionaux et le coordonnateur général peuvent déjà porter quelques jugements sur le fonctionnement du programme.

Voici donc une synthèse de ces opinions:

### a) *La clientèle rejointe par Multi-Média*

On considère comme positif le fait que, globalement, la *clientèle* ait doublé à peu près à tous les deux mois. Et il semble bien d'après les informations reçues, que ladite clientèle soit majoritairement composée d'adultes défavorisés. Si l'on tient compte du fait que cette population est difficile à motiver et à mobiliser, comme nous l'apprend l'expérience des groupes populaires, on en conclut que Multi-Média réussit assez bien à s'implanter en milieu défavorisé. Ce résultat, selon le coordonnateur général, peut s'expliquer par la souplesse du programme, par le fait qu'il n'impose aucune orientation spécifique et aussi par le support des moyens techniques, des média, des personnes-ressources. L'aspect de permanence peut

être aussi un atout pour Multi-Média, par opposition au caractère temporaire des projets d'Initiatives locales.

Il existe cependant divers problèmes quand il s'agit de rejoindre les défavorisés, problèmes spécifiques aux régions. Il apparaît qu'en certains endroits, par exemple au Saguenay-Lac Saint-Jean, les animateurs ne peuvent suffire à la demande. Par ailleurs, dans des milieux où les défavorisés sont déjà regroupés (i.e. Sud de Montréal, Sud-Ouest, Centre-Sud de l'Île de Montréal) via les groupes populaires, Multi-Média est un ajout à l'action de ceux-ci, ou le programme ne peut tout simplement pas s'implanter parallèlement à ces groupes. Actuellement, l'on est à repenser l'intervention de Multi-Média dans les milieux déjà organisés; on est conscient des blocages sur ce plan.

*b) Les résultats en terme d'auto-éducation des adultes défavorisés*

Bien sûr, il est trop tôt pour évaluer globalement les effets de l'action éducative de Multi-Média sur les participants. L'impact de Multi-Média peut jouer sur deux plans, sur la personne comme individu (nouvelles attitudes, changement de mentalité, autonomie) et sur la personne sociale (« conscientisation » en terme de changement social). Il faut souligner que le second effet n'est pas recherché explicitement par Multi-Média qui vise essentiellement au développement de la personne; il peut être une conséquence indirecte du processus de conscientisation, la personne étant essentiellement inscrite dans un environnement social.

On décèle quelques résultats après un certain laps de temps de travail avec les groupes de participants. En général, ceux-ci semblent plus heureux, revalorisés, davantage capables de s'exprimer, de communiquer leurs attentes, d'aménager leur environnement. Ils en arrivent à croire qu'ils peuvent réaliser quelque chose ensemble, qu'ils peuvent être personnes-ressources les uns pour les autres. On remarque aussi des tendances et des besoins inattendus, par exemple: le fait que certains participants accordent beaucoup d'importance à l'aspect social, au loisir des rencontres; on se rend compte que l'importante clientèle féminine peut, par le biais des groupes de travail, sortir de son foyer, rencontrer d'autres personnes, travailler avec elles à un projet éducatif et qu'elle apprécie ainsi la présence de Multi-Média.

Ces observations n'ont rien de systématique, mais sont les premières intuitions des personnes impliquées en termes d'impact de Multi-Média sur les participants.

*c) Le fonctionnement interne du programme, son efficacité*

Sur ce plan, apparaissent divers blocages évoqués de façon quasi unanime par les divers membres des équipes régionales, blocages pouvant retarder l'atteinte des objectifs,

On l'a dit déjà, les cinq régions sont dépendantes administrativement de la Centrale, soit de la Commission administrative. Les relations verticales ne sont pas toujours faciles et cela pour diverses raisons.

Pour ce qui est de l'action des *animateurs*, soit de leur application des objectifs du programme, il a existé un malentendu qui ne semble pas encore complètement dissipé. Au début, les dirigeants du programme n'avaient pas assez explicité l'intention de neutralité (non engagement socio-politique) de Multi-Média et certains animateurs ont œuvré dans le sens d'une orientation idéologique des participants. Actuellement, il se fait une clarification à ce sujet bien qu'elle n'apparaisse pas encore assez explicite.

Quant au style *d'administration* du programme, la plupart des personnes rencontrées lui reprochent sa structure bureaucratique, sa lenteur à réagir aux demandes de la base tant au niveau de l'obtention de moyens techniques que pour l'engagement du personnel. On déplore aussi une certaine tendance centralisatrice au plan des décisions et de la conception des moyens, par exemple la réalisation à Montréal du journal et des émissions télévisées, le contrôle des émissions radiophoniques; surtout en ce qui a trait à La Gazette, elle paraît avoir été parachutée « d'en haut » sans répondre à un réel besoin à la base. Pour cette raison si « l'input » est assez considérable au plan des média, « l'output » reste faible. On peut d'ailleurs se demander si une administration de type bureaucratique convient à un programme visant à l'éducation d'une classe spéciale de la population, clientèle aux attentes variables souvent inconscientes, et dont les apprentissages sont difficilement mesurables en terme de « PPBS. » On œuvre ici dans la sphère de l'informel, on n'a pas d'approche spécifique et on n'attend pas de résultats quantitativement évaluables. Si Multi-Média doit rester rattaché à l'administration gouvernementale, on suggère de lui assurer une possibilité de renouvellement constant, par exemple de former des « groupes de créativité » qui, hors de toute contrainte matérielle, n'auraient qu'à réfléchir à l'orientation, à la dynamique du programme.

Parallèlement, on se plaint de la localisation de l'exécutif du programme. Pour les régions éloignées comme celle du Nord-Ouest, il existe de sérieux problèmes de communications; par exemple, le représentant des participants peut difficilement se rendre siéger à la Commission administrative à Montréal, ses frais de déplacement n'étant pas remboursés. Par ailleurs, l'équipe de l'Île de Montréal voudrait s'éloigner quelque peu de la Centrale. Les régions Sud et Nord de Montréal ne semblent pas connaître de tels problèmes. Bien sûr, si les régions étaient plus autonomes, les problèmes de communications seraient moins aigus.

Par ailleurs, il nous a été plusieurs fois souligné que Multi-Média, avec son budget de 1.8 million, son petit nombre d'animateurs, ses ressources

limitées, ne peut répondre aux attentes qu'il a créées par son entrée quelque peu tapageuse sur la scène de l'éducation des adultes. On suggère d'arrêter de « souffler » l'image de Multi-Média et d'admettre qu'il ne puisse, avec les ressources dont il dispose actuellement, mobiliser l'ensemble de la population défavorisée. D'autre part, plusieurs recommandent que l'on accorde davantage de moyens financiers au programme.

#### *d) Multi-Média parmi les autres instances d'éducation des adultes*

On l'a vu, Multi-Média ne peut œuvrer en complète indépendance des Commissions scolaires et des groupes populaires. Pour la plupart des personnes rencontrées, il existe un sérieux manque de coordination entre les diverses instances d'éducation des adultes.

Les répondants de Multi-Média comparent leur action à celle des *Commissions scolaires* en disant que, globalement, les Commissions scolaires n'atteignent pas l'ensemble des défavorisés, leurs méthodes étant inadaptees aux besoins de cette partie de la population; selon eux, les Commissions scolaires se contentent d'organiser et de « vendre » leurs cours alors que Multi-Média cherche à rejoindre les défavorisés et à répondre à leurs véritables attentes. À la différence des Commissions scolaires, toujours selon les témoignages, Multi-Média travaille sur le terrain, chez les défavorisés; il ne propose pas de contenus structurés à l'avance mais laisse les participants choisir leurs projets éducatifs; il s'intéresse avant tout au processus d'apprentissage; il aide les personnes à devenir des ressources entre elles. On reconnaît cependant que les Commissions scolaires doivent garder leur tâche en formation professionnelle, cours qui répondent à un certain besoin de la population.

Quant aux SEAPAC, nouveaux services offerts par les Commissions scolaires, ils apparaissent à la plupart des personnes rencontrées comme concurrents théoriques de Multi-Média de par leur rôle d'animation communautaire. Jusqu'à ce jour, ils se limitent surtout aux services d'aide personnelle et en ce sens, ne redoublent pas l'action de Multi-Média. Une équipe rencontrée nous souligne qu'il n'est pas utopique que les deux instances coexistent, chacune pouvant stimuler l'autre. Multi-Média, n'étant pas limité aux frontières des Commissions scolaires, peut apporter aux SEAPAC un réseau de communication. Par ailleurs, SEAPAC, via les Commissions scolaires, peut fournir des moyens techniques. La même équipe note toutefois que Multi-Média est plus souple, plus créateur et mieux reçu dans la population que les SEAPAC liés à la structure scolaire.

De façon générale, on nous dit, sur un ton plus ou moins convaincu, que si les Commissions scolaires en arrivent à rejoindre l'ensemble des défavorisés, Multi-Média pourra disparaître.

Multi-Média n'aurait pas de prémisses idéologiques et aurait pour premier objectif l'autonomie de la personne sans pré-déterminer la place de celle-ci dans la société, choix que la personne fera possiblement à la suite de sa prise de conscience, alors que les *groupes populaires* sont perçus par la plupart des personnes rencontrées comme spécifiquement orientés vers l'action. L'éducation qu'ils font systématiquement ou à l'occasion vient consolider leur action.

Globalement, l'ensemble du personnel de Multi-Média avec lequel nous avons échangé insiste sur l'importance d'instaurer au Québec une politique cohérente d'éducation des adultes. Pour eux, il est essentiel que soit coordonnée l'action des diverses instances œuvrant dans cette sphère et que soit spécifié le rôle dévolu à chacune.

Enfin, il est souvent suggéré que Multi-Média acquière une certaine autonomie face au système d'éducation et que le programme puisse avoir sa propre image.

## C. LES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE

### 1. Les bases actuelles du travail des groupes

#### a) Les groupes

Sous le vocable « groupes d'éducation populaire », on veut désigner une assez grande variété de groupes ou d'associations, formés sur une base volontaire et poursuivant des objectifs éducatifs par des moyens appropriés. Il est impossible de dire combien il existe de tels groupes au Québec, les statistiques étant difficiles à établir dans ce domaine, car la situation change continuellement. Depuis quelque années, on peut dire que la société québécoise est capable d'en produire à profusion si l'on considère les succès remportés par les programmes d'Initiatives locales.

En général, ces groupes d'éducation populaire fonctionnent actuellement de trois façons.

Les uns constituent des cellules autonomes d'activité, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas directement ou indirectement reliés au système scolaire, ce qui ne signifie cependant pas qu'ils soient tous autonomes, car la plupart ont besoin d'une source de financement. Dans cette première catégorie, on a identifié des groupes de « counselling familial » qui sont souvent supportés par les évêchés, les ACEF subventionnées par le ministère des Affaires sociales, les JOC, les comités de citoyens, les AFEAS, les différentes initiatives populaires comme les « maisons de chômeurs ».

D'autres travaillent en collaboration avec le système scolaire. Ainsi la DGEA finance 12 organismes à vocation provinciale; mais c'est surtout au

niveau des Commissions scolaires que les ententes interviennent pour organiser des cours ou des activités de culture populaire, soit que la Commission scolaire dispense des cours aux membres de l'organisme, soit que le groupe organise lui-même son activité grâce à un financement de la Commission scolaire. Tel qu'indiqué précédemment, plus de 31 Services d'éducation des adultes ont organisé des activités pour des groupes et dans plus de 25 cas, les groupes ont la responsabilité de ces activités.

D'autres groupes enfin ont une vocation éducative encore plus spécifique; ils poursuivent des objectifs de scolarisation ou de culture populaire. Et tout en conservant leur personnalité, ils sont financés partiellement par la Commission scolaire dont souvent ils constituent en quelque sorte un appendice. Mentionnons pour cette catégorie les groupes associés à la CECM: CEBAM (qui se spécialise dans le dépistage et l'enseignement des analphabètes), POPIR (qui dispense des cours de santé et d'hygiène), le Carrefour d'éducation populaire et la Maison du Quartier.

#### **b) Les problèmes particuliers résultant de ces situations**

Manque de contrôle du ministère de l'Éducation et incoordination dans les initiatives, telle est la situation, car la majorité des groupes d'éducation se retrouvent dans la catégorie des groupes autonomes. Il devient donc impossible pour tous les responsables en matière d'éducation d'assurer une certaine cohésion entre leurs programmes éducatifs. Les initiatives viennent de sources diverses et poursuivent la plupart du temps des objectifs convergents; or, le ministère de l'Éducation n'a aucun contrôle sur cette situation. Ainsi, l'analyse d'un ensemble de 169 projets québécois d'« Initiatives locales » nous révèle que plus de 46 portaient directement sur l'éducation, 48 portaient sur le socio-culturel et le loisir, domaines assez reliés à l'éducation. Ces 46 projets éducatifs totalisaient 28% du budget (\$2,127,105.), soit un montant plus élevé que celui alloué par le ministère de l'Éducation du Québec pour ce type d'activités. L'analyse des projets de « Perspectives jeunesse » nous révèle un phénomène similaire: sur 967 projets, 244 touchaient l'éducation (avec un budget de \$2,988,462.) et 466 touchaient le socio-culturel et le loisir.

Un autre élément, bien connu, vient accentuer cette incohérence, c'est le manque de continuité des projets fédéraux qui fonctionnent en général sur une base de quatre mois. Ils ne peuvent donc s'harmoniser avec les programmes québécois d'éducation. Ce manque de continuité pose aussi le problème de la permanence et de la mobilité des cadres à l'intérieur des groupes.

Quant aux organismes associés aux Commissions scolaires, ils présentent, selon les témoignages obtenus, un double problème: d'une part, pour les Commissions scolaires, il semble difficile d'impliquer les groupes

dans un programme défini, ceux-ci étant jaloux de leur autonomie; d'autre part, les groupes ont certaines difficultés à obtenir une pleine reconnaissance de la part de la Commission scolaire, reconnaissance qui leur assurerait un plein financement de leurs activités.

Il semble donc que sur le plan administratif, il faille repenser les modalités de fonctionnement des groupes qui ont une vocation éducative, par rapport au fonctionnement des organismes publics. Et, une place bien spécifique doit être laissée à l'initiative volontaire.

## 2. La valeur particulière des groupes d'éducation populaire

Les arguments en faveur de l'utilisation des groupes en éducation des adultes sont exprimés dans les termes suivants:

- Les groupes d'éducation populaire constituent une base de travail qui s'intègre au milieu. On sait que les populations défavorisées ont été jusqu'ici réfractaires au système scolaire, d'où la nécessité de les rejoindre par des moyens nouveaux; elles ont besoin de sentir que les animateurs ou responsables vivent leurs problèmes et leurs préoccupations. Les groupes répondent assez bien à une telle préoccupation; ils ne sont pas issus de la volonté de personnes situées en dehors du milieu; ils sont le plus souvent le résultat d'une volonté authentique de changer les conditions sociales d'une communauté, d'un quartier. Ces organismes sont le plus souvent contrôlés par des gens du milieu et la relation qui s'effectue avec le client n'est pas une relation professionnelle mais une relations horizontale d'amitié.
- Les groupes font appel à des ressources locales. On part du principe qu'il existe des dynamismes propres aux milieux populaires et qu'il faut leur faire confiance en utilisant des gens selon leurs aptitudes particulières et leurs intérêts. C'est d'ailleurs cette utilisation des ressources du milieu qui fait la force des groupes, sans laquelle toute initiative sérieuse auprès du public serait impensable étant donné les faibles moyens financiers. Les initiatives en milieux populaires peuvent exiger des sommes d'argent considérables si l'on considère l'ampleur du défi à relever. Et, sans le concours des groupes, l'État qui de nature est réticent à toucher à ce domaine, jouerait un rôle assez limité.

Les groupes volontaires ont développé des approches adaptées aux milieux défavorisés. N'étant pas soumis aux normes souvent rigides qui prévalent actuellement dans le secteur public d'éducation, les divers groupes peuvent procéder d'une façon beaucoup plus souple et peuvent adapter leur approche aux caractéristiques de l'adulte et de l'adulte défavorisé: ainsi,

- on établit les contacts avec la clientèle d'une façon plus directe, soit par le porte-à-porte, soit par examen de dossiers individuels, soit par une publicité non officielle;

- on part de l'acquis des gens et on laisse une grande place à l'auto-éducation;
- on tient compte du contexte social et économique dans lequel sont plongés les gens;
- on procède par petits groupes, d'une façon informelle et on laisse en général beaucoup d'autonomie à la personne; ainsi, on réussit mieux à vaincre la gêne et le défaitisme;
- on fonctionne selon la théorie des besoins, i.e. on n'apporte un enseignement que sur ce qui est perçu par les gens comme un besoin; si ce besoin n'est pas conscient, on essaie de le faire surgir;
- on est particulièrement habilité à identifier les besoins de la clientèle et cette identification est une opération délicate; elle ne peut se faire par des technocrates mais par des animateurs du milieu en collaboration avec la clientèle elle-même.

Les groupes volontaires d'éducation ont ainsi réussi à développer d'une façon efficace des projets d'alphabétisation (CEBAM) et de regroupements populaires (Carrefour d'éducation populaire). Quant aux associations plus autonomes, elles ont particulièrement développé les secteurs de l'information économique (planning budgétaire), des relations humaines, de l'organisation des loisirs sportifs et culturels.

### 3. Évaluation de l'action des groupes

Parce que très peu de recherches ont, jusqu'ici, tenté de réaliser une évaluation du fonctionnement et du rendement des programmes entrepris par les groupes volontaires d'éducation, il serait hasardeux de vouloir leur fixer une mission bien précise pour l'avenir. Néanmoins, après une première analyse de leur fonctionnement et de leurs interventions auprès de certaines catégories de clientèles comme les analphabètes et les chômeurs, il faut conclure qu'ils jouent un rôle qui, à certains égards, est aussi important que celui des organismes publics. Il semble donc qu'il faille envisager des réaménagements administratifs pour harmoniser davantage leurs actions, face aux autres responsables de l'éducation des adultes.

## Appendice 1

| Relations entre le niveau social et l'intérêt<br>porté aux affaires publiques <sup>(1)</sup> |                |       |       |              |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------|-------|--------------|----------------|
| Le niveau socio-économique des personnes<br>interrogées a été évalué par l'enquêteur         |                |       |       |              |                |
| Intérêt porté aux<br>affaires publiques                                                      | Supé-<br>rieur | Élevé | Moyen | Peu<br>élevé | Infé-<br>rieur |
| Faible                                                                                       | 10%            | 20%   | 23%   | 25%          | 29%            |
| Assez faible                                                                                 | 9              | 7     | 8     | 8            | 11             |
| Moyen                                                                                        | 25             | 27    | 31    | 33           | 30             |
| Très marqué                                                                                  | 56             | 46    | 38    | 34           | 30             |
| Total                                                                                        | 100%           | 100%  | 100%  | 100%         | 100%           |
| Nombre de réponses                                                                           | 625            | 3,361 | 3,823 | 4,169        | 974            |

(1) Conseil économique du Canada, *L'Etat et la prise des décisions*; 8e exposé annuel, Ottawa, 1971, p. 227.

## Appendice 2

| Répartition des étudiants au niveau post-secondaire selon le revenu<br>des parents, année académique 68-69. <sup>(1)</sup> |                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Catégories de revenu familial                                                                                              | Collèges communautaires<br>et CEGEP |
|                                                                                                                            | (Pour cent.)                        |
| Moins de \$2000.                                                                                                           | 0.9                                 |
| 2000 - 2999                                                                                                                | 4.3                                 |
| 3000 - 3999                                                                                                                | 6.3                                 |
| 4000 - 4999                                                                                                                | 8.8                                 |
| 5000 - 6999                                                                                                                | 29.7                                |
| 7000 - 9999                                                                                                                | 27.0                                |
| 10000 et plus                                                                                                              | 23.0                                |
|                                                                                                                            | <hr/> 100.                          |

(1) *Ibidem*, p. 249.

**Les chômeurs en pourcentage de la main-d'œuvre,  
par groupes d'âge et niveaux d'instruction, 1965 <sup>(1)</sup>**

| Niveau d'instruction             | Âge   |       |       |       |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|
|                                  | 14-19 | 20-24 | 25-44 | 45-64 |
| Instruction élémentaire au moins | 19.3  | 12.7  | 9.3   | 7.6   |
| Certaine instruction secondaire  | 8.4   | 7.2   | 3.8   | 4.0   |
| Instruction secondaire ou plus   | 4.6   | 2.7   | 1.7   | *     |

\* Estimation numérique inférieure à 10,000.

Source: B.F.S., *Etudes spéciales de la main-d'œuvre*, (No de cat. 71-505), tableau 9.

(1) *La pauvreté au Canada*, p. 122.

**Appendice 4**

En posant comme hypothèse que la clientèle des cours de culture populaire est composée de femmes dans une proportion qui peut atteindre 85 à 90%, hypothèse vérifiée intuitivement par la plupart des observateurs, on peut effectuer une comparaison de ce type à l'aide d'un échantillon de près de 500 femmes du quartier Hochelaga-Maisonneuve.

| Ordre des sujets d'intérêt d'un<br>groupe de citoyens de milieu<br>populaire | Ordre de préférence des cours en<br>éducation populaire au Québec |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|

| Sujets                                  | % des répondants | Cours                                  | N. classes |
|-----------------------------------------|------------------|----------------------------------------|------------|
| 1. Couture                              | 16.3             | 1. Couture                             | 2,079      |
| 2. Anglais                              | 12.7             | 2. Alimentation                        | 412        |
| 3. Éducation                            | 6.1              | 3. Initiation aux<br>arts plastiques   | 223        |
| 4. Tricot                               | 5.0              | 4. Décoration intérieure               | 119        |
| 5. Art culinaire                        | 4.8              | 5. Vivre à deux                        | 87         |
| 6. Décoration                           | 4.6              | 6. Comment réussir avec<br>vos enfants | 67         |
| 7. Activité artistique<br>et artisanale | 4.5              | 7. Solfège                             | 47         |
| 8. Comptabilité                         | 3.5              | 8. Guide de promotion<br>des cours     | 44         |

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                            | Page       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Avant-propos</b>                                                                        | <b>109</b> |
| <b>L'ÉDUCATION DES ADULTES DÉFAVORISÉS</b>                                                 |            |
| A. Le droit de l'adulte à l'éducation                                                      | 111        |
| B. La nécessité d'un système intégré d'éducation des adultes                               | 112        |
| C. La coordination des mesures sociales, économiques et éducatives                         | 113        |
| D. Équilibre entre besoins collectifs et individuels                                       | 114        |
| E. La décentralisation                                                                     | 115        |
| <b>RECOMMANDATIONS</b>                                                                     | <b>116</b> |
| <b>Annexe</b>                                                                              |            |
| <b>I. DESCRIPTION DE LA POPULATION ADULTE DÉFAVORISÉE ET IDENTIFICATION DE SES BESOINS</b> |            |
| A. Description de la clientèle                                                             | 125        |
| B. Classification                                                                          | 127        |
| C. Identification des besoins                                                              | 130        |
| <b>II. ÉVALUATION DES MESURES ÉDUCATIVES À L'ÉGARD DES ADULTES MOINS FAVORISÉS</b>         |            |
| A. La Commission scolaire                                                                  | 133        |
| B. Multi-Média                                                                             | 146        |
| C. Les groupes d'éducation populaire                                                       | 154        |
| Appendice I                                                                                | 158        |
| Appendice II                                                                               | 158        |
| Appendice III                                                                              | 159        |
| Appendice IV                                                                               | 159        |

## **LE PROJET DE PUBLICATION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION SUR "LES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE SECONDAIRE"<sup>(1)</sup>**

Le Conseil supérieur de l'éducation tient d'abord à exprimer au ministre de l'Éducation sa satisfaction de constater que le projet de publication du ministère de l'Éducation intitulé « Les objectifs de l'école secondaire » témoigne de préoccupations nouvelles. Des questions d'administration, de structures, d'organisation matérielle ont accaparé, ces dernières années, la plupart des énergies du Ministère. La réflexion sur les finalités et les objectifs de l'éducation ne peut être que bénéfique à ceux qui, à différents titres, ont la responsabilité de l'enseignement secondaire.

Toutefois, il n'apparaît pas au Conseil avec autant d'évidence que le présent projet de publication du ministère de l'Éducation puisse répondre adéquatement aux attentes que suscite ce type de document. C'est ce qui amène le Conseil à présenter les recommandations suivantes:

1. Le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation de ne pas autoriser la publication du document intitulé « Les objectifs de l'école secondaire » comme texte officiel et définitif du ministère de l'Éducation.

a) Ce projet de publication aborde un grand nombre de questions, toutes plus complexes les unes que les autres: les finalités de l'éducation, le rôle de divers agents de l'éducation, les prises de position qui ont cours sur le rôle de l'école, des vues prospectives sur l'avenir de celle-ci, les objectifs de l'enseignement secondaire, sans compter plusieurs considérations sur la méthodologie à suivre pour définir ces objectifs. Or, sur la plupart des sujets, ce document ne présente pas une pensée suffisamment cohérente et éclairante, en ce qui concerne particulièrement les diverses théories auxquelles il réfère; il ne saurait donc recevoir une sanction officielle du ministère de l'Éducation. Par ailleurs, le Conseil ne s'étonne pas tellement des lacunes de ce projet; peut-être a-t-on été téméraire en se donnant un programme aussi vaste et en traitant tant de questions dans une seule étude ?

b) Dans ce texte, le ministère de l'Éducation veut préciser les objectifs de l'enseignement secondaire. Une telle intention répond à un besoin réel des milieux scolaires de ce niveau, comme le Conseil a pu le constater. Malheureusement, le présent projet de publication n'apporte pas sur ce

---

(1) Avis adopté à la 151<sup>e</sup> réunion du Conseil, les 10-11 janvier 1974.

point, qui constitue pourtant sa première raison d'être, une contribution vraiment satisfaisante.

L'étude oblige le lecteur à plusieurs détours pour le conduire aux quelques pages qui traitent expressément des objectifs du secondaire. Ce long cheminement aurait été plus acceptable s'il avait le mérite de mener à une meilleure compréhension des objectifs de l'école secondaire. Tel n'est pas le cas. On a au contraire l'impression que le chapitre sur les objectifs, même s'il était présenté seul, n'y perdrait pas tellement. On retrouve ainsi dans le texte de longues considérations qui ne mènent pas à des conclusions significatives pour le choix des objectifs proposés.

La formulation même de la plupart des objectifs (pp. 139-149) se limite à trop de termes vagues et généraux; les commentaires qui les accompagnent ajoutent peu à leur précision. Bien des divisions prêtent à confusion et demeurent en soi discutables: comment distinguer le plan intellectuel du plan culturel, le plan culturel du plan social? La timidité avec laquelle sont abordés les objectifs de formation morale et religieuse s'explique difficilement, même si on veut se situer dans un contexte pluraliste.

c) Quant à la forme même, le texte proposé souffre de trop d'imperfections: le style est inégal, le vocabulaire souvent imprécis, certaines phrases sont lourdes, la syntaxe est quelquefois malmenée. Ce texte devrait donc être révisé au complet pour satisfaire aux normes qualitatives qu'on est en droit d'attendre de documents officiels d'un ministère.

2. Le document sur lequel le ministre de l'Éducation sollicite l'avis du Conseil a circulé assez largement dans les milieux scolaires; il semble avoir été parfois utile en provoquant la réflexion et en favorisant par la suite l'établissement d'objectifs spécifiques et opérationnels. À la lumière de ces faits, il devient difficile pour le Conseil de s'opposer à une certaine utilisation de ce texte à titre de document de travail. Mais la distribution de ce document ne devrait être faite qu'à la demande expresse des institutions qui désirent l'utiliser. Le Conseil croit en effet qu'il n'y a pas lieu d'accorder une importance trop grande à ce document puisqu'il existe déjà des guides plus appropriés pour faciliter la détermination d'objectifs éducatifs. Pour éviter toute méprise, une note d'introduction devrait exposer clairement la portée du document. Il conviendrait également d'éliminer de ce texte toute référence à des projets tels que « L'école élémentaire » et le programme de formation personnelle, familiale, civique et économique, à moins que ces textes ne reçoivent auparavant une approbation officielle.

On a signalé au Conseil que la publication « Les objectifs de l'école secondaire » était indispensable pour donner suite à d'autres travaux tels que les programmes-cadres, les guides pédagogiques et les maquettes de cours. Le Conseil ne croit pas qu'il soit nécessaire de donner un caractère officiel à l'ensemble du présent projet pour qu'on puisse en utiliser une partie ou l'autre à de telles fins.

Le Conseil souhaite davantage voir le ministère de l'Éducation amener, par l'animation, les Commissions scolaires et les institutions à définir elles-mêmes leurs objections opérationnels et spécifiques au niveau de l'enseignement secondaire. Le Ministère devrait également tenter de leur fournir des guides sur la façon de déterminer de tels objectifs. Les périodes de formation organisées pour des cadres scolaires en collaboration avec l'École nationale d'administration publique sont un exemple d'expériences d'animation que devrait poursuivre le ministère de l'Éducation.



## LE DOSSIER SCOLAIRE CUMULATIF<sup>(1)</sup>

Le règlement du ministère de l'Éducation <sup>(2)</sup>, relatif à un dossier scolaire cumulatif uniforme, a suscité nombre de réactions négatives dont la plupart ne sauraient être prises à la légère. Ces critiques ne peuvent être attribuées à une simple ignorance de ce règlement puisqu'elles portent sur des points précis: la durée de conservation du dossier, l'évaluation du comportement général de l'étudiant, l'inscription des résultats de mesures standardisées. Il y a de plus une certaine convergence des opinions, qu'elles proviennent du public ou de spécialistes. Elles mettent en évidence les appréhensions suivantes:

- possibilité que les notations sur le comportement général, inscrites au dossier scolaire cumulatif, contribuent surtout à discréditer l'étudiant et à compromettre ses chances d'avenir;
- atteinte au droit de l'individu en le soumettant à des évaluations très personnelles et en inscrivant les résultats dans le dossier scolaire cumulatif;
- menace à la liberté humaine à cause d'une utilisation possiblement abusive de ce dossier, compte tenu du type d'informations qui doivent s'y trouver et de la durée de leur conservation; menace accrue par la tendance actuelle de la société, soit la prolifération de dossiers et le contrôle centralisé et anonyme des individus;
- aspects de codification, de contrôle, de compétition que revêt ce dossier.

À plusieurs reprises, le Conseil supérieur de l'éducation s'est prononcé en faveur de l'implantation d'un dossier scolaire cumulatif <sup>(3)</sup>. Toutefois, dans son avis sur le projet de règlement relatif à l'établissement de ce dossier, le Conseil recommandait au ministre de l'Éducation certaines mesures propres à en restreindre le contenu. Les appréhensions qui persistent de la part du public et d'un grand nombre d'éducateurs à l'égard du présent règlement ont amené le Conseil à réexaminer cette question et à faire le point sur ses prises de position antérieures. Le Conseil a cru devoir faire cette révision sous l'éclairage également d'une philosophie de l'éducation et d'une politique de la mesure en éducation qu'il a déjà proposées et dont il rappellera brièvement quelques grandes lignes. Ainsi, après avoir situé la question du dossier scolaire cumulatif dans un contexte

(1) Avis adopté à la 152<sup>e</sup> réunion du Conseil, le 14 février 1974.

(2) Ce règlement est reproduit en annexe au présent avis.

(3) L'emploi du terme dossier pose sans doute quelques difficultés car les milieux lui donnent au départ un sens nettement péjoratif.

pédagogique, il sera possible de mieux évaluer la portée de ce dossier dans sa conception actuelle et de voir plus clairement les dangers et les difficultés qui peuvent s'y présenter.

Le Conseil croit opportun de transmettre le présent texte à titre d'avis provisoire au ministre de l'Éducation, afin qu'on en tienne compte dans la révision du règlement actuel. Le Conseil veut également faire connaître ses réflexions aux différents groupes actuellement consultés et espère ainsi contribuer à une meilleure compréhension des questions qui se posent au sujet du dossier scolaire cumulatif.

## **I. LE DOSSIER SCOLAIRE CUMULATIF ET SON CONTEXTE**

### **A. BREF RAPPEL DE «L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE»**

Le Conseil supérieur de l'éducation proposait, dans la partie thématique de son rapport annuel 1969/70, une conception de l'éducation qui considère l'étudiant comme un être actif, doué d'un dynamisme interne et spontané. L'être humain, selon cette vision, est apte à changer et à apprendre de son propre mouvement, par ses propres ressources dès qu'il est placé dans une ambiance et des conditions favorables à cette maturation intérieure.

Il s'agit, dans ce type d'action éducative, de favoriser le développement des aptitudes particulières de chaque personne. Une telle action doit respecter ses besoins, son originalité et son rythme propre de développement. L'homme que l'on veut ainsi former doit être à la fois équipé pour exercer une profession et capable de comprendre son environnement culturel et social. Cet homme doit devenir suffisamment autonome, c'est-à-dire lucide et libre, pour jouer un rôle actif dans la société et la rendre plus humaine et plus juste. La créativité s'impose comme une faculté privilégiée. Et, « une éducation soucieuse de développer la créativité doit respecter et favoriser l'exercice de ce pouvoir intuitif (l'auto-évaluation) que possède déjà l'enfant et qui doit être affermi et guidé par le discernement du bon maître » <sup>(1)</sup>.

### **B. L'UNIFORMISATION DE MESURES EN ÉDUCATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INDIVIDUALISÉE**

Une action éducative qui se veut vraiment personnalisée, qui veut favoriser le cheminement individuel et la créativité, ne peut se contenter de respecter uniquement des rythmes différents d'apprentissage. Cette individualisation concerne également, dans une certaine mesure, les contenus de programmes. C'est sous l'inspiration de cette conception de l'éducation que

(1) Rapport annuel 1969/70 du Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, p. 27.

le ministère de l'Éducation élabore des programmes-cadres, laissant à chaque milieu scolaire le soin de préciser ses plans d'étude qui comportent différents éléments: objectifs particuliers et sous-objectifs, tranches de matière, indications didactiques, modes d'évaluation. Et l'auto-évaluation de l'étudiant doit être intégrée aux divers modes d'évaluation de l'apprentissage.

Or, cette politique de décentralisation pédagogique peut être facilement compromise par l'uniformisation de certaines évaluations. Le ministère de l'Éducation encourage cette uniformisation au moment où les résultats de tests de rendement scolaire, standardisés à l'échelle du Québec, sont inscrits au dossier scolaire cumulatif. La consignation de ces résultats peut amener les tests à avoir le même impact que celui d'examens provinciaux uniformes dont le Conseil a déjà recommandé l'abolition.

Dans la description d'une conception de l'éducation qu'il dénonce, le Conseil réfère à une situation qu'on a tendance à maintenir par toutes sortes de mesures pédagogiques remises en question.

Le Conseil dénonce le schéma déterministe de l'apprentissage selon lequel la formation est considérée comme un simple processus de transmission et de réception; tout provenant de l'extérieur: objectifs, activités, examens. Selon cette conception, l'étudiant répète, prépare en vue d'un contrôle éventuel la preuve de son savoir acquis; il s'agit donc dans ce contexte d'acquérir des formules de connaissances toutes faites ou de s'approprier des règles conventionnelles apprises et retenues de façon mécanique <sup>(1)</sup>.

Le Conseil reconnaît au testing plusieurs utilités dans un système scolaire. Les tests de rendement scolaire en particulier permettent de se rendre compte de l'état de l'enseignement; ils fournissent aux institutions et aux enseignants des points de repère qui facilitent une évaluation plus réaliste et plus objective de leur enseignement. Mais, le Conseil affirme que ces tests ne doivent pas servir à évaluer le rendement individuel comme tel pour fin de classement. Pour éviter une telle utilisation de ces tests, leurs résultats ne doivent pas apparaître au dossier scolaire cumulatif. Quant aux tests de fonctionnement intellectuel et d'aptitudes générales, plusieurs raisons amènent le Conseil à demander également l'exclusion de leurs résultats du dossier scolaire cumulatif:

— En milieu scolaire, on manque de personnel spécialisé — psychologues, conseillers d'orientation, etc. — pour traiter adéquatement ce type d'information; actuellement, les conseillers d'orientation n'atteindraient que 20% de la population scolaire. D'où le danger d'une utilisation

(1) « Les examens », dans Rapport annuel 1972/73, pp. 47-62, p. 48. Ce texte réfère souvent textuellement à la partie thématique du Rapport annuel 1969/70 du Conseil, soit plus précisément aux pages 36 et 46.

abusive de ces résultats de tests pour procéder à un classement-sélection de type administratif qui se ferait au détriment du libre choix des élèves. Ces données doivent être surtout à la disposition des étudiants et des parents pour fin d'orientation.

- Les opinions de spécialistes seraient partagées sur l'opportunité d'administrer des tests collectifs à tous les élèves. Les opinions sont également partagées sur la valeur de ce type d'épreuves.
- Il s'agit d'obtenir par des tests psychométriques des renseignements en soi très personnels qui doivent surtout servir à des spécialistes lors d'interventions particulières et individualisées.

### C. LES ÉVALUATIONS DU COMPORTEMENT GÉNÉRAL DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ACTUEL

Dans son avis sur le projet de règlement relatif au dossier scolaire cumulatif, le Conseil recommandait que seules des observations positives soient inscrites à ce dossier. Il considérait que l'accumulation de notations négatives sur le comportement s'avéreraient bien souvent néfastes: elles pourraient contribuer à la fixation des comportements jugés négatifs; elles pourraient conditionner de façon négative des éducateurs. Plusieurs recherches en psychologie et en pédagogie expérimentales démontrent ce dernier danger. On peut de plus déplorer une tendance en certains milieux à « cataloguer » des étudiants pour les placer ensuite dans des situations éducatives inadéquates qui n'ont pour effet que d'accentuer leurs déficiences.

La recommandation du Conseil à l'effet que le dossier scolaire contienne des observations positives sur le comportement répondait à une préoccupation: que l'on procède à une évaluation en soi plus nuancée et plus équitable, parce que non limitée au seul rendement scolaire. C'est dans le même esprit qu'il recommandait que soit mentionnée dans ce dossier la participation de l'étudiant aux activités étudiantes. Mais, le débat actuel fait ressortir les difficultés suivantes:

- L'absence même de notations positives peut avoir une connotation négative. Cette absence de mentions favorables peut laisser croire à des lacunes de comportement alors qu'elle peut être due à des facteurs extérieurs à l'étudiant. Par exemple, tous les étudiants n'ont pas les mêmes possibilités de participer à des activités étudiantes. Les horaires rigides, dus aux contraintes du transport scolaire, constituent souvent un obstacle majeur. Toutes les écoles ne sont pas également prêtes à offrir des activités étudiantes variées, intéressantes, bien intégrées à l'horaire.

- Il s'avère très difficile au niveau secondaire d'évaluer de façon adéquate le comportement des étudiants, alors que les enseignants, selon leurs témoignages, connaissent trop peu les étudiants à qui ils enseignent. De plus, de telles évaluations sur les mêmes étudiants, peuvent varier considérablement d'un enseignant à l'autre.
- L'évaluation des traits de comportements repose sur des critères subjectifs et sur des schèmes de valeurs qui peuvent être relatifs et contestables. L'interprétation de ce type d'évaluation n'en est que plus délicate.
- L'école demeure une institution bien imparfaite qui suscite chez plusieurs étudiants diverses formes de contestation, facilement associées à la délinquance. Or, le comportement de ces étudiants peut être très différent selon qu'ils se trouvent dans un autre environnement.

Toutes ces raisons amènent donc le Conseil à croire qu'il est préférable dans un tel contexte de s'abstenir d'inscrire dans un dossier scolaire cumulatif des observations même uniquement positives.

Dans une étude sur les inadaptés, transmise au ministre de l'Éducation en juillet 1970, le Conseil recommandait:

que le ministère de l'Éducation rende obligatoire le dossier cumulatif qui suivra l'enfant tout au long de ses études. Ce dossier, en plus de renseignements d'ordre purement scolaire — tests d'aptitudes et de rendement, bulletins et fiches d'observation —, doit comporter des sections « ouvertes » à remplir par qui de droit, de façon à ce que ce dossier renseigne sur les plans médical, social et psychologique <sup>(1)</sup>.

Cette recommandation voulait répondre au besoin d'un dépistage précoce des inadaptations, comme première étape d'un processus dont le traitement, qui en est la phase essentielle, doit être assuré par des spécialistes. Située dans son contexte, la mesure proposée ne convient pas au présent type de dossier scolaire conçu surtout comme instrument d'évaluation et d'orientation. Cette recommandation référait à des observations qui se situent dans une perspective d'investigations et d'interventions éducatives particulières. Au moment de se prononcer sur la façon de recueillir et d'utiliser des informations en soi très personnelles, le Conseil voudra préciser davantage le sens de cette recommandation et l'accompagner de plusieurs nuances que lui dicte le contexte actuel.

Pour favoriser une action éducative qui se veut éclairée et intégrale, non limitée au seul rendement académique, les éducateurs doivent donc demeurer attentifs au développement général des étudiants et au dépistage des cas d'inadaptations graves. Les observations sur le comportement transmises aux parents au moyen d'une fiche ou de contacts personnels constituent une pratique nécessaire. Il est également utile et même

(1) « Avis sur les inadaptés », dans Rapport annuel 1969/70, p. 200.

nécessaire que le personnel d'une école — enseignants et personnel spécialisé — se consulte et échange des informations en vue d'une action éducative cohérente. L'inscription des résultats de certaines évaluations de façon très confidentielle demeure souhaitable, même s'il faut y mettre des règles de prudence telles que l'élaboration d'un code d'éthique professionnelle capable de garantir en bonne partie cette confidentialité. Ces mesures pédagogiques ne doivent pas avoir pour objectif l'évaluation comme telle mais l'amélioration de l'environnement éducatif, l'action quotidienne de ceux qui ont pour tâche d'améliorer le sort des étudiants, particulièrement celui des étudiants qui ont des difficultés graves d'apprentissage et de comportement. Il n'y a pas lieu de mettre l'accent sur l'informatique, sur la mécanisation à outrance de la cueillette d'informations qui accapare des ressources humaines et matérielles sans tellement contribuer à améliorer véritablement l'action concrète des éducateurs. Les témoignages à l'effet que l'on connaît trop peu les étudiants du secondaire pour évaluer leur conduite, confirment le besoin déjà ressenti en maints milieux de procéder à un examen sérieux de la situation éducative dans nos écoles secondaires.

## **II. CE QUE DEVRAIT ÊTRE LE DOSSIER SCOLAIRE CUMULATIF**

Le Conseil supérieur de l'éducation réitère son accord avec l'implantation d'un dossier scolaire cumulatif. Cette mesure peut poursuivre les objectifs suivants:

- a) favoriser une évaluation continue, nuancée et conséquemment plus équitable du rendement scolaire de l'étudiant;
- b) faciliter à l'étudiant son orientation;
- c) permettre de mieux suivre le cheminement de l'étudiant, dans le contexte du progrès continu et d'un enseignement individualisé;
- d) conserver dans chaque institution scolaire un ensemble de données que tout citoyen peut vouloir obtenir à certains moments de sa vie, de sa carrière.

### **A. LE CONTENU DU DOSSIER SCOLAIRE CUMULATIF**

#### **1. Renseignements d'identification de l'élève et informations sur le milieu familial**

Concernant l'identification de l'étudiant, le présent règlement prévoit l'inscription d'informations en soi pertinentes et normales pour faciliter l'administration du dossier scolaire cumulatif (cf. article 4, a).

Les renseignements sur le milieu familial doivent être réduits au minimum jugé nécessaire pour faciliter les contacts entre l'école et la famille. Il faut limiter ces informations à celles prévues par le règlement dans la catégorie *obligatoire* (cf. article 4, b, i). Les renseignements que le règlement juge *facultatifs* s'avèrent au contraire non pertinents, compte tenu des objectifs poursuivis (article 4, b, ii) <sup>(1)</sup>. La scolarité des parents est particulièrement un exemple d'informations qu'il vaut mieux ne pas inscrire dans le présent dossier, par simple respect des individus et par souci d'éviter toute discrimination.

## **2. Renseignements sur le rendement scolaire de l'étudiant**

Le Conseil, dans le présent avis, a voulu considérer avec objectivité les craintes, les appréhensions de divers milieux à l'égard du dossier prévu par le présent règlement. Cette analyse l'a amené à préciser des objectifs à la mesure du type de dossier scolaire cumulatif qu'il semble possible et souhaitable d'instaurer dans le contexte actuel.

Le Conseil recommande donc au ministre de l'Éducation de limiter cette partie du dossier aux éléments suivants (cf. article 4, c):

- 1) l'année scolaire (plus le groupe d'âge à l'élémentaire);
- 2) le nombre d'années de fréquentation scolaire;
- 3) l'assiduité;
- 4) la caractéristique du groupe (et du sous-groupe à l'élémentaire);
- 5) élémentaire  
la synthèse du rendement scolaire selon la section « sommaire » du bulletin scolaire;  
secondaire  
les résultats des cours suivis selon la section « sommaire » du bulletin scolaire et quand il y a lieu les crédits d'apprentissage du ministère du Travail et de la Main-d'œuvre;
- 6) l'identification de l'institution responsable de l'étudiant.

À ces renseignements, pourraient s'ajouter pour l'élémentaire, quand le contexte pédagogique d'un milieu scolaire s'y prête, les informations supplémentaires suivantes:

- 1) les tranches du programme d'étude complétées en langue d'enseignement et en mathématiques;
- 2) les méthodes ou techniques d'enseignement utilisées en langue d'enseignement et en mathématiques.

(1) Cet article indique les renseignements suivants:

- A) le rang de l'enfant dans la famille de même que le nombre d'enfants;
- B) l'occupation du père et de la mère ou de ceux qui en tiennent lieu;
- C) la scolarité du père et de la mère ou de ceux qui en tiennent lieu.

Le Conseil recommande donc l'abolition des parties d, e, f, g, de l'article 4, soit: la mention des activités étudiantes auxquelles participe l'étudiant au secondaire et l'appréciation codifiée du degré de cette participation; les références aux consultations des professionnels non enseignants; les renseignements sur le développement physique; les observations sur les comportements. Ce sont là autant de renseignements qui peuvent être utiles, parfois nécessaires; ils peuvent être recueillis sans pour autant être consignés dans le dossier scolaire cumulatif.

## B. ARTICLES CONCERNANT L'ÉTABLISSEMENT DU DOSSIER SCOLAIRE CUMULATIF ET SON UTILISATION

Tout en étant d'accord avec l'ensemble de ces articles, le Conseil recommande les modifications suivantes:

- a) Les diverses observations sur l'enfant de la classe maternelle ne doivent pas être intégrées au dossier cumulatif de l'élémentaire et l'article 15 devrait être révisé en conséquence ainsi que la partie A de l'article 4c, ii.
- b) La communication de données à des organismes étrangers au système d'éducation du Québec, avec le consentement de l'individu concerné, doit être limitée au contenu tel que défini précédemment et non s'étendre aux résultats de tests comme le stipule l'article 7.
- c) Compte tenu du caractère beaucoup moins confidentiel du contenu tel que défini dans cet avis, il y a lieu de simplifier et de libéraliser la procédure de consultation du dossier scolaire cumulatif, surtout pour le personnel professionnel attaché à l'institution scolaire fréquentée par l'étudiant (cf. article 12).
- d) Le présent règlement devrait préciser que seule la commission scolaire, l'école ou l'institution privée doit avoir la garde des dossiers scolaires cumulatifs. Ce n'est que dans des cas d'exception tels que précisé à l'article 18, que le ministère de l'Éducation devrait pouvoir posséder de tels dossiers.

En ce qui concerne la durée de conservation du dossier scolaire cumulatif, cette question est directement liée à la nature du contenu de ce dossier. Dans la mesure où il ne contient pas de données très personnelles, la durée de la période pendant laquelle tout citoyen peut obtenir des informations sur son rendement scolaire antérieur peut être relativement longue sans présenter des inconvénients. Il sera toutefois plus facile de se prononcer à ce sujet au moment où sera connu le contenu du dossier scolaire cumulatif qui peut être sensiblement modifié à la suite de la présente consultation.

L'étude des diverses réactions au présent règlement mène à une appréciation plus juste des dangers que présente l'utilisation de ce dossier. Ces dangers dénotent bien la nécessité d'une réglementation ayant pour effet:

- de favoriser l'implantation d'une mesure pédagogique valable tout en évitant des utilisations du dossier scolaire cumulatif qui iraient à l'encontre de droits de la personne et de certains objectifs d'éducation;
- d'offrir la possibilité à tout individu, quand il le juge à propos, d'obtenir l'ensemble de ses résultats scolaires pour un niveau d'enseignement donné en obligeant toute institution à conserver ces résultats pour une période déterminée.

Avec les modifications suggérées dans le présent avis, le Conseil supérieur de l'éducation croit que le dossier scolaire cumulatif s'avérera un instrument utile pour les éducateurs et pour les premiers intéressés que sont les étudiants.

## **RÈGLEMENT RELATIF AU DOSSIER SCOLAIRE CUMULATIF DES ÉLÈVES DE LA CLASSE MATERNELLE ET DES NIVEAUX ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE ET À SON CARACTÈRE CONFIDENTIEL**

### **1. DÉFINITION:**

Les termes et mots déjà définis dans le Règlement relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, du niveau élémentaire et du niveau secondaire s'appliquent *mutatis mutandis* au présent règlement, à moins que le contexte n'impose un sens différent.

### **2. OBJET:**

Le présent règlement régit l'implantation, la tenue, la consultation et la transmission du dossier scolaire cumulatif, pour chaque élève de la classe maternelle et des niveaux élémentaire et secondaire, et en précise le caractère confidentiel. Il s'applique aux commissions scolaires et aux institutions privées.

### **3. RESPONSABILITÉ:**

L'implantation du dossier scolaire cumulatif et l'application de la réglementation s'y rapportant sont la responsabilité de la commission scolaire ou de l'institution privée qui peuvent en répartir les tâches à diverses personnes, conformément à la loi qui les régit.

### **4. CONTENU:**

Le dossier scolaire cumulatif de l'élève est une fiche individuelle permanente où sont consignés:

#### **a) Les renseignements d'identification de l'élève:**

##### **i) de façon obligatoire:**

- A) les nom et prénom de l'élève;
- B) l'adresse de l'élève;
- C) le sexe de l'élève;
- D) le code permanent;
- E) la date de naissance;
- F) la langue d'enseignement de l'élève;
- G) la langue maternelle de l'élève;
- H) l'appartenance religieuse de l'élève.

##### **ii) de façon facultative selon le désir de la commission scolaire ou de l'institution privée, seulement l'un ou l'autre ou l'ensemble des renseignements suivants:**

- A) le numéro de téléphone de l'élève;
- B) le numéro de téléphone d'urgence;
- C) la citoyenneté de l'élève.

#### **b) les renseignements sur le milieu familial:**

##### **i) de façon obligatoire:**

- A) les nom et prénom du père;
- B) le nom (de fille) et le prénom de la mère, les nom et prénom du tuteur ou du gardien, s'il y a lieu;

- C) les nom et prénom de la ou des personnes chez qui l'élève demeure de même que son lien de parenté avec l'élève;
  - D) les nom, adresse et numéro de téléphone de la personne responsable de l'élève devant la loi, de même que son lien de parenté avec l'élève, s'il y a lieu;
  - E) dans le cas d'un enfant en foyer nourricier, nom, adresse et numéro de téléphone de l'agence responsable et nom du praticien répondant du dossier;
  - F) la langue parlée à la maison par le père, la mère ou ceux qui en tiennent lieu;
  - G) dans le cas du décès du père, de la mère, en faire mention.
- ii) de façon facultative selon le désir de la commission scolaire ou de l'institution privée, seulement l'un ou l'autre ou l'ensemble des renseignements suivants:
- A) le rang de l'enfant dans la famille, de même que le nombre d'enfants;
  - B) l'occupation du père et de la mère ou de ceux qui en tiennent lieu;
  - C) la scolarité du père et de la mère ou de ceux qui en tiennent lieu.
- c) les renseignements sur le rendement scolaire antérieur et actuel de l'élève et sur son développement général:
- i) de façon obligatoire:
- A) *À la classe maternelle:*  
L'appréciation globale du développement physique, intellectuel, social et affectif de l'élève.
  - B) *Au niveau élémentaire:*
    - 1) l'année scolaire;
    - 2) le groupe d'âge;
    - 3) le nombre d'années de fréquentation scolaire;
    - 4) l'assiduité;
    - 5) caractéristique du groupe et du sous-groupe;
    - 6) la synthèse du rendement scolaire selon la section sommaire du bulletin scolaire;
    - 7) les résultats de tests de rendement scolaire et de fonctionnement intellectuel administrés par le ministère, et
    - 8) le code temporaire indiquant le numéro de la commission scolaire pour chaque année, et le numéro de l'école ou de l'institution privée.
  - C) *Au niveau secondaire:*
    - 1) l'année scolaire;
    - 2) le nombre d'années de fréquentation scolaire;
    - 3) l'assiduité;
    - 4) la caractéristique du groupe;
    - 5) les résultats des tests de rendement scolaire, de fonctionnement intellectuel, d'aptitude générale, d'aptitude spécifique et d'inventaire d'intérêts administrés par le ministère;
    - 6) les résultats des cours suivis selon la section sommaire du bulletin scolaire;
    - 7) les résultats des examens du ministère;
    - 8) les crédits d'apprentissage du ministère du Travail et de la Main-d'œuvre, et
    - 9) le code temporaire indiquant le numéro de la commission scolaire ou de l'institution privée, pour chaque année, et le numéro de l'école.
- ii) de façon facultative selon le désir de la commission scolaire ou de l'institution privée, seulement l'un ou l'autre ou l'ensemble des renseignements suivants:
- A) *À la classe maternelle:*  
Le résultat du test du ministère pour vérifier le degré de préparation à entreprendre des études de niveau élémentaire.
  - B) *Au niveau élémentaire:*
    - 1) le rang cinquième;
    - 2) le résultat moyen du groupe en langue d'enseignement et mathématiques;

- 3) les tranches du programme d'études complétées en langue d'enseignement et en mathématiques;
  - 4) les méthodes ou techniques d'enseignement utilisées en langue d'enseignement et en mathématiques;
  - 5) les résultats des tests de rendement scolaire et de fonctionnement intellectuel administrés par la commission scolaire ou l'institution privée.
- C) *Au niveau secondaire:*
- 1) les résultats des tests de rendement scolaire, de fonctionnement intellectuel et d'aptitudes administrés par la commission scolaire ou l'institution privée.
- d) La mention des activités étudiantes auxquelles l'élève participe, au secondaire, en regard de chaque année scolaire, de même qu'une appréciation codifiée du degré de participation de l'élève;
  - e) Les références aux consultations des professionnels non-enseignants faites à l'aide d'une codification identifiant le type de spécialiste et la date d'ouverture et de fermeture du dossier;
  - f) Les renseignements sur le développement physique de l'élève à partir de certains tests pouvant mesurer:
    - i) l'endurance et la résistance organique;
    - ii) la force musculaire;
    - iii) la résistance et l'endurance musculaire;
    - iv) la puissance musculaire;
    - v) l'amplitude articulo-musculaire;
    - vi) la rapidité de réaction;
    - vii) la vitesse de mouvement;
    - viii) la justesse motrice;
    - ix) la justesse corporelle;
    - x) les aptitudes aux sports, et
    - xi) la relaxation.
  - g) De façon facultative, les observations des enseignants avec qui l'élève est en contact régulièrement, à l'aide de la fiche d'observation des comportements. Ces observations se font d'après le principe de l'exception par un + ou par un —, selon le cas, et seuls les traits qui s'appliquent de façon exceptionnellement positive ou négative sont consignés. Cette consignation se fait avec l'accord du directeur de l'école.

## 5. BUT:

Les données consignées au dossier scolaire cumulatif ne peuvent être utilisées qu'aux fins suivantes:

- a) aider au classement de l'élève;
- b) favoriser une meilleure orientation de l'élève;
- c) fournir au personnel professionnel enseignant et au personnel professionnel non-enseignant des renseignements permettant une meilleure évaluation du rendement scolaire et du développement général des élèves;
- d) permettre à l'élève et à ses parents de prendre connaissance d'une évaluation continue et plus globale de son rendement scolaire et de son développement général;
- e) fournir à toute institution d'enseignement concernée des renseignements utiles à l'admission de l'élève;
- f) favoriser la prévention ou le dépistage de déficiences, et
- g) fournir des données pour des fins de recherche en éducation ou dans des domaines connexes.

## 6. RECHERCHE EN ÉDUCATION:

Pour fins de recherche en éducation ou dans des domaines connexes impliquant des populations scolaires, un renseignement consigné au dossier scolaire cumulatif ne peut être utilisé que si l'anonymat des élèves est préservé. Toute personne qui poursuit de telles recherches et veut consulter tout dossier scolaire cumulatif doit en faire la demande, par écrit, à la commission scolaire ou à l'institution privée, qui peut accepter cette demande aux conditions qu'elle détermine ou la refuser. La personne dont la demande est agréée doit assumer les frais, la responsabilité de la consultation des dossiers scolaires cumulatifs et s'engager à fournir au terme de la recherche, à la commission scolaire ou à l'institution privée, une copie du rapport de cette recherche.

## 7. COMMUNICATION PARTIELLE:

Seules les données concernant la synthèse du rendement scolaire, exception faite des résultats aux tests, peuvent être transmises à des organismes étrangers au système d'éducation du Québec, à la condition expresse que soit obtenue une autorisation écrite des parents ou du tuteur de l'élève, s'il est mineur, ou de l'élève lui-même, s'il est majeur.

## 8. OBLIGATION DU PERSONNEL:

Toutes les personnes désignées par une commission scolaire ou par une institution privée pour réaliser les opérations du processus administratif du dossier scolaire cumulatif, doivent s'engager sous serment ou par affirmation solennelle:

- a) à consigner les données au dossier conformément à l'article 4;
- b) à ne rien dévoiler du contenu du dossier;
- c) à n'en modifier quoi que ce soit à moins d'une autorisation écrite du directeur de l'école, sous réserve des articles 10 et 13;
- d) à n'éliminer ni détruire aucun dossier scolaire cumulatif; et
- e) à ne reproduire aucun dossier scolaire cumulatif sauf dans les cas prévus aux articles 16, 19, 21 et 22.

## 9. RÉPONDANT:

La commission scolaire ou l'institution privée désigne un répondant de l'administration des dossiers scolaires cumulatifs pour l'ensemble de ses opérations.

## 10. MAINTIEN ET MISE À JOUR DU DOSSIER:

La commission scolaire et l'institution privée doivent prendre les mesures nécessaires pour que le directeur de l'école se conforme au présent règlement, voit au maintien du dossier scolaire cumulatif, à la mise à jour, au moins annuelle, de toutes les informations qui y sont consignées au cours de l'année et à la transmission des renseignements nécessaires à cette opération.

## 11. CONSULTATION DU DOSSIER:

Seules les personnes suivantes peuvent consulter le dossier scolaire cumulatif, dans le cadre de la procédure établie:

- a) l'élève, à la condition qu'il soit en présence de l'une des personnes suivantes: un professionnel enseignant, un professionnel non-enseignant, le directeur, son adjoint ou le responsable de l'école;
- b) les parents ou l'un d'eux ou le tuteur, dans le cas d'un élève mineur à la condition qu'ils soient en présence de l'une des personnes mentionnées au paragraphe a);

- c) le personnel professionnel enseignant, le personnel professionnel non-enseignant, le personnel de la direction de l'école que fréquente l'élève (incluant le responsable de l'école, le cas échéant,) de même que le personnel de cadre et le personnel professionnel non-enseignant au niveau de la commission scolaire ou de l'institution privée, dont les fonctions professionnelles sont directement reliées à la scolarisation et au développement général de l'élève; et
- d) la commission scolaire ou l'institution privée.

## 12. PROCÉDURE DE CONSULTATION:

Les personnes autorisées à consulter le dossier scolaire cumulatif d'un élève doivent inscrire, au préalable, dans un registre prévu à cette fin, leurs nom, adresse, fonction ou la raison de la consultation. La commission scolaire ou l'institution privée établit les autres modalités de la procédure pour faciliter la consultation. Lors de la consultation, il n'est pas permis de reproduire, en tout ou en partie, le dossier scolaire cumulatif d'un élève.

## 13. DEMANDE DE REVISION DU DOSSIER:

Les parents ou l'un d'eux, ou le tuteur de l'élève, s'il est mineur, ou l'élève lui-même, s'il est majeur, peuvent demander une révision des données consignées au dossier scolaire cumulatif. En ce qui a trait aux données relatives au rendement scolaire et au développement général de l'élève, une demande doit être faite, par écrit, et adressée au directeur de l'école et contenir une justification. Par la suite, le directeur de l'école peut accepter toute modification au dossier ou rejeter la demande en faisant connaître au requérant les raisons du rejet. S'il s'agit des données relatives à l'année scolaire en cours, le directeur de l'école peut procéder à un tel changement au dossier scolaire cumulatif d'un élève. S'il s'agit de données consignées au cours des années scolaires précédant l'année en cours, le répondant, après en avoir avisé dans chaque cas le ministre, peut autoriser un tel changement.

## 14. CONSERVATION DES DOSSIERS:

Tant au niveau de l'école que de la commission scolaire ou de l'institution privée, les dossiers scolaires cumulatifs doivent être conservés dans un endroit assurant leur sécurité et le respect de leur caractère confidentiel. L'original du dossier scolaire cumulatif de chaque élève doit être déposé au secrétariat de l'institution privée ou de l'école de la commission scolaire qu'il fréquente.

## 15. DOSSIER AUX DIVERS NIVEAUX:

Un seul dossier scolaire cumulatif de l'élève est utilisé à la classe maternelle et au niveau élémentaire. Un dossier scolaire cumulatif distinct doit être utilisé pour les élèves de niveau secondaire.

## 16. OUVERTURE DES DOSSIERS AUX DIVERS NIVEAUX:

Toute école qui reçoit un élève à sa première année d'études au niveau élémentaire et au niveau secondaire, doit ouvrir le dossier scolaire cumulatif de l'élève. S'il s'agit d'un élève de niveau secondaire, elle doit alors obtenir du répondant de l'administration des dossiers scolaires cumulatifs de la dernière commission scolaire ou institution privée fréquentée par l'élève, au niveau élémentaire, une copie certifiée conforme du dossier scolaire cumulatif de cet élève. Cette demande doit se faire par écrit seulement et par l'intermédiaire du répondant de l'administration des dossiers scolaires cumulatifs. La copie ainsi obtenue peut être conservée au niveau de l'institution privée ou de la commission scolaire aux fins d'une meilleure évaluation de l'élève, ou peut être détruite lorsqu'elle n'est plus requise. Cette copie est soumise à la réglementation établie quant à la communication de son contenu.

**17. TRANSMISSION DES DOSSIERS POUR UN MÊME NIVEAU SCOLAIRE:**

Au niveau des écoles d'une même commission scolaire, la transmission des dossiers se fait d'école à école. La commission scolaire ou l'institution privée qui reçoit un élève d'un même niveau scolaire dont elle ne possède pas le dossier scolaire cumulatif, doit demander au répondant de l'administration des dossiers scolaires cumulatifs de la dernière commission scolaire ou institution privée fréquentée, l'original du dossier scolaire cumulatif de cet élève. Cette demande doit se faire par écrit seulement et par l'intermédiaire du répondant de l'administration des dossiers scolaires cumulatifs. Si l'élève ne possède pas déjà un tel dossier, la commission scolaire ou l'institution privée doit ouvrir le dossier scolaire cumulatif de l'élève.

**18. NON TRANSFERT DE L'ORIGINAL D'UN DOSSIER D'UN NIVEAU SCOLAIRE À L'AUTRE:**

L'original du dossier scolaire cumulatif de la classe maternelle et du niveau élémentaire n'est pas transférable au niveau secondaire. Il doit demeurer au secrétariat de la commission scolaire ou de l'institution privée ayant eu la responsabilité de l'élève à sa dernière année d'études à ce niveau, pour y être conservé pour une période d'au moins 50 ans. Il en est de même pour l'original du dossier scolaire cumulatif de niveau secondaire qui doit demeurer au secrétariat de la commission scolaire ou de l'institution privée ayant eu la responsabilité de l'élève à sa dernière année d'études à ce niveau, pour y être conservé pour une période d'au moins 50 ans.

Lorsqu'une institution privée cesse définitivement ses activités, tous les originaux des dossiers scolaires cumulatifs doivent être acheminés, sans délai, au ministère de l'Éducation.

**19. CONSERVATION DES COPIES CERTIFIÉES:**

À l'intérieur d'un même niveau scolaire, lorsqu'une commission scolaire, sur demande dûment autorisée, transfère l'original du dossier scolaire cumulatif d'un élève à une autre commission scolaire ou à une institution privée, une copie certifiée conforme du dossier scolaire cumulatif doit être conservée au secrétariat de la commission scolaire que quitte l'élève, pour y être conservée pour une période d'au moins 50 ans.

Dans le cas d'une institution privée qui achemine l'original du dossier scolaire cumulatif à une commission scolaire ou à une institution privée, elle doit conserver une copie certifiée conforme du dossier scolaire cumulatif pour une période d'au moins 50 ans.

Si une telle institution cesse définitivement ses activités, toutes les copies des dossiers scolaires cumulatifs doivent être acheminées, sans délai, au ministère de l'éducation.

**20. CONSERVATION ET TRANSFERT DES ORIGINAUX NON RÉCLAMÉS:**

Avant le 30 octobre de chaque année, l'original non réclamé du dossier scolaire cumulatif d'un élève qui a quitté l'école à la fin de l'année scolaire précédente, doit être acheminé au secrétariat de la commission scolaire dont relève cette école, pour y être conservé pour une période d'au moins 50 ans.

**21. TRANSMISSION DES DOSSIERS SCOLAIRES CUMULATIFS AUX COLLÈGES:**

Tout collège d'enseignement général et professionnel ou tout collège régi par la Loi de l'enseignement privé qui reçoit un élève, peut, sous réserve de l'article 22, obtenir du répondant de l'administration des dossiers scolaires cumulatifs de la dernière commission scolaire ou institution privée fréquentée une copie certifiée conforme du dossier scolaire cumulatif de cet élève. Cette demande doit se faire par écrit seulement et par l'intermédiaire de la personne mandatée à cette fin par le collège.

La copie ainsi obtenue peut être conservée au niveau du collège d'enseignement général et professionnel ou du collège régi par la Loi de l'enseignement privé aux fins d'une meilleure évaluation de l'élève, ou peut être détruite lorsqu'elle n'est plus requise. Dans le cas de toute autre institution d'enseignement de niveau post-secondaire, une copie certifiée conforme du dossier ne peut être transmise que sur demande expresse de l'élève, s'il est majeur, ou de ses parents ou de son tuteur, selon le cas, s'il est mineur.

## 22. RESTRICTIONS AUX COLLÈGES:

Une copie certifiée conforme du dossier scolaire cumulatif d'un élève ne peut être remise à un collège d'enseignement général et professionnel ou à un collège régi par la Loi de l'enseignement privé, à moins que la commission scolaire ou l'institution privée n'obtienne, au préalable, l'engagement écrit du collège qui en fait la demande, d'observer le présent règlement touchant la consultation, la transmission, la conservation et le caractère confidentiel du dossier scolaire cumulatif.

## 23. INFRACTION:

Tout manquement au présent règlement sera passible des sanctions prévues par la Loi et devra être immédiatement porté à l'attention du ministre.

# **POUR UNE MEILLEURE RELATION ETUDIANT-PROFESSEUR A L'UNIVERSITE<sup>(1)</sup>**

## **PRÉAMBULE**

Au mois d'août 1972, le Conseil supérieur de l'éducation transmettait au ministre de l'Éducation un « avis concernant l'activité éducative et l'enseignement supérieur » <sup>(2)</sup>.

Depuis ce temps, la Commission de l'enseignement supérieur du Conseil, qui avait préparé cet avis, a continué à se préoccuper de l'activité éducative, de l'humanisation de la vie à l'université et de l'amélioration des conditions propices à l'épanouissement de l'étudiant.

Le présent avis émanant aussi de la Commission de l'enseignement supérieur prolonge le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'activité éducative et l'enseignement supérieur en traitant successivement de la fonction de conseiller pédagogique et des facteurs de « dépersonnalisation » <sup>(3)</sup> de la vie à l'université.

L'étude de la fonction de conseiller pédagogique constitue une voie concrète pour aborder la question de l'humanisation de la vie à l'université. La visite de onze établissements universitaires fit prendre conscience de la grande diversité des opinions; il fallait élargir le champ de réflexion en examinant de plus près l'ensemble des facteurs de « dépersonnalisation » de la vie à l'université <sup>(4)</sup>. Pareille démarche reposait sur le souci d'améliorer la qualité de la relation étudiant-professeur, préoccupation essentielle dans le présent avis.

Il faut dire, par ailleurs, que si les propos qui suivent sont axés sur la relation étudiant-professeur et la fonction enseignement de l'université,

(1) Avis adopté à la 154<sup>e</sup> réunion du Conseil, le 11 avril 1974.

(2) Voir le texte de cet avis dans le Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, pp. 299 à 307.

(3) Les facteurs de « dépersonnalisation » étant définis comme ceux qui rendent impersonnelle la vie à l'université et tendent à défavoriser une bonne relation étudiant-professeur.

(4) Au cours du mois d'octobre 1972, les membres de la Commission, par groupes de trois, ont rendu visite aux établissements suivants: Ecole des Hautes Etudes Commerciales (Montréal), Ecole polytechnique (Montréal), Université de Montréal (Faculté des arts et des sciences), Université du Québec à Montréal, Université McGill, Université Sir George Williams, Université du Québec à Trois-Rivières, Université Laval, Université du Québec à Rimouski, Université de Sherbrooke, Université Bishop's. Des circonstances incontrôlables ont empêché la Commission de se rendre à l'Université du Québec à Chicoutimi. Au cours de ces visites, la Commission a rencontré des doyens, des professeurs, des responsables de Services pédagogiques et des étudiants.

cela ne signifie pas que l'on considère devoir reléguer au second plan la recherche et le service à la société. Bien au contraire, le Conseil estime que ces deux autres fonctions de l'université sont capitales et qu'on doit leur assurer un essor continu. Si l'enseignement retient ici autant d'attention, c'est que le Conseil est convaincu qu'il doit être revalorisé et, conséquemment, favorisé par diverses mesures afin que l'étudiant, aussi bien que le professeur, trouve à l'université, un milieu personnalisant et plus propice au travail en commun.

Plusieurs éléments influencent la qualité de la relation étudiant-professeur. Ils sont de divers ordres (matériel, administratif, etc.) et ont différentes sources (gouvernementales, universitaires, etc.). Après les avoir situés dans leur contexte, le Conseil a choisi d'approfondir ici l'étude de trois de ces éléments qu'il considère comme fondamentaux et qui, à son avis, conditionnent directement la qualité de la relation étudiant-professeur:

- a) les objectifs des programmes et des cours;
- b) l'importance d'une aide pédagogique;
- c) la répartition des ressources.

## **I. LA RELATION ÉTUDIANT-PROFESSEUR**

Si, dans son « Rapport annuel » 1969/70, le Conseil supérieur affirmait que l'activité éducative prend appui « principalement sur les ressources internes de l'étudiant » <sup>(1)</sup>, il ne manquait pas de souligner, par ailleurs, le rôle extrêmement important du professeur qui doit aider « comme de l'intérieur la maturation intellectuelle, affective et sociale de l'élève et de l'étudiant » <sup>(2)</sup>. Le Conseil supérieur de l'éducation reconnaissait ainsi explicitement que l'activité éducative est, de par sa nature même, collaboration étroite entre l'étudiant et le professeur et, implicitement, que ses résultats dépendent pour une large part de la préparation antérieure des personnes directement impliquées. L'étudiant arrive à l'université avec un certain bagage de connaissances et une certaine méthode de travail. Cependant, connaît-il suffisamment les exigences de l'université et son choix d'une faculté ou d'un programme convient-il vraiment à ses aspirations et à ses aptitudes ? Le professeur doit être, par ailleurs, suffisamment convaincu de l'importance de l'enseignement dans l'ensemble de ses activités universitaires. Il doit être conscient qu'enseigner c'est apprendre à apprendre et que, selon cette conception, la valeur de son enseignement dépend de ce qu'il est lui-même, de sa compétence, de son aptitude à communiquer et de la perception qu'il a de l'étudiant.

Il faut enfin rappeler que toutes les composantes matérielles, administratives, pédagogiques du milieu universitaire ont des incidences sur la

(1) Rapport annuel 1969/70, p. 45.

(2) *Ibidem*, p. 53.

qualité de la relation étudiant-professeur qui conditionne l'activité éducative, l'une des principales raisons d'être de l'université elle-même.

C'est donc dans un tout multidimensionnel que s'insère la relation étudiant-professeur. Toute une gamme de facteurs influencent, qu'on le veuille ou non, le cheminement de l'étudiant et du professeur qui poursuivent ensemble une démarche intellectuelle. Ces facteurs sont de tous ordres: les uns sont la responsabilité des administrations locales, des enseignants, des étudiants; les autres impliquent des responsables des pouvoirs publics. Certains de ces facteurs peuvent être modifiés rapidement alors que d'autres exigent une action à moyen ou à long terme.

L'administrateur, le professeur et l'étudiant doivent donc, chacun à son niveau, prendre leur part de responsabilité et faire en sorte que les facteurs de personnalisation soient accentués et que la relation étudiant-professeur soit la meilleure possible.

C'est à la lumière de ces considérations que le Conseil étudie les trois éléments qu'il a retenus en vue d'améliorer la pédagogie.

## **II. TROIS ÉLÉMENTS À MIEUX DÉFINIR ET À MIEUX EXPLOITER AFIN D'AMÉLIORER LA RELATION ÉTUDIANT-PROFESSEUR**

### **A. LES OBJECTIFS DES PROGRAMMES ET DES COURS**

Sous le titre *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements*, le Conseil des universités publiait récemment une étude très importante. Le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît que ce document est fondamental et qu'il faut, en effet, définir clairement les objectifs du réseau universitaire et de chacun des établissements qu'il comprend. Dans le prolongement de cette étude, le Conseil désire souligner qu'il est nécessaire que chaque établissement poursuive la définition des objectifs de ses programmes et de ses cours.

Très souvent, les programmes, leurs structures et le contenu des cours qui les composent sont modifiés sans pour autant préciser les nouveaux objectifs poursuivis, s'il en est. Après avoir défini ce qu'est un objectif, il faudrait énoncer clairement ceux qui sont poursuivis dans chaque cas et en faire une préoccupation constante; ainsi le travail des professeurs et des étudiants y gagnerait en efficacité; la précision des étapes subséquentes et des moyens de les franchir en serait d'autant facilitée.

Un tel effort exige toutefois que les universités se dotent à cette fin des instruments nécessaires (comité de développement académique, services pédagogiques, services de recherche institutionnelle, etc.) et qu'elles mobi-

lisent des personnes compétentes qui devront y consacrer une partie ou la totalité de leurs efforts.

Des objectifs mieux définis, aux différents cycles, permettront à l'étudiant d'effectuer des choix plus judicieux et lui donneront une vision plus nette du sens de son activité. Quant au professeur, il pourra alors choisir les méthodes et les instruments les plus appropriés à la réalisation de ces objectifs. Leur démarche commune en vue de la réalisation de ces objectifs sera d'autant favorisée et il n'est pas interdit de penser qu'une source importante de tension entre le professeur et l'étudiant sera atténuée, voire éliminée.

Il en est de même pour le type d'évaluation auquel l'étudiant est soumis tout au long des différentes phases de son activité éducative. Il est important que cette évaluation soit objective, juste et adéquate; il ne faut pas perdre de vue que sa validité est liée à une perception claire des objectifs posés au départ. Toutefois, une définition des objectifs ne doit être ni trop contraignante ni trop restrictive en ce sens qu'elle doit permettre à l'étudiant d'arriver éventuellement à des résultats valables qui n'auraient pas été prévus. Si on ne vise que « le mesurable » et « le vérifiable » dans tous les détails, on risque d'oublier des aspects fondamentaux de l'activité éducative. C'est pourquoi le Conseil estime nécessaire de souligner que la définition des objectifs doit laisser place à la créativité et à la spontanéité.

À la suite de ces observations, le Conseil formule la recommandation suivante:

**QUE LES UNIVERSITÉS POURSUIVENT LA TÂCHE FONDAMENTALE DE PRÉCISER LES OBJECTIFS DE LEURS PROGRAMMES ET DE LEURS COURS ET QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION ET LES UNIVERSITÉS ASSURENT LES RESSOURCES NÉCESSAIRES À CETTE FIN.**

Sans doute en fonction des objectifs poursuivis, l'université impose actuellement aux étudiants du niveau collégial des profils d'accueil. Nous nous devons de souligner qu'il est important que les étudiants soient bien informés des raisons qui motivent ces profils d'accueil pour être en mesure de saisir le lien qu'ils ont avec les objectifs définis au niveau universitaire.

Tous les moyens doivent être mis en œuvre pour renseigner les étudiants des collèges afin qu'ils aient une perception plus juste du milieu universitaire et des exigences des études qu'ils peuvent y entreprendre.

Dans cette optique, le Conseil recommande:

**QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION ET LES UNIVERSITÉS FASSENT EN SORTE QUE LES ÉTUDIANTS DU NIVEAU COLLÉGIAL SOIENT MIEUX INFORMÉS DES EXIGENCES DES ÉTUDES ET DE LA VIE UNI-**

## VERSITAIRES AINSI QUE DES RAISONS QUI JUSTIFIENT LES CONDITIONS D'ADMISSION AUX DIVERSES FACULTÉS OU MODULES.

### B. L'IMPORTANCE D'UNE AIDE PÉDAGOGIQUE

Au cours du mois d'octobre 1972, des membres de la Commission de l'enseignement supérieur ont visité onze établissements universitaires du Québec pour discuter de la fonction de conseiller pédagogique <sup>(1)</sup>. Il faut constater que les opinions à ce sujet varient grandement d'une université à l'autre, voire à l'intérieur d'une même université. Aussi, l'accueil réservé à cette suggestion varie-t-il de la tiédeur à l'enthousiasme parce que, entre autres raisons, tous ne possèdent pas la même notion du conseiller pédagogique et du rôle qu'il peut jouer.

Certains considèrent que les structures du département ou du module permettent déjà de satisfaire les besoins auxquels pourrait répondre le conseiller pédagogique et qu'en conséquence, une telle suggestion ne présente pas beaucoup d'intérêt. D'autres, au contraire, estiment qu'il faut pousser plus à fond l'analyse de la fonction de conseiller pédagogique, des moyens pour l'implanter davantage et des effets qu'elle pourrait entraîner. Le Conseil se rallie à cette dernière option; aussi désire-t-il formuler certaines observations et soumettre des recommandations qui s'inscrivent dans le prolongement de l'avis transmis au ministre de l'Éducation en 1972 <sup>(2)</sup>.

#### a) La nécessité de mieux seconder l'étudiant

Bien qu'il ait le sens de ses responsabilités et qu'il soit capable d'autonomie, l'étudiant du niveau universitaire a besoin d'être bien secondé non seulement au début de ses études, mais tout au long de celles-ci. Une bonne documentation écrite et des séances d'information lui sont indispensables pour connaître, par exemple, les règlements, la structure des programmes, les exigences du choix de certains cours. Toutefois, si l'on souhaite répondre aux besoins spécifiques de l'étudiant, si on veut qu'il puisse résoudre ses difficultés d'apprentissage et de cheminement qui peuvent être très particulières, on ne doit pas se contenter de lui offrir des services qui soient strictement administratifs et du même coup, trop souvent, impersonnels.

#### b) Le rôle du conseiller pédagogique

Le Conseil est persuadé que le travail du conseiller pédagogique constitue un bon moyen d'humaniser davantage la vie à l'université, de favoriser

(1) Dans l'avis intitulé *L'activité éducative et l'enseignement supérieur*, on pouvait lire la recommandation suivante: « Que les établissements d'enseignement universitaire organisent, au niveau des facultés et des départements, un service adéquat de conseillers pédagogiques et psychologiques pour les étudiants » (Voir Rapport annuel 1971/72 du Conseil supérieur de l'éducation, p. 304).

(2) Rapport annuel 1971/72, pp. 299-307.

l'activité éducative de l'étudiant, de diminuer le nombre des échecs, les mauvaises orientations, le dépaysement, les pertes de temps et d'énergie, au niveau du premier cycle tout au moins.

Le conseiller ne se situe pas au plan de la direction ou de l'administration au sens strict; il doit plutôt remplir un rôle d'accueil, d'assistance et de soutien auprès de l'étudiant par rapport aux études qu'il poursuit. Dans le cadre d'une relation individuelle et personnelle, le conseiller peut en outre aider l'étudiant à se constituer une charge de travail équilibrée, à cheminer au rythme qui lui convient le mieux, à mettre au point des méthodes personnelles de travail et à découvrir les instruments nécessaires à son progrès.

Ajoutons que s'il n'a pas toujours trait aux aspects spécifiques de telle ou telle discipline, le rôle du conseiller pédagogique s'exerce surtout en relation avec l'ensemble du programme de l'étudiant, les règles qui président au choix des cours, le choix même des cours et les liens qui les unissent.

Enfin, on peut prévoir que fort de son expérience auprès des étudiants, le conseiller pédagogique signalera aux responsables les difficultés que peut soulever l'agencement des cours dans certains programmes; éventuellement, il sera en mesure de donner son avis sur l'opportunité d'entreprendre ou de cesser certaines expériences pédagogiques. Il pourra aussi proposer, à qui de droit, de nouvelles façons de motiver les étudiants et d'améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Le conseiller pédagogique <sup>(1)</sup> a deux champs d'action:

- assurer à l'étudiant l'aide personnelle dont il peut avoir besoin;
- servir dans l'institution de personne-ressource pour l'animation pédagogique.

Dans les circonstances actuelles de l'enseignement universitaire, le Conseil supérieur de l'éducation continue à privilégier l'idée d'un conseiller pédagogique pour atteindre les objectifs décrits dans les lignes qui précèdent. Mais, il ne doit pas s'agir là d'une formule exclusive; d'autres sont sans doute à expérimenter. Il importe alors de permettre aux institutions de choisir les moyens qui, dans leurs milieux respectifs, leur semblent les plus valables pour améliorer les conditions d'apprentissage des étudiants. Il ne faut pas perdre de vue que toute réforme véritable de la pédagogie repose en dernier ressort sur les professeurs, c'est-à-dire sur ceux qui demeurent le plus en contact avec l'étudiant. Sans l'appui, sans l'engagement de ces derniers, toute mesure nouvelle risque de s'avérer vaine quel

(1) En annexe au présent avis, le Conseil présente des considérations supplémentaires sur les qualités exigées du conseiller pédagogique et sur les conditions d'exercice de sa fonction.

que soit son coût. C'est dans cet ordre de préoccupations que sont formulées les recommandations suivantes:

QUE LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES RECONNAISSENT DAVANTAGE L'IMPORTANCE DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'AIDE PERSONNELLE À L'ÉTUDIANT ET QU'IL EN SOIT TENU COMPTE DANS LA RÉPARTITION DES TÂCHES DES PROFESSEURS.

QUE DANS L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS D'UN PROFESSEUR AU COURS DE SA CARRIÈRE, LES UNIVERSITÉS TIENNENT COMPTE AUSSI DE TOUTE TÂCHE À CARACTÈRE PÉDAGOGIQUE (ANIMATION, RECHERCHE EN DIDACTIQUE, CONSEIL PÉDAGOGIQUE, ETC.).

QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION REÇOIVE FAVORABLEMENT LES DEMANDES DES UNIVERSITÉS VISANT À ASSURER SOIT LES SERVICES DE CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES SOIT TOUTE AUTRE FORME D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE ET D'AIDE PERSONNELLE À L'ÉTUDIANT.

## C. LA RÉPARTITION DES RESSOURCES

### a) L'attribution des ressources

Le ministère de l'Éducation se propose d'utiliser, entre autres méthodes de même type, celle de la rationalisation des choix budgétaires (RCB) <sup>(1)</sup>. Le Conseil tout en exprimant un accord de principe quant à la pertinence d'une nouvelle approche, est conscient des difficultés que soulèvent sa mise en œuvre et son fonctionnement pratique.

Cette nouvelle approche, d'une part, entraîne la nécessité de mieux préciser les objectifs de l'activité pédagogique et les étapes nécessaires à leur atteinte; d'autre part, la planification et la programmation constituent un effort pour cerner les besoins réels, pour lutter contre l'éparpillement des décisions administratives et en arriver à une utilisation maximale des ressources. Rien de plus souhaitable, le Conseil en convient volontiers !

Mais il est opportun de rappeler qu'il y a, en matière de planification, des objectifs non quantifiables. De même, en matière de programmation, on ne peut prévoir toutes les décisions qu'il y aura à prendre, et même lorsqu'on le peut, il est impossible de préjuger de toutes leurs conséquences. Aussi le Conseil estime-t-il que le Ministère, dans les cas où les normes sont nécessaires, devrait procéder, avant de les définir, à une identification des besoins réels et à une analyse des répercussions éventuelles de l'impact de ces normes sur la pédagogie. Le ministère de l'Éducation a déjà commis certaines erreurs en ce domaine, principale-

(1) Cette méthode est ordinairement citée selon son sigle d'origine: « PPBS ».

ment en ce qui touche les investissements; on a, par exemple, fixé un nombre insuffisant de pieds carrés par étudiant. Il est regrettable que l'établissement de normes de ce genre, tout au moins dans le passé, n'ait pas tenu compte des véritables besoins des universités, mais se soit appuyé sur des considérations particulières et sur des enveloppes budgétaires insuffisantes et préalablement déterminées. L'environnement physique et les équipements, pour ne parler que de ces deux éléments, peuvent influencer assez considérablement sur les conditions nécessaires au bon déroulement de la relation étudiant-professeur.

Concernant le sens même des normes budgétaires établies par le ministère de l'Éducation pour le niveau d'enseignement supérieur, le Conseil conclut que de telles normes ne doivent être établies qu'à titre indicatif; elles ne doivent servir que de points de référence à partir desquels seront ensuite examinés les besoins spécifiques de l'institution. Il faut de plus souhaiter que le ministère de l'Éducation ne multiplie pas ces normes, afin de favoriser au maximum l'initiative de chaque institution.

Ces quelques réflexions conduisent le Conseil à recommander:

QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION, LORSQU'IL EST NÉCESSAIRE D'ÉTABLIR DES NORMES, LE FASSE EN COLLABORATION ÉTROITE AVEC LES UNIVERSITÉS EN TENANT COMPTE:

- DES BESOINS IDENTIFIÉS PAR LES UNIVERSITÉS ELLES-MÊMES;
- DES RÉPERCUSSIONS POSSIBLES DE L'APPLICATION DE CES NORMES SUR LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE.

Jusqu'à ce jour, les règles d'attribution des ressources ont évolué principalement en fonction de l'approche dite historique.

Voilà pourquoi, à la suite de cette sixième recommandation, le Conseil estime qu'on ne devrait pas s'en tenir exclusivement à ce mode d'approche puisque, dans le contexte universitaire québécois actuel, il n'y a pas adéquation entre les ressources et les responsabilités des universités. L'identification des besoins réels doit primer et venir pondérer les normes qui président à la répartition des ressources comme nous l'avons affirmé précédemment. À cette fin, une large consultation est nécessaire; l'implantation de la méthode de la rationalisation des choix budgétaires la prévoit et laisse entrevoir que d'autres pas seront faits dans cette direction. Qui peut mieux que les personnes en cause exprimer leurs besoins propres ?

Le Conseil voudrait cependant souligner que la consultation effectuée par le ministère de l'Éducation doit d'abord être faite auprès des institutions en tant que telles, laissant à celles-ci le soin de consulter, par la suite, leurs divers organismes internes et les experts qui en font partie.

## **b) Les ressources et l'activité éducative**

Au début du présent avis, nous avons rappelé que les trois fonctions essentielles de l'université et, par conséquent, du professeur qui œuvre à ce niveau, sont la recherche, l'enseignement et le service à la société. Le Conseil a également affirmé qu'il fallait revaloriser la fonction enseignement <sup>(1)</sup>.

À l'heure actuelle, l'évaluation de l'activité d'un professeur se fait en fonction de la qualité de la recherche, la qualité de l'enseignement et la qualité du rayonnement à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. Sans que cela soit facile, il semble qu'on puisse apprécier la recherche et le rayonnement d'un professeur en se basant notamment sur ses publications, ses conférences et sa participation à divers organismes. Quant à l'évaluation de la qualité de l'enseignement, elle se fait à partir de critères beaucoup plus difficiles à définir. En conséquence, si l'on veut que les critères d'évaluation rendent davantage justice à certains professeurs et en stimulent d'autres, il faut trouver le moyen de mieux apprécier la qualité de l'enseignement. À cette fin, le Conseil recommande:

**QUE LE MNISTRE DE L'ÉDUCATION SUBVENTIONNE LES RECHERCHES QUE LES UNIVERSITÉS ENTREPRENDRAIENT AFIN DE PERMETTRE LA MISE AU POINT DE CRITÈRES PRÉCIS POUR MIEUX APPRÉCIER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT.**

Dans les divers départements, la qualité de l'enseignement est en partie liée au travail de réflexion et de recherche qui peut être fait en rapport avec les méthodes pédagogiques et leur évolution. Aujourd'hui, le cours magistral n'est plus la seule forme d'enseignement. Les professeurs doivent continuellement faire un examen critique de leurs méthodes. À cette fin, il faut leur procurer les moyens de prendre connaissance des diverses méthodes pédagogiques et d'en discuter. Il est nécessaire, par exemple, de dégager à temps complet ou à temps partiel, au sein des départements, des professeurs auxquels serait confié un travail de documentation et d'analyse des méthodes d'enseignement universitaire.

On peut se réjouir de constater que des universités ont déjà donné suite à l'une des recommandations de notre précédent avis concernant la création de services pédagogiques <sup>(2)</sup>. Ces services sont conçus de façon à aider

(1) Cette nécessité est affirmée également dans l'ouvrage de M. R. Hurtubise, *L'Université québécoise du proche avenir*, Montréal, HMH, 1973, p. 58; « Dans les mémoires soumis au Conseil des universités en réponse au questionnaire sur les objectifs de l'enseignement supérieur, on a souvent mentionné que la pédagogie, ou plutôt l'absence de pédagogie, constituait un problème important dans le milieu universitaire ».

(2) Dans l'avis intitulé *L'activité éducative et l'enseignement supérieur*, la quatrième recommandation se lisait comme suit: « Que les services d'aide pédagogique et d'ordinateurs des universités soient conçus et organisés de façon à aider efficacement les professeurs à accroître leur rendement sur le plan de l'activité éducative ». (Rapport annuel 1971/72, p. 304)

efficacement les professeurs. Il demeure que les ressources mises à la disposition des universités pour cette fin sont nettement insuffisantes pour assurer le développement de ces services. Le Conseil recommande donc:

QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION RECONNAISSE DANS L'ATTRIBUTION DES RESSOURCES FINANCIÈRES AUX UNIVERSITÉS LA MISE EN PLACE ET LE DÉVELOPPEMENT DE SERVICES PÉDAGOGIQUES.

Enfin, une bonne relation étudiant-professeur exige que le professeur soit disponible. Or cette disponibilité peut dépendre d'une foule de facteurs, en particulier de la diversité des tâches assumées et de la somme totale de travail qu'elles exigent. Ainsi, par exemple, la seule charge d'enseignement ne se limite pas à quelques heures passées dans une salle de cours ou dans un laboratoire; elle présuppose tout un travail de préparation et de longues heures pour la correction des travaux. D'autre part, la recherche sollicite aussi le temps et les énergies du professeur de même que diverses autres activités reliées à des travaux administratifs, à son rayonnement au sein de la communauté universitaire et de la société en général.

Il n'est pas facile de déterminer ce qui constitue une charge réaliste de travail pour un professeur du niveau universitaire. Toutefois, si on désire que l'activité éducative de l'étudiant soit la meilleure possible et que le professeur soit disponible pour la seconder de façon satisfaisante, il faut reconnaître que cette seule fonction exige de lui beaucoup de temps et accepter d'y consacrer des ressources plus considérables. Le Conseil formule donc la recommandation suivante:

QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION ET LES UNIVERSITÉS RECONNAISSENT DAVANTAGE TOUTES LES EXIGENCES DE LA RELATION ÉTUDIANT-PROFESSEUR, PARTICULIÈREMENT AU PREMIER CYCLE, ET QU'IL EN SOIT TENU COMPTE DAVANTAGE DANS L'ATTRIBUTION DES RESSOURCES AUX UNIVERSITÉS.

## CONCLUSION

Le Conseil supérieur de l'éducation a voulu indiquer, dans le présent avis, quelques voies à suivre en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et la relation étudiant-professeur.

Ainsi, il estime qu'en vue d'améliorer l'activité éducative, on doit préciser davantage les objectifs des programmes et des cours. Par ailleurs, la fonction de conseiller pédagogique doit être mieux reconnue à l'université. Des ressources doivent être prévues à cette fin, ou pour instaurer toute autre formule d'aide personnelle à l'étudiant et d'animation pédagogique. L'attribution des ressources doit toujours se fonder sur une étude des

besoins réels dont ceux de la vie pédagogique qui doivent demeurer au premier plan.

Le Conseil est conscient du fait que les modalités de mise en application des recommandations qu'il vient de formuler pourront varier en fonction de la dimension et des structures des universités.

Il espère que ses recommandations seront bien accueillies et qu'elles seront mises en pratique dans les meilleurs délais.

## **LISTE DES RECOMMANDATIONS**

### **Première recommandation**

Que les universités poursuivent la tâche fondamentale de préciser les objectifs de leurs programmes et de leurs cours et que le ministre de l'Éducation et les universités assurent les ressources nécessaires à cette fin.

### **Deuxième recommandation**

Que le ministre de l'Éducation et les universités fassent en sorte que les étudiants du niveau collégial soient mieux informés des exigences des études et de la vie universitaires ainsi que des raisons qui justifient les conditions d'admission aux diverses facultés ou modules.

### **Troisième recommandation**

Que les universités québécoises reconnaissent davantage l'importance de la pédagogie et de l'aide personnelle à l'étudiant et qu'il en soit tenu compte dans la répartition des tâches des professeurs.

### **Quatrième recommandation**

Que dans l'évaluation des activités d'un professeur au cours de sa carrière, les universités tiennent compte aussi de toute tâche à caractère pédagogique (animation, recherche en didactique, conseil pédagogique, etc.).

### **Cinquième recommandation**

Que le ministre de l'Éducation reçoive favorablement les demandes des universités visant à assurer soit les services de conseillers pédagogiques soit toute autre forme d'animation pédagogique et d'aide personnelle à l'étudiant.

### **Sixième recommandation**

Que le ministre de l'Éducation, lorsqu'il est nécessaire d'établir des normes, le fasse en collaboration étroite avec les universités en tenant compte:

- des besoins identifiés par les universités elles-mêmes;
- des répercussions possibles de l'application de ces normes sur la pédagogie universitaire.

### **Septième recommandation**

Que le ministre de l'Éducation subventionne les recherches que les universités entreprendraient afin de permettre la mise au point de critères précis pour mieux apprécier la qualité de l'enseignement.

### **Huitième recommandation**

Que le ministre de l'Éducation reconnaisse dans l'attribution des ressources financières aux universités la mise en place et le développement de Services pédagogiques.

### **Neuvième recommandation**

Que le ministre de l'Éducation et les universités reconnaissent davantage toutes les exigences de la relation étudiant-professeur, particulièrement au premier cycle, et qu'il en soit tenu compte davantage dans l'attribution des ressources aux universités.

## **Annexe**

## **LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE**

### **1. Qualités exigées**

Des qualités spécifiques devraient être exigées des personnes appelées à remplir la fonction de conseiller pédagogique: qualités personnelles et qualités ayant trait à la compétence.

#### **1.1 *Qualités personnelles***

Étant donné que son rôle se situe d'abord au plan d'une relation pédagogique individuelle, le conseiller pédagogique doit posséder de réelles aptitudes à établir d'excellentes relations humaines. Pour reprendre un terme de la psychologie rogérienne, il doit, jusqu'à un certain point, être capable d'empathie pour comprendre le point de vue de l'étudiant. Par ailleurs, puisqu'il est appelé à remplir le rôle d'intermédiaire entre l'université et l'étudiant et avoir sur ce dernier une grande influence, le conseiller doit posséder un sens aigu de ses responsabilités et être attentif aux besoins de l'étudiant. Enfin, le conseiller doit être disponible, cette remarque s'appliquant tant à la qualité qu'à la durée de sa présence.

#### **1.2 *Compétence***

Afin de pouvoir bien servir l'étudiant, le conseiller pédagogique doit posséder une compétence réelle, dans plusieurs domaines. Tout d'abord, il doit

avoir une bonne connaissance du milieu étudiant et être bien renseigné au sujet des différents services qu'offre l'université dont les règlements doivent lui être familiers. De plus, s'il veut réellement pouvoir aider l'étudiant, le conseiller pédagogique doit être au courant des études antérieures de celui-ci et des objectifs qu'il poursuit en venant à l'université. Il doit aussi, il va sans dire, connaître très bien la structure générale des programmes, l'agencement des cours qui composent le programme choisi par l'étudiant, les méthodes et les instruments de travail qui cadrent avec ce programme et les objectifs poursuivis. Enfin, en principe, le conseiller devrait être au fait de la situation qui prévaut sur le marché du travail dans le secteur auquel se destine l'étudiant.

## **2. Conditions d'exercice de la fonction de conseiller pédagogique**

Pour que le conseiller pédagogique puisse remplir son rôle d'une façon satisfaisante, certaines conditions doivent être respectées. On nous permettra d'en dresser la liste suivante qui ne prétend pas être exhaustive:

- 2.1 la fonction et le rôle du conseiller pédagogique doivent être mieux connus et reconnus; aussi, dans la facultés et les modules, on ne doit pas hésiter à créer les postes nécessaires pour répondre aux besoins des étudiants;
- 2.2 il est important que la fonction de conseiller pédagogique soit exercée par des professeurs étant donné l'affinité des exigences de cette fonction avec celles du professeur;
- 2.3 si la plupart des professeurs peuvent être appelés à remplir cette fonction, il faut toutefois que les exigences spécifiques dont il a été question soient posées et qu'une certaine sélection soit effectuée;
- 2.4 il faut que l'exercice de cette fonction soit reconnu dans la carrière du professeur au même titre que le travail d'enseignement et la recherche;
- 2.5 autant que possible, il faut que soit mesuré le travail exigé par la fonction de conseiller pédagogique et que ce travail soit partie intégrante d'une charge normale d'enseignement et de recherche;
- 2.6 si le conseiller pédagogique est bien informé et a le sens de ses responsabilités, on doit lui conférer une certaine autorité afin que les avis qu'il donne à l'étudiant aient tout le poids qu'ils méritent;
- 2.7 pour qu'il puisse bien remplir son rôle, on ne devrait confier au conseiller pédagogique qu'un nombre limité d'étudiants. Le Conseil ne saurait avancer de nombre, mais on comprendra que si le conseiller disperse trop ses énergies, il risque d'être inefficace;
- 2.8 il faut que le conseiller bénéficie de conditions matérielles et d'un horaire qui lui permettent de servir adéquatement les étudiants;
- 2.9 il faut bien informer les étudiants des services que peut leur rendre le conseiller pédagogique et leur faciliter l'accès à ces services.



# **ANALYSE PRELIMINAIRE DE MEMOIRES DU CONSEIL PEDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE<sup>(1)</sup>**

Québec, le 17 juin 1974

Monsieur François Cloutier  
Ministre de l'Éducation  
Gouvernement du Québec  
Québec

Monsieur le ministre,

Au mois d'avril 1972, l'Association québécoise des professeurs de français présentait un mémoire au Conseil supérieur de l'éducation. Par la suite, quelques autres associations d'enseignants appartenant au Conseil pédagogique interdisciplinaire (C.P.I.) rencontraient également le Conseil, soit:

- l'Association mathématique du Québec;
- l'Association des professeurs en orientation du Québec;
- l'Association provinciale de l'enseignement commercial;
- l'Association des enseignants-bibliothécaires du Québec.

Chacun de ces groupes a été reçu par un comité « ad hoc ». Et, le Conseil crut préférable d'attendre la réception des mémoires annoncés pour en faire une analyse d'ensemble plutôt qu'une étude séparée pour chaque document. C'est ce qui peut expliquer, en partie tout au moins, le délai relativement long entre la réception du premier mémoire et la formulation des présentes conclusions. Cette année, la Commission de l'enseignement secondaire était invitée à faire cette analyse et à présenter un rapport au Conseil.

Mais, cette étude demeure sommaire, le Conseil n'ayant pu étudier en profondeur plusieurs des points de vue traités dans les mémoires. Le Conseil croit donc devoir vous transmettre ces mémoires, monsieur le ministre, et souhaite que la présente analyse soit complétée par les services concernés de votre ministère.

---

(1) Texte adopté à la 155<sup>e</sup> réunion du Conseil, le 9 mai 1974.

Le Conseil est conscient de la difficulté de certaines questions soulevées dans ces mémoires et également de l'importance des investissements qu'impliquent certaines recommandations. De plus, plusieurs des mesures souhaitées sont en voie de réalisation, vu le délai assez long entre le moment où furent présentés les premiers mémoires et celui des présentes conclusions.

Le Conseil veut en effet vous faire part de quelques conclusions qui se dégagent avec plus d'évidence:

a) Toute politique d'implantation de nouveaux programmes doit tenir compte de la résistance au changement. À cet effet, le ministère de l'Éducation doit fournir toute l'aide nécessaire aux milieux et doit également évaluer constamment l'efficacité de cette aide;

b) Le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les universités et en concertation avec les milieux, doit favoriser des formes de perfectionnement et de recyclage qui soient adaptées aux besoins des enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles et qui soient cohérentes avec l'évolution scolaire;

c) Le ministère de l'Éducation doit trouver le moyen d'établir au plan pédagogique des liens étroits avec les enseignants. Comme vous l'avez déjà affirmé, monsieur le ministre, la bonne marche de l'enseignement ne peut être assurée qu'avec la participation des enseignants.

Les présents mémoires fournissent donc à votre ministère l'occasion de connaître l'opinion de plusieurs associations d'enseignants sur des questions d'ordre pédagogique et d'en tenir compte dans la mesure du possible. C'est dans cette optique que nous vous transmettons les présents mémoires ainsi qu'un ensemble de réflexions provenant de membres du Conseil et de la Commission de l'enseignement secondaire à la suite de la prise de connaissance de ces textes.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président

LÉOPOLD GARANT

## **I. COMMENTAIRES GÉNÉRAUX**

Les mémoires étudiés font état de difficultés dans leurs secteurs respectifs et les préoccupations majeures qui s'en dégagent touchent notamment:

### **1) le statut professionnel des enseignants**

Plusieurs des revendications résultent de la perception qu'ont les enseignants du peu de liberté et d'autonomie qu'on leur laisse dans l'exercice quotidien de leur profession.

L'Association des professeurs de mathématiques demande qu'on leur donne la possibilité de mener des expérimentations propres à favoriser une meilleure adaptation des programmes. Deux autres associations se plaignent du fait que leur profession n'est pas reconnue comme telle ou encore que beaucoup d'ambiguïté entoure leur rôle dans les milieux scolaires. Ce peut être là une source d'insécurité pour les éducateurs concernés et une cause de disputes, de conflits qui ne sont pas propices à la bonne marche de l'enseignement.

### **2) les normes et l'organisation de l'enseignement**

Les principales doléances, communes à tous les mémoires, concernent surtout l'application de certaines normes ministérielles et l'organisation de l'enseignement.

Ils remettent particulièrement en question le ratio maître/élève appliqué comme norme globale qui ne tient pas compte des besoins qui diffèrent entre l'enseignement dispensé en atelier, tel qu'il prévaut dans le secteur professionnel, et celui qui se donne dans l'enseignement général. Ce problème du ratio, relié à celui plus général de la tâche des enseignants, amène des membres du Conseil à envisager la possibilité de solutions qui n'exigeraient pas une hausse démesurée des coûts. Il n'est pas sûr qu'une meilleure répartition des tâches n'aurait pas pour résultat d'alléger le fardeau des uns et des autres. Une application plus souple de l'horaire, au niveau de chacune des régionales, devrait également s'avérer positive. Une formule pédagogique qui permettrait pour certains types d'enseignement la formation de groupes plus nombreux favoriserait encore une économie de ressources qui pourraient être utilisées ensuite à bon escient.

Quant à la pénurie de matériel adéquat dont font état trois des mémoires, selon l'opinion de membres de la Commission de l'enseignement secondaire, la situation se serait largement améliorée. La visite de nombre d'écoles secondaires polyvalentes construites récemment amène de plus en plus d'éducateurs à douter que seule l'augmentation de ressources matérielles puisse constituer en soi une solution à plusieurs difficultés observées dans l'enseignement, surtout de niveau secondaire,

### **3) la politique d'implantation d'un nouveau programme**

On reproche au ministère de l'Éducation, dans presque tous les mémoires, d'avoir diffusé de nouveaux programmes sans s'être assuré, au préalable, de la préparation du personnel enseignant. Les milieux scolaires n'auraient pas reçu suffisamment d'aide pour l'implantation de nouveaux programmes et de formules pédagogiques nouvelles.

Des membres du Conseil croient que le Ministère a quelquefois précipité le renouveau sans tenir suffisamment compte d'une résistance au changement. Cependant, si l'on pouvait, il y a quelques années, juger insuffisant le nombre d'agents de développement pédagogique, il faut convenir que la situation s'est nettement améliorée depuis. Il n'est d'ailleurs pas sûr que la multiplication des A.D.P. soit la formule d'aide par excellence. Quoi qu'il en soit, le Ministère semble vouloir concentrer ses efforts sur l'implantation du programme-cadre de français. Or, une telle politique se justifie si l'on songe qu'il s'agit de familiariser les enseignants avec un schème de travail nouveau et leur apprendre à bâtir des programmes institutionnels. Tous les milieux sont encore loin d'avoir franchi ces premières étapes. L'apport des personnes-ressources se révèle moins nécessaire lorsqu'il s'agit de coopérer à l'application de programmes traditionnels. Le Conseil reconnaît néanmoins que le ministère de l'Éducation a tout avantage à s'assurer que le rythme de parution des programmes-cadres n'excède pas ses possibilités d'offrir au milieu toute l'aide nécessaire à leur implantation.

### **4) le rôle du ministère de l'Éducation**

Le Conseil, dans plusieurs des rapports qu'il a transmis au ministre de l'Éducation ces dernières années, préconise la décentralisation de l'organisation scolaire. Les enseignants expriment le même souhait dans leurs mémoires car ils veulent une plus grande autonomie dans l'exercice de leur profession. Dans une telle optique, des membres du Conseil et de la Commission de l'enseignement secondaire constatent que plusieurs desiderata exprimés dans ces mémoires auraient avantage à être signifiés aux commissions scolaires afin d'amener ces instances locales à faire preuve de plus d'initiative dans la solution des difficultés observées.

## **II. COMMENTAIRES PARTICULIERS**

### **1) l'information scolaire et professionnelle**

Les professeurs d'information scolaire et professionnelle mentionnent plusieurs difficultés: tâche mal définie; pénurie de matériel didactique; rigidité des horaires; etc. Il faut certes reconnaître une lacune sérieuse en ce qui concerne la documentation et il faut souhaiter que le ministère de l'Éducation améliore cette situation,

- en coordonnant les efforts des milieux afin de permettre une utilisation rationnelle des informations recueillies localement;
- en procédant, au niveau provincial, à une cueillette de données qui soient complémentaires des premières afin de mettre à la disposition des professeurs et des étudiants une documentation suffisante, propre à faciliter l'orientation des étudiants.

## **2) l'enseignement commercial**

Plusieurs des recommandations formulées par l'Association des professeurs de l'enseignement commercial sont maintenant réalisées ou en voie de l'être. Toutefois des membres du Conseil constatent un certain déséquilibre dans la répartition des personnes-ressources entre les différents secteurs. Ainsi, seulement 15 A.D.P. sur 137 seraient affectés au secteur professionnel et un seul s'occupe de l'enseignement commercial. Ce mémoire insiste également sur l'importance d'une initiation adéquate aux sciences économiques à tous les niveaux d'enseignement.

## **3) l'enseignement du français**

Les professeurs déplorent la situation de l'enseignement du français et le Conseil admet que ce problème a une nette incidence politique. Toutefois, selon plusieurs opinions exprimées au Conseil, si le temps est venu d'accorder au français un statut spécial, ce statut ne peut en aucun cas suffire à lui seul à résoudre les maux dont souffre son enseignement. Dans l'immédiat, il conviendrait d'accorder au français, dans l'horaire, l'importance qu'on lui reconnaît. Par exemple, il est discutable qu'en certains endroits, pour faciliter l'établissement des horaires, on consacre autant d'heures à l'enseignement de la langue seconde qu'à celui de la langue maternelle. Il demeure tout aussi important d'insister sur l'excellence de la langue des enseignants. De plus, si l'enseignement du français plaçait auparavant trop d'emphase sur la langue écrite, on pêche bien souvent aujourd'hui par excès contraire, d'où la détérioration généralisée que l'on dénonce maintenant. Et, par-delà les réformes organisationnelles, il est de toute première importance que tous les gens concernés par l'enseignement soient eux-mêmes convaincus de l'importance de la qualité de la langue et qu'ils s'en préoccupent dans leurs champs respectifs.

## **4) l'enseignement des mathématiques**

Plusieurs des demandes de l'Association des professeurs de cette discipline seraient également en voie de réalisation, soit par le ministère de l'Éducation, soit par les commissions scolaires, soit par les universités. Mais, on s'interroge au Conseil sur la pertinence de la mise sur pied d'une commission ministérielle, tel qu'il est proposé dans le mémoire. Ce dernier ne

constitue pas moins un document substantiel que devraient réexaminer les responsables de l'enseignement des mathématiques au ministère de l'Éducation.

## CONCLUSION

Dans la perspective d'une décentralisation scolaire telle que recommandée à plusieurs reprises par le Conseil, plusieurs des recommandations contenues dans les mémoires étudiés devraient être présentées aux instances locales.

Tel qu'indiqué au début de ce rapport, le Conseil et sa Commission de l'enseignement secondaire n'ont pu considérer avec la même attention toutes les questions soulevées dans les mémoires. L'état actuel de cette analyse leur a permis quand même de percevoir avec plus d'évidence certaines difficultés et les amène en guise de conclusion à souligner les points suivants:

- Toute politique d'implantation de nouveaux programmes doit tenir compte de la résistance au changement. À cet effet, le ministère de l'Éducation doit fournir toute l'aide nécessaire aux milieux et doit également vérifier constamment l'efficacité de cette aide.
- En collaboration avec les universités et en concertation avec les milieux, le ministère de l'Éducation doit favoriser l'organisation de cours de perfectionnement et de recyclage qui soient vraiment adaptés aux besoins des enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles, le Ministère devant en définitive s'assurer qu'il y ait toujours cohérence entre les cours de perfectionnement et l'évolution scolaire.

Comme l'a déjà affirmé monsieur le ministre de l'Éducation, la bonne marche de l'enseignement ne peut être assurée sans une collaboration très étroite des enseignants. Les présents mémoires fournissent au ministère de l'Éducation l'occasion de connaître l'opinion de plusieurs de ces enseignants sur diverses questions et d'en tenir compte dans toute amélioration possible.

## **LE RATIO MAÎTRE-ELEVES AU NIVEAU SECONDAIRE<sup>(1)</sup>**

Le 13 février 1973, une première résolution d'une Commission scolaire régionale concernant le ratio maître-élèves dans le secteur professionnel était transmise au Conseil supérieur de l'éducation. Au cours des mois suivants, dix-sept autres commissions scolaires régionales appuyaient officiellement cette résolution ou la reprenaient à leur compte presque mot pour mot et intervenaient à leur tour auprès du Conseil. La plupart de ces commissions scolaires régionales faisaient parvenir également des recommandations visant directement à corriger les situations fausses dans lesquelles les enseignants de ce secteur, disaient-ils, étaient plongés en ce qui a trait à leur préparation, leur classification et à la sécurité d'emploi.

Le présent rapport fait suite à l'examen de la seule question du ratio maître-élèves. Déjà, le Conseil a présenté au ministre de l'Éducation deux rapports indiquant diverses conditions propres à assurer le succès de l'intégration de l'enseignement professionnel <sup>(2)</sup>. Compte tenu de d'autres études prioritaires en cours et de ses ressources, le Conseil n'a pas cru devoir entreprendre de nouveau un bilan complet de l'enseignement professionnel, plus particulièrement de son intégration dans les écoles polyvalentes. Une telle étude serait assez longue et retarderait la solution de la difficulté très précise du ratio maître-élèves qui constitue actuellement un frein au développement de l'enseignement professionnel. En effet, un ratio global qui ne tient pas compte des exigences pédagogiques différentes entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général provoque des inégalités entre les commissions scolaires, qui incitent certaines d'entre elles à ne pas développer le secteur de l'enseignement professionnel. De plus, il serait souhaitable de trouver une solution avant que ne débutent les rondes de négociation de la prochaine convention collective.

En limitant la présente étude à la question particulière du ratio maître-élèves, le Conseil ne veut pas laisser entendre qu'un réaménagement de cette norme constitue une panacée à tous les problèmes qui peuvent affecter l'intégration de l'enseignement professionnel. Toutefois, si malgré toutes les conditions favorables qu'on aura voulu y apporter, les interrogations au sujet de l'intégration, et sa remise en question persistent dans différents milieux, une étude complète s'imposera alors avec d'autant plus

(1) Avis adopté à la 156e réunion du Conseil, le 13 juin 1974.

(2) 1er rapport: « L'intégration des écoles de métiers aux commissions scolaires régionales », dans Rapport d'activité 1967/68 et 1968/69, pp. 285-296; 2e rapport: même titre, dans Rapport annuel 1970/71, pp. 106-114.

d'acuité. Le Conseil supérieur de l'éducation affirmait d'ailleurs dans son 2e rapport transmis au ministre de l'Éducation en octobre 1970:

Si les conditions dans lesquelles s'effectue l'intégration d'un enseignement professionnel à la polyvalente ne devaient pas être améliorées dans un avenir prochain, on éviterait mal une remise en question du principe même de l'intégration <sup>(1)</sup>.

Le Conseil avait donc prévu cette difficulté dès son premier rapport sur l'intégration de l'enseignement professionnel et recommandait,

que relativement au rapport maître-élèves, une étude complète soit faite sur les différentes normes applicables au niveau secondaire <sup>(2)</sup>.

Le Conseil reprenait cette question dans son deuxième rapport et répétait textuellement la recommandation formulée antérieurement en y ajoutant une note explicative qui décrit une situation qui garde toute son actualité:

Cette étude doit permettre au départ de faire une distinction bien nette entre trois catégories d'enseignement confondues trop souvent entre elles: l'orthopédagogie, l'initiation au travail et l'enseignement professionnel proprement dit. L'intégration de l'enseignement professionnel représente actuellement une surcharge de travail pour le personnel de l'enseignement général, ce qui n'est pas de nature à faciliter cette intégration et à favoriser le développement même de l'enseignement professionnel.

Des normes adéquates tiendraient compte de différents facteurs: nombre plus restreint d'élèves travaillant en atelier; enseignement plus individualisé dans certaines options; exigences particulières de certaines catégories d'élèves. Le minimum de 15 élèves exigé pour ouvrir un atelier ne semble fondé sur aucun critère d'ordre pédagogique <sup>(3)</sup>

Il n'est donc pas étonnant de voir un bon nombre de commissions scolaires dénoncer la situation fautive dans laquelle elles se trouvent maintenant, d'autant plus qu'elles tiennent à développer leur secteur d'enseignement professionnel pour répondre aux besoins des régions qu'elles desservent. Quelques-unes d'entre elles ont déjà atteint un point de saturation quant à la proportion d'élèves qu'elles peuvent admettre dans les options professionnelles. En d'autres termes, elles ont atteint le seuil au-delà duquel toute expansion de ce secteur d'enseignement est possible, sans porter préjudice aux enseignants du secteur général. Or, ces derniers ont certains droits acquis qu'une sage administration ne saurait enfreindre.

Le Conseil reprend en substance dans les lignes qui suivent les représentations qui sous-tendent les recommandations des commissions scolaires, à savoir que:

(1) Rapport annuel 1970/71, p. 110.

(2) Rapport d'activité 1967/68 et 1968/69, p. 291.

(3) Rapport annuel 1970/71, pp. 112-113.

1. — Selon des critères pédagogiques qui ont actuellement cours, l'efficacité de certains enseignements ne saurait être assurée, que si le nombre d'élèves confiés à un professeur pour de tels enseignements ne dépasse pas 20 élèves. Ce principe est d'ailleurs implicitement admis par le ministère de l'Éducation, puisqu'il fixe lui-même à un maximum de 20 le nombre de places en atelier.
2. — Pour offrir une nouvelle option professionnelle à leur clientèle étudiante, les commissions scolaires doivent compter sur un minimum de vingt inscriptions. Or, comme il se produit, en cours d'année, plusieurs abandons, elles demeurent dans l'obligation d'offrir le même cours, pendant trois ans, à un nombre restreint d'élèves, ce qui grève d'autant l'application du ratio maître-élèves.
3. — Les enseignements dont l'organisation pédagogique efficace nécessite de petits groupes d'élèves sont généralement des enseignements professionnels ou encore certains enseignements généraux dont l'organisation pédagogique est similaire à celle des enseignements professionnels tels que « musique instrumentale », « initiation à la technologie », « sciences familiales » et « communication de masse ».
4. — Plusieurs commissions scolaires doivent favoriser de façon particulière le développement de l'enseignement professionnel pour plusieurs raisons:
  - les besoins spécifiques de leur clientèle;
  - les besoins particuliers du marché du travail dans la région concernée;
  - la situation géographique particulière d'une institution qui, pour des raisons naturelles ou historiques, en fait le lieu de convergence d'une clientèle scolaire extra-régionale etc.Ces commissions scolaires doivent affecter une plus grande proportion de leurs enseignants à ce secteur et s'en trouvent ainsi pénalisées par rapport à d'autres où le secteur professionnel est moins développé.
5. — Le climat actuel saborde la compréhension et l'harmonie entre les professeurs de l'enseignement professionnel et ceux de l'enseignement général, ce qui menace d'atténuer considérablement les avantages qu'on avait espérés en intégrant les enseignements professionnels dans les polyvalentes.
6. — L'application présente d'un ratio global maître-élèves provoque une situation où les professeurs de l'enseignement professionnel ont l'impression de contribuer à l'augmentation de la charge d'enseignement de leurs confrères de la formation générale.
7. — Cette situation d'un ratio global suggère aux commissions scolaires, la tentation d'offrir à leur clientèle scolaire les enseignements les moins dispendieux sur le plan du personnel enseignant.

8. — La diminution du ratio global n'apporterait aucune solution à ce problème puisque même avec un tel ratio, plus libéral, les inégalités décrites précédemment demeureraient les mêmes.

En somme, une application rigide d'un ratio global maître-élèves, ne laisse d'autre alternative à une commission scolaire que de pénaliser les enseignants de son secteur général ou de restreindre le développement de son secteur professionnel. Il suffit, pour s'en convaincre, de comparer la situation fictive et simplifiée de deux écoles d'une même commission scolaire, dont l'une (école A) est du type polyvalent et l'autre (école B) ne dispense que l'enseignement général:

1. École A:

- nombre d'étudiants: 1,700
- selon la norme 1/17, cette école a donc droit à 100 professeurs
- supposons que 50% des étudiants soient en formation professionnelle et 50% en formation générale; formons ensuite des groupes de 30 étudiants pour le secteur général et de 20 pour le secteur professionnel. Nous obtenons ainsi:  
$$850 \div 30 = 28 \text{ groupes en général}$$
$$850 \div 20 = 42 \text{ groupes au professionnel}$$
soit un total de 70 groupes
- puisque chaque groupe d'élèves doit recevoir 35 périodes de cours par semaine, le total des périodes de cours pour cette école est donc de:  
$$70 \times 35 = 2450$$
- la moyenne du nombre de périodes de cours que chaque enseignant doit dispenser par semaine s'établit donc à  
$$2450 \div 100 = 24.5 \text{ périodes/semaine.}$$

2. École B:

- nombre d'étudiants: 1,700
- selon la norme 1/17, cette école a donc droit à 100 professeurs
- si l'on suppose que dans cette école, l'enseignement professionnel est inexistant et que par conséquent, on forme des groupes de 30 étudiants, on obtient donc, au total,  
$$1,700 \div 30 = 56 \text{ groupes}$$
- si chaque groupe reçoit 35 périodes de cours par semaine, on obtient un total de  $56 \times 35 = 1960$  périodes/semaine
- ainsi, la tâche professionnelle de chaque enseignant s'établit donc, en moyenne, à  $1960 \div 100 = 19.6$  périodes/semaine.

Il est évident qu'un tel écart est inacceptable et que, forcément, la direction pédagogique d'une école polyvalente se doit d'augmenter le nombre d'élèves par groupe de formation générale pour atténuer le plus possible

la disproportion qui existerait dans la tâche professionnelle des enseignants des deux secteurs.

Partons maintenant du cas concret d'une école polyvalente que le Conseil a examiné, où la clientèle se répartit à raison de 68.7% à l'enseignement général et de 31.3% à l'enseignement professionnel:

- a) le ratio maître-élèves pour l'enseignement général est plus bas que le ratio normalisé soit 1/16.5, étant donné la difficulté de réunir dans des mêmes cours de formation générale les étudiants des deux secteurs;
- b) le ratio maître-élèves pour l'enseignement professionnel s'établit à aussi peu que 1/11.32;
- c) le ratio global maître-élèves pour l'école s'établit à aussi peu que 1/14.47.
- d) le nombre d'élèves par groupe n'est que de 18 pour l'enseignement professionnel et de 26.4 pour l'enseignement général.

On peut donc conclure que l'écart de 1 maître pour 2.53 élèves qui existe dans cette école doit être compensé par d'autres écoles de la même commission scolaire qui n'offrent que peu ou pas d'options professionnelles. Et pourtant, il faut tenir compte du fait que l'école polyvalente en cause n'est pas la seule polyvalente de la commission régionale à laquelle elle appartient.

Tout autre exemple, choisi dans quelque commission scolaire que ce soit, donnerait des résultats similaires. Il est d'ores et déjà évident que l'intégration s'est faite au détriment des deux secteurs de l'enseignement. Puisque les anciennes écoles de métiers avaient un ratio d'environ 1 maître pour 10 ou 12 élèves, la norme 1/17, calculée pour l'ensemble d'une commission scolaire, n'a donc pu s'appliquer qu'à l'encontre des intérêts de l'un ou l'autre des deux secteurs.

## CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Le Conseil n'a donc pas voulu pour le moment remettre en question l'organisation de l'enseignement professionnel au niveau secondaire. Malgré certains éléments négatifs, le bilan de l'intégration conserve suffisamment d'aspects prometteurs pour mériter que l'expérience se poursuive. Encore faut-il s'assurer que cette intégration se fasse dans des conditions favorables. Or, le problème d'un ratio global maître-élèves s'avère toujours réel et amène le Conseil à revenir à des recommandations qu'il a formulées antérieurement pour ainsi souscrire aux demandes qui lui ont été faites par plusieurs commissions scolaires.

Par ailleurs dans plusieurs rapports antérieurs, le Conseil s'est dit également favorable à une décentralisation administrative de l'organisation

scolaire et conséquemment à une plus grande souplesse des normes budgétaires. Toute recommandation visant à préciser un ratio se situe donc dans un contexte qui pourrait être appelé à évoluer d'ici les prochaines années. Par exemple, une meilleure expérimentation des méthodes d'enseignement et une utilisation plus rationnelle des ressources pourraient possiblement mener à des solutions autres que celle formulée précédemment. Dans l'immédiat, il n'est pas moins nécessaire de solutionner de façon concrète un obstacle réel, identifié depuis le début de l'intégration de l'enseignement professionnel.

Le Conseil recommande donc,

1. — Que le ministère de l'Éducation prenne des mesures pour remédier à la difficulté qui entrave actuellement le développement de l'enseignement professionnel, et qui vient d'être décrite;
2. — Que le ministère de l'Éducation apporte un correctif à la formule actuelle du ratio maître-élèves global, de façon à réduire les inégalités entre les commissions scolaires.

## **LE PROJET DE LOI 22: LOI SUR LA LANGUE OFFICIELLE<sup>(1)</sup>**

### **INTRODUCTION**

Le Conseil supérieur de l'éducation a cru bon de se prononcer publiquement chaque fois que le Gouvernement du Québec a voulu légiférer sur les langues au Québec.

Le sens des interventions du Conseil a toujours été de demander au Gouvernement d'établir une politique globale des langues avant de légiférer pour résoudre les problèmes soulevés dans des secteurs particuliers, fût-ce même celui de l'éducation.

L'argumentation était fondée entre autres sur le fait que l'éducation ne peut porter seule le poids de la survivance et de l'épanouissement d'une langue ou d'une culture; l'enracinement culturel et linguistique s'insère dans un tout, dont l'éducation constitue l'un des éléments.

Par le projet de loi no 22 sur la langue officielle le Gouvernement du Québec vise à instaurer une politique globale de la langue, répondant ainsi au désir plusieurs fois exprimé publiquement par le Conseil supérieur de l'éducation.

Le Conseil ne peut que souscrire au principe de cette partie du projet de loi qui proclame le français langue officielle du Québec. Il a toujours semblé évident aux membres du Conseil, qu'enseigner à la population du Québec une langue qu'elle n'était même pas légalement assurée d'utiliser dans son travail et dans la majorité de ses activités journalières exposait à un échec de cet enseignement.

Le Conseil n'est pas à même de se prononcer présentement sur la qualité et l'efficacité des dispositions qui assurent que le français devient la langue officielle de l'administration publique (art. 6.17), des entreprises d'utilité publique et des professions (art. 18.23), du travail (art. 24.35), des affaires (art. 36.47).

Il réitère son accord au principe du français langue officielle du Québec dans ces secteurs, tout en souhaitant que le Gouvernement demeure ouvert à toutes les suggestions qui seront de nature à assurer l'implantation efficace du principe.

Le Conseil supérieur de l'éducation est, cela va de soi, particulièrement intéressé à cette partie du projet de loi qui traite de la langue d'enseigne-

(1) Avis adopté à la 156e réunion du Conseil, le 26 juin 1974.

ment (art. 48-52), aux principes qui sous-tendent le chapitre V du projet et aux conditions qui en assurent l'implantation et l'évaluation.

Les membres du Conseil n'ont pas procédé à une vaste consultation du milieu comme le fait présentement la Commission parlementaire. Ils ont cependant fait une étude sérieuse des principales options présentement véhiculées par la population du Québec; à partir de la liberté complète pour tous du choix de la langue d'enseignement jusqu'à un système d'enseignement exclusivement francophone. Les membres dans un consensus majoritaire ont retenu l'option suivante: la langue d'enseignement est le français mais les enfants dont la langue maternelle est l'anglais peuvent recevoir l'enseignement dans cette langue s'ils le désirent.

## PRINCIPES

Le Conseil supérieur de l'éducation considère donc les prises de position suivantes comme fondamentales et est d'avis qu'elles doivent inspirer cette partie de la législation qui traite de la langue d'enseignement (chapitre V):

- a) La langue d'enseignement au Québec est le français.
- b) Les enfants dont la langue maternelle <sup>(1)</sup> est l'anglais recevront l'enseignement dans cette langue si leurs parents le désirent.

*Note explicative:* La formule que suggère le Conseil supérieur de l'éducation est plus nette et moins ambiguë que celle prévue dans le projet de loi 22. De plus, l'utilisation de tests comme critère d'admissibilité à l'enseignement en anglais est une solution pédagogique incertaine à un problème d'ordre social et politique.

Dans l'esprit du Conseil, on doit assurer une transition entre la situation actuelle et ce que doit prévoir la loi. Par exemple, les enfants qui reçoivent déjà l'enseignement en anglais doivent pouvoir poursuivre leurs études dans cette langue. Également, si dans une même famille des enfants reçoivent déjà l'enseignement en anglais, les autres enfants doivent pouvoir recevoir l'enseignement dans cette langue.

- c) Pour les communautés Indiennes et Inuit du Québec, l'enseignement peut se donner dans leur langue maternelle s'ils le désirent.
- d) Les programmes d'études, incluant la possibilité de programmes d'immersion, doivent assurer aux finissants du cours secondaire une connaissance fonctionnelle de la langue seconde.

(1) La langue maternelle est la première langue apprise et encore comprise ou si cette dernière n'est plus comprise la deuxième langue apprise et encore comprise (Loi concernant les statistiques du Canada, chapitre 15).

*Note explicative:* Le Conseil croit que des mesures efficaces doivent être prises pour promouvoir d'abord la qualité de l'enseignement de la langue française. Cependant, il leur semble aussi important d'assurer un enseignement de qualité de la langue anglaise aux francophones, afin d'éviter que ces derniers soient pénalisés compte tenu de l'utilité de cette langue dans le contexte nord-américain. Il va de soi que l'on doit assurer également la qualité de l'enseignement des langues aux anglophones.

## RECOMMANDATION

À la lumière de ces principes, le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation:

que les parties suivantes du projet de loi 22 sur la langue officielle soient modifiées de la manière suivante:

a) Chapitre V, article 48, paragraphe 2

Remplacer ce paragraphe par un autre énonçant clairement que l'enseignement se donne en langue anglaise aux enfants dont la langue maternelle est l'anglais, s'ils le désirent.

b) Chapitre V, article 48, paragraphe 3

Remplacer ce paragraphe par un autre permettant à tous les Indiens et Inuit du Québec d'obtenir l'enseignement dans leur langue maternelle, s'ils le désirent.

c) Abrogation des articles 49 et 51 du chapitre V.

d) Chapitre V, article 52

Remplacer cet article par un autre stipulant que les programmes d'études dans les écoles du Québec doivent assurer une connaissance fonctionnelle de la langue seconde aux finissants du cours secondaire.

### **Dissidence de Mme Azilda Marchand**

À la suite de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur la politique des langues dans le secteur de l'enseignement, je me dois d'établir ma position par rapport aux principes émis dans cet avis et par rapport aux conséquences possibles de leur application.

J'approuve les principes qui veulent établir la priorité du fait français au Québec, conserver les privilèges d'un enseignement en anglais aux anglophones et garantir l'apprentissage d'une langue seconde pour ces deux groupes ethniques.

Toutefois, j'inscris ma dissidence pour les raisons suivantes:

- 1° Je ne puis admettre que l'on accorde la liberté de choix dans la langue d'enseignement aux amérindiens, à la majorité des immigrants et aux anglophones et que l'on refuse cette même liberté aux Canadiens français.
- 2° La contrainte de fréquenter uniquement l'école française s'exercera davantage auprès des francophones défavorisés puisque les plus fortunés pourront toujours fréquenter une institution privée subventionnée ou non.
- 3° Il est impensable d'espérer pouvoir établir un enseignement de qualité de l'anglais langue seconde dans toutes les écoles de la province de Québec, dans un avenir immédiat. Les ressources financières des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation sont insuffisantes pour engager le personnel qualifié et mettre en place l'équipement nécessaire pour atteindre ce but.

Quelles que soient les lois adoptées pour défendre la langue française au Québec, il faudra que tout le peuple québécois soit prêt à s'imposer des sacrifices. Cela à peu près également entre les différents groupes ethniques, entre les différentes classes de la société et entre les différentes régions de la province. Les lois se doivent de favoriser cet équilibre mais ne remplaceront jamais la conscience et l'engagement personnel des individus.

#### **Dissidence de M. Paul Guertin**

J'enregistre ma dissidence parce que l'avis du Conseil supérieur de l'éducation ne respecte pas tous les principes suivants:

La langue française doit être reconnue comme la langue officielle du Québec.

- a) La langue d'enseignement au Québec doit donc être le français.
- b) Cependant, les enfants de la minorité anglophone existante lors de l'entrée en vigueur de la présente loi continuent de recevoir l'enseignement en anglais.
- c) Pour les esquimaux et les amérindiens, l'enseignement peut se donner dans leur langue maternelle s'ils le désirent avec libre choix du français ou de l'anglais comme langue seconde.
- d) Les enfants de tous les immigrants doivent recevoir l'enseignement en français à l'élémentaire et au secondaire.
- e) Les programmes d'études, incluant la possibilité de programmes d'immersion, doivent assurer aux finissants du cours secondaire une connaissance fonctionnelle de la langue seconde.

## **Dissidence de M. Claude Benjamin**

Comme tous mes collègues, je ne puis qu'être d'accord avec l'idée que soit adoptée par l'Assemblée Nationale du Québec une loi qui fasse que la langue française soit reconnue comme langue officielle du Québec.

Toutefois je diffère d'avis avec la majorité de mes collègues sur les principes qui doivent sous-tendre cette loi. C'est pourquoi j'inscris ma dissidence eu égard à la proposition adoptée majoritairement par le Conseil supérieur de l'éducation.

Je suis d'avis que les principes qui suivent doivent sous-tendre la loi qui sera adoptée par l'Assemblée Nationale:

- a) la langue d'enseignement au Québec doit donc être le français;
- b) cependant, les enfants inscrits dans des écoles dont l'enseignement est donné en anglais lors de l'entrée en vigueur de la présente loi continuent de recevoir l'enseignement en anglais;
- c) pour les communautés amérindiennes, l'enseignement peut se donner dans leur langue maternelle, si elles le désirent;
- d) les enfants de tous les immigrants doivent recevoir l'enseignement en français à l'élémentaire et au secondaire;
- e) les programmes d'études, incluant la possibilité de programmes d'immersion, doivent assurer aux finissants du cours secondaire une connaissance fonctionnelle de la langue seconde.

Les motifs qui m'amènent à préconiser les quelques principes qui précèdent sont les suivants et on comprendra que je me contente tout simplement de les évoquer.

Tout d'abord, je suis d'avis que toutes les institutions d'enseignement qui sont subventionnées par l'État doivent donner l'enseignement en langue française, l'école étant un des instruments principaux de l'apprentissage de la langue et de son évolution. Si la langue française est reconnue la langue officielle du Québec, il m'apparaît logique de réclamer que les institutions subventionnées par le Québec agissent en conséquence.

Toutefois, il m'apparaît que le législateur doit éviter dans la mesure du possible, de légiférer rétroactivement, c'est-à-dire qu'il doit éviter de perturber les êtres humains dans leur évolution normale. En conséquence, les enfants qui sont déjà inscrits dans des écoles où l'enseignement se donne en langue anglaise devront pouvoir continuer de fréquenter ces écoles.

Quant aux immigrants, il ne serait que normal, à compter de l'adoption de la loi, qu'ils s'inscrivent dans des écoles où l'enseignement se donnerait

en langue française. Ces derniers pourront choisir librement de venir vivre dans un Québec où la langue officielle sera la langue française. De plus, le Québec se doit de prendre les mesures nécessaires pour éviter que deux classes d'immigrants soient créées: ceux d'origine anglaise et ceux d'origine autre qu'anglophone.

Quant aux communautés amérindiennes, il m'apparaît que ces dernières, de par les droits qui sont leurs et inaliénables, doivent pouvoir choisir de recevoir l'enseignement dans leur langue maternelle.

Enfin, tout en réclamant que la langue d'enseignement soit la langue française, je ne puis que demander également que compte tenu du contexte géographique dans lequel notre société évolue et de l'importance qu'a acquise universellement la langue anglaise dans tous les stades de l'activité humaine, le ministère de l'Éducation et les autorités compétentes prennent les dispositions nécessaires pour que la langue seconde soit enseignée de façon adéquate de sorte que les étudiants qui terminent leurs études secondaires soient aptes à utiliser cette langue dans les activités qui seront les leurs dans l'avenir.

Troisième partie

**Avis  
et  
recommandations  
transmis au  
ministre de l'Éducation  
par les  
Comités confessionnels**



Avis du Comité catholique sur le

## **“PROGRAMME D'INFORMATION PREVENTIVE EN MATIERE DE PLANIFICATION DES NAISSANCES”<sup>(1)</sup>**

Le ministère des Affaires sociales a commencé l'implantation dans les écoles secondaires publiques du Québec d'un « programme d'information préventive en matière de planification des naissances ». Après avoir demandé d'être pleinement informé de ce programme, le Comité catholique a pu visionner le diaporama qui sert de principal instrument à sa mise en œuvre et il a pris connaissance de l'ensemble des documents concernant cette initiative.

À la suite de l'information reçue et en conformité avec les responsabilités que lui confère la loi, le Comité catholique croit nécessaire de présenter au ministre de l'Éducation un avis sur le problème de l'éducation sexuelle à l'école et sur « le programme d'information préventive en matière de planification des naissances ».

### **I. L'ÉDUCATION SEXUELLE À L'ÉCOLE**

Ce n'est pas l'intention du Comité catholique d'aborder ici dans le détail les différentes questions reliées à l'éducation sexuelle dans les écoles catholiques du Québec. Le Comité désire toutefois faire connaître certaines de ses préoccupations les plus générales.

1. Le Comité catholique estime que le ministère de l'Éducation devrait établir sans tarder les principes d'une politique globale d'éducation sexuelle à l'école et élaborer ensuite les programmes capables de réaliser cette politique. À cette fin, il faudrait sans doute constituer une équipe de travail particulièrement compétente.
2. Le problème particulier de l'information en matière de planification des naissances devrait être étudié en relation avec cette politique générale et ces programmes.
3. L'information donnée à l'école en matière de sexualité doit être abordée dans des perspectives véritablement éducatives. Il faut certes travailler avec grande diligence à établir les politiques et les programmes mais on doit également consentir à y mettre le temps nécessaire et à faire les consultations qui s'imposent.

(1) Avis adopté à la 110<sup>e</sup> réunion du Comité catholique, les 17-18, 24-25 mai 1974.

4. La population du Québec a le droit d'être informée avec clarté de la pensée et des projets du ministère de l'Éducation en matière d'éducation sexuelle à l'école. Pour répondre aux interrogations de beaucoup de parents, il serait convenable que ceux-ci soient informés de ce qui se fait déjà.
5. La loi donne aux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation des responsabilités précises en matière d'enseignement moral. Pour l'exercice de ces responsabilités, le Comité catholique estime qu'il devrait être régulièrement informé des travaux des personnes chargées de l'élaboration des politiques et des programmes du ministère de l'Éducation concernant l'éducation sexuelle. Le Comité catholique tient par ailleurs à assurer le ministre qu'il sera heureux de fournir sa collaboration aux travaux qu'on voudra entreprendre dans ce secteur.

## II. LE « PROGRAMME D'INFORMATION PRÉVENTIVE EN MATIÈRE DE PLANIFICATION DES NAISSANCES » (M.A.S.)

Le Comité catholique voudrait exposer ici quelques réflexions sur les objectifs poursuivis dans le « programme d'information préventive en matière de planification des naissances » et donner un avis concernant l'utilisation du diaporama intitulé « *Sexe: nom masculin, nom féminin* »

### A. Les objectifs du programme

À la lecture des documents concernant ledit programme d'information, on perçoit un chevauchement d'objectifs qui pose question, surtout quand on cherche à voir comment ces objectifs pourraient être poursuivis par la présentation, dans les écoles du Québec, du diaporama précité. Dans ces documents, on parle d'information en matière de planification des naissances, on évoque l'idée de formation à la paternité responsable, on désire apporter une solution au problème des familles trop nombreuses en milieux défavorisés, au problème de la montée des naissances hors mariage, au problème des grossesses chez les jeunes des milieux scolaires. Par ailleurs, le diaporama aborde également le problème des maladies vénériennes et la question de la masturbation.

Devant l'éventail de ces divers objectifs, le Comité catholique est d'avis qu'on doive s'expliquer avec clarté sur les objectifs qu'on veut poursuivre à l'école, notamment par la présentation du diaporama destiné aux étudiants de la fin du secondaire.

L'idée d'un programme d'éducation en matière de planification des naissances et de paternité responsable est en elle-même des plus opportunes. La question reste entière cependant de savoir sous quelles moda-

lités un tel programme peut être donné aux jeunes de la fin du secondaire. À ce sujet, il importe de ne pas se leurrer: il ne saurait être question de voir la présentation de « *Sexe: nom masculin, nom féminin* » comme une initiation véritable, fût-elle de type purement informatif, à la planification familiale et à la paternité responsable.

Il n'entre pas dans le cadre du présent avis de porter un jugement sur la pertinence des projets visant à régler le problème des familles trop nombreuses en milieux défavorisés. Après avoir visionné le diaporama on se demande cependant si la présentation généralisée et officielle de celui-ci dans les écoles, par tout le Québec, sera une réponse valable au grave problème de dénatalité qui frappe ce pays.

Le diaporama vise peut-être plus modestement à enrayer le phénomène de la multiplication des grossesses chez les jeunes des milieux scolaires. Pour y parvenir, il informe sur les contraceptifs et leur utilisation.

L'information systématique sur les contraceptifs n'est certes pas la seule mesure, ni peut-être la plus importante, qui puisse aider à réaliser l'objectif visé. Il est même assez problématique qu'une présentation du diaporama puisse avoir pour résultat une diminution du nombre des grossesses hors mariage ou même des grossesses chez les jeunes des milieux scolaires. Mais le Comité catholique ne veut pas débattre ici ni de l'opportunité ni du contenu d'une telle information. Il veut seulement signaler que si cette information doit être donnée ce ne saurait être qu'à l'intérieur d'un cadre éducatif valable. Cette remarque conduit le Comité à faire connaître son évaluation du diaporama lui-même.

## **B. Le diaporama**

Le Comité catholique est d'avis que le diaporama n'a pas la qualité requise pour être présenté dans les écoles catholiques du Québec et il demande donc au ministre de l'Éducation d'exiger que sa présentation soit suspendue dans ces écoles. Cette demande est fondée principalement sur les motifs suivants.

1. D'une manière générale, cet instrument constitue une présentation trop purement biologique de la sexualité humaine à l'occasion d'une information qui traite pourtant de comportements impliquant beaucoup d'autres dimensions, comme les dimensions psycho-affectives et celles qui relèvent des valeurs. La présentation de ce diaporama constitue donc un acte éducatif déficient. Elle est une solution mécanique à un problème de vie et d'éducation.

2. Les auteurs du diaporama ont voulu réaliser un document purement informatif et donc neutre d'un point de vue moral. Le Comité catholique veut signaler qu'un certain nombre de signes manifestent qu'on n'y a pas bien réussi.

- a) La présentation des moyens anticonceptionnels n'est pas elle-même neutre. Les moyens sont classés selon un ordre qui va des moins efficaces aux plus efficaces. Les premiers sont discrédités, voire ridiculisés d'une façon sommaire; les mérites des derniers sont vantés. Le Comité s'interroge sur le bien-fondé d'une présentation aussi résolument axée sur le seul critère de l'efficacité.
- b) En regardant le diaporama, on évite difficilement l'impression qu'il invite à considérer les relations sexuelles comme normales et naturelles dans quelque contexte que ce soit. Les documents accompagnant le programme d'information manifestent que les auteurs sont préoccupés d'éviter les naissances hors mariage. On ne voit pourtant pas bien comment le diaporama pourrait valoriser le mariage.
- c) Le mode d'interpellation de l'étudiant suscite chez le spectateur l'impression que chacun s'adonne déjà ou va s'adonner prochainement à des relations sexuelles. Il y a là un abus évident qui doit être corrigé.
- d) La section concernant la masturbation (image et trame sonore) n'est pas, elle non plus, de sa nature, neutre.

Il n'y a pas d'avantages à créer l'impression auprès des étudiants, comme le fait le diaporama, que les générations passées vivaient tout entières sous l'empire de jugements niais. Soit dit en passant, la tendance à discréditer le passé par des raccourcis simplistes devrait être sévèrement bannie des ouvrages servant à l'éducation. On ne devrait surtout pas retrouver de ces choses dans un document émanant d'un organisme officiel du Gouvernement.

On ne voit pas, au surplus, ce que viennent faire les réflexions sur la masturbation dans l'ensemble de ce diaporama et dans les objectifs qu'on affirme poursuivre en le présentant.

3. C'est un problème capital que celui de l'encadrement d'une information comme celle qu'on veut donner. Celui qui est actuellement prévu n'est pas suffisant. D'un point de vue éducatif, il n'est pas valable d'inviter systématiquement les jeunes de la fin du secondaire à recevoir cette information sans qu'ils y soient convenablement préparés par un programme général d'éducation sexuelle.

Ce point est fondamental. On ne saurait considérer la possibilité d'une information préventive qu'à l'intérieur d'un programme plus général d'éducation sexuelle de telle manière qu'elle soit une intervention éducative. Dans l'état actuel des choses, il n'y a pas d'urgence qui puisse permettre de passer outre à cette exigence.

4. Il faut ajouter qu'une intervention dans les écoles comme celle qu'on entend faire devrait impliquer d'une façon étroite non seulement les infirmières et les travailleurs sociaux mais également d'autres éducateurs, enseignants et non enseignants, et leur compétence propre,

## Avis du Comité protestant sur

### **LE DOSSIER SCOLAIRE CUMULATIF<sup>(1)</sup>**

#### **I. INQUIÉTUDES**

Le Comité protestant se préoccupe non de l'idée générale du dossier scolaire cumulatif qui est en usage dans nos écoles depuis plus de vingt-cinq ans, mais des dangers que peut susciter l'utilisation de ces dossiers, à savoir:

- 1) la possibilité que l'évaluation de la conduite d'un élève à un moment particulier soit figée sans qu'on prenne les dispositions nécessaires pour la corriger au besoin;
- 2) l'incertitude quant à la validité de certains tests de rendement scolaire (e.g. fonctionnement intellectuel, aptitudes générales, etc.) et les problèmes d'interprétation de ces tests par des gens qui n'ont pas la compétence particulière;  
Réf. « Le Devoir », 12 novembre 1973, « Le dossier cumulatif — une grave atteinte à la dignité de l'élève » — Pierre Paul Rioux.
- 3) l'accès de ladite information à un grand nombre de personnes, en particulier aux membres des Commissions scolaires et aux personnes qui détiennent des positions analogues dans les institutions privées.
- 4) la prolifération des dossiers dans la société en général et la menace certaine à la liberté individuelle, étant donnée la tendance actuelle vers la centralisation de l'autorité et l'emploi des banques de données (data banks) pour garder l'information.

#### **II. RECOMMANDATIONS DU COMITÉ PROTESTANT**

- 1) Le Comité protestant appuie donc la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation à l'effet que le dossier soit divisé en deux parties: l'une qui sera relativement accessible et qui contiendra de l'information objective de caractère académique et démographique; l'autre, qui sera confidentielle et accessible seulement au personnel professionnel et qui contiendra des évaluations telles que celles mentionnées à l'Article 4 du règlement relatif au dossier scolaire cumulatif.

(1) Avis adopté à la 100e réunion du Comité protestant, le 15 novembre 1973.

- b) ii (c)
- c) i (B) (4) et (7)
  - i (C) (3) et (5)
  - ii (B) (5)
  - ii (C)
- (d) (e) (f) et (g)

Le Comité protestant recommande de plus:

- 2) que toute information qui pourrait nuire à l'élève ne puisse être retenue, soit au niveau local, soit au niveau central, après le départ de l'élève du système scolaire;
- 3) que tout le dossier confidentiel soit rendu anonyme (en rayant tout nom et code d'identification) à la demande de l'étudiant, s'il est majeur, ou de ses parents, s'il est mineur, pourvu que, dans chaque cas, il ait quitté le système scolaire;
- 4) qu'on fournisse aux étudiants et/ou à leurs parents des formules appropriées pour leur permettre d'exercer leur droit mentionné à l'article précédent.

Avis du Comité protestant sur le Document  
27-01 du ministère de l'Éducation,  
concernant

## **LE CONSEILLER EN EDUCATION CHRETIENNE ET L'ANIMATEUR DE PASTORALE**

### **HISTORIQUE**

Le ministère de l'Éducation a publié à l'intention des commissions scolaires catholiques et protestantes le document 27-01 intitulé « Le Conseiller en éducation chrétienne et l'Animateur de pastorale » (28 juin 1973). Le Comité protestant a jugé que certaines sections de ce document étaient inaptes à être employées par les commissions scolaires protestantes, comme par exemple:

- 1) les paiements faits par les commissions scolaires aux autorités ecclésiastiques;
- 2) la promotion et la propagation de l'information religieuse et la participation de groupes religieux dans les écoles;
- 3) les recommandations visant à sensibiliser le personnel de l'école aux objectifs de la vie chrétienne et à fournir des occasions pour l'exercice du culte.

### **DÉSAPPROBATION DU DOCUMENT**

À sa 99<sup>e</sup> réunion, le 9 octobre 1973, le Comité protestant a adopté une résolution

- 1) désapprouvant le document 27-01 dans sa forme actuelle;
- 2) exprimant ses regrets au ministre du fait que le ministère de l'Éducation a publié et distribué ce document aux commissions scolaires protestantes, « n'ayant pas, semble-t-il, pris en considération les recommandations du Comité protestant . . . (83.14) . . . et ne reflétant pas adéquatement les réalités du secteur protestant »;
- 3) affirmant « sa volonté de travailler en collaboration avec le ministère de l'Éducation en vue de la production d'un document révisé qui serait acceptable dans les écoles protestantes ».

## RECOMMANDATIONS AU MINISTRE

Nous offrons ci-dessous une révision de ce document. Les items qui ne conviennent pas aux écoles protestantes sont identifiés et nous vous soumettons respectueusement des suggestions en vue de les remplacer.

1) *Page frontispice:* Le Conseiller en éducation chrétienne et l'Animateur de pastorale des Commissions scolaires et des Commissions régionales.

*Substitution suggérée:* Le Conseiller en éducation protestante et l'Aumônier scolaire local des Commissions régionales et des Commissions scolaires de secteur.

2) *Lettre au Ministre:*

*Substitution suggérée:* La même que dans « 1 » ci-dessus.

3) *Page 3:*

*Substitution suggérée*

Item 2 — même que dans « 1 » ci-dessus.

Item 3 — même que dans « 1 » ci-dessus.

Item 4 — Nous suggérons le retrait de cet item vu qu'il ne s'applique qu'aux commissions scolaires catholiques sous contrat avec les autorités ecclésiastiques catholiques romaines.

4) Pages 5, 6 et 7: *Suggestion:* Nous recommandons que ces pages soient réécrites pour les écoles protestantes comme suit:

LE CONSEILLER EN ÉDUCATION PROTESTANTE ET L'AUMÔNIER SCOLAIRE LOCAL.

NOTE: Il y a deux positions distinctes, autres que celles du professeur en éducation morale et religieuse ou du chef de département.

1) Le Conseiller en éducation protestante.

2) L'Aumônier scolaire local affecté à chaque école (à temps partiel ou à temps plein).

Nous recommandons que ces deux positions ne soient pas combinées.

*Page 5: Le Conseiller en éducation protestante*

1) Sous l'autorité du directeur général, le Conseiller en éducation protestante donne à l'Administration Senior, et par l'entremise de celle-ci à la Commission régionale, le bénéfice de son expertise. Il est responsable de la coordination et de l'exécution du programme d'enseignement moral et religieux, de la coordination des ententes inter-confessionnelles et a la responsabilité de recruter et de coordonner les services des aumôniers.

2) Il devrait posséder des qualifications pédagogiques et un diplôme en études religieuses et/ou en théologie.

3) Le Comité protestant suggère que les Commissions régionales pourraient consulter les autorités ecclésiastiques avant de nommer le Conseiller en éducation protestante.

*Page 6: L'Aumônier scolaire local*

1) L'Aumônier scolaire est un « pasteur résident » travaillant en collaboration avec d'autres en vue d'humaniser le milieu scolaire et demeure à la disposition des élèves, des professeurs, des administrateurs et autres personnes de la communauté scolaire pour leur fournir des conseils d'ordre personnel. Par dessus tout, il doit être discret, et être considéré comme indépendant, bien qu'il en fasse partie, des différents secteurs de l'école et de la grande communauté protestante.

2) Il est un pasteur qui se tient régulièrement à l'école et dont l'occupation principale est de conseiller en matière spirituelle et morale.

3) Il remplit des fonctions ministérielles, si nécessaire, lors de réunions officielles à l'école.

4) Il peut, en collaboration avec d'autres autorités compétentes, aider à la solution de problèmes sociaux si ceux-ci touchent particulièrement les membres de la communauté scolaire.

5) Il doit être à la disposition des professeurs et des administrateurs comme personne-ressource en enseignement moral et religieux.

6) Il est une personne-ressource et un animateur de retraites, d'excursions et de conférences en éducation religieuse.

7) Il doit assurer la liaison entre l'école et les autorités religieuses de la communauté.

8) Il devrait posséder des qualifications en théologie et comme conseiller. (Il serait utile sans être essentiel de posséder de l'expérience comme professeur diplômé).



## **Appendices**



## **Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques**

*Attendu que tout étudiant a droit à une éducation qui lui permette de se développer pleinement aux plans physique, intellectuel, affectif, social, moral et religieux;*

*Attendu que la dimension religieuse constitue, pour l'homme et le citoyen, un champ important d'expérience et de signification;*

*Attendu que l'institution scolaire confessionnelle catholique doit être conçue comme l'institution d'enseignement qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la formation chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative; le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, en conformité avec les paragraphes a, c et d de l'article 22 de la loi du Conseil supérieur de l'éducation a formulé comme suit le règlement des écoles catholiques du Québec:*

### **Section I**

#### **Définitions**

##### **Art. 1**

Dans ce règlement: a) le mot « institution » désigne une institution d'enseignement confessionnelle reconnue comme catholique; b) les mots « autorité scolaire » désignent toute corporation de commissaires ou de syndics d'écoles et toute personne physique ou morale propriétaire d'institution d'enseignement; c) les mots « être de foi catholique » signifient avoir été baptisé dans l'Église catholique romaine et se déclarer de foi catholique.

##### **Note explicative**

Le règlement affirme que l'expression être de foi catholique signifie « avoir été baptisé dans l'Église catholique romaine et se déclarer catholique ».

On doit comprendre que cette expression s'applique également à celui qui, après avoir été baptisé hors de la communion visible de l'Église catholique romaine d'un baptême reconnu par elle, a été admis dans la pleine communion de cette Église par une profession de foi approuvée par elle.

### **Section II**

#### **Reconnaissance des institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques**

##### **Art. 2**

La reconnaissance est l'acte juridique par lequel le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation reconnaît, d'office ou sur demande, qu'une institution d'enseignement confessionnelle, publique ou privée, est catholique.

**Art. 3**

Pour que la reconnaissance soit maintenue, une institution doit: a) observer les règlements du Comité catholique; et b) suivre les programmes d'enseignement et utiliser les instruments pédagogiques scolaires approuvés ou autorisés par le Comité catholique.

**Art. 4**

La reconnaissance peut être révoquée: a) si l'institution cesse de remplir les conditions mentionnées à l'article 3; ou b) si l'autorité scolaire le demande.

**Art. 5**

Le Comité catholique peut reconnaître comme catholique, sur une base temporaire d'une année, une institution confessionnelle qui ne remplirait pas intégralement les conditions mentionnées à l'article 3.

*Note explicative*

La reconnaissance des institutions d'enseignement catholiques a pour objet de procurer un encadrement juridique qui appuie et soutienne le développement ou la poursuite d'un projet éducatif chrétien dans les perspectives propres à la foi catholique.

Le projet éducatif chrétien dépasse la lettre de tout règlement. Il vise essentiellement à former une communauté éducative au sein de laquelle les étudiants puissent « apprendre à être » selon toutes leurs dimensions: physique, intellectuelle, affective, sociale, morale et religieuse.

Un tel projet se construit avec les ressources et les dynamismes propres à chaque milieu. Il donne lieu à des réalisations différentes d'un endroit à un autre.

Le Comité catholique peut révoquer la reconnaissance du caractère catholique d'une institution lorsque celle-ci ne répond plus aux conditions énoncées à l'article 3 ou lorsque les autorités compétentes lui en font la demande.

## **Section III**

### **Enseignement moral et religieux**

**Art. 6**

L'institution est tenue d'inscrire à son horaire régulier un enseignement religieux conforme aux programmes approuvés et autorisés par le Comité catholique.

**Art. 7**

L'institution doit veiller à la qualité de l'enseignement religieux en vue de favoriser chez l'étudiant l'approfondissement de la foi chrétienne ainsi que l'élargissement de son expérience et de sa culture religieuses.

**Art. 8**

L'enseignement religieux doit être à la fois respectueux du mystère chrétien, soucieux de rigueur intellectuelle et attentif au cheminement personnel de la foi des étudiants.

**Art. 9**

Au niveau élémentaire, un minimum de 120 minutes par semaine de 5 jours doit être consacré à l'enseignement religieux; au niveau secondaire, une moyenne de 100 minutes par semaine de 5 jours doit être consacrée à l'enseignement religieux et moral. Dans les deux cas, ce temps doit être distribué selon un agencement et un rythme appropriés à la pédagogie de cette discipline, aux besoins des étudiants et au projet éducatif de l'institution.

**Art. 10**

À chacune des années d'études de niveau élémentaire, l'enseignement religieux catholique est obligatoire pour tous les élèves, sous réserve de l'article 14.

**Art. 11**

Aux deux premières années d'études secondaires, l'enseignement religieux catholique est obligatoire pour tous les étudiants, sous réserve des articles 14 et 15.

**Art. 12 \***

En troisième, quatrième et cinquième années d'études secondaires, l'institution peut instaurer une diversité de programmes pour les fins de l'enseignement religieux et moral: a) En troisième année, l'institution peut offrir l'option entre l'enseignement religieux catholique, qui doit toujours être offert, et l'enseignement moral; b) En quatrième et cinquième années, l'institution peut offrir l'option entre l'enseignement religieux catholique, qui doit toujours être offert, l'enseignement religieux de type culturel et l'enseignement moral.

Sous réserve des articles 14 et 15, l'étudiant est tenu, à chacune de ces trois années, de choisir l'un des programmes offerts.

**Art. 13**

Au niveau post-secondaire, l'institution doit inscrire à son horaire un cours de réflexion chrétienne que l'étudiant demeure libre de choisir.

**Art. 14**

Au niveau élémentaire et au niveau secondaire, les parents ou tuteurs obtiennent pour leur enfant mineur l'exemption du cours d'enseignement religieux, sur présentation d'une demande faite par écrit à la direction de l'institution.

**Art. 15**

Au niveau secondaire, après avoir obtenu le consentement des parents ou tuteurs, le directeur de l'institution exempte du cours d'enseignement religieux un étudiant mineur qui en fait la demande.

**Art. 16**

L'institution doit offrir aux élèves exemptés de l'enseignement religieux un programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance de phénomène religieux.

*Note explicative*

On peut regrouper sous deux titres principaux les orientations que peut prendre l'enseignement religieux dans une institution d'enseignement catholique: l'enseignement religieux catholique et l'enseignement religieux de type culturel.

L'enseignement religieux catholique consiste dans une présentation explicite du mystère chrétien sous ses diverses dimensions: doctrinale, historique, morale, liturgique, expérientielle et sociale. Cet enseignement peut adopter diverses approches — catéchétique, doctrinale, anthropologique, biblique et autres — qui visent toutes à faire cheminer les étudiants dans la foi chrétienne. Il doit être conforme à la doctrine de l'Église et à la pédagogie de la foi.

L'enseignement religieux de type culturel a comme objectif principal d'élargir la culture religieuse des étudiants en les initiant aux diverses formes d'expression religieuse à travers la vie des hommes et des grandes religions. Cet enseignement fait appel à diverses démarches — historique, sociologique, psychologique, phénoménologique et autres — inspirées des sciences humaines de la religion. Il doit également informer les étudiants de la pensée de l'Église concernant les grandes religions.

L'enseignement moral a comme objectif général de développement de la conscience. Cet enseignement est axé sur la découverte des responsabilités personnelles et sociales. Il doit être attentif aux valeurs spirituelles et compatible avec une conception chrétienne de la vie, de l'homme et de l'univers.

La diversité des programmes, pour fins d'enseignement religieux et moral dans les trois dernières années du cours secondaire, est proposée dans le but de permettre

\* Cet article aura effet le 1er septembre 1975,

des cheminements multiples accordés aux rythmes intérieurs et aux besoins religieux des adolescents. L'aménagement de ces enseignements doit en effet tenir compte des droits des parents, mais aussi de l'émergence graduelle de la liberté et de l'autonomie des étudiants de même que des exigences d'ordre pédagogique. Cette diversité doit rendre moins nécessaire et moins fréquent le recours à la clause d'exemption.

L'exemption est indispensable comme garantie du droit des parents et des étudiants à la liberté religieuse. Étant donné l'importance de ce droit, les autorités scolaires doivent prendre les mesures qui s'imposent pour donner un service adéquat aux étudiants exemptés des programmes d'enseignement religieux.

## **Section IV**

### **Animation pastorale**

#### *Art. 17*

L'institution doit assurer l'animation pastorale.

#### *Art. 18*

L'animateur de pastorale est membre du personnel de l'institution. Son rôle consiste à sensibiliser les étudiants et les agents d'éducation aux objectifs de l'éducation chrétienne et à susciter des expériences éducatrices de la foi chrétienne.

#### *Art. 19*

Le directeur de l'institution doit favoriser l'insertion de l'animation pastorale dans le cadre scolaire.

#### *Art. 20*

Les institutions de niveau secondaire et de niveau post-secondaire doivent prévoir un local qui se prête aux activités pastorales. Elles doivent aussi fournir un bureau au personnel de l'animation pastorale.

#### *Note explicative*

Toute institution d'enseignement veut être un lieu privilégié d'apprentissage, un foyer de vie intellectuelle, sociale, sportive et culturelle. Cet objectif qu'elle partage pleinement, l'institution catholique le situe dans la perspective chrétienne. Elle veut devenir pour les jeunes un lieu d'apprentissage et un foyer de vie chrétienne.

Cette visée engage la responsabilité de tout le personnel de l'institution; elle constitue toutefois la tâche spécifique de l'animation pastorale. Celle-ci est assurée par un ou plusieurs animateurs de pastorale adonnés à leur tâche, à temps complet ou à temps partiel selon les besoins de l'institution.

L'animation pastorale offre des activités visant à répondre aux besoins individuels et collectifs de réflexion, de prière, de célébrations. Elle s'intéresse à toute la vie de l'institution scolaire et cherche à y créer des espaces de liberté, de charité, de foi et d'engagement qui permettent à ceux qui vivent dans l'institution de faire l'expérience des valeurs évangéliques.

## **Section V**

### **Personnel dirigeant et professionnel**

#### *Art. 21*

Toute personne préposée, dans une institution, à la direction, à l'enseignement et aux autres services éducatifs est tenue d'en respecter le caractère confessionnel.

**Art. 22**

Les membres du personnel d'une institution doivent être de foi catholique. En cas de difficulté à retenir les services d'une personne compétente catholique, les services d'une personne compétente non catholique peuvent être retenus pourvu que cette personne s'engage à respecter le caractère confessionnel de l'institution.

Toutefois l'enseignement religieux catholique ne peut être confié qu'à des personnes de foi catholique.

**Art. 23**

Comme premier responsable de l'institution, le directeur doit veiller à créer les conditions favorables à la participation active des étudiants et des membres des personnels enseignant et non enseignant à la réalisation d'un projet éducatif en harmonie avec la conception chrétienne de l'homme.

**Art. 24**

Les autorités scolaires ont le devoir de tenir compte des besoins et des exigences propres aux institutions lorsqu'elles procèdent à l'engagement et à l'affectation du personnel dirigeant et des personnels enseignant et non enseignant.

**Art. 25 \***

Pour garantir le droit de l'enfant à un enseignement religieux de qualité, l'institution doit faire en sorte qu'un professeur puisse être exempté de donner cet enseignement: a) lorsque tel professeur persiste à dispenser un enseignement qui n'est pas conforme aux exigences mentionnées aux articles 7 et 8; b) lorsque la liberté de conscience du professeur l'exige.

**Art. 26**

Les autorités scolaires doivent prendre les mesures pour assurer les tâches d'animation et de coordination des activités d'enseignement religieux et de pastorale dans les institutions soumises à leur juridiction.

*Note explicative*

Le caractère propre d'une institution scolaire catholique dépend avant tout de la définition de son projet et de la qualité de son personnel. Il consiste principalement dans la capacité d'une équipe d'éducateurs d'accompagner les jeunes dans une découverte progressive du monde, de l'homme et de la vie, qui soit éclairée par la foi.

Dans une institution d'enseignement catholique, il est normal que les éducateurs soient en communion de pensée avec la foi catholique et se soucient de promouvoir une éducation d'inspiration chrétienne. Comme on exige beaucoup de ces éducateurs, il importe de leur assurer le soutien de la pastorale et d'une animation pédagogique.

En accueillant des personnes qui ne sont pas de foi catholique, l'institution scolaire catholique leur demande de respecter, par souci d'éthique professionnelle, la foi des étudiants et des parents. Quand l'institution catholique demande à toute personne préposée à la direction, à l'enseignement et aux services éducatifs de respecter le caractère confessionnel de l'institution, elle entend ce mot selon toute la richesse de son contenu.

L'animation, la coordination, l'orientation et l'évaluation des activités d'enseignement religieux et d'animation pastorale sont nécessaires à la qualité et au bon fonctionnement de ces activités ainsi qu'à la réalisation du projet d'éducation chrétienne. Elles sont notamment la responsabilité des conseillers en éducation chrétienne et des conseillers pédagogiques en éducation chrétienne et des conseillers pédagogiques en enseignement religieux qui doivent collaborer, aux divers paliers de l'organisation scolaire, avec les responsables du projet scolaire.

---

\* Cet article aura effet le 1er mars 1975.



Mémoire

au

Comité parlementaire en Éducation,  
Affaires culturelles et  
Communications

Projet de loi 22

Loi sur la langue officielle

du

Comité protestant

du

Conseil supérieur de l'éducation

Québec, le 10 juin 1974

## Projet de loi 22

### Loi sur la langue officielle

*Note: Nous limitons notre attention au Titre III, chapitre 5*

1) Le projet de loi 22 ne reconnaît guère l'existence des deux systèmes scolaires confessionnels du Québec.

Le projet entretient l'illusion que les Commissions scolaires sont à base linguistique plutôt que confessionnel. Il existe en effet des commissions scolaires protestantes et catholiques au Québec. Ces commissions gèrent des écoles désignées comme protestantes ou catholiques. L'existence du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation du Québec est, croyons-nous, un reflet du désir de respecter les sensibilités religieuses et culturelles de la minorité protestante au Québec.

2) Nous croyons qu'à cet égard les droits des immigrants sont les mêmes que ceux des citoyens; tout enfant considéré comme protestant pour des fins scolaires, indépendamment de la langue parlée, a le droit de se faire inscrire dans le système protestant de préférence au système catholique. Nous soulignons donc l'importance des garanties confessionnelles dans tout projet de loi.

3) Il est important de noter que l'éducation protestante au Québec recoupe la division linguistique. Plusieurs des plus ardents partisans des écoles protestantes sont des francophones québécois. On trouve des écoles protestantes françaises élémentaires à travers la province, ainsi qu'une école secondaire à Montréal. Il ne s'agit pas des écoles offrant aux enfants anglophones un programme d'immersion française; ceux dont nous parlons sont des élèves dont la langue maternelle est le français.

4) De même que nous pensons que le projet de loi doit respecter les droits constitutionnels des protestants au Québec, nous soutenons également qu'il doit refléter les droits humains de toutes les personnes concernées, particulièrement les enfants.

Nous croyons que les tests administrés aux jeunes enfants par le ministère de l'Éducation pourraient constituer un processus odieux et injuste, empiétant sur les droits humains des enfants.

5) Nous remarquons de plus au chapitre 5 que l'article 48 donne aux Indiens et aux Inuit du Nouveau Québec des droits spécifiques en ce qui concerne leur langue. Comment peut-on justifier cette discrimination à l'égard des Indiens des autres régions du Québec, lesquels ne possèdent pas de telles garanties ?

6) Les pouvoirs discrétionnaires accordés au ministre de l'Éducation et aux fonctionnaires sont si englobants qu'ils font peur. L'essentiel d'une bonne législation, c'est d'être précise et claire. Le projet de loi 22 ne l'est pas et, par conséquent, ne peut satisfaire personne. Une loi plus précise réduirait, sans l'éliminer entièrement, le besoin d'accorder des pouvoirs discrétionnaires au ministère de l'Éducation.

7) Le Comité protestant appuie de tout cœur l'aspiration de la majorité française d'assurer la priorité de la langue française. Toutefois, nous soutenons que l'anglais détient un statut spécial, qui devrait être reconnu. À ce sujet nous sommes perturbés par le manque de clarté du chapitre 5, article 49. Est-ce qu'un enfant de langue anglaise pourrait s'inscrire à une école où la langue d'enseignement est le français ? Sinon, cet article semble être à la fois discriminatoire et contraire à l'intention première du projet de loi, à savoir la promotion de la langue française.

Nos enfants d'aujourd'hui sont les citoyens du monde de demain. D'un point de vue réaliste, les écoles protestantes et catholiques devraient produire des élèves possédant une maîtrise de leur langue maternelle et une fierté à l'égard de celle-ci; ainsi qu'une compétence dans la langue seconde et un respect pour celle-ci. Priver les enfants du Québec actuel de ces outils fondamentaux de communication, c'est leur imposer un cruel handicap.

## Liste des organismes de consultation pour la nomination des membres des comités confessionnels et des commissions

### *Institutions d'enseignement supérieur*

1. Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi
2. Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal
3. Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières
4. Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski
5. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal
6. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke
7. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval
8. Université de Montréal
9. Université de Sherbrooke
10. Université du Québec à Chicoutimi
11. Université du Québec à Montréal
12. Université du Québec à Trois-Rivières
13. Université du Québec à Rimouski
14. Université Laval
15. Faculty of Education of McGill University
16. Department of Education of Sir George Williams University
17. Bishop's University
18. McGill University
19. Sir George Williams University
20. Loyola College

### *Associations d'institutions d'enseignement*

1. Association des collèges commerciaux
2. Association des collèges du Québec
3. Association des institutions d'enseignement secondaire
4. Fédération des collèges d'enseignement général et professionnel
5. Fédération des écoles privées de la province de Québec

### *Associations d'enseignants et d'administrateurs scolaires*

1. Association canadienne des Directeurs de l'éducation des adultes des universités de langue française
2. Association d'éducation préscolaire du Québec
3. Association des cadres scolaires du Québec
4. Association des Religieuses enseignantes du Québec
5. Association québécoise des professeurs de religion
6. Centrale de l'enseignement du Québec
7. Conseil du Québec pour l'enfance exceptionnelle
8. Fédération des associations de professeurs d'université du Québec
9. Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec
10. Conférence religieuse canadienne
11. Fédération des principaux du Québec

12. Association des conseillers en éducation chrétienne
13. Association québécoise des conseillers pédagogiques en enseignement moral et religieux
14. Association des animateurs de pastorale
15. Provincial Association of Catholic Teachers
16. Provincial Association of Protestant Teachers of Quebec
17. Quebec Association of Catholic School Administrators
18. Quebec Association of School Administrators
19. Quebec Association of Protestant School Boards
20. Association of Directors of English Schools Inc.

#### *Association de parents*

1. Association des parents catholiques du Québec
2. Équipes Notre-Dame canadiennes
3. Fédération des associations de parents de l'enseignement privé
4. Fédération des associations Parents-Maîtres du Québec
5. Fédération des Unions de Familles
6. Mouvement Couple & Famille
7. Fédération des associations de parents des écoles protestantes françaises du Québec
8. Mouvement des femmes chrétiennes
9. Christian Family Movement
10. Federation of Catholic Parent-Teacher Associations of Quebec Inc.
11. Quebec Federation of Home and School Associations

#### *Associations professionnelles*

1. Ordre des architectes du Québec
2. Association des bibliothécaires du Québec
3. Association des comptables généraux licenciés de la province de Québec
4. Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
5. Association des professionnels de l'activité physique du Québec
6. Barreau du Québec
7. Ordre des dentistes du Québec
8. Corporation professionnelle des médecins du Québec
9. Corporation des médecins vétérinaires du Québec
10. Ordre des optométristes du Québec
11. Ordre des pharmaciens du Québec
12. Corporation des administrateurs agréés du Québec
13. Corporation des agronomes de la province de Québec
14. Ordre des arpenteurs-géomètres du Québec
15. Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec
16. Ordre des ingénieurs du Québec
17. Corporation professionnelle des ingénieurs forestiers du Québec
18. Corporation professionnelle des psychologues du Québec
19. Corporation des techniciens professionnels de la province de Québec
20. Corporation des technologues en chimie-biologie du Québec
21. Corporation professionnelle des travailleurs sociaux du Québec
22. Institut des comptables agréés de Québec
23. La Chambre des notaires du Québec
24. Société des Conseillers en relations industrielles du Québec

#### *Groupes socio-économiques*

1. Action catholique rurale
2. Association des manufacturiers canadiens, division du Québec
3. Association du Québec pour les déficients mentaux

4. Association féminine d'éducation et d'action sociale
5. Centrale syndicale démocratique (CSD)
6. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE)
7. Centre des dirigeants d'entreprise
8. Chambre de commerce de la Province de Québec
9. Chrétiens d'aujourd'hui
10. Confédération des loisirs du Québec
11. Confédération des syndicats nationaux
12. Conseil de la coopération du Québec
13. Conseil du Patronat
14. Fédération des jeunes chambres du Canada français
15. Fédération des travailleurs du Québec
16. Institut canadien d'éducation des adultes
17. Institut des Banquiers canadiens
18. Jeunesses musicales du Canada
19. Jeunesse ouvrière chrétienne
20. Jeunesse rurale catholique Inc.
21. Mouvement des travailleurs chrétiens
22. Mouvement national des Québécois
23. Renouveau chrétien
24. Union des producteurs agricoles
25. Canadian Jewish Congress
26. Quebec Women's Institutes, Inc.
27. Quebec Association for Children with Learning Disabilities

#### *Églises*

1. The Anglican Church of Canada
2. Church Society
3. The Presbyterian Church in Canada
4. Quebec Association of Baptist Churches
5. Union d'Églises baptistes françaises du Canada
6. The United Church of Canada (Montreal Presbytery)
7. The United Church of Canada (Quebec-Sherbrooke Presbytery)
8. The United Church of Canada (Montreal-Ottawa)
9. Lutheran Council
10. Trinity Pentecostal Church
11. Greek Orthodox Church
12. Greek Orthodox Church (Annunciation)



## Liste des instruments pédagogiques soumis au Comité catholique

Du 1<sup>er</sup> septembre 1973 au 31 août 1974, le ministre de l'Éducation du Québec, conformément aux dispositions de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation <sup>(1)</sup>, a soumis au Comité catholique, en vue de leur approbation au point de vue religieux et moral, 1 programme d'enseignement, 971 manuels scolaires et 533 ouvrages de matériel didactique scolaire.

Le tableau ci-dessous illustre, selon les disciplines, la répartition des projets soumis et appréciés en vue de leur usage éventuel dans les institutions d'enseignement publiques catholiques du Québec.

| matières                            | programmes |   |   | manuels |     |   | matériel didactique |     |   |
|-------------------------------------|------------|---|---|---------|-----|---|---------------------|-----|---|
|                                     | S          | A | R | S       | A   | R | S                   | A   | R |
| Arts                                |            |   |   | 112     | 112 |   | 363                 | 363 |   |
| Langues:                            |            |   |   |         |     |   |                     |     |   |
| Anglais                             |            |   |   | 156     | 156 |   | 2                   | 2   |   |
| Français                            |            |   |   | 125     | 122 | 3 | 115                 | 115 |   |
| Mathématiques                       |            |   |   | 14      | 14  |   |                     |     |   |
| Matières commerciales et Économique |            |   |   | 26      | 26  |   |                     |     |   |
| Matières professionnelles           |            |   |   | 201     | 201 |   | 16                  | 16  |   |
| Sciences:                           |            |   |   |         |     |   |                     |     |   |
| humaines                            |            |   |   | 135     | 133 | 2 | 17                  | 17  |   |
| physiques                           |            |   |   | 158     | 158 |   | 2                   | 2   |   |
| religieuses                         |            |   |   | 44      | 44  |   | 1                   | 1   |   |
| et morales                          | 1          | 1 |   |         |     |   |                     |     |   |
| GRAND TOTAL                         | 1          | 1 |   | 971     | 966 | 5 | 533                 | 533 |   |

(1) Statuts refondus de Québec, ch. 234, art. 22, paragraphe e)

(2) S = soumis à l'approbation

A = approuvés au point de vue religieux et moral ou autorisés

R = approbation refusée ou différée



Liste des membres  
du  
Conseil supérieur de l'éducation  
de ses comités confessionnels  
et de ses commissions <sup>(1)</sup>

---

(1) La liste comprend les noms et fonctions des membres du Conseil, Commissions et Comités, tels que constitués au 31 août 1974. Le nom des autres membres est consigné dans les rapports du Conseil et de ses organismes.

# Conseil supérieur de l'éducation

## Président

M. Léopold GARANT, Québec

## Vice-président

M. Marcel R. FOX, Pierrefonds

## Membres

M. André ARCHAMBAULT, Outremont  
vice-recteur à la gestion académique à l'Université de Montréal

M. Claude BENJAMIN, Boucherville  
adjoint au vice-recteur à la gestion académique à l'Université de Montréal

M. Bernard BONIN, Outremont  
sous-ministre adjoint au ministère de l'Immigration

M. Louis BOUCHARD, Montréal

M. Linus CASSIDY, Dollard-des-Ormeaux  
adjoint au directeur général de la Commission scolaire Baldwin-Cartier

M. Fernand DAOUST, Montréal  
secrétaire général de la Fédération des Travailleurs du Québec

M. Paul-A. FORTIN, Québec  
étudiant post-gradué à l'Université Laval

M. Paul-Émile GINGRAS, Montréal  
directeur du service d'étude et de recherche de CADRE

M. Paul GUERTIN, Montréal  
gérant de l'Industrielle Cie d'assurance-vie

M. Robert M. KOURI, Montréal  
directeur de l'école secondaire Baron Byng

Mme Louise Marcil-LACOSTE, Montréal  
étudiante au Département de philosophie à l'Université McGill

M. Arthur LERMER, Montréal  
directeur au département de l'économie à l'Université Sir George Williams

Mme Azilda MARCHAND, L'Ange-Gardien  
animatrice sociale

M. William M. MUNROE, Granby  
membre d'office à titre de président du Comité protestant

M. l'abbé Jean-Guy NADEAU, Rimouski  
directeur du module lettres à l'Université du Québec à Rimouski

M. André NAUD, s.s., Montréal  
membre d'office à titre de président du Comité catholique

M. Fernand PARADIS, Québec  
directeur du service de l'enseignement élémentaire à la C.E.C.Q.

M. Maurice PARENT, Arvida  
adjoint au directeur de Aluminium du Canada Ltée

M. Lucien PERRAS, Beaconsfield  
directeur général de Lakeshore Regional School Board

M. John PERRIE, Hampstead  
directeur général adjoint au Conseil scolaire de l'île de Montréal

Mme Madeleine RYAN, Montréal

M. Jean-Marie THIBAUT, Québec  
étudiant en administration à l'Université Laval

#### **Membres adjoints d'office**

M. Pierre MARTIN, Québec  
sous-ministre de l'Éducation

M. Jean-Marie BEAUCHEMIN, Québec  
sous-ministre associé de l'Éducation

M. Sylvestre S. WHITE, Québec  
sous-ministre associé de l'Éducation

#### **Secrétaire général**

M. Gilbert DESROSIERS

#### **Secrétaires généraux adjoints**

M. Errol FRÉCHETTE

M. Raymond PARÉ

## **Comité catholique**

#### **Président**

M. André NAUD, s.s., Montréal

#### **Membres**

#### **Représentants des autorités religieuses catholiques**

Mgr Lucien BEAUCHAMP, Valleyfield  
directeur de l'Office d'éducation du diocèse de Valleyfield

Mgr Guy BÉLANGER, Valleyfield  
évêque du diocèse de Valleyfield

Rev. Father Dominic McCORMACK, La Salle  
curé de St. John Brebeuf Parish à La Salle

M. André NAUD, s.s., Montréal  
professeur à la Faculté de Théologie de l'Université de Montréal

Mgr Louis-Albert VACHON, Québec  
supérieur général du Séminaire de Québec

**Représentants des parents**

Mme Rita DIONNE, Cap-de-la-Madeleine  
secrétaire de direction à la Pouponnière de la Mauricie

Me Jean DOSTALER, Montréal  
notaire

M. Viateur RAVARY, Montréal  
directeur du Service des études de la Commission des écoles catholiques de Montréal

M. Gilles FORTIN, Lauzon  
président de la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec

Mme Marthe LEGAULT, Hull  
fonctionnaire fédéral

**Représentants des éducateurs**

M. Ludger LAVOIE, Terrebonne  
conseiller pédagogique en formation humaine et chrétienne à la Commission scolaire régionale Duvernay

M. Jean-Paul DESBIENS, Cap-Rouge  
directeur du Campus Notre-Dame de Foy à Cap-Rouge

M. André LÉVEILLÉ, Gatineau  
principal de l'École Polyvalente Gatineau à la Commission scolaire régionale de l'Outaouais

M. Marcel OUELLET, Grand-Saint-Esprit  
principal d'école à la Commission scolaire du Lac-St-Pierre

Mr. William J. SHORE, St-Laurent  
principal de John XXIII High School à la Commission scolaire Baldwin-Cartier

**Membre adjoint d'office**

M. Jean-Marie BEAUCHEMIN, Sillery  
sous-ministre associé de l'Éducation

**Secrétaire**

M. Paul-Émile DROLET, Ste-Foy

**Comité protestant****Président**

M. William M. MUNROE, Granby

**Membres****Représentants des autorités religieuses**

Rev. Keith Hudson EDDY, Bedford  
pasteur de l'Église Unie du Canada

Mme Margaret S. HOUSTON, Montréal

Rév. Robert S. JERVIS-READ, Lennoxville  
pasteur de l'Église Anglicane du diocèse de Québec

Dr John A. SIMMS, Montréal  
pasteur de l'Église Presbytérienne du Canada

Rév. Nelson THOMSON, Montréal  
pasteur de l'Église Baptiste française de l'Oratoire

#### **Représentants des parents**

Mme Mary HUNTER, Hudson

M. John C. T. JOHNSON, Dewittville  
Président de Provincial Association of Protestant Teachers

M. Francis W. SLINGERLAND, Québec  
professeur de génie mécanique à l'Université Laval

M. Lloyd SOMERVILLE, Richmond  
administrateur scolaire à sa retraite

#### **Représentants des éducateurs**

M. L. V. FULLER, Trois-Rivières  
principal de Three Rivers H. S.

Mme Marion JEFFERIES, Arvida  
professeur

M. Alan JONES, Lennoxville  
assistant professeur d'éducation à l'Université Bishop

Mme Constance MIDDLETON-HOPE, Hudson Heights  
vice-principal de John Rennie H. S.

M. William M. MUNROE, Granby  
principal d'école

Dr Allana Reid SMITH, Montréal  
principal de Lakeside Heights Elementary School

#### **Membre adjoint d'office**

M. Sylvester WHITE, Québec  
sous-ministre associé de l'Éducation

#### **Secrétaire**

M. John-Lloyd MACKEEN, Québec

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

#### **Président**

M. André ARCHAMBAULT, Montréal  
membre du Conseil supérieur de l'éducation

**Vice-président**

M. Georges HALL, Québec  
vice-doyen à l'enseignement à la Faculté des sciences de l'Université Laval

**Membres**

Mme Norma SALEM-BABIKIAN, Montréal  
étudiante post-graduée à l'Université McGill

M. Yves-Aubert CÔTÉ, Montréal  
professeur et directeur du Service des sciences comptables aux H.E.C.

M. Stanley FRENCH, Westmount  
doyen des études graduées à l'Université Sir George Williams

M. Paul-Émile GINGRAS, Montréal  
membre du Conseil supérieur de l'éducation

M. Dennis HEALY, Lennoxville  
principal de l'Université Bishop

M. Pierre LABELLE, Québec  
étudiant et professeur assistant à l'Université Laval

M. Gilles LAMONTAGNE, Rimouski  
directeur du département des lettres et des sciences humaines à l'Université du Québec  
à Rimouski

Mme Pauline LECLERC, Montréal  
psychologue à l'Hôpital Sainte-Justine

M. René J.-A. LÉVESQUE, Montréal  
vice-doyen à la recherche et aux moyens d'enseignement à l'Université de Montréal

M. Armand MARANDA, Lévis  
vice-recteur aux affaires professorales et étudiantes à l'Université Laval

**Secrétaire**

M. René E. PELLETIER

**Commission de l'enseignement collégial****Présidente**

Mme Azilda MARCHAND, L'Ange-Gardien  
membre du Conseil supérieur de l'éducation

**Vice-président**

M. Claude FORTIER, Terrebonne  
conseiller pédagogique à la Fédération des CEGEP

**Membres**

M. Roland ARPIN, Saint-Lambert  
directeur général du CEGEP de Maisonneuve

M. Mathieu GIRARD, Laval  
directeur général du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation  
(CADRE)

R.P. Guy JALBERT, O.M.I., Jonquière  
professeur de philosophie et animateur de pastorale

M. l'abbé Jacques LAFOREST, Trois-Rivières  
directeur des services pédagogiques au Collège Laflèche

M. L. Gonzague LANGLOIS, Sainte-Foy  
directeur général de l'Association des Mines de Métaux du Québec Inc.

M. Roger LANGLOIS, Montréal  
directeur de l'École polytechnique de Montréal

Sœur Sylvia McDONALD, C.N.D., Montréal

M. Roger G. MARTIN, Sainte-Agathe-sud  
vice-président à Sidbec-Dosco Ltée

Mlle Francine POIRIER, Longueuil  
technologue en Chimie-Biologie à l'Hôpital Sainte-Jeanne D'Arc

Mlle Pauline PROVENCAL, Sherbrooke  
chef du département techniques infirmières au CEGEP de Sherbrooke

M. James H. WHITELOW, Beaconsfield West  
administrateur à l'Université Sir George Williams

M. William YOUNG, Hudson Heights  
directeur des services aux étudiants au CEGEP Vanier

#### **Secrétaire**

M. René E. PELLETIER

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

#### **Présidente**

Mme Madeleine RYAN, Montréal  
membre du Conseil supérieur de l'éducation

#### **Vice-président**

M. Lucien LAMBERT, Granby  
directeur général adjoint et directeur des services de l'enseignement à la C.S.R. Meilleur

#### **Membres**

M. Francis BIRON, Pierrefonds  
vice-président adjoint à Bell Canada

Mme Louise BOULET, Rimouski  
professeur à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski

M. Ulric CHAINE, Sherbrooke  
principal d'école à la C.S.R. de l'Estrie

M. René GONZALEZ, Dollard-des-Ormeaux  
directeur de l'enseignement secondaire à la régionale de Vaudreuil

Mme Lucile MERCIER, Outremont

M. Philippe PARÉ, Québec  
directeur du Service aux étudiants à la C.S.R. de Tilly

M. H. Oscar PURDY, Beaconsfield  
professeur à l'Université McGill

M. Mathieu SOUCY, Montréal  
directeur général à la C.S.R. Jérôme-Le Royer

M. Paul-Henri TREMBLAY, Kénogami  
professeur à la Polyvalente de Jonquière

Mme Thelma WESTMAN, Melbourne  
professeur à Richmond Regional High School

#### **Secrétaire**

M. Pierre BOUCHER

### **Commission de l'enseignement élémentaire**

#### **Président**

M. Louis BOUCHARD, Montréal  
membre du Conseil supérieur de l'éducation

#### **Vice-président**

M. Jean-Guy COUTURIER, Boucherville  
directeur du Service de l'enseignement et du personnel à la Municipalité scolaire de  
Varenes

#### **Membres**

Mlle Lucie CARDINAL, Valleyfield  
adjointe au principal à la C.S. de Châteauguay

M. Matthew CRAIG, Montréal  
principal d'école au P.S.B.G.M.

Mme Rosa FINESTONE, Montréal  
principal à Solomon Schechter Academy

M. Guy FORTIN, Jonquière  
directeur des Services de l'enseignement et des services personnels aux élèves à la  
C.S. de Jonquière

Mlle Madeleine GAUDREAU, Rimouski  
professeur, Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski

M. Robert Allan LAVERS, Hemmingford  
professeur à l'Université McGill

Mme Lucie PERRIER, Vimont  
professeur

M. Gaétan REID, Joliette  
coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée à la C.S.R. Lanaudière

M. André ROY, Cap-Rouge  
professeur

M. René SAUCIER, Montréal  
directeur d'école

#### **Secrétaire**

M. Pierre BOUCHER

## **Commission de l'Éducation des adultes**

#### **Président**

M. Paul-A. FORTIN, Québec  
membre du Conseil supérieur de l'éducation

#### **Vice-président**

M. Rémy GAGNÉ, Québec  
conseiller en administration

#### **Membres**

Mme Denise CHARBONNEAU, Montréal  
secrétaire de l'éducation permanente au CEGEP André-Laurendeau

M. Léo CORMIER, Montréal  
directeur des services sociaux de Saint-Henri

M. Guy D'ANJOU, Mont-Joli  
avocat

M. Alfred JACQUES, Trois-Rivières  
directeur de l'éducation permanente à l'Université du Québec à Trois-Rivières

M. Yves JEGOU, Normétal  
spécialiste en organisation communautaire

M. Marcel LANDRY, Neufchâtel  
secrétaire des commissions et comités à la Fédération de Québec des Caisses populaires Desjardins

M. Jean LARSIMONT, Saint-Bruno  
directeur de l'éducation permanente à la C.S.R. de Chambly

M. Georges PICARD, Montréal  
directeur des programmes et de la pédagogie au Service de l'éducation des adultes à la C.E.C.M.

Mlle Jocelyne SAVOIE, Montréal  
psychologue au service de l'éducation permanente à l'Université de Montréal

#### **Secrétaire**

M. Raymond PARÉ













