Les
PUBLICATIONS
DU QUÉBEC

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation

La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement

E3S9
R36
1986/87
Ex.01
QCSE

Québec

Hoc. 1124

Les
PUBLICATIONS
DU QUÉBEC

E359
R36 1
1986/87
EX.01
QCSE

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation

La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement

Québec
Conseil supérieur de l'éducation

Ce rapport a été préparé sous la coordination d'un comité composé de monsieur Claude Capistran, président, membre du Conseil supérieur de l'éducation, madame Danièle Bédard, membre du Conseil supérieur de l'éducation, monsieur Donald Burgess, membre du Conseil supérieur de l'éducation, monsieur Jacques Laliberté, membre de la Commission de l'enseignement supérieur, monsieur Dominic Martini, membre de la Commission de l'enseignement secondaire, avec la collaboration de messieurs Jean Proulx, Jacques de Lorimier et Arthur Marsolais, pour la coordination, le secrétariat et la recherche.

Cette édition a été produite par
Les Publications du Québec
1279, boulevard Charest Ouest
Québec (Québec)
G1N 4K7
en collaboration avec la Direction des
communications du Conseil supérieur de l'éducation

Dépôt légal: 4e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-08549-7
ISSN 0823-5066

© Gouvernement du Québec

Monsieur Pierre Lorrain
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, a. 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1986-1987.

Ce rapport traite de la qualité de l'éducation et montre en quel sens elle est un enjeu fondamental pour chaque établissement d'enseignement.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation,

Claude Ryan

Québec, septembre 1987

Monsieur Claude Ryan
Ministre de l'Éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, a. 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1986-1987.

Ce rapport traite de la qualité de l'éducation et montre en quel sens elle est un enjeu fondamental pour chaque établissement d'enseignement.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président du Conseil,

Pierre Lucier

Sainte-Foy, septembre 1987

Table des matières

Introduction 9

Chapitre I
Miser sur la dynamique de l'établissement 13

1.1 Un projet d'établissement qui permet de se prendre en charge et de se développer 13

1.2 Des prises souhaitables et possibles sur la qualité 15

1.3 Des encadrements communs qui appuient davantage la dynamique des établissements 18

Chapitre II
Se centrer sur les contenus de formation importants et sur les apprentissages réels 21

2.1 Une question à débattre dans chaque établissement: « Que faut-il apprendre et de quelle manière? » 21

2.2 Des critères de qualité pour le curriculum effectif 23

2.3 Des voies à explorer pour une formation améliorée 24

2.4 Une logique de la réussite éducative 26

Chapitre III
Reconnaître et renforcer l'autonomie professionnelle dans l'établissement 29

3.1 Un véritable leadership pédagogique 29

3.2 Une responsabilité pédagogique qui prolonge celle de l'établissement 30

3.3 Une formation continue liée au développement institutionnel 32

3.4 Une formation initiale large et enracinée dans l'action 33

Chapitre IV
Évaluer pour le développement des individus et le renouvellement institutionnel 35

4.1 Des indicateurs qui sont aussi des incitateurs 35

4.2 Une évaluation des apprentissages qui vise la réussite éducative 36

4.3 Une évaluation institutionnelle qui stimule la dynamique de l'établissement 38

Conclusion 41

Introduction

Pour son rapport annuel, le Conseil a choisi, en 1986-1987, de se pencher sur la qualité de l'éducation, plus précisément sur des stratégies qui favorisent chez les élèves et les étudiants des apprentissages et un développement de qualité.

Certes, on a beaucoup parlé, ces dernières années, de la qualité de l'éducation. Des organismes internationaux comme l'O.C.D.E. et des pays comme les États-Unis, l'Angleterre et la France, ont connu sur le sujet des débats majeurs[1]. Ici même, au Québec, nous avons placé nos dernières réformes des divers ordres d'enseignement sous le signe de la qualité et nous avons tenu nos états généraux sur la qualité de l'éducation[2]. C'est, semble-t-il, une interrogation fort répandue qui succède, un peu partout, à celle qui portait sur l'accessibilité et l'égalisation des chances. Non pas qu'il faille abandonner cette question moins récente, bien au contraire. Ce dont il s'agit plutôt, c'est de réfléchir sur la qualité de l'éducation et sur les stratégies qu'elle commande, à l'heure où nombre de pays, dont nous faisons de toute évidence partie, ont désormais accédé à une éducation de masse.

Dans des rapports et des avis précédents, le Conseil a fourni des analyses et dégagé des propositions d'amélioration de la qualité de l'un ou l'autre aspect du système d'éducation[3]. Aujourd'hui, il revient sur la question, parce qu'il croit qu'on n'en a pas épuisé toutes les facettes, ni non plus exploré toutes les stratégies.

À la suite de séances de consultation (réunissant des élèves, des étudiants, des parents, des enseignants, des gestionnaires, des professionnels non enseignants, des représentants du monde du travail et de groupes socio-économiques liés, d'une manière ou d'une autre, aux écoles, aux collèges ou aux universités[4]), sur la lancée des réflexions menées par les membres du Conseil et de ses commissions, et dans la foulée des études thématiques et des monographies nationales qui accompagnent ce rapport[5], le Conseil en est venu à se situer sur une dimension à laquelle, lui semble-t-il, on n'a peut-être pas encore attaché suffisamment d'importance chez nous.

Cette dimension, cette longueur d'onde privilégiée, c'est celle des établissements de première ligne, qu'on nomme écoles, collèges ou universités, où se joue effectivement la qualité de l'éducation. Nous dirons donc essentiellement une chose, qui nous apparaît maintenant comme l'une de ces évidences qu'il faut à tout prix redécouvrir: *la qualité de l'éducation est un enjeu pour chaque établissement*. À la limite, pourrait-on dire, elle se joue et se gagne établissement par établissement. Les autres composantes du système — normes et règles, autorités administratives et politiques, régimes pédagogiques et programmes, ministères et organismes intermédiaires — remplissent correctement leur rôle si elles appuient et favorisent la qualité de l'éducation au sein de chaque établissement. Et même, on le verra plus loin, dans la mesure où les établissements sauront occuper l'espace qui leur revient et exploiter à fond la latitude dont ils disposent, les encadrements communs et ceux qui en sont responsables devront en prendre acte et s'y ajuster conséquemment.

Le Conseil n'entend pas ici tout dire — ou redire — sur la qualité de l'éducation. Il y a des perspectives qu'il n'adopte pas. Non pas que ces points de vue soient dépourvus de sens, bien au contraire. Mais l'angle de vision qu'il privilégie ouvre littéralement sur un autre horizon.

1 *Les ministres des pays de l'O.C.D.E. parlent de l'enseignement dans la société moderne*, Paris, O.C.D.E., 1985; National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1983; U.S. Department of Education, *The Nation Responds*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1984; J.-P. Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Librairie générale française, 1985, et *Le Pari de l'intelligence*, Paris, Flammarion, 1985; *Better Schools*, Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science and by the Secretary of State for Wales by command of Her Majesty, Londres, H.M.S.O., 1985.

2 Le Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation, *Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation*, Montréal, 1986.

3 Voir, par exemple: *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, Québec, 1979; *L'Évaluation. Situation actuelle et voies de développement. Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1983; *La Recherche de la qualité: les personnes qui font l'école secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984; *La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1985; *Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1986.

4 Parmi ses activités de consultation, le Conseil a tenu deux journées de réflexion et d'échange à Hull et à Rimouski.

5 Jacques de Lorimier, *Stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de système et pédagogie différenciée*, Québec, C.S.E., 1987; Arthur Marsolais, *Des Stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis*, Québec, C.S.E., 1987 et *Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation, Québec*, C.S.E., 1987.

Par exemple, on ne parlera pas de la qualité de l'éducation du point de vue du système. Ces dernières années, le Conseil a largement pris position à cet égard, proposant des priorités de système, réfléchissant sur les finalités, l'organisation et les programmes scolaires, s'interrogeant sur des faits et des données de structure, dégageant des effets de système[6]. Ces avis ont insisté sur des aspects importants de la qualité de l'éducation envisagée sous l'angle systémique.

On dira peu de choses, aussi, des autorités gouvernementales, ministérielles, régionales ou locales. Ou plutôt, ce qu'on en dira découlera de la perspective adoptée, soit celle de l'établissement et de sa vie interne. Certes, les paliers central, régional et local jouent un rôle que nul ne peut nier en regard de la qualité. Mais ce qu'ils assurent, ce sont les minima requis, les niveaux décents de services à offrir, les partages équitables de ressources humaines, matérielles et financières. Le reste est affaire d'établissement, comme il se doit. Et, au besoin, les encadrements communs déterminés aux paliers central, régional ou local, devront apprendre à vivre à l'heure d'un établissement qui table sur sa dynamique et accepte de se prendre en charge pour la meilleure qualité de l'éducation. On peut même penser qu'ils apporteront aux établissements tout le soutien dont ils auront besoin dans leur entreprise de responsabilisation, y compris les initiatives visant le partage de leurs expériences respectives.

On ne s'est pas davantage situé sur le terrain de la forme — et particulièrement de la forme juridique — que pourrait emprunter cette prise en charge des établissements par eux-mêmes. On a voulu, ici, se centrer sur le contenu essentiel de la vie des établissements, soit leur dynamique propre de prise en charge et de développement autonome, s'exprimant dans l'aménagement du curriculum effectif, l'autonomie professionnelle des personnels et les pratiques d'évaluation fécondes pour le développement individuel et le renouvellement institutionnel. On invite donc les établissements à vivre à fond cette dynamique, qui amènera sans doute chacun d'eux à se donner une configuration particulière. Au nom de la qualité de l'éducation, le système éducatif en son entier devra prendre acte de ce fait et lui donner, peut-être, une forme juridique appropriée, sur laquelle on ne s'attarde pas dans le présent rapport. Ici comme ailleurs, on peut le présumer cependant, la vie interpellera la structure.

On n'adoptera pas non plus le discours de la dénonciation de la médiocrité. Outre qu'il n'est pas toujours bien fondé et qu'il se nourrit de ses propres préjugés, ce discours est le plus souvent démobilisateur. Il instaure un régime d'accusation; il ouvre un procès; il débouche sur un verdict de culpabilité. On en vient même à se sentir coupable d'avoir pratiqué l'accessibilité, d'avoir favorisé l'égalisation des chances et de s'être mis à l'heure d'une éducation de masse. Dans ce contexte, le discours sur l'excellence n'est parfois pas dépourvu de ces relents d'un nostalgique retour au passé, qu'on imagine trop facilement comme une période où régnait la qualité. Il s'associe souvent, de même, à une préoccupation empressée pour les plus doués ou les plus talentueux. L'optique empruntée ici n'oppose pas l'accessibilité et la qualité. Elle renvoie plutôt chaque établissement à son potentiel et à sa responsabilité, croyant qu'il peut relever le défi de la qualité de l'éducation pour le plus grand nombre possible.

Telle est donc l'option de base proposée: affirmer que la qualité de l'éducation est un enjeu pour chaque établissement; dire qu'elle se joue et se gagne établissement par établissement. Cette affirmation — certains diront peut-être qu'il s'agit ici d'une croyance, d'une idée mobilisatrice ou même d'une utopie directrice — n'a rien à voir avec une concurrence indue ou une compétition malsaine entre les établissements. Elle invite plutôt chaque établissement à croire en lui-même et à miser sur sa propre capacité de se prendre en charge et de se dépasser, pour que s'améliore la qualité de l'éducation. Elle incite les personnels de chaque établissement à débattre entre eux de choses importantes et à tracer des lignes d'action, puisque rien n'est gagné d'avance. Et elle s'oppose, de fait, au défaitisme et même au fatalisme de ceux qui attendent tout d'en haut et d'ailleurs et qui pensent que rien ne peut être fait au sein même des établissements.

Bien au contraire, la qualité est une affaire d'établissement. Cette conviction s'est imposée au Conseil à la suite de ses observations sur le terrain, comme il l'a rappelé plus haut, mais il la dégage aussi des propos qu'il a recueillis auprès des enseignants, des élèves et des étudiants eux-mêmes[7] et il l'a consolidée par ses études et recherches, notamment sur la France, l'Angleterre et les États-Unis[8].

6 Qu'on se réfère, par exemple, au dernier rapport annuel du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation, [*L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*, Québec, 1987], ou encore à des avis relativement récents tels que: *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Québec, 1987; *Le Deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986. Le Conseil diffusera sous peu un avis portant sur les sciences humaines et sociales à l'enseignement postsecondaire et qui dégage précisément ce qu'on nomme « des effets de système ».

7 C.S.E., *Apprendre pour de vrai*... C.S.E., *La Condition enseignante*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984.

8 Jacques de Lorimier, *op. cit.*, et Arthur Marsolais, *op. cit.*

Une telle conviction, est-il besoin d'insister, doit posséder ses points d'ancrage. Elle exige de passer à l'action. C'est pourquoi, autour des quatre volets de la stratégie qu'il met de l'avant, le Conseil tentera de discerner ce qui est souhaitable et possible pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans chaque établissement. Cette stratégie n'est pas la seule possible. Mais c'est celle qui, pour l'heure, semble la plus pertinente et dont les volets formeront l'armature du présent rapport.

Le premier volet de la stratégie est précisément fondé sur une confiance, en quelque sorte primordiale, dans le potentiel des établissements. Il invite à miser sur *la dynamique des établissements* et sur leur capacité de prise en charge et de renouvellement. Chaque établissement doit pouvoir, en puisant à même sa culture propre, définir un projet qui lui permette de vivre à sa manière la qualité de l'éducation.

Le deuxième volet est centré sur ce qui donne sens à la dynamique de l'établissement et à l'activité des personnels: les apprentissages réels des élèves et des étudiants, les contenus de formation transmis, les résultats éducatifs. C'est aussi ce qu'on peut appeler le curriculum effectif, ou ce qui est réellement appris, une fois qu'on a décidé d'un « curriculum officiel », ou de ce qu'il fallait apprendre.

Le troisième volet a pour cible la reconnaissance et le renforcement de ce qu'il est convenu d'appeler *le professionnalisme des personnels scolaires*. La dynamique de l'établissement n'existe pas sans eux. La réussite éducative des élèves ou des étudiants ne s'atteint pas sans eux. Ils en sont les acteurs dont il faut reconnaître et promouvoir la compétence tout autant que la responsabilité.

Enfin, le quatrième volet incite les personnels des établissements à utiliser *les outils d'évaluation de la vie institutionnelle et les indicateurs de résultats éducatifs*, non pas tant dans une optique de contrôle et de reddition de comptes que dans une visée de responsabilisation et de développement.

Le plan de ce rapport suit l'exposé des quatre volets de la stratégie retenue, qui vise à améliorer la qualité de l'éducation dans chaque établissement. Si le but ultime est toujours le même, chaque volet propose pourtant une cible particulière, un ensemble de mesures et des agents responsables. Prendre au sérieux cette stratégie, ce serait, à l'évidence, garantir un pas de plus en direction de la qualité de l'éducation.

Chapitre I
Miser sur la dynamique de l'établissement

Les recherches des dernières années, confirmant les observations plus directes menées sur le terrain, indiquent de plus en plus clairement que l'établissement — l'école, le collège, l'université — joue et peut effectivement jouer un rôle majeur au regard de la qualité de l'éducation. Sans nier, pour autant, la place qu'occupent les cadres communs, les facteurs socio-économiques ou les différences individuelles, les études ont mis en évidence le poids déterminant de l'établissement dans la poursuite de la qualité des apprentissages et du développement personnel des élèves ou des étudiants[1].

C'est à partir de ce point, précisément, qu'on propose ici d'opérer une sorte de renversement des perspectives, en faisant désormais graviter l'ensemble du système autour de l'établissement et de sa propre dynamique interne. La reconnaissance de fait de l'influence de l'établissement se transforme en cette conviction qu'il est pertinent de miser sur la dynamique de l'établissement et que cette dynamique joue, quelle que soit l'ampleur ou l'étroitesse de ce qu'on nomme « la marge de manoeuvre ».

Qui plus est, et il importe de l'affirmer dès maintenant, les politiques, les règlements, les encadrements communs, les conventions collectives, les normes budgétaires seront appelés à se transformer, s'ils se situent tant soit peu dans l'orbite même d'un établissement qui se prend en charge et se donne comme responsable de son propre développement. En somme, on peut le dire ainsi, une dynamique de l'établissement qui s'affirme changera, à plus ou moins long terme, la dynamique même du système.

1.1 Un projet d'établissement qui permet de se prendre en charge et de se développer

Il est devenu bien difficile de nier un fait: les écoles diffèrent les unes des autres. Il en va de même des collèges et, à plus forte raison, des universités. Il arrive que, dans un même quartier ou au sein d'une même commission scolaire, deux écoles aient des traits, des performances et une renommée qui n'ont à peu près rien de commun. On peut penser que l'environnement immédiat et les types de populations desservies jouent un rôle dans cette différenciation des établissements scolaires. À ces facteurs s'ajoutent même, aux paliers collégial et universitaire, les missions propres des établissements et les programmes qu'ils offrent.

Sans pour autant nier ces sources de différenciation, on peut penser que les marges de manoeuvre existantes — ou, pour mieux dire, l'espace d'initiative ou encore la latitude pour agir — aux différents paliers du système scolaire permettent, à des degrés divers, l'affirmation d'une dynamique des établissements. Cette dynamique s'appuie sur des forces internes à l'établissement, possède un sens et peut être canalisée dans un projet d'établissement qui en affirme, en quelque sorte, la personnalité propre.

Les forces internes aux établissements constituent autant de variables qui, en s'agençant et en s'appuyant les unes les autres, créent la dynamique de l'établissement. Les observations qu'il a faites « sur le terrain » et les recherches thématiques et monographiques qu'il a menées conduisent le Conseil à insister sur trois forces complémentaires, qui peuvent engendrer une dynamique fort positive lorsqu'elles agissent, comme on dit, « en synergie ». Ces trois ingrédients, indispensables à la qualité de l'éducation, peuvent s'agencer selon une chimie interne qui donne à l'établissement sa couleur et sa dynamique propres.

La première de ces forces est celle de *la compétence* qui existe au sein de chaque établissement. Cette « expertise » en gestion et en pédagogie permet à l'établissement d'affronter et de résoudre lui-même les problèmes qui se posent. Dans un établissement, l'ensemble des compétences des agents éducatifs constitue le premier potentiel sur lequel on peut miser pour gagner la bataille de la qualité. Car l'expertise du leader et de tous les agents éducatifs qui l'entourent, en assurant les connaissances, les habiletés et les attitudes qui permettent la maîtrise des situations, favorise du même coup la créativité institutionnelle, dont se nourrit la dynamique de l'établissement.

1 Par exemple: D. Reid, D. Hopkins et P. Holly, *Towards the Effective School*, Oxford, Ed. Basil Blackwell, 1987; M. Rutter et coll., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effect on Children*, Londres, Open Books, 1979; W.V. Van Velsen et coll., *Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice*, Paris, O.C.D.E. — C.E.R.I., 1984; J.I. Goodlad, *A Place Called School. Prospects for the Future*, New York, McGraw-Hill, 1984; D. Reynolds, *Studying School Effectiveness*, Londres, The Falmer Press, 1985; W.D. Hawley et coll., « Good Schools: What Research Says about Improving Student Achievement », *Peabody Journal of Education*, Volume 61, Number 4, 1984.

La deuxième force réside dans un ensemble de valeurs qui se rattachent, à un titre ou un autre, *à l'engagement de tous pour la réussite éducative des élèves ou des étudiants*. En premier lieu, c'est de l'engagement de l'élève ou de l'étudiant lui-même dans sa démarche éducative qu'il s'agit. Le désir et la capacité d'apprendre de chacun constituent la ressource intérieure et peut-être le dynamisme le plus profond de la personne, sur lesquels il faut miser. La réussite éducative est d'abord et avant tout la responsabilité de l'élève ou de l'étudiant. Et elle prend racine dans cette force intérieure qu'est la soif d'apprendre et d'apprendre « pour de vrai ». Mais, la réussite éducative dépend aussi d'un personnel capable d'éveiller et de soutenir cette soif. Ce qu'on observe alors chez les agents éducatifs de l'établissement, c'est ce noeud de valeurs qui ont pour nom la motivation, l'engagement dans l'acte professionnel, l'implication dans les démarches éducatives et une gestion ou une pédagogie aux attentes élevées. Il y va ici d'une logique de la réussite éducative, comme on l'explicitera plus loin. D'ores et déjà, cependant, on peut affirmer que l'essentiel de cette force consiste à focaliser l'attention de tous les agents éducatifs — direction, professionnels non enseignants, enseignants, personnel auxiliaire et parents — sur l'élève ou l'étudiant, sa soif d'apprendre, la qualité de ses apprentissages et de son développement personnel. Inutile d'ajouter, sans doute, que la dynamique de l'établissement y trouve, non seulement son inspiration, mais même sa raison d'être ou son orientation fondamentale[2].

Compétence et engagement pour la réussite, certes, mais prenant racine dans la *culture de l'organisation*. Chaque établissement possède sa propre culture organisationnelle plus ou moins vivante, c'est-à-dire cet ensemble de manières collectives de sentir, de voir et d'agir, qui constituent une référence pour le jugement et pour l'action. La culture organisationnelle d'un établissement scolaire — son *ethos* — est faite de ces normes, exigences, croyances, rituels, exemples qui créent un espace de compréhension commune et des modèles de comportement, tout en définissant un style de gestion et de pédagogie en même temps qu'une personnalité collective. C'est en quelque sorte l'atmosphère même de la maison, qui opère son ressourcement à même le tissu social et qui s'impose grâce à un leadership soucieux de la cohésion et de la loyauté des partenaires.

Miser sur la dynamique de l'établissement, c'est donc miser sur ces trois forces conjuguées que sont la compétence en gestion et en pédagogie, l'engagement pour la réussite éducative et une culture organisationnelle vivante. Le mouvement américain des « écoles efficaces » parie sur les mêmes forces: une logique d'attentes élevées, de hausse des rendements et de réussite scolaire; une affirmation de la culture propre de chaque établissement; une implication des agents éducatifs avec leurs compétences. On pourrait affirmer à peu près la même chose des « entreprises excellentes » qui mobilisent leur personnel autour de valeurs clés, favorisent l'utilisation des compétences, la responsabilisation et la créativité, développent le sentiment d'appartenance à une « maison » qui possède sa culture propre[3].

La conjugaison de ces forces s'effectue dans un sens précis; elle pousse dans une direction certaine. Ce sens, c'est celui de la prise en charge et de la *responsabilisation* institutionnelle. Cette direction, c'est celle du *développement* institutionnel. Dans la mesure où ils possèdent une culture propre, une expertise évidente et un personnel engagé, les établissements scolaires disposent du potentiel requis pour se prendre en main et assurer leur propre renouvellement.

Telle est donc la dynamique de l'établissement: un mouvement de prise en charge et d'autodéveloppement, qui trouve sa source au coeur même de l'institution, dans la culture organisationnelle, la compétence et l'engagement des personnels, la volonté d'apprendre des élèves et des étudiants. Mais cette dynamique, pour s'affirmer pleinement et aller au bout d'elle-même, se doit de s'incarner dans un projet d'établissement. C'est pourquoi le Conseil invite le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science à se faire accueillants à l'égard des initiatives issues des établissements, à favoriser les expérimentations qui stimulent la prise en charge à la base, à consolider, voire même à élargir, les marges de manoeuvre, particulièrement des écoles et des collèges. Il incite les ministères à miser sur la dynamique des établissements. Mais il invite aussi les établissements, au nom de l'amélioration de la qualité de l'éducation, à prendre conscience de leur culture propre, à valoriser leurs compétences et à favoriser l'engagement de leur personnel, à se donner au plus tôt, s'ils ne l'ont déjà fait, un projet d'établissement.

Un projet d'établissement, qu'est-ce à dire? Aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, c'est l'idée de projet éducatif qui coïncide avec la conviction qu'il faut miser sur la dynamique de

2 Le renversement des perspectives proposé ici — se centrer sur l'établissement et miser sur sa dynamique — prolonge et complète celui que proposait le rapport annuel pour 1970-1971 du Conseil, *L'Activité éducative*: se centrer sur l'étudiant et miser sur son désir et sa capacité d'apprendre. La dynamique de l'établissement n'a de sens que tournée vers l'élève ou l'étudiant et la qualité de ses apprentissages.

3 T. Peters et R. Waterman, *Le Prix de l'excellence*, Paris, Inter Éditions, 1983.

l'établissement. Malheureusement, cette idée même doit être « décapée », car elle a connu des formes d'annexion idéologique, des querelles de pouvoir entre les groupes concernés, des fuites en avant dans l'ordre des valeurs éthiques sans trop de lien avec la vie concrète de l'école, ou encore un repli sur des mesures considérées par plusieurs comme insignifiantes.

Si l'expression est « brûlée » — comme on l'affirme en certains milieux —, la réalité qu'elle recouvre ne l'est pas. Cette réalité, c'est précisément ce qu'on a appelé les forces de la dynamique de l'établissement, soit la culture particulière de l'école, son expertise professionnelle et l'engagement de tous les agents concernés pour la réussite éducative, y compris les parents et les élèves eux-mêmes. Cette réalité, c'est aussi le sens même de la dynamique de l'établissement, soit la prise en charge de l'école par elle-même et sa capacité de développement autonome. Une école peut se donner un projet éducatif signifiant — un projet d'établissement, si l'on préfère, comme on a commencé de le dire en Belgique, en France et ici même — à la condition que ce projet associe une conviction sur les orientations à un programme d'action souhaitable et possible pour l'école. Un débat sur les valeurs, sans action conséquente, ce n'est pas un véritable projet. Un programme d'action décidé ailleurs que par et dans l'école et sans consensus sur les orientations, ce n'est pas davantage un projet. Décapée d'un certain nombre de malentendus, l'idée de projet éducatif peut recouvrir la dynamique de responsabilisation et de renouvellement de l'école et consolider des prises réelles de l'école sur des aspects importants pour la qualité de l'éducation, comme on entend le montrer dans les pages qui suivent.

La chose apparaît encore plus évidente lorsqu'il s'agit des établissements de l'enseignement supérieur. La dynamique de l'établissement, enracinée dans la mission propre, la culture organisationnelle et l'expertise réelle, a gouverné, pour l'essentiel, le développement des universités. Les universités ont assuré leur prise en charge en se donnant des plans triennaux, des plans d'action ou des plans de développement stratégique qui s'approchent de ce qu'on nomme ici un projet d'établissement. On ne voit pas pourquoi il devrait en être autrement au moment où l'on s'entend pour parler de la nécessité d'une certaine décentralisation que d'aucuns s'emploient à nommer « de responsabilisation » et « d'autodéveloppement ». Il n'y a pas de raison non plus pour que, du côté des collèges, la même dynamique ne continue de s'affirmer et de se consolider, en contrepoids à des encadrements nationaux sans doute encore bien massifs et rigides. Il importe donc d'encourager au plus haut point les établissements d'enseignement postsecondaire à se définir, de manière très explicite, s'ils ne l'ont pas déjà fait, un profil institutionnel et ce, au nom même de la qualité de l'éducation.

1.2 Des prises souhaitables et possibles sur la qualité

Sans négliger les nécessaires encadrements nationaux que sont, par exemple, les régimes pédagogiques, les règles budgétaires et les conventions de travail, on choisit cependant de parier ici sur la dynamique de l'établissement pour un accroissement de la qualité de l'éducation. Des marges de manoeuvre existent — sans doute jugées par plusieurs comme insuffisantes, étant donné le poids et parfois la précision méticuleuse de certains encadrements à l'échelle du système —, permettant aux écoles de se donner un projet éducatif signifiant et aux établissements d'enseignement postsecondaire de se définir un profil institutionnel enraciné dans leur culture propre. C'est donc dans cette optique d'une dynamique de la responsabilisation et de la capacité de renouvellement aboutissant au projet d'établissement, qu'il faut envisager les pistes suivantes comme autant de prises souhaitables et possibles des établissements sur la qualité de l'éducation. Il faut en être conscient: la tentation de la « déresponsabilisation » existe toujours, s'accompagnant souvent d'une attitude nettement défaitiste, voire fataliste. On choisit alors la passivité; on renvoie la responsabilité aux ministères, aux syndicats, aux normes, aux règles; on se lave les mains, en quelque sorte, face à l'objectif de la qualité des résultats éducatifs.

Sans nier pour autant les points d'entrée que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, d'une part, et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, d'autre part, possèdent sur la qualité de l'éducation, il s'agit de montrer ici que des choses se passent et peuvent se passer effectivement dans les établissements au regard de cette qualité. Si tel établissement a des réalisations pédagogiques ou organisationnelles ou encore produit des résultats éducatifs que tel autre, tout proche, n'arrive pas à susciter, c'est qu'il y a des actions qui sont du ressort d'une dynamique locale; c'est que chaque établissement a déjà des prises sur des choses importantes et possibles qui concernent la qualité de l'éducation[4].

4 L. Legrand, *Pour un collège démocratique*, Paris, La documentation française, 1982; M. Brock et F. Cros, *Méthodes, techniques, outils pour élaborer des projets dans les établissements d'enseignement*, Paris, I.N.R.P., 1987; M. Henripin et G. Ayotte, *Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école*, Conseil supérieur de l'éducation, t. 1, 1980 et t. 2, 1981.

Premièrement, l'établissement possède, à des degrés qui varient selon l'ordre d'enseignement, une *prise sur les finalités éducatives*; c'est même sa première façon de se prendre lui-même en charge et d'affirmer sa dynamique propre. La responsabilité que possède l'établissement d'orienter explicitement ses propres actions, de les situer et de les faire comprendre exige de lui une réappropriation des finalités communes, une réexplicitation des buts poursuivis à l'échelle du système. Cette appropriation et cette explicitation ne s'effectuent pas sans une certaine particularisation, qui prend la couleur de la culture propre de l'établissement et de l'équipe éducative elle-même. Au sein de l'établissement, il est souhaitable et possible de s'entendre sur des orientations pour l'action éducative, ici et maintenant. Le projet d'établissement y trouve l'une de ses dimensions importantes, à la condition cependant que le débat sur les finalités s'ouvre sur un plan d'action pour l'établissement. C'est pour cette raison que le projet d'établissement est, en son coeur même, de nature pédagogique, si l'on entend par là qu'il se centre essentiellement sur les résultats éducatifs, les apprentissages et le développement réel des élèves ou des étudiants, l'activité pédagogique et son contexte organisationnel. On peut même avancer — comme nous permettent de le faire les recherches sur les écoles efficaces — qu'il y a une corrélation entre le caractère affiché et explicite des finalités, exigences et attentes, qui imprègnent alors la culture organisationnelle de l'établissement, et la qualité des résultats éducatifs[5]. Ici comme ailleurs, « l'esquive » en regard des buts poursuivis ne peut que nuire à la qualité des résultats. Travailler ensemble à la convergence des attentes éducatives au sein de l'établissement constitue, sans doute, la meilleure manière de s'approprier les finalités.

Deuxièmement, l'établissement a, pour une bonne part, *prise sur son propre climat et sur les relations* vécues au sein même du personnel et entre le personnel et les élèves ou les étudiants. Des discours « politiques », spécialement à l'occasion des rondes de négociation des conventions collectives, ont pu contribuer à la détérioration du climat et des relations dans les établissements. Il n'en reste pas moins que l'une des portes d'entrée de la qualité de l'éducation est précisément cette capacité du personnel de l'établissement à se transformer en équipe d'éducateurs et à exprimer aux élèves la foi dans le potentiel de chacun et un haut niveau d'attentes éducatives. Si l'éducation est en quelque manière atmosphérique, c'est bien dans l'ensemble des relations qu'on peut d'abord, pour ainsi dire, la respirer. Ici aussi, ce qui a été affirmé dans un autre contexte demeure vrai: le médium est le message. La qualité des relations est elle-même un propos éducatif et elle a souvent autant d'importance que la qualité de l'enseignement. Il y a une interdépendance évidente entre les visées de formation exprimées dans le curriculum et les façons d'être les uns à l'égard des autres. Dans les « écoles efficaces », il émane du climat de l'école un sentiment de respect du progrès que chacun fait en fonction de ses capacités[6]. Ce sentiment est particulièrement décisif pour les élèves ou les étudiants dont la motivation est chancelante et la réussite modeste. L'établissement a prise, malgré tout, sur la qualité du climat, des relations et de l'encadrement vécus en son sein. Il transmet là un message éducatif, qui prend racine dans sa culture propre et qui peut faire toute la différence au regard de l'efficacité éducative.

Troisièmement, l'établissement a aussi, d'une certaine manière, *prise sur le curriculum ou les contenus de formation*. C'est principalement par le biais de son organisation pédagogique qu'il y arrive. Les articles 42 du Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et 26 du Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire offrent des possibilités d'aménagements importants dans la répartition du temps, à la condition que les objectifs obligatoires et les contenus notionnels obligatoires des programmes soient respectés. Avec cette marge de manoeuvre, nombre d'écoles ont manifesté des initiatives d'appropriation originale des visées du curriculum: approche thématique, pédagogie par projet, coopération interdisciplinaire, tutorat, etc. Certes, on ne peut nier l'importance du curriculum officiel ou des contenus de formation définis à l'échelle nationale; mais l'école joue le rôle essentiel dans la mise en oeuvre du curriculum effectif ou des apprentissages réels et du développement réel des élèves. Il dépend d'elle, en grande partie, que le curriculum effectif soit satisfaisant et stimulant. A cet égard, la pédagogie elle-même joue son rôle primordial. Mais il importe aussi que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires misent sur des écoles et des équipes d'éducateurs désireux d'expérimenter pour améliorer le curriculum effectif et faire que des apprentissages riches et larges soient pertinents et signifiants. Il en va de même à l'ordre d'enseignement collégial, où cette latitude s'exprime dans quelques articles du Règlement sur le régime pédagogique du collégial[7]. Il s'agit que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science respecte, dans ses

5 W.D. Hawley et coll., *Good Schools*. Consulter la bibliographie exhaustive à la fin du volume.

6 M. Rutter et coll., *op. cit.*

7 Règlement du régime pédagogique du collégial, Québec, 1984. Cf. articles 13, 14, 15, 18, 19 et 20, par exemple.

encadrements administratifs, ces dispositions qu'il énonce, en principe, dans le curriculum officiel. Quant aux universités, elles ont prise sur la formulation de leur propre règlement des études universitaires: il s'agit pour elles de voir, dans leur organisation concrète, à l'harmonisation des approches disciplinaires et de la mise en oeuvre des programmes avec le règlement promulgué. A plus forte raison dépend-il d'elles que leur curriculum effectif soit de qualité et motivant pour les étudiants.

Quatrièmement, l'établissement a *prise sur sa pédagogie*. C'est en 1970 que le Conseil supérieur de l'éducation publiait son rapport annuel sur l'activité éducative, dans lequel il invitait gestionnaires et pédagogues à une vision organique de l'acte éducatif, où « l'apprenant » est le premier responsable et le premier agent de ses apprentissages et de son développement[8]. On parle aujourd'hui du passage d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage. Il apparaît plus facile à un enseignant isolé, titulaire au primaire, qu'à un enseignant spécialiste au secondaire, d'épouser cette approche centrée sur le processus d'apprentissage vécu par l'élève. Au secondaire, un enseignant peut difficilement ignorer l'approche des autres enseignants auprès d'élèves dont ils sont responsables tout autant que lui. C'est pourquoi, au secondaire davantage encore qu'au primaire, l'évolution vers une pédagogie dite active requiert la levée de l'isolement et l'interaction au sein d'une équipe d'éducateurs. On peut même penser que la mise en oeuvre d'une pédagogie active dans une classe va de pair avec une école ouverte à la participation étudiante. Il en va de même aux ordres d'enseignement collégial et universitaire, où la volonté de dépasser l'isolement des éducateurs est tout aussi impérieuse. On ne peut qu'encourager toute initiative de collaboration entre disciplines, qu'elle prenne le nom et la couleur de la multidisciplinarité, de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité. L'interaction et la coopération sont, ici comme ailleurs, urgentes, surtout si l'on souhaite que les attentes partagées se traduisent jusque dans l'approche et l'acte pédagogique. Ici encore, on confirme l'importance de la culture de l'organisation — dans le cas présent, on pourrait parler d'une culture en quelque sorte démocratique — dans la dynamique de l'établissement.

Cinquièmement, l'établissement a aussi *prise sur la gestion de la pédagogie*. C'est principalement, sans doute, par le biais de son organisation pédagogique que peut s'effectuer cette prise. L'établissement peut décider, pour une bonne part, des modalités collectives de son fonctionnement, de ses politiques et règlements internes, de ses modes de regroupement des élèves ou des étudiants, des formules de soutien aux enseignants et de support aux élèves ou aux étudiants, de ses besoins de perfectionnement des services qu'il privilégie. Certes, tout n'est pas également possible en ce qui concerne cette gestion de la chose éducative. Mais on peut penser que des espaces existent pour l'initiative locale. Et il importe d'inviter les ministères concernés à préserver, voire à élargir cette latitude et à favoriser, en ce domaine, des expérimentations fécondes. Le Conseil se propose, d'ailleurs, d'étudier plus largement cette question dans les mois qui viennent et d'éclairer, dans toute la mesure du possible, cette face cachée de notre système scolaire.

Sixièmement, l'établissement a aussi *prise sur son rapport à sa communauté d'appartenance*. En effet, s'il y a une raison pour qu'un établissement ne soit pas identique à un autre, c'est bien la différence des communautés qu'ils desservent. Sa connaissance des caractéristiques et des besoins du milieu ne peut que marquer sa culture propre et colorer son projet institutionnel. En ce sens, on doit continuer de soutenir que la mobilisation des parents autour d'objectifs éducatifs clairs et partagés au sein de l'école demeure souhaitable et possible. Connaissant mieux les visées éducatives de l'école, par ailleurs elles-mêmes mieux enracinées dans la communauté, les parents appuieront plus naturellement l'action de l'école auprès de leurs enfants. Quoi qu'il en soit, cette ouverture communautaire de l'école apparaît souhaitable partout, et plus particulièrement encore en milieu socio-économiquement faible. Un modèle de communication et d'ouverture communautaire de l'école, qu'on ne peut par ailleurs décréter, y remplacera avantageusement un modèle d'action compensatoire, où l'on cherche constamment à combler des déficits, faute d'une réelle prise en compte du vécu individuel et collectif des élèves ou des étudiants. En intéressant les parents à l'école et en les y amenant, l'équipe d'éducateurs contribue à augmenter leur intérêt pour le travail scolaire de leurs enfants et leur encouragement, pour le plus grand bénéfice de l'enfant lui-même[9]. Collèges et universités, pour leur part, peu-

8 C.S.E., *L'Activité éducative. Rapport annuel 1969-1970*, Québec, 1970.

9 P. Widlake, *Reducing Educationnal Disadvantage*, Milton Keynes et Philadelphia Open University Press, 1986. Des éducateurs d'écoles primaires de Californie se sont appuyés sur une campagne d'opinion d'envergure pour obtenir des parents un double engagement formel signé, à savoir, d'une part, de consacrer à leur écolier trente minutes d'attention personnelle par soirée, télévision fermée, à l'écouter lire, à regarder ses travaux, à s'informer de sa journée ou tout simplement à échanger, et d'autre part, de veiller à ce que leur enfant soit au lit au plus tard à 9 h du soir. Sachant que la lecture d'histoires par les parents à leurs enfants avant l'âge scolaire est bénéfique, des équipes d'éducateurs ont fait de cette activité un objet prioritaire de sensibilisation des jeunes parents du milieu environnant. Voir B. Honig, *Last Chance for our Children*, Menlo Park (Californie), Addison-Westley, 1985, pp. 163-180.

Conseil Supérieur de l'Éducation CENTRE

vent se donner des services à la collectivité qui contribuent à leur enracinement dans le milieu. Ce sera aussi, souvent, par leurs services d'accueil et de référence qu'ils pourront mieux cerner les besoins du milieu et établir un rapport fécond au milieu socio-économique.

Voilà donc autant de portes d'entrée qui, tablant sur la dynamique de l'établissement, donnent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. On peut, par ailleurs, attirer l'attention de tous les établissements, mais plus particulièrement encore des établissements d'enseignement postsecondaire, sur des pistes à explorer, répondant à des besoins de l'heure et pouvant être fécondes pour des projets d'établissement axés sur la qualité de l'éducation.

La première de ces pistes vise *un engagement plus poussé des étudiants dans leurs activités d'apprentissage*[10]. Il est parodoxal de constater qu'au moment où les étudiants sont davantage capables d'autonomie et de prise en charge personnelle, on leur impose souvent une approche pédagogique qui cultive la passivité et l'irresponsabilité. Les établissements doivent soutenir le plus largement possible des formules d'organisation pédagogique variées qui ont, pour commune préoccupation, d'impliquer les étudiants dans leurs apprentissages et leur développement personnel: convergence de divers enseignements vers l'acquisition de compétences de base transdisciplinaires, telles que la communication, l'expression, la synthèse, la critique; concertation interdisciplinaire aussi bien pour la maîtrise de la langue que pour l'apprentissage des méthodes de réflexion et de travail; insistance plus marquée sur l'application des connaissances et l'apprentissage par l'expérience, etc. À cet égard, les établissements pourront trouver souvent dans leurs propres pratiques de formation en éducation des adultes une multitude d'ajustements organisationnels et de formules pédagogiques, qui vont de la formation sur mesure à l'enseignement individualisé, en passant par le soutien à l'orientation, l'approche par projet, la reconnaissance des acquis extrascolaires, l'acquisition d'habiletés de base pour maîtriser des situations de vie, etc. Il apparaît pertinent de rappeler tout spécialement aux établissements postsecondaires qu'il peut être fort précieux pour leur dynamique même d'inclure, dans leur profil institutionnel, un développement pédagogique qui favorise l'engagement des étudiants et que les regroupements par programmes peuvent constituer une voie privilégiée pour ce faire.

La seconde piste nous oriente vers la mobilisation du personnel enseignant de ces établissements qui ressemblent, à plusieurs égards, aux grosses organisations. En ce sens, l'évolution de leur gestion ne peut qu'épouser les principes de gestion de toute bonne organisation. C'est pourquoi il apparaît pertinent qu'on transpose aux établissements d'éducation postsecondaire certaines des conclusions des études sur les entreprises excellentes. On y constatera que ces entreprises mobilisent leur personnel autour de valeurs clés, misent sur son expertise, favorisent la créativité et assurent une évidente convergence du développement professionnel et du développement institutionnel. Il peut être intéressant aussi d'explorer la voie des cercles de qualité, ces groupes volontaires qui, au sein des grandes entreprises, visent l'amélioration de la qualité du produit ou du service. Ici encore, il s'agit d'une mobilisation du personnel, dont les établissements d'enseignement postsecondaire peuvent tout particulièrement s'inspirer, s'ils sont prêts à faire de la qualité, comme on a toute raison de le croire, le coeur de leur projet d'établissement[11].

1.3 Des encadrements communs qui appuient davantage la dynamique des établissements

Ce serait fausser la perspective que de faire croire que les encadrements, et particulièrement les principaux cadres communs élaborés à l'échelle nationale, ne jouent aucun rôle dans la lutte engagée pour l'amélioration de la qualité. De toute évidence, les régimes pédagogiques et les programmes qui les accompagnent, les règles budgétaires et les modes d'allocation des ressources, les conventions de travail et les politiques administratives et salariales ont une influence directe et notable sur la qualité de l'éducation. Ils garantissent, en tout cas, un niveau équitable de services et une sorte de qualité minimale, tout au moins, à travers l'ensemble des établissements. Ce qu'on affirme cependant ici, c'est que la qualité se joue et se gagne, en première ligne, au sein des établissements d'enseignement et on pourrait même ajouter: d'abord dans la classe même, où se retrouvent les élèves ou les étudiants et l'enseignant.

Cela dit, on doit être bien conscient que, dans la mesure même où l'on prendra au sérieux la dynamique de l'établissement, c'est la dynamique même du

10 Cette nécessité d'une pédagogie diversifiée et d'une implication des étudiants est reprise dans plusieurs grands rapports sur l'éducation en divers pays: L. Legrand, *Pour un collège démocratique*; A. Prost, *Les Lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1983; Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum*, Washington, D.C., 1985.

11 T. Peters et R. Waterman, *op. cit.* et J. Mathieu, *Les Cercles de qualité*, Québec, École nationale d'administration publique, 1982.

système tout entier qui s'en trouvera transformée. Il sera alors nécessaire, à plus ou moins long terme, de resituer, de réinterpréter, voire même de modifier certains éléments des encadrements communs, pour qu'ils en arrivent à favoriser davantage la dynamique de chaque établissement scolaire. Il faut faire en sorte que la prise en charge d'une éducation de qualité par tel établissement, pour tels élèves ou étudiants, dans tel contexte particulier, émerge plutôt grâce aux encadrements généraux que malgré eux. De la sorte, l'équipe des éducateurs de première ligne sera plus créative que réactive, plus engagée que résignée, plus orientée qu'indécise.

Il importe d'insister, ici, sur deux constats majeurs et la conclusion qu'on peut en tirer: d'abord, une sorte de renversement des croyances à l'égard des établissements; ensuite, de nouveaux défis d'adaptation reliés à une éducation de masse, défis aussi vécus ailleurs et qu'on a tenté de relever. Ces constats poussent à la conclusion qu'un choix net s'impose en faveur d'une dynamique de l'établissement appuyée par les encadrements généraux, si l'on entend relever le défi d'une éducation de qualité pour tous.

Un renversement des croyances, d'abord. En effet, il n'y a pas si longtemps, la tendance nettement affirmée était à la dépréciation des effets positifs potentiels des établissements scolaires. Le discours, parfois fondé sur des analyses statistiques, retenait surtout que l'établissement scolaire en général semblait faire très peu de différence dans l'avenir socio-économique des élèves ou des étudiants. Il pesait peu, disait-on, en comparaison d'autres facteurs d'ordre familial, social et économique. Et si l'on prenait soin d'insister aussi sur le poids des encadrements généraux, il restait bien peu de place à l'établissement. Certains penseurs sont même allés jusqu'à suggérer l'abolition de l'école[12].

Ces dernières années, un renversement de la croyance s'est effectué. On a pris conscience, études à l'appui, des différences d'effets et de résultats éducatifs entre les établissements particuliers. Et on a pu rattacher ces effets à des facteurs tels que le climat de l'établissement, la qualité de vie des élèves ou des étudiants, l'organisation pédagogique mise en place, la culture organisationnelle, l'expertise et la motivation du personnel. De plus en plus, on semble prêt à parier sur le potentiel et la dynamique d'un établissement, qui peut être un lieu de prise en charge et de renouvellement, malgré le poids évident de certains déterminants socio-économiques et des encadrements généraux du système scolaire[13]. S'il n'est pas facile de transformer les conditions socio-économiques, il demeure possible d'orienter les encadrements scolaires dans un sens favorable aux établissements. Ces encadrements, c'est du moins la conviction de plusieurs, peuvent encore être positivement reliés à la dynamique d'un établissement, lieu de jonction de la pédagogie et de l'apprentissage, de l'expertise professionnelle et de la demande sociale d'éducation, du curriculum et de l'organisation pédagogique.

De nouveaux défis d'adaptation, avons-nous dit ensuite. Il n'est plus à démontrer, en effet, qu'à l'instar de nombreux pays, le Québec est maintenant à l'heure d'une éducation de masse. L'école secondaire est fréquentée par la quasi-totalité des jeunes et près de 60 % des jeunes de 17 et 18 ans qui sortent du secondaire accèdent au collège. Ce n'est plus la minorité, comme autrefois, qui fréquentait l'école au-delà de la neuvième année, voire même au-delà de la septième année.

Il faut bien se rendre compte alors que cette augmentation en nombre qui nous fait même accéder à une éducation de masse s'accompagne, du même coup, d'une diversité des besoins, des mentalités, des motivations et des rythmes d'apprentissage. L'éducation de masse pose au système scolaire un énorme défi d'adaptation, auquel on a d'abord tenté de répondre en instituant ce qu'on a appelé le progrès continu ou la promotion par matière, le regroupement des élèves par voies selon les rythmes et les capacités d'apprentissage, le régime d'options ou la diversité du menu dans les écoles polyvalentes. Au cours des dernières années, on a remis en question, puis aboli, les voies et diminué considérablement le nombre de cours optionnels, au nom d'une école commune, ayant en vue pour tous le même noyau d'apprentissages essentiels[14].

Dans ce contexte, le problème de l'adaptation des études à tous les élèves demeure entier. On a ouvert l'accès et obtenu une fréquentation scolaire quasi universelle au secondaire, grâce à un taux de

12 I. Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

13 Pour aller plus avant dans cette réflexion sur le potentiel des établissements, on peut lire: A.G. Powell et coll., *The Shopping Mall High School*, Boston, Houghton Mifflin, 1984; G.R. Austin et H. Garber, *Research on Exemplary Schools*, Academic Press Inc., New York and London, 1985; B. Joyce et coll., *The Structure of School Improvement*, New York, Longman, 1986; A. Lieberman et coll., *Rethinking School Improvement*, Teacher's College Press, New York, 1986.

14 Qu'on se réfère au Règlement n° 1 et à la notion de progrès continu; au Règlement n° 7, véritable charte de l'école polyvalente; puis, au coup de barre majeur donné par le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire en 1977 qui propose, au nom de l'école commune, de supprimer les « voies » et de diminuer le nombre des cours optionnels; sur le plan d'action à l'égard des milieux socio-économiquement faibles, voir *L'École s'adapte à son milieu*, Québec, 1978.

persévérance élevé jusqu'à 17 ans. Le nouveau défi qui découle d'une accessibilité généralisée, même au palier postsecondaire, c'est celui de la réussite. Et la réussite passe par l'adaptation aux besoins et aux rythmes diversifiés des élèves ou des étudiants et, partant, par leur motivation, leur perception positive des études et leur enrichissement personnel. C'est conscient de ce défi d'adaptation, qu'on a tenté ailleurs des stratégies comme, par exemple, la pédagogie différenciée, les groupes de niveaux, le curriculum différencié, une pédagogie apte à fonctionner en groupe hétérogène[15]. Ici même, et particulièrement au primaire, on s'est orienté vers une pédagogie active; on a aussi développé des services personnels, des services complémentaires et des services particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; on a mis de l'avant l'idée de projet éducatif. Par ces actions et quelques autres encore, on a tenté de relever le défi de l'adaptation.

La conclusion à tirer, enfin, est celle *d'un éventuel ajustement des encadrements communs.* Une stratégie d'adaptation et de qualité de l'éducation doit en effet passer, à l'heure actuelle, par une dynamique de l'établissement appuyée par les encadrements généraux. Il y a urgence d'une jonction adéquate entre les cadres généraux et la vie des établissements. L'obsession de la réussite et de la qualité pour tous et chacun trouvera son second souffle dans la mise en valeur d'une dynamique de l'établissement, appuyée par les encadrements généraux; une dynamique supportée, aussi, par l'expertise d'un ministère — et des commissions scolaires, dans le cas des écoles — en matière de programme, d'évaluation, de recherche et de développement pédagogique. On peut penser qu'un tel appui à la dynamique de l'établissement ne peut que contribuer à améliorer le climat institutionnel, à favoriser la créativité dans le domaine de l'organisation pédagogique et de l'aménagement du curriculum effectif, à mobiliser le personnel autour d'un projet d'établissement, à mettre en valeur la culture organisationnelle, à promouvoir des formules pédagogiques adaptées et particulièrement une pédagogie de la réussite. Au total, la qualité de l'éducation y gagnerait.

On peut, d'ores et déjà, penser qu'un tel appui exigera des ajustements dans les encadrements communs. Si l'on souhaite vraiment soutenir la dynamique de prise en charge et de développement des établissements, il faudra, par exemple, repenser la pertinence d'une « Instruction » qui, dans l'optique de tout prévoir pour chaque école, complète les lois et règlements. Il faudra peut-être revoir aussi le minutage et le morcellement des tâches, tout comme la rigidité concernant les allers et retours de la gestion à l'enseignement, toutes choses inscrites dans les conventions collectives. Il faudra sans doute accorder plus de latitude aux établissements de tous les ordres d'enseignement dans l'utilisation des fonds et la gestion des budgets. Ce ne sont là que quelques exemples d'ajustements des encadrements communs, qui devront de plus en plus appuyer une dynamique de l'établissement, d'où peut sortir une amélioration de la qualité de l'éducation. C'est du moins le pari que fait consciemment le Conseil.

15 L. Legrand, *La Différenciation pédagogique*, Paris, Éditions du Scarabée, 1986 et *L'École unique, à quelles conditions?*, Paris, Éditions du Scarabée, 1981; *Better Schools*, Londres, H.M.S.O., 1985; M. Sands et T. Kerry, Mixed Ability Teaching, Croom Helm, 1982; Jacques de Lorimier, *op. cit.* et Arthur Marsolais, *op. cit.*

Chapitre II
Se centrer sur les contenus de formation importants et sur les apprentissages réels

Le deuxième volet de la stratégie retenue par le Conseil pour l'amélioration de la qualité de l'éducation a trait aux contenus de formation transmis au sein de l'établissement. D'entrée de jeu, il importe d'affirmer que la dynamique de l'établissement influe fortement sur la manière de vivre concrètement le curriculum. De fait, c'est en se coulant dans la dynamique de l'établissement que le curriculum officiel se transforme en ce qu'il est convenu d'appeler le curriculum effectif. C'est dans l'établissement, grâce à un personnel qu'on souhaite le plus compétent et le plus engagé possible et au sein d'un culture organisationnelle qu'on désire vivante, que s'effectuent les apprentissages réels des élèves ou des étudiants et que se joue finalement la bataille pour la qualité de l'éducation.

Bien que le débat sur les finalités et la formulation de critères de la qualité concernent, au plus haut point aussi, le curriculum officiel décrété au palier central, on s'attachera surtout, cependant, à cerner ici l'impact qu'ils peuvent avoir sur le curriculum effectif, vécu au sein de chaque établissement. Chaque établissement, nous l'avons rappelé plus haut, peut avoir prise sur les finalités éducatives. On ne peut donc éviter de reprendre à son compte et à son niveau propre la question des fins à poursuivre et des critères à privilégier pour la qualité de son curriculum effectif.

2.1 Une question à débattre dans chaque établissement: « Que faut-il apprendre et de quelle manière? »

« Que faut-il apprendre et de quelle manière? » Une telle question, est-il besoin de le rappeler, n'obtient nulle part ni à aucun moment de réponse unique et définitive. Elle nous renvoie aux finalités à débattre, aux critères à privilégier, aux moyens à choisir à l'échelle du système, certes. Mais elle interpelle aussi les établissements. Car c'est bel et bien dans chaque établissement particulier que le curriculum parvient aux élèves ou aux étudiants; c'est par les agents de première ligne que les contenus de formation sont transmis; c'est au sein d'une organisation pédagogique bien concrète que s'effectue l'activité éducative; et ce sont ces élèves-ci ou ces étudiants-ci qui font des apprentissages et se développent bien concrètement. À ce niveau, d'autres questions se posent et elles concernent moins le « curriculum officiel » défini à l'échelle du système que le « curriculum effectif » vécu au sein de chaque établissement scolaire: « Quels sont les apprentissages réels des élèves ou des étudiants de cet établissement? quels sont les vrais résultats éducatifs? comment les contenus de formation parviennent-ils aux élèves ou aux étudiants? »

« Que faut-il apprendre et de quelle manière? » La question mérite donc d'être reprise dans chaque établissement, pour indiquer éventuellement au palier central ce qui devrait changer dans le curriculum officiel, mais aussi pour favoriser, au coeur même de l'établissement, la convergence des attentes fondamentales de tous les agents éducatifs. Le curriculum effectif repose, dans chaque établissement, sur ce partage des attentes concernant les contenus de formation à privilégier, les attitudes à développer, l'organisation scolaire à mettre en place et la pratique pédagogique à promouvoir.

Le débat sur les finalités n'est aucunement la chasse-gardée des autorités centrales. Certes, à ce palier, des choix fondamentaux — certains diraient des choix systémiques — ont été effectués, notamment en regard de l'égalité des chances et de la qualité des apprentissages. Sans remettre en question la pertinence de ces choix, il apparaît important que, pour dégager une convergence des attentes au sein de chaque établissement, tous les partenaires participent à un échange sur les convictions de base. Autant le consensus et la « loyauté » de partenaires oeuvrant dans le même sens sont requis par la dynamique de l'établissement, autant la convergence des attentes des agents éducatifs exige, à son tour, une appropriation des finalités et un échange sur les convictions.

Au cours des années 1960 et 1970, en effet, le débat sur les finalités a connu, ici comme ailleurs, des polarisations qu'il semble maintenant possible de dépasser. Non pas qu'il faille nier les apports évidents de ces discussions, parfois très passionnées, bien au contraire. Cependant, il est aujourd'hui possible de faire le point à cet égard et des positions d'équilibre peuvent être affirmées, inspirant les choix et les lignes d'action des établissements.

La première des polarisations oppose, en quelque sorte, *la forme et le contenu*. Une vague de formalisme a, à la fois, envahi les disciplines et inspiré la pédagogie. Ainsi, aussi bien les disciplines de sciences exactes que celles qu'on rattache aux sciences humaines et sociales ont été marquées par les courants de la linguistique structuraliste et les mathématiques modernes. De la sorte, les contenus de formation ont évolué vers une plus grande abstraction, on s'est de plus en plus préoccupé de structures, de courbes, de diagrammes ou de relations entre signes, par exemple. En même temps, la pédagogie était nettement influencée par le courant béhavioriste, où l'important réside dans l'atteinte d'objectifs de comportement observables et mesurables, regroupés dans des grilles taxonomiques et rigoureusement évalués[2]. Parallèlement, s'affirmait pourtant un courant pédagogique centré sur l'élève ou l'étudiant, soucieux de l'implication et de la participation des premiers intéressés, préoccupé d'expression et de créativité, attentif au vécu de ceux qui apprennent[3]. On n'a pas nécessairement à choisir entre la forme et le contenu, entre l'abstrait et l'existentiel, entre les exigences d'une discipline et les sollicitations du vécu, lorsqu'on s'interroge sur les finalités du curriculum effectif. Il y a ici deux pôles à respecter, tout en sachant bien que la fréquentation de l'abstrait est le détour nécessaire pour donner sens à l'existentiel et que l'approche disciplinaire peut être la voie d'une lecture critique pertinente du vécu individuel et collectif. La richesse du curriculum effectif, on y reviendra, ne peut être pensée sans sa pertinence. Enrichir le curriculum ne signifie pas le rendre plus formalisé, indépendamment du sens qu'il peut avoir pour les élèves ou les étudiants qui souhaitent apprendre des choses utiles pour la vie[4].

La deuxième polarisation met en présence *l'individu et la collectivité*[5]. D'un côté, on a insisté sur le désir et la capacité d'apprendre de chaque individu; on a cru dans le dynamisme unique de chaque personne; dans la foulée d'un idéal libertaire, on a insisté sur la libre expression et la créativité de chacun et chacune; on a affirmé que l'apprentissage et le développement personnel appartenaient à la couche la plus intime de l'être. D'un autre côté, on s'est mis à critiquer le système scolaire du point de vue de l'égalisation des chances; on a évoqué l'école asservissante parce qu'asservie; on l'a soupçonnée de complicité avec la classe dominante alors qu'au contraire elle devait favoriser la transformation sociale. Ici encore, il n'est sans doute pas très fécond d'opposer un pôle à l'autre. Il apparaît souhaitable que le curriculum effectif, vécu au sein de chaque établissement, assure à la fois la promotion individuelle et la promotion collective; qu'il favorise l'épanouissement des individus et l'égalisation des chances; qu'il prenne racine dans le vécu individuel et la culture ambiante; qu'il allie le développement personnel et la promotion socioculturelle. Un curriculum effectif de qualité, comme on le dira plus loin, doit être à la fois enraciné dans la modernité et adapté à la diversité des personnes.

La troisième polarisation oppose, pour ainsi dire, les *apprentissages intellectuels au développement intégral de la personne*. D'une part, on insiste sur l'acquisition d'apprentissages, comme la maîtrise de la langue, la compréhension de concepts clés ou le développement d'habiletés, telles que l'analyse, la synthèse ou la critique; on vise ici, par le biais de ces outils essentiels à l'ensemble du curriculum, le développement de l'intelligence ou de ce que certains nomment le pouvoir intellectuel[6]. D'autre part, on parle du développement intégral de la personne, c'est-à-dire de ses habiletés manuelles et techniques, de son sens civique et social, de ses capacités d'expression et de communication en tout domaine, en plus de la formation de son esprit. Le Conseil a pris position plusieurs fois à cet égard[7]. Il reconnaît la nécessité d'une insistance plus marquée sur la dimension intellectuelle, mais il affirme qu'il importe au plus haut point de conserver la visée d'un développement intégral. C'est en ce sens aussi qu'il parlera plus loin d'un curriculum effectif équilibré et large.

La quatrième polarisation oppose, d'une certaine manière, *le choix des finalités au contrôle des résultats*. Le débat sur les finalités nous plonge dans l'ordre de la justification; on s'interroge sur ce qui est souhaitable; on se préoccupe de l'importance de certains contenus de formation par rapport à d'autres; on n'évite pas la recherche sur les fondements et, si l'on se questionne sur la qualité, on sera

1 A. Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 70.

2 Par exemple: B. Bloom, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Éducation nouvelle, Montréal, 1969; H. Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York, Harcourt Brace and World, 1962.

3 Voir, par exemple, Commission Emmanuel, *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1970; F. Best, *Vers la liberté de parole*, Paris, Nathan, 1978; Rapport Plowden, Central Advisory Council for Education, *Children and their Primary Schools*, Londres, H.M.S.O., 1967.

4 C.S.E., *Apprendre pour de vrai...*

5 Qu'on se réfère, chez nous, au rapport annuel du Conseil pour 1969-1970, intitulé *L'Activité éducative*, et au document de la C.E.Q. intitulé *École et lutte des classes au Québec*, publié en 1974.

6 R.M. Hutchins, « The Idea of a College », *The Center Magazine*, California, 1972.

7 Dernièrement, encore: C.S.E., *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, p. 3 ss.

soucieux de se poser la question: « La qualité de quel genre d'éducation? » Par ailleurs, l'optique utilitariste tend à réduire les objectifs de l'éducation à ce qui est contrôlable; on s'y préoccupe avant tout d'efficacité; on se centre sur les résultats scolaires. Une fois encore, il n'est pas souhaitable d'éliminer l'un de ces pôles. L'ordre de l'efficacité ne doit pas s'imposer comme la négation de l'ordre de la justification. La nécessité de prendre en compte les résultats ne doit pas faire oublier un débat fondamental sur les finalités. C'est pourquoi on s'emploira, dans les lignes qui suivent, d'une part, à déterminer les critères d'un curriculum effectif de qualité et d'autre part, à inciter les artisans de première ligne à se centrer sur les résultats éducatifs et les apprentissages réels[8].

Toute recherche d'un curriculum effectif de qualité, au sein de chaque établissement, ne peut vraiment éviter ce débat de fond sur les finalités. En déterminant des attentes fondamentales qu'ils souhaitent partager, les agents éducatifs de l'établissement ne devraient pas avoir à choisir la forme contre le contenu, l'individu contre la collectivité, l'intelligence contre la personne, la justification contre l'efficacité. L'inverse ne serait pas plus salutaire pour un curriculum effectif qu'on souhaite profondément équilibré, large, ouvert et adapté à une société démocratique.

2.2 Des critères de qualité pour le curriculum effectif

La prise de conscience que la qualité de l'éducation n'est pas — loin de là — l'affaire exclusive des dispositions générales et des cadres communs à l'échelle du système, invite, ici encore, à déplacer le centre de gravité. On se tournera donc vers les contenus de formation et les chances d'apprendre qui les supportent effectivement dans les établissements scolaires. C'est cela qu'on peut nommer le curriculum effectif. Et c'est pour lui d'abord qu'on tentera de dégager certains critères de qualité, puisqu'il renvoie à ce qui est réellement offert aux élèves ou aux étudiants.

Ces critères de qualité pour un curriculum effectif ne sont pas tout à fait indépendants de certains jugements qui indiquent des carences notables. À la limite, c'est chaque établissement qui peut lui-même porter son jugement critique. Et les remèdes à apporter seront parfois du ressort local; parfois aussi ils pourront être le fruit d'un groupe d'établissements associés et avoir des répercussions sur le curriculum officiel pensé centralement[9].

Le premier critère a trait *à la largeur ou à la richesse* même du curriculum. Opter pour l'ampleur du curriculum, c'est accepter d'ouvrir l'expérience des élèves ou des étudiants aux principaux domaines constitutifs de notre culture. C'est dans l'aménagement concret de la formation de base dans les écoles et de la formation fondamentale dans les collèges que se jouent, finalement, cette ouverture et cet enrichissement. Mais enrichir le curriculum effectif ne signifie aucunement le rendre plus abstrait ou formalisé. Cela évoque plutôt, par exemple, l'insistance sur le développement d'habiletés intellectuelles de base, l'intégration possible des matières ou les approches transdisciplinaires, qui permettent la coopération entre enseignants autour d'objectifs englobants. À cet égard, la pression pour la réduction des apprentissages à un noyau essentiel, qu'on identifie — au primaire surtout, mais parfois même au secondaire — à la langue maternelle et aux mathématiques, peut nous conduire à un curriculum de plus en plus étriqué. S'il est convenu qu'une plus grande maîtrise de ces langages de base contribue à la qualité des apprentissages dans les autres champs du savoir, il apparaît tout aussi juste d'affirmer que la fréquentation sérieuse des grands domaines de l'expérience humaine — arts, sciences exactes, sciences humaines, technologie — influence en retour l'apprentissage en langue maternelle et en mathématiques. C'est dans un curriculum riche que ces deux langages de base trouvent leurs sens. Car alors ils contribuent à donner accès à des expériences signifiantes; ils ouvrent sur des domaines d'exploration stimulants; ils donnent l'occasion de réaliser des activités motivantes, plutôt que d'effectuer des exercices « pour la forme », stéréotypés, qu'un élève assimilait à monter et descendre un escalier sans arrêt, sans aller nulle part.

Le deuxième critère retenu se rattache à *la modernité* du curriculum. Déjà, le rapport Parent entendait moderniser les contenus de formation, souhaitant qu'ils soient mis à l'heure d'une société industrialisée, urbanisée et démocratique. C'est la

8 M. Rutter et coll., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Pour poursuivre le débat sur les finalités, on pourra consulter: J.L. Goodlad, *A Place Called School, Prospects for the Future*; T. Sizer, *Horace's Compromise, The Dilemma of the American High School*, Boston, Houghton Mifflin, 1984; Y. Bertrand et P. Valois, *Les options en éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982 et C.S.E., *L'Activité pédagogique. Rapport annuel 1981-1982 sur l'état et les besoins de l'éducation*; M. Skilbeck, *School-Based Curriculum Development*, Londres, Harper, 1984; W.B. Brookover et coll., *School, Social System and Student Achievement: Schools can make a Difference*, New York, Praeger, 1979.

9 C.S.E., *Apprendre pour de vrai...*; Her Majesty's Inspectorate, *The Curriculum from 5 to 16*, Londres, D.E.S., 1985; J. Goodlad, *op. cit.* et T. Sizer, *op. cit.*; *Better Schools*, Londres, H.M.S.O., 1985; L. Legrand, *L'École unique: à quelles conditions?* et *La Différenciation pédagogique*, M. Skilbeck, *School-based Curriculum Development*, Londres, Harper, 1984. A. Marsolais, *Le Curriculum et les exigences de qualité de l'éducation*.

mise à jour continuelle des contenus de formation qui permet, pour ainsi dire, de ne pas enseigner dans le rétroviseur. En particulier, dans une société moderne où science et technologie avancent à grand pas et s'infiltrent dans tous les domaines de l'expérience humaine, l'éducation scientifique et technologique revêt un caractère primordial. De même, la société ouverte, pluraliste et démocratique dans laquelle nous vivons, exige une meilleure formation sociale, civique et politique. Sur ces deux fronts de l'éducation scientifique et technique, d'une part, sociale et politique, d'autre part, les établissements peuvent veiller à cette nécessaire mise à jour des contenus, avec l'appui, par exemple, d'équipements appropriés, de matériel didactique adéquat et d'un perfectionnement pertinent des enseignants.

Le troisième critère concerne *l'adaptation du curriculum effectif à la diversité des personnes et des groupes*. Au-delà d'un noyau commun, identique pour tous, on devrait envisager, particulièrement au deuxième cycle du secondaire, une plus grande différenciation du curriculum. Si les options jouent un rôle dans cette différenciation, il en va de même de l'organisation pédagogique mise en place au sein de chaque école. Une répartition des tâches ou la constitution de groupes plus homogènes, par exemple, à la condition qu'elles ne réintroduisent pas de filières rigides, peuvent favoriser cette adaptation. Enfin, une pédagogie elle-même différenciée, diversifiée ou variée dans ses exigences, dans ses méthodes et dans la relation d'aide qu'elle établit avec chaque élève ou étudiant, contribue elle aussi à une telle adaptation. L'important, à cet égard, est de respecter, à l'heure d'une éducation de masse, la diversité des motivations et des aptitudes, la variété des enracinements culturels et des milieux socio-économiques. C'est cette adaptation à la diversité qui peut amener chaque élève ou chaque étudiant à se dépasser lui-même, c'est-à-dire à actualiser son potentiel et même à reculer la frontière de ses capacités[10].

Un quatrième critère de qualité réside dans *la pertinence* même du curriculum effectif. Parler de pertinence, c'est évoquer la nécessité d'apprentissages signifiants et donc aptes à susciter l'intérêt et à éveiller la motivation. En ce sens, un curriculum ou des contenus de formation pertinents rejoignent à la fois l'expérience subjective et l'environnement culturel. Ils favorisent l'acquisition de compétences qui permettent, dès maintenant et pour demain, la maîtrise de situations de vie personnelles et collectives. Un curriculum pertinent facilite donc cet enracinement et cette application des savoirs et des savoir-faire. Il rend manifeste, pour les élèves ou les étudiants, ses enjeux au regard de la vraie vie[11].

Le cinquième critère de qualité concerne *l'équilibre et la cohérence*. Parler d'équilibre et de cohérence, c'est ici évoquer un bon dosage ou une bonne proportion dans la grille-matières, d'une part; c'est aussi viser un degré suffisant d'unité de sens et d'harmonisation des apprentissages, d'autre part. À cet égard, il existe encore un problème d'équilibre à l'école primaire, où des matières dites moins importantes sont souvent réduites à la portion congrue, voire carrément oubliées; il existe aussi un problème de cohérence entre les matières enseignées par des spécialistes et celles dont le titulaire est responsable. Au premier cycle de l'école secondaire, la hiérarchisation des domaines d'études est toujours évidente; au deuxième cycle, on note la grande priorité accordée à l'habileté verbale et à l'initiation scientifique plutôt conçue dans une perspective préprofessionnelle, un intérêt certain pour des questions socio-économiques et éthiques, une attention mineure au champ esthétique et un désintérêt encore évident pour les habiletés pratiques et techniques. Au collège, l'agencement des cours communs et des cours de service dans les programmes techniques, et l'équilibre et la cohérence des divers éléments de formation des études préuniversitaires continuent de poser problème dans l'optique d'une formation fondamentale de qualité. À l'université, il faut aussi s'interroger, comme on le fera plus loin, sur l'équilibre entre une formation scientifique et culturelle large et une spécialisation poussée dans les disciplines.

2.3 Des voies à explorer pour une formation améliorée

À la lumière des finalités et des critères définis plus haut, il est possible de proposer aux établissements, du primaire à l'universitaire, quelques voies à explorer, dans la perspective d'une amélioration de la qualité de l'éducation. Il va sans dire qu'il s'agit ici d'attirer l'attention des établissements sur certaines cibles d'action, rattachées à des faiblesses ou des carences reconnues. Mais il appartient de toute évidence à chaque établissement d'opérer son propre diagnostic et d'envisager les pistes qu'il souhaite explorer. Ce qu'on peut souhaiter ici, une fois de plus, c'est que chaque établissement puisse se prendre en main, avec l'appui d'instances centrales — et des commissions scolaires dans le cas

10 L'idée d'un curriculum différencié est mise de l'avant dans *Better Schools*, et celle d'une pédagogie différenciée est proposée par L. Legrand dans *La Différenciation pédagogique*; J. de Lorimier, *op. cit.*

11 Le rapport de 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, *Apprendre pour de vrai*, rappelle l'importance des enjeux de l'apprentissage pour les élèves.

des écoles — qui sachent reconnaître la place et la pertinence de certaines expérimentations.

Pour les écoles primaires et secondaires, d'abord, on a signalé au passage des carences de pertinence et d'adaptation, des besoins d'enrichissement, des attentes de modernisation et quelques problèmes de déséquilibre. Certes, les écoles ne peuvent tout faire, à cet égard. Mais peut — être peuvent-elles explorer certaines pistes qui n'exigent, dans l'immédiat, ni bouleversements structurels ni chambardements dans les régimes pédagogiques.

Du point de vue de la pertinence et de l'adaptation du curriculum effectif, deux domaines, de première à troisième secondaire, paraissent particulièrement propices à une action majeure: celui des arts et celui des sciences exactes et appliquées. Ce n'est que récemment qu'on a imposé un second cours obligatoire dans les arts, au niveau de la deuxième année du secondaire. Il y a là, pour les établissements, un défi pédagogique et organisationnel considérable, soit celui d'amener les élèves à créer, à connaître les matériaux et à s'extérioriser, d'une manière active et stimulante. Le champ des sciences exactes et appliquées est encore plus crucial pour des élèves qui ont besoin d'un enseignement qui rejoigne leur expérience, s'applique à des domaines familiers et qui se développe en continuité d'une année à l'autre. Dans ce champ, on pourrait explorer les voies suivantes: un enseignement thématique intégré des sciences, en continuité de la première à la troisième année; une ouverture, dès la première année, d'une fenêtre sur l'application des sciences dans la technologie, pour déboucher, au niveau de la troisième année du secondaire, sur un ensemble intégré de sciences et de technologie; combiner l'ensemble des ressources et des crédits alloués pour l'écologie, l'initiation aux sciences physiques, l'économie familiale, la biologie et l'initiation à la technologie dans un programme de sciences et techniques intégré, distribué sur les trois premières années du secondaire. Cette intégration dans la continuité d'une année à l'autre et ce décloisonnement des matières ne requièrent pas de changements majeurs dans le régime pédagogique, mais exigent la reconnaissance d'une responsabilité locale et le respect d'une dynamique de l'établissement, où soient possibles des démarches d'exploration et de mise à l'essai.

Du point de vue de l'enrichissement du curriculum effectif pour l'ensemble des élèves, les voies suivantes mériteraient d'être explorées par les écoles: une meilleure initiation scientifique des élèves, particulièrement au deuxième cycle du primaire; un enseignement de l'anglais langue seconde plus efficace permettant d'atteindre, dès la troisième année du secondaire, des objectifs actuellement poursuivis en cinquième année du secondaire; un accent plus fort sur la rédaction et l'expression écrite en langue maternelle, en troisième, quatrième et cinquième années du secondaire.

Du point de vue de la modernisation du curriculum effectif, on pourrait, par exemple, agir dans les directions suivantes: donner une place plus grande à l'éducation politique et civique dans les cours obligatoires de sciences humaines; développer, dans les matières existantes, ce qui contribue à une éducation internationale de même qu'à une sensibilisation au caractère multiculturel de notre société.

Du point de vue de l'équilibre et de la cohérence du curriculum effectif, on peut envisager les avenues suivantes: une meilleure harmonisation des matières enseignées par le titulaire et de celles enseignées par les spécialistes, au primaire; l'instauration de cours avancés auxquels l'élève pourrait s'inscrire en remplacement des cours obligatoires existants dans la même discipline en quatrième et cinquième années du secondaire; la restauration d'un espace pour les options en langues vivantes autres que la langue seconde; l'instauration d'options en technologie et sciences appliquées, en quatrième et cinquième années du secondaire.

Il ne s'agit donc, ici, que de quelques suggestions qui, si elles peuvent guider d'éventuels réajustements des régimes pédagogiques, s'adressent néanmoins, d'abord et avant tout, aux responsables locaux. Elles leur indiquent certains usages possibles de la marge de manoeuvre — leur premier message est peut-être une incitation à utiliser à fond cette latitude — et des voies d'expérimentation que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires devraient être en mesure de soutenir.

Dans les collèges, il faut insister tout spécialement sur l'équilibre et la cohérence des programmes offerts dans le secteur technique[12]. Si l'on entend viser, dans ce secteur, l'acquisition d'une formation fondamentale vraiment cohérente, il importe de réviser les rapports entre les trois ensembles de cours qui composent les programmes, soit les cours de spécialité, les cours de service (comme la physique, les mathématiques ou la chimie) et les cours communs obligatoires, soit les cours de philosophie et de lettres.

12 Pour poursuivre la réflexion sur les études collégiales, on peut se référer aux ouvrages suivants: J. Laliberté, *La Formation fondamentale: la documentation américaine*, Montréal, CADRE, 1984; Conseil des collèges, *Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Enseigner aujoud'hui au collégial*, Québec 1987; Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum*, Washington, D.C., 1984; Presses de l'Université Laval, *Recherches sociographiques*, volume 27, numéro 3, 1986.

Il apparaît pertinent d'assurer concrètement une meilleure jonction entre les cours de services et les cours de spécialisation, au sein des programmes techniques. Une telle jonction appelle, de toute évidence, une meilleure collaboration interdisciplinaire chez les enseignants concernés. Elle indique aussi un mode d'organisation pédagogique spécifique: un regroupement des étudiants d'électrotechnique, par exemple, afin qu'ils puissent suivre un cours de mathématiques donné. Les étudiants verraient probablement plus aisément les applications de leurs connaissances théoriques en mathématiques, et les enseignants en mathématiques et en électrotechnique, dans des séances de travail communes, pourraient expliciter des applications et des correspondances significatives.

Il apparaît tout aussi nécessaire, au nom d'une formation fondamentale de qualité, de mieux adapter les cours obligatoires de philosophie et de lettres à des familles de programmes techniques. Ces cours devraient cesser de constituer une enclave séparée dans les programmes techniques, si l'on souhaite la cohérence de la formation fondamentale et la motivation des étudiants. Outre la volonté de coopération entre enseignants prêts à s'impliquer dans une démarche d'adaptation, la seule condition organisationnelle, facile à assurer, consiste à accepter que des étudiants de spécialités ou de familles de programmes donnés suivent ensemble leurs cours communs. Pour la mise en oeuvre d'une telle adaptation, il faut tabler sur la dynamique de l'établissement, particulièrement sur la motivation et le sens de la coopération des enseignants, de même que sur le soutien et la créativité des gestionnaires.

Dans les études préuniversitaires, on doit malheureusement reconnaître que, trop souvent, les cours communs obligatoires, devant convenir indistinctement à tous les groupes d'étudiants, sont faibles et peu exigeants. Le mélange des groupes, malgré le bien-fondé que certains lui reconnaissent, oriente les cours communs vers le plus petit dénominateur commun. Il y a là à la fois un problème de pauvreté et un problème de cohérence du curriculum. Pourquoi l'étudiant de beaux-arts ne pourrait-il compter sur son cours de philosophie pour réfléchir sur l'esthétique? Et l'étudiant de sciences sociales, pour pressentir la richesse de la philosophie du droit, de l'histoire ou du progrès social? Et l'étudiant de sciences pures, pour approfondir la philosophie des sciences et l'épistémologie? Une fois encore, c'est de la qualité même de la formation fondamentale, de la cohérence, de l'équilibre et de la pertinence des cours d'un programme donné qu'il s'agit ici. Et la dynamique de l'établissement est, elle aussi, en cause.

En accueillant près de 60 % des jeunes de 17 et 18 ans sortant du secondaire, les collèges reçoivent inévitablement des individus dont le degré de préparation varie considérablement. Si l'on ne tient pas compte de ces écarts, on risque un haut taux d'échec, comme on peut encore le constater à l'heure actuelle. Pour que la chance d'accès devienne une chanse de réussite, il importe de délaisser l'uniformité, de prendre les étudiants où ils sont et de leur offrir soit des programmes de mise à niveau, soit un encadrement vigilant, soit une initiation aux méthodes de travail qu'ils avouent eux-mêmes ne pas connaître. De telles mesures requièrent d'être mises de l'avant par un collège et son équipe professorale. En un mot, elles relèvent de la dynamique même de l'établissement.

Il semble bien que l'instauration d'un palier collégial a considérablement réduit la place des *formations universitaires* visant un degré élevé de formation générale, plutôt qu'une stricte spécialisation disciplinaire ou une formation professionnelle poussée. Au lieu de convertir le baccalauréat ès arts en l'une des formations universitaires disponibles, on l'a laissé pratiquement disparaître. Puis on a assisté à la montée de baccalauréats spécialisés, parfois unidisciplinaires. Et les écoles professionnelles, autrefois situées majoritairement au deuxième cycle universitaire, ont fait démarrer leurs formations spécialisées — en droit, en médecine, en service social, par exemple — dès le début du premier cycle universitaire, bien que la tendance semble s'inverser à l'heure actuelle.

Sans nier la valeur d'un approfondissement disciplinaire et parfois d'une professionnalisation plus poussée, dus à nos propres choix de structures, le Conseil est d'avis qu'il faut répondre aux requêtes des étudiants qui cherchent, au premier cycle universitaire, l'acquisition d'un haut niveau de formation scientifique et culturelle. Ici aussi, il y a un équilibre à respecter dans le curriculum effectif, soit un dosage bien mesuré entre les aspects de formation scientifique et culturelle et les aspects de professionnalisation ou de spécialisation.

2.4 Une logique de la réussite éducative

Il importe de rappeler, une fois encore, que les finalités désirées et poursuivies à l'échelle du système sont interprétées et appliquées au sein même des établissements; que le curriculum officiel acquiert sa densité et trouve son heure de vérité lorsque les établissements se l'approprient et le transforment en curriculum effectif. En un sens, on pourrait affirmer qu'on vit ici le passage de la carte au territoire. Et c'est finalement sur le territoire réel que se joue et se gagne la bataille de la qualité: dans des établissements qui prennent en charge leur rôle institution-

nel, grâce à des équipes responsables; dans des classes où les enseignants assument leur rôle professionnel[13].

L'on peut donc dire que le curriculum effectif s'enracine dans les pratiques mêmes de chaque établissement scolaire. Et c'est l'ensemble de ces pratiques qui peut être imprégné d'une logique de la réussite éducative. Il importe, toutefois, de comprendre qu'une logique de la réussite éducative est plus large que l'intérêt porté aux résultats scolaires. Certes, ceux-ci demeurent importants en tant qu'indicateurs d'acquis de formation. Mais la logique dont il s'agit ici est nettement centrée sur les apprentissages réels des élèves ou des étudiants et, plus largement encore, sur l'ensemble des dimensions — physiques, intellectuelles, affectives, sociales, par exemple — qui contribuent au développement personnel de chacun. Il apparaît possible qu'au sein de chaque établissement cette logique de la réussite éducative constitue la trame vivante du curriculum effectif. Or, le curriculum effectif — la formation réellement offerte aux élèves ou aux étudiants — se déploie, au palier de l'établissement, à la fois dans les attitudes éducatives, l'organisation scolaire et la pratique pédagogique. On trouve donc là le terreau même où s'enracine une logique de la réussite.

Les attitudes, d'abord. Il s'agit bel et bien ici de ces dispositions fondamentales qu'adoptent les responsables de la vie quotidienne d'un établissement et qui font partie, de fait, de sa culture organisationnelle. Ces attitudes, qu'on peut inclure dans une logique de la réussite, se résument finalement à peu de choses, mais combien essentielles: la confiance dans le potentiel de chacun; des attentes élevées, qui incitent chacun à se dépasser sans cesse; le respect des capacités et des rythmes de chacun. De telles attitudes de base, si elles sont partagées, imprègnent le climat institutionnel, influencent profondément l'atmosphère de la classe, colorent la culture organisationnelle et contribuent à l'instauration d'une logique de la réussite éducative.

L'organisation scolaire, ensuite. La transmission des contenus de formation s'effectue à travers des aménagements sur lesquels les établissements ont des prises réelles. Ces aménagements peuvent être le fruit de la créativité d'une équipe d'éducateurs motivés par la réussite éducative des élèves ou des étudiants et qui savent alors profiter au maximum de la latitude dont ils disposent: formules de tutorat, coopération interdisciplinaire, contrats éducatifs, règlements responsabilisants, répartition des tâches et des temps d'enseignement, intégration de préoccupations communes majeures sur la santé, la langue ou l'environnement, par exemple, dans diverses matières, etc. L'organisation scolaire fait donc partie du curriculum effectif et elle contribue, pour une part tout à fait significative, à motiver et à stimuler chacun et à l'introduire dans une logique de la réussite éducative.

La pratique pédagogique, enfin. À la limite, tout se concentre ici, dans la relation éducative vécue entre le maître et ses élèves ou ses étudiants. À cet égard, la qualité se joue et se gagne « dans la classe » même. Une pédagogie qui s'inscrit, elle aussi, dans une logique de la réussite possédera quelques traits qu'on pourrait rassembler autour de deux caractéristiques majeures: ce sera une pédagogie active ou participante, si l'on entend par là qu'elle misera sur le désir et la capacité de chacun d'apprendre et de se développer et qu'elle fera le pari de la responsabilisation et de la prise en charge individuelle; ce sera une pédagogie différenciée, c'est-à-dire une pédagogie soucieuse de s'adapter à la diversité des individus et des groupes et respectueuse de démarches, de motivations et de rythmes variés. La pratique pédagogique, elle aussi, fait donc partie du curriculum effectif et contribue, à sa mesure, à inspirer une logique de la réussite[14].

On peut développer au maximum le potentiel de diversification contenu dans les attitudes éducatives, l'organisation scolaire et la pratique pédagogique, en pariant de la sorte sur la dynamique de chaque établissement et sur un usage plus poussé des marges de manoeuvre existantes. Et si ces marges devaient être dépassées, les ministères concernés — et, dans le cas des écoles, les commissions scolaires elles-mêmes — devraient favoriser des expérimentations bien menées, appuyer des projets pilotes issus de la base ou soutenir des centres d'excellence. Qu'une école puisse se « spécialiser » et exceller, par exemple, dans le domaine des arts, des sciences ou des technologies, voilà une façon de canaliser la dynamique de l'établissement, à la condition peut-être qu'un plan de diversification existe sur un territoire donné et que le recrutement s'effectue d'une manière non sélective. Que des écoles, des collèges ou des universités puissent aussi s'associer pour réaliser des expérimentations à plus grande échelle, voilà un type d'initiative que les ministères concernés devraient s'empresser de soutenir. Au total, la qualité de l'éducation ne pourrait qu'y gagner, dans chaque établissement.

13 Pour approfondir la distinction entre curriculum officiel et curriculum effectif, consulter John I. Goodlad, *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, New York, 1979.

14 Qu'on se réfère aux ouvrages déjà cités: C.S.E., *L'Activité éducative* et L. Legrand, *La Différenciation pédagogique*.

Chapitre III
Reconnaître et renforcer l'autonomie professionnelle dans l'établissement

L'un des éléments essentiels à la dynamique d'un établissement scolaire est précisément la compétence de son personnel. C'est elle qui, pour une grande part, justifie la latitude ou l'espace d'initiative qu'il importe de conserver, voire d'élargir, pour chaque établissement. Miser sur la responsabilisation d'un établissement exige qu'on reconnaisse la responsabilité professionnelle de son personnel, et accepter la prise en charge locale requiert tout autant une marge significative d'autonomie professionnelle.

Si l'on s'entend pour affirmer qu'une tâche professionnelle procure un service essentiel à la société, qu'elle exige un niveau poussé de formation initiale et de formation continue, et qu'elle s'effectue à l'intérieur d'une autonomie significative basée sur l'expertise, des normes édictées pour la pratique et une éthique professionnelle, alors il faut parler, sans hésitation, du professionnalisme du personnel des établissements. Le professionnalisme évoqué ici ne se situe pas tant sur le terrain légal — celui des corporations professionnelles dites libérales — ou sur le terrain économique* — celui du travailleur autonome rémunéré à l'acte, par exemple. Il s'agit plutôt ici de l'exercice de tâches qui exigent la créativité, au sein même des établissements, et qui n'ont rien à voir avec la pure exécution. Il s'agit aussi d'une autonomie liée à l'expertise, d'une marge de manoeuvre qui repose sur le sens de la responsabilité, d'un autocontrôle associé à cette éthique qu'on appelle si justement professionnelle. Une telle forme de professionnalisme requiert, en quelque sorte, le respect de la dynamique de l'établissement. Et, en retour, les marges de manoeuvre de l'établissement exigent ce professionnalisme, tout autant au palier de la direction et de son leadership qu'à celui de l'enseignant et de son acte pédagogique[1].

3.1 Un véritable leadership pédagogique

Professionnalisme de la direction et de son leadership, d'abord[2]. En effet, posséder une vision claire de la mission de l'établissement, veiller sur la cible à atteindre et la qualité des relations humaines, voir à l'utilisation optimale des ressources humaines, matérielles et financières, soutenir et développer la culture organisationnelle, en somme animer l'équipe d'éducateurs et organiser un univers éducatif, voilà des responsabilités qui exigent des connaissances, des habiletés et des attitudes professionnelles. En outre, pratiquer un mode de gestion qui responsabilise les professionnels non enseignants et les enseignants, d'une part, et qui s'inscrit dans une logique de la réussite éducative des élèves ou des étudiants, d'autre part, exige leadership et compétence. Le Conseil se penchera, dans les mois qui viennent, sur cette réalité de notre système scolaire laissée trop longtemps dans l'ombre: la gestion de la chose éducative. Dès aujourd'hui, cependant, il entend ouvrir quelques pistes, précisément en rapport avec la dynamique même de l'établissement.

D'abord, dans la logique des propos tenus jusqu'à maintenant dans ce rapport et à l'instar de ce qu'on nomme une gestion par objectifs, il convient d'évoquer ici *une gestion par projet d'établissement*. Le projet d'établissement, avons-nous dit, associe une conviction sur les orientations à un programme d'action souhaitable et possible. Il requiert donc, de la part du leader, cette capacité d'animation, c'est-à-dire d'abord et avant tout cette aptitude à rassembler tous les agents éducatifs autour du but visé, et cette faculté d'organisation ou de mise en oeuvre d'un plan d'action et de réalisation d'un milieu éducatif. Une gestion par projet d'établissement permet donc de situer l'ensemble des interventions éducatives en regard d'un horizon et dans une stratégie auxquels les artisans de l'établissement puissent donner leur assentiment. Le leader, plus que tout autre, doit savoir où en est l'établissement, où il va et comment il y va. Somme toute, il en connaît la situation présente, les buts visés et les moyens utilisés. Et c'est cela qu'il partage avec les autres agents éducatifs, car la gestion par projet d'établissement est à la fois une gestion par objectifs et une gestion participative.

On doit aussi rappeler qu'il importe *d'explorer divers modèles de direction d'établissement*, mis en oeuvre dans d'autres pays et parfois ici même. En effet, il n'y a pas un mode organisationnel unique pour favoriser l'identification des membres à l'éta-

1 Institut national de recherche pédagogique, « Les professions de l'éducation: recherches et pratiques en formation », dans *Recherche et formation*, n° 1, Paris, 1987.

2 Howell, *Profiles of the Principalship*, Educational Leadership, 38, 1981; *Better Schools*; O.C.D.E., *Conférence internationale sur la direction des établissements scolaires et la qualité de l'enseignement*, O.C.D.E.-C.E.R.I., SI, 85.09 et SI, 85.19.

blissement, responsabiliser chacun dans ses activités et développer une logique de la réussite éducative. En ce sens, justement pour donner plus d'ampleur à l'animation pédagogique et plus de collégialité au leadership en fonction de la dynamique même de l'établissement, comme le rappelle l'O.C.D.E., il faudrait explorer des modèles de direction, mis en oeuvre, par exemple, en France, en Angleterre, en Ontario, où directeurs et directrices sont, si l'on peut dire, « dans le camp des enseignants », en tant que premiers pédagogues. Dans d'autres pays, on fait confiance soit aux enseignants pour désigner un *primus inter pares*, soit à l'ensemble de la communauté scolaire, qui agit alors comme un collectif autogestionnaire, pour élire un titulaire provisoire. Est-il vraiment nécessaire de ranger les directeurs et leurs adjoints dans le camp des gestionnaires cadres? Ne serait-il pas possible d'insister sur le leadership et l'animation pédagogique des directions d'école et même des directions de collège? Directeurs et directrices ne pourraient-ils pas conserver leur statut d'enseignants, en tant que responsables d'école ou de collège, ce qui aurait, par ailleurs, l'avantage de favoriser les allers et les retours entre la direction et l'enseignement? À cet égard, les écoles et les collèges auront aussi avantage à regarder du côté des pratiques universitaires, ici même, au Québec. Une fois encore, la qualité de l'éducation ne pourrait qu'y gagner.

Enfin, est-il besoin d'y insister, il y a *une spécificité de la gestion de la chose éducative* qu'il importe au plus haut point de respecter. Les établissements scolaires requièrent un style particulier de gestion, qui peut certes s'inspirer de pratiques fécondes mises de l'avant dans diverses entreprises, mais qui doit être conscient des exigences, en quelque sorte, intrinsèques de la pédagogie et de l'apprentissage. Des questions qui semblent n'avoir, à première vue, qu'un intérêt financier ou une portée administrative, ont des répercussions sur l'intervention pédagogique et l'activité éducative. Autrement dit, au coeur même de la gestion scolaire, la préoccupation de la qualité de l'éducation doit exister et même, davantage encore, constituer le véritable centre de gravité. En somme, si toute gestion se doit d'être axée finalement sur le rendement ou la productivité, on sera bien conscient que la gestion scolaire, pour sa part, exige d'être traversée en son entier par ce qu'on a appelé une logique de la réussite éducative. En ce sens, le professionnalisme du gestionnaire d'établissement scolaire ne devrait pas, lui non plus, séparer la forme et le contenu: sa compétence consiste, précisément, à bien gérer la chose éducative.

3.2 Une responsabilité pédagogique qui prolonge celle de l'établissement

Professionnalisme des enseignants et de leur acte pédagogique, avons-nous dit ensuite[3]. Or, reconnaître la compétence professionnelle à un enseignant, c'est en premier lieu lui permettre d'affirmer sa *personnalité pédagogique*. Comme certains intervenants sur le terrain l'ont rappelé au Conseil, il est important que chaque enseignant puisse se donner « une colonne vertébrale pédagogique » et que la culture organisationnelle de l'établissement favorise, et même valorise, cette approche pédagogique qui permet à l'enseignant lui-même de se développer. Si l'acte pédagogique est bel et bien un acte professionnel, il exige le respect de l'individu qui le pratique et la marge de manoeuvre nécessaire à l'affirmation de sa personnalité pédagogique. C'est là une condition essentielle à l'émergence des « maîtres » tant désirés. Il n'a y pas une seule manière de doser les rôles d'expert, d'animateur, de guide ou de conseiller qui font partie de l'acte pédagogique. Ces rôles et leur dosage font partie de la compétence enseignante et du professionnalisme de l'acte pédagogique[4].

Le professionnalisme enseignant nous oriente aussi, en deuxième lieu, vers des *formes d'entraide et de partenariat*, dans lesquelles les compétences s'échangent et s'affermissent. L'autonomie professionnelle dont on parle ne signifie aucunement l'isolement de l'enseignant. On peut constater que, trop souvent, l'exercice de la profession enseignante est essentiellement solitaire, chaque enseignant, à l'école, au collège, à l'université, gérant ses groupes, son horaire, son matériel et ses méthodes propres. Si l'on souhaite vraiment que s'élaborent des projets d'établissement, il faut aller jusqu'à dire que la compétence enseignante inclut désormais l'habileté à travailler en équipe et la capacité de se

3 Pour une réflexion plus poussée sur le rôle, la place, l'autonomie et le professionnalisme des enseignants, consulter les rapports nationaux suivants: Carnegie Forum on Education and the Economy, *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, New York, 1986; A Report of the Holmes Group, *Tomorrow's Teachers*, Michigan State University, 1986; *Better Schools*, Londres, H.M.S.O., 1985. Consulter aussi: J.I. Goodlad, *A Place called School*; T.R. Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*; M. Fullan et F. M. Connelly, *Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future*, Toronto, Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities, 1987. Voir aussi: J. de Lorimier, *op. cit.* et A. Marsolais, *op. cit.*

4 P.A. Cormier, C. Lessard, L. Toupin et P. Valois, *Les enseignantes et les enseignants du Québec, une étude sociopédagogique*, Service de la recherche, MEQ, 1979-1985; L. Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », dans *Sociologie du travail*, n° 1, 1987; E.L. Boyer, *High School: A Report on Secondary Education in America*, New York, Harper and Row, 1983.

concerter. Des temps et des espaces sont nécessaires à la mise en oeuvre de cette entraide et de ce partenariat et l'on peut penser, tout au moins, à une utilisation appropriée des journées pédagogiques prévues au calendrier. C'est dans ce contexte de coopération qu'il importe aussi d'associer les enseignants à des projets de développement et d'expérimentation pédagogiques, ayant trait aussi bien à l'ajustement des programmes et à la mise au point de matériel didactique, qu'à l'élaboration d'outils d'évaluation et à la vérification d'approches pédagogiques adaptées. À cet égard, le ministère de l'Éducation, à l'instar du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, ne devrait-il pas mettre sur pied un programme de développement et d'expérimentation pédagogiques, avec les fonds appropriés?

En troisième lieu, on peut penser que le contexte organisationnel propre à favoriser cette entraide et ce partenariat s'articule autour d'une forme ou l'autre de *gestion participative*. L'éducation au sein de l'établissement est une tâche commune, qui exige coopération et concertation. A la limite, cette responsabilité partagée requiert une prise en charge collégiale des problèmes et des solutions: c'est cela, une gestion participative. Les problèmes éducatifs de l'établissement sont les problèmes de tous. Et chaque enseignant peut participer à la recherche de solutions et aux décisions importantes qui ont trait à la chose éducative dans le projet d'établissement. En ce sens, la gestion participative est, à sa manière, un processus de responsabilisation qui n'invalide pas le rôle essentiel d'un leader, en faisant pourtant que chaque enseignant se sente concerné, en tant que partenaire égal, par la mise en place d'une organisation pédagogique appropriée et par la réussite éducative du plus grand nombre possible. La revalorisation de la profession enseignante dont on parle, ces années-ci, passe par l'implication des enseignants dans l'organisation pédagogique et les décisions éducatives qui marquent la vie de l'établissement. C'est là l'un des visages de l'autonomie et de la responsabilité professionnelles d'un enseignant libéré de sa position isolée et, dans certains cas, de son statut d'exécutant. L'enseignant n'est pas plus un exécutant que l'établissement n'est une succursale. Et c'est au sein des établissements que les enseignants doivent prendre la parole et le pouvoir pédagogique qui leur reviennent, de concert avec les gestionnaires et les élèves ou les étudiants. À cette condition, les enseignants pourront retrouver un sentiment d'appartenance à une équipe et un établissement donnés: la qualité de l'éducation y gagnera.

Le professionnalisme des enseignants comporte aussi, en quatrième lieu, *une composante éthique* qui recoupe, à certains égards, ce qu'on appelle par ailleurs la conscience professionnelle. Le noyau éthique évoqué ici est bel et bien celui qu'on peut rattacher à une profession d'aide, dans laquelle précisément la relation joue un rôle primordial. De ce point de vue, il inclut la foi dans le potentiel de celui qui apprend et dans sa capacité de résoudre les problèmes auxquels il doit faire face; il inclut de même cette implication quotidienne de l'enseignant dans son acte pédagogique, sa préoccupation d'une prestation de qualité et son engagement personnel pour la réussite éducative des élèves ou des étudiants. Avec l'esprit de coopération et les sentiments de solidarité et d'appartenance, ces attitudes constituent comme la pierre angulaire d'une éthique professionnelle enracinée dans la pratique éducative quotidienne au sein d'un établissement. L'autonomie professionnelle souhaitée ne va pas sans cette conscience professionnelle. Et la compétence enseignante n'existe pas sans cette éthique propre à une profession d'aide.

En cinquième lieu, dans la perspective toujours d'un authentique professionnalisme, il faut rappeler la nécessité de penser de plus en plus l'enseignement au sein de l'établissement comme *une tâche éducative globale*. Dans les écoles primaires et secondaires, le professionnalisme dont nous parlons exige, de fait, la prise en charge d'activités éducatives, à la fois diversifiées et signifiantes, incluant aussi bien l'enseignement et le tutorat que l'animation et la relation d'aide, par exemple. Cet élargissement et ce décloisonnement de l'activité éducative devraient pouvoir être vécus par les écoles, avec l'appui des unités syndicales et des commissions scolaires, dans des formules organisationnelles novatrices et des aménagements locaux souples. Et n'y aurait-il pas bien des avantages à mieux faire connaître ces arrangements et ces expérimentations à travers tout le réseau? De la même façon, on peut penser que les collèges utiliseront leurs marges de manoeuvre pour explorer des voies qui favorisent une meilleure intégration des apprentissages, un enseignement davantage décloisonné et un encadrement plus soutenu des étudiants. Quant à la tâche de l'enseignant universitaire, ce qui importe au plus haut point, c'est justement d'en revaloriser l'aspect proprement pédagogique et d'inviter l'université, non seulement à élargir son soutien pédagogique, mais aussi à reconnaître le caractère éminemment professionnel de l'acte pédagogique universitaire et à lui donner sa place dans un plan de carrière.

En sixième lieu, c'est du *rayonnement* des enseignants qu'on doit se préoccuper. Ici encore, il s'agit bel et bien de reconnaissance: qu'on reconnaisse, par exemple, l'expertise d'un enseignant au sein d'une équipe, pour l'éducation spécialisée,

l'usage pédagogique du micro-ordinateur, l'éducation aux arts ou l'apprentissage de la technologie. En outre, qu'on soit soucieux de faire connaître aux milieux concernés cette expertise reconnue, développée au ras de la pratique quotidienne dans l'établissement, en utilisant des moyens de diffusion, tels que les revues pédagogiques, les médias communautaires, la télévision éducative, voire Radio-Québec.

Ces voies proposées pour affermir l'autonomie professionnelle des enseignants ouvrent, en septième lieu, sur une réalité plus vaste encore, celle du « contrat social » qui lie le milieu social et les enseignants. Du côté du milieu, ce contrat comporte des clauses de respect et de confiance plus grands, fondées sur une reconnaissance plus nette de la complexité et de la difficulté de l'enseignement et qui s'expriment par l'acceptation de conditions favorables. Du côté des enseignants, le contrat exige sans doute qu'on mette de l'avant, davantage que par le passé, de réelles préoccupations pédagogiques et professionnelles, dont on peut facilement percevoir l'émergence à l'heure actuelle. D'une part, donc, une reconnaissance souple de l'expertise et du service rendu; d'autre part, un engagement et une éthique professionnelle. Miser sur la dynamique de l'établissement et se centrer sur la qualité du curriculum effectif, voilà deux volets d'une stratégie qui en exigent un troisième: garantir l'autonomie professionnelle des personnels de l'établissement, tout particulièrement des enseignants.

Quoi qu'il en soit, une autonomie et une responsabilité des enseignants qui prolongent celles de l'établissement exigent des mesures appropriées. Chacune des voies évoquées plus haut peut contribuer, à son niveau, au professionnalisme d'un personnel enseignant, auprès d'un établissement qui possède lui-même sa propre dynamique de prise en charge. Mais il ne faudrait pas oublier qu'il n'a pas été facile, ces dernières années, d'harmoniser l'intérêt de la profession et la dynamique de l'établissement, comme en témoignent d'ailleurs certaines études récentes. Ainsi qu'il arrive à des responsables d'établissement de penser qu'ils fonctionnent bien malgré les régimes pédagogiques, les règles budgétaires et les conventions collectives, de la même manière il arrive à des enseignants de considérer que leur motivation et leur implication s'affirment malgré un environnement institutionnel relativement bloqué. Les voies proposées ici exigent que soient surmontés ces sentiments d'impuissance et d'isolement, qui affectent aussi bien les enseignants en particulier que l'ensemble du personnel d'un établissement donné[5].

3.3 Une formation continue liée au développement institutionnel

Il n'est pas inutile de rappeler, d'entrée de jeu, qu'en vertu des ententes collectives, commissions scolaires et collèges disposent d'une enveloppe pour le perfectionnement des enseignants, soit cent quarante et un dollars par enseignant. Ces montants sont gérés par des comités de perfectionnement des commissions scolaires ou des collèges, composés de représentants des enseignants et des employeurs. À ces sommes se sont ajoutées celles qui proviennent de priorités et de plans nationaux, dans des domaines comme le français langue maternelle, les langues secondes, l'enseignement professionnel, la micro-informatique, par exemple. En simplifiant quelque peu, il est possible d'affirmer que la formation continue a emprunté les voies suivantes: un perfectionnement rattaché aux priorités nationales; un perfectionnement visant une scolarisation plus poussée et une meilleure rémunération, par l'accumulation de crédits; un perfectionnement centré sur les besoins de l'établissement. Si les cibles de perfectionnement ont varié, les lieux aussi se sont diversifiés: universités, collèges, commissions scolaires, écoles, centres locaux, par exemple. Il n'en reste pas moins que, jusqu'à ces dernières années, l'université est demeurée le lieu par excellence d'un perfectionnement axé sur l'accumulation des crédits. Et même si cette pratique a pu contribuer à augmenter la scolarisation et la rémunération de bon nombre d'enseignants, le Conseil n'en pense pas moins que l'insistance doit être aujourd'hui placée ailleurs[6].

Premièrement, il importe de rappeler que le perfectionnement devrait être pensé sur le mode de la *formation sur mesure*, qui constitue, par ailleurs, l'un des acquis majeurs de l'éducation des adultes. La formation sur mesure reconnaît qu'un adulte ou un groupe d'adultes sont les premiers responsables de leur formation et, qu'à ce titre, ils peuvent participer à la détermination de leurs besoins de formation, à la définition des objectifs et au choix des moyens à mettre en oeuvre pour la réalisation de leur projet. En outre, une formation sur mesure prend appui sur la vie active et le milieu de travail

5 H. Hamon et P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Seuil, 1984; C.S.E., *La condition enseignante*, Conseil des collèges, *Enseigner au collégial*.

6 O.C.D.E./C.E.R.I., *La Formation en cours de service des enseignants, conditions du changement à l'école*, Paris, 1982; O.C.D.E., *L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*, Paris, 1983, chapitre 9: « Les nouvelles fonctions et les nouveaux programmes de formation des enseignants ».

de l'adulte ou du groupe d'adultes et y enracine sa démarche. La formation des enseignants en cours de service, comme on la nomme dans les documents de l'O.C.D.E., est devenue une priorité pour nombre de pays, étant donné le ralentissement dans le recrutement des enseignants et la baisse des effectifs scolaires. Pour conserver à la profession son dynamisme et même en assurer le développement, il importe alors d'investir dans une formation continue, conçue à la mesure des besoins réels des enseignants et des établissements auxquels ils sont rattachés. Il y a peut-être ici un cas intéressant d'ajustement des encadrements généraux à une dynamique de prise en charge à la base. En effet, les normes de sanction et les règles de financement auront sans doute à se mettre à l'heure de cette formation sur mesure, souhaitée par les enseignants et les établissements.

Deuxièmement, *les formules de formation par les pairs* sont fort prometteuses. Le partage d'expériences pédagogiques entre enseignants de même discipline, de même niveau ou de même établissement peut être des plus enrichissants et des plus motivants, sans qu'il n'exclue, pour autant, le soutien ou l'apport d'une expertise externe, en particulier celle des universités. L'aménagement de lieux et de moments de ce perfectionnement par les pairs constitue une modalité de prise en charge professionnelle, favorise une expérience de gestion participative et contribue à la création d'un réseau professionnel d'entraide. Et il est possible aux universités — la preuve est faite, à l'heure actuelle — d'adapter leurs services, d'offrir leur expertise « sur mesure » aux enseignants des collèges et des commissions scolaires et finalement de se brancher, pour ainsi dire, sur les besoins professionnels concrets et le développement institutionnel des établissements. Qu'on pense ici à la mise sur pied et à l'expérimentation de centres locaux de perfectionnement des enseignants, sur le modèle, par exemple, des « teachers' centers » qui existent en Angleterre et aux États-Unis. Il est de première importance que ces centres soient gérés par et pour les enseignants eux-mêmes, qu'ils puissent disposer des ressources nécessaires à leur mise en route et à leur développement ultérieur. Il pourrait être fécond, de même, que les directions des établissements puissent s'y perfectionner à côté des enseignants. Au total, l'important est qu'il y ait quelques moyens financiers, des initiateurs, des enseignants et peut-être des gestionnaires qui se ressourcent les uns les autres, échangent entre eux sur leurs pratiques et fassent appel, au besoin, à l'expertise extérieure.

Troisièmement, il apparaît évident qu'une bonne partie des activités de perfectionnement devraient être centrées sur les *besoins de l'établissement* et s'insérer dans son développement institutionnel. L'avantage d'une formation en cours d'emploi centrée sur l'établissement est d'intégrer l'ensemble des ressources humaines de l'établissement — direction, professionnels non enseignants, enseignants, personnel de soutien — dans une même entreprise de perfectionnement. Car les activités de perfectionnement centrées sur l'établissement ne peuvent que s'adresser à l'ensemble des personnels. Tous sont en effet concernés par le projet d'établissement. Et le développement institutionnel exige plutôt le développement professionnel intégré d'une équipe d'éducateurs, sur des thèmes qui recoupent des besoins de l'établissement: pédagogie différenciée, bidisciplinarité, cours avancés, pratiques d'évaluation formative, prévention du décrochage, etc.

Quatrièmement, l'établissement ou encore le centre local ou régional de perfectionnement devrait prendre en compte, dans toute la mesure du possible, *un besoin de perfectionnement exprimé par un groupe d'enseignants*. Et si un tel besoin s'avérait, après analyse, en cohérence avec le projet d'établissement, on pourrait même en faire une priorité. Dans l'optique du respect d'une autonomie professionnelle qui prolonge celle de l'établissement, dans la perspective de l'entraide et même de la gestion participative, il importe de prendre au sérieux l'expression collégiale d'un besoin de perfectionnement, particulièrement s'il peut contribuer au développement institutionnel. Dans pareil cas, tant les écoles que les collèges et les universités peuvent faire converger le développement professionnel et le développement institutionnel. On pense ici, une fois de plus, à ces cercles de qualité, où s'affirme un potentiel de créativité et d'innovation, sur une base volontaire, dans une visée de qualité. Il faut miser sur ces petites cellules d'entraide et de perfectionnement qui peuvent constituer une sorte de plaque tournante où s'harmonisent le souci de la compétence professionnelle, la dynamique de l'établissement et la logique de la réussite éducative.

3.4 Une formation initiale large et enracinée dans l'action

De prime abord, il faut rappeler que, dans la conjoncture actuelle des pays de l'O.C.D.E. et au Québec en particulier, la formation initiale des maîtres n'occupe plus la place prépondérante qu'on lui accordait jusque-là. Sur le plan de la priorité, la formation initiale a été supplantée par la formation continue, en grande partie. Néanmoins, la formation initiale demeure toujours une préoccupation importante dans nombre de pays, où elle est liée à des stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation. Le Conseil, pour sa part, entend insister ici sur deux orientations majeures en regard de la

formation initiale des maîtres, orientations qui s'inscrivent d'ailleurs dans des tendances observées notamment en France et en Angleterre, où la qualité de l'éducation dans les établissements publics est rattachée à la qualité de la formation initiale des maîtres[7].

La première de ces orientations a trait à *l'élargissement de la formation initiale des maîtres*. Ce problème de la formation initiale des futurs enseignants n'est pas un problème spécifique à la formation des maîtres à l'université. C'est tout le premier cycle universitaire qui est en cause, comme le Conseil l'a souligné en traitant du curriculum. Il oscille, en effet, entre deux pôles dont l'un s'articule autour d'une professionnalisation plus poussée et l'autre affirme la nécessité d'une large formation scientifique et culturelle. La formation initiale des enseignants connaît cette polarisation et les programmes ont quelque difficulté à respecter un équilibre, qu'ils brisent finalement en faveur d'une professionnalisation plus poussée.

Sans trancher dans ce débat, qui s'enracine aussi dans nos propres choix structurels, le Conseil prône cependant l'équilibre du curriculum et, à ce titre, il croit nécessaire de réaffirmer, contre toute spécialisation hâtive et parcellaire, la valeur d'une formation culturelle et scientifique large pour les enseignants. C'est dans une telle optique que certains situent au deuxième cycle universitaire la formation professionnelle proprement dite, appuyée sur un premier cycle favorisant une fréquentation équilibrée et approfondie de certaines disciplines, jointe à une initiation scientifique aux fondements mêmes de la pratique pédagogique. Ce qu'on rappelle ici, c'est l'importance d'un dosage équilibré entre les éléments de formation scientifique et culturelle — une culture générale, comme on l'affirme encore, ou une formation *in liberal arts* comme elle existe toujours dans des collèges américains — et les éléments de professionnalisation. Écoles et collèges auront besoin demain de ce type de formation large et ouverte pour des enseignants qu'ils souhaitent capables de coopération interdisciplinaire, préoccupés d'une logique de la réussite éducative qui dépasse les méthodes d'une discipline, et aptes à participer à un projet d'établissement qui intègre une multiplicité et une variété d'activités éducatives.

La deuxième orientation se rattache aussi à un meilleur équilibre et à une plus grande pertinence du curriculum. Plus précisément, il s'agit ici de viser *le meilleur arrimage possible entre la théorie et la pratique*. Pour ce faire, on pourrait explorer les voies de l'apprentissage et de la formation en alternance. Tout au long de sa formation initiale et de manière graduée, le futur enseignant pourrait être considéré comme un « apprenti » supervisé par un « maître », dans un établissement donné. L'apprentissage dont il s'agit ici est, à proprement parler, une formation en alternance qui, par sa récurrence programmée entre temps d'études et temps de travail, constitue un projet pédagogique visant à mieux intégrer théorie et pratique, réflexion et action, savoir et savoir-faire. L'apprenti-enseignant pourrait transformer ses activités de travail en expériences réfléchies et rendre ses savoirs signifiants. La relation d'aide profiterait tout autant à l'apprenti, dont la formation initiale consisterait pour une part à prendre conscience de sa propre pratique, qu'au maître, qui y trouverait une forme de reconnaissance sociale. Il faut cependant ajouter que l'apprenti-enseignant devrait pouvoir participer aux réunions de groupe, aux journées pédagogiques, en somme à la vie même de l'établissement, si l'on souhaite que son apprentissage soit vraiment enraciné dans toute l'action éducative de cet établissement.

7 Conseil des universités, *La Formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan*, Québec, 1984; A. Prost, *Éloge des pédagogues*; J-P. Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*; *Better Schools*; A. De Peretti, *La Formation des responsables de l'éducation nationale*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La documentation française, 1982.

Chapitre IV
Évaluer pour le développement des individus et le renouvellement institutionnel

La dynamique de l'établissement trouve son sens dans la prise en charge et le développement responsable, qui s'expriment et s'accomplissent dans le projet d'établissement. Mais, à la vérité, il n'y a pas d'authentique projet d'établissement qui n'inclue de quelque façon une dimension évaluative, d'ailleurs pas plus qu'il n'existe de qualité de l'éducation sans évaluation.

Cette évaluation dont on parlera ici, possède ses objectifs propres, sa perspective, son esprit, pourrait-on dire, qu'on peut résumer de la sorte: évaluer en vue de favoriser le développement et l'amélioration. Dans cette optique, l'information recueillie à l'aide des indicateurs permet, tant à l'élève ou l'étudiant à l'égard de ses apprentissages qu'à l'établissement lui-même pour son développement institutionnel, d'améliorer leurs performances, de progresser, de se dépasser. Au total, un établissement qui mise sur sa propre dynamique, se préoccupe de son curriculum effectif et mobilise son personnel pour la réussite éducative, devrait aller jusqu'au bout de cette logique de prise en charge et utiliser à fond les outils et les indicateurs disponibles « sur le marché » de l'éducation.

4.1 Des indicateurs qui sont aussi des incitateurs

L'idée d'indicateurs est constamment associée à la discussion sur les conditions et les facteurs de la qualité en éducation. De fait, il existe de nombreux indicateurs qu'on peut distinguer aussi bien par l'objet qu'ils éclairent et leur modalité de mise en oeuvre que par leur usage même ou la finalité qu'on poursuit en les utilisant. Il ne s'agit pas de reprendre ici en son entier la question de l'évaluation et de traiter de façon exhaustive des indicateurs de la qualité de l'éducation. De nombreux rapports ont été produits sur le sujet et le Conseil lui-même y est revenu à quelques reprises, tout particulièrement dans son rapport annuel de 1982-1983 sur l'évaluation[1]. Il entend donc s'attacher à certains objets, à certaines modalités et à certaines finalités que lui impose la perspective qu'il a choisi d'emprunter tout au long de ce rapport, soit celle d'une qualité qui se gagne établissement par établissement. En un sens, tout cela donnera prise sur « l'esprit » de cette évaluation dont on parle ici, pour une meilleure qualité de l'éducation.

En un premier temps, le choix fondamental effectué par le Conseil conduit à privilégier, comme objets qu'il importe d'éclairer, *les apprentissages des élèves ou des étudiants, d'une part, et la vie institutionnelle des établissements, d'autre part*. La stratégie d'évaluation proposée a donc pour cible ce qui se passe chez l'élève ou l'étudiant, soit ce que l'on peut appeler « les résultats éducatifs », et ce qui se passe dans l'établissement, soit ce qu'on nomme « le curriculum effectif », par lequel les contenus de formation parviennent aux élèves ou aux étudiants. Dans les deux cas — apprentissages et vie institutionnelle — des outils d'évaluation, des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs et des pratiques d'établissement existent, toutes choses qu'on pourrait raffiner sans doute, mais dont il importe surtout de faire un usage approprié et généralisé.

En un deuxième temps, des deux grandes modalités d'évaluation, soit l'évaluation interne et l'évaluation externe, on centrera son attention, en cohérence toujours avec la perspective empruntée, sur *l'évaluation interne*. Lorsqu'on parle de l'évaluation interne des apprentissages, on fait évidemment allusion à l'évaluation pratiquée par l'enseignant dans sa classe, par opposition, par exemple, à l'évaluation externe mise en oeuvre dans des examens ministériels. Et lorsqu'on parle de l'évaluation interne des établissements, on s'attache plus précisément à une démarche d'auto-évaluation institutionnelle, apte à donner sens aussi bien à des indicateurs quantitatifs qu'à des indicateurs qualitatifs.

En un troisième temps, même dans l'utilisation d'indicateurs chiffrés et systémiques dont on reparlera plus loin, on poursuivra une finalité qui se rattache plutôt *à la responsabilisation d'équipes d'éducateurs et à la capacité de renouvellement des établissements* qu'à l'optique de la reddition de comptes (*accountability*) ou de l'accréditation. Choisir les visées de responsabilisation et de déve-

1 C.S.E., Rapport pour 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, *L'Évaluation. Situation actuelle et voies de développement*; C.S.E., *L'Évaluation des apprentissages: ça compte-tu?* Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1982. Plus récemment: C.S.E., *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, chapitre 5; C.S.E., *La Recherche de la qualité: les personnes qui font l'école secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984; C.S.E., Rapport pour 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*, Québec, 1987, chapitre 4.

loppement institutionnel pour l'évaluation, c'est encore parier sur le potentiel et la dynamique de l'établissement. Dans ce contexte, les évaluations et les résultats de tests à l'échelle du système peuvent vraiment être pris en compte, mais dans la visée d'une amélioration de l'établissement lui-même et de sa performance.

Dans le domaine des apprentissages des élèves ou des étudiants, des critères ont été raffinés au cours des années. Par exemple, pour les apprentissages de l'ordre des connaissances, on évalue à l'aide de critères tels que la connaissance des faits particuliers ou la connaissance des représentations abstraites, la connaissance des tendances ou la connaissance des classifications. Pour les apprentissages de l'ordre des habiletés, intellectuelles et manuelles, on évalue à l'aide de critères, comme la compréhension ou la critique, l'analyse ou la synthèse, la dextérité ou la souplesse. Pour les apprentissages de l'ordre des attitudes, on évalue à l'aide de critères tels que l'autonomie et la socialisation, par exemple. Certes, il est nécessaire de poursuivre le raffinement des critères et d'adapter les outils de mesure et d'évaluation. Certains se sont même plutôt centrés, ces dernières années, sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être, et ont su préciser des indicateurs et des critères de compétences, pour la maîtrise des situations de vie. Bien qu'il reste encore beaucoup à découvrir dans le champ des habiletés les plus larges et des attitudes elles-mêmes, on peut d'ores et déjà utiliser ces matériaux existants pour promouvoir une évaluation axée sur l'amélioration personnelle des élèves ou des étudiants, d'une part, et traversée par une logique de la réussite, d'autre part[2].

Dans le domaine de la vie institutionnelle des établissements, on possède aussi des indicateurs. On regroupe souvent en une première catégorie — appelons-les des indicateurs de « la première génération » — un ensemble d'indicateurs qui procurent une perception de la vie institutionnelle autour des dimensions suivantes: les intrants (*inputs*), les processus (*process*) et les résultats (outputs). Parmi les intrants, on retrouve des indicateurs comme les investissements en ressources humaines, matérielles et financières. Parmi les processus, on s'attache aux pratiques administratives et pédagogiques, par exemple. Parmi les résultats, on retrouve principalement les indicateurs de développement personnel des élèves, de développement professionnel des personnels et de développement institutionnel de l'établissement. Quoiqu'il soit nécessaire, ici aussi, de mieux définir les indicateurs et de perfectionner les outils de mesure et d'évaluation, il semble encore plus prioritaire de créer les conditions d'une relance de l'évaluation institutionnelle, à l'aide de ces indicateurs, dans une optique de responsabilisation et de développement. Il existe aussi une deuxième série d'indicateurs — appelons-les des indicateurs de « deuxième génération » — qui permettent une interprétation de la vie et du développement institutionnels. Ce sont des indicateurs chiffrés et accessibles à l'échelle du système, tels que les taux d'accessibilité et d'abandon, les résultats des élèves aux épreuves ministérielles, les taux de diplomation, les performances en recherche, etc. Ce sont aussi des points de repère, des voyants lumineux, en quelque sorte, qui livrent une information chiffrée que chaque établissement peut réinvestir dans sa propre démarche et son propre développement.

En dernier ressort, il faut évoquer, une fois encore, une dynamique de l'établissement qui s'ouvre sur la définition et la mise en oeuvre *d'un projet d'établissement*. Si une évaluation des apprentissages axée sur le développement personnel et une évaluation des établissements centrée sur le renouvellement institutionnel doivent exister quelque part, c'est bien à l'intérieur même d'un projet d'établissement. L'utilisation d'indicateurs de qualité et d'outils d'évaluation pour les apprentissages et la vie institutionnelle trouve là son point d'appui. Et si l'on veut que ces indicateurs soient en même temps des incitateurs pour la qualité de l'éducation, si l'on souhaite qu'ils servent au développement personnel et au renouvellement institutionnel, dans une logique de la réussite, il est alors primordial que la dynamique de l'établissement s'objective, en un sens, dans un projet d'établissement, véritable fil d'Ariane de la qualité de l'éducation.

4.2 Une évaluation des apprentissages qui vise la réussite éducative

Le Conseil s'est constamment préoccupé de l'évaluation des apprentissages, comme en témoignent plusieurs de ses avis. Il n'entend donc pas, ici, en reprendre toute la problématique. Il souhaite plutôt insister sur cette dimension de l'évaluation des apprentissages qui rejoint, en définitive, son option fondamentale en faveur de l'établissement. Cela signifie qu'il s'attardera donc davantage sur les formes d'évaluation qui permettent à l'élève ou l'étudiant de connaître les résultats de ses démarches de formation et de réagir en conséquence, d'une part, et à l'enseignant de suivre le chemine-

2 B.S. BLOOM, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, cation nouvelle, 1969. Pour des indicateurs de compétences, consulter, par exemple, L. D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs*, Paris, Éditions Labor, 1985 et R. NICKSE, *Assessing Life-Skills Competence, The New-York State External High School Diploma Program*, California, Pitman Learning Inc., 1980.

ment de ses élèves ou de ses étudiants et d'y adapter sa pédagogie, d'autre part. Il s'attachera aussi à mettre en évidence les indicateurs et les outils d'évaluation des apprentissages développés à l'échelle du système et qui permettent à l'établissement lui-même de s'ajuster et de décider de ses voies d'amélioration. Ainsi aiguillé, on pourra explorer davantage trois voies qui paraissent orientées vers l'avenir.

La première voie a trait, précisément, *à ces indicateurs et à ces outils d'évaluation des apprentissages développés à l'échelle du système*. Qu'on pense ici à des examens ministériels ou à des outils de mesure des acquis au palier national, tels que le « National Assessment of Education Progress » (NAEP) aux États-Unis, l'« Ontario Assessment Instrument Pool » (OAIP) ou encore l'« Assessment of Performance Unit » (APU) de Grande-Bretagne. L'échantillonnage utilisé par le NAEP, par exemple, permet de distinguer des résultats par groupes d'âge, sexe, ethnie, région, milieu socio-économique et communauté d'appartenance. La banque d'instruments de mesure de l'OAIP comprend, pour sa part, seize banques d'instruments de mesure mises au point pour diverses matières. L'APU, enfin, qui existe depuis une dizaine d'années, a su développer une variété de moyens, ajoutant aux tests d'évaluation sommative des outils, mettant l'accent sur les habiletés acquises et se rapprochant davantage d'une évaluation formative[3]. »

Au Québec même, le projet MESA — Mécanismes d'évaluation de la situation des apprentissages — se situe dans la ligne des projets évoqués plus haut[4]. Il est en voie de connaître une première véritable mise en oeuvre en regard des mathématiques et des sciences chez les élèves de 13 ans, le Québec collaborant d'ailleurs à cette fin avec Educational Testing Service (ETS). De plus, on dispose chez nous, d'ores et déjà, de banques de données informatisées, permettant de tracer une véritable « carte pédagogique » des écoles. En effet, à partir des épreuves uniques gérées au palier ministériel, on peut connaître les résultats de chaque commission scolaire et de chaque école et même suivre le cheminement des élèves, connaître leurs options, leurs échecs et leurs succès. Bientôt, d'ailleurs, le fichier devrait nous permettre de suivre ces élèves à l'ordre d'enseignement collégial. En outre, on dispose également de résultats d'apprentissage obtenus dans le cadre de l'évaluation des programmes.

Sans nier la pertinence d'une utilisation de ces données à l'échelle du système, il importe ici d'insister sur les effets positifs de ces outils et de ces indicateurs au palier de chaque établissement. Cette information systémique peut aider l'établissement à se situer, à se comprendre, à décider de ses stratégies locales et, pour tout dire, à se prendre en charge et à s'améliorer dans l'optique de son propre développement institutionnel. En ce sens, on peut encore parler ici d'indicateurs qui soient de véritables incitateurs. Les informations qu'ils transmettent peuvent susciter des décisions d'amélioration au sein d'un établissement et servir de véritables déclencheurs de stratégies locales. En somme, elles peuvent stimuler la dynamique de l'établissement, aider à passer à l'action, surtout si un soutien approprié existe de la part du ministère concerné.

La deuxième voie invite à se centrer sur le progrès réalisé par l'élève ou l'étudiant grâce à l'établissement. En raffinant les indicateurs et les outils d'évaluation institutionnelle, on s'aperçoit qu'il faut tenir compte, pour juger du rendement d'un établissement, du point de départ de ses élèves ou de ses étudiants. À cet égard, la qualité obtenue par un établissement n'est pas nécessairement liée à sa capacité d'attirer la crème des candidats, sans parfois les faire progresser. Elle se juge bien davantage par le progrès réalisé grâce à l'établissement ou ce qu'il est convenu d'appeler « la valeur ajoutée ». Cette perspective a fortement émergé des consultations tenues par le Conseil.

Ce point nous amène, une fois encore, à la pertinence d'une évaluation critériée, où les seuils de réussite sont clairs, connus d'avance, équitables d'une classe à l'autre, voire d'un établissement à l'autre. À l'ordre d'enseignement collégial, par exemple, on n'envisage pas d'appuyer le diplôme d'études collégiales sur une évaluation externe, du type de l'examen ministériel. Pourtant, faute d'une crédibilité accordée à l'évaluation interne existante, on en est réduit à l'usage de « la cote z », qui mise sur l'écart à la moyenne du groupe: dans cette optique d'une évaluation purement normative, l'étudiant « fort » qui se retrouve au sein d'un groupe « faible » obtient plus de chances d'être sélectionné. Ne serait-il pas possible que des collèges intéressés s'allient — un décret ne pourrait être que néfaste en ce domaine — pour définir des critères et des seuils d'évaluation critériée interinstitutionnels? D'ailleurs, ces établissements pourraient avantageusement profiter de leurs compétences et appuis mutuels, de leurs expériences et même de leurs politiques d'évaluation respectives. Une fois clarifiés les

3 A.P.U., *Science Assessment Framework Age II*, Londres, Department of Education and Science, Coll. Science Reports for Teachers, n° 4, 1984; N.A.E.P., *Standards for Quality Elementary Schools, Kindergar-ten Through Eight Grade*, Reston (Virginie), Ed. N.A.E.P., 1984; M.E.Q., *L'Évaluation dans le système éducatif*, Québec, 1983; P.-E. Gingras, *Évaluer l'état de l'éducation. Études de systèmes* (N.A.E.P., O.A.I.P.,...), Montréal, CADRE, 1984.

4 M.E.Q., *Mécanismes d'évaluation de la situation des apprentissages*, Québec, 1984.

critères et les seuils, les collèges profiteraient d'une évaluation des apprentissages assurément plus crédible et plus équitable, mais du même coup ils se situeraient d'emblée dans une logique de la réussite éducative.

La troisième de ces voies, qui mène directement à une amélioration de la qualité de l'éducation établissement par établissement, réside dans *une appropriation et un élargissement des pratiques d'évaluation critériée et formative*[5]. Rappelons, très brièvement, que l'évaluation critériée repose sur la comparaison du résultat d'un élève ou d'un étudiant avec le degré attendu de maîtrise des objectifs d'un cours ou d'un programme, sans tenir compte des résultats des autres élèves. En ce sens, elle s'oppose précisément à l'évaluation normative, qui, elle, compare les résultats des élèves ou des étudiants entre eux, au sein d'une classe, d'un établissement, d'une région ou de l'ensemble de la population. Par ailleurs, l'évaluation formative vise à fournir des informations propres à guider les enseignants dans leur action pédagogique et les élèves ou les étudiants dans leurs apprentissages. Elle s'oppose, si l'on peut dire, à l'évaluation sommative qui intervient à des moments d'arrêt, soit au terme d'une étape, d'un cours ou d'une année, pour fournir aux élèves ou aux étudiants, aux enseignants, aux institutions et même à l'État des informations sur la réalisation des apprentissages; elle débouche normalement sur une forme ou l'autre de sanction.

En proposant aux établissements de tout mettre en oeuvre pour que se généralisent des pratiques d'évaluation critériée et formative, on n'entend pas nier la nécessité des évaluations normatives et sommatives. Simplement, en se situant dans une logique de réussite éducative, on invite les établissements à s'engager résolument dans une voie d'évaluation, que certains qualifient de « positive ». De toute évidence, c'est une voie qui rattache l'évaluation au vécu réel de l'activité éducative, qui assure un enseignement plus attentif au cheminement personnel des élèves ou des étudiants, qui met en évidence le progrès dans la maîtrise des objectifs et des contenus essentiels d'une discipline, qui agit directement sur la motivation des élèves ou des étudiants et des enseignants eux-mêmes, qui apparaît comme un moyen privilégié d'approfondissement et de créativité et qui, au total, se situe dans ce qu'il est convenu d'appeler une logique de la réussite.

Il est à noter, par ailleurs, que l'implantation graduelle d'un enseignement par objectifs et l'affirmation persistante d'une pédagogie centrée sur l'élève ou l'étudiant contribuent largement à la mise en oeuvre d'une évaluation formative et critériée. En effet, l'évaluation critériée exige des objectifs clairs et précis, et l'évaluation formative requiert qu'on suive de près la démarche éducative de l'élève ou de l'étudiant. On peut se réjouir que ces deux mouvements — tout à fait complémentaires d'ailleurs — s'affirment conjointement, améliorant d'autant la qualité de l'activité éducative.

4.3 Une évaluation institutionnelle qui stimule la dynamique de l'établissement

Il existe aussi, comme le Conseil le rappelait plus haut, des indicateurs qui permettent à un établissement de juger de l'efficacité de son fonctionnement et de la qualité de ses résultats éducatifs, en fonction de sa mission et de ses objectifs propres. C'est cela qu'il est maintenant convenu d'appeler l'évaluation institutionnelle. Cette forme d'évaluation, avec ses indicateurs et ses outils, peut s'avérer extrêmement féconde pour la dynamique de l'établissement, à la condition qu'on la décante d'un contexte de contrôle poussé et des résistances auxquelles elle a donné lieu.

Des pratiques et des outils existent, qu'on peut certes raffiner, mais auxquels il importe surtout de donner un second souffle grâce à un soutien efficace, d'abord et avant tout. En effet, les écoles primaires et secondaires disposent, sous forme de questionnaires élaborés, de ces instruments d'analyse et d'évaluation institutionnelle[6]. Les indicateurs utilisés y sont regroupés selon quatre dimensions qui recoupent l'ensemble de la vie institutionnelle des écoles: la préparation des activités, telles que la consultation des parents, la prise en compte du contexte socio-économique ou la participation du personnel à la planification des activités; les ressources disponibles, c'est-à-dire les ressources humaines, matérielles et financières; l'exécution des activités, comme la pédagogie institutionnelle, les procédures d'évaluation des élèves ou les pratiques administratives; la réalisation des objectifs, tels que

5 M.E.Q., *Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*, Québec, 1981; M.E.Q., *L'Évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement*, Québec, 1983.

6 Le M.E.Q. a publié une série d'outils, au cours des années 1980-1981, destinés à aider les écoles primaires et secondaires à pratiquer l'évaluation institutionnelle: *Le Fonctionnement général de l'école primaire* (1980); *Le Fonctionnement général de l'école secondaire* (1980); *Le Fonctionnement général de l'école primaire. L'opinion du comité d'école* (1981); *Le Fonctionnement général de l'école secondaire. L'opinion du comité d'école* (1981); *Les Pratiques pédagogiques. Questionnaire à l'intention du personnel enseignant* (1981); *Les Pratiques administratives. Questionnaire à l'intention des directions d'école* (1981); *L'École ça m'intéresse?* (1983); *Mon vécu à l'école secondaire* (1984).

le développement intellectuel des élèves, le fonctionnement administratif ou la diffusion de l'information. Il existe aussi des outils qui recueillent le « vécu scolaire » des élèves et leur permettent d'émettre leurs opinions sur le fonctionnement de leur école.

Au palier de l'enseignement postsecondaire, les nombreuses publications du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) sur l'analyse et l'évaluation institutionnelle, sont largement connues et utilisées, à divers degrés, dans les collèges[7]. Le passage graduel de l'idée d'accréditation à celle d'auto-évaluation ne peut que favoriser une utilisation renouvelée des indicateurs et des outils mis au point. À l'ordre d'enseignement universitaire, une partie importante de l'évaluation institutionnelle s'effectue au sein des facultés, départements ou modules. À ces paliers, prend place justement l'importante activité d'évaluation des programmes, à laquelle se rattachent les questions pédagogiques, la détermination des budgets ou la lecture des besoins professionnels et sociaux à satisfaire. Il existe même, ici et là, des pratiques d'évaluation des enseignements par les étudiants, pouvant contribuer, à leur façon, à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Enfin, aux indicateurs et aux outils fabriqués par les universités elles-mêmes, s'ajoutent ceux qu'a mis au point l'O.C.D.E.[8].

Des indicateurs chiffrés et systémiques existent aussi, que les établissements pourraient réinvestir dans leur dynamique propre[9]. Conçus d'abord à l'échelle du système pour fournir une évaluation annuelle de l'état de santé de l'enseignement primaire et secondaire, ces indicateurs et les informations quantitatives qu'ils livrent peuvent aussi contribuer à la prise en charge de l'établissement par lui-même, l'amener à se situer dans le système, l'aider à identifier ses échecs et ses réussites, lui faire prendre conscience de ses taux d'abandon et de persévérance, lui permettre d'évaluer ses résultats scolaires et l'intégration de ses élèves au marché du travail. Ces informations, de plus en plus accessibles et supportées par un réseau informatique développé, peuvent permettre à l'établissement de mesurer sa performance et de préciser les lignes de son développement.

C'est donc dire qu'à chaque ordre d'enseignement, on peut perfectionner des outils et raffiner des indicateurs. Mais ce qui importe peut-être, d'abord et avant tout, c'est que les établissements trouvent l'élan et la motivation qui leur permettent d'utiliser à fond cette banque d'indicateurs et d'informations, dans une optique de prise en charge et de développement qui favorise la qualité de l'éducation. C'est sans doute aussi de pouvoir compter, selon le besoin, sur un appui des instances régionales ou centrales.

C'est à cela que pense le Conseil lorsqu'il prône, pour ce second souffle, *une évaluation interne assistée*. En ce sens, l'évaluation institutionnelle est prise en charge par les établissements et pour eux-mêmes. Responsables de leurs démarches et misant d'abord sur les forces de leur dynamique interne — compétence, engagement et culture propre — les établissements visent leur développement institutionnel en s'évaluant. Dans ce contexte, l'intervention externe peut être perçue et interprétée comme une aide experte, comme un soutien stimulant. Il est alors possible d'appliquer aux établissements l'approche d'évaluation formative qu'on prône pour les élèves ou les étudiants. Dans l'un et l'autre cas, ne s'agit-il pas d'insister, en définitive, sur sa propre amélioration et sur son développement autonome?

En dernier lieu, ce second souffle, il faut en être bien conscient, n'existera qu'à certaines conditions. *Ces conditions d'une résurgence d'intérêt* pour l'évaluation institutionnelle se résument finalement à peu de choses, mais qui forment une assise première absolument indispensable à toute action ultérieure: la confiance des instances concernées dans le potentiel de chaque établissement; un soutien et un appui conséquents apportés à chaque établissement; une solidarité qui permette à chacun de sortir de son isolement au sein de l'établissement; un désir de se prendre en charge jusqu'à la définition et la mise en oeuvre d'un projet d'établissement; un contexte de responsabilisation et de renouvellement autonome plutôt qu'une atmosphère de contrôle et de reddition de comptes; un perfectionnement de tous les personnels de l'établissement, pour qu'ils comprennent bien les visées et qu'ils utilisent adéquatement les indicateurs et les outils de l'évaluation institutionnelle.

7 Consulter spécialement P.-E. Gingras, *Dix ans de recherche-action du CADRE sur l'auto-évaluation des collèges du Québec*, CADRE, 1979.

8 Dans le cadre de son programme I.M.H.E., l'O.C.D.E. a mis de l'avant 27 indicateurs d'évaluation institutionnelle, utilisés par des universités de plusieurs pays.

9 Par exemple: M.E.Q., *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Édition 1987, Québec, 1987.

Conclusion

Les discours sur la qualité de l'éducation sont nombreux et variés. Le Conseil, pour sa part, a choisi d'en tenir un qui se situait dans une perspective bien définie: celle de l'établissement. C'est pourquoi la stratégie qu'il propose pour l'amélioration de la qualité de l'éducation comporte quatre volets qui, d'une manière ou d'une autre, concernent l'établissement. D'abord, miser sur la dynamique de l'établissement nous oriente déjà vers la prise en charge du curriculum effectif, la responsabilisation des personnels et une évaluation axée sur le renouvellement institutionnel. Par ailleurs, se centrer sur le curriculum effectif, c'est faire appel à la culture propre de l'établissement, à ses compétences, à l'implication de son personnel dans l'activité éducative et à l'évaluation de son cheminement. En outre, reconnaître et renforcer le professionnalisme des personnels, c'est aussi prolonger la responsabilisation de l'établissement, favoriser l'interprétation du curriculum officiel et mettre de l'avant des formes d'évaluation interne. Enfin, proposer une évaluation axée sur le développement personnel et le renouvellement institutionnel, c'est aussi faire appel à la culture et aux pratiques propres à l'établissement, à la compétence et à l'engagement de son personnel, puis à une manière de vivre concrètement le curriculum.

Il n'y a ni formule magique, ni voie unique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. La stratégie à quatre volets, ici mise de l'avant, prône justement le respect de la diversité des milieux et de la variété des avenues de développement. Elle pose, cependant, quelques fondements qui forment comme l'assise même de toutes les actions à mettre de l'avant et de toutes les pistes à explorer.

Le premier de ces fondements est précisément celui de la prise en charge de l'établissement par lui-même pour une amélioration de la qualité de l'éducation. Chaque volet de la stratégie repose sur cette idée de la responsabilisation de tous les artisans de première ligne.

Le deuxième est celui du développement institutionnel. La dynamique de l'établissement s'ouvre sur un développement institutionnel, qui passe par la formulation et la mise en oeuvre d'un projet d'établissement. Elle table donc sur une volonté d'amélioration à la base et sur une forme ou l'autre de la concertation entre les agents éducatifs.

Le troisième centre toutes les actions sur une cible unique: la réussite éducative des élèves ou des étudiants. Pour que la pédagogie se centre sur l'apprentissage réel, il faut aussi que la gestion se centre à son tour sur la pédagogie. De même, dans cette logique de la réussite éducative, les attitudes positives sont tout aussi importantes qu'une organisation scolaire adaptée.

Le quatrième réside dans l'appui nécessaire des encadrements communs. Si la dynamique de l'établissement joue à plein, la dynamique du système devra s'ajuster. L'important est que, de plus en plus, des projets d'établissement s'affirment, non pas malgré les cadres communs, mais grâce à eux. Il faut espérer qu'ici aussi la vie sera plus forte que les structures.

Il faut bien se rendre à l'évidence: la perspective choisie, soit celle d'un pari sur l'établissement pour une amélioration de la qualité, est l'une de ces idées directrices — certains parleraient d'utopie directrice — qu'aucun discours ni aucune pratique ne peut épuiser. Mais c'est une idée « directrice », justement. Elle oriente la réflexion et l'action. Elle indique un horizon qui justifie une multitude de regards. Elle désigne un fondement qui appuie de multiples actions. Le Conseil n'a pas la prétention d'avoir dit le seul mot possible, ni même le dernier mot, sur la qualité de l'éducation. Il a simplement rappelé que cette qualité de l'éducation se joue et se gagne aussi dans chaque établissement.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président
Pierre LUCIER
Québec

Vice-président
Lucien ROSSAERT
Mont-Saint-Hilaire

Membres
Kathryn ANDERSON
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

Danièle BÉDARD
Psychologue
Lachine

Christiane BÉRUBÉ
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

Robert BISAILLON
Enseignant
Commission scolaire de L'Argile Bleue
Farnham

Ghislain BOUCHARD
Vice-président (Gestion des ressources humaines et affaires juridiques) et secrétaire Québec-Téléphone
Rimouski

Donald BURGESS
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdum

Claude CAPISTRAN
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

Louise CHENÉ
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Sylvia CHESTERMAN
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Michel DÉPELTEAU
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

John F. GECI
Associé
Groupe SOBECO Inc.
Montréal

Pierrette GIRARD-FRARE
Orthopédagogue
Laval

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

André PARÉ
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Roland POIRIER
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Joseph-Octave-Raymond ROCHON
Administrateur
La Motte

Victor TEBOUL
Journaliste et enseignant
Montréal

Louise VANDELAC
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office
Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique
Greenfield Park

Ann Rhodes CUMYN
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Membres adjoints d'office
Thomas J. BOUDREAU
Sous-ministre

Ann SCHLUTZ
Sous-ministre associé pour la foi protestante

Michel STEIN
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints
Alain DURAND

Jean PROULX

Achevé d’imprimer en novembre 1987
sur les presses de l’imprimerie Lautentide inc.

Composition typographique : Compélec inc.

Gouvernement du Québec
Conseil supérieur
de l'éducation

Imprimé au Québec, Canada
50-134