

CONSEIL
SUPERIEUR



DE L'ÉDUCATION

Avis
à la ministre
de l'Éducation
et de la Science

**DES CONDITIONS
POUR FAIRE AVANCER L'ÉCOLE**

360304
0094003

Québec

Le Conseil a confié l'élaboration de ce dossier à un comité formé de
M. Robert Bisailon, président ;
M^{me} Marie-Lissa Roy-Guérin, membre du Conseil ;
M. Joseph Rabinovitch, membre du Conseil ;
M. Paul Lagacé, membre du Conseil ;
M. Michel Monette, membre de la Commission de l'enseignement secondaire ;
M. Denis Pépin, membre de la Commission de l'enseignement secondaire.

Ont participé aux recherches et à la rédaction :

M^{me} Susanne Fontaine, coordonnatrice du service des études et de la recherche ;
M. Arthur Marsolais, responsable de dossier ;
M. Claude Beauchesne, agent de recherche.

Coordonnateur à la rédaction : M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil

Préparation technique : M^{me} Rachel Hamel, M^{me} Jacqueline Giroux,
M^{me} Jocelyne Mercier et M^{me} Monique Bouchard.

Direction des Communications
Ministère de l'Éducation

Avis adopté à la 413^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
Le 10 décembre 1993

ISBN : 2-550-28627-8

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale du Québec, 1994

360304
0071-03

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	La formation générale
1.1 La proposition ministérielle concernant la formation générale	3
1.2 Des clés pour relire la grille-matières et les programmes	4
1.3 Un meilleur aménagement du temps	7
1.4 Des approches à explorer en arts et en sciences de la nature	9
CHAPITRE 2	Le réaménagement des cycles du secondaire
2.1 La proposition ministérielle concernant les deux cycles du secondaire	11
2.2 Un réaménagement opportun des deux cycles du secondaire	12
2.3 Pertinence de la formation de groupes stables et de modèles d'accompagnement plus serré au premier cycle du secondaire	13
2.4 Des options de qualité et une règle d'équilibre de la formation générale au second cycle	15
2.5 La poursuite de l'élagage des cours préalables du collégial	16
2.6 Des approches pédagogiques variées	17
CHAPITRE 3	L'enseignement des langues
3.1 La proposition ministérielle concernant les langues	19
3.2 Une nécessaire valorisation de l'écriture et de la lecture en français, langue d'enseignement	20
3.3 Un enseignement plus efficace de l'anglais, langue seconde	22
CHAPITRE 4	La sanction des études secondaires
4.1 La proposition ministérielle concernant la sanction des études secondaires	29
4.2 Une hausse nécessaire du niveau de compétences sanctionnées par le diplôme d'études secondaires	30
4.3 Des programmes de mathématiques à revoir	31

.....		
CHAPITRE 5	La formation professionnelle	33
	5.1 Les hypothèses ministérielles concernant la formation professionnelle	33
	5.2 Un accès garanti et élargi des jeunes à une formation professionnelle poursuivie en concomitance avec la formation générale	34
	5.3 Des programmes de préparation à l'exercice d'une fonction de travail de faible complexité	36
CHAPITRE 6	La gestion pédagogique	39
	6.1 Les actions et hypothèses ministérielles concernant la gestion pédagogique	39
	6.2 Une plus grande responsabilisation du personnel enseignant	40
	6.3 Une plus grande responsabilisation des écoles	41
	6.4 Une gestion éclairée du changement	43
CONCLUSION		45

INTRODUCTION

Le 1^{er} novembre 1993, en vertu de l'article neuf de sa loi constitutive, le Conseil supérieur de l'éducation a reçu une demande d'avis de la ministre de l'Éducation concernant des modifications que celle-ci souhaite apporter à certains articles des régimes pédagogiques pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. La Ministre demande au Conseil de lui donner son avis non seulement sur les quelques amendements prévus — leur importance est toutefois notable —, mais également sur l'ensemble des propositions, hypothèses et questions qu'elle lui soumet dans un document ministériel¹. En effet, ce document a une double portée : si la Ministre y annonce ses intentions quant au court terme, elle ouvre aussi des perspectives pour un futur moins immédiat. Dans certains cas, il est d'ailleurs utile d'éclaircir les actions proposées par ces perspectives, pour se faire une meilleure idée de ce que serait alors l'école.

Le document ministériel est également proposé à la consultation des milieux scolaires. Malheureusement, le Conseil ne pourra pas tirer profit des résultats de cette démarche, car le temps dont il dispose lui-même pour donner réponse à la Ministre recoupe de fait celui, très court, de la consultation conduite par le Ministère. Pour élaborer sa réponse, le Conseil peut toutefois s'appuyer sur nombre de ses avis et rapports des dernières années. En l'occurrence, le Conseil s'inspirera *des conditions pour faire avancer l'école* auxquelles il a fait référence dans son dernier rapport annuel² : c'est même l'angle sous lequel il examinera à la fois les actions projetées et les hypothèses soumises.

C'est dans cette même optique des conditions pour faire avancer l'école que le Conseil suggérera parfois, en ce qui concerne certains points majeurs, de poursuivre une nécessaire réflexion, l'enjeu majeur exigeant en tout et partout une vision d'ensemble dans laquelle sont situés aussi bien la mission de l'école et son curriculum que son organisation, sa pédagogie et les structures qui l'encadrent.

Dans le but de procéder à un examen cohérent de la démarche ministérielle, le présent avis regroupe sous *six chapitres* ou thèmes intégrateurs autant les modifications et les actions proposées que les hypothèses envisagées par la Ministre : la formation générale, l'aménagement des cycles, l'enseignement des langues, la sanction des études, la formation professionnelle et la gestion pédagogique.

Enfin, le Conseil veut indiquer sa sensibilité aux éléments du contexte qui servent d'appui ou peuvent constituer des freins à une évolution par ailleurs nécessaire de l'éducation primaire et secondaire. C'est pourquoi, tout en prenant acte des effets de certaines législations sur la motivation des personnels de l'éducation, il espère néanmoins un examen au mérite de la proposition ministérielle. Mais, pour les mêmes raisons, il range parmi les conditions pour faire avancer l'école une attention toute particulière à la transition permettant l'appropriation des changements.

1. Gouvernement du Québec, *Faire avancer l'école*. L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions, Québec, 1993.
2. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993.

LA FORMATION GÉNÉRALE

Le Conseil traite ici de la formation générale au primaire et au secondaire, au regard d'actions envisagées, d'hypothèses soulevées et de modifications au régime pédagogique prévues par la Ministre. Certaines concernent l'orientation même de la grille-matières et la révision des programmes ; d'autres ont trait au temps à accorder aux cours obligatoires et aux cours optionnels ; d'autres enfin concernent les arts et les sciences de la nature. De l'avis du Conseil, il est tantôt possible d'aller de l'avant et il s'avère tantôt nécessaire de pousser plus loin la réflexion, et ce, au nom même de l'intention de « faire avancer l'école ».

Le présent chapitre comprend quatre sections. La *première* rappelle les éléments essentiels de la proposition ministérielle et leur contexte, en ce qui concerne la formation générale. La *deuxième* propose des clés pour relire la grille-matières et les programmes. La *troisième* rappelle qu'il y a, dans le curriculum, des temps à augmenter, d'autres à préserver, d'autres à libérer et d'autres encore à exploiter. La *quatrième* indique des approches à explorer en arts et en sciences de la nature.

1.1 La proposition ministérielle concernant la formation générale

Le Conseil regroupe ici diverses actions proposées et certaines questions posées dans le document ministériel. Il les regroupe, car il croit qu'il y a lieu de les traiter toutes dans la perspective de l'amélioration de la formation générale des jeunes.

Les *actions ministérielles* envisagées concernent l'élaboration de profils de sortie et la révision des programmes. Dans le premier cas, le Ministère souhaite « mettre au point un « profil de sortie » réaliste et fonctionnel, indiquant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être caractéristiques d'un élève à la fin du primaire et du secondaire¹ » (action 9). Ce profil de sortie vise à rendre plus explicite la visée de formation générale qui traverse normalement l'ensemble des cours, permet de revoir leur cohérence et d'en dégager les fils conducteurs. Quant à la révision des programmes, le Ministère entend « revoir le processus d'élaboration et de révision des programmes² », dans le but de produire des programmes qui se concentreraient sur les compétences à acquérir et les contenus à enseigner, sans imposer d'approches pédagogiques et en se dégageant de guides pédagogiques où tout est prévu.

Les *questions ministérielles* ont trait, dans l'ensemble, au rééquilibrage de la grille-matières, dans le contexte où les interrogations sur ce qu'il convient d'apprendre et d'enseigner à l'école ressurgissent et dans la perspective d'éviter à l'école dispersion et encombrement. C'est ainsi qu'on se demande s'il est toujours opportun de maintenir obligatoires certains cours (question 2.1), à quoi il serait opportun d'allouer le temps alors libéré (question 2.2), s'il faut réexaminer l'approche disciplinaire dans les programmes d'enseignement des arts (question 2.3), s'il faut revoir la séquence de l'enseignement obligatoire des sciences de la nature au secondaire (question 2.4) et s'il faut, en 4^e secondaire, accroître le temps disponible pour les cours à option (question 2.5).

1. Gouvernement du Québec, *Faire avancer l'école*, p. 20.

2. *Ibid.*, p. 29.

1.2 Des clés pour relire la grille-matières et les programmes

Le Conseil propose ici, à titre de conditions pour faire avancer l'école et son curriculum, quelques clés pour une relecture des grilles-matières et des programmes du primaire et du secondaire. On comprendra que ces clés servent également à simplifier les programmes à court terme et à définir à plus ou moins long terme les compétences permettant une formation générale complète.

La première clé de relecture réside, de fait, dans *l'élaboration de profils de sortie* pour la fin du primaire et du secondaire et, éventuellement, pour les fins de cycle. Déjà le Conseil a entrepris une réflexion sur ces profils de sortie. Aujourd'hui, il accueille positivement l'intention de la Ministre d'assumer le leadership d'un effort collectif visant à dégager de tels profils de sortie. Comme il l'a déjà signalé³, le Conseil pense que ces profils de sortie curriculaires réinterprètent la mission de l'école sous forme d'aboutissements et de résultats éducatifs vérifiables. Ils transforment les objectifs généraux de formation en compétences⁴. Le Conseil compte étoffer et concrétiser cette perspective des profils de sortie, en poursuivant la réflexion qu'il a déjà amorcée sur le curriculum souhaitable et sur la manière d'élaborer les programmes de formation.

Ces profils de sortie, transposition concrète de la mission de l'école, devraient être conçus comme des outils permettant d'établir une meilleure cohérence dans le curriculum et une meilleure pertinence de la grille-matières. Le langage analytique et behavioriste des programmes actuels a conduit à cumuler des milliers d'objectifs dont l'architecture ou la cohérence interne n'est pas évidente. Un profil de sortie bien conçu peut permettre d'établir autant cette cohérence interne que le caractère adéquat des matières inscrites dans la grille-matières. Mais des seuils de sortie bien faits permettent aussi d'instrumenter l'action éducative concrète. Ils peuvent orienter le travail dans la classe, dans une matière et dans la séquence d'une matière, voire d'un groupe de matières dotées d'affinité.

Les profils de sortie, déterminés pour la fin du primaire et du secondaire et également pour la fin des cycles intermédiaires, devraient être à la fois substantiels et réalistes. Ils devraient donc viser des apprentissages fondamentaux, c'est-à-dire ces connaissances, habiletés et attitudes durables, transférables, structurantes et fondatrices. Mais le défi consiste en même temps à les formuler en termes de compétences vérifiables : c'est leur nécessaire aspect réaliste et fonctionnel. Cela implique un effort majeur de discernement du genre d'objectifs à privilégier pour en arriver à proposer des profils de sortie

3. CSF, *Le Défi d'une réussite de qualité*, pp. 27 et suivantes.

4. Le concept de profil de sortie rejoint ce qu'on appelle « outcome-based education » dans la documentation américaine. Il faut noter en passant que certains États utilisent cette perspective pour réviser radicalement leur curriculum. Le Conseil croit qu'il s'agit ici d'une approche novatrice qui remet en question l'élaboration de programmes par objectifs finalement nombreux et morcelés (« taylorisés »). Le document ministériel fait état d'un travail rapide effectué par un comité de sages : faut-il en déduire qu'il adopte le concept de profil de sortie dans une perspective moins ambitieuse ? Le concept de compétence a, par ailleurs, ici un sens large : il s'agit de cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent à une personne d'accomplir avec maîtrise des gestes cohérents entre eux et adaptés à des situations nouvelles, dans un domaine d'intervention.

inspirateurs et significatifs, substantiels et pratiques. C'est dans ces directions, en tout cas, que le Conseil compte poursuivre sa réflexion et donc sa contribution aux débats qu'appelle la détermination de profils de sortie.

Une deuxième clé de relecture des grilles-matières et des programmes réside dans *l'équilibre et la jonction à réaliser entre le contenu d'une discipline et sa contribution au développement d'habiletés transdisciplinaires ou génériques*. Le contenu de chaque discipline permet l'accès à un domaine de la culture, mais en même temps la discipline concourt à l'acquisition des compétences transdisciplinaires ou génériques. C'est en tout cela que prend son sens la mission de formation générale de chaque discipline. L'école faillit à cette tâche de formation générale, comme le reconnaît d'ailleurs le document ministériel⁵, si elle ne permet pas cet accès aux contenus dans les divers domaines de la culture ou ce que le Conseil a déjà appelé l'initiation aux différents volets de la culture⁶. Par ailleurs, l'école doit aussi développer les habiletés transdisciplinaires que sont, par exemple, les capacités d'analyse, de synthèse, de pensée rationnelle ou de résolution de problèmes⁷. Chaque discipline y contribue aussi normalement à sa façon : c'est ce qu'on appelle le caractère instrumental de chaque discipline enseignée.

Une troisième clé de relecture a trait au *choix d'intégrer divers thèmes dans des matières d'enseignement existantes ou bien de les juxtaposer* en les insérant comme matières distinctes dans les grilles-matières. Il y a effectivement un choix important à faire à l'égard des multiples dimensions d'une éducation qui se veut intégrale, culturellement riche et non réductrice : on peut choisir d'intégrer certains thèmes en constituant un nombre de matières d'enseignement plus restreint ou bien de juxtaposer ces thèmes sous forme de matières d'enseignement distinctes. Au Québec, on a surtout choisi jusqu'à maintenant d'ajouter et de juxtaposer des matières, sauf pour les thématiques du programme de formation personnelle et sociale du primaire, en principe insérées dans les matières existantes. On s'interroge pourtant présentement sur ce qu'on appelle l'intégration ou le rapprochement des matières. Il apparaît pertinent d'envisager, comme on l'a fait dans d'autres sociétés, que des thématiques puissent être insérées dans diverses matières⁸.

Une quatrième clé de relecture réside dans *l'équilibre entre les responsabilités de l'État et celles des institutions locales*. L'État demeure responsable de fixer le noyau commun de la formation générale de tout citoyen ou citoyenne. En ce sens, il doit décider de ce qui est obligatoire et de ce qui peut être optionnel.

5. Gouvernement du Québec, *Faire avancer l'école*, p. 18.

6. CSE, *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, Québec, 1991, pp. 19 et suivantes.

7. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, p. 28 et *L'Intégration des savoirs [...]*, p. 33.

8. On voit, par exemple, dans l'école élémentaire et moyenne en Angleterre, un programme étoffé d'éducation à la santé. Il doit être étoffé et attrayant, au moins autant que celui d'une matière traditionnelle, car ses points de chute se dispersent entre les champs de la langue maternelle, de la géographie, des sciences naturelles et de l'éducation morale. L'État de la Californie a, pour sa part, élaboré pour ses écoles un programme d'éducation à l'environnement conçu pour colorer les matières existantes et non pour constituer une case de plus dans la grille-matières.

Il lui faut à la fois définir le noyau central et ménager l'espace curriculaire nécessaire aux commissions scolaires et aux écoles pour la définition de leurs projets éducatifs et aux élèves pour le choix de leurs options. Améliorer le curriculum exige donc des marges de manœuvre locales d'ordre pédagogique et organisationnel — par exemple, choix d'approches pédagogiques, animation pédagogique, phases d'expérimentation, projets innovateurs, actions concertées, ressourcements professionnels —, mais également un espace de jeu qui garantisse aux élèves la possibilité de choisir certains cours optionnels, qui correspondent davantage à leurs intérêts et qui risquent d'être sources d'une motivation personnelle dont le cheminement scolaire ne peut se passer.

La cinquième clé de relecture concerne *l'autonomie professorale et le professionnalisme collectif*. Les actions ministérielles entendent respecter davantage cette autonomie des enseignants et enseignantes en matière de pédagogie, de didactique et d'évaluation des apprentissages. Le Conseil a déjà dit qu'il fallait repenser l'ensemble du métier d'enseignant dans une logique de professionnalisation. Il a même affirmé qu'une telle logique devrait être à la base d'un renouvellement du contrat social entre la société et le personnel enseignant⁹. Cependant, il croit aussi que l'acte d'enseigner ou d'évaluer n'est pas un acte privé : c'est pourquoi il invite à la concertation entre petits groupes d'enseignants et d'enseignantes, au perfectionnement par les pairs, au travail au sein d'équipes-écoles, à la définition collective de politiques institutionnelles. Ce sont de telles actions qui contribuent à mettre en œuvre un véritable professionnalisme collectif dans lequel l'enseignement est conçu comme service public. Curriculums et programmes doivent se situer dans cette logique de la responsabilisation individuelle et du professionnalisme collectif.

Telles sont les clés de relecture que suggère le Conseil et sur lesquelles il entend aussi poursuivre sa réflexion. C'est dans cet esprit qu'il

1. **approuve l'intention ministérielle de mettre au point des profils de sortie pour la fin du primaire et du secondaire (action 9), rappelle que ces profils constituent une réinterprétation de la mission de l'école et impliquent un nouvel examen des grilles-matières, croit qu'il y a lieu également d'en tracer pour les fins de cycle et se propose de poursuivre sa réflexion à cet égard dans les prochains mois ;**
2. **reconnaît qu'il est opportun de revoir le processus d'élaboration et de révision des programmes (action 18) en tenant compte de certaines clés liées à l'élaboration des profils de sortie : dimension culturelle et instrumentale de chaque discipline, choix entre intégration de thèmes dans des matières existantes et ajout de matières juxtaposées, responsabilités étatiques et locales, autonomie professorale et professionnalisme collectif ;**

9. CSE, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1992.

-
3. reconnaît qu'il est *pertinent de s'interroger sur l'existence même et le caractère obligatoire ou optionnel de certains cours* (questions 2.1 et 2.2) et *compte s'y attarder dans le contexte de la réflexion plus globale qu'il mène sur les curriculums du primaire et du secondaire.*

1.3 Un meilleur aménagement du temps

La formation générale est dispensée dans le temps, cela va de soi. Ce qui fait problème ici, c'est l'aménagement du temps : d'abord, au primaire, le temps de présence des élèves est insuffisant ; ensuite, il faut préserver l'enseignement de diverses matières pour garantir l'acquisition d'une formation générale ; en outre, au secondaire, il paraît pertinent de libérer du temps pour les cours à option ; enfin, il y a un temps parascolaire à mieux exploiter. Voyons-y de plus près.

D'abord, l'augmentation du temps de présence des élèves au primaire. Le Conseil l'a déjà signalé : il y a, au primaire, un déficit entre le nombre d'heures prévisible pour l'enseignement de l'ensemble des matières du curriculum et le temps prescrit de présence des élèves¹⁰. Ce déficit est nécessairement préjudiciable à certaines matières — par exemple, les arts, la langue seconde et l'éducation physique, mais aussi les sciences humaines et les sciences de la nature —, qui sont précisément présentes dans la grille-matières pour assurer l'équilibre d'une formation générale riche et large. Qui plus est, tant au primaire qu'au secondaire, le calendrier scolaire s'avère être l'un des plus légers au Canada¹¹. Parmi les conditions pour faire avancer l'école, il faut reconnaître, malgré la conjoncture budgétaire défavorable, la nécessité de voir augmenter, au primaire tout au moins, le temps prescrit à 25 heures d'enseignement par semaine, ce qui permettrait à la fois d'assurer la formation de base diversifiée par le curriculum et d'accroître les marges de manœuvre locales.

Ensuite, un temps à préserver. Précisément au nom de l'équilibre de la formation générale au primaire, le Conseil pense qu'un temps minimal devrait être préservé pour chacune des matières inscrites au curriculum. Ce temps devrait être un peu inférieur au temps indicatif actuellement prévu, mais il devrait être prescrit et garanti. Par ailleurs, le temps indicatif pourrait être maintenu, justement en tant qu'indication d'un temps d'enseignement souhaitable. Sans temps minimal garanti, l'expérience montre que l'école tend à se réduire — dans la mouvance du courant « back to basics » — à l'enseignement de la langue maternelle et de la mathématique et parfois de la langue seconde. Or, le Conseil croit qu'il est important de poursuivre, dès le primaire, une formation qui intègre l'apprentissage des langues (langue d'enseignement et

10. Le temps prescrit de présence des élèves au primaire est de 23 h 30 par semaine. Le nombre d'heures d'enseignement du titulaire est de 20 h 30, ce qui laisse un temps de 3 heures pour trois matières spécialisées — les arts (incluant quatre programmes distincts), la langue seconde et l'éducation physique — totalisant 6 heures par semaine. Il y a donc un déficit de 3 heures.

11. Les comparaisons démontrent en effet que le nombre de jours de classe au Québec (180) est inférieur à la moyenne canadienne (187), notamment à celui en vigueur en Ontario (185), où la durée de l'enseignement hebdomadaire est d'au moins 25 heures. Voir, à ce sujet, le *Bulletin d'information* de l'Association canadienne d'éducation, Toronto, mai 1992.

langue seconde ; langage mathématique), l'ouverture culturelle (sciences de la nature, sciences humaines, arts, œuvres littéraires) et le développement de la personne (formation personnelle et sociale, éducation physique, formation religieuse et morale).

Également, un temps à libérer au deuxième cycle du secondaire. Le Conseil l'a souvent rappelé : le deuxième cycle doit être conçu comme cycle permettant la diversification des parcours, l'exploration sans spécialisation et il doit être vu comme une occasion de mesurer ses intérêts et aptitudes en fonction de son orientation¹². Le temps libéré doit rendre effectif le domaine des options et ouvrir également la possibilité de cours avancés ou enrichis dans les matières obligatoires (six unités au lieu de quatre, par exemple). Comme d'autres, le Conseil reconnaît que l'équité dans l'accès à la culture et à la réussite éducative a plus de chance de progresser par l'entremise de la diversification des parcours que par leur uniformisation¹³.

Enfin, un temps à mieux exploiter. Ce temps, c'est celui des activités parascolaires dont le Conseil a déjà dit qu'il pouvait être un temps réellement éducatif, tant pour les enfants du primaire que pour les jeunes du secondaire¹⁴. Ces loisirs organisés peuvent être des atouts contribuant au développement intégral, favorisant la création d'un milieu éducatif stimulant et prolongeant parfois l'enseignement proprement dit. Ce temps ne fait pas partie du curriculum officiel, mais il peut l'enrichir, tout comme peut le faire l'ensemble de la culture institutionnelle : cela fait aussi partie de ce qu'on appelle le curriculum effectif d'une école.

C'est dans cet esprit que le Conseil

4. **rappelle que, pour que soit assurée une formation de base diversifiée, pour que soient accrues les marges de manœuvre locales et pour que le calendrier scolaire s'approche des pratiques observables, dans les sociétés comparables, il s'avère pertinent d'augmenter à 25 heures le temps de présence des élèves prescrit pour le primaire ;**
5. **recommande qu'un temps minimal soit garanti pour les matières inscrites au curriculum du primaire et que le temps indicatif actuel atteste le temps d'enseignement souhaitable ;**

12. CSE, *Le Deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986 ; *L'Orientation scolaire et professionnelle : par delà les Influences, un cheminement personnel*, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989 ; *Le Défi d'une réussite de qualité*, 1993.

13. Voir, entre autres, Jean-Michel Berthelot, *Le Piège scolaire*, Paris, PUF 1982 ; Paul Thibaud et Philippe Raynaud, *La Fin de l'école républicaine*, Calmann-Lévy, 1990. De grandes études britanniques sur l'effet de la dynamique institutionnelle et de la pratique pédagogique au regard de l'inégalité des chances vont dans le même sens : M. Rutter et autres, *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their Effects on Children*, Londres, Open Books, 1979 ; P. Mortimore, *School Matters*, Berkeley, University of California Press, 1988.

14. CSE, *Les Enfants du primaire*, Québec, 1989 et *Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*, Québec, 1988.

-
6. **recommande d'accroître, en 4^e secondaire, le temps disponible pour des cours à option et des cours obligatoires enrichis** (question 2.5), afin de favoriser la diversification des parcours, l'exploration et l'orientation des élèves ;
 7. **suggère que les écoles exploitent davantage les activités parascolaires, pour enrichir leur curriculum effectif.**

1.4 Des approches à explorer en arts et en sciences de la nature

La Ministre se demande s'il faut réexaminer l'approche strictement disciplinaire dans les programmes d'enseignement en arts (question 2.3) et s'il faut revoir la séquence de l'enseignement obligatoire des sciences de la nature au secondaire (question 2.4).

Le Conseil a déjà recommandé de *réexaminer l'approche strictement disciplinaire adoptée dans les programmes d'art* au primaire et d'explicitier les objectifs de formation de base que spécialistes et généralistes devraient poursuivre en ce domaine¹⁵. Quatre programmes distincts existent — arts plastiques, musique, danse et expression dramatique —, entre lesquels on peut choisir, alors qu'on vise la continuité des apprentissages. Ces programmes sont encore trop conçus selon une démarche strictement disciplinaire. Il semble pertinent de réexaminer les orientations et les objectifs des programmes et de les situer plus nettement dans une approche visant la contribution à la formation de base, une approche axée sur l'initiation à l'expérience esthétique et à la dimension artistique comme élément de la formation de base et du profil de sortie. Le Conseil entend poursuivre sa réflexion en ce domaine.

Le Conseil pense également qu'on doit revoir la *séquence de l'enseignement obligatoire des sciences de la nature au secondaire*. Une meilleure continuité ou cohérence séquentielle pourrait exister, de la première à la quatrième année du secondaire¹⁶, et ce, en deux directions : d'abord, celle d'une meilleure séquence des thématiques d'enseignement au fil des années ; également, celle d'une formulation plus adéquate des objectifs de formation générale visés et des compétences de base à y faire acquérir. La séquence actuelle s'est formée à même des juxtapositions et des ajouts au fil des années : ni son unité ni sa continuité ne sont évidentes¹⁷.

15. CSE, *L'Éducation artistique à l'école*, Québec, 1988.

16. Cette séquence consiste, actuellement, en quatre unités d'écologie en 1^{re} secondaire, quatre unités d'initiation aux sciences physiques en 2^e secondaire, quatre unités de biologie humaine en 3^e secondaire et six unités de sciences physique (chimie et physique intégrées) en 4^e secondaire. Selon une approche moins traditionnelle — choix d'intégrer diverses thématiques dans des matières données plutôt que d'ajouter et de juxtaposer des matières — on peut aussi considérer les quatre unités d'initiation à la technologie placées en 3^e secondaire et même les quatre unités d'économie familiale de la 2^e secondaire.

17. Il faut aussi penser une continuité entre le primaire et le secondaire, préparant elle-même aux études en sciences de la nature menées à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, comme on l'a déjà dit, des cours enrichis et des cours optionnels « costauds » devraient être offerts à ceux et celles qui comptent s'orienter vers les sciences de la nature au collège et à l'université.

Par ailleurs, une perspective d'éducation scientifique plus signifiante et enracinée pourrait être adoptée, dans le sens de l'approche « science-technologie-société » : cette approche, qui relie l'étude des sciences et des technologies à la société, peut favoriser l'intégration des apprentissages au-delà de la juxtaposition des matières, amener à faire des liens entre les concepts clés des sciences, l'évolution technologique et la vie quotidienne, initier à la pensée scientifique et inciter à participer aux débats sociaux entourant la science, la technologie et l'avenir de la société : par exemple, pollution, exploration pétrolière, manipulations génétiques, euthanasie¹⁸. Cette approche peut d'ailleurs être harmonisée avec une autre approche qu'on a commencé à introduire dans l'étude des sciences, soit le constructivisme, selon lequel l'élève est appelé à construire lui-même son savoir de façon signifiante.

C'est dans cet esprit que le Conseil entend poursuivre ses réflexions en ce domaine et que, dès maintenant, il

8. ***recommande d'insérer clairement les programmes d'enseignement des arts au primaire dans la perspective de la formation de base (question 2.3) ;***
9. ***recommande de repenser la continuité et la cohérence des programmes de sciences de la nature et de technologie au secondaire (question 2.4) dans une optique claire de formation générale et de réviser les programmes dans la perspective des rapports étroits entre les sciences, la technologie et la société.***

18. CSE, *Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Québec, 1989.

LE RÉAMÉNAGEMENT DES CYCLES DU SECONDAIRE

À l'heure présente, l'enseignement secondaire est divisé en un premier cycle de deux ans et un second cycle de trois ans. Outre que la coupure des cycles ne semble pas s'effectuer au bon moment, leurs caractéristiques sont elles-mêmes peu marquées. C'est de cette question que traitent les actions 10, 11, 12, 13 et 14 du document ministériel. La première d'entre elles conduit à un amendement au régime pédagogique analysé déjà à quelques reprises par le Conseil depuis plusieurs années.

Le présent chapitre comprend six sections. La *première* rappelle l'essentiel de la proposition ministérielle concernant les deux cycles du secondaire. La *deuxième* s'attache à la nouvelle répartition des cycles du secondaire et propose l'exploration d'une réorganisation des cycles du primaire. La *troisième* se penche sur la formation de groupes stables et la formule du tituliariat. La *quatrième* traite des cours à option au second cycle. La *cinquième* a trait à la poursuite du travail d'élagage des cours préalables du collégial. La *sixième* touche à la variété des approches pédagogiques.

2.1 La proposition ministérielle concernant les deux cycles du secondaire

Le document ministériel propose de répartir les cinq années du secondaire sur un premier cycle de trois ans et un second cycle de deux ans. Il souhaite que soient mieux marqués les traits caractéristiques de ces deux cycles restructurés.

Certains *constats* s'imposent : le passage du primaire au secondaire suscite l'inquiétude des parents ; de 12 à 15 ans, les jeunes vivent une intense période de structuration de leur personnalité ; vers la fin de la 3^e secondaire, les jeunes commencent à s'interroger plus sérieusement sur leur orientation et même sur leur persévérance scolaire ; ils ont besoin de faire le point ; par ailleurs, la voie de formation générale offerte en 4^e et 5^e secondaire semble comporter une trop grande uniformité, au moment où les jeunes ont besoin de tester leur orientation et d'explorer les divers domaines du savoir ; les sciences de la nature et les mathématiques s'imposent alors à eux comme la voie royale qui peut leur laisser toutes les portes ouvertes sur l'avenir.

Dans ce contexte, le document ministériel propose de « modifier, dans le régime pédagogique du secondaire, la répartition des cycles d'études¹ » (action 10), de « procéder, au premier cycle du secondaire, à la formation de groupes d'élèves stables sous la responsabilité principale d'un « titulaire » ou d'un « tuteur² » (action 11), de regrouper les « matières à option par grands champs du savoir³ » (action 12), de « poursuivre le travail d'élagage des cours préalables au collégial⁴ » (action 13) et de « varier les approches pédagogiques, à l'intérieur du cadre de la formation générale offerte aux jeunes de 4^e et 5^e secondaire⁵ » (action 14).

1. Gouvernement du Québec, *Faire avancer l'école*, p. 21.

2. *Ibid.*, p. 22.

3. *Ibid.*, p. 24.

4. *Ibid.*, p. 25.

5. *Ibid.*, p. 25.

2.2 Un réaménagement opportun des deux cycles du secondaire

Depuis 1986, le Conseil est revenu à plusieurs reprises sur cette nécessité de revoir non seulement le découpage ou la répartition des deux cycles, mais également leurs caractéristiques propres. Il l'a fait sous des angles différents et selon une argumentation dont on ne fait que rappeler ici l'essentiel⁶.

En premier lieu, il importe de *conduire le plus grand nombre jusqu'à la réussite et à la diplomation*. À cet égard, il paraît pertinent de favoriser un premier cycle plus attentif au cheminement étudiant et aux difficultés de certains et un second cycle offrant plus de diversification dans les parcours. Le cheminement jusqu'à la réussite ne pourrait qu'y gagner.

En deuxième lieu, il faut promouvoir un *premier cycle de trois ans* à la fois *plus homogène*, visant une formation de base commune qui se termine par une évaluation d'étape — il s'agit de la fin de la neuvième année de scolarisation, étape également significative dans d'autres systèmes d'éducation —, et *plus encadré*, favorisant un accompagnement éducatif plus serré. Cependant, pour certains élèves qui éprouvent des difficultés, les « cheminements particuliers » demeurent toujours une voie appropriée s'ils sont mis en œuvre dans une perspective large axée sur le droit à la différence⁷. De même, le parcours « voie technologique et préparation à la vie active⁸ » devrait pouvoir être emprunté dès ce premier cycle, tout en visant les objectifs d'une formation de base commune.

En troisième lieu, le second cycle doit être conçu comme un *cycle de formation générale, permettant l'élargissement de l'accès à la culture, l'exploration, la maturation et l'orientation*. En ce sens, il doit favoriser des cheminements diversifiés, par le choix de cours à option de qualité dans divers domaines du savoir et par le choix de cours avancés dans les matières obligatoires. Ce cycle doit donc offrir à l'élève des occasions réelles de faire ses preuves, de se mesurer et de se révéler, d'élargir et de vérifier ses intérêts et ses aptitudes, de parfaire sa culture générale et de poursuivre son développement personnel et social.

En quatrième lieu, le second cycle doit offrir à certains élèves la *possibilité d'accéder à une formation professionnelle*, tout en poursuivant leur formation générale. C'est aussi là une façon d'accroître la diversification des parcours. Pour certains de ceux et celles qui se préparent au marché du travail, la formation professionnelle pourrait faire place à des formules d'alternance — on voit ici l'exigence d'un partenariat entre l'école et l'entreprise — et la formation générale pourrait être nettement axée sur la préparation à la vie active, soit l'acquisition de connaissances, habiletés et attitudes générales adaptées au monde du travail et à la vie de citoyen et l'acquisition de la capacité d'apprendre et de se développer personnellement de façon continue.

6. Voir, entre autres, CSE, *Le Deuxième Cycle du secondaire [...] ; Les Sciences de la nature et la mathématique [...] ; L'Orientation scolaire et professionnelle [...]* et *Le Défi d'une réussite de qualité*.

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

8. Ce parcours vise, à travers des projets concrets, l'acquisition de compétences générales devant contribuer à l'exercice des rôles de citoyen ou citoyenne et le développement de certaines habiletés de base utiles à tout travailleur ou travailleuse.

En cinquième lieu, le Conseil pense qu'il serait également pertinent d'*explorer la refonte des cycles au primaire*⁹. Les cycles signalent que, dans les chemine-
ments, des étapes, des rythmes et des progressions existent dont il importe de
bien tenir compte. C'est dans cet esprit qu'il entend lui-même continuer
d'explorer la piste de trois cycles de deux ans au primaire et qu'il propose à
la Ministre d'encourager des expérimentations en ce domaine.

C'est pourquoi le Conseil

**10. recommande de modifier, dans le régime pédagogique du secon-
daire, la répartition des deux cycles d'études, en faisant un pre-
mier cycle de trois ans et un second cycle de deux ans (action 10) ;**

**11. propose d'explorer la piste de trois cycles de deux ans au primaire
et de favoriser des expérimentations en ce sens.**

2.3 Pertinence de la formation de groupes stables et de modèles d'accompagne- ment plus serré au premier cycle du secondaire

Le Conseil a maintes fois insisté, dans ses avis et rapports annuels, sur
l'attention particulière que l'école doit apporter aux besoins éducatifs des
élèves du secondaire afin de mieux y répondre : besoin durable d'un soutien
et d'un encadrement adapté, importance des relations humaines dans
l'apprentissage, rapports maître-élève personnalisés et stimulants. Il a déjà
formulé des propositions qui vont dans le sens de l'action ministérielle
envisagée. Il a en effet déjà suggéré d'aménager, chaque fois que la chose est
possible, des groupes d'appartenance stables et il a souvent rappelé qu'il
convenait de mettre en place des moyens pour assurer à tous les élèves un
véritable accompagnement éducatif¹⁰. Il y a cependant ici deux aspects à
distinguer dans la recommandation ministérielle.

Le premier aspect concerne la *constitution de groupes stables*¹¹. Ces groupes
ne peuvent que renforcer le sentiment d'appartenance des jeunes, assurer des
rapports plus personnalisés entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante et
favoriser pour autant une meilleure transition entre le primaire et le deuxième
cycle du secondaire. Cependant, cette mesure souhaitable peut avoir des
impacts sur deux éléments importants de l'organisation pédagogique qu'il
importe de maintenir le plus possible : d'une part, le caractère hétérogène des
groupes et, d'autre part, la promotion par matière¹² qu'une certaine mobilité
des élèves contribue à garantir. Ainsi, aux yeux du Conseil, faudra-t-il maintenir
le principe du regroupement dans une même classe d'élèves de capacités
différentes (forts, moyens, faibles), tout en permettant le plus possible à chacun
et chacune de progresser à son rythme dans les différentes matières. Il est donc
important de clarifier ici les enjeux — par exemple, les valeurs d'appartenance

9. CSE, *Une pédagogie pour demain [...]*, pp. 41-42.

10. Voir, entre autres, CSE, *Apprendre pour de vrai [...]*, p. 81 ; *L'Intégration des savoirs [...]*,
pp. 38-39 ; *Les Nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des
enseignements à tirer*, Québec, 1992, pp. 77-78 ; *Le Défi d'une réussite de qualité*, pp. 41-42.

11. Par *groupe stable*, il faut entendre un groupe d'élèves qui suivent ensemble tous leurs cours
ou la majorité de leurs cours pendant une année scolaire.

12. La promotion par matière reste effectivement possible dans la mesure où le groupe stable
peut se concevoir en fonction d'une majorité de matières suivies par les élèves d'un même
groupe. Une variation légère du groupe, soit en langue seconde, en arts ou en éducation
physique, ne détruit pas son effet bénéfique.

(reliée au groupe stable), d'équité (reliée à la composition diversifiée des groupes) et de progrès continu (reliée à la promotion par matière) — et de les concilier le plus possible, car ils ne sont pas contradictoires pour la majorité des élèves.

Le second aspect a trait à *l'accompagnement éducatif des jeunes* du premier cycle. Les formules du titulariat et du tutorat de groupe¹³ s'appuient sur la notion de groupe stable. Ce sont des formules expérimentées ici et là et qui s'avèrent généralement efficaces¹⁴. Mais on peut aussi penser à d'autres formules avantageuses du point de vue éducatif, comme celle de l'aménagement d'une tâche globale confiée à une équipe d'enseignantes et d'enseignants affectés à un groupe restreint d'élèves¹⁵. Il n'y a pas d'aménagement unique ni de formule magique pour assurer l'accompagnement éducatif souhaitable. Selon le Conseil, toute formule choisie devrait respecter les conditions suivantes : se situer dans le cadre d'un projet d'établissement soutenu par la commission scolaire, d'une gestion participative, de formules organisationnelles souples, d'un appui du personnel enseignant et de la prise en considération des compétences des personnes en cause¹⁶. Au total, c'est dire qu'il faut laisser à l'équipe-école les marges de manœuvre nécessaires et la responsabilité de choisir les modalités les plus appropriées à ce nécessaire accompagnement éducatif. C'est dire aussi qu'il importe ici de pouvoir miser sur les services personnalisés d'aide et de soutien que dispensent des professionnels non enseignants¹⁷.

C'est dans cet esprit que le Conseil

12. encourage la formation de groupes stables au premier cycle du secondaire, tout en attirant l'attention du Ministère et des intervenants locaux sur les enjeux en cause qu'on ne doit pas perdre de vue, soit l'appartenance, l'équité dans la composition des groupes et le progrès continu (action 11) ;

13. Le titulariat est une formule pédagogique selon laquelle un maître enseigne plusieurs matières au même groupe stable. Le tutorat de groupe est cette formule pédagogique où un certain nombre d'élèves est parrainé par un enseignant ou une enseignante.

14. Les expériences menées en milieu scolaire démontrent les effets bénéfiques du titulariat, qui favorise une relation beaucoup plus étroite entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves et assure un meilleur suivi de leurs apprentissages. La formule du titulariat proposée par la Ministre demande que l'enseignante ou l'enseignant enseigne plus d'une matière. Certains craignent que cette formule marque un certain recul par rapport à la compétence disciplinaire qui est celle des spécialistes. Cependant, les nouveaux programmes de formation des maîtres prévoient que les futurs enseignantes et enseignants seront formés dans plus d'une discipline ; quant au personnel en exercice, certains peuvent se montrer intéressés et compétents pour enseigner plus d'une matière.

15. CSE, *Les Cheminements particuliers de formation [...]*, pp. 38-39.

16. CSE, *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 13-20 et pp. 29-34 et *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993, pp. 46-47.

17. Le document ministériel ne fait pas mention de ces personnels qui tendent à diminuer dans les écoles et dont les services sont indispensables pour aider les élèves à résoudre les problèmes qu'ils vivent en dehors de l'école, problèmes qui souvent mènent à l'échec et à l'abandon scolaire.

2.4 Des options de qualité et une règle d'équilibre de la formation générale au second cycle

13. recommande à la ministre de l'Éducation de *promouvoir divers modèles d'accompagnement de groupes d'élèves* — par exemple, titulariat, tutorat de groupe ou tâche globale — et de voir, avec les syndicats, à ce que les conventions collectives rendent possible l'implantation de ces divers modèles au palier local (action 11).

Le second cycle, commençant en 4^e secondaire, doit offrir une plus grande variété de parcours. Cette diversification des cheminements constitue effectivement la caractéristique propre de ce cycle d'enseignement¹⁸.

Mais, d'abord, il faut s'assurer que des cours à option de qualité soient offerts dans les divers champs du savoir. On l'a dit, si le choix de l'élève est bien réel — il y a ici un lien direct avec les préalables du collégial —, ces cours lui permettent de tester ses intérêts et ses aptitudes, de pousser plus loin sa connaissance de certains secteurs du savoir et de forger son orientation. Cette diversification des cheminements en formation générale ne doit cependant être conçue ni comme une préspecialisation ni comme une filière.

Il importe également d'assurer l'équilibre de la formation générale dans le choix des cours à option et des cours obligatoires enrichis et allongés (6 unités au lieu de 4, par exemple). C'est ce que le Conseil a déjà appelé une clause de variété : cette clause consiste à s'assurer d'un équilibre dans la formation générale qui se poursuit, par une règle qui oblige l'élève à choisir des cours à option dans divers champs du savoir. À cet égard, les champs proposés dans le document ministériel semblent acceptables¹⁹, mais on devrait y ajouter un champ de formation personnelle et sociale (éducation aux droits et culture morale et religieuse, par exemple). L'élève devrait choisir ses cours à option et ses cours enrichis allongés dans au moins deux champs du savoir, comme le suggère la proposition ministérielle.

Il y a également nécessité, sans doute, d'une *marge de manœuvre pour les établissements*. Il y va en effet du projet éducatif de chaque école. Mais les commissions scolaires devraient s'assurer qu'un certain nombre de champs de savoir soient offerts dans chaque école : autrement, il n'y a plus de choix réel pour l'élève.

C'est pourquoi le Conseil

14. recommande que des cours à option de qualité dans les divers champs du savoir et des cours obligatoires enrichis soient effectivement offerts dans les écoles et que l'élève soit tenu de choisir ses cours optionnels dans au moins deux champs du savoir (action 12).

18. Voir, entre autres, CSE, *Les Sciences de la nature et la mathématique [...]. Améliorer l'éducation scientifique [...]*, *Le Défi d'une réussite de qualité*.

19. Il s'agit des champs de mathématiques et de sciences de la nature, de sciences humaines, de langues et lettres, des arts, de la technologie et de la formation professionnelle. Il est à noter que certains de ces champs sont déjà fortement présents dans le curriculum, par l'entremise des cours obligatoires.

2.5 La poursuite de l'élagage des cours préalables du collégial

Dans quelques avis et rapports, le Conseil a déjà insisté sur cet élagage des préalables du collégial²⁰. Qu'il suffise ici de rappeler brièvement quelques principes à la base de cette opération.

Premier principe : *un diplôme d'études secondaires solide et fiable doit être la base normale et courante d'admission au collégial*. C'est dans cet esprit que le Conseil propose la hausse des exigences pour l'obtention du DES²¹. Seul un DES solide et fiable permet d'ailleurs de pousser plus loin l'élagage des préalables du collégial. Rappelons simplement ici l'effet pervers de la non solidité et de la non-fiabilité de certains DES (par exemple, ceux qu'on obtient avec 130 unités sur une possibilité de 180). Ne pouvant se fier au DES comme prédicteur de réussite collégiale, les collèges ont instauré un système de préalables, qui remonte lui-même jusqu'à l'université. En ce sens, les préalables — essentiellement en mathématiques et en sciences de la nature — viennent ajouter à une condition nécessaire (le DES) une condition suffisante pour accéder à certains programmes collégiaux.

Deuxième principe : *il faut mettre fin à l'utilisation des cours préalables de sciences de la nature et de mathématiques comme critères de sélection pour l'admission dans des programmes collégiaux sans lien direct avec le contenu des préalables*. Si de bons cours enrichis et de sérieux cours à option existent dans les divers champs du savoir, ils peuvent être eux aussi des témoins valables d'une certaine qualité d'apprentissage et de bons prédicteurs de la réussite ultérieure. Par ailleurs, la poursuite de l'examen de la liste actuelle des cours préalables en sciences de la nature et en mathématiques permettra d'offrir de sérieux cours à option dans les divers champs du savoir et fera place à de vrais choix pour les élèves du secondaire.

Troisième principe : *il ne faut admettre que les préalables pédagogiquement justifiés*. C'est dire que les vrais préalables sont ces cours qui permettent — par leurs objectifs et leurs contenus — d'acquérir des éléments de connaissance et d'habileté essentiels pour entreprendre les apprentissages visés dans des cours ultérieurs.

Quatrième principe : *on peut aussi concevoir les cours optionnels préalables dans une perspective de maturation dans un domaine de la formation générale et dans une optique d'orientation*. Il s'agit ici de premiers approfondissements et de tests d'orientation, en quelque sorte, qui ne devraient pas favoriser pour autant les cheminements cloisonnés, spécialisés et irréversibles.

Dans cet esprit le Conseil

15. recommande de poursuivre le travail d'élagage des cours préalables du collégial (action 13).

20. Par exemple, CSE, *Les Sciences de la nature et la mathématique [...]*; *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial [...]*.

21. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*.

2.6 Des approches pédagogiques variées

Le Conseil reconnaît qu'il est important de diversifier les approches pédagogiques, pour répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage de clientèles de plus en plus hétérogènes, en particulier au secondaire, de façon à permettre à un plus grand nombre d'élèves de parvenir à la réussite. C'est en ce sens que la diversification de la pédagogie a été retenue comme l'une des stratégies prioritaires liée à une nouvelle phase de démocratisation en éducation axée sur une réussite de qualité²². Aux yeux du Conseil, ce renouveau de la pratique pédagogique constitue une condition importante pour faire avancer l'école et améliorer la formation des jeunes²³.

Si la variation des approches pédagogiques s'impose en 4^e et 5^e secondaire, et d'autant plus que les exigences pour la sanction risquent d'être accrues, elle devrait également être soutenue comme action prioritaire au premier cycle du secondaire. Pour les deux cycles, c'est une façon de traiter l'hétérogénéité des clientèles, mais au premier cycle la diversification de la pédagogie apparaît comme plus que pertinente auprès d'élèves à risque susceptibles de quitter l'école dès la fin de la 3^e secondaire²⁴.

Dans son dernier rapport annuel, le Conseil propose donc qu'on sorte de l'uniformité des pratiques pédagogiques et c'est en ce sens qu'il présente quelques approches prometteuses, tels la pédagogie différenciée, l'enseignement stratégique ou l'apprentissage coopératif. Mais il signale également que l'innovation pédagogique a besoin de s'appuyer sur des éléments essentiels : par exemple, dynamique institutionnelle, leadership pédagogique, petites équipes d'enseignants et d'enseignantes, recherches-actions, ressourcement pédagogique.

En conséquence, le Conseil

16. appuie la volonté ministérielle de promouvoir et de soutenir la variété des approches pédagogiques (action 14), qu'il considère comme un élément central de l'amélioration de l'éducation, et souhaite que cette volonté s'exprime autant en ce qui concerne le premier cycle que le second cycle du secondaire.

22. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, pp. 35 et suivantes.

23. *Ibid.*, p. 35.

24. Dans un récent sondage fait par la firme SOM pour le compte du Conseil, 36 % des jeunes de 15 à 17 ans affirmaient que l'aspect de l'école qui a le plus besoin d'amélioration est la façon d'enseigner des professeurs, en même temps élément prioritaire d'insatisfaction par rapport aux cinq éléments proposés dans le questionnaire.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

La langue d'enseignement et la langue seconde constituent des dimensions fondamentales des apprentissages de base poursuivis au primaire et de la formation générale promue au secondaire. De sérieuses questions sont soulevées depuis plusieurs années, notamment en ce qui concerne le français écrit et l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Le document ministériel propose des actions à cet égard, dont l'une — l'immersion — exige un amendement aux régimes pédagogiques du primaire et du secondaire.

Le présent chapitre traite donc, dans une *première section*, des propositions ministérielles concernant les langues. Dans une *deuxième section*, il s'attache aux questions d'évaluation concernant principalement le français, langue d'enseignement, mais également l'anglais, langue d'enseignement. Il s'attarde, dans une *troisième section*, sur l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

3.1 La proposition ministérielle concernant les langues

Le document ministériel part du constat de certaines lacunes en ce qui concerne principalement le français, langue d'enseignement, et l'anglais, langue seconde. Sur la base de ces constats, il propose des actions de renforcement.

Les lacunes constatées ont trait notamment au français écrit, tant au primaire qu'au secondaire. Malgré des efforts évidents de redressement, des problèmes demeurent en ce qui concerne l'enseignement du français qu'on a trop axé, affirme le document ministériel, sur « des approches pédagogiques orientées sur les situations de communication¹ ». En ce qui a trait à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, on doit également constater de sérieuses lacunes : enseignement peu efficace, déficit du temps d'enseignement au primaire, compétences insuffisantes des enseignantes et enseignants.

Le document ministériel envisage donc *diverses actions* : concernant le français, langue d'enseignement, il faudra « donner, au moment de l'évaluation, plus de poids à la langue écrite et plus de responsabilités aux enseignants et enseignantes² » (action 1), « faire passer une épreuve ministérielle d'écriture à la fin de la 3^e année du secondaire³ » (action 2), « mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants une épreuve diagnostique d'écriture, applicable au début de la 5^e année du primaire et de la 4^e année du secondaire⁴ » (action 3) ; pour l'anglais, langue seconde, il faudra « garantir un temps minimal⁵ » au primaire (action 4), « promouvoir la formule de l'enseignement intensif au primaire⁶ » (action 5), « tirer parti de la possibilité d'organiser des classes d'immersion en langue anglaise et des échanges interlinguistiques⁷ » (action 6), « accroître la compétence des professeurs d'anglais, langue seconde⁸ » (action 7) ; et pour l'anglais, langue seconde, et le français, langue seconde, « reconnaître, au moment de la sanction des études, deux niveaux de performance dans la langue seconde⁹ » (action 8).

1. Gouvernement du Québec, *Faire avancer l'école*, pp. 13-14.

2. *Ibid.*, p. 15.

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*, p. 16.

8. *Ibid.*

9. *Ibid.*

3.2 Une nécessaire valorisation de l'écriture et de la lecture¹⁰ en français, langue d'enseignement

Les diagnostics portant sur la capacité de lecture et la qualité du français écrit sont à prendre au sérieux. Des améliorations doivent être apportées, de toute évidence, ce qui ne signifie pas pour autant que des coups de barre de 180° sont exigés, voire simplement souhaitables. Par ailleurs, des mesures d'évaluation, sommatives et formatives, sont ici importantes, tout comme leurs moments et leurs poids relatifs.

Premièrement, il faut améliorer à la fois la langue écrite et la lecture. Pas plus qu'on ne doit isoler un élément, comme l'orthographe ou la ponctuation, de l'ensemble des éléments du code linguistique, on ne doit séparer l'apprentissage de la lecture de celui de l'écriture. Il est important de valoriser en même temps l'écriture et la lecture, car autant la lecture peut être stimulée par la pratique de l'écriture, autant l'écriture peut profiter d'une lecture intelligente. Le va-et-vient de l'une à l'autre s'avère essentiel, même pour développer l'écoute et l'expression orales.

Mais le Conseil tient à rappeler ici sur quelles bases une telle amélioration de la langue écrite et de la lecture devrait reposer. C'est pourquoi il insiste sur les points suivants :

- *il ne faut pas séparer l'apprentissage du code linguistique de la maîtrise de la langue comme outil de communication et comme outil d'initiation culturelle ; il faut apprendre à lire et à écrire, certes, mais il faut lire et écrire pour communiquer et comprendre ;*
- *il importe d'accentuer le potentiel d'initiation culturelle de l'enseignement du français par l'accès à des œuvres majeures de la culture, ce qui constitue à sa manière une démocratisation de la culture et ce qui montre l'importance de la lecture et de la compréhension des textes ;*
- *s'il s'avère pertinent de procéder à une étude systématique de la langue comme objet ou code, il importe de se rappeler que cette étude doit nécessairement s'accompagner d'un apprentissage structuré portant sur les stratégies de transfert ou d'application des connaissances acquises, car c'est vraiment ici que le bât blesse ;*
- *il faut se rappeler que l'amélioration de la langue écrite et de la lecture, comme de l'expression orale d'ailleurs, est une responsabilité institutionnelle et non seulement une responsabilité des enseignants et enseignantes de français ; c'est une tâche de toute l'école et qui traverse l'ensemble de la culture institutionnelle autant que l'ensemble du curriculum ;*
- *il est important de faire place à la responsabilité et à la créativité professionnelles des enseignants et enseignantes — seuls ou en groupe — dans l'élaboration et l'utilisation d'outils pédagogiques et d'outils d'évaluation.*

10. CSE, *La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, 1987.

Deuxièmement, il est important de vérifier l'état de la compétence linguistique atteinte par les élèves, à des moments stratégiques. Des évaluations de système sont effectivement nécessaires pour vérifier le niveau des apprentissages. Les temps opportuns, on peut s'en douter, sont la fin du primaire et les fins de cycles au secondaire. Ce sont des moments propices pour connaître l'état de la compétence linguistique et, au besoin, ajuster les programmes et mener les actions systémiques appropriées. En ce sens, faire passer une épreuve ministérielle en français à la fin de la 3^e secondaire — à l'avenir, fin du premier cycle — et soumettre un échantillon de copies à une correction centralisée pour mesurer les acquis au palier du système constituent des opérations opportunes. Cependant, il semble pertinent que cette épreuve concerne à la fois l'écriture et la lecture : en ce qui concerne l'écriture, l'épreuve devrait contenir la vérification de la capacité de produire un texte en utilisant le code de façon compétente ; en ce qui a trait à la lecture, l'épreuve devrait vérifier la compréhension de textes et permettre des réponses ouvertes.

Troisièmement, il paraît pertinent de mettre à la disposition des enseignants et enseignantes des épreuves diagnostiques. Effectivement, il est opportun que le Ministère développe, avec l'aide du personnel enseignant, des outils d'évaluation appropriés en français, qu'il les fasse connaître et les rende disponibles. Il est important que les enseignants et enseignantes de français utilisent de telles épreuves diagnostiques pour connaître les difficultés de leurs élèves et ajuster leur enseignement. Cette batterie d'épreuves diagnostiques, permettant de suivre les progrès individuels, paraît même pertinente pour chaque degré du primaire et du secondaire et autant en écriture qu'en lecture. Qui plus est : il pourrait être utile aussi de mettre à la disposition des enseignants et enseignantes des outils de remédiation, tels des exercices facilitant le transfert ou l'application des règles.

Quatrièmement, il est important de mieux connaître la performance des élèves en anglais, langue d'enseignement. S'il est vrai que la qualité de l'apprentissage de l'anglais, particulièrement de l'anglais écrit, fait l'objet de débats, tant au Québec que dans certaines provinces canadiennes et que le Ministère ne dispose pas ici de données précises, il est alors opportun d'introduire des épreuves ministérielles d'écriture, et même de lecture, afin de connaître l'état de la compétence linguistique en anglais, langue d'enseignement. L'introduction de telles épreuves, à la fin du primaire et de la 3^e secondaire, apporterait d'ailleurs une cohérence avec une mesure existante — épreuve ministérielle à la fin du primaire — et une mesure proposée — épreuve à la fin de la 3^e secondaire — en enseignement du français, langue d'enseignement.

En conséquence le Conseil

17. recommande de valoriser autant la lecture que l'écrit dans l'enseignement, y compris au moment de l'évaluation ministérielle (action 1) ;

18. recommande de faire passer une épreuve ministérielle en lecture et écriture à la fin de la 3^e secondaire (action 2) ;

3.3 Un enseignement plus efficace de l'anglais, langue seconde

19. recommande de *mettre à la disposition des enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire des épreuves diagnostiques et des outils de remédiation pour chaque degré* (action 3) ;
20. recommande d'*introduire des épreuves ministérielles en anglais, langue d'enseignement, à la fin du primaire et à la fin de la 3^e secondaire* (question 1.1) ;
21. insiste sur l'importance de mettre en œuvre des *stratégies de transfert ou d'application des normes et règles du code linguistique*.

Dans deux commissions scolaires sur trois, le temps consacré à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire — cet enseignement, rappelons-le, ne débute qu'au second cycle — est inférieur à celui qui est indiqué dans le régime pédagogique, soit deux heures par semaine¹¹. On peut comprendre que, compte tenu de l'importance que revêt la maîtrise de la langue seconde et compte tenu aussi de l'objectif global de l'enseignement de l'anglais langue seconde, au primaire¹², on soit enclin à proposer certaines mesures correctives. Et cela vaut aussi pour le secondaire, à qui on reproche également de ne pas dispenser un enseignement efficace de l'anglais, langue seconde¹³.

En premier lieu, il faut garantir un temps minimal à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire¹⁴, à condition, toutefois, que cette garantie — le Conseil l'a dit au chapitre premier — concerne l'ensemble des matières du curriculum du primaire. En effet, il paraît difficilement acceptable que l'enseignement religieux et moral (en vertu du règlement sur la reconnaissance comme catholiques ou comme protestantes et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système scolaire public) et l'anglais, langue seconde (en vertu du régime pédagogique tel que modifié en fonction de la présente proposition ministérielle) deviennent les deux seules matières qui bénéficient d'un temps minimal garanti au primaire. De plus, comme le Conseil l'a recommandé pour les autres matières, le temps minimal garanti pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire devrait être légèrement inférieur au temps actuellement indiqué dans le régime pédagogique, qui devrait par ailleurs demeurer comme une indication du temps d'enseignement souhaitable. Cette seule mesure représenterait une augmentation substantielle en temps et en personnel pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

11. MEQ, *Rapport annuel sur l'application et l'applicabilité des régimes pédagogiques*, Québec, 1990.

12. L'élève non anglophone, lit-on dans le programme, devrait être capable d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge.

13. L'objectif global de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au secondaire est, tout comme au primaire, orienté vers des finalités à caractère social. « À la fin de ses études secondaires, l'élève devra être capable de communiquer en anglais afin de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante », est-il affirmé dans le programme d'études.

14. Cette proposition rejoint l'une des recommandations formulées il y a près de dix ans par le Conseil dans son avis intitulé *L'Enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires*, Québec, 1984.

Ajoutons — faut-il le répéter — que cette action ne résout pas le problème de fond que représente le manque de temps global prescrit dans le régime pédagogique du primaire. Il faut se rappeler que, au primaire, l'anglais est, avec les arts et l'éducation physique, l'une des trois matières généralement confiées aux spécialistes. Le temps indiqué dans le régime pédagogique pour l'enseignement de chacune de ces matières est de deux heures par semaine, pour un total de six heures. Or il ne reste, entre le temps de classe prescrit pour les élèves (23 h 30) et le temps moyen d'enseignement du titulaire (20 h 30), que trois heures pour l'enseignement des matières généralement confiées aux spécialistes. De fait, les trois quarts des commissions scolaires consacrent également un temps inférieur à celui qui est indiqué dans le régime pédagogique à l'enseignement de l'éducation physique et, plus de la moitié, un temps inférieur à l'enseignement des arts¹⁵.

En deuxième lieu, le Ministère devrait encourager des formules d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire. L'enseignement intensif de l'anglais est, par définition, un enseignement « concentré », c'est-à-dire dispensé à raison de plusieurs heures par semaine pendant quelques mois de l'année scolaire — le plus souvent pendant cinq mois, en 5^e et 6^e années — plutôt qu'à raison d'une heure ou deux par semaine durant toute l'année scolaire, les objectifs des matières du second cycle du primaire étant par ailleurs atteints¹⁶. Une vingtaine de commissions scolaires ont effectivement élaboré et expérimenté des programmes d'enseignement intensif¹⁷.

D'après une étude réalisée récemment par deux chercheurs de l'université Concordia¹⁸, la concentration du temps consacré à l'anglais, couplée à une augmentation du nombre d'heures d'enseignement, apportent des résultats nettement positifs. À la fin de la 5^e secondaire, des élèves qui avaient reçu un enseignement intensif de l'anglais à la fin du primaire — et un enseignement régulier durant tout le secondaire — ont été comparés à des élèves qui avaient toujours reçu un enseignement régulier de l'anglais ; ils ont aussi été comparés aux élèves qui venaient de recevoir un enseignement intensif au primaire. Les résultats de l'étude « indiquent clairement que, à la fin du secondaire, les élèves qui avaient pu participer à un programme intensif d'anglais, langue seconde, au niveau de la 5^e ou de la 6^e année du primaire ont continué à progresser en anglais. Ils parlent non seulement plus que les élèves qui n'ont connu que le

15. La possibilité fournie actuellement dans le régime pédagogique d'allonger à 25 heures le temps global prescrit au 2^e cycle du primaire — en réduisant d'autant le temps global au 1^{er} cycle — pour faciliter l'enseignement de la langue seconde, de l'éducation physique ou de l'art n'est que théorique, ne serait-ce qu'à cause du transport scolaire. Il faut ajouter que, pour d'autres raisons, près de 70 % des commissions scolaires consacrent un temps inférieur à celui qui est indiqué dans le régime pédagogique à l'enseignement des sciences humaines et, près de la moitié, un temps inférieur en sciences de la nature.

16. Dans la grande majorité des programmes intensifs, le temps global alloué à l'enseignement de l'anglais — variant de 350 à 400 heures au cours de l'année — dépasse largement le temps indiqué au régime pédagogique.

17. SPEAQ, *L'Enseignement accru de l'anglais, langue seconde, dans les écoles primaires de langue française du Québec*, 1988.

18. Voir : Patsy M. Lightbown et Nina Spada, *Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire*, MEQ, septembre 1989.

programme régulier, mais ils ont une meilleure correction grammaticale pour un certain nombre de structures anglaises (...). Le groupe intensif a été aussi substantiellement supérieur à un groupe d'élèves du primaire qui venait juste de terminer un programme intensif ». Les auteurs notent aussi que « les élèves du groupe intensif étaient également plus susceptibles de se mettre en contact avec l'anglais en dehors du cadre scolaire » ; selon eux, « l'utilisation plus fréquente de l'anglais par les élèves du groupe intensif semble être autant le résultat que la cause de leur bonne performance en anglais. On peut émettre l'hypothèse que le niveau d'anglais atteint au cours du programme intensif au primaire leur a permis de tirer profit de tous les contacts qu'ils ont pu avoir, par la suite, avec la langue anglaise, tant à l'école qu'à l'extérieur du cadre scolaire ».

La participation à un programme intensif d'enseignement exige de l'élève un effort supplémentaire important, étant donné qu'il doit atteindre les objectifs des programmes des autres matières dans une période plus courte¹⁹. Toutefois, en raison du fait que les programmes d'enseignement intensif de l'anglais ont pour objet une matière obligatoire du programme du deuxième cycle du primaire et des programmes des cinq années du secondaire et en raison du fait que les compétences en langue seconde sont utiles à tous les citoyens et citoyennes, le Ministère devrait encourager les commissions scolaires qui offrent des programmes d'enseignement intensif à rendre ceux-ci accessibles au plus grand nombre possible d'élèves et à prévoir, dans la planification de cet enseignement, que seront par ailleurs compensées les difficultés résiduelles dans l'atteinte des objectifs des autres matières.

*En troisième lieu, le Conseil ne recommande pas aux commissions scolaires de tirer parti de la possibilité d'organiser des classes d'immersion au primaire et au secondaire, pour des raisons principalement pédagogiques mais également socioculturelles et organisationnelles*²⁰. Par rapport aux classes « régulières » et à l'enseignement intensif, l'élément qui caractérise essentiellement les classes

19. Ici, la réduction du temps consacré aux matières autres que l'anglais, langue seconde, ne pose pas le même type de problème que celui posé par la réduction du temps consacré à certaines matières dont nous avons parlé plus haut. En effet, dans le cadre d'un programme d'enseignement intensif de l'anglais, la réduction du temps consacré aux autres matières est attribuable à un but (et non à des contraintes relatives à l'organisation pédagogique) et elle fait l'objet d'une planification. L'accord et l'engagement des parents dans une telle démarche s'avèrent ici essentiels.

20. L'occasion de « tirer parti de la possibilité d'organiser des classes d'immersion au primaire et au secondaire » est fournie par la loi modifiant la Charte de la langue française, plus particulièrement l'article 23, modifiant l'article 72 de la Charte : « Le présent article (l'article 72) n'empêche pas l'enseignement en anglais (aux élèves qui doivent suivre l'enseignement en français) afin d'en favoriser l'apprentissage, selon les modalités prescrites dans le Régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 de la Loi sur l'instruction publique. »

d'immersion en langue seconde, c'est le fait qu'une ou plusieurs matières autres que la langue seconde elle-même y sont enseignées dans la langue seconde dans le but d'en favoriser l'apprentissage²¹.

Au milieu des années soixante, le contexte sociolinguistique du Québec (importance accrue du français dans le mouvement d'affirmation nationale) et celui du Canada (projet d'une société bilingue) ont amené les anglophones à créer des classes d'immersion en langue française. Jusqu'à tout récemment, la Charte de la langue française interdisait les classes d'immersion en anglais pour les élèves qui suivent l'enseignement en français. Avec la loi 86, il y a maintenant possibilité d'organiser des classes d'immersion en langue anglaise et la Ministre se propose d'amender le régime pédagogique pour permettre aux commissions scolaires d'en « tirer parti ».

Tenons-nous en d'abord à l'aspect pédagogique. Le modèle d'immersion implicitement défini dans le nouveau règlement du régime pédagogique est un modèle d'immersion tardive et partielle²². Compte tenu du nombre d'heures relativement restreint prévu pour les classes d'immersion, les avantages que procure le fait de suivre, dans la langue seconde, un ou plusieurs cours autres que ceux de langue seconde — possibilités accrues d'un contexte de communication « signifiant », étendue plus vaste du champ de communication — peuvent tout aussi bien être présents dans un contexte d'enseignement intensif ou d'enseignement enrichi. Bref, les classes d'immersion, telles qu'elles pourraient être organisées selon les « points de repère » fixés par la Ministre, n'offrent pas, sur le plan pédagogique, davantage de possibilités qu'en offrent les programmes d'enseignement intensif au primaire et les cours optionnels ou enrichis en anglais au secondaire (ces cours enrichis et optionnels peuvent d'ailleurs être orientés vers des finalités à caractère culturel). Ces classes présentent même une difficulté supplémentaire sur le plan pédagogique : celle de devoir, même pour un temps limité, simultanément apprendre des contenus nouveaux et les apprendre dans une autre langue.

Par ailleurs, les propositions de la Ministre en ce qui a trait à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, concernent, en premier lieu, les élèves qui habitent dans des régions où anglophones et francophones ne se voient

21. L'approche communicative « habituellement utilisée dans les classes d'immersion — et par laquelle on caractérise parfois ces classes — est aussi utilisée dans les classes régulières et dans les classes intensives. Par ailleurs, notons que les élèves des classes d'immersion ne sont, pas plus que les élèves des classes régulières et des classes intensives, plongés dans un milieu où est couramment parlée la langue (pour eux) seconde. Par exemple, l'expérience d'apprentissage que vit un élève francophone plongé pendant quelques mois dans une école anglophone est fort différente de celle que vit un élève francophone inscrit, avec d'autres élèves francophones, à un cours de chimie donné en anglais.

22. Le terme « immersion » n'est pas vraiment approprié ici. Cette immersion ne débute pas avant le deuxième cycle du primaire. En gonflant à 250 le nombre d'heures d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au deuxième cycle du primaire et en y ajoutant les 250 heures au maximum prévues pour les classes d'immersion, on arrive à 500 heures d'exposition (en classe) à la langue seconde au primaire ; au secondaire, en ajoutant aux 500 heures d'anglais, langue seconde, prévues dans le régime pédagogique — 4 unités par année — les 500 heures au maximum prévues pour l'enseignement d'une ou plusieurs autres matières en anglais, on arrive à tout au plus 1 000 heures en 5 années.

pas²³. Or, les classes d'immersion ne pourront réellement s'organiser que dans les régions où anglophones et francophones se voient. En effet, sur le plan organisationnel, les classes d'immersion supposent la participation d'enseignants et d'enseignantes à la fois spécialistes et maîtrisant l'anglais, enseignants et enseignantes qui seront surtout disponibles dans des territoires à forte concentration d'anglophones. On peut prévoir en outre que ce sont surtout les élèves qui « se débrouillent » déjà en anglais — et parmi eux, nombre d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle — qui seront intéressés à suivre des cours en anglais.

Il faut aussi rappeler, comme le faisait déjà le Conseil en 1984²⁴, que c'est avec précaution et prudence qu'on doit entourer, au Québec, la promotion de l'anglais, langue seconde, puisque le français demeure une « langue minoritaire en Amérique du Nord²⁵ ». L'anglais, langue continentale, a un immense pouvoir d'affirmation et d'attraction, même sur les Québécois francophones. Ce pouvoir s'exerce, encore plus fortement, la chose n'est plus à démontrer, sur les Québécois allophones. Leur permettre de suivre une partie de leur enseignement en anglais n'est pas sans causer des problèmes, non seulement d'ordre pédagogique mais également socioculturel : en effet, comment réussir alors la francisation des élèves allophones et leur intégration à la société québécoise francophone, entreprise déjà difficile ?

Notons que les débats autour de la possibilité d'organiser des classes d'immersion pourraient reléguer au second plan ce qui devrait être l'objectif éducatif des actions ministérielles : la maîtrise de l'anglais, à la sortie de l'école secondaire, chez les élèves qui n'ont pas la possibilité de s'initier à cette langue en dehors de l'école. Les débats autour de l'immersion risquent aussi de faire oublier que les principales propositions de la Ministre en ce qui a trait à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, propositions avec lesquelles le Conseil est en accord (assurer un temps minimum et favoriser l'organisation de programmes d'enseignement intensif au primaire, offrir des cours enrichis et des cours optionnels au secondaire et accroître la compétence des professeurs d'anglais), supposent un investissement accru en ressources matérielles et en ressources humaines dans un grand nombre de commissions scolaires. En effet, il est à prévoir que, pour respecter le minimum d'heures d'enseignement garanti, plusieurs commissions scolaires auront à faire face à un manque de personnel compétent. À plus forte raison en sera-t-il ainsi, si l'on entreprend d'étendre la participation des élèves à des programmes d'enseignement intensif et, qui plus est, à des classes d'immersion. Au total, le Conseil, qui continue de ne pas souscrire à l'immersion en tant que méthode qui structure l'enseignement, ne peut souscrire, par voie de conséquence, au modèle d'immersion partielle proposé par la Ministre.

23. « À l'exception des régions où francophones et anglophones se voient, on déplore largement la faible maîtrise de l'anglais au sortir de l'école secondaire francophone », peut-on lire à la page 9 du document ministériel.

24. CSE, *L'Enseignement des langues secondes [...]*, pp. 5-8.

25. *Ibid.*, p. 5.

En quatrième lieu, il s'avère important d'accroître la compétence des professeurs d'anglais, langue seconde. Il est essentiel que soient affectés à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, des enseignants et enseignantes qui ont une maîtrise de la langue anglaise et une formation didactique adéquate²⁶. En ce sens, on peut comprendre qu'il soit souhaitable de mieux protéger le champ de l'enseignement de l'anglais, langue seconde ; de favoriser la mise en œuvre de plans de perfectionnement efficaces pour les enseignants et enseignantes en anglais, langue seconde ; de s'assurer de la qualité de la formation initiale des maîtres en ce domaine.

En cinquième lieu, il est pertinent de reconnaître, au moment de la sanction des études, deux niveaux de performance dans la langue seconde. Le Conseil a déjà dit qu'il importait de rendre lisible le diplôme d'études secondaires et de rendre visibles les enrichissements réalisés dans les diverses matières. Dans cet esprit, il faut accepter de reconnaître des niveaux de performance distincts en langue seconde.

Dans le but de garantir un enseignement plus efficace de l'anglais, langue seconde, le Conseil

- 22. recommande de garantir un temps minimal à l'enseignement de l'anglais, langue seconde au primaire, à condition toutefois que cette garantie concerne l'ensemble des matières du curriculum du primaire et selon les mêmes modalités (action 4) ;**
- 23. incite la Ministre à encourager les commissions scolaires à rendre accessible à plusieurs élèves la formule de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, tout en s'assurant de l'atteinte des objectifs des autres matières (action 5) ;**
- 24. recommande, pour des raisons principalement pédagogiques mais également socioculturelles et organisationnelles, que les commissions scolaires ne s'engagent pas dans la voie de l'immersion au primaire et au secondaire (action 6) ;**
- 25. rappelle qu'il est important d'accroître la compétence des enseignants et enseignantes d'anglais, langue seconde (action 7) et de reconnaître, au moment de la sanction des études, deux niveaux de performance en langue seconde (action 8).**

26. *Ibid.*, pp. 21 et 30.

LA SANCTION DES ÉTUDES SECONDAIRES

Le Conseil l'a rappelé dans son dernier rapport annuel : une société qui requiert un partage équitable du savoir ne peut accepter que les formations, et à plus forte raison les formations sanctionnées, soient tronquées, incomplètes et insuffisantes¹. Or, c'est bien souvent la critique qu'on adresse au diplôme d'études secondaires (DES). Le document ministériel propose, en réponse à cette critique, de hausser les exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Et il envisage, dans ce contexte, une révision des programmes de mathématiques de 4^e et de 5^e secondaire, bien souvent la pierre d'achoppement sur le chemin de la sanction.

Le présent chapitre comprend trois sections. La *première* rappelle la proposition ministérielle concernant la sanction des études secondaires. La *deuxième* traite de la hausse des exigences, au second cycle, pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. La *troisième* concerne la révision des cours de mathématiques de 4^e et 5^e secondaire.

4.1 La proposition ministérielle concernant la sanction des études secondaires

En ce qui a trait à la révision des règles d'obtention du diplôme d'études secondaires, la proposition ministérielle envisage deux actions liées.

La première action concerne les *règles de sanction* qui ont fait l'objet de plusieurs critiques : disparité considérable entre un DES de 130 unités et un DES de 180 unités, ce qui équivaut à une différence de plus d'une année scolaire ; doute sur la fiabilité du diplôme ; absence des mathématiques et des sciences de la nature dans la liste des matières obligatoires pour la sanction ; poids relativement peu important des matières de 5^e secondaire².

C'est pourquoi le document propose les règles de sanction suivantes : le cumul des unités ne se ferait désormais que pour les cours du second cycle, soit la 4^e et la 5^e secondaire ; l'élève devrait rassembler au moins 54 unités dans les matières de 4^e et de 5^e secondaire ; la réussite serait obligatoire dans les matières suivantes : langue maternelle de 5^e, langue seconde de 5^e, mathématiques de 5^e (cours qui pourrait être remplacé par un cours de 4^e comparable), sciences physiques de 4^e et histoire du Québec et du Canada de 4^e³. Dans le contexte actuel, ces cours obligatoires à réussir totalisent 24 unités. C'est donc dire que sur un total normal de 72 unités, l'élève doit en réussir 54 ; sur ces 54 unités à réussir, 24 se rapportent aux cours obligatoires ci-haut mentionnés. Les autres unités sont donc cumulables, soit dans les matières à option, soit dans d'autres cours obligatoires, soit dans le champ de la formation professionnelle.

Le document ministériel propose aussi de revoir le *contenu des programmes de mathématiques* de 4^e et de 5^e secondaire. Il faut s'assurer en effet que la séquence des cours obligatoires de mathématiques comporte des exigences raisonnables et fonctionnelles, pour que ces cours ne soient pas une pierre d'achoppement pour plusieurs élèves⁴.

1. CSF, *Le Défi d'une réussite de qualité*, p. 27.

2. Gouvernement du Québec, *Faire avancer l'école*, p. 25.

3. *Ibid.*, p. 26.

4. *Ibid.*, p. 27.

4.2 Une hausse nécessaire du niveau de compétences sanctionnées par le diplôme d'études secondaires

Le diplôme d'études secondaires doit témoigner d'une indéniable et indispensable formation de qualité. Pour qu'on lui reconnaisse la solidité et la crédibilité dont il a besoin, le diplôme d'études secondaires a besoin d'être enrichi, non seulement pour qu'il témoigne de l'atteinte des compétences générales essentielles dans notre société postindustrielle, mais pour qu'il puisse également se comparer à des diplômes identiques — souvent obtenus après douze années de scolarité — dans d'autres sociétés. Le Conseil indique ici les quelques critères auxquels on devrait se référer dans cette entreprise de hausse des exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'enjeu est ici de taille, puisqu'il faut concilier la hausse des exigences avec la persévérance et la réussite du plus grand nombre possible.

Premier critère : *ne tenir compte, pour la sanction, que des cours de 4^e et 5^e secondaire*, c'est-à-dire des cours offerts dans un second cycle repensé. Le premier cycle de trois ans, témoignant d'une formation de base commune, se terminerait par une évaluation d'étape rigoureuse. Une sanction portant sur les performances réalisées en 4^e et 5^e secondaire faciliterait l'établissement d'un véritable second cycle, avec ses caractéristiques propres.

Deuxième critère : *exiger la réussite de cours obligatoires jugés de base*. Ces cours sont ceux de 5^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques (ce dernier cours devant être révisé, comme on le dit plus loin) ; ce sont aussi le cours de sciences physiques et celui d'histoire de 4^e secondaire. Il faut livrer le message que le secondaire ne se termine pas en 4^e année et que l'ensemble de ces cours de 4^e et 5^e année du secondaire constitue un noyau de base incontournable. Toutefois, il devrait être possible de remplacer le cours obligatoire de mathématiques de 5^e secondaire par le cours optionnel de 4^e secondaire, pour fins de sanction des études : cela assurerait une meilleure passerelle vers le collégial, dans des secteurs techniques où les mathématiques optionnelles de 4^e secondaire (mathématiques 436) constituent un préalable pertinent et un outillage plus approprié.

Troisième critère : *revenir aux cours de mathématiques 414 et physique 414*. On l'a dit : cette opération est importante pour que soit libéré un temps destiné aux cours à option et aux cours enrichis allongés et le Conseil a déjà jugé, après analyse, que ces deux cours disposaient d'un temps suffisant et comparable avec ce qui se fait dans d'autres sociétés. Cependant, la chose est aussi importante, si l'on souhaite que ce noyau mathématique et physique soit accessible à la plupart des élèves. Dans la section suivante, on dira aussi dans quel sens il importe de réviser les contenus des cours de mathématiques, tout comme on a dit plus haut qu'il fallait repenser la séquence des cours de sciences de la nature.

L'actuelle proposition ministérielle comporte dix unités de mathématiques de 4^e secondaire (416) et de 5^e secondaire (514). En s'interrogeant sur le temps disponible pour les cours optionnels en 4^e secondaire et en acceptant de revoir le contenu des programmes de 4^e et 5^e secondaire, la Ministre reconnaît implicitement qu'elle accepterait sans doute une révision conduisant à huit unités (cours 414 et 514). Le Conseil continue de croire que ces huit unités suffisent. Mais en attendant que la révision de la séquence de mathématiques de 4^e et 5^e secondaire soit faite — ce qui devrait se faire d'ici deux ans et

permettrait un ajustement aux règles d'admission au cégep —, on pourrait n'exiger que le cours 416 pour la sanction. Quant aux cours de sciences physiques, le Conseil croit également que quatre unités suffisent en 4^e secondaire et qu'il faut par ailleurs en revoir la séquence de la 1^{re} à la 4^e secondaire, en y incluant notamment le cours d'initiation à la technologie.

Quatrième critère : *assurer que le diplôme témoigne d'une véritable ouverture aux divers domaines du savoir*. En ce sens, on comprend que la réussite d'autres cours dans les divers champs du savoir soit exigée pour l'obtention du diplôme. Non seulement une telle mesure renforce-t-elle le message que la 5^e secondaire est encore importante, mais elle rappelle aussi cet autre message de la nécessaire diversité de la formation générale sanctionnée. On peut penser que la proposition ministérielle — réussir 54 unités sur 72, soit 75 % des cours suivis en 4^e et 5^e secondaire — véhicule effectivement ce double message que le Conseil a déjà tenu dans plusieurs avis et que toutes ces exigences à la hausse (inséparables par ailleurs de sérieuses mesures pédagogiques et organisationnelles) pourront avoir un effet d'entraînement sur les jeunes.

Le Conseil tient par ailleurs à rappeler qu'il n'y a pas qu'une seule approche possible de la sanction. Chaque approche comporte, en quelque sorte, sa culture propre et ses effets structurants. Une autre voie que celle présentement retenue — par exemple, la réussite de toutes les matières enseignées à 50 % et une moyenne générale de 60 % — aurait aussi sans doute ses avantages et ses inconvénients. Le Conseil ne peut pas aujourd'hui, dans le temps qui lui est imparti, analyser à fond ces différentes cultures de la sanction. Enfin, pour ceux qui s'inquiéteraient de la disparition du cumul des unités à l'intérieur d'un premier cycle de trois ans, rappelons qu'il continuerait, comme cela se fait présentement, à y avoir des examens et des bulletins.

4.3 Des programmes de mathématiques à revoir

Dans des avis précédents⁵, le Conseil a déjà fourni des indications utiles pour une révision de ces programmes. En voici les principales :

- *rééquilibrer, comme on vient de le dire, la grille-matières, en ramenant le cours de 4^e secondaire à quatre unités ;*
- *passer d'une perspective plutôt préprofessionnelle, surtout dans les cours optionnels, à une véritable perspective de formation générale, axée sur des notions clés et des habiletés de base en mathématiques ;*
- *répondre à l'immense appel d'actualisation et de pertinence du mode d'intelligibilité mathématique ; ouvrir en ce sens les mathématiques aux divers champs d'expérience et enjeux — débats politiques, percées techniques, problématiques économiques, questions de démographie et de santé, par exemple —, pour les rendre signifiantes et mobilisantes pour les élèves ; appliquer ici aux mathématiques l'approche « science, technologie, société » dont on a parlé pour l'enseignement des sciences de la nature ;*

5. CSE, *Le Deuxième cycle du secondaire [...] ; Les Sciences de la nature et la mathématique [...] ; Améliorer l'éducation scientifique [...]*.

-
- *ouvrir davantage les contenus spécifiquement mathématiques sur les visées de compétences génériques poursuivies par la formation fondamentale (abstraction, analyse, raisonnement, résolution de problèmes, par exemple) ;*
 - *développer une didactique sensible aux sources de difficultés et aux blocages éprouvés par plusieurs élèves et prévoir en conséquence des mesures pédagogiques et organisationnelles d'aide et de soutien.*

L'analyse des propositions ministérielles nous amène au constat d'une véritable hausse des exigences en mathématiques pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Cependant, cette hausse ne doit pas peser indûment sur la réussite des élèves. On peut s'inquiéter en effet d'une augmentation du nombre des échecs qui accompagnerait un relèvement purement mécanique des exigences. Il faut donc que celui-ci soit équilibré par une opération de révision des contenus et de l'approche des programmes, pour contribuer à faire avancer les élèves plutôt qu'à les exclure. Aussi apparaît-il souhaitable, voire impérieux, que l'exigence de la réussite du cours de mathématique 514 soit précédée de cet exercice de rééquilibrage et d'actualisation.

C'est donc avec ces perspectives que le Conseil

- 26. recommande de ne tenir compte que des cours de 4^e et 5^e secondaire pour la sanction au secondaire et d'exiger, pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, la réussite des cours de langue d'enseignement et de langue seconde de 5^e secondaire ; la réussite des cours de sciences physiques et d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire ; la réussite de 54 unités de 4^e et 5^e secondaire (action 15) ;**
- 27. recommande d'exiger également, pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, la réussite du cours de mathématiques de 5^e secondaire, seulement lorsque le contenu et l'approche des cours de 4^e et 5^e secondaire auront été révisés (action 16) ; en attendant cette révision, le cours de mathématiques 416 pourrait être exigé pour la sanction ;**
- 28. recommande de prévoir des mesures d'aide et de soutien aux élèves en difficulté.**

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le document ministériel soulève un ensemble de questions en ce qui concerne la formation professionnelle des jeunes. Ces questions ne sont pas indépendantes les unes des autres. Elles inclinent à faciliter l'accès à l'une ou l'autre formation professionnelle et soulèvent des interrogations sur le genre de formation à mettre en œuvre. Ce qu'il faut ici prendre en considération, c'est à la fois le désintérêt des jeunes à l'égard de cette formation et des métiers sur lesquels elle débouche et le fait que plusieurs d'entre eux quittent l'école sans s'être donné quelques rudiments que ce soit, par exemple, dans une préparation à l'exercice d'une occupation peu complexe ou tout au moins dans une formation préprofessionnelle leur ayant permis de développer des habiletés génériques pour la vie de travailleur ou travailleuse et de citoyen ou citoyenne.

Ce chapitre comprend trois sections. La *première section* rappelle les questions et hypothèses contenues dans le document ministériel. Sous réserve d'approfondissements ultérieurs, le Conseil examine, dans une *deuxième section*, le problème de l'accès en lien avec la possibilité de jonctions nouvelles entre formation générale et formation professionnelle. La *troisième section* concerne la préparation à l'exercice de fonctions de travail de faible complexité.

5.1 Les hypothèses ministérielles concernant la formation professionnelle

Le document ministériel pose cinq questions touchant la formation professionnelle des jeunes, équivalant à *cinq hypothèses* : 1° admettre des jeunes de moins de 16 ans en formation professionnelle (question 3.1) ; 2° revoir en profondeur les conditions d'admission à la formation professionnelle (question 3.2) ; 3° faciliter la poursuite simultanée de leur formation générale aux élèves de la formation professionnelle (question 3.3) ; 4° créer des programmes de formation professionnelle pour des occupations de faible complexité (question 3.4) ; 5° réserver, dans les centres de formation professionnelle, des places pour les jeunes, malgré les listes d'attente d'adultes¹ (question 3.5). Ces questions et ces hypothèses sont liées entre elles et méritent d'être clarifiées. L'objectif qu'elles visent est, selon les termes mêmes du document ministériel, de permettre d'accéder à la formation professionnelle sans interruption du cheminement scolaire. Elles concernent donc essentiellement les jeunes.

Ces questions et hypothèses s'enracinent dans une *conjoncture* qui suit de près l'entreprise de rénovation de la formation professionnelle des dernières années. On doit d'abord constater que, dans la mesure où la formation professionnelle se rapproche du postsecondaire — formation professionnelle à poursuivre après sa formation générale et accès généralisé des adultes de retour en formation —, dans la même mesure elle semble devenir inaccessible aux jeunes. Plusieurs jeunes, qui auraient le goût et le talent pour s'y engager, choisissent plutôt de décrocher avant d'y accéder. D'autres s'en désintéressent, subissant la pression qui pousse à poursuivre des études supérieures. D'autres également ne voient pas bien la pertinence de la formation générale qui leur est proposée en lien avec la qualification professionnelle qu'ils recherchent. Au total, peu de jeunes empruntent la voie de la formation professionnelle au secondaire.

1. Gouvernement du Québec, *Faire avancer l'école*, pp. 32-35.

5.2 Un accès garanti et élargi des jeunes à une formation professionnelle poursuivie en concomitance avec la formation générale

Sur cette question, le Conseil entend poursuivre sa réflexion dans les mois prochains dans le contexte de son étude plus approfondie sur les curriculums du primaire et du secondaire, mais il peut d'ores et déjà suggérer quelques éclairages utiles à court terme.

Il faut faire de la place aux jeunes et même permettre à des jeunes de moins de 16 ans de s'inscrire à certains programmes de formation professionnelle. Les décisions d'il y a quelques années commencent à laisser apparaître ce que les sociologues appellent un « effet pervers », c'est-à-dire un résultat imprévu et indésirable lié à une mesure poursuivie pour obtenir d'autres résultats. Cet effet a particulièrement trait à l'accès difficile des jeunes de 15, 16 ou 17 ans à diverses formations professionnelles. Une dérive semble effectivement se produire. On semble en train d'imposer la voie de la misère pour accéder à la formation professionnelle et à la qualification dans un métier. C'est comme si le système laissait partir ces jeunes dans la vie, sans formation générale suffisante et sans bagage professionnel, et que ceux-ci souffrent assez du chômage, de l'assistance sociale ou de l'exercice d'occupations sans aucun attrait, au point qu'ils soient motivés à revenir dans le système, par exemple, à 22 ans et plus, au titre d'adultes mal pris.

Il importe que les jeunes qui souhaitent poursuivre leur cheminement scolaire en formation professionnelle, après un DES ou après une 3^e secondaire pour certaines formations, trouvent des places, sans que le système leur impose une interruption, parfois pendant de longues années. C'est certainement une façon de garantir, pour ces jeunes, à la fois la diversification des parcours dont ils ont besoin et la motivation qu'il leur faut pour ne pas décrocher et cheminer vers une qualification.

L'un des effets peu remarqués de l'intégration de la formation professionnelle des jeunes et des adultes a été d'étendre aux jeunes ces goulots d'étranglement que sont les listes d'attente pour les adultes. Or, ces listes découlent des coûts élevés d'une formation professionnelle accompagnée d'allocations de sécurité du revenu ou de chômage chez les adultes. N'est-il pas étrange que, en rétrécissant l'accès de beaucoup de jeunes à diverses formations professionnelles, on fasse en sorte qu'ils y reviennent tardivement, à des coûts au moins doublés, après avoir vivoté sur le plan économique ? Il faut, de toute évidence, faire de la place aux jeunes s'il en manque.

Cette ouverture de l'accès comporte une première condition : il faut exercer un choix judicieux des formations à rendre plus accessibles, en tenant compte des débouchés sur le marché du travail. On doit être conscient des aspects mouvants et contraignants de la conjoncture économique. Et il importe ici de récuser un mythe, entretenu à satiété, voulant que le chômage existe parce que le système d'éducation n'offre ni les bonnes formations ni des formations à la hauteur en génie, en technologie ou dans les métiers. Ce mythe, en plus de faire du système d'éducation un bouc émissaire, contribue à démoraliser les responsables de la formation professionnelle et à démotiver les jeunes eux-mêmes. Accepter ce fait que l'absence d'emplois repose sur les épaules de l'ensemble de la collectivité et, en particulier, sur la responsabilité des agents économiques ne dispense pas l'école, cependant, de faire du mieux qu'elle peut ses choix en matière d'accessibilité de formations professionnelles judicieusement choisies.

L'ouverture de l'accès comporte une deuxième condition : la concomitance. Sachant que plusieurs jeunes aspirent à se donner plus précocement une formation pratique, on reconnaît qu'il est pertinent de leur permettre un accès plus hâtif à la formation professionnelle. Les seuils d'accès ne doivent plus créer des exclus. Il y va souvent de la motivation même des jeunes à persévérer dans leur cheminement scolaire. Cependant, cet accès plus hâtif requiert comme condition qu'ils poursuivent en concomitance l'acquisition de leur formation générale. La diminution des exigences de formation générale à l'entrée ne doit pas signifier une diminution des exigences de formation générale à la sortie car, quel que soit le métier choisi, les jeunes auront besoin des compétences générales pertinentes à leur insertion sociale. Il y va aussi de leur possibilité de poursuivre ultérieurement, au collégial, leur cheminement de formation. Une telle concomitance allonge presque nécessairement — il faut en être conscient — la durée de la formation, mais elle ouvre aussi la voie à un véritable cheminement de formation professionnelle secondaire et de formation technique collégiale.

Le Conseil incline donc à lier étroitement sa réponse à la question de l'accès et à la question de la concomitance. Il faut effectivement revoir les conditions d'admission à la formation professionnelle, jusqu'à en permettre l'accès à des jeunes de moins de 16 ans. Mais cela exige en contrepartie que, au moins pour ces élèves, non seulement « la possibilité de poursuivre simultanément leur formation générale » soit offerte (comme l'affirme le document ministériel), mais qu'on en fasse la règle générale, avec des façons de faire originales qui prennent en compte les difficultés antérieures vécues par plusieurs de ces élèves.

L'ouverture de l'accès comporte une troisième condition : la meilleure articulation possible entre les compétences générales et les compétences professionnelles. Dans le cas de la concomitance, il y a lieu, sans réinventer la roue, de réfléchir à neuf sur divers modes de jonction, différentes formes de convergence et de dynamisation mutuelle entre les compétences professionnelles et les compétences générales. Cela implique d'abord qu'on réussisse à formuler les objectifs de formation générale en termes de compétences ; cela exige aussi qu'on les mette mieux en lien avec les compétences professionnelles recherchées. C'est ce qu'on appelle aussi l'intégration souhaitable des deux types d'apprentissage.

Le Conseil est persuadé que la jonction entre ces deux axes de formation est capitale. Les approches en parallèle ou en vase clos, de part et d'autre, semblent peu prometteuses. Il faut donc explorer des modes d'intégration ou de jonction selon lesquels, par exemple, les visées de formation générale sont formulées en « objectifs par compétences », comme c'est le cas présentement en formation professionnelle. Il existe de fait des façons de tisser ensemble formation générale et formation professionnelle : certaines ont été mises en œuvre au Québec avec des résultats concluants². Le Conseil se propose d'explorer la palette des choix concrets en ce domaine, choix validés par la

2. Par exemple, à l'école secondaire Le Boisé, à Victoriaville, ou à l'école secondaire Saint Jean-Baptiste, à Québec.

pratique ici ou ailleurs. Quoi qu'il en soit, l'ensemble des conditions dont on vient de parler devrait sans doute contribuer à augmenter le nombre de jeunes intéressés à la formation professionnelle.

5.3 Des programmes de préparation à l'exercice d'une fonction de travail de faible complexité

Il paraît pertinent d'expérimenter des programmes de préparation à l'exercice d'une fonction de travail de faible complexité. C'est d'ailleurs une autre façon d'introduire dans les curriculums de formation professionnelle et de formation générale la diversification des parcours et des cheminements. C'est aussi une façon d'équiper un certain nombre de jeunes — pensons à ces jeunes possédant de réelles capacités mais dont la motivation est faible, à ces jeunes qui ne sont pas prêts à s'engager dans une voie professionnelle longue et qui sont tentés de quitter l'école, à ces jeunes qui ont besoin d'apprentissages concrets et d'un cheminement qui ne soit pas que scolaire³ — pour leur vie de travailleur et de citoyen, tout en pratiquant la meilleure intégration des compétences générales et des compétences professionnelles dont on vient de parler. Dans une logique sociale, qui se soucie de réduire l'exclusion et dépasse des préoccupations exclusivement économiques, il y a ici un atout à ne pas négliger.

Une remarque s'impose, cependant : comme la formation à des occupations de faible complexité se fait en général « sur le tas », en entreprise, dans le petit commerce, l'industrie, l'exploitation minière ou forestière, les tâches de l'hôpital (préposé aux cuisines, réceptionniste, préposé aux malades), dans le garage d'entretien automobile en périphérie des mécaniciens qualifiés, pourquoi ne pas rechercher un autre mode de formation mieux structuré ? Malgré tout, il ne faut pas oublier qu'une fraction considérable d'emplois non spécialisés continuent d'être occupés par des personnes dotées de qualifications. Même de nouvelles formations aboutissant à des attestations dans des occupations de faible complexité, c'est-à-dire d'un niveau intermédiaire entre celles auxquelles donne accès le diplôme d'enseignement professionnel et celles qui sont non spécialisées, ne peuvent être considérées comme une garantie ou l'assurance d'un débouché correspondant : cependant, elles peuvent représenter un atout de plus pour l'insertion professionnelle. Quoi qu'il en soit, ces programmes devraient comporter les caractéristiques suivantes, afin d'éviter la constitution de culs-de-sac assimilables à l'ancien professionnel court.

Ces programmes seraient conçus dans l'optique d'une *alternance école-travail*. Leur but serait nettement de favoriser une insertion professionnelle plus appropriée. Milieu de travail et milieu scolaire devraient se compléter dans leur tâche de préparation à l'exercice de fonctions de travail de faible complexité. En ce sens, ces programmes pourraient constituer un élément important d'une politique d'apprentissage selon une formule d'alternance.

3. On pourrait sans doute dire que ces programmes peuvent constituer, pour plusieurs jeunes aux capacités réelles mais aux motivations réduites, un « profil de non-sortie » de l'école, une solution au décrochage. C'est une façon pour l'école de conserver son lien de service avec ces jeunes.

Ces programmes gagneraient effectivement, au-delà d'une spécialisation adéquate, à mettre en œuvre la préoccupation d'*habiletés génériques liées à la vie de travailleur ou travailleuse*. On peut penser alors à des apprentissages, telles l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de poser des diagnostics ou l'habileté à résoudre des problèmes concrets⁴. Cette formation pourrait avantageusement s'effectuer, si possible, dans le contexte d'une formation en alternance ou d'un système d'apprentissage qui intègre une composante de formation générale acquise à l'école.

Ces programmes pourraient aussi comporter un souci marqué des *compétences générales débordant le travail et préparant même à la vie en société*. Il s'agit alors des habiletés de communication, de raisonnement, d'expression et de compréhension, par exemple, mais ce sont aussi des connaissances en mathématiques ou en langue maternelle, habiletés et connaissances développées en contexte d'approche inductive, d'applications et de projets concrets.

C'est dans cette optique que le Conseil

- 29. recommande de garantir et d'élargir l'accès des jeunes à la formation professionnelle**, notamment en faisant de la place aux jeunes et en permettant à des jeunes de moins de 16 ans de s'inscrire à certains programmes professionnels (question 3.1, 3.2 et 3.5), *à la condition d'exercer un choix judicieux des formations à rendre accessibles et d'ouvrir la possibilité d'une poursuite simultanée et mieux intégrée de la formation professionnelle et de la formation générale (question 3.3) ;*
- 30. recommande d'expérimenter des programmes de préparation à l'exercice d'une fonction de travail de faible complexité** et menant à une attestation, en mettant en œuvre une *formule d'alternance école-travail* et en ayant le souci d'y développer des *habiletés génériques liées à l'exercice d'un emploi et des compétences générales préparant à la vie en société* (question 3.4).

4. On pense ici à ce que les Américains appellent « Workplace literacy skills », généralement de l'ordre des compétences génériques.

LA GESTION PÉDAGOGIQUE

Toute réforme visant à faire avancer l'école doit se faire dans une perspective large qui va jusqu'à remettre en question la gestion pédagogique. Quelques actions et questions du document ministériel ont effectivement trait à ce qu'on appelle la gestion pédagogique. Ce qui est visé, c'est à la fois la responsabilisation professionnelle du personnel enseignant et la responsabilisation des établissements et de leur direction. Les orientations proposées rejoignent, pour l'essentiel, celles — beaucoup plus globales — que le Conseil a déjà mises de l'avant dans ses derniers rapports annuels, qui concernent à la fois la professionnalisation du métier d'enseignant ou enseignante et le changement du modèle de gestion. Dans ses rapports, le Conseil suggère un ensemble d'actions qui amènent, d'un côté, à revoir le contrat social entre la société et le personnel enseignant, et de l'autre, à changer le mode de pilotage du système éducatif¹.

Le présent chapitre comprend quatre sections. La *première* rappelle les actions et hypothèses envisagées dans le document ministériel. La *deuxième* a trait à la responsabilisation du personnel enseignant et à certaines formes qu'elle peut emprunter. La *troisième* concerne la responsabilisation institutionnelle des établissements. La *quatrième* porte sur la gestion de la transition liée aux changements proposés dans le document ministériel.

6.1 Les actions et hypothèses ministérielles concernant la gestion pédagogique

Le document ministériel reconnaît que, depuis la fin des années 1970, on a mis en place un système de gestion pédagogique hautement centralisé et qu'il importe d'opérer un certain virage.

Certains constats s'imposent au regard de ce système centralisé : malgré les fruits qu'il a portés, il a conduit à l'uniformité et à la rigidité ; il a engendré une dépendance à l'endroit de l'autorité centrale ; il a contribué à limiter la responsabilité professionnelle des directions d'école et du personnel enseignant, au point d'en faire parfois des exécutants².

Le document ministériel propose de promouvoir une gestion pédagogique qui mette *en valeur les responsabilités professionnelles* des enseignants et enseignantes, ainsi que celles des directeurs et directrices d'école. C'est ainsi qu'il envisage, en plus de revoir le processus d'élaboration et de révision des programmes et de donner aux personnels des écoles des clés de relecture des programmes (ce dont on a parlé plus haut), de « redonner aux enseignants et enseignantes une meilleure part dans l'évaluation et dans les examens³ » (action 19), « d'appuyer les projets d'école novateurs⁴ » (action 20), « d'assurer la présence des enseignants et des enseignantes dans les lieux où sont prises les décisions importantes concernant leur profession⁵ » (action 21) et de « favoriser la diversification des tâches du personnel enseignant⁶ » (action 22).

1. CSE, *La Profession enseignante [...]* ; *La Gestion de l'éducation [...]* ; *Le Défi d'une réussite [...]*.

2. Gouvernement du Québec, *Faire avancer l'école*, p. 27.

3. *Ibid.*, p. 29.

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*, p. 30.

6.2 Une plus grande responsabilisation du personnel enseignant

Le Conseil a déjà dit que, dans le renouvellement du contrat social entre la société et le personnel enseignant, il fallait convenir d'une pratique quotidienne qui fasse appel à de plus grandes responsabilités. Cette pratique quotidienne devrait pouvoir répondre aux besoins d'affirmation professionnelle du personnel enseignant. Sur la base des actions ministérielles prévues, le Conseil en examine ici trois aspects.

Le premier aspect consiste à donner aux enseignants et enseignantes une meilleure part dans l'évaluation et les examens. Cette action se justifie sur l'horizon d'une articulation nouvelle entre l'État et ses partenaires. Le retrait relatif du Ministère de l'évaluation sommative des apprentissages va de pair avec les intentions affichées, en matière de langue d'enseignement, de s'engager davantage dans la voie de l'évaluation de système et de fournir au milieu des épreuves diagnostiques. Le Conseil a déjà dit qu'il était important de bien distinguer les intentions, les moments et les responsabilités en ce qui concerne les divers types d'évaluation⁸.

L'acte d'évaluation, sans nul doute possible, fait partie de l'acte professionnel d'enseigner. Il faut de toute évidence faire confiance au jugement des enseignants et enseignantes. Cependant, il importe de le rappeler : l'acte d'évaluation n'est pas un acte privé. Il doit être fondé sur une politique et une pratique institutionnelles, à la définition desquelles d'ailleurs le personnel enseignant doit participer, et il doit être ultimement assumé par l'établissement. En ce sens, l'évaluation renvoie certes à la responsabilité professionnelle des enseignants et enseignantes, mais également à la responsabilité institutionnelle des établissements.

Le deuxième aspect a trait à la nécessaire participation du personnel enseignant aux décisions qui ont trait à la profession enseignante. Le Conseil exprime ici également son accord de principe avec les intentions ministérielles. Il a déjà dit qu'il convenait de mettre sur pied un comité d'agrément des programmes, formé de spécialistes (expertise technique) et d'enseignants et enseignantes. Il a déjà aussi affirmé l'opportunité de faire renaître le comité de la formation des maîtres comme lieu de concertation de tous les intervenants, dont les enseignants et enseignantes. Ces deux mécanismes, dont il s'avère toujours pertinent de faire une articulation institutionnalisée, constituent une façon de mettre en œuvre le professionnalisme enseignant⁸. Ce qu'il convient de rappeler, c'est la pertinence de la création d'un organisme national d'études sur la profession enseignante, auquel participeraient évidemment les praticiens et praticiennes de l'enseignement⁹.

Le troisième aspect concerne le nécessaire enrichissement des tâches du personnel enseignant. Le Conseil exprime ici aussi son accord global avec des actions ministérielles qui contribueraient à un tel enrichissement et à une telle diversification des tâches. Cet enrichissement et cette diversification devraient

7. CSE, *Évaluer les apprentissages au primaire [...]*, pp. 53 et suivantes.

8. CSE, *La Profession enseignante [...]*, points 3.2 et 4.3.

9. *Ibid.*, p. 56.

cependant se faire sans un accroissement de la charge, dans un contexte de flexibilité en opposition au minutage, à la parcellisation et au cloisonnement et dans une optique d'équité, avec le souci d'offrir à chacun une tâche stimulante et équivalente à celle des autres¹⁰.

C'est véritablement d'enrichissement de la tâche qu'il faut parler, et en lien avec l'essence même de la profession. Il faut donc promouvoir cet enrichissement qui vise à mettre à profit les compétences diverses du personnel enseignant — notamment celles du personnel plus expérimenté — liées à l'activité éducative (aide, suivi pédagogique, récupération, titulariat, tutorat, tâche globale, relations avec les parents, participation à la vie parascolaire, par exemple) et à la vie professionnelle (recherche et expérimentation pédagogiques, formation par les pairs, travail d'équipe, supervision de débutants, relations syndicales, participation à des comités, par exemple). Peut-être y aurait-il même lieu de rendre possibles certains modes de participation temporaire à la gestion pédagogique.

C'est pourquoi le Conseil

31. signale son accord avec les initiatives ministérielles qui se situent dans une logique d'enrichissement des tâches et de professionnalisation du métier d'enseignant (actions 19, 21 et 22).

6.3 Une plus grande responsabilisation des écoles

La tendance à la centralisation dans le système a été forte, jusqu'à aujourd'hui. L'ensemble des pouvoirs de décision demeurent encore trop éloignés des intervenants qui vivent les problèmes à la base. On ne peut hésiter à parler d'une plus large responsabilisation des écoles, afin de redonner aux acteurs locaux une prise réelle sur leur action éducative. Cela suppose que les écoles deviennent des lieux où se prennent des décisions importantes et où peuvent se vivre des projets novateurs. Mais cela signifie aussi que l'évaluation institutionnelle et la reddition de comptes doivent s'inscrire comme éléments du cycle de gestion de chaque établissement et qu'elles doivent recouvrir tous les champs de l'activité éducative¹¹.

Il importe d'abord que le Ministère appuie, sur la base de critères reconnus, des projets d'école particuliers et novateurs. Il importe de faire droit à des projets locaux qui ne se cantonnent pas dans le périscolaire ou le parascolaire, mais qui vont jusqu'à s'approprier « différemment » le cœur de l'action éducative : par exemple, curriculum assoupli et réinterprété dynamiquement, écoles à concentration, gestion responsabilisante, pédagogie différenciée, prise en

10. Selon un sondage fait par le Conseil, le personnel enseignant du primaire-secondaire se dit intéressé à diversifier ses tâches tout en souhaitant être libéré de tâches moins professionnelles — surveillance, compilation de notes —. Il montre, en effet, un intérêt marqué pour plusieurs activités susceptibles de diversifier la tâche : en particulier, la conception et l'expérimentation de méthodes et de matériel pédagogiques, la participation à des projets de recherche, l'encadrement d'élèves en difficulté et la supervision d'enseignants débutants. Au primaire et au secondaire, plus des deux tiers des enseignants se disent favorables à ces formules (*Enseigner, qu'en disent les profs ?* ; pp. 41-42 et 126).

11. Voir, entre autres, CSE, *La Qualité de l'éducation, un enjeu [...]* ; *La Gestion de l'éducation [...]* ; *Le Défi d'une réussite [...]*.

charge collective d'un groupe d'élèves à la manière des « écoles essentielles » américaines. Cela suppose qu'on ait la conviction de la possibilité concrète de tels projets novateurs et qu'on accepte en outre de miser sur la dynamique efficace des établissements. Si ces projets novateurs touchent, comme il est souhaitable, à des aspects essentiels de l'activité éducative, ils devraient avoir des effets de motivation sur l'ensemble des acteurs au sein des écoles et il paraît d'autant souhaitable qu'ils soient alors soutenus sur quelques années.

Il est important également que les pratiques d'évaluation et de reddition de comptes soient répandues et portent sur l'ensemble des éléments essentiels de la vie scolaire. De telles pratiques, on l'a noté déjà, sont à l'heure actuelle insuffisantes¹². Aux yeux du Conseil, certains principes doivent guider le développement de ces pratiques d'évaluation : double visée d'amélioration institutionnelle (perspective, en quelque sorte, « formative ») et de reddition publique des comptes (optique, peut-on dire, « sommative ») ; leadership des établissements en ce domaine ; démarche partagée par l'ensemble des personnels à l'interne ; participation des utilisateurs et utilisatrices des services de l'établissement ; évaluation conçue comme élément du cycle de gestion de l'établissement ; soutien de l'État et des commissions scolaires à chaque école ; acceptation d'un regard externe. Le Conseil croit que les actions en matière d'évaluation et de reddition de comptes peuvent s'appuyer sur de tels principes et qu'ils permettent même d'instaurer, à court et moyen terme, des modes d'évaluation de la mise en œuvre et de l'impact des mesures envisagées dans le présent document ministériel. Cela n'exclut en rien que le Ministère lui-même assume ses propres responsabilités, en mettant en œuvre un ensemble intégré de moyens d'évaluation permettant à la fois de faire le point sur la qualité de l'éducation à l'échelle du système et de soutenir les commissions scolaires et les écoles dans leur tâche d'évaluation institutionnelle et de reddition des comptes. Inutile d'ajouter, sans doute, que l'évaluation ministérielle devrait porter sur l'impact des mesures mises de l'avant dans l'actuel plan d'action, au regard de la réussite des élèves et de la qualité de leur formation : c'est là que réside, pour l'essentiel, le projet de faire avancer l'école.

Dans cet esprit d'une plus grande responsabilisation des écoles, le Conseil

32. recommande que le Ministère appuie, sur la base de critères reconnus, des projets d'école particuliers et novateurs, qui touchent au cœur de l'activité éducative (action 20) ;

33. recommande que le Ministère soutienne les pratiques d'évaluation et de reddition de comptes, portant sur les éléments essentiels de la vie de l'école (question 4.1).

12. CSE, *Le Défi d'une réussite [...]*, chapitre 6.

6.4 Une gestion éclairée du changement

L'ensemble des actions proposées dans le document ministériel solliciteront des changements importants dans la gestion et la pratique pédagogiques des milieux éducatifs, des écoles d'abord mais aussi des commissions scolaires et du Ministère : qu'il s'agisse, par exemple, du renouvellement des approches pédagogiques et des modes d'évaluation des apprentissages, de la révision des programmes, du renforcement de l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde, des modes d'organisation des cycles, des regroupements d'élèves, des formules d'accompagnement éducatif et de décentralisation administrative. Le Conseil est d'avis que les responsables devront veiller à assurer une gestion éclairée de la transition : c'est là une condition essentielle pour la réussite du projet.

Le changement en éducation, le Conseil l'a maintes fois souligné, ne se décrète pas ; il doit s'appuyer sur la mobilisation des acteurs et sur la transformation des mentalités. Il ne peut se faire du jour au lendemain ; il impose qu'on soigne les transitions. Trop souvent, « les changements envisagés en éducation ont été engagés sans trop de préparation, parfois même sous l'impulsion de modes ou de slogans séducteurs ou, encore, selon la disponibilité des budgets¹³ ».

Voici *quelques-unes des exigences* que le Conseil retient pour assurer la réalisation et la réussite du plan d'action ministériel : sa mise en œuvre ne peut faire l'économie de l'adhésion des gestionnaires des milieux éducatifs ; elle repose sur une conscience claire et partagée des objectifs à poursuivre et des actions à mener ; elle exige la planification des étapes de réalisation et l'évaluation des résultats ; un climat de confiance et une véritable concertation de l'ensemble des intervenantes et intervenants éducatifs, particulièrement du personnel enseignant, apparaissent également essentiels à la réussite de ce plan d'action. Les gestionnaires du Ministère, des commissions scolaires et des écoles devraient veiller à ce que ces conditions soient respectées, si l'on souhaite vraiment faire avancer l'école.

Dans cette perspective, le Conseil

- 34. recommande que le Ministère, dans la mise en œuvre de son plan d'action, veille particulièrement à assurer les conditions nécessaires à sa réussite, par une gestion éclairée du changement s'appuyant sur la concertation et la mobilisation des acteurs concernés.**

13. CSE, *La Gestion de l'éducation* [...], p. 39.

En conclusion, le Conseil tient à rappeler que « faire avancer l'école », c'est essentiellement à l'heure présente conduire l'ensemble des élèves inséparablement vers des formations de qualité et vers la réussite scolaire. C'est pourquoi, dans son dernier rapport annuel, il affirmait que le défi par excellence du système en son ensemble était *le défi d'une réussite de qualité*. Pour relever un tel défi, le Conseil rappelait qu'il fallait mener, sur plusieurs fronts, des actions concomitantes et intégrées : rétablir, dans la mission éducative, l'axe central de la formation ; instaurer cohérence, diversification et exigence dans les curriculums ; sortir de l'uniformité de la pédagogie ; changer le modèle d'organisation du travail éducatif ; développer des pratiques d'évaluation qui permettent de s'améliorer et de rendre compte ; consolider certains éléments structurels pour un véritable système public d'éducation.

Ces actions intégrées semblent, au Conseil, nécessaires pour « faire avancer l'école ». Les mesures envisagées dans le document ministériel doivent être ultimement jugées, de l'avis du Conseil, à la lumière de cette vaste et nécessaire entreprise axée sur des réussites de qualité. Le Conseil n'a pas voulu reprendre ici son dernier rapport annuel ; mais il se permet d'y référer le lecteur, car c'est finalement dans son éclairage qu'il a analysé l'ensemble des actions du document ministériel. Ce document comporte des amendements aux régimes pédagogiques du primaire et du secondaire, d'autres actions visant à faire avancer l'école et un ensemble de questions destinées à vérifier si des consensus peuvent être dégagés.

En ce qui concerne *les amendements aux régimes pédagogiques* envisagés, le Conseil

- **donne son accord à la fixation d'un temps minimal d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire, à la condition qu'un temps minimal, inférieur cependant au temps indicatif, soit aussi fixé pour l'enseignement des autres matières du curriculum (action 4) ;**
- **recommande que les commissions scolaires ne tirent pas parti de la possibilité d'organiser des classes d'immersion, principalement pour des raisons pédagogiques, mais également pour des raisons organisationnelles et socioculturelles (action 6) ;**
- **donne son accord à une nouvelle répartition des cycles du secondaire : un premier cycle de trois ans, assurant une formation de base commune, et un second cycle de deux ans, conçu comme temps d'exploration, de maturation et d'orientation dans une optique de formation générale (action 10) ;**
- **donne son accord, pour l'essentiel, à la hausse des exigences pour la sanction, ne prenant d'ailleurs en compte que les unités de 4^e et 5^e secondaire : 6 unités de langue d'enseignement de 5^e secondaire ; 4 unités de langue seconde de 5^e secondaire ; 4 unités de mathématiques de 5^e secondaire (ou d'un cours équivalent de 4^e secondaire),**

seulement lorsque ce cours et celui de 4^e secondaire auront été révisés ; 4 unités d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire ; pour les sciences physiques de 4^e secondaire, le Conseil pense que 4 unités sont suffisantes ; il est également pertinent d'exiger la réussite de 54 unités de 4^e et 5^e secondaire prises parmi l'ensemble des cours de formation générale et de formation professionnelle (dans ce dernier cas, jusqu'à concurrence de 14 unités) (actions 15 et 16).

En ce qui concerne *les autres actions visant à faire avancer l'école*, le Conseil

- pense qu'il est important de valoriser autant la lecture que l'écriture dans l'enseignement, y compris dans l'évaluation ministérielle, qu'il est pertinent de faire passer une épreuve ministérielle en lecture et écriture à la fin de la 3^e secondaire et qu'il faut mettre des épreuves diagnostiques et des outils de remédiation à la disposition des enseignants et enseignantes pour chaque degré (actions 1,2,3) ;
- encourage la formule de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde au primaire (action 5) ;
- rappelle l'importance d'accroître la compétence des enseignants et enseignantes d'anglais, langue seconde (action 7) ;
- approuve l'intention ministérielle de mettre au point des profils de sortie pour la fin du primaire et du secondaire, croit qu'il y a lieu d'en tracer également pour les fins de cycles et se propose d'apporter sa contribution sur ce sujet dans les prochains mois (action 9) ;
- encourage la formation de groupes stables au premier cycle du secondaire et recommande que les conventions collectives rendent possible l'implantation de divers modèles d'accompagnement — par exemple, titulariat, tutorat de groupe ou tâche globale — (action 11) ;
- pense qu'il est opportun de fixer divers champs de savoir et d'obliger les élèves à respecter un principe d'équilibre de leur formation générale dans les choix des cours à option au second cycle du secondaire (action 12) ;
- reconnaît la nécessité de poursuivre l'élagage des cours préalables du collégial (action 13) ;
- appuie la volonté ministérielle de soutenir la variété des approches pédagogiques (action 14) ;
- pense qu'il est opportun de réviser les objectifs, l'approche et les contenus des cours de mathématiques de 4^e et 5^e secondaire et également ceux du premier cycle du secondaire (action 16) ;

-
- reconnaît qu'il faut se donner des clés de relecture des programmes liées à l'élaboration de profils de sortie : jonction des compétences génériques et initiation culturelle, dimension culturelle et instrumentale des disciplines, intégration ou juxtaposition des matières, responsabilités étatiques et locales, autonomie professorale et professionnalisme collectif (actions 17 et 18) ;
 - pense qu'un temps minimal doit être garanti pour les matières inscrites au curriculum du primaire et qu'un temps indicatif doit attester le temps d'enseignement souhaitable ;
 - pense — ce dont ne dit mot le document ministériel — que le temps de présence des élèves prescrit pour le primaire devrait être augmenté à 25 heures par semaine ;
 - pense également — ce dont ne dit mot le document ministériel — qu'il faut explorer la refonte des cycles du primaire (3 cycles de deux ans) ;
 - encourage le Ministère à appuyer, sur la base de critères reconnus, des projets d'école particuliers et novateurs (action 20) ;
 - signale son accord avec les initiatives ministérielles qui se situent dans une logique d'enrichissement des tâches et de professionnalisation du métier d'enseignant (actions 19, 21 et 22).

En ce qui concerne *les questions soulevées* par le document ministériel, le Conseil

- est d'avis qu'il y a lieu d'introduire des épreuves ministérielles en anglais, langue d'enseignement, à la fin du primaire et à la fin de la 3^e secondaire (question 1.1) ;
- reconnaît qu'il est pertinent de s'interroger sur l'existence et sur le caractère obligatoire ou optionnel de certains cours, au secondaire, et compte donner avis à ce sujet dans les prochains mois (questions 2.1 et 2.2) ;
- pense qu'il y a effectivement lieu d'examiner l'approche strictement disciplinaire dans l'enseignement des arts au primaire (question 2.3) ;
- croit qu'il y a lieu de repenser la continuité et la cohérence des programmes de sciences de la nature et de la technologie au secondaire, dans la perspective des rapports étroits entre les sciences, la technologie et la société (question 2.4) ;
- croit qu'il y a lieu d'accroître, en 4^e secondaire, le temps disponible pour les cours à option et les cours obligatoires enrichis (question 2.5) ;

-
- **pense qu'il y a lieu de garantir et d'élargir l'accès des jeunes à la formation professionnelle, à la condition de choisir judicieusement les formations à rendre accessibles et d'ouvrir la possibilité d'une poursuite simultanée et mieux intégrée de la formation professionnelle et de la formation générale (questions 3.1, 3.2, 3.3 et 3.5) ;**
 - **pense qu'il y a lieu d'expérimenter des programmes de préparation à l'exercice de fonctions de travail de faible complexité, selon une formule d'alternance et en développant des habiletés génériques liées à l'emploi et des compétences générales liées à la vie en société (question 3.4) ;**
 - **croit qu'il y a lieu d'encourager et de soutenir des pratiques d'évaluation et de reddition de comptes, portant sur l'ensemble des éléments essentiels de la vie de l'école (question 4.1).**

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Newman, Judith
Vice-présidente du Conseil
Montréal

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

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

Boutin, Nicole
Directrice des services éducatifs
Cégep Montmorency
Outremont

Crête, Raymonde
Professeure titulaire
Faculté de droit
Université Laval
Québec

Fortier, Gilles
Directeur général
Collège André-Grasset
Montréal

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

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

Harris, Richard
Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahunatic
Outremont

Lagacé, Paul
Directeur
École Aux Mille-Fleurs
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

Lajoie, Jean
Directeur des ventes
Clermont Dodge Chrysler
Pointe-au-Pic

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

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

Pimparé, Claire
Comédienne — animatrice
Outremont

Rabinovitch, Joseph
Directeur général
Association des écoles juives
Saint-Laurent

Robichaud, Émile
Président
OIKOS
Laval

Roy-Guérin, Marie-Lissa
Responsable des projets éducatifs
au secondaire
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

Sylvain-Dufresne, Berthe
Spécialiste en musique
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

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

Membres d'office

Côté, Guy
Président du Comité catholique
Laval

Francis-Fay, Judy
Présidente du Comité protestant
Chicoutimi

Membres adjoints d'office

Lucier, Pierre
Sous-ministre de l'Éducation
et de la Science

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

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

Durand, Alain
Proulx, Jean

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS *

- | | |
|---|---------|
| <p>Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants
Avis au ministre de l'Éducation</p> | 50-0370 |
| <p>Les Enfants du primaire
Avis au ministre de l'Éducation</p> | 50-0371 |
| <p>Les Cheminements particuliers de formation
au secondaire : faire droit à la différence
Avis au ministre de l'Éducation</p> | 50-0376 |
| <p>L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec :
une mission à assumer solidairement
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre
de l'Enseignement supérieur et de la Science</p> | 50-0377 |
| <p>L'Initiation aux sciences de la nature
chez les enfants du primaire :
Avis au ministre de l'Éducation</p> | 50-0378 |
| <p>L'Intégration des savoirs au secondaire :
au cœur de la réussite éducative
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre
de l'Enseignement supérieur et de la Science</p> | 50-0380 |
| <p>Une pédagogie pour demain à l'école primaire
Avis au ministre de l'Éducation</p> | 50-0381 |
| <p>Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges
et des universités : des enseignements à tirer
Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science</p> | 50-0382 |
| <p>La Formation professionnelle au secondaire :
faciliter les parcours sans sacrifier la qualité :
Avis au ministre de l'Éducation</p> | 50-0383 |
| <p>En formation professionnelle :
l'heure d'un développement intégré
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre
de l'Enseignement supérieur et de la Science</p> | 50-0384 |
| <p>Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation —
L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre
de l'Enseignement supérieur et de la Science</p> | 50-0386 |
| <p>Évaluer les apprentissages au primaire :
Un équilibre à trouver
Avis au ministre de l'Éducation</p> | 50-0387 |

* Envoi sur demande

L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0388
Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité Avis au ministre de l'Éducation	50-0389
Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0390

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

50-0391