

L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

RAPPORT 1979-1980



Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

DOC. 1106

E3 S7
A/1980,1
~~et. b~~
R36
1979/80
QCSB
EX.02

L'état et les besoins de l'éducation Rapport 1979-1980



Graphisme: Denis Collette et Associés

Composition typographique: Composition Sainte Foy Inc.

Édition réalisée en collaboration
par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
et par le Service des publications officielles
du Bureau de l'Éditeur officiel

Dépôt légal: quatrième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0709-2806
ISBN 2-550-04095-3

© Éditeur officiel du Québec

F3 S9
R36/1879/80
ex. b
QCSB

Conseil supérieur de l'éducation

L'état et les besoins de l'éducation
Rapport 1979-1980



Éditeur officiel
Québec



E3 S9
R36/1979/80
BX.6
QCSB

Québec, le 15 décembre 1980

Monsieur Camille Laurin
Ministre de l'Éducation
Gouvernement du Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à l'article 9 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, j'ai l'honneur de vous présenter le rapport annuel de l'organisme sur l'état et les besoins de l'éducation, pour la période qui s'étend du 1er septembre 1979 au 31 août 1980.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de ma haute considération.

Le président

Claude Benjamin



CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

1979-1980

Président

Jean-Marie BEAUCHEMIN

Vice-président

N.

Membres

**Hélène PELLETIER-
BAILLARGEON**

Journaliste et écrivain,
Montréal

Alexandre BEAULIEU

Président de la Firme Alexandre
Beaulieu Inc.,
Charlesbourg

Lucille BÉRUBÉ

Secrétaire générale de la
Fédération des comités de
parents de la Province de
Québec Inc.,
Jonquière

Guy BOULIZON

Professeur à l'Université de
Montréal,
Outremont

Linus CASSIDY

Directeur général adjoint de la
Commission scolaire
Baldwin-Cartier,
Montréal

Max CHANCY

Professeur au Collège
Édouard-Montpetit,
Longueuil

Hélène CHENIER

Directrice de l'École
Émile-Nelligan à la CECM,
Montréal

Michel CHOKRON

Professeur à l'École des Hautes
études commerciales,
Montréal

Gaétan DAOUST

Professeur à l'Université de
Montréal,
Eastman

Paul-Émile GINGRAS

Directeur du service d'étude et de
recherche du Centre d'animation,
de développement et de
recherche en éducation,
Montréal

Olivier HUDON

Conseiller en développement,
Sainte-Foy

John C.T. JOHNSON

Enseignant à la Commission
scolaire régionale Châteauguay
Valley,
Dewittville

Peter KRAUSE

Directeur du personnel de la
Commission scolaire Lakeshore,
Pointe-Claire

Jacques LEMAIRE

Étudiant à l'Université du Québec
à Montréal,
Drummondville

Jacques MATHIEU

Conseiller en administration,
Sillery

Monique VÉZINA-PARENT

Présidente des Organismes
familiaux associés du Québec,
Rimouski

Marcel PEPIN

Conseiller spécial à la
Confédération des syndicats
nationaux et président de la
Confédération mondiale du
travail,
Montréal

Jean PROULX

Professeur au Collège Ahuntsic,
Montréal

Jeannine SAVOIE

Professeur à l'Université du
Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières

Marcel TRAHAN

Juge au Tribunal de la jeunesse,
Montréal

Membres d'office

Garth Elliot BULMER

Président du Comité protestant

Paul TREMBLAY

Président du Comité catholique

Membres adjoints

Jacques GIRARD

Sous-ministre de l'Éducation

Richard BROUSSEAU

Sous-ministre associé de foi
catholique

Ernest F. SPILLER

Sous-ministre associé de foi
protestante

Secrétaires conjoints

Raymond PARÉ

N.

Comité catholique

Président

Paul TREMBLAY
Prêtre du Diocèse de Chicoutimi
Chicoutimi

Membres

Bertrand BLANCHET
Evêque de Gaspé
Gaspé

François BOISSONNEAULT
Directeur général du Campus Notre-Dame-de-Foy
Cap-Rouge

Antonin BOISVERT
Vice-recteur aux communications à l'Université du Québec à
Montréal
Montréal

Maurice BOUCHARD
Conseiller pédagogique en enseignement religieux et moral à
la Commission scolaire régionale Honoré-Mercier
Saint-Jean

Noella CRÉPEAULT-CLERMONT
Enseignante à l'école Joseph-François-Perreault
Rosemont

Douglas DANIEL
Curé de la paroisse Sainte-Famille
Richmond

Thomas A. FRANCOEUR
Directeur du Département des études catholiques. Faculté
des sciences de l'éducation Université McGill
Montréal

Pierre GAUDETTE
Doyen de la Faculté de théologie de l'Université Laval
Québec

Estelle GOBEIL
Membre du Bureau de direction de la Fédération des
Commissions scolaires catholiques du Québec
La Patrie

Denise HÉBERT
Conseillère en animation au Petit Séminaire de Québec
Sainte-Foy

Guy LESSARD
Directeur des services éducatifs de la Commission scolaire
régionale de l'Amiante
Thetford-Mines

Réjeanne PLOUFFE-LAROCHE
Parent
Joliette

Marthe ROBITAILLE-TREMBLAY
Parent
Hull

Jeannine SERRES
Directrice du Collège Sainte-Anne de Lachine
LaSalle

Membre adjoint d'office

Richard BROSEAU
Sous-ministre associé de l'Éducation

Secrétaire

Guy MALLETTTE

Comité protestant

Président

Garth E. BULMER
Ministre de l'Église épiscopale
Montréal

Membres

Sarah AITKEN
Maitresse de maison
Montréal

Hilda ARGUE
Enseignante à l'école élémentaire Dorset
Baie d'Urfe

Gérald AUCHINLECK
Directeur régional au Bureau des écoles protestantes du
Grand Montréal
Montréal

Harry W. BROWN
Enseignant au Alexander Galt Regional High School
Sherbrooke

Patricia CROSSLEY
Directrice de l'école
Village des Jeunes
Laval

Paul GARNET
Professeur à l'Université Concordia
Montréal-Ouest

Gérard GAUTIER
Éditeur de «Credo»
Brossard

Constance MIDDLETON-HOPE
Directrice générale adjointe du Conseil scolaire de l'Île de
Montréal
Hudson Heights

David OLIVER
Pasteur de la Paroisse Saint-Jean-d'Iberville
Saint-Jean

John Nelson PARKER
Directeur exécutif adjoint de la Quebec Association of School
Administrators
Montréal

Margaret PAULETTE
Membre du Conseil de la Commission scolaire Lennoxville
Sherbrooke

Daniel C. RACINE
Directeur national de la Société biblique canadienne (secteur
francophone)
Longueuil

Ernest WRIGHT
Ministre de l'Église Unie
Châteauguay

Frances B. WRIGHT
Conseillère pédagogique à la Commission scolaire régionale
Lakeshore
Pierrefonds

Membre adjoint d'office

Ernest F. SPILLER
Sous-ministre associé de l'Éducation

Secrétaire

Harry KUNTZ

Commission de l'enseignement primaire

Président

Jean PROULX
Professeur au Collège Ahuntsic
Saint-Sulpice

Membres

Charles BENSABATH
Enseignant au Bureau des écoles protestantes du Grand
Montréal
Montréal

Roger DELISLE
Directeur des services de l'enseignement de la Commission
scolaire de Saint-Hyacinthe
Saint-Hyacinthe

Agathe DUCHESNEAU-BRETON
Directrice de la Maternelle du Parc Neilson à Sainte-Foy
Sainte-Foy

Christiane GAGNÉ
Enseignante au Collège des Ursulines de Rimouski
Rimouski

Mona-Josée GAGNON
Sociologue au Service de recherche de la Fédération des
travailleurs du Québec
Montréal

Raynald JUNEAU
Enseignant à l'école Notre-Dame
Grand-Mère

Victor LAVOIE
Principal de l'école Saint-Joseph à la Commission scolaire des
Laurentides
Sainte-Adèle

Denise LEPITRE
Psychologue et responsable du Service de consultation et
d'animation à la Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

Claude MARINEAU
Conseiller pédagogique en sciences de la nature à
l'élémentaire, C.E.C.M.
Montréal

Thomas Robert MATTHEWS
Directeur des Services de l'enseignement à la Commission
scolaire de Lennoxville
North Hatley

Margaret RENAUD
Responsable de l'école Sainte-Suzanne à Pierrefonds
Pointe-Claire

Diane SAINT-MICHEL
Directrice générale du Cours des Ursulines
Québec

Marielle CYR-THERRIEN
Spécialiste en musique à l'école Saint-Martin
Commission scolaire de Malartic
Rivière-Heva

Patrice TURCOTTE
Vice-doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de
l'Université Laval
Québec

Coordonnateur

Michel GAGNÉ

Commission de l'enseignement secondaire

Présidente

Monique VÉZINA-PARENT
Présidente des Organismes familiaux associés du Québec
Rimouski

Membres

Pierre-Paul ASSELIN
Responsable de l'information et de la planification au Collège
de Jonquière
Jonquière

Thérèse COSTOPOULOS
Directeur adjoint du Centre Académique Fournier Inc
Montréal-Nord

Joan FITZPATRICK
Consultante au Bureau des écoles protestantes du Grand
Montréal
Westmount

Gilles GAGNON
Directeur des services de l'enseignement à la Commission
scolaire régionale Chauveau
Neufchâtel

Gisèle HARRISON
Matane

Joan LAFORTUNE
Membre du Conseil de la Commission scolaire régionale de
Chambly
Saint-Lambert

Jean-Maurice LAMY
Enseignant à l'Institut de Tourisme et d'hôtellerie
Montréal

Richard LAPLANTE
Administrateur
Saint-Lambert

Claude LEGAULT
Enseignant à la Commission scolaire des Mille-Îles
Saint-Eustache

J. Robert McCONNACHIE
Vice-principal au Eastern Townships Regional School Board
Lennoxville

Liette MONAT
Adjointe aux Affaires professionnelles à la Corporation
professionnelle des conseils d'orientation du Québec
Laval

Gilles PAQUET
Coordonnateur du Service de l'éducation aux adultes à la
Commission scolaire Jérôme-Le Royer
Laval

Pierre-Yves PARADIS
Directeur de la coordination des études de premier cycle à
l'Université du Québec
Bellechasse

Paul-Henri TREMBLAY
Enseignant à la Polyvalente de Jonquière
Jonquière

Coordonnateur

Jean-Pierre LAMOUREUX

Commission de l'enseignement supérieur

Président

Paul-Émile GINGRAS

Directeur du service de recherche du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
Montréal

Membres

Claudine BOUCHARD-HUDON

Éducatrice
Chicoutimi

Guy BOURGEOULT

Doyen de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal
Laval

Benoit DAIGLE

Vice-doyen de la famille des sciences sociales et de l'administration à l'Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières

Errol FRÉCHETTE

Directeur administratif du Conseil interprofessionnel du Québec
Saint-Lambert

Wilfrid GARIÉPY

Directeur des services pédagogiques du Collège Bois-de-Boulogne
Montréal

Gilles LANE

Professeur au Collège Lafleche et à l'Université Laval
Trois-Rivières

Azilda MARCHAND

Animatrice sociale
L'Ange-Gardien

Francine McKENZIE

Directrice de la planification de la recherche et du développement à Télé-Université
Saint-Jean-Christophe

Jean MÉNARD

Vice-recteur exécutif à l'Université du Québec à Montréal
Laval

Jocelyne PELLERIN-MASSICOTTE

Étudiante à l'Université Laval
Pointe-aux-Pères

Claude QUIVIGER

Directeur général du Centre Mariebourg
Montréal-Nord

Marcel SÉNÉCHAL

Directeur général du Centre local des services communautaires de la Basse-Ville de Québec
Charlesbourg

Antoine SIROIS

Vice-doyen de la Faculté des arts de l'Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Coordonnateur

Pauline RHEAULT

Commission de l'éducation des adultes

Président

Gaétan DAOUST

Professeur à l'Université de Montréal
Eastman

Membres

Madeleine BLAIS

Chargée de la recherche à l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
Sherbrooke

J. Claude BLANCHETTE

Directeur du Service éducation et information de l'Union des producteurs agricoles
Brossard

Charles-Henri BOUCHER

Directeur du Service de l'éducation des adultes à la Commission scolaire régionale de la Chaudière
Beauceville-Est

Jean-Marc BOURGEOIS

Administrateur délégué à la Bibliothèque centrale de prêt du Saguenay — Lac Saint-Jean
Alma

Daniel CAMPEAU

Éducateur d'adultes
Saint-Charles de Bellechasse

Claude JUTRAS

Directeur du Service de développement des ressources humaines en entreprise à la Chambre de Commerce de la Province de Québec
Calixa-Lavallée

Lucie LUSSIER-MARCHESSAULT

Coordonnatrice à l'A.F.E.A.S.
Lachine

Gérard A. PELLETIER

Directeur du Service d'accueil à l'Université Laval
Sainte-Foy

Aline PITRE

Éducatrice à la maison
Hauterive

Madeleine PRÉCLAIRE

Professeur au Collège Jean-de-Brébeuf
Montréal

Jacques PROULX

Conseiller en formation et en développement des ressources humaines au Centre hospitalier des Bois-Francs
Victoriaville

Anne USHER

Travailleur communautaire
Montréal

Coordonnateur

Claude Noël

Table des matières

INTRODUCTION, 1

PREMIÈRE PARTIE. LA PLACE DE L'ÉTUDIANT DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Introduction, 7

1. L'école des autres. La situation des élèves du secondaire par eux-mêmes, 11

La loi du cadenas: la participation à la vie scolaire, 13
Le temps de vivre: les relations avec les professeurs, 23
L'exigence linguistique: l'enseignement du français, 31
Conclusion, 39

2. L'université bureaucratique. L'institution et l'étudiant à l'université, 43

A. Quelques constats, 45

Les structures universitaires, 45
L'enseignement, 49
Les programmes, 50
La situation particulière des adultes, 52

B. Deux éléments d'analyse, 55

L'université bureaucratique, 55
L'université de consommation, 58

Conclusion, 61

DEUXIÈME PARTIE. L'ÉTAT DE L'ÉDUCATION À L'ÉCOLE ET DANS LES SERVICES AUX ADULTES

1. L'école catholique 65

A. La politisation croissante de la question confessionnelle 69

La force des principes, 69
La force du droit, 73
La force des nombres, 83
La force des choses, 86
La force des groupes en présence, 90
Conclusion, 92

B. La vérification du vécu scolaire au plan confessionnel, 95

La référence à des critères, 95

Le recours à des indices, 96

Dix indices de vérification, 97

Conclusion, 109

2. L'école protestante, 111

Les composantes de la communauté éducative, 111

Les intérêts pédagogiques de la communauté éducative, 113

Les intérêts politiques de la communauté éducative, 114

Les questions reliées à la confessionnalité, 115

Conclusion, 116

3. L'école primaire, 117

Les négociations, 117

La mise en oeuvre du Plan d'action, 119

L'application de la nouvelle politique de l'odoptation scolaire, 126

La participation des parents, 133

L'éducation sexuelle à l'école, 137

L'octroi de crédits sur présentation de projets, 140

Conclusion, 143

4. L'école secondaire, 145

Des avenues prometteuses, 145

Des chemins en construction, 148

Des voies sans issues apparentes, 158

Conclusion, 162

5. L'éducation des adultes, 163

A. Nécessité d'une analyse des intérêts en cause et des finalités poursuivies, 164

B. Nécessité d'une perspective d'ensemble pour un partage équitable des ressources et une reconnaissance des intérêts légitimes, 170

C. Éducation permanente et finalités de la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, 172

ANNEXES

I. Avis et recommandations en 1979-1980

1. *Modification à la réglementation concernant les comités d'école et les comités de parents et au règlement relatif aux comités régionaux et au comité central de parents de toute commission scolaire de l'Île de Montréal qui établit des régions administratives ou des districts.* Avis au ministre de l'Éducation, septembre 1979, 185
2. *L'éducation et les services à la petite enfance.* Recommandation au ministre de l'Éducation, septembre 1979, 191
3. *L'avenir du Conseil supérieur de l'éducation.* Avis au ministre de l'Éducation, octobre 1979, 205
4. *L'avenir de l'Institut national de la recherche scientifique.* Note au ministre de l'Éducation, novembre 1979, 211
5. *Les bibliothèques publiques.* Note au ministre de l'Éducation, janvier 1980, 213
6. *Difficultés administratives en formation professionnelles des adultes.* Lettre au ministre de l'Éducation, mars 1980, 215
7. *L'égalisation des chances en éducation.* Énoncé de principes, avril 1980, 217
8. *Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court.* Recommandation au ministre de l'Éducation, mai 1980, 227
9. *Rappel de la position du Conseil sur la responsabilité du Québec en matière de recherche scientifique.* Télégramme au ministre d'État aux Sciences et à la technologie, monsieur John Roberts, juin 1980, 243
10. *Conflit intolérable de juridiction en formation professionnelle des adultes.* Note au ministre de l'Éducation, juillet 1980, 245

II. Liste des publications en 1979-1980

1. *Rapports,* 249
2. *Avis et recommandations,* 250
3. *Études et recherches,* 250

Introduction

Pour son rapport 1979-1980, aux lendemains de l'Année internationale de l'enfant, le Conseil supérieur de l'éducation a choisi de prêter attention à la place de l'étudiant dans l'institution scolaire. Il s'est mis à l'écoute d'étudiants de l'école secondaire dont les propos directs, entiers, incisifs forment largement le premier chapitre. Le Conseil joint, dans un deuxième chapitre, une contribution de sa Commission de l'enseignement supérieur sur la place de l'étudiant à l'université, d'une écriture différente, mais inspirée du même souci.

Cinq autres chapitres, dans une deuxième partie, rassemblent les rapports présentés au Conseil par ses Comités et ses Commissions, sauf celui de la Commission de l'enseignement supérieur que le Conseil a fait sien dans la première partie. Ils dégagent certains traits saillants de l'état et des besoins de l'éducation selon des aperçus sectoriels: l'école catholique, l'école protestante, l'école primaire, l'école secondaire, l'éducation des adultes.

Le chapitre sur l'école secondaire est à lire en prolongement des premières pages du rapport dont les propos, reflétant les expressions et les points de vue des étudiants rencontrés, n'entendent pas par ailleurs traduire la réalité de toute l'école ni de toutes les écoles. La vivacité de ces premières pages gardera tout de même sa force de suggestion: les éducateurs ne seront jamais trop attentifs aux jeunes.

Le rapport s'achève par le recueil des avis et des recommandations du Conseil au cours de l'année¹.

1. Voir également Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport d'activité 1979-1980*, Québec 1980, 73 p.

Première partie

LA PLACE DE L'ÉTUDIANT DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

- *Ils se cachent nos problèmes, ils veulent pas les voir.*
- *De quoi ont-ils peur, selon vous?*
- *... de la réalité!*

(Dialogue avec des élèves du secondaire)

À l'aube des années soixante-dix, le Conseil supérieur de l'éducation rappelait cette vérité première: l'étudiant doit être au centre de l'activité éducative. Il ne fut pas le seul. Depuis lors, et jusque dans les redressements qui ouvrent la nouvelle décennie, on n'a cessé de répéter le principe sur tous les tons et sous toutes les formes, dans les assemblées, les comités, les consultations, les politiques, les plans d'action, les négociations, les débats, les études, les ouvrages, les réformes. L'étudiant est assuré d'une place prépondérante dans le discours des adultes sur l'école.

Mais qu'en est-il du traitement qu'on lui réserve, chaque jour, à l'école? C'est là que l'objectif souvent se dérobe. Entre le principe qu'on place en tête de toutes les réformes écrites et la déception qui inspire la suivante, mille résistances surgissent qui concourent au naufrage des intentions: et d'abord la sourde résistance de chacun à ce qui dérange, car la présence vivante de l'étudiant dérange. Ceux-là même qui sont le plus ouvertement acquis au principe l'abandonnent bientôt, dans les faits, aux modes pédagogiques, aux lourdeurs bureaucratiques, aux rapports de force, à la routine, à tout ce qui, dans la relation avec l'étudiant, peut remplacer à moindres frais le risque personnel.

Or, s'il arrive qu'on déplore ces égarements où on cherche en vain l'intérêt de l'étudiant, rarement s'interroge-t-on sur la part qu'on y a prise, le plus souvent à son insu: on accuse les techniques de travail, les moyens matériels; on les multiplie, on en rajoute. Sans voir que ce qui manque, ce sont les étudiants eux-mêmes, dont on invoque le nom pour couvrir ses projets mais en leur absence, de peur qu'ils ne tendent un miroir.

Que les étudiants, précisément, n'aient guère participé à cette ronde d'interventions publiques qui les poussent au premier rang du discours, voilà qui est déjà suspect. Aussi, est-il temps de vérifier auprès d'eux si tant de nobles intentions à leur égard se sont rendues jusqu'à eux.

Pendant l'Année internationale de l'enfant, on a cédé systématiquement la parole et l'initiative aux jeunes qui voulaient bien se prêter au jeu. Que reste-t-il de ces manifestations symboliques si on n'en retient pas au moins l'approche, pour l'instaurer ou la maintenir dans nos relations quotidiennes avec les jeunes? Un cahier de doléances issu de cette Année posait déjà la

question sans détour: «Et après?» Il faut avoir éprouvé la versatilité des adultes et leur désarroi pour concevoir ce titre lapidaire et ces mots d'une implacable justesse, qui sont peut-être une réponse: «Les adultes devraient nous écouter. On pourrait les aider».

C'est dans cette perspective que le Conseil a entrepris de recueillir attentivement le témoignage des étudiants sur leur situation dans le système scolaire, avec l'espoir que le mouvement s'étende aux écoles à l'heure où un peu partout des projets éducatifs s'élaborent. Il ne s'agit pas évidemment de tous les étudiants, ni même de tous les niveaux scolaires. Dans l'immédiat, il fallait choisir et le Conseil s'est d'abord intéressé à deux secteurs déterminants quant au développement de l'autonomie personnelle:

- le secondaire, où s'éveille chez l'adolescent la revendication à la responsabilité;
- l'université, où l'étudiant est par ailleurs un citoyen pleinement responsable au sens de la loi.

Les étudiants des autres niveaux valent tout autant d'être écoutés, et le seront ultérieurement dans la mesure où les milieux scolaires saisiront les avantages de cette démarche, comme ils en souligneront sans doute les limites. Les plus sensibles, que heurteront ces témoignages, seront tentés d'y voir un quelconque «procès» de l'école. Nous n'ajouterons pas à leurs soupçons en développant d'inutiles défenses. Nous présentons, c'est là notre projet, les perceptions de très nombreux étudiants quant aux conditions qui leur sont faites dans le système scolaire, ainsi que les enseignements que nous tirons, pour nous-mêmes et pour eux, du récit de leur expérience.

Si d'emblée le tableau paraît sombre à certains, c'est que dans leur propension légitime à souhaiter qu'il en fût autrement, ils oublient de méditer cette règle fondamentale des relations humaines: quand on est écouté, ce qui s'exprime d'abord c'est ce qui fait mal.

À quoi servirait d'ailleurs d'interroger le sentiment des étudiants s'il ne nous apprenait rien que nous ne consentions déjà à dire nous-mêmes? «Écouter», et c'est très exactement ce que nous avons tenté, nous apprend la perception des «autres». Seul le regard de l'autre révèle les contradictions qui subsistent entre l'intention qu'on affirme et celle qu'on manifeste; et on a beau multiplier les échanges entre spécialistes, dans le système scolaire seul l'étudiant est pour le professionnel de l'éducation cet «autre» radical.

On craint parfois d'écouter les étudiants, comme si s'appliquer à les entendre c'était endosser tous leurs propos et exaucer tous leurs vœux. Or, s'il faut éviter de censurer l'écoute, parce que même les douleurs et les grincements de dents nous apprennent quelque chose sur l'école, il faut aussi rapporter les propos qu'on entend aux situations et aux émotions qui les inspirent sans quoi, se croyant agressé, on oppose à l'étudiant des attitudes défensives qui mutilent son message; et il faut en outre réagir, répondre, mesurer à ce qu'on

comprend ses propres attentes sans quoi l'on renvoie l'étudiant à son propre écho et son témoignage n'est plus qu'un exercice de défoulement qui n'engage personne, ni lui-même ni ceux qui l'écoutent.

Tels sont les termes de l'échange. Inutile d'imaginer des projets éducatifs si l'étudiant n'est pas pris en compte: ni asservi ni adoré, mais pris en compte. Les perceptions des étudiants, et encore faut-il les situer, nous apprennent quelque chose sur les étudiants, sur nous-mêmes et sur l'école, où les uns et les autres sommes en relation.

C'est dans cette relation que le témoignage des étudiants prend tout son sens pour nous, ou alors il faut se demander si on ne cherche pas à la fuir. De cet échange quotidien naît l'école qui se fait. On a trop tendance à chercher ailleurs une école idéale dont on retouche le modèle à mesure que le mirage recule avec l'horizon. Pour maîtriser l'école qui se fait, ne vaut-il pas mieux voir l'école qu'on a que revenir sans cesse sur l'école qu'on veut?

Au pays des merveilles où logent parfois les aspirations des adultes au sujet de l'école, Alice n'est qu'une enfant mais elle sait, elle, que «pour revenir à la réalité, il lui suffirait d'ouvrir les yeux»¹.

1. Lewis Carrol, *Alice au pays des merveilles*.

1. L'ÉCOLE DES AUTRES

LA SITUATION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE PAR EUX-MÊMES

Les témoignages dont est tiré ce rapport ont été recueillis au printemps dernier dans huit écoles différentes, auprès d'une centaine d'élèves issus de tous les horizons du secondaire.

Chaque entrevue réunissait sur place sept ou huit élèves d'un secteur (premier cycle, professionnel, général), choisis par la direction de l'école ou le conseil étudiant. Chacun des groupes disposait de soixante (60) à quatre-vingt-dix (90) minutes pour aborder successivement trois sujets: la participation à la vie scolaire, les relations avec les professeurs et l'apprentissage du français.

Les entrevues ont été enregistrées, puis réécoutées et transcrites. Ce sont elles qui, compte tenu de l'ordonnance et de la sélection, peignent ce tableau et inspirent ces réflexions.

La version des professeurs ou des directions d'école n'a pas été requise: ce texte n'est pas un dossier sur l'école, mais un aperçu de ce qu'éprouvent les élèves; les professeurs et les directions d'écoles qui le lisent évalueront à cette lumière les contraintes inhérentes à leur propre situation, qu'ils invoquent déjà à tant d'autres tribunes.

Qu'on ne retrouve pas, associés à ces pages, plus d'élèves encore ne dévalue pas les témoignages, car on apprend davantage d'une seule personne qu'on écoute jusqu'au bout que d'une foule rapidement sondée dont on ne peut situer le «oui» ou le «non».

Les élèves, enfin, sont abondamment cités sans autre correction que ne l'impose la clarté, sans aucune qui affadisse la crudité de la langue parlée. Dans ce qui est dit, le ton et le style importent autant que l'«idée» et nous apprennent souvent davantage.

La loi du cadenas: la participation à la vie scolaire

«Ils ont toujours peur qu'on fasse quelque chose».

(Une élève du premier cycle)

Dans une école secondaire de cinq cents élèves, André et ses amis se désolaient, un midi, de n'avoir rien à faire: le gymnase est occupé par des équipes organisées qui, elles-mêmes, ont dû retenir leur tour deux semaines d'avance; la bibliothèque est fermée à l'heure du dîner; la salle de récréation désaffectée vient d'être concédée à la pastorale qui prospérait; l'école elle-même, dont une aile entière a été condamnée, est menacée de fermeture; et dehors, c'est l'hiver. André et ses amis décident donc de jouer à la balle dans le corridor. Le directeur vient à passer qui le leur interdit. Le lendemain, même scénario. On les presse d'aller jouer dehors, le froid les ramène aussitôt. On leur rappelle la pastorale, qui prête ses ressources aux élèves du premier cycle; mais on ne peut guère y travailler. Quant au café étudiant, qui est l'apanage du deuxième cycle, la musique et la fumée en chassent plusieurs.

La semaine suivante, André et ses amis jouent donc de nouveau à la balle dans le corridor. Menaces du directeur. Révolte d'André, qui adresse alors à la commission scolaire une plainte soigneusement rédigée. Mais le professeur de dactylographie en saisit la première version diffamatoire et la remet au directeur qui convoque André lequel, indigné, bouscule le professeur. Le directeur convoque les parents. La commission scolaire accuse réception de la lettre et renvoie André au directeur avec qui, entre-temps, elle a communiqué. Dans ses doléances, présentées au nom de ses amis, André se disait insatisfait des services reçus à l'école, demandait qu'on ouvre la bibliothèque le midi, proposait la transformation du café étudiant, réclamait un local, priait enfin qu'on fasse quelque chose «pour nous occuper». André et ses amis n'obtiendront jamais le local qu'il leur fallait. Le printemps est arrivé et ils sont allés jouer dehors.

Le récit d'André est exemplaire à plus d'un titre, ainsi que le confirment les élèves en entrevue: l'inaccessibilité aux locaux de l'école, la tyrannie des activités programmées, la réaction défensive des adultes, souvent incapables d'imaginer une solution concrète à un problème concret.

L'usage des locaux

En règle générale, disent les élèves, tous les locaux sont verrouillés sauf aux heures expressément prévues au programme pour les cours ou les activités dirigées. Quiconque veut faire ouvrir un local doit se munir d'une autorisation écrite; en tout temps, en tout lieu, l'élève doit pouvoir justifier sa présence.

Les classes sont fermées le midi et en fin de journée; l'étage même des classes est alors interdit. Pour s'y réunir «spontanément», une autorisation écrite et

généralement la présence d'un professeur sont essentielles, de sorte que les élèves se heurtent souvent à des refus ou à des délais variables: ainsi, des élèves du premier cycle désireux de s'offrir une fête dans la classe, un midi, en ont parlé au professeur qui en a parlé au directeur dont le consentement leur est finalement parvenu deux semaines après la démarche initiale.

Les vestiaires sont fermés pendant les heures de cours. On les ouvre aux heures d'arrivée et de départ, pendant quelques minutes; il faut ensuite se passer du livre dont on n'avait pas prévu l'usage.

Les gymnases sont d'un accès limité. Ils sont parfois fermés le midi: «C'est barré et y a personne dedans», s'étonne un élève. Ils sont ouverts s'il vient un professeur; il est arrivé que des élèves en place pour un exercice de basket aient dû se rhabiller pour attendre dehors le professeur qui tardait. Généralement, les gymnases sont occupés par l'éducation physique et les équipes organisées; il est très difficile, voire impossible, d'y jouer spontanément, avec des partenaires réunis à l'improviste. Le soir, ils sont parfois ouverts à la communauté pendant que les élèves de l'école, renonçant à garnir les listes d'attente, en sont pour ainsi dire écartés.

Fréquenter la bibliothèque est à peine plus commode. Elle est fermée en même temps que l'école, de quinze à quarante minutes après les cours; on n'a pas le temps d'y faire ses devoirs. Le midi, des politiques diverses n'en assurent que rarement le libre accès: ici elle est toujours fermée; là elle ouvre deux fois la semaine et encore c'est à la demande des élèves. Ailleurs, c'est le contingentement: il faut s'inscrire, comme à une activité; ou encore, il faut présenter un billet à l'entrée et choisir ses livres en dix minutes, avant que des cordons n'interdisent l'accès aux rayons. Il s'en trouve même une dont on ne peut plus sortir: on y reste enfermé jusqu'à la reprise des cours.

Les seuls lieux qui se prêtent aux rassemblements sont la cafétéria, les corridors ou les places intérieures (agora). Celles-ci ne sont accessibles que le midi, quand elles existent; dans les jours qui ont précédé notre visite, l'une d'elles avait été cédée temporairement aux membres de la fanfare et c'est en excluant les autres que, paradoxalement, elle servait ce que chacun appelait là-bas l'«harmonie» de l'école.

Dans les corridors, qu'on ne peut fermer à clef, il est souvent interdit de s'asseoir par terre; or, ou il n'y a pas de banc, ou on ne peut s'y asseoir qu'en rangée et en nombre limité, ce qui ne facilite guère les rencontres de plus de deux personnes.

La cafétéria sert à toutes les sauces, et d'abord à manger. Mais aussi à jouer aux cartes, à sécher les cours et, quand l'école ne dispose pas à cette fin d'un local approprié tel le D-116 ou le A-11, à retenir pour une période les élèves qui enfreignent les règlements: par exemple, cette élève, surprise par un gardien à circuler après la cloche, alors qu'elle se rendait chercher un livre pour un atelier de français. Dans les petites écoles du premier cycle où il n'y a pas de cafétéria, le gymnase ou l'auditorium en tient lieu, occasionnellement:

dans un cas, les portes sont fermées à clef et les élèves n'en peuvent sortir avant l'heure désignée; dans un autre cas, les élèves doivent hâter leur repas pour sortir au plus tôt.

Reste donc le lieu de prédilection: dehors. Mais «dehors, il n'y a rien». Car les terrains, partout couverts de vastes parkings, ne sont généralement pas équipés pour le sport: un seul cas s'est présenté où on aménageait une piste d'athlétisme. Il est d'ailleurs des écoles où on ne peut voir dehors: des classes sans fenêtres exsudent un air confiné, sous un éclairage fluorescent, et «quand le système saute, y a pas d'école». On signale une école où les fenêtres sont disposées de telle sorte qu'il faut gravir successivement trois étages pour reconstituer, du même angle, l'arbre entier qui se dresse devant elles.

Les écoles elles-mêmes ferment tout de suite après les cours, sauf pour les activités autorisées et quelques autres tolérances. À l'heure dite, on fixe les chaînes et les élèves doivent évacuer les lieux. «On le fait d'instinct, disent en riant les élèves, il n'y a pas de danger qu'on reste!» D'ailleurs, le voudrait-on, les autobus scolaires n'attendent pas.

La confiance Les directions sont à bon droit soucieuses du maintien de l'ordre et la «loi du cadenas» vise avant tout à prévenir les vols, le vandalisme, l'absentéisme. Les élèves eux-mêmes en perçoivent l'intention et rapportent le traitement qui leur est fait à des incidents de ce genre. Mais ces raisons doivent être analysées, c'est-à-dire rapprochées de la réalité que vivent les élèves.

N'a-t-on pas organisé l'école entière en fonction des délinquants? Car la plupart des contraintes s'adressent à l'ensemble des élèves, sans autre distinction souvent que le niveau, avec plus de souplesse parfois pour les aînés mais peu de considération pour la capacité de chacun à assumer des responsabilités graduées. «Ils ne nous font pas confiance», répètent inlassablement les élèves. L'intention est de fermer la porte aux délinquants; mais en la fermant à tout le monde, on insinue que tout élève en liberté est un délinquant qui s'ignore. On veut éviter qu'il ne se fasse «quelque chose de mal»; les élèves éprouvent qu'«on ne peut jamais rien faire». Et c'est ce qu'exprime justement une élève du premier cycle en échappant cette plainte d'une lumineuse ambiguïté: «Ils ont toujours peur qu'on fasse quelque chose!»

«Ils nous disent: c'est votre école, c'est votre maison», remarque une élève, pour aussitôt mettre en doute cet énoncé. C'est en effet le thème de la prison qui revient dans les propos de tous les groupes rencontrés. La prison n'est pas précisément une école de responsabilité. Un ex-détenu raconte que plusieurs semaines après sa libération, il avait encore tendance à s'immobiliser devant une porte close. À la question: «Y a-t-il un endroit dans l'école où vous vous sentiez chez vous?», un élève rétorque: «Oui, nos cases!». Comme par hasard, les casiers des élèves sont les seuls lieux fermés dont ils ont la libre disposition (quand le vestiaire n'est pas verrouillé).

Il y a des écoles où la permission d'occuper un local est plus volontiers accordée. Le verrou sur la porte reste toutefois la règle absolue. Certes, il ne s'agit pas d'abandonner l'école aux élèves, ils n'en ont nul désir: ils attendent une solution concrète à un problème concret, le besoin d'espace. Autrefois, par exemple, les élèves étaient admis dans les classes le midi et pour assurer la surveillance, on exigeait qu'ils laissent la porte ...ouverte!

Les activités programmées

La plupart des écoles offrent aux élèves, en dehors des cours, un éventail d'activités régulières, culturelles et sportives. Les programmes sont généralement conçus par les adultes et l'élève fait son choix.

Les activités culturelles, par exemple, sont souvent organisées comme des cours, à heures fixes, dans les classes, sous la direction d'un professeur. Il faut s'y inscrire et les places sont forcément limitées de sorte que, comme le regrette une élève, «on ne peut pas faire une semaine quelque chose et ensuite changer...».

Les activités sportives, confiées aux éducateurs physiques, sont surtout orientées vers la formation d'équipes entraînées pour la compétition. On s'y inscrit, «il faut toujours s'inscrire pour tout!» Les meilleurs athlètes sont retenus, les autres ne jouent pas ou «jouent sur le banc». Ce souci de la performance désole bien des élèves que le programme obligatoire et l'évaluation systématique des cours d'éducation physique tendent déjà à éloigner du sport. Une élève, dont les amis ont été éliminés de l'épreuve de cross-country, s'interroge: «Et s'ils veulent prouver qu'ils sont capables de le faire, eux, même s'ils arrivent les derniers?»

Pour les sorties et certaines activités occasionnelles, surtout sociales (dances, tournois, festivals), on consulte habituellement le conseil étudiant, appelé à sonder les préférences des élèves et même à assumer des responsabilités diverses. Mais on y glisse des visites «parachutées» et l'événement de l'année dans une école fut le tumulte à la projection du film *Molière* devant les élèves mal préparés, réunis dans un cinéma local dont on avait pris soin de verrouiller les portes pour empêcher quiconque de sortir avant la fin.

Les initiatives des élèves

Les initiatives des élèves, même quand on les appelle de ses vœux, se heurtent inévitablement aux obstacles nombreux de l'accès à l'équipement, du processus de décision et de la tutelle des adultes.

La condition indispensable et universelle pour organiser quelque chose, c'est en effet: «Il faut se trouver un professeur!» Car, sauf exception, rien n'est possible hors la présence d'un professeur. Beaucoup de professeurs sont accueillants, mais cette condition rend les élèves entièrement dépendants d'eux. «Il y a déjà eu une activité vidéo, rappelle un élève, parce qu'un professeur s'y intéressait».

Il y a des écoles où l'équipement paraît accessible sur demande: il suffit de présenter sa carte d'identité. Mais en général, le processus est laborieux, il faut «quêter» l'équipement. Des élèves du secteur professionnel ont dû faire quatre fois la même démarche pour emprunter un équipement de football qui pourtant reposait sur des tablettes et dont ils n'ont finalement obtenu que le ballon.

C'est que les ressources sportives sont destinées en priorité aux équipes officielles, c'est-à-dire placées sous le contrôle des adultes. Une élève a formé la première équipe féminine de basket dans une école où c'est le volleyball qui est «organisé»: elle a toutes les peines du monde à rassembler l'équipement dont les pièces lui arrivent successivement au fil de l'année. Ailleurs, un élève du secteur professionnel dirige une petite équipe de handball dans une école où le handball est déjà «organisé»: exclu du local d'exercice, il en trouve un autre, inadéquat, et l'équipe s'effrite en cours d'année. «Des jeunes comme nous, conclut-il, partir des affaires ça marche pas; il faut que ce soient des adultes».

Les appareils audio-visuels, les instruments techniques en général, les élèves en approchent encore plus rarement: «On ne touche pas à ça!» Ou il faut alors une permission, un professeur et trois semaines. À mesure que les «jouets» fort coûteux dont bien des écoles meublent leurs vitrines échappent aux élèves alléchés, ceux-ci abandonnent: «On a le temps de se tanner et de changer d'idée», explique un élève d'électro-technique qui passe des journées entières chez lui à jouer avec des débris de téléviseurs et qui ne trouve personne pour expérimenter avec lui le précieux oscillographe de l'école. «Si les responsables de l'école passaient leurs affaires, ajoute-t-il, ils auraient moins peur: à ton nom, avec ta carte, ce serait ta responsabilité. Mais ils mettent toute la responsabilité sur le professeur».

Pour les projets plus complexes destinés à des groupes entiers, c'est le processus de décision qui est perçu comme un obstacle. Dans une école, les élèves qui caressent le projet d'organiser une excursion doivent en parler au représentant de la classe qui le soumet au conseil d'animation auquel participe le directeur qui, lui, en saisit le comité de parents d'où il redescend vers le conseil de secteur, avant d'aboutir au représentant de la classe. «C'est une montagne, les élèves finissent par ne plus rien proposer», remarque l'un de ceux qui participent au conseil d'animation.

Même quand un projet est accepté, confie un élève, à chaque étape, pour chaque besoin, reprend la danse des autorisations: «Tu te bats tout le temps pour la moindre affaire, tu te rends jamais en haut». Cet élève avait tiré son amertume d'une expérience pénible. «J'ai essayé d'organiser des choses, mais c'est toujours des bâtons dans les roues». Il avait conçu avec un groupe de la JEC un projet de «journée étudiante» destiné à toute l'école et qui impliquait un déplacement. Il obtient l'autorisation et prépare le programme en fonction de la date convenue. Mais au fil des mois, la direction recule l'échéance, ce qui oblige le groupe à modifier le programme initial, qui n'est

plus de saison; elle invoque ensuite les ressources insuffisantes, puis elle réduit la participation aux élèves d'un seul niveau. Chaque fois, le groupe adapte son projet aux nouvelles exigences. «Ils nous rapetissaient ça tout le temps et finalement, le matin du départ, il n'y avait pas d'autobus. La direction avait oublié de les faire venir!» La «journée étudiante» n'eut pas lieu. «Je ne fais plus rien, avoue cet élève; un an, c'est long à se faire niaiser».

Il y a des projets plus modestes. Pourtant, les élèves essuient fréquemment des refus, le plus souvent associés au manque d'argent. Le refus n'est pas toujours clairement exprimé; on impose plutôt des conditions qui en sont l'équivalent. Ainsi, des élèves de cinquième année qui songent à préparer une partie de sucre doivent satisfaire aux conditions suivantes: ne pas utiliser le nom de l'école, s'autofinancer, fixer le départ après les cours et fournir une liste de cinquante élèves prêts à y participer. Le projet est tombé à l'eau.

Cet ensemble de difficultés inhibe les élèves. «Ça enlève le goût d'organiser quelque chose, les préparatifs sont trop longs». Les initiatives qui émergent n'en sont que plus remarquables. Un élève qui a créé un club d'échecs très fréquenté a dû attendre longtemps qu'on lui ouvre une classe, où on joue maintenant tous les midis même s'il faut se hâter de tout ranger à la reprise des cours. «Les professeurs ne s'impliquent pas assez, ironise un autre, mais qui va rester là à regarder le monde jouer aux échecs?»

Quand les élèves jouissent des conditions requises pour organiser quelque chose, bien des avantages apparaissent en effet. Un tournoi de ballon-balai dont ils avaient l'entière responsabilité a connu selon eux un succès plus vif qu'une journée sportive planifiée en haut lieu, parce que les élèves entre eux avaient su d'instinct faire circuler l'information, simplifier les formalités et communiquer leur enthousiasme.

Exceptionnellement, dans une école où s'est éteint par ailleurs le conseil étudiant, les élèves inscrits à une activité forment une sorte de club dont la gérance est confiée par cooptation aux aînés d'entre eux. L'autonomie existe. Elle est rare et parcimonieuse.

La participation aux décisions

Les conseils étudiants, à qui on doit pourtant l'essentiel des initiatives, n'ont pas de pouvoir réel: ils n'ont ni budget, ni local (sauf dans un cas et il s'agit d'un local sans table), ni facilités pour communiquer; et ils sont placés sous la direction d'un professeur ou d'un technicien en loisirs. Ce sont d'ailleurs des comités de loisirs plutôt que des «syndicats» étudiants. On y élit un représentant par classe, on forme parfois un conseil par niveau ou par secteur, mais sans hiérarchie étudiante; il n'y a pas d'exécutif élu responsable devant ses commettants. Dans une école, on a créé carrément un «conseil d'animation» où professeurs et étudiants sont également représentés.

Aussi, les conseils sont-ils souvent perçus par les élèves comme la courroie de transmission de la direction: «Ils sont là pour la décoration!» Dans certains

cas d'ailleurs, ils ont succédé à des associations étudiantes dissoutes à la suite de conflits avec la direction. «À ma polyvalente, raconte une élève, il n'y a pas de conseil étudiant. Il y en a déjà eu et il y a eu des troubles. On en a refait un et on a même prévu des activités; mais la direction a dit que ça relevait des professeurs».

Quand les élèves sont invités à participer aux mécanismes de décision de l'école ou de la commission scolaire, la consultation réelle n'est pas assurée pour autant. Dans une région où cette expérience fait la fierté des responsables, les représentants étudiants sont plutôt désenchantés: ils assistent aux réunions, mais ils ne sont pas élus par les élèves et n'ont aucun moyen ni de recueillir leurs points de vue sur les sujets abordés, ni de leur communiquer l'information qu'ils reçoivent.

La foute solitaire Sans temps libre ni espace approprié, aucune vie de groupe — entre étudiants — ne peut se développer. Cinq ou six amis voudraient-ils se réunir spontanément pour parler, rêver, créer ou flâner que, à strictement l'envisager, ils ne le pourraient pas. Priée d'émettre une suggestion pour améliorer l'école, une élève propose simplement: «Donner plus souvent la chance aux étudiants de se parler».

C'est que, si on se méfie déjà des élèves quand ils circulent seuls, on a franchement peur des groupes qu'ils forment. N'y a-t-il pas cette tendance à l'oeuvre dans les mécanismes de consultation où les étudiants sont sans mandat, c'est-à-dire reçus à titre individuel seulement? Et dans les associations étudiantes elles-mêmes qui sont sans ressources, c'est-à-dire empêchées de fonctionner comme groupe? En réalité, on a désamorcé les mécanismes collectifs.

Le personnel n'est pas suffisant, dira-t-on, pour surveiller tout le monde, partout, tout le temps. Assurément, car même dans les activités libres, on tend à déplacer sans cesse la responsabilité de l'élève vers l'adulte. «Ils disent: organisez des activités. Mais il faut un professeur en permanence!» Faute de miser sur la confiance personnelle et la discipline spontanée du groupe, on s'impose une tâche de surveillance surhumaine. Aussi, voit-on bien des écoles céder à une boulimie de personnel, parfois spécialisé et coûteux, dont la présence réduit encore l'aire d'autonomie de l'élève. On signale une école où des «corridorologues» envahissent le dernier bastion de la flânerie étudiante. Il y en a une autre où on a au contraire combattu avec succès le vandalisme en créant parmi les élèves une coopérative d'entretien dont les membres sont rémunérés et assurent, d'instinct, le respect de leur travail. C'est là faire appel aux processus d'autorégulation, moins coûteux pour l'administration, plus profitable aux élèves.

La normalisation Les ressources matérielles de l'école (locaux et équipements) ne sont pas considérées comme une structure d'appui à la curiosité et à la libre initiative

des élèves, mais comme des «jouets» trop précieux pour les laisser entre leurs mains. En conséquence, des installations coûteuses servent trop peu ou alors, sous la tutelle des adultes, à des activités standardisées, mesurées et dispensées comme l'enseignement lui-même. «Ce que je voudrais, dit une élève qui n'arrive pas à utiliser le gymnase, c'est pas des cours de sport, tu sais: juste jouer pour le plaisir!»

Pour l'élève, toutes les issues autres que l'«étude» (cours ou activités standardisées) paraissent donc se fermer: «Ce n'est pas un milieu humain, tout est dirigé vers l'étude, et on passe notre jeunesse là-dedans!» Les activités parascolaires, en effet, sont traditionnellement le lieu du jeu, de la spontanéité, de la gratuité, où l'élève expérimente, explore, invente, et redécouvre à l'écart des adultes (et non pas tout à fait sans eux): c'est là ce qui les distingue des cours. Or, si on continue à attendre des élèves qu'ils développent autre chose que des connaissances abstraites, on en évite soigneusement le risque. «On peut pas montrer nos valeurs... il nous laisseront jamais rien créer dans ce système-là».

Chaque fois qu'une valeur semble disparue de la vie réelle dans l'école, on tend à la récupérer sous forme d'enseignement. Ainsi, certains songent à des cours d'initiation à la vie sociale, sans voir peut-être que ce ne sont pas des connaissances abstraites sur la vie sociale qui manquent aux élèves mais, dans bien des cas, les conditions concrètes de son épanouissement. Le mot «sport» répété cent fois n'a pas le plus petit commencement de réalité tant qu'on n'a pas un ballon entre les mains, et alors on peut se passer du mot. Les mots «vie sociale» ne produiront jamais la chose qu'ils désignent comme l'eût fait, sans doute, cette «journée étudiante» qu'on a fait avorter.

En réalité, compte tenu que les situations décrites ne surgissent pas partout et toutes à la fois, cette normalisation des conduites appauvrit les cours eux-mêmes, dépouillés de ce que l'élève pourrait apprendre hors des cours, sur lui-même et sur les autres, et dont il viendrait ensuite, dans ses travaux obligatoires, tester le mérite auprès du maître.

Quand leurs initiatives sont autorisées, les élèves n'accèdent pas facilement à une responsabilité complexe: il arrive que, dans la réalisation d'un projet pourtant approuvé, ils doivent pour chaque pas en référer aux adultes; ils n'ont pas, même dans les limites d'une enveloppe globale, le choix des moyens. C'est une responsabilité unidimensionnelle. On parle souvent de la fragmentation du savoir; ici, c'est l'initiative qui est en miettes.

Or, dans leurs familles, à l'extérieur, beaucoup d'élèves assument des responsabilités plus lourdes qu'à l'école. Ils s'occupent des plus jeunes, ils conduisent la voiture paternelle, ils administrent un budget personnel, ils travaillent à temps partiel. Et surtout, ils ne sont pas sous surveillance constante.

À l'école, les adultes ne laissent pas les élèves vivre en dehors d'eux et les élèves ne peuvent ainsi intérioriser les exigences des adultes. C'est la définition même de la dépendance.

Les moyens d'expression

Les salons ou les cafés étudiants, que les élèves peuvent théoriquement ordonner à leur guise, sont source de problèmes et subissent l'érosion de leurs privilèges. La musique populaire et les «émanations de fumée» en font le rendez-vous d'une certaine faune, de sorte qu'ils ne satisfont pas tous les groupes d'élèves, pourtant contraints souvent à y chercher refuge puisqu'il n'y a pas d'autre local proprement étudiant, «où on pourrait créer une ambiance à nous», précise une élève déçue.

Dans certaines écoles on les a fermés ou on en limite l'accès aux élèves du deuxième cycle. Ailleurs, on a cessé d'y servir des jus, on a supprimé la musique, ou on a déménagé à la pastorale le piano (cadenassé) qui s'y trouvait. Il y a une tendance marquée à faire en sorte que la salle de pastorale tienne lieu de refuge étudiant. «La pastorale, c'est un beau local, commente le jéciste de tout à l'heure, mais personne n'y va. On est bien, c'est décoré, il y a des lumières de couleur, il y a de la musique calme. Mais tu peux pas bouger, tu peux pas rien faire, par exemple jouer aux dames ou crier».

Dans une école, où le café étudiant a été fermé, on avait pensé à une solution de rechange avant de s'adresser au service de pastorale. «Ils ont essayé de nous donner un local par niveau, avec un professeur en permanence et le droit de faire ce qu'on veut: la porte était ouverte une heure par jour et on pouvait rien faire; ça été abandonné».

Là où il y a des journaux étudiants, des professeurs ou l'administration y mettent la main plus que les élèves eux-mêmes. Dans une école, un seul numéro a été publié cette année et la direction en a réduit le contenu de trois ou quatre pages à «une feuille pliée en deux», en invoquant le coût du papier. Le service d'imprimerie, disent les élèves, sert d'abord les professeurs et il est toujours débordé.

Le seul journal entièrement étudiant dont aient parlé les groupes rencontrés en entrevue est d'abord une initiative des professeurs, reprise ensuite par les élèves. Les professeurs le maintenaient en vie parmi les activités dirigées du mercredi après-midi. Les élèves inscrits s'en désintéressaient peu à peu. Un noyau plus tenace a alors obtenu qu'il soit autogéré et les élèves ont formé des équipes de travail pour en assurer la publication. Puis, ils ont voulu un local pour y travailler aux moments libres. Ils ne l'ont obtenu qu'à la fin de l'année. Il est ouvert tous les midis, mais ils ne disposent pas de la clef: c'est le local... de pastorale.

Dans une autre école, des élèves du premier cycle racontent au contraire comment ils ont régressé: leur journal n'a que deux pages, il a paru deux fois et les textes y sont choisis par le professeur; or, ils ont terminé l'an passé leur cours primaire en produisant régulièrement un journal d'une vingtaine de pages auquel ils confiaient «des blagues, des caricatures, des dessins, des poèmes...», sans que le professeur n'intervienne sinon pour les tâches de correction. «C'est nous qui le faisons. On avait des stencils, on le brochait, on le passait. Cette année, on sait pas ce qui se passe, les élèves qui sont dans le journal n'ont pas de responsabilité. Nous autres, l'an passé, on était obligé de

le faire, il fallait le sortir, à telle date; on jetait nos idées sur le papier et puis vite! Je trouve qu'on avait plus de liberté en sixième qu'en secondaire I».

La passivité

On dénonce ensuite la «passivité» des élèves et ceux-ci en conviennent. Elle existe parce que l'irresponsabilité n'est pas sans attrait. Réduit à des conditions d'irresponsabilité, chacun tend à développer l'attrait de l'irresponsabilité, c'est-à-dire la passivité: c'est tellement plus facile de tout attendre des autres. Inversement, quiconque est contraint par les circonstances ou la confiance des autres à prendre des responsabilités développe le sens des responsabilités: c'est tellement plus satisfaisant d'agir.

On a fait de la passivité un trait de génération et c'est là un mythe. Les élèves d'aujourd'hui ne sont pas plus «naturellement» passifs que ceux d'autrefois: ils le sont devenus là où ont été réunies les conditions objectives de la passivité. Croire le contraire, c'est chercher à se disculper quand on a contribué à créer ces conditions.

Dans une école où la «loi du cadenas» s'accommodait d'une plus grande souplesse dans le mode de participation à la vie scolaire, des élèves ont formé le CRABE ou Comité révolutionnaire anti-bof de l'école, afin de combattre l'inertie générale en prenant des initiatives. Dans la même école, des élèves ont repris des professeurs qui l'avaient lancé la gestion du journal étudiant, maintenant augmenté et autofinancé.

Et que lit-on dans ce journal? Très exactement ce que tous les élèves disent quand ils ont la liberté d'agir et de parler comme c'était le cas dans les entrevues qui ont dicté ce rapport. À la dernière page d'un numéro, une bande dessinée que signent deux élèves racontent en effet l'anecdote suivante. Succombant un soir à «une crise de paranoïa», un élève prépare un liquide explosif. Le lendemain, il vérifie «si les portes étaient bien enchaînées, comme d'habitude», il verse le liquide dans la serrure et y met le feu. L'explosion fait fondre le plafond et précipite les élèves vers les sorties d'urgence: «Hélas, les portes ne pouvant s'ouvrir, les élèves périrent inondés dans le résidu du plafond».

Pour éviter que les élèves non pas meurent ainsi étouffés mais vivent, «l'école secondaire doit favoriser l'exercice de la liberté et de l'initiative, l'expression spontanée, le développement du sens critique et le libre choix de certaines activités» (L'École québécoise).

Le temps de vivre: les relations avec les professeurs

«Ils ne sont jamais là!»

(Un élève du deuxième cycle)

C'était au cours d'une entrevue enregistrée avec huit élèves du deuxième cycle. Ils avaient parlé librement, parfois crûment, de leur vie à l'école; puis, de leurs relations avec les professeurs, qu'ils n'hésitaient pas à nommer. Tout à coup, sans d'abord préciser qui il désignait ainsi, l'un d'eux, bientôt suivi par les autres, adressa au visiteur les propos suivants:

- Moi, ce qui m'écoeure le plus, je te le dis, c'est qu'ils sont jamais là. Comment ça se fait qu'ils sont pas ici aujourd'hui? Moi, je venais ici pour ça. Toutes les fois que je chiâle, ils sont jamais là.
- Peux-tu faire un rapport aux professeurs, de ce qu'on a dit?
- (En chœur) Oui, fais-leur écouter.
- Ils se cachent de ça. On les aurait invités, ils seraient même pas venus.
- Va voir plutôt les directeurs. Les professeurs, ça pourrait nous nuire. Les directeurs, y a aucun problème: moi, je serais content qu'ils l'entendent.
- D'ailleurs, les professeurs peuvent rien changer...
- ... il faut que t'ailles aux boss, comme on dit!

Or, tout juste auparavant, le directeur avait accueilli le visiteur avec, lui aussi, une requête. L'école avait tenu la veille une journée olympique, longuement préparée, et la participation étudiante l'avait déçu. «Vous ne pourriez pas, pendant l'entrevue, leur demander pourquoi ils ne sont pas venus et me rapporter leur réponse? Je serais curieux de savoir».

Comment des gens qui hantent chaque jour les mêmes couloirs en arrivent-ils à devoir communiquer entre eux par personne interposée, étrangère de surcroît, et plus sommairement encore par cassette? Dans une école par ailleurs bien pourvue en programmes sportifs et dotés d'un mécanisme de consultation sophistiqué? Cet incident isolé révèle pourtant ce que les témoignages de tous les élèves expriment aussi plus indirectement: les relations avec les professeurs sont vécues dans le cadre plus large des relations avec les adultes de l'école; les services aux étudiants, aussi perfectionnés soient-ils, ne suffisent pas à créer la qualité de relation recherchée; les professeurs, sans qui les élèves ne peuvent faire un pas, encourent paradoxalement le reproche de ne pas assez s'occuper d'eux.

La surveillance Pour veiller au respect des contraintes, il existe deux sortes de surveillance. Les gardiens, agents et concierges ouvrent et ferment les portes, font évacuer les lieux, examinent les autorisations écrites, rappellent à l'ordre les

contrevenants et les rapportent à l'autorité compétente. Les professeurs font la même chose mais surtout dans leurs classes et, en plus, ils signent leur part des autorisations écrites.

Les contrôles reposent sur le système des billets. «Il faut un papier pour tout, même pour aller aux toilettes». Outre la signature du professeur (ou d'un cadre), le billet comprend généralement la destination, l'heure et la durée du déplacement. Tout retard, même minime, est automatiquement prolongé, l'élève devant se munir d'un billet de la direction pour entrer dans la classe.

Dans certaines écoles, les contrevenants sont rassemblés dans un local surveillé, voire verrouillé. On y retrouve notamment ceux qui sont renvoyés d'un cours; qui ont, par exemple, omis de remettre un devoir.

Il existe aussi, au nom de l'élève, un dossier où les infractions sont consignées: «En maths, une infraction, une fiche de comportement! Ça va dans le dossier». Les infractions y sont évaluées en points de démerite et portées sur une échelle dont les différents seuils entraînent des mesures disciplinaires et conduisent ultimement à un renvoi. Ailleurs, ce sont les visites au «cachot» qui servent de mesure: «deux fois, on appelle les parents; quatre fois, c'est le renvoi».

La dénonciation aux parents, lettre ou téléphone, fait partie du système. «On reçoit un rapport chez nous. Là, c'est l'engueulade!» Une élève du premier cycle exprime à ce sujet le sentiment de plusieurs: «Pourquoi toujours appeler nos parents pour la discipline, au lieu de nous le dire?»

Dans une école, pour contrôler les absences, on a remplacé les billets par un agenda où l'élève note aussi ses devoirs et ses leçons et qu'il fait signer à la page appropriée après la phrase: «J'ai été absent le ...»

Le groupe Quand les élèves évoquent les classes ou les écoles peu peuplées, c'est toujours associé à ce désir: «Les professeurs auraient plus de temps pour s'occuper de nous».

Certains, qui passent d'un régime à l'autre, éprouvent des difficultés d'apprentissage: «J'étais dans une petite école de 272 élèves en secondaire I et II: chaque professeur s'occupait de toi. Dans la polyvalente, t'es un numéro. J'étais meilleur en classe là-bas: en maths, en français. Ici, je ne comprends plus rien».

D'autres connaissent plutôt des difficultés de comportement: «Ma première année ici, on défonçait les plafonds, on arrachait les horloges... c'était des aires ouvertes, on était soixante, soixante-dix par classe avec deux ou trois professeurs qui expliquaient. Maintenant, il y a de plus petits groupes, ça s'est amélioré».

Les élèves du secteur professionnel, dont les cours optionnels réunissent plus souvent de petits groupes stables, en parlent avec une satisfaction évidente qu'ils ne manifestent aucunement pour les cours généraux. «Les relations sont meilleures parce que t'est plus à l'aise dans les petits groupes. Il y a plus de vie communautaire. On apprend à s'accepter». Plus concrètement, «on est moins gêné pour poser des questions» et on s'aide davantage entre élèves.

Parmi les vertus que les élèves attribuent aux petits groupes, il y a la possibilité de se parler, de se connaître. «Moi, j'allais à l'école X, une petite école de quatre cents élèves. C'était tout tombé en morceaux, y avait des trous: au deuxième, tu voyais le plancher du premier. C'était si petit que les professeurs étaient obligés de parler avec toi. Pis ça marchait! Mon meilleur secondaire, je l'ai fait là. Tu connaissais tout le monde».

L'enseignement La plupart des élèves, sans savoir à quoi attribuer ce bonheur, citent spontanément tel ou tel professeur avec qui tout paraît facile, dont ils aiment la matière et qu'ils aiment. En ce domaine, il n'y a guère de tendance nette; la situation varie beaucoup d'un professeur à l'autre, d'une école à l'autre.

La plainte principale des élèves, cependant, est l'insuffisance des explications. «Ils prennent pas la peine de te montrer. Ils s'en f..., ils vont avoir leur paye à la fin de la semaine!» Un élève du secteur professionnel ajoute cette précision: «En français, en maths, en anglais, on est mêlé au général et les professeurs font pas de différence, que tu comprends ou pas».

Il y a notamment, sous-entendu ici, un problème de temps. Une école a donc modifié le découpage horaire: on y a groupé deux périodes consécutives de manière à obtenir des cours de soixante-quinze minutes (suivis d'une récréation), et quatre cours par jour au lieu de six. «C'est plus pratique, commentent les élèves; t'as plus de temps pour approfondir, les explications sont plus suivies; t'as pas chaque jour les mêmes cours, c'est plus varié; et t'as moins de choses différentes à réviser le soir, ça permet d'assimiler mieux». C'est précisément ce que suggèrent ailleurs des élèves du professionnel qui doivent courir à un cours de français entre deux cours de mécanique, et ainsi perdre du temps à refaire leurs préparatifs (vêtement de travail, coffre d'outils).

Là où on a adopté l'enseignement individualisé, on a équilibré les cours fixes et les ateliers libres, de sorte que chacun peut choisir de travailler en atelier ses points faibles, le temps qu'il lui faut, avec l'aide d'un professeur qui est là précisément pour répondre à la demande de chacun.

Dans la plupart des écoles, il faut compléter les explications après les cours, et c'est souvent difficile faute de temps. Beaucoup de professeurs sont accessibles. Mais il y a des difficultés; il faut «embarquer sur le cours suivant», ou manquer l'autobus scolaire; ou «il faut quasiment faire la file» au bureau du professeur. Dans bien des cas, «quand le cours est fini, c'est fini». Reste la

récupération, généralement placée au programme ds activités dirigées, dans un horaire déjà très avare de temps libre.

Dans un groupe dont le témoignage sur les professeurs est agressif, un jeune rouquin raconte: «En aide pédagogique individuelle, tu frappes dans la porte et ils sont partis. Il y a des périodes obligatoires hors des cours où ils sont supposés répondre aux questions et ils sont pas là. Je vous mettrais \$10 qu'à 14h45, dans le local de maths, y a une grosse partie de bridge en arrière. On est déjà allé les chercher pour un cours et ils voulaient finir leur partie!»

Les professeurs appréciés sont ceux qui, en présentant leur matière, savent parler apparemment d'autre chose: «ils parlent de choses qui nous intéressent et on est à l'âge où on s'intéresse à beaucoup de choses»; ou «ils prennent le temps du plaisir en classe». Au cours d'écologie, raconte une élève, le professeur était très sérieux et la moitié des élèves n'ont pas travaillé: «Avec un autre, on a ri, on a tout fait et on a avancé bien plus; on avait l'esprit réveillé».

À ce chapitre, les élèves du secteur professionnel se jugent avantagés: «On parle plus avec eux, ils viennent du secteur où on s'en va et ils nous content leur expérience. Il y en a un qu'on appelle papa». Chaque fois que les élèves parlent d'un professeur avec satisfaction, c'est qu'ils ont découvert, au-delà de la matière, quelque chose de lui. Un élève aperçoit au début de l'année un barbu aux cheveux longs: «J'ai dit: qui est ce crotté? C'était mon professeur de français! Eh bien, sous cette épaisse crinière, le gars avait du bon sens. Je lui ai dit: t'as l'air perdu. Il a dit: c'est vrai, je suis perdu par boutte!» Le contact était fait.

La participation

Pour toutes les activités, on l'a vu, la présence d'un professeur est requise. Même si beaucoup de professeurs s'y prêtent volontiers, «c'est du bénévolat» indiquent les élèves qui essuient donc souvent des refus. «Tu demandes au professeur de surveiller le gymnase quinze minutes, rapporte un élève approuvé en chœur par les autres, et sa première réaction c'est: Ah non! je suis payé seulement pour enseigner».

À cette école où on a tenu une journée olympique, les professeurs avaient longtemps hésité, collectivement, avant d'y participer: le protocole de retour au travail ou la convention collective, explique un élève, leur imposait de rester en classe lors des journées pédagogiques. Au conseil d'animation, où professeurs et étudiants décident des activités dans cette école, la difficulté surgit souvent: «Que veux-tu dire à un professeur qui dit que son syndicat veut pas?»

Cet élève se demande pourquoi les professeurs les plus jeunes doivent partir les premiers quoi qu'ils fassent. «Pourtant, les plus jeunes sont tellement plus près de nous, ils vivent tellement plus de choses avec nous autres! Y a un professeur en secondaire V qui travaille comme un fou en overtime sans

être payé; mais à cause de l'ancienneté, il va être obligé de lever les pattes l'an prochain. Tu vois? Ça va être de vieux débris seulement intéressés à leur matière. Après, t'as plus rien à l'école et ils vont se demander pourquoi il y a des vitres de cassées!»

Dans une autre école, les élèves du secteur professionnel se disent, quant aux activités de loisirs, réduits à la portion congrue même s'ils ont payé leur cotisation comme les autres au début de l'année. Par ailleurs, ils exécutent en atelier des contrats pour l'école ou les clients de l'école, gratuitement ou contre un faible appoint quand le service est compté au client, le professeur versant l'excédent au budget matériel. Ce contraste, éprouvé comme une manipulation, inspire à une élève ce reproche terrible: «C'est le professionnel qui travaille!» Et elle propose qu'on paie les élèves pour ces services de manière qu'ils puissent s'offrir, à l'école, les sorties et les danses dont jouissent les élèves du secteur général.

«J'étais en dessin publicitaire, rappelle quelqu'un dans une autre école, et des élèves ont voulu faire une affiche pour l'«harmonie»; y ont pas voulu, mais on a fait des cartes d'invitation à un mariage, pour des gens de l'extérieur. Les étudiants sont servis en dernier!»

L'équipe active La revendication commune à tous les élèves, et souvent muette, c'est d'être «écouté». À la fin d'une journée de consultation, une adolescente exprime ainsi sa satisfaction: «J'ai aimé être écoutée».

Les élèves sont rarement consultés pour le règlement, sauf dans de rares écoles où ils ont obtenu, par exemple, que les professeurs annoncent leurs tests deux jours à l'avance et décidé eux-mêmes, par référendum, d'interdire la cigarette dans l'école.

Quand ils sont consultés sur un sujet quelconque, il arrive qu'on ne les prenne pas au sérieux. Une rencontre entre la direction et le conseil étudiant permet aux élèves d'exprimer leurs doléances et leurs désirs: on en promet d'autres, qui ne viendront jamais. Des élèves du premier cycle participent à une enquête de satisfaction: «C'était un choix de réponses, constate amèrement une répondante, il n'y avait pas d'espace pour dire ce qu'on pense et c'étaient seulement des élèves choisis qui répondaient».

Quand des problèmes précis surviennent, ils sont sensibles au refus de voir, au refus d'écouter réellement. Dans une école, on cite le cas de la drogue légère. Un groupe d'étudiants et de professeurs ont assisté à une conférence sur le sujet, pendant que les directeurs se tenaient dehors. Ou ils feignent d'ignorer la situation, dit une élève, ou ils surprennent un étudiant et le menacent. «Ce n'est pas parce qu'il est menacé qu'il va arrêter, au contraire. Il faudrait qu'ils essaient de voir les raisons et de l'aider: par exemple, si l'étudiant a des problèmes à l'école, à la place des menaces, trouver un professeur pour des explications après l'école».

Des élèves ont eux-mêmes cette tolérance dans leur approche des autres. Un jeune affirme que les gardiens de son école ont un congélateur rempli de bières et sont toujours ivres: «Ca doit être une job au salaire minimum, commente-t-il, ils n'ont pas d'instruction». Ce que les élèves veulent en fait, c'est que les adultes de l'école, écartant les problèmes, se rendent jusqu'à eux: «Il me semble que les étudiants dans l'école, c'est ce qu'y a de plus important. Eux autres, ils voient les gros problèmes en premier; ils voient pas à la base, à la racine, ce que veut l'étudiant lui-même. S'ils le voyaient, il me semble que ça irait bien!»

La distance bureaucratique

En matière de relations humaines, qu'on a trop souvent tendance à noyer dans la psychologie abstraite, les impressions des élèves ne sont pas toujours rapportées à leurs causes. Il faut donc les analyser, c'est-à-dire s'arrêter, dans les témoignages, aux conditions concrètes qui structurent la relation avec le professeur ou tout autre adulte de l'école.

Les contraintes et la surveillance sont inévitables. Mais plus on accroît les contraintes, des plus sévères aux moins utiles, plus on alourdit la surveillance, de sorte que la fonction est partagée entre plusieurs catégories de personnes (gardiens, professeurs, cadres). Pour assurer la cohérence nécessaire du système, on multiplie alors les moyens mécaniques d'information (billets, inscriptions, fiches, dossiers) qui tendent à «bureaucratiser» les rapports avec les élèves.

Dans ce genre de rapport, quand un adulte prend en faute un élève, il ne s'intéresse ni aux circonstances du délit, ni à l'état d'esprit du délinquant: il lui demande son billet. Car ce n'est pas la même personne qui autorise, arrête, interroge et sanctionne. La rencontre bureaucratique a un caractère automatique, qui dispense l'élève de répondre pour lui-même et l'adulte de connaître l'élève.

Renvoyé du gardien au professeur, à la direction, aux parents qui eux-mêmes, tous les sondages l'indiquent, comptent sur l'école, l'élève se voit engagé dans ce qu'il perçoit comme un système de délation: «Pourquoi toujours appeler nos parents ...au lieu de nous le dire?» C'est le modèle de la loi 25: un adulte qui aperçoit un jeune «en difficulté» (souvent absent de l'école, par exemple) a le devoir non d'intervenir en voisin, mais de le «signaler» à un fonctionnaire qui le confie à un spécialiste qui fait appel à des bénévoles ou aux parents eux-mêmes. Ce système, utile à compenser les déchirures du tissu social, fait que l'intervention disciplinaire à l'école, dont personne n'a l'entière responsabilité, perd ultimement son sens: l'éducation à l'autodiscipline.

La communication

Dans un système où l'enseignement se donne en classe, la relation pédagogique passe par la médiation du groupe. Celui-ci, quand il fonctionne normalement, relaie le professeur dans l'exécution de ses tâches: il y a

toujours des élèves prêts à répéter ou compléter les explications auprès des distraits et des plus lents, ou capables de faire taire les dissipés, les uns et les autres ayant forgé des liens. Cette co-responsabilité soulage d'autant le professeur.

Incontrôlés, certains facteurs comme le nombre et la stabilité compromettent ce modèle. Il y a des seuils de tolérance au-delà desquels des conduites sociales s'amenuisent, puis dégénèrent. Une élève du professionnel expliquait justement qu'en français, quand elle a manqué un cours, elle aurait besoin d'un camarade pour la renseigner: elle le cherche dans l'école.

Après quelques excès, il y a partout maintenant des tentatives de redressement. On forme des «cellules-communautés», des «comtés», des «foyers», des «tutorats», qui tous tendent à réanimer les vertus du groupe.

Le nombre n'est d'ailleurs pas seul en cause. La nostalgie des petits groupes implique la notion de temps: le temps de se parler, de se connaître; le temps d'expliquer, de livrer une expérience; le temps d'assimiler, de faire des liens. Le temps passé ensemble structure la relation pédagogique aussi sûrement que le nombre.

Même dans un groupe fonctionnel, les élèves n'accueillent un savoir que s'il communique une expérience. C'est l'expérience qui fait de la connaissance autre chose qu'un langage vide, qui lui donne ce caractère de nécessité où se développe le désir d'apprendre. Et c'est le rôle de l'expérience personnelle dans l'acquisition du savoir qui rend si importantes les activités parascolaires: c'est là que l'élève s'approprie et explore ce qu'on lui a enseigné, c'est là que le savoir passe dans l'expérience et que l'expérience enrichit le savoir. Et c'est quand un savoir devient ainsi personnel qu'on peut à son tour le transmettre.

L'enseignement professionnel réunit souvent les conditions d'apprentissage qui manquent ailleurs: de petits groupes, plus de temps ensemble et la communication d'une expérience.

Les rapports codifiés

Dans toutes les activités de l'école, le temps est un facteur essentiel. Or, à mesure que la communauté scolaire perd ses dynamismes internes et que l'école déçoit, on reporte ses attentes sur le professeur, à qui on réclame du temps et qui invoque alors la convention collective. C'est le rôle des conventions collectives de défendre ses signataires contre un fardeau abusif, comme c'est le rôle des normes administratives d'imposer un frein aux exigences de la clientèle, dont les besoins sont par définition illimités. Il n'y a pas de professeur «bionique»: les relations avec les élèves à l'école sont pour une bonne part codifiées.

Les conditions de travail et les normes, en effet, modèlent le service offert aux élèves même si ce n'est pas l'intention première qui préside à leur élaboration. Ainsi, les conventions collectives des chauffeurs d'autobus imposent à certaines écoles la fin des cours dès 14h45. Des économies de chauffage

inspirent la construction de classes sans fenêtre. Et la sécurité d'emploi entraîne le vieillissement du personnel enseignant.

Il y aurait donc toute une étude à faire sur l'articulation des conventions collectives et des plans d'action pédagogique; c'est-à-dire sur les conséquences pédagogiques des conditions de travail; et sur la conversion des objectifs pédagogiques en conditions de travail acceptables, voire avantageuses.

Les élèves, et c'est là leur vulnérabilité, sont le seul groupe de l'école qui ne soit pas organisé. Comme les professeurs et les cadres, ils ont des intérêts; mais n'ayant pas, comme eux, un système collectif de rationalisation pour justifier leurs intérêts, ils se plient à celui des autres. «Le protocole de retour au travail, déclare un élève, ne prévoyait pas de rattrapage. Les étudiants n'étaient pas d'accord, mais ils n'étaient pas organisés...»

Cette différence déséquilibre la relation: l'élève se heurte parfois à des interdits de groupe (par exemple, le refus de garder le gymnase), là où il s'adressait au partenaire d'une relation personnelle directe.

La qualité de la vie

À travers les fonctions qu'il exerce auprès de lui, l'élève ne cesse en effet d'attendre que le professeur lui porte un intérêt personnel, dont la qualité n'est pas facilement mesurable.

«Y en a qui ont besoin de recyclage, dit un élève déçu. Nous, on a des examens du Ministère; ils devraient en avoir aussi. Pas la matière: y a connaissent. Mais y a pas de relations avec nous: t'as ton cours, tu rentres; t'as fini, tu sors». Entre la simple surveillance et le dirigisme, il y a toutes les formes de la présence active et de l'animation où les uns et les autres ont l'occasion de se regarder «vivre» et de se découvrir comme personnes.

Devant un écart de comportement, c'est fausser la relation que de s'arrêter au symptôme sans remonter au besoin qu'il exprime, donc sans vérifier s'il est antérieur à l'école ou né d'elle, ni si l'école peut et doit le satisfaire et comment. Certes, il faut continuer souvent d'agir sur les symptômes: par exemple, empêcher un élève de bousculer le professeur ou de piller un casier. Mais en deçà de la délinquance réelle, s'arrêter là, c'est s'exposer à les voir resurgir ailleurs, en oubliant que le comportement est aussi un langage.

Il y a des écoles où professeurs et administrateurs consentent, sans les renier, à dépasser les codes; et, sous tous les régimes, des professeurs dont la personnalité transcende les difficultés.

«Il restera beaucoup à faire, cependant, pour transformer l'école en un réseau de rapports étroits et chaleureux unissant élèves, parents, maîtres et administrateurs, faute de quoi cette école ne saurait être au mieux qu'une usine de connaissances» (L'École québécoise).

L'exigence linguistique: l'enseignement du français

*«On comprend, mais on sait pas comment dire
qu'on comprend et elle (le professeur) pense qu'on
comprend pas!»*

(Une élève du premier cycle)

C'était à la fin de leur troisième année. Madeleine et ses amies voulaient un cours de formation morale dans une école où il n'y en avait pas. Elles s'adressent à la direction: il faut trente élèves. Elles les trouvent: il faut la signature des parents. Elles l'obtiennent. L'année suivante, elles suivent le cours. Mais en cinquième année, on en confie la charge au professeur de religion. Le conflit ne tarde pas à naître: «Elle enseignait la morale et non les relations morales». Toute l'année, les problèmes se succèdent.

Or, à la fin de l'année, elles ont un travail de français à produire. Elles décident de s'unir — elles sont maintenant huit — pour écrire sur toutes ces péripéties un «journal», avec l'intention de le distribuer ensuite dans l'école qui n'en a pas. Elles rassemblent leurs poèmes, dont certains ont été composés à chaud pendant l'année, et présentent au professeur de français une oeuvre collective de vingt-quatre pages où il est notamment écrit:

*«J'ai voulu parler
Pour que vous m'écoutez
Mais lorsque je vous parlais, vous m'étouffiez
Alors je me taisais».*

Leur travail dépassait de loin celui des autres; elles ont reçu la meilleure note. Elles ont distribué de peine et de misère une quarantaine de copies et reçu, de deux professeurs, une réponse émue. «Ça m'a montré, déclare Madeleine, que le français écrit peut être un mode de communication plus précis que la langue parlée».

En réalité, Madeleine et ses amies ont pu expérimenter ce qui manque le plus souvent ailleurs, selon le témoignage des élèves: la conscience d'avoir quelque chose à dire, le besoin pressant ou l'occasion de le dire, les moyens et l'appui pour le dire.

Le cours de français

Quant à la valeur du cours, les élèves expriment en trois temps et sur un ton péremptoire un sentiment quasi unanime. Le cours de français, et certains échappent à ce rappel une interjection de dégoût, «c'est plate!» Notamment parce que d'année en année et depuis le primaire, on y répète sans cesse et

toujours les mêmes choses: «C'est toute du vieux!» Néanmoins, «ça ne rentre pas»; on ne comprend rien, on n'apprend rien et «la plupart du monde ont de la misère».

Dans ce cours, on fait pourtant un peu de tout. Ce qu'on en retient le plus souvent, ce sont les formules. Par exemple: «On apprend des graphes; ça part de la phrase, c'est un arbre avec des flèches, tu fais un rond et tu marques «p» ...» D'autres, en ouvrant leurs cahiers d'exercices, s'étonnent: «On arrive et c'est tout fait d'avance!» Ou s'écrient, en compulsant leurs feuilles: «Il nous a mis cinq cents subordonnées dans les mains et nous explique rien!»

Dans une école, on a mené une «opération lecture» particulièrement détestée des élèves. «Y a dix lettres, tu marques combien y a de «a» là-dedans; là, ça passe en fractions de secondes. Tu prends un crayon et tu fais des tours... pour pratiquer tes yeux à se promener, sans que la tête bouge...» Ailleurs, on fait des lectures dirigées plus traditionnelles: «Tu manques de feeling, t'es pas dedans, t'es pu là: t'es toujours dans tes maudites fiches!»

En troisième année, une élève a fait de la phonétique: «C'est pareil comme moi, c'est Lise mon nom; mais tu pourrais l'écrire LIZ. C'est de même, tu changes tous les mots». Un camarade se rappelle aussitôt un petit cousin qu'il avait surpris à épeler en faisant des bruits de lettres: «Pauvre jeune, il peut bien être tout mêlé!»

Quand des élèves expriment une grande satisfaction, c'est qu'ils ont appris le français en écrivant. «J'aime quand on a des compositions éclairées confie l'un d'eux. Tu composes par flashes tu laisses tomber les barrières acquises et tu lâches ce que t'as à donner. Tu regardes ce que t'as écrit, t'es content de toi et tu travailles là-dessus». Un habitué des «voies super-lentes», selon ses propres mots, est heureux d'avoir pu, grâce à de pareils exercices, écrire ensuite vingt-deux pages d'un roman fait en classe: «Ça demande de l'imagination et ça te fait découvrir ton français. C'est pas comme le bourrage de crâne qu'on avait l'an passé».

Des élèves de deuxième année ont écrit collectivement pendant des mois un roman qui est maintenant en voie de publication. «Au début de la semaine, on disait toutes nos idées sur le chapitre, on en choisissait une et on écrivait, seule ou en équipe. J'ai écrit le huitième chapitre à moi toute seule. On apprenait comme ça beaucoup plus de vocabulaire et de grammaire. J'ai appris à écrire le français. J'aime écrire, je veux devenir journaliste».

Le milieu scolaire

Dans les autres cours, le français des élèves n'est pas systématiquement corrigé ni évalué. «Ça dépend du professeur», disent les élèves. Parmi ceux qui corrigent, certains n'en tiennent aucun compte dans l'évaluation du travail. «Même en français, les points partent pas vite sur l'orthographe. En poésie, on corrige pas la syntaxe».

Tous n'ont pas encore fait cette expérience, mais un élève de cinquième ajoute: «Je vais au cégep et je ne suis pas très fort en français. Ça m'a pas nui pour entrer. C'est pas stimulant! Ce qu'il faut, c'est de la chimie, des maths».

Dans une école, à la fin de l'année, une journée pédagogique a été consacrée à «La langue française, l'affaire de tous». Un plan d'action pour l'année en cours prévoyait l'élaboration d'une politique commune pour l'évaluation du français et l'organisation d'activités reliées à la langue, notamment des concours littéraires.

Or, ces activités et au premier chef un journal étudiant, c'est précisément ce qui manque dans bien des écoles où l'élève n'a d'incitation à écrire qu'en classe. Des élèves du premier cycle, déçus d'un journal que la direction fait sans eux et qui s'appelle pourtant **L'Ouverture**, rappellent qu'au primaire, ils faisaient paraître leurs poèmes dans un bulletin adressé aux parents et les lisaient même à l'«**Intercom**», toute l'école à l'écoute.

Quand des élèves s'occupent eux-mêmes d'un journal, le volume et la fréquence de parution augmentent. À cette école où il est maintenant autogéré, il est passé d'un seul feuillet à vingt pages. Le Comité anti-bof, conçu pour prendre des initiatives, a créé un concours littéraire que le conseil étudiant, né vers la fin de l'année, a repris: et il a présenté une journée d'atelier littéraire avec deux invités de l'extérieur. La semaine précédant notre visite, un libraire local avait tenu dans l'école une «expo-vente» de livres, en offrant aux élèves des rabais.

Au secteur professionnel, les élèves apprennent le vocabulaire de leur option. «Si t'arrives dans l'industrie avec ça, dit cependant un élève d'électro-technique, ils vont te retourner à l'école!» Aussi, dans certains métiers, faut-il savoir en outre les termes anglais: «Au magasin, le gars comprendrait pas. Et comment c'est écrit sur le stéréo?»

L'usage personnel

Chez soi, on lit peu et surtout des bandes illustrées. «J'aime mieux la télé que le journal, avoue un garçon: c'est moins fatigant et l'image est en couleur. Le journal, c'est plein de menteries; des fois, je lis juste les titres». Un autre, qui écoute exclusivement les émissions de la télévision anglaise, explique son choix ainsi: «Les émissions françaises, c'est plate à mort! Les Anglais, juste les gestes qu'ils font, tu comprends. Essayez: éteignez le son d'une émission française, vous comprendrez rien; éteignez le son anglais, vous allez comprendre». Et il cite le cas du film **La tour infernale**.

Un élève du secteur professionnel livre pourtant ce témoignage unique: «Moi, j'ai commencé à lire; la meilleure façon d'apprendre, c'est de lire. Depuis un an, je lis et j'ai moins de difficulté en français. Avant, je ne lisais jamais». Et il ajoute à l'adresse d'un camarade plus faible: «La grammaire, tu ferais mieux de t'acheter un livre et de l'apprendre par toi-même!»

Les élèves écrivent pour leur compte plus qu'on ne croit. Beaucoup sont comme celui-ci qui reconnaît: «Je touche un crayon une fois par mois». D'autres, surtout les filles, écrivent des lettres, un journal personnel, des poèmes. Elles trouvent parfois un correspondant grâce à un professeur, ou s'en inventent un et n'envoient jamais les lettres... Mais, comme dit un garçon: «On téléphone plus souvent qu'on écrit!» On écrit des poèmes pendant les cours de maths: «Je vois ma soeur en écrire elle en a un gros cahier plein». Une élève de coiffure, qui n'écoute jamais en classe, déclare: «Je suis en train de faire un livre, un roman sur la drogue. Je l'ai montré au professeur qui l'a trouvé pas pire».

Mais quand on écrit, on consulte peu le dictionnaire ou les connaissances apprises. On écrit «sans vérifier si c'est mal», car «ça vient tout seul et t'écris ce qui te passe par la tête». Pour les lettres, ça dépend du correspondant mais généralement, on les écrit «comme le langage courant». L'essentiel, c'est souvent: «Je me comprends». Surtout, suprême aveu: «Quand on écrit et que personne lit, ça fait rien de faire des fautes!»

Écrire ne fait pas nécessairement aimer le cours de français: «J'écris et je lis des poésies, dit l'élève de coiffure, et je trouve le français plate! C'est le monde que j'aime pas... ça se prend au sérieux, ça parle pas à personne, c'est pincé!» On ne voit pas de lien entre le cours et l'usage: «J'écris, mais je ne fais pas d'analyse!»

Le cours, en effet, ne sert pas immédiatement. «On ne sait pas ce qu'on va faire dans la vie et il faut beaucoup de choses de base». Et on ne sait jamais quand ça peut servir: «C'est utile pour lire plus tard des papiers d'avocat». Aussi, est-ce surtout une affaire de spécialistes: «C'est bon pour quelqu'un qui veut aller loin dans ses études». Ou encore: «Le français devrait rester pour ceux qui veulent devenir poètes ou secrétaires».

«Moi, je m'en vais en mécanique, dit un élève du premier cycle: t'arrives pas dans un garage pour demander un rétroviseur. Les mots français, c'est pour les grands Messieurs!» Et de toutes façons, conclut un autre: «Quand tu vas travailler, ils te demandent pas d'analyser des phrases».

Une élève de terminale, pour qui «les mots veulent dire n'importe quoi», fait presque l'apologie du mutisme: «On se comprend mieux par le toucher et en se regardant». Elle se destine au travail en garderie.

La méthode de travail

Interrogés sur l'apprentissage des méthodes de travail, les élèves, surtout les plus jeunes, songent d'abord à la présentation matérielle: l'en-tête, la place du nom et du numéro alphabétique...

La plupart suivent un cours de méthodologie, où ils apprennent à faire un plan de travail, à chercher dans les encyclopédies, à fouiller dans les registres de la bibliothèque, à rédiger une lettre. Mais le cours ne sert pas, parce que d'une

part, «on nous montre une méthode et on n'a pas assez de temps pour pratiquer»; d'autre part, «les critères du professeur de méthodologie ne sont pas les critères des autres professeurs».

Ce cours est au programme de cinquième année. «C'est quoi l'idée de mettre ça en secondaire V: s'écrie un finissant. Ils devraient t'apprendre ça en secondaire I ou II: ça va te servir pour développer tes capacités pour le secondaire V où là tu contestes plus parce que ton feeling d'écrire arrive». Certaines écoles ont effectivement avancé le cours aux premières années. Ça ne résoud pas tous les problèmes: «Ils nous ont montré au début du secondaire. On a changé d'école, et de méthode».

Une école a renouvelé toute cette conception. Elle a abandonné le cours et a intégré l'apprentissage des méthodes de travail à chacune des matières, selon un partage du temps déterminé. C'est déjà la situation naturelle du secteur professionnel disent les étudiants de certains métiers qui, sans compter les stages, donnent les deux exemples suivants. «En technique, on apprend à construire une maison à l'échelle». Puis: «En foresterie, on fait des pratiques simulées, on tend à s'approcher le plus possible de la réalité».

Ailleurs, les élèves ont l'impression de n'avoir pas appris à chercher et à ordonner leurs idées: «On n'a jamais appris à penser». Mais il y a quelques rares exceptions, dont celle-ci: «En français, tout ce qu'il me dit m'a servi pour les autres matières. C'est une méthode de pensée, une méthode de travail».

La langue des cours

Sur la pauvreté du français à l'école, tout a déjà été dit et il ne s'agit pas d'y revenir. Ce que les élèves disent du cours de français, ils le diraient peut-être aussi des autres cours, mais là n'était pas la question. En cette matière comme en d'autres, les élèves obéissent à la pression des choses plus qu'à la démonstration. Aussi, ce qu'il faut examiner, c'est l'exigence linguistique.

Il y a une rupture entre ce qui est enseigné au cours de français et le français auquel s'essaient ensuite les élèves. Ils ne voient pas le lien et ne savent comment le rétablir. Tout se passe comme s'il s'agissait de deux choses différentes. Or, dans bien des cas, ce sont effectivement deux choses différentes.

On a tendance, en effet, à faire du français un enseignement cognitif. On enseigne un savoir plutôt qu'un savoir-faire, des notions plutôt que l'usage. «Ils ne montrent pas les trucs, dit une élève en parlant des accords: c'est ma mère qui me les dit le soir».

Ce que les élèves retiennent, c'est ce qu'ils font, par exemple des graphes, et non ce qui leur est dit. En faisant des graphes, ils apprennent à faire des graphes, pas nécessairement à écrire une phrase. En écrivant, disent-ils eux-mêmes, ils apprennent à écrire. Une pédagogie qui s'éloigne de l'usage éloigne de l'usage.

On a tendance à transposer à l'école secondaire les concepts et les méthodes de disciplines universitaires, en l'occurrence la linguistique. Ces connaissances sont sans doute utiles au professeur, dont la maîtrise de la langue est supposée acquise; mais elles sont prématurées au stade de l'apprentissage, car la réflexion sur l'usage vient après l'usage. La linguistique est l'étude de la langue pour elle-même; son objet, c'est la langue. Mais la langue, elle, a pour fin autre chose qu'elle-même; c'est un ensemble de moyens qui visent à communiquer ou comprendre un message. La science du langage accuse la distance au langage.

Quand des professeurs laissent les élèves s'exprimer sans se soucier de la forme, ils confondent. En linguistique, toute production verbale ou écrite est reçue, parce qu'elle peut toujours dire quelque chose sur la langue. Dans l'usage, ce qu'il faut plutôt, c'est que la langue dise quelque chose: l'enseignement du français ne saurait être que normatif. Certes, les langues évoluent et disparaissent, mais nous mourrons aussi et nous ne cherchons pas à hâter ce moment.

On peut tout savoir sur la chimie des couleurs et demeurer incapables de tenir un pinceau. Apprendre le français par la linguistique ou tout autre discours sur la langue, c'est, pour apprendre la cuisine, étudier d'abord la diététique; ou pour apprendre à vivre en société, la sociologie; ou encore, pour apprendre à travailler avec méthode, la méthodologie.

On a «sorti» les méthodes de travail du cours de français (et des autres), on a séparé la méthode du travail lui-même, et on s'étonne que l'élève ait peine ensuite à l'y ramener. La suprême ironie n'est-elle pas que, dans le cours de méthodologie lui-même, on n'ait guère temps «pour pratiquer»?

C'est un truisme, hélas, mais on apprend à travailler en travaillant et à penser en pensant. Traditionnellement, comme l'a redécouvert une élève, c'est le français qui assurait cette tâche parce que, précisément, c'est la langue qui met la pensée au monde et qu'en faisant de la langue à l'école un usage raisonné, on apprend la maîtrise de l'une et de l'autre.

La première exigence, c'est la pression de l'usage dans le cours de français lui-même. Encore faut-il savoir de quoi l'on parle: entraîner à la lecture rapide des élèves qui savent à peine lire, c'est leur apprendre à courir avant d'avoir appris à marcher. Nonobstant ces fantaisies, c'est le retour à l'enseignement centré sur l'usage qui inspire le nouveau programme de français. Mais certaines versions qui en circulent sont rédigées dans le jargon même dont l'emploi parfois imprudent crée déjà tant de confusion dans l'enseignement du français.

La langue des autres

Autant et plus que le cours même, il y a la pression de l'usage autour de soi. C'est une fiction de confiner la qualité du français au cours de français quand le français sert dans tous les cours. Or, sauf exception, il n'y a pas de politique

commune à cet égard dans les écoles, ni d'ailleurs dans les programmes de formation des maîtres. Mais on peut faire le cégep et jusqu'un doctorat sans maîtriser le français. La maîtrise du français n'est jamais vraiment exigée.

C'est une fiction tout autant d'inciter les élèves à lire et à écrire, sans leur en faciliter l'exercice dans l'école: par exemple, en fermant la bibliothèque le midi ou en étouffant les journaux étudiants. L'usage du français n'est jamais alors vraiment nécessaire ailleurs que dans la conversation. Or, la langue qu'on apprend doit servir immédiatement, c'est ce que crient maladroitement tous les élèves. Pour mettre les choses au pire, sans locaux, sans initiative réelle et sans moyen d'expression, où peuvent-ils parler (ou écrire), de quoi et avec qui? Le comble de la fiction n'est-il pas, dans une école sans journal, d'avoir à écrire un article de journal... pour le cours de français?

Les activités de l'école proposent des échanges structurés, c'est-à-dire dans une forme (journal, débat public, procès-verbaux) qui exige un usage conscient et élaboré de la langue, sous le regard des autres: car quand personne n'écoute ou ne lit, l'exigence tombe.

La maîtrise de la langue ne se maintient que par l'usage. Or, si l'école n'en crée pas tout de suite l'exigence, la langue des élèves déclinera rapidement hors d'elle car les pressions du mode de vie s'exercent contre la langue écrite en produisant ce qu'on appelle partout en Occident le «nouvel illettrisme». Quand cet élève qui évoque les films anglais ferme le son, il signifie que le français fait face en l'occurrence moins à l'anglais, comme on pourrait le croire, mais à la langue de l'image (les films français s'appuyant davantage sur le dialogue).

Plusieurs élèves écrivent encore pour leur usage personnel, mais ils restent souvent indifférents à la forme. C'est que les pressions de l'usage en ce sens sont restées insuffisantes: ils n'ont pu intérioriser l'exigence de la forme; ils n'ont pas de conscience linguistique. Le français, qui est déjà souvent la langue d'une classe (les «Monsieurs»), reste alors la langue des autres, dont on reporte l'utilité pour soi-même dans un avenir imprévisible.

Il devient, en réalité, une affaire de spécialistes, et d'autant que le cours de français, en empruntant son contenu et ses concepts pédagogiques à la linguistique, se prête à cette confusion. Le nouvel illettrisme est contemporain de la fragmentation du savoir. Chaque spécialité fonctionne dans un langage rudimentaire inapte à traduire la spécialité voisine et dont pourtant le spécialiste se contente, telle cette élève qui, aspirant à travailler en garderie, se dispose à régresser au langage des enfants. Le jargon, pour être traduit, suppose une langue commune mais le français, en devenant la proie d'un jargon, tend lui aussi à se fermer au reste.

De sorte que les classes offrent ultimement cette absurdité: un professeur qui enseigne en jargon à des élèves qui parlent joual une langue qu'on ne retrouve nulle part.

Conclusion

«Ici, on ne se fait pas penser par les autres».

(Hommage d'une élève à son école)

Si toutes les plages sombres que signalent les élèves peignaient la même école, le tableau aurait sans doute quelque chose de désespérant. Il n'en est rien; et il ne s'agit pas d'un tableau, mais de tendances.

Les écoles forment en effet un ensemble vivant où sont à l'oeuvre des tendances diverses, parfois diffuses, parfois très nettes, qui se conjuguent ou se combattent pour nourrir, freiner, orienter le dynamisme scolaire. Ne s'attacher qu'aux expériences anxiogènes, leur conférer un caractère absolu et conclure de là à une sorte de «faillite générale» serait littéralement calomnier le témoignage des élèves: ils ne cherchent pas, eux, à dramatiser, mais à communiquer le malaise qu'ils éprouvent quant à certains aspects de leur vie scolaire que nous avons soumis à leur examen.

Ce qu'il faut retenir de leurs témoignages, c'est que toutes les écoles où ils «vivent leur jeunesse» ont en commun un certain nombre de tendances aliénantes plus ou moins prononcées: la dépossession du milieu physique; la dépersonnalisation des rapports quotidiens; la systématisation des apprentissages et, par conséquent, la «professionnalisation» des moindres aspects de la vie étudiante; la dissolution des liens collectifs; et, les embrassant toutes, la sous-estimation de l'inépuisable ressource que représente la population étudiante elle-même.

«C'est la société qui est comme ça», dit une élève en rêvant tout haut de «changer le système». Ce sont là, en effet, des tendances qui caractérisent aussi la vie en société et que l'école a absorbées comme par osmose: car l'école ne s'écarte jamais autant qu'on le prétend ou le souhaite de cette société qui est à la fois autour d'elle et en elle.

Ce sont les parents, souvent, qui reportent frauduleusement sur l'école les attentes que la famille, la religion, le village et le travail ont cessé de combler. Et les professionnels de l'éducation, eux-mêmes en proie aux dislocations subies ailleurs, sont ainsi contraints de porter à l'école un double fardeau. Pour ne citer qu'un seul exemple, c'est devenu un lieu commun de souligner dans les rapports entre les adultes et les jeunes le heurt de deux «cultures»; on ne réfléchit pas assez cependant qu'à l'école, les adultes sont en minorité, donc théoriquement plus perméables encore à cette sourde peur des jeunes qui inhibe tant d'élans généreux.

Les tendances aliénantes de l'école sont aussi la conséquence de choix collectifs antérieurs: centralisation des ressources et démocratisation de

l'enseignement, spécialisation des professeurs et diversification des options. Ces choix, nul ne songe à les remettre en cause. Qu'on les ait conçus pour enrayer des tendances qu'on rejetait (élitisme, rareté des compétences, rigidité scolastique) et qu'ils en entraînent d'autres qu'on n'attendait pas (gigantisme, bureaucratie, morcellement des tâches) nous rappelle simplement qu'il n'y a jamais de solution finale à ce qui évolue: à long terme, on ne résoud pas les problèmes, on les échange.

Mais dans l'immédiat, c'est différent: si les structures forment la matrice du long terme, les ressources humaines sont l'âme du court terme. Aux tendances aliénantes, des écoles ont su imaginer des parades. C'est dans la même école, par exemple, qu'on offre aux élèves, notamment: une demi-journée par semaine d'activités libres intégrées à l'horaire; un journal étudiant autonome et diverses initiatives littéraires; l'enseignement de méthodes de travail incorporé à chaque matière; un découpage horaire plus homogène de soixante-quinze (75) minutes; et, ce qu'on n'avait pas à aborder ici, des rencontres d'information sexuelle axées sur la relation affective ainsi qu'un large choix de cours entre la religion, la formation morale et la culture religieuse.

La marge de manoeuvre existe et l'imagination peut remuer librement. C'est que les tendances aliénantes sont liées entre elles et procèdent non de l'insuffisance des ressources, mais de leur aménagement. Compte tenu des besoins particuliers, chercher des remèdes en ajoutant encore des équipements, des cours, des spécialistes, c'est risquer précisément d'«ajouter» au malaise, c'est-à-dire d'accroître l'émiettement d'énergies qui fait qu'à l'école, la vie de chacun souvent lui échappe.

Toutes les ressources sont là. Dans les écoles où on a pu réduire l'une ou l'autre de ces «fractures» dont est fait le malaise général, on a modestement réduit d'abord toutes les questions à une seule: comment, en jouant des ressources qu'on a, sauvegarder à la fois les deux termes également désirables d'une situation conflictuelle; par exemple, le besoin d'espace des élèves et la nécessaire protection des lieux; ou la charge de travail du personnel et l'ouverture de la bibliothèque aux heures libres; ou l'évaluation systématique du français et l'autonomie des autres matières; ou généralement, le bien-être et des adultes et des élèves dans l'école.

La principale ressource des écoles à cet égard réside, les entrevues l'ont démontré, dans les élèves eux-mêmes dont c'est justement le rôle de l'école de développer les dons, et sa juste récompense ensuite d'en bénéficier la première.

Certains, alléguant qu'«on sait déjà tout ça», souhaiterai-ent sans doute qu'on taise des témoignages comme des critiques personnelles et les portent au découragement. Aussi, faut-il redire en terminant les enseignements précieux que nous communiquent l'expérience des élèves:

- Ce qui manque à l'école, ce ne sont ni les méthodes, ni les programmes, ni les modes de gestion, ni les ordinateurs, mais l'accès à des choses simples qui sont déjà là: un local, un ballon, une colonne dans un journal, un devoir corrigé, une conversation, une heure à soi, une rencontre...
- Pour trouver les voies d'accès, il faut non pas de grands chambardements, mais avant tout et simplement se parler: non seulement dans les réunions statutaires, mais au jour le jour, selon les besoins, comme dans la vie, et sans omettre personne, de manière à trouver des solutions immédiates à des problèmes de circonstances.
- Dans la recherche des solutions, les élèves sont aptes et prêts à nous aider si seulement on les écoute, parce qu'il s'agit de leur vie et qu'en cette matière, ils ont l'imagination heureuse quand il s'agit pour nous d'un travail souvent occulté par le discours professionnel.
- Les écoles fourmillent déjà de solutions originales, issues de ce dialogue permanent où les changements se font en douceur et dans une sorte de complicité, ou encore de cette ressource peu coûteuse qu'est l'imagination.
- Ceux qui ne se reconnaissent ni dans les problèmes ni dans les solutions exposées dans ces pages n'ont qu'à s'engager à leur tour dans la consultation de «leurs» élèves, ainsi que la loi 71, adoptée cette année, leur en fait une obligation en créant les conseils d'orientation.
- La participation des étudiants reste cependant sans effet si ne sont pas réunies les conditions objectives de la participation: l'espace, le temps, les moyens, l'autorisation.
- Compte tenu de ces diverses conditions, l'école est d'abord une relation entre des adultes et des élèves; et dans cette relation, rien ne remplace le risque personnel.

2. L'UNIVERSITÉ BUREAUCRATIQUE

L'INSTITUTION ET L'ÉTUDIANT À L'UNIVERSITÉ

À même ses travaux des dernières années sur la fonction sociale de l'université, sur les objectifs du premier cycle des études universitaires et sur la formation fondamentale, sur l'éducation des adultes, le Conseil, et particulièrement sa Commission de l'enseignement supérieur, s'est préoccupé déjà des conditions faites à l'étudiant. Ce souci s'accroît dans le présent rapport, en prolongement du chapitre précédent sur la situation des élèves à l'école secondaire.

Ce second volet procède par constats, puis par analyse ou diagnostic. L'expérience même des membres de la Commission de l'enseignement supérieur a été mise à contribution et des consultations ont été menées dans quelques milieux universitaires. Les données significatives sur la place de l'étudiant dans l'institution universitaire sont peu nombreuses. Il faut noter cependant que la Commission d'étude sur les universités, dans la partie de son rapport qui traite de la gestion interne à l'université, a touché des aspects de la question d'une manière qui rejoint les préoccupations mises ici de l'avant¹.

Le Conseil est conscient de la diversité des situations qui prévalent d'un établissement à un autre. Il relève des tendances qui ne se rencontrent pas toutes au même degré dans la même université. En proposant un certain diagnostic, il cherche à dégager des voies d'action.

1. Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, *Rapport. Livre troisième, Les étudiants à l'université*, Québec 1979.

Quelques constats

Si l'on passe en revue les structures universitaires, l'accessibilité à l'université, les programmes, l'enseignement, un certain nombre de constats, du moins de questions, surgissent quant à la place faite à l'étudiant.

Les structures universitaires

Sans considérer l'ensemble des structures de l'université, quatre aspects majeurs peuvent être retenus: l'organisation de la vie universitaire, le syndicalisme à l'université, la participation des étudiants, les services aux étudiants.

L'organisation de la vie universitaire

L'expansion rapide des effectifs des universités québécoises a posé des problèmes d'organisation et modifié les règles de fonctionnement des institutions. Sollicités par les tâches multiples qui en découlent, les corps consultatifs et décisionnels, les officiers chargés de direction se sont-ils préoccupés d'abord de l'étudiant? Leur action s'est-elle exercée dans le souci premier de la qualité de la vie des étudiants sur les campus? Quelle part de leur temps et de leurs efforts ont-ils dévolue directement à la vie étudiante à l'université?

L'on ne saurait apporter de réponses à ces questions pour toutes les universités québécoises. Mais il est permis de constater que les délibérations de certaines assemblées universitaires ont trait avant tout au statut des professeurs, de la recherche, des facultés, des organismes. Les débats des participants, reflet des préoccupations courantes, paraissent tournés vers des questions organisationnelles bien plus que vers les réalités qui touchent immédiatement les étudiants. C'est le fonctionnement et la gestion qui accaparent l'attention.

Si ce constat ne devait même se vérifier que dans un seul établissement, ce serait déjà trop. Comment accepter que le souci de l'étudiant soit pratiquement absent des travaux des principaux organes de consultation, de décision ou de direction? Dans une phase de croissance accélérée, l'université a peut-être atteint une taille où elle consacre beaucoup de temps à résoudre les problèmes qu'elle a elle-même engendrés au point qu'elle se trouve menacée de négliger sa préoccupation fondamentale du service à l'étudiant.

Le syndicalisme à l'université

Aux difficultés d'organisation découlant de la croissance rapide des effectifs, s'ajoute un autre facteur de changement dans les conditions de vie sur les campus: l'avènement du syndicalisme. L'on ne saurait remettre en cause le syndicalisme à l'université, mais on peut s'interroger sur la manière dont il s'exerce.

Les moyens de pression utilisés par les syndicats à l'appui de leurs revendications ont contribué à changer les relations entre les groupes qui

composent la communauté universitaire, de même que la relation strictement pédagogique entre professeurs et étudiants. D'une part, les cadres, les professeurs, le personnel de soutien et les étudiants se voient maintenant, d'un groupe à l'autre, confrontés à des réactions plus collectives qu'individuelles. D'autre part, les interruptions à l'intérieur d'une session d'études compromettent la participation des professeurs à des travaux qui visent essentiellement le bien de l'étudiant autant que le respect des plans d'enseignement, des formes d'évaluation, des contenus de cours prévus initialement.

Par ailleurs, l'action des syndicats de professeurs pèse sur la participation aux différents corps consultatifs et décisionnels. Souvent désignés formellement par leurs syndicats, les représentants des professeurs doivent en véhiculer le point de vue, polarisé certes par leurs intérêts professionnels, bien plus que par ceux des étudiants.

Les participation des étudiants

Les étudiants sont-ils en mesure eux-mêmes d'assurer leur représentation au sein des organismes de l'université? Les établissements se sont progressivement dotés de structures auxquelles peuvent participer les étudiants. Il semble que l'expérience des récentes années permet quelques constats.

Quand ils sont appelés à participer à la gestion, les étudiants se découvrent mal informés et les forces en présence au sein des organismes réduisent les leurs. Ils sont par conséquent peu intéressés aux objets qu'on leur présente, au point qu'il devient même difficile de combler les postes vacants. Il en découle que les étudiants sont peu présents dans les processus consultatifs et décisionnels.

Puisque cette expérience semble décevante, les étudiants gagneraient-ils à ramener leur action au sein des unités de base, où se traitent les problèmes quotidiens, plutôt que de participer aux instances supérieures? Il faut cependant considérer, à l'échelle institutionnelle, l'existence de toutes sortes de statuts, de normes, de règlements qui sont nettement déterminants pour les petites unités. Les étudiants ne sauraient dès lors y limiter leur participation.

Il semble souhaitable que s'étendent les expériences intéressantes de participation vécues dans certaines universités et qu'on se préoccupe de chercher et d'assurer les meilleures conditions de participation des étudiants. Là où des difficultés particulières entraveraient la concrétisation de cet objectif, les universités et tous les groupes intéressés à l'enseignement supérieur devraient procéder avec les étudiants eux-mêmes à une sérieuse évaluation de la situation actuelle et poursuivre une réflexion sur le véritable sens de la participation comme élément de formation.

Les services aux étudiants

Afin de leur assurer une formation et des conditions qui favorisent et leur bien-être et leurs études, les établissements universitaires offrent aux

étudiants des services personnels et collectifs d'aide financière, de logement, de pastorale, de placement, de santé, de psychologie et d'orientation.

Le manque de ressources peut conduire ces services à s'interroger plus sur leur existence et leur fonctionnement que sur la qualité de leur approche. Attribue-t-on à ces services, si bien structurés soient-ils, le support administratif, les ressources humaines et financières nécessaires à la réalisation de leurs objectifs? Les hautes instances universitaires accordent-elles une crédibilité et une attention adéquates à leurs responsables? Confier à une structure marginale aux côtés des services pédagogiques le soin de répondre aux besoins des étudiants, est-ce vraiment leur rendre service?

Au cours de consultations, il a été possible d'observer que l'administration des services aux étudiants se fait sans trop de communication entre les trois groupes qui représentent l'administration, les services et les étudiants eux-mêmes. Les responsables des services aux étudiants sont aussi tellement préoccupés par les problèmes financiers que presque toutes leurs énergies sont orientées vers la survie des services plutôt que vers l'approche même qui devrait assurer une saine prévention dans une conception globale de formation.

Bref, au plan des structures, les instances administratives préoccupées de gestion, négligent le souci même de l'étudiant; les syndicats visent essentiellement le bien de leurs membres sans trop prendre garde aux étudiants; la participation des étudiants aux processus de consultation et de décision s'exerce mal au niveau institutionnel; enfin, les services aux étudiants assurent péniblement leur survie. Tels sont les premiers constats.

L'accessibilité à l'enseignement supérieur

Un deuxième groupe d'observations a trait à l'accessibilité à l'université. La réforme du système d'éducation québécois a été entreprise au cours des années soixante avec l'intention nettement exprimée dans les politiques gouvernementales de favoriser une effective démocratisation à tous les niveaux de l'enseignement. Afin d'atteindre cet objectif et de répondre aux besoins nouveaux créés par une assez forte croissance démographique, on a consenti de nombreux investissements en ressources humaines et financières et on a mis en place, au niveau de l'enseignement supérieur, de nouvelles institutions qui devaient faciliter l'accès à l'université, en particulier aux populations des régions périphériques. Qu'en est-il après deux décennies?

Un aperçu général permet de constater, d'abord, chez nous comme dans la plupart des pays industrialisés, une croissance importante des effectifs universitaires, puis une diversification de la population étudiante quant à l'origine sociale et quant à la proportion des hommes et des femmes.

Au-delà de cette observation, qui ne saurait à elle seule faire croire à la démocratisation comme à un fait accompli, trois aspects de la situation actuelle peuvent être soulignés: le taux des diplômés du premier cycle, le

contingemment des programmes et la représentation sociale au sein de la population étudiante².

**Le taux des diplômés
du premier cycle**

De 1971 à 1976, le taux des diplômés du premier cycle universitaire par rapport aux jeunes de 18 à 24 ans a subi au Québec une diminution de 4,5% à 3,9%. De plus, l'écart qui existait déjà en 1971 entre le Québec et l'Ontario s'est accentué dans les cinq années suivantes puisque le même taux en Ontario s'est accru au cours des mêmes années de 5,2% à 7,4%³.

**Le contingentement
des programmes**

Quel étudiant, depuis quelques années, pour s'assurer de son admission à l'université, n'a pas eu à soumettre sa candidature à deux ou trois programmes universitaires à la fois et, de surcroît, dans plus d'un établissement? La politique actuelle de contingentement des programmes empêche en certains cas l'accès des étudiants aux programmes pour lesquels ils ont le plus d'intérêt et d'aptitudes. On dénombre environ cinquante programmes de premier cycle contingentés dans les universités québécoises et tout indique que cet état de fait, à cause de certaines contraintes, risque de s'intensifier dans les années à venir.

**La représentation
sociale au sein de
la population étudiante**

La population étudiante actuelle des universités québécoises provient des divers milieux sociaux et un nombre important d'étudiants sont issus des classes populaires. L'Université du Québec, par exemple, recrute sa clientèle pour la moitié et plus à même la classe socio-économique qui regroupe les petits employés (cols blancs) et les ouvriers (cols bleus)⁴.

Malheureusement, les données manquent pour permettre de vérifier si la représentation des divers milieux à l'université est proportionnelle à la répartition de la population québécoise dans les différentes strates sociales.

Par ailleurs, sont disponibles des données récentes, présentées en fonction des diverses origines sociales, quant à la probabilité, pour des étudiants du secondaire V du système scolaire public francophone, de parvenir à l'université. Elles révèlent que cette probabilité, dans le cas des étudiants issus des milieux des professions libérales et de la haute administration, est plus de quatre fois plus élevée que dans le cas des étudiants issus des classes populaires⁵.

2. Voir Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, *Op. cit.*

3. *Ibid.*, p. 10.

4. P. Dandurand, M. Fournier et C. Héту, *Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise*, Département de sociologie, Université de Montréal, 1979, p. 33. Cité dans Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, *Op. cit.*, p. 99.

5. Alain Massot, *Structures décisionnelles dans la qualification-distribution du secondaire V à l'université*, Université de Montréal, juin 1978, p. 136. Cité dans Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, *Op. cit.*, p. 13.

Ces observations conduisent à s'interroger sur les conditions faites aux étudiants dans le système éducatif québécois aux divers niveaux d'enseignement. Le degré d'accessibilité des universités à tous les candidats jugés aptes à poursuivre des études supérieures est sans doute tributaire de l'adaptation du système à une clientèle qui, à tous les niveaux d'enseignement, provienne de milieux socio-économiquement et culturellement diversifiés. Malgré l'objectif gouvernemental de démocratisation de l'enseignement, des problèmes fondamentaux demeurent. Les conséquences de la diminution de la natalité depuis le début des années soixante devraient inciter les groupes intéressés à l'enseignement supérieur à favoriser l'accès à l'université d'une plus forte proportion d'étudiants.

À cet effet, l'université doit, d'une part, assurer l'information suffisante pour tous les milieux, diversifier ses programmes selon les véritables besoins, réfléchir sur la pratique actuelle du contingentement des programmes et sur les conditions d'admission. Elle doit, d'une part, participer à un débat plus général sur la question de l'accessibilité. Aux niveaux secondaire et collégial s'exerce déjà une discrimination qui diminue les possibilités d'accès aux études supérieures pour un grand nombre de jeunes. C'est aussi dans le milieu même, en dehors de ses murs, que l'université pourrait arriver à mieux cerner le problème majeur que constituent les conditions d'ordre socio-économique. En concertation avec les gens qui connaissent le milieu, il lui serait plus facile de trouver les moyens d'améliorer l'accessibilité aux études supérieures pour toutes les strates sociales.

L'enseignement

Le Livre vert **Pour une politique québécoise de la recherche scientifique** a posé le problème de la dualité fondamentale qui marque le statut du professeur d'université et la définition de ses responsabilités dans l'exercice de ses fonctions⁶. Les milieux universitaires ont tendance à définir le professeur comme un professeur-chercheur et cette ambiguïté se répercute dans la répartition des tâches quotidiennes et dans la pédagogie.

Les tâches des professeurs

De par son statut, le professeur d'université devrait pouvoir répartir ses tâches entre l'enseignement et la recherche, les deux activités qui constituent sa responsabilité globale. La pratique de la recherche est cependant très variable. Lors de la consultation sur le Livre vert **Pour une politique québécoise de la recherche scientifique**, il a été affirmé à maintes reprises que le tiers seulement des professeurs d'université se consacrent véritablement à un travail de recherche.

Par ailleurs, la seule fonction d'enseignement comporte des tâches variées et multiples qui exigent beaucoup de temps et de disponibilité. Les étudiants

6. Gouvernement du Québec, *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*, Québec 1979, p. 118.

attachent une grande importance en particulier à leur encadrement par les professeurs. Au cours d'échanges avec eux, ils ont exprimé à quel point ils comptent sur la qualité de la relation entre eux et leurs professeurs. Le même constat se dégage des résultats de l'enquête Dandurand-Fournier: 30% des étudiants consultés considèrent que leurs professeurs donnent l'impression de n'avoir pas de temps à leur consacrer⁷. Compte tenu du fait que la tâche du professeur est définie comme celle d'un professeur-chercheur, le temps accordé à la recherche peut aussi fournir un prétexte facile pour éluder des tâches d'encadrement ou autres.

**La pédagogie et
les critères de
promotion**

Il est de tradition à l'université que les critères de promotion soient établis comme suit, par ordre d'importance: on juge d'abord de la recherche, puis de l'enseignement, de l'encadrement, de la participation à des comités et à divers organismes. Cet ordre de priorité ne motive pas toujours les professeurs à dépenser des énergies et du temps pour renouveler les contenus et les méthodes d'enseignement. Celui qui aspire légitimement à franchir des étapes dans le cheminement de sa carrière sera davantage porté à s'orienter vers les activités les plus reconnues. Par contre, la compétence acquise dans la recherche ne confère pas nécessairement les connaissances et les aptitudes requises pour promouvoir l'innovation pédagogique.

Il y aurait donc lieu pour l'université de se poser des questions sur la rationalisation des activités des professeurs. Le Conseil a déjà suggéré, dans ses commentaires sur le Livre vert **Pour une politique québécoise de la recherche scientifique**, qu'une «plus grande souplesse devrait être introduite dans la répartition des divers éléments de la tâche professorale. Ainsi, on pourrait explorer l'hypothèse selon laquelle des professeurs s'adonnent au seul enseignement, d'autres à la seule recherche, d'autres à l'un et à l'autre. Au cours de sa carrière, un professeur pourrait également alterner entre l'enseignement et la recherche»⁸.

En vue toujours de mieux se soucier des étudiants, l'université pourrait offrir aux professeurs des services d'aide pédagogique, les accroître et les améliorer s'ils existent déjà, enfin reconnaître, comme elle le fait dans le cas de la recherche, les succès des professeurs dans le domaine de la pédagogie ou de l'encadrement des étudiants.

Les programmes

Les universités présentent actuellement une variété de programmes qui se veulent ajustés aux besoins de la clientèle. Trois points à cet égard font ici l'objet de constats: les contenus des programmes, la participation des étudiants à leur élaboration, les taux d'échecs et d'abandons.

7. P. Dandurand et al., *Op. cit.*, p. 183.

8. «Pour une politique québécoise de la recherche scientifique. Commentaires», dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, Québec 1979, p. 303.

**Les contenus
des programmes**

On peut d'abord observer que, face aux besoins et au développement des savoirs, les programmes ont proliféré, notamment ceux que sanctionne un certificat.

Il y a lieu de se demander si la préoccupation des étudiants a été suffisamment présente dans la pensée et le cheminement des principaux responsables de la conception, de l'élaboration et de l'approbation des programmes. Les contenus incarnent-ils une conception de la formation bien reliée aux besoins des étudiants et aux objectifs des programmes? Est-ce que souvent ce ne sont pas davantage les compétences particulières des professeurs et les exigences de telle discipline qui influencent la préparation ou la mise en oeuvre des programmes? Les étudiants sont tout simplement mis en face d'un certain nombre de programmes auxquels doivent s'ajuster leurs choix.

**La participation des
étudiants à l'élaboration
des programmes**

Depuis quelques années déjà, le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil des universités ont invité les milieux universitaires à ne pas s'en tenir trop exclusivement à la cohérence de la discipline dans l'identification des objectifs qui président au contenu des programmes. D'autres dimensions importantes doivent être prises en compte: les objectifs de formation et les besoins de développement personnel et social de l'étudiant.

Même si elle doit faire appel à des experts pour l'élaboration de ses programmes, l'université pourrait consulter les étudiants pour s'assurer de la pertinence des objectifs et des contenus en regard de leurs besoins. Il y aurait également possibilité d'une participation concrète pour certains aspects particuliers qui concernent, par exemple, la formation pratique et les modèles de stages à préconiser.

**Les taux d'échecs
et d'abandons**

Certains programmes sont fréquemment abandonnés par les étudiants dès les premières sessions ou donnent lieu à des échecs qui conduisent soit à l'exclusion, soit au retrait des études⁹. Les données disponibles ne permettent pas de voir clairement la situation actuelle dans l'ensemble des universités québécoises, mais à partir de cas comme ceux que relève le rapport de la Commission d'étude sur les universités, les milieux universitaires devraient s'interroger sur les véritables motifs qui poussent l'étudiant à se réorienter vers un autre programme ou à abandonner tout simplement ses études. L'information a-t-elle suffi au départ? Le contenu de certains programmes répond-t-il actuellement aux besoins des étudiants? L'établissement doit-il maintenir des programmes désormais dépassés qui ne soulèvent plus l'intérêt des étudiants?

En conclusion, quant aux programmes, il paraît nécessaire que s'opère davantage un travail de concertation au plan des petites unités sinon modulaires, au moins départementales. Il y aurait lieu de s'interroger sur la notion même de programme, de procéder à l'évaluation des programmes,

9. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, *Op. cit.*, pp. 40 ss.

d'observer les conditions concrètes dans lesquelles ils sont appliqués. Si le programme était vu comme un ensemble d'éléments qui visent des objectifs interreliés tendant à répondre à des besoins concrets, les évaluations deviendraient plus significatives et conduiraient à des remises en question différentes. L'université verrait mieux alors la pertinence soit de créer un nouveau programme, soit d'abandonner un programme existant qui ne répond plus aux attentes.

La situation particulière des adultes

Les constats avancés jusqu'ici deviennent plus nets encore dans le cas des étudiants adultes. Depuis une vingtaine d'années, les universités québécoises ont vu la clientèle du secteur de l'éducation des adultes s'accroître à un rythme accéléré. Les responsables de ce secteur, plus sensibilisés aux problèmes d'étudiants dont la préparation diffère de celle des autres, ont cherché à mettre en place, aux divers plans de la vie universitaire, des conditions qui leur soient favorables. Par ailleurs, en dépit des efforts consentis et malgré les prévisions d'une présence accrue des adultes à l'université, l'éducation des adultes demeure aujourd'hui un secteur qui se développe marginalement dans plus d'un cas.

Le Conseil soulignait déjà dans son rapport 1975-1976 combien l'université québécoise, dans l'ensemble, se trouve structurée d'abord en fonction du jeune étudiant «régulier de jour» qui vient de réussir des études collégiales et qui a étudié à temps complet¹⁰. De même, le ministre d'État au développement culturel, monsieur Camille Laurin, affirmait lors du Congrès de l'Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes de langue française en 1977: «L'éducation permanente continue trop souvent à être un «à côté» de la vraie université, la vraie université étant celle des étudiants dits réguliers et des professeurs dits de carrière».

Si on observe encore maintenant l'accueil que fait l'université aux adultes à l'admission, dans les programmes, dans les services, on doit reconnaître qu'elle les maintient toujours en marge dans une bonne mesure. On peut se demander si l'université est capable de répondre aux besoins des étudiants adultes si son fonctionnement général demeure orienté vers «tel type d'étudiant». En ce qui a trait à la préparation des programmes, par exemple, certains établissements ont tenu compte d'une façon assez spécifique des besoins des adultes; mais dans bien des cas, les adultes sont inscrits dans des programmes préparés exclusivement pour les jeunes. On observe cette situation particulièrement dans les universités où l'on tente d'intégrer la clientèle adulte aux étudiants réguliers «de jour».

L'enseignement aux adultes continue toujours de se buter aux résistances d'ordre administratif et aux mentalités, de sorte que deux attitudes se

10. Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1975-1976*. Québec 1976, p. 101.

développent actuellement chez les responsables de l'éducation des adultes: les uns, un peu désabusés des expériences difficiles qu'ils ont vécues, sont portés à privilégier l'institutionnalisation de cette marginalité par le développement de services parallèles à l'intention des adultes; les autres, gardant foi et espoir dans l'institution universitaire, misent sur l'étapisme et sur l'intégration progressive du secteur des adultes. Il faut bien reconnaître que nous sommes encore loin de l'éducation permanente vue comme «principe organisateur de l'ensemble de notre système d'éducation et en particulier de l'enseignement supérieur», comme le préconisait le Conseil des universités dans son rapport de 1973 sur les objectifs généraux de l'enseignement supérieur.

Le cas des adultes illustre ce que nous avons pu relever jusqu'ici quant aux structures universitaires, quant à l'accessibilité à l'université, quant à l'enseignement, quant aux programmes: l'étudiant n'occupe pas la place qui lui revient dans les préoccupations de l'université.

Deux éléments d'analyse

La section précédente ne se limite pas à faire ressortir quelques anomalies d'un système qui, à toutes fins pratiques, n'apporte pas à l'étudiant l'attention requise, malgré les objectifs mêmes de formation que poursuit l'université. Elle suggère également des éléments d'analyse. Deux seront retenus ici.

L'université se trouve aux prises avec les problèmes des grosses organisations modernes: elle finit par n'avoir de préoccupations que pour les difficultés qu'engendre la dynamique même de son développement. L'attention portée aux aspects administratifs, l'importance accordée aux relations de travail et aux négociations des conventions collectives, l'espèce d'anarchie qui a présidé à la prolifération des programmes et, par voie de conséquence, la diminution de la motivation des étudiants à participer aux structures universitaires, le manque de considération dont font l'objet les questions étudiantes et les services aux étudiants ne sont que les manifestations du fait que **l'université est devenue une vaste entreprise bureaucratique**.

De même, les orientations qui ont guidé les concepteurs des programmes, les choix de programmes opérés par les étudiants, les critères de promotion des professeurs, les approches adoptées par les services universitaires, en particulier par les services aux étudiants, le manque d'intérêt des étudiants face à la participation trouvent des éléments d'explication dans le fait que l'université des présentes décennies et issue d'une société de consommation, comme d'ailleurs l'étudiant qui la fréquente. Par défaut de sens critique et de politiques nettement arrêtées, elle se comporte comme un sous-système bien intégré d'un système axé sur la consommation de services et de biens de production: **elle est devenue une université de consommation**.

L'université bureaucratique

Une organisation complexe

L'université est devenue une entreprise complexe. À mesure qu'elle grossissait, il a fallu créer des fonctions plus spécialisées et élaborer des instruments de gestion qui permettent une planification et une évaluation adéquates mais qui aussi multiplient les niveaux intermédiaires de gestion.

En même temps, l'université rencontre un nombre incalculable de problèmes reliés à son propre fonctionnement et à son développement: problèmes matériels, comme la construction, l'entretien des bâtiments, la sécurité...; problèmes budgétaires; problèmes de gestion du personnel, comme les négociations, la répartition des tâches; problèmes de gestion pédagogique, comme la programmation, l'évaluation...

La fonction administrative s'est développée de façon considérable, exigeant un personnel beaucoup plus nombreux. Les divers services de soutien à l'enseignement, à la recherche et à la gestion ont fait l'objet d'investissements importants. L'obligation de coordonner l'ensemble des ressources et de

s'assurer qu'elles serviraient aux fins pour lesquelles elles avaient été consenties a entraîné une centralisation, de sorte que les professeurs et les facultés se sont vus progressivement retirer une part notable de leurs responsabilités traditionnelles. Il ne leur appartenait plus de garantir la qualité de l'enseignement qu'ils dispensaient; des administrateurs aux niveaux supérieurs de la hiérarchie allaient devoir répondre de la qualité de l'activité pédagogique.

Surgissent alors deux ordres de problèmes. L'administration d'une université constitue une lourde tâche et l'activité pédagogique n'est plus de nos jours qu'un aspect parmi d'autres de la gestion d'une institution de cette envergure. Il faut également faire porter son attention sur les questions aussi importantes que le plan d'aménagement des terrains et bâtiments, la politique d'achat, les prévisions budgétaires et la situation financière, les services d'alimentation, les parcs de stationnement, les structures, les procédures d'élection, les collectes d'informations de toutes sortes...

Par ailleurs, le nombre des programmes, des facultés et des départements, l'ampleur des budgets, la diversité des interlocuteurs dont il faut tenir compte — ministère de l'Éducation, Conseil des universités, syndicats et associations professionnelles, corporations, etc. — rendent l'administration de l'université si complexe qu'il devient extrêmement difficile de satisfaire en même temps les exigences de la gestion et celles du mieux-être des étudiants.

L'uniformisation qui résulte de la centralisation rend l'université souvent insensible aux besoins d'un programme ou d'un groupe particulier d'étudiants et de professeurs. La décision se prend loin de l'action et la cueillette des informations nécessaires à l'évaluation des effets d'une décision repose sur des instruments dont l'inefficacité n'a souvent d'égal que la lourdeur. Le contrôle ne peut plus reposer sur la connaissance directe des enseignants, de leurs préoccupations, de leurs méthodes de travail. Le réseau de communication a dû aussi se ramifier de telle sorte que ceux qui ont à répondre de l'atteinte des objectifs ne peuvent le faire que sur la foi de rapports, d'enquêtes et d'études.

La gouvernétique des universités

Par ailleurs, si on scrutait les rapports qu'entretiennent l'ensemble des intervenants qui tentent de réglementer et de déterminer les activités des universités à partir de finalités plus ou moins conflictuelles, selon un modèle d'analyse établi par MM. Vincent Lemieux et Pierre Labrie du Département de science politique de l'Université Laval, on pourrait facilement émettre l'hypothèse que l'étudiant est dominé par les autres. Pour simplifier, ne retenons que quelques acteurs principaux de cette structure d'influence: le ministère de l'Éducation, les universités comme corporations autonomes, les corporations professionnelles et les étudiants.

Le Ministère, par sa position privilégiée, du fait qu'il est à l'origine d'un processus d'influence qui atteint les trois autres acteurs de la structure, fait

figure de gouvernant. Les universités, du fait qu'elles reçoivent du Ministère les ressources dont elles ont besoin ainsi qu'un certain volume d'informations en termes de politiques et de directives, occupent par rapport à lui une position de sujet. Mais comme elles influencent à leur tour les étudiants du fait qu'elles transforment en services les ressources reçues du Ministère, elles sont autorisées, à l'intérieur de leur champ de compétence, à mettre en branle un processus d'influence envers leur clientèle, occupant alors une position de gouvernant par rapport à l'étudiant.

Les corporations professionnelles sont soumises certes à l'influence du gouvernement qui régularise leur statut, mais elles ont le pouvoir d'influencer les universités et les étudiants en déterminant par exemple les conditions d'exercice d'une profession.

Finalement, seul l'étudiant n'occupe dans la structure que la position du sujet. Il peut arriver certes qu'une contestation étudiante puisse faire modifier une décision mais cela ne fait pas partie des règles du jeu politique si on se situe à un point de vue institutionnel ou opérationnel. L'étudiant est donc dominé par les trois autres acteurs mentionnés: il dépend et du Ministère, et des universités, et des corporations professionnelles.

On se serait justifié de se demander comment il se fait que les employeurs comme les étudiants voient malgré tout d'un regard assez favorable la formation et l'enseignement dispensé dans les universités. Selon le rapport de l'étude Dandurand-Fournier, par exemple, les étudiants sont somme toute satisfaits du sort qui leur est fait dans les universités québécoises¹¹.

Nous retenons deux explications possibles. Si l'université prétend planifier, contrôler et évaluer ses activités il reste ceci: l'étudiant est l'agent premier de sa propre formation et celle-ci relève de la qualité du rapport qu'il entretient avec ses maîtres. L'étudiant peut donc accomplir un cheminement relativement important sans relation avec les administrateurs, les corporations ou les syndicats qui nourrissent d'autres préoccupations bien que leur collaboration soit éminemment souhaitable.

En d'autres mots, on peut dire que l'université est constituée de mondes parallèles qui entretiennent des finalités trop souvent différentes. L'administration, les syndicats, les départements et facultés, la collectivité étudiante, bien qu'exerçant parfois des influences négatives ou positives les uns sur les autres, réussissent à se développer indépendamment les uns des autres. Même si l'administration doit d'abord résoudre des problèmes complexes de gestion, même si les syndiqués doivent veiller à l'application et au renouvellement de leurs conventions collectives de travail, ces mondes n'arrivent pas à influencer quotidiennement le rapport entre maître et étudiants qui se vit dans un bureau ou dans une salle. Les étudiants, accompagnés de leurs professeurs, réussissent malgré l'absence de volonté pédagogique des autres

11. P. Dandurand et al., *Op. cit.*, pp. 184 ss.

acteurs, à accomplir un cheminement satisfaisant. La situation n'est pas catastrophique même si la population pourrait avec raison s'interroger sur le gaspillage de ressources qui caractérisent les bureaucraties modernes.

Un deuxième facteur susceptible d'expliquer le niveau de satisfaction exprimé réside dans le fait que l'université réussit, à l'intérieur des contraintes soulignées précédemment, à répondre aux attentes de l'étudiant qui ne recherche d'abord que le diplôme lui permettant d'occuper rapidement et avec le plus d'assurance possible une fonction sur le marché du travail. L'université assume assez bien son rôle et offre à cette fin des services suffisamment efficaces au point de vue de l'étudiant-consommateur.

L'université de consommation

Notre société libérale, dont l'économie est basée sur la loi de l'offre et de la demande, a inventé toutes sortes d'instruments, aussi sophistiqués les uns que les autres, qui permettent de dégager l'individu des tâches astreignantes de la vie courante. C'est tout au moins le discours tenu généralement par les producteurs et les vendeurs.

Notre société de consommation a créé une prolifération de spécialistes qui ont tous pour noble finalité d'aider l'individu. On n'a plus besoin de faire son rapport d'impôt. On n'a plus besoin de communiquer parce que de nombreuses firmes spécialisées offrent de nous aider à le faire. On nous apprend à faire la cuisine quand on ne la fait pas pour nous. On s'occupe de tout. L'individu se retrouve à la longue vidé de ses capacités. L'entreprise privée, l'État, les institutions parapubliques ont mis au point une vaste gamme de services dont l'individu peut profiter tout en demeurant à peu près inactif.

Les universités ont obéi aux lois qui régissent ce système. Elles ont adopté le même comportement que la compagnie de café qui a compris que la rentabilité et le développement de l'entreprise reposent sur la mise en marché de présentations variées d'un même produit. Il s'agit souvent d'un simple changement d'étiquette où le consommateur ne voit que du feu. Il suffit d'inventorier les programmes offerts par les universités québécoises pour observer une prolifération difficilement justifiable. Alors que l'éducateur physique régnait en roi et maître dans un passé encore récent, il nous faut choisir aujourd'hui entre l'éducateur physique, le récréologue, le technicien en loisirs, l'animateur sportif, l'animateur tout court, le génagogue et d'autres encore. Cette diversification des programmes d'éducation physique n'est pas sans analogie avec les présentations modifiées d'un même produit.

On observe dans le développement des programmes une entropie caractéristique de la loi de l'offre et de la demande. Les efforts de planification n'ont pas empêché les universités de vouloir se développer, prendre de l'importance, faire concurrence et attirer une clientèle qui entraîne automatiquement une augmentation des budgets.

L'étudiant d'autre part ne demande pas mieux que de croire en l'existence d'une nouvelle fonction encore inoccupée sur le marché du travail. Ainsi il offrira au public un nouveau service et un nouveau produit et, en convainquant la clientèle qu'elle ne peut plus se passer de lui, il pourra s'assurer comme tout le monde un gagne-pain. Des études qui ont voulu vérifier si l'université était effectivement devenue plus accessible ont fait ressortir que les étudiants issus des classes moins aisées, tout en constituant une partie importante de la clientèle universitaire, se retrouvent majoritairement dans des champs d'étude utilitaires. Plusieurs étudiants occupent un emploi à temps plein ou à temps partiel tout en poursuivant leurs études. Ils passent moins de temps sur les campus. Ils recherchent une solution rapide aux problèmes administratifs et pédagogiques qui se posent à eux. Il leur suffit au fond, pour éprouver un niveau de satisfaction relativement élevé, que l'université dispense un programme qui leur assurera un emploi, présente des exigences pédagogiques et administratives qui leur permettront d'obtenir un diplôme sans trop de difficultés, offre des services qui sauront répondre assez rapidement à leurs problèmes particuliers. Ils ont peu de temps à consacrer à la participation, à la critique et au changement. Ils sont d'abord des consommateurs de diplômes.

De même, l'orientation des services professionnels offerts à l'université est souvent teintée d'un souci de procurer à l'étudiant l'artifice qui lui permettra de continuer à bien fonctionner au sein du système. Les services aux étudiants, par exemple, sont vus par l'université comme des services récupérateurs plutôt que formateurs. C'est le prix qu'elle doit payer pour pouvoir acheminer ailleurs les demandes trop encombrantes des associations étudiantes et pour pouvoir garder capables de fonctionner des étudiants qui rencontrent des difficultés liées par exemple aux périodes d'examens ou encore à une politique de contingentement trop restrictive. Il semble qu'on ne reconnaisse à cette catégorie de services qu'un rôle secondaire alors qu'ils pourraient intervenir au plan de la formation.

Trop souvent l'université se limite à des solutions à court terme. Les services de santé, par exemple, peuvent privilégier une utilisation importante de médicaments pour apporter un remède rapide à un problème immédiat. La solution à long terme n'est cependant pas trouvée et l'étudiant doit recourir de nouveau à ces services quand reparaît la difficulté. Il devient par la suite facile à ces services de démontrer une clientèle nombreuse et le besoin d'autres ressources.

Il conviendrait que l'université évalue de plus près les effets sur les étudiants de ses pratiques pédagogiques et administratives, en reconnaissant que c'est dans toute sa personne que l'étudiant se trouve engagé dans un processus de formation. Une approche globale de la formation pourrait amener l'université à considérer de manière plus attentive le rôle assumé par d'autres professionnels que les professeurs.

Par ailleurs, ces professionnels pourraient chercher davantage à intervenir à plus long terme en privilégiant une approche préventive et en faisant plus confiance aux capacités de l'étudiant. Ce dernier devrait être contraint de se

prendre en charge sur tous les plans autant par les professeurs que par les autres professionnels. Les professionnels eux-mêmes devraient travailler en plus étroite collaboration afin d'intégrer leurs interventions dans le cadre d'une approche globale de la formation de l'étudiant.

L'université n'est pas suffisamment critique à l'égard des attentes exprimées tantôt par les employeurs et les corporations, tantôt par le Ministère, tantôt par les étudiants eux-mêmes. Elle apporte des réponses mécaniques qui ne s'inspirent pas assez d'une vue d'ensemble de la formation de l'étudiant. Dans ces conditions, l'université devient «un centre d'achats et de services» et elle n'exerce plus, comme elle le devrait, le rôle d'agent de changement au plan individuel et collectif. Il serait souhaitable qu'elle assume davantage sa mission d'agent critique à l'égard de notre société, des diverses instances qui la gouvernent et des étudiants qu'elle gouverne elle-même.

Conclusion

Quels que soient les efforts des établissements universitaires pour modifier le cours de leur développement, il leur a été difficile de ne pas obéir aux lois implacables du système plus large dont elles ne sont qu'un sous-système. L'amélioration de la qualité de la vie étudiante sur les campus nécessite que l'université soit capable de se rendre constamment consciente des conditionnements auxquels elle est soumise et qu'elle entreprenne certaines actions.

Ainsi l'université doit innover. Elle pourrait par exemple s'opposer de façon réaliste au gigantisme qui la caractérise par une déconcentration des responsabilités administratives et pédagogiques au niveau des départements et des modules. Elle valoriserait par là la participation des étudiants, plus intéressés d'ailleurs par ce qui les touche immédiatement.

L'université pourrait également chercher à améliorer la qualité de la vie pédagogique. L'hypothèse est à considérer que les professeurs puissent s'adonner soit à l'enseignement, soit à la recherche, soit à l'un et à l'autre. Cela supposerait que l'université reconnaisse, comme elle le fait dans le cas de la recherche, les succès des professeurs responsables de l'enseignement et de l'encadrement pédagogique des étudiants. Des services d'aide pédagogique doivent d'ailleurs être disponibles aux professeurs, de manière qu'ils soient utilisés en particulier par ceux qui en ont le plus besoin.

Enfin, la formation devrait se rapprocher davantage des besoins des étudiants. L'université pourrait s'en assurer en consultant systématiquement les étudiants lors de l'élaboration des programmes. De même une vue globale de la formation devrait permettre à l'étudiant de mieux situer le rôle des professionnels autres que les professeurs, en veillant à une collaboration plus étroite entre eux.

Deuxième partie

L'ÉTAT DE L'ÉDUCATION À L'ÉCOLE ET DANS LES SERVICES AUX ADULTES

1. L'ÉCOLE CATHOLIQUE

Un fait et un besoin peuvent caractériser l'année scolaire 1979-1980 en ce qui concerne l'école catholique.

D'abord un **fait**. Il s'agit de la **politisation** croissante de la question de l'école catholique. Tout au long de l'année, cette question est demeurée à l'avant-plan de l'actualité scolaire. Et elle a pris de l'ampleur. Justifications et dénonciations dans les journaux. Rebondissements continus du cas de l'école Notre-Dame-des-Neiges et jugement de la Cour supérieure dans cette cause. Prises de position et déclarations d'organismes, comme la Commission des droits de la personne et la Centrale de l'enseignement du Québec. Incidences de la confessionnalité sur les élections scolaires dans la région de Montréal. Étude annoncée de cette question, de façon prioritaire et approfondie, par le Conseil supérieur de l'éducation et la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Tout cela donne l'impression d'une affaire qui est en train de se nouer. Les enjeux sont encore fort embrouillés, mais les parties s'alignent. Bref, la question de la confessionnalité semble en passe de devenir un «problème» important au plan social, éducatif, juridique et politique.

Simultanément, s'exprime un **besoin**. Il s'agit du besoin de **vérification du vécu scolaire au plan confessionnel**. En clair, cela signifie que beaucoup de milieux scolaires sentent le besoin d'aller vérifier dans les faits, dans la vie quotidienne, ce que signifie concrètement le caractère confessionnel de l'école. L'objectif visé n'est pas du tout, dans la très grande majorité des cas, de remettre en cause le statut confessionnel de l'école, disons de «déconfessionnaliser». Le besoin de vérification découle avant tout du mouvement actuel qui porte bien des équipes-écoles à vérifier leur fonctionnement, à réviser les diverses facettes de la vie scolaire (objectifs, règlement, méthodes d'enseignement, modes de gestion, etc.) pour se donner un «projet éducatif» qui mobilise et coordonne les énergies. Dans cette foulée, on veut aussi faire la lumière et la vérité sur l'école en tant qu'institution confessionnelle catholique, et sur la formation religieuse et morale effectivement dispensée. Ce souci de vérification est légitime, il est sain. Il traduit avant tout une recherche de vérité et un effort de cohérence.

Tensions et appréhensions

Le fait de la politisation de la question confessionnelle provoque des tensions et des remous, parfois de vives oppositions parmi les agents scolaires et parmi les catholiques eux-mêmes. On parle de «chicanes entre catholiques». Il s'ensuit de la confusion et des inquiétudes dans l'opinion. On se demande qu'est-ce au juste qu'une école confessionnelle? On se demande surtout: Où va l'école catholique? Dans ce contexte, non seulement devient-il difficile d'entrevoir l'avenir de l'école catholique, il s'avère même malaisé d'interpréter le moindre des événements, qui peut prendre une signification considérable, démesurée. On a vu des directeurs d'école s'effrayer parce que deux ou trois parents demandaient l'exemption de leur enfant. On a vu surtout les hautes

éruptions causées par l'évolution d'une école primaire située sur la montagne à Montréal.

De son côté, le besoin de vérification du vécu confessionnel des écoles suscite, lui aussi, des appréhensions. Comme on manque de moyens ou d'instruments pratiques pour analyser ce vécu, on craint de le faire émerger au grand jour. Les questions font peur... et d'autant plus peur que le sujet se politise. Que signifie dans le concret le caractère confessionnel de l'école? La confessionnalité est-elle une réalité ou une fiction? Est-elle comme une sève qui circule dans toute la vie scolaire, ou serait-elle comme un reste de parfum dans une outre vide? On devine que la réponse à ces questions peut être parfois embarrassante, souvent exigeante. Pourtant l'enjeu est central. Il s'agit de faire la vérité sur le vécu de l'école catholique. Il s'agit de rendre vraie l'éducation chrétienne qui s'y donne, de mesurer et de réduire la distance qui existe entre les intentions et la réalité, entre le statut officiel et la pratique courante.

Un doute objectif

Face à la politisation actuelle, le Comité catholique estime qu'il est capital de chercher à démêler et comprendre les enjeux en présence. La première partie de ce rapport tentera précisément cet effort de clarification et de compréhension de la situation présente de l'école catholique au Québec. Nous essaierons plus particulièrement d'identifier les forces sociales et politiques qui s'agitent, et d'indiquer les options qui s'offrent à l'éducation chrétienne scolaire. Nous croyons modestement que cette revue de la situation peut servir à éclairer les discussions et contribuer à atténuer les tensions et les appréhensions en aidant chacun à mieux se situer dans le paysage d'ensemble du débat confessionnel.

Dans la seconde partie de ce rapport, nous proposerons un ensemble d'indices permettant d'évaluer en quelque sorte la qualité confessionnelle d'une école catholique. On y trouvera des indices que nous avons voulu simples, concrets, aisément vérifiables. Ils n'ont pas la rigueur d'une grille scientifique d'évaluation, mais ils se révèlent, à l'expérience, de bons indicateurs de la qualité d'une école catholique. En proposant ces indices, le Comité catholique veut appuyer et encourager l'effort qui s'amorce présentement en vue de vérifier la valeur du vécu confessionnel dans les écoles catholiques. Car un tel effort peut être bénéfique. En révélant les forces et les faiblesses, il libère les dynamismes, il libère aussi des illusions.

À la fois par le ton et par le contenu, les deux parties de ce rapport risquent de paraître plutôt disparates. La première, plus analytique, aborde des sujets de grande actualité; la seconde, plus pragmatique, se présente pour ainsi dire comme un instrument de travail. Mais par-delà ces différences évidentes, soulignons que ces deux parties demeurent foncièrement complémentaires. Il faut même faire en sorte qu'elles s'appellent et s'éclairent l'une l'autre. Voici pourquoi.

**Une situation
dichotomique**

Le fait de la politisation et le besoin de vérification se développent présentement comme en parallèle. En tout cas, sans lien suffisant. Et il faut le déplorer. Pour sa part, le Comité catholique entend, dans ce rapport, relier étroitement le fait et le besoin observés, et il veut inviter les responsables, à tous les niveaux, à ne pas les dissocier. En effet, la politisation paraît être surtout le fait de personnes et d'organismes qui se situent souvent assez loin des écoles, alors que le besoin de vérification, lui, se manifeste principalement chez ceux et celles qui quotidiennement vivent dans l'école. On se retrouve donc dans la situation dichotomique où protagonistes du débat d'un côté, praticiens et usagers de l'autre, ne parlent pas le même langage. Parfois même ils ne parlent pas de la même réalité. Le débat démarre en porte-à-faux.

C'est ainsi que l'on peut déjà entendre et lire au sujet de l'école catholique les généralisations et les abstractions qu'engendre fatalement la politisation d'une question. Chacun sait en effet que les interventions politisées échappent vite à la réalité d'un problème, à sa profondeur, à sa complexité, à son aspect humain. En matière confessionnelle comme en d'autres, on risque d'occulter très vite la réalité humaine des situations (qui étant toujours particulières paraissent souvent sans intérêt, ou menaçantes pour les vues que l'on défend). On schématise le vécu, ou on le cache, avec ses possibilités réelles et ses limites non moins réelles; on ferme le volet sur la réalité pour pouvoir discourir à l'aise sur les principes et la «solution générale» que l'on croit tenir.

L'antidote à cette politisation théorique, c'est l'attention aux réalités humaines des milieux, au réel des situations, au vécu concret des écoles. Un vécu observé, évalué, ni faussement idéalisé, ni faussement caricaturé. Politisation et vérification du vécu devraient aller de pair, en complémentarité ou en contrepoids l'une de l'autre. Plus la question confessionnelle se politise, plus il est important de serrer de près le concret des situations.

**Un approfondissement
nécessaire**

Disons-le sans ambages: les jugements et les solutions sommaires abondent au sujet de la confessionnalité. Favorables et défavorables. Les principes aussi abondent; mais pour qui connaît les difficultés inédites de certaines situations, le simple rappel des principes paraît parfois un peu facile. Tout effort, fût-il limité, pour dépasser les prononcés et les clichés habituels, et pour «voir» la réalité telle qu'elle se présente, s'avérerait utile. Aucune évolution, aucune solution n'est possible sans cet effort pour voir un peu plus large et un peu plus loin que les positions familières.

Voilà pourquoi le Comité catholique insiste pour que l'on ne sépare pas le discours sur l'école catholique et la pratique de vérification. S'il doit y avoir un débat au sujet de la confessionnalité, il importe qu'il ne se déroule pas uniquement dans le ciel abstrait des principes et des idéologies ou dans l'atmosphère raréfiée des codes de lois, mais qu'il prenne en compte la vie réelle des milieux scolaires et le point de vue des personnes engagées sur le terrain même de l'école. De même, si l'on veut éviter que la vérification du

vécu confessionnel ne dégénère en «croisade des intransigeances», il est indispensable d'en bien préciser la visée et de se montrer averti des forces et des courants en présence.

A. La politisation croissante de la question confessionnelle

Que veut-on signifier par politisation croissante? Le mot politisation vise d'abord à signaler la multiplicité des prises de position et les conflits de doctrine au sujet de l'école catholique. Il est évident que le nombre des interventions et des intervenants sur cette question s'est accru au cours de l'année, si bien qu'aujourd'hui les divergences, voire les divisions, éclatent au grand jour. Les seules coupures de presse concernant l'affaire Notre-Dame-des-Neiges forment déjà trois tomes! Il faut remonter aux années 1960-1964 pour retrouver pareille effervescence.

Le mot politisation veut aussi indiquer que l'on tend de plus en plus à traiter la confessionnalité comme tous les problèmes sociaux, selon les procédures politiques: débat, sondage, consultation, pression, législation. À plusieurs reprises récemment, le législateur s'est vu directement interpellé pour qu'il amende ou transforme la législation présente régissant la confessionnalité. La balle risque de rebondir un jour ou l'autre à l'Assemblée nationale, en dépit de la réticence évidente des hommes politiques et des partis à ouvrir cette espèce de boîte de Pandore.

Si cette politisation doit déboucher sur autre chose qu'un débat difficile et amer — l'exemple de provinces canadiennes voisines et celui de la France et des États-Unis à la fin du siècle dernier et au début de ce siècle en témoignent — il est capital que chacun s'efforce d'accéder à une pleine conscience du réel politique de cette question telle qu'elle se présente aujourd'hui. C'est pourquoi le Comité catholique croit utile de faire état des forces et des jeux de forces qui s'exercent présentement. Nous chercherons à en voir les composantes et nous tenterons d'en mesurer l'intensité, la résistance, et surtout l'orientation.

Une analogie illustrera notre propos. Quand s'élève dans les Antilles une tempête tropicale, les météorologues américains cherchent aujourd'hui à élargir «l'oeil de l'ouragan» en l'ensemencant de nitrate d'argent; ils escomptent ainsi réduire la force des vents au centre du cyclone, influer sur sa trajectoire et diminuer sa puissance destructrice. En cherchant ici à élargir le regard sur l'ensemble des forces qui tournent autour de la réalité confessionnelle, nous osons croire qu'il demeure possible d'éviter un débat stérile et corrodant, ou à tout le moins qu'il est possible de l'orienter dans une direction positive et d'en atténuer les dégâts.

1. La force des principes

Dans le débat sur l'école catholique, on invoque souvent et à juste titre la force des principes. L'école catholique n'étant pas une invention d'hier, elle s'appuie sur une tradition séculaire, sur l'expérience de l'Église d'ici et

d'ailleurs. Elle se définit pour une part à partir de principes, qui ont souvent été exposés et rappelés dans des documents du Magistère. Parmi ces documents sources, citons plus particulièrement la Déclaration du Concile Vatican II sur l'éducation chrétienne et le Message des évêques du Québec aux responsables de l'éducation publié en octobre 1978.

Nous ne voulons pas reprendre ici cet enseignement ecclésial qui est déjà largement connu, et dont s'est inspiré le Règlement du Comité catholique concernant les écoles catholiques. Nous voulons nous limiter à souligner deux points aptes à éclairer le débat actuel.

Deux modes de présence de l'Église à la réalité scolaire

Au plan des principes, il convient d'observer que la doctrine universelle de l'Église en matière d'éducation chrétienne comporte l'affirmation et la reconnaissance de deux modes de présence à la réalité scolaire.

Un premier mode de présence de l'Église à la vie scolaire se réalise par le **témoignage des professeurs et des élèves chrétiens** dans les écoles qui ne sont pas confessionnelles. En mentionnant d'abord ce type de présence, le document conciliaire sur l'éducation chrétienne prend acte du fait qu'une grande partie de la population scolaire, du moins en Occident, reçoit son éducation dans des écoles qui ne sont pas catholiques. Il note: «L'Église a conscience de son grave devoir d'être présente, avec une affection et une aide toutes particulières, à ceux très nombreux qui ne sont pas élevés dans des écoles catholiques: par le témoignage de la vie de leurs professeurs et directeurs, par l'action apostolique de leurs camarades, et surtout par le ministère des prêtres et des laïcs qui leur transmettent la doctrine du salut»¹.

Il faut donc comprendre que l'Église apprécie la part d'éducation chrétienne qui peut se donner dans des écoles qui ne sont pas catholiques. Elle insiste même pour que les parents exigent au besoin que leurs enfants reçoivent dans ces écoles non confessionnelles un cours de formation religieuse conforme à leurs croyances. «Aussi, l'Église félicite-t-elle les autorités et les sociétés civiles qui, compte tenu du caractère pluraliste de la société moderne, soucieuse de la juste liberté religieuse, aident les familles pour qu'elles puissent assurer à leurs enfants, dans toutes les écoles, une éducation conforme à leurs principes moraux et religieux»².

L'Église se rend également présente à la réalité scolaire par un autre moyen: **l'école catholique**. Il s'agit d'une présence «à un titre particulier» dit le document conciliaire, d'un moyen préférentiel et privilégié. Cette préférence s'explique par la visée même de l'école catholique qui se donne comme projet de créer «une atmosphère animée d'esprit évangélique», et d'aider les jeunes à se développer harmonieusement au plan humain et chrétien, en éclairant

1. Déclaration sur l'éducation chrétienne, novembre 1965, dans *Vatican II les seize documents conciliaires*, Fides, Montréal, p. 540. Voir aussi l'exhortation du pape Jean-Paul II sur la catéchèse en notre temps, 16 octobre 1979, no 69, pp. 95-97.

2. *Ibid.*

par la foi la découverte progressive qu'ils font d'eux-mêmes, du monde et de la vie. Lorsqu'il définit ainsi l'école catholique, le document du Concile laisse clairement entendre qu'il parle d'écoles instituées par l'Église ou qui, «d'une façon ou d'une autre, dépendent de l'Église»³. On songe par exemple aux «parochial schools» aux États-Unis, aux écoles libres (catholiques) en France, à ces écoles privées au Québec qui appartiennent à une congrégation religieuse ou à un diocèse.

Notons, à ce propos, que les écoles publiques catholiques au Québec constituent un type particulier d'écoles catholiques, car elles ne dépendent pas d'organismes religieux ou ecclésiastiques. Elles relèvent juridiquement, comme on sait, de corporations publiques formées de commissaires élus par la population. Ces corporations sont, au sens de la loi, «établies pour catholiques», c'est-à-dire qu'elles ont à assurer des services éducatifs aux catholiques dans le respect de la responsabilité pastorale de l'Église, mais elles demeurent également tenues de recevoir tous les enfants du territoire qu'elles desservent. C'est dire que lorsqu'on parle des écoles publiques catholiques du Québec, il faut tenir un discours circonstancié⁴.

Cette affirmation d'une double présence de l'Église au monde scolaire peut paraître aller de soi. Elle peut sembler banale. Pourtant, elle ne l'est pas. En effet, ici au Québec, l'histoire et la pratique ont voulu que jusqu'à maintenant un seul de ces modes se réalise: le mode de l'école catholique. Ce mode, qui demeure aux yeux de beaucoup un choix désiré et privilégié, le Comité catholique juge qu'il faut continuer de l'appuyer et de le privilégier. Mais il estime également qu'en raison de la diversité grandissante au sein de la population il y a lieu de prendre acte de la tradition plus large de l'Église universelle concernant la réalité scolaire.

C'est pourquoi l'affirmation claire au plan des principes et la reconnaissance graduelle au plan pratique d'une présence ecclésiale diversifiée nous paraît à l'heure actuelle une exigence de la situation scolaire québécoise.

Ce principe d'une diversité de présence de l'Église au monde scolaire peut tout d'abord aider à trouver des solutions variées à des situations qui se diversifient chaque jour davantage. Déjà en 1974, traitant de ce double mode de présence, le Comité catholique écrivait: «Un modèle unique de présence risque de s'avérer tôt ou tard incapable de rendre compte de toutes les conjonctures. Ou alors il deviendra si élastique qu'à la fin il perdra toute couleur et toute identité»⁵.

3. *Ibid.*, p. 542.

4. Le document conciliaire note d'ailleurs que les écoles catholiques, «selon les circonstances locales», peuvent «revêtir des formes diverses» (p. 542). Notons que la prise en considération de ces circonstances locales oblige à beaucoup de nuances lorsque l'on compare les écoles catholiques et les systèmes scolaires d'un pays à un autre.

5. *Voies et impasses* 1, no 18, p. 13.

Ce principe de la diversité permet ensuite de reconnaître un courant de pensée qui s'exprime au sein d'une partie de la population catholique depuis plus de quinze ans et qui préconise une présence de l'Église qui fasse appel «au témoignage des chrétiens, à leur regroupement et à leur activité libre» dans des écoles juridiquement non confessionnelles⁶. Ce courant, pour minoritaire qu'il soit, a tous les droits démocratiques de se manifester et, qui plus est, il trouve sa légitimité dans la doctrine même de l'Église, notamment dans *Gaudium et Spes*, et dans l'expérience de communautés ecclésiales d'autres provinces et d'autres pays. Le Comité catholique, qui a entre autres fonctions de représenter la population catholique, estime qu'il serait malsain d'ignorer ce courant. Au contraire, l'équité et surtout la volonté d'assurer non pas une seule mais plusieurs voies d'avenir à l'éducation chrétienne au Québec incitent plutôt à le reconnaître explicitement.

Pareille reconnaissance est de nature à désamorcer considérablement le débat. Une fois admis en effet le principe d'une diversité de présence ecclésiale au monde scolaire, il n'y a plus de raison de fond, de raison doctrinale, qui puisse alimenter une «querelle entre catholiques». Bien sûr, il reste que les deux modes mentionnés par le document conciliaire ne sont pas à mettre sur le même pied, l'un d'eux étant clairement préférentiel. Bien sûr, en chaque cas concret, il resterait à porter un jugement d'opportunité sur le mode de présence qui paraît le plus valable pour tel ou tel milieu. À ce stade, les conflits d'opinion sont encore possibles, voire inévitables. Mais au moins, au départ, nulle option ne pourrait être repoussée parce que présumée condamnée ou condamnable.

Si donc l'école catholique demeure le moyen privilégié d'assurer l'éducation chrétienne aux enfants de foi catholique, l'école non confessionnelle qui fait une place à l'éducation religieuse ne saurait être objet de mépris. Sans doute suppose-t-elle la vigilance des parents et des agents scolaires pour éviter le glissement vers l'indifférentisme, mais il serait injuste de dépeindre cette école uniquement sous des traits diaboliques ou d'en faire le dénigrement systématique. Le Concile pour sa part en parle «avec une affection et une aide toutes particulières». Il demande de «développer entre elles (les écoles catholiques) et les autres écoles la collaboration que requiert le bien commun», tout en rappelant aux parents de foi catholique «leur devoir de confier leurs enfants, où et lorsqu'ils le peuvent, à des écoles catholiques»⁷.

Dans le contexte actuel de politisation, il nous paraît très important de tenir à cette perspective large que l'on trouve dans la Déclaration de Vatican II sur l'éducation chrétienne et à laquelle les évêques du Québec ont fait écho dans leur Message sur l'éducation de 1978. «Il nous apparaît nécessaire, voire urgent, écrivaient-ils, de chercher à introduire progressivement une plus grande diversité dans notre système scolaire. Différents types d'écoles

6. Voir *Voies et impasses* 1, *loc. cit.*

7. *Op. cit.*, p. 545, no 12 et p. 542 no 8.

s'imposent surtout dans les milieux cosmopolites où un seul modèle scolaire ne parvient pas à satisfaire les attentes de la population»⁸.

Les principes et la réalité

Faisons une deuxième remarque au sujet des principes qui régissent l'école catholique. Ces principes sont importants et méritent d'être rappelés si l'on veut qu'ils inspirent réellement le vécu scolaire⁹. Mais le discours sur les principes doit sans cesse tenir compte de la situation particulière de l'école publique catholique au Québec, qui a le redoutable défi d'être à la fois une école **commune**, c'est-à-dire ouverte à tous, et une école **catholique**, c'est-à-dire poursuivant un projet marqué par la foi chrétienne. Il ne faut pas se cacher les difficultés que représente cette sorte de double allégeance.

Le discours sur les principes doit être également attentif au vécu réel des écoles. Autrement, on risque de peindre une école catholique si idéalisée et si abstraite qu'elle pourrait difficilement se réaliser même dans un établissement privé tenu par une communauté religieuse! On énonce plus sobrement et plus efficacement les principes lorsqu'on garde en vue la difficulté et la pauvreté de bien des situations.

Dans le contexte de politisation actuelle, il se développe une sorte d'inflation du vocabulaire touchant le projet de l'école catholique. Osons affirmer que l'école catholique n'est pas d'abord objet de discours, mais réalité vécue. Elle naît de la volonté et de la générosité de ceux et celles qui quotidiennement font l'école. Cette volonté et cette générosité doivent être encouragées, appuyées, relancées. Mais il ne faut pas croire que l'on pourra combler le vide de certaines situations par des discours. Et ce serait s'abuser que de rendre le vide sonore pour l'empêcher d'être effrayant.

Les principes ont donc leur importance, et aussi leurs limites. Si nécessaires qu'ils soient pour concevoir correctement les formes de présence de l'Église à la réalité scolaire, ils ne peuvent suffire à eux seuls pour définir, par exemple, le présent et l'avenir de l'école catholique ici au Québec. Un examen réfléchi de la situation scolaire québécoise demeure nécessaire. Car d'autres forces entrent en jeu dont on doit tenir compte.

2. La force du droit

La confessionnalité se trouve solidement inscrite dans le droit. Elle est tout d'abord ancrée dans la constitution canadienne, plus précisément dans

8. P. 30. Voir encore sur ce sujet la *Déclaration sur l'éducation et la foi* émise par l'épiscopat français en novembre 1969, ainsi que les deux communications publiées simultanément, l'une «relative à l'enseignement public» et l'autre «relative à l'enseignement catholique» (*Documentation catholique*, décembre 1969, no 1552, pp. 1070-1074).

9. Au cours des récentes années, le Comité catholique lui-même a souvent monnayé et remonnyé les principes touchant l'école catholique et son caractère propre. Voir notamment le chapitre consacré à l'éducation catholique dans les rapports 1977-1978 et 1978-1979 sur *L'état et les besoins de l'éducation*. Voir encore la série *Voies et impasses*, dont le cinquième volume, portant sur l'animation pastorale, est paru en 1980.

l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, qui garantit les droits et privilèges relatifs aux écoles confessionnelles contenus dans la loi scolaire en vigueur au moment de l'acte confédératif de 1867¹⁰. Suivant la Cour dans la cause Notre-Dame-des-Neiges, cet article garantit des écoles confessionnelles catholiques et protestantes, de niveau primaire, à Montréal et à Québec, et, partout ailleurs au Québec, le droit à la dissidence. Cette cause a été portée devant la Cour d'appel qui aura à se prononcer sur l'étendue de ces garanties constitutionnelles.

La confessionnalité se trouve également insérée dans les lois de 1964 créant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. Le préambule commun à ces deux lois reconnaît explicitement que «les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants». Plusieurs dispositions viennent ensuite assurer l'existence et le fonctionnement des écoles confessionnelles notamment celles qui définissent la fonction des sous-ministres associés et les pouvoirs accordés aux deux comités confessionnels¹¹. Mentionnons aussi que plusieurs articles de la Loi sur l'Instruction publique ont une incidence confessionnelle, et singulièrement l'article 189 qui charge les commissaires de veiller à l'application des cours d'études et règlements pour les écoles catholiques, protestantes ou autres, selon le cas¹².

L'ensemble de ces dispositions légales tient une place importante dans les discussions actuelles entourant l'école catholique. C'est pourquoi il est requis d'en bien mesurer la portée et la pertinence.

Un droit résistant

Il importe en premier lieu de reconnaître la force de ce droit. Certains semblent penser parfois que la confessionnalité pourrait s'écrouler aisément juste en poussant dessus, comme un château de cartes. Ou encore qu'on pourrait aisément modifier la situation juridique actuelle, avec un brin de «volonté politique». À moins de se méprendre, la réalité n'est pas aussi simple.

D'une part, on ne saurait sous-estimer la force d'affirmation et de résistance d'un droit comme celui-là, qui plonge ses racines dans des convictions profondes, qui s'appuie sur une pratique séculaire et qui, de surcroît, se trouve inscrit dans la constitution. On ne peut le traiter légèrement et il ne se modifiera pas sans peine. L'attachement à ce droit doit être considéré comme tout aussi fondé, légitime et tenace que l'attachement au droit linguistique.

10. Voici le texte du préambule et du premier paragraphe de l'article 93: "In and for each Province the Legislature may exclusively make Laws in relation to Education, subject and according to the following Provisions:

(1) Nothing in any such Law shall prejudicially affect any Right or Privilege with respect to Denominational Schools Which any Class of Persons have by law in the Province at the Union."

11. Voir la Loi sur le ministère de l'Éducation, L.R.Q., ch. M-15, articles 7 et 8 et la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, L.R.Q., ch. C-60, articles 15 et 22.

12. L.R.Q., ch. I-14, article 189.

D'autre part, ce droit actuel et la jurisprudence qui l'accompagne laissent peu de marge de manoeuvre aux hommes politiques. Les essais successifs et les échecs répétés concernant la restructuration scolaire de l'île de Montréal le démontrent à souhait. Pour autant, la situation n'est pas bloquée. Le droit actuel prévoit un chenal d'évolution, qu'il importe de tenir ouvert.

Un droit encore pertinent

Nous croyons que ce droit relatif à l'école catholique demeure aujourd'hui, dans ses lignes essentielles, largement pertinent. Ce droit correspond, nous semble-t-il, à des attentes qui demeurent vives et vivaces au sein d'une partie importante de la population catholique, comme le révèlent les contacts avec le milieu scolaire aux quatre coins du Québec et comme le confirment les sondages, dont il sera question plus loin.

Nous n'ignorons pas les critiques que l'on formule au sujet de ce droit. On l'accuse d'être anachronique et dépassé par les événements. On le dit même discriminatoire, parce qu'il a pour effet de placer les catholiques et les protestants dans une situation de force par rapport aux citoyens d'une autre allégeance religieuse ou sans allégeance religieuse. Ces critiques ne sont pas sans fondement, dans la mesure surtout où jusqu'à présent on a souvent ignoré et parfois mal appliqué certaines mesures d'accommodement et de souplesse contenues dans la législation présente. Nous n'ignorons pas les difficultés pratiques ni les contraintes qui résultent d'un réseau public d'écoles confessionnelles. Nous savons qu'en éducation, comme en tant d'autres domaines, il n'est pas toujours aisé de concilier les droits personnels et les droits collectifs. Là comme ailleurs, le juste équilibre n'est jamais trouvé une fois pour toutes; il faut sans cesse veiller à l'ajuster et le réajuster suivant l'évolution des milieux. Mais, eu égard aux attentes de la population dans la plupart des régions, il nous paraît que le droit actuel relatif à l'école catholique garde fondamentalement sa raison d'être.

Un droit assez flexible

Tout le monde reconnaît que la population québécoise s'est diversifiée au plan des options religieuses, qu'elle n'est plus unanime comme elle pouvait l'être il y a cent ou cinquante ans, et que certains quartiers urbains et certaines banlieues sont effectivement très cosmopolites. Dès lors, la volonté ou le simple fait de maintenir un système confessionnel rigide, étanche et universel ne peut que provoquer des tensions et des déchirements. Cela, le législateur l'avait clairement compris dès 1964 alors qu'il amorçait la réforme scolaire et procédait à la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation.

Tout en maintenant le double système confessionnel et le réseau des institutions privées, la législation de 1964 a d'abord prévu la présence de deux comités confessionnels auxquels elle impose le devoir de «reconnaître et révoquer le caractère confessionnel des institutions d'enseignement»¹³. Elle a

13. Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, L.R.Q., ch. C-60, article 22.

prévu aussi la possibilité d'écoles «autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes» dans lesquelles pourrait être dispensée une formation religieuse¹⁴. Quatre ans plus tard, en 1969, à la suite de l'échec de deux projets de loi visant la restructuration scolaire de l'île de Montréal, le gouvernement ajoutait aux pouvoirs conférés aux commissaires et aux syndicats d'école celui de gérer des écoles «autres que catholiques ou protestantes, selon le cas»¹⁵. Pour sa part, le Comité catholique, dans son règlement de 1967, incluait une clause d'exemption de l'enseignement religieux. Il officialisait ainsi par règlement ce qu'un jugement célèbre rendu en 1957 avait déjà déclaré être non pas un «privilege» accordé aux non-catholiques mais un droit premier — antérieur même à toute formulation du droit positif — le droit à la liberté de conscience¹⁶.

Compte tenu de ces dispositions, on peut dire que le droit régissant la confessionnalité est flexible et qu'il permet des ajustements variés. Cependant, force est de constater qu'en raison des vicissitudes que connaissent et la règle d'exemption et la mise sur pied d'écoles non confessionnelles, c'est plutôt l'impression contraire qui prévaut dans l'opinion publique. Le droit paraît désuet et rigide. Pourtant, avant de conclure que le droit est déphasé par rapport à la réalité, il faudrait se demander en l'occurrence si ce ne sont pas plutôt les mentalités qui sont en retard sur le droit existant. Voyons dans cette perspective les deux points majeurs qui font difficulté.

La clause d'exemption

À la suite des controverses qui ont surgi ici et là au sujet de la clause d'exemption, le mot lui-même «exemption» est quasiment devenu synonyme d'exclusion. De là à conclure, comme plusieurs n'hésitent pas à le faire, que la règle de l'exemption est foncièrement injuste et discriminatoire, il n'y a qu'un pas. Peut-être un peu vite franchi. Nous concédons qu'en certains endroits l'application de la clause d'exemption s'est faite de manière si crispée et si tracassière qu'à la fin les élèves exemptés se sont effectivement retrouvés, comme des «exclus», au fond du couloir ou «invités» à aller à une autre école. Pratiques chiches, et peureuses, que nous avons nous-mêmes dénoncées à plusieurs reprises.

En dépit de ces pratiques, et malgré les difficultés objectives auxquelles elle se heurte, il est exagéré de dire que la règle de l'exemption est en soi discriminatoire. Le recours à cette règle d'exemption est trop fréquent dans l'administration courante des affaires publiques et privées pour qu'on la déclare discriminatoire au départ. Qu'on pense à la pratique de l'exemption d'impôts, à la dispense du service militaire, à la dispense d'âge pour certaines

14. Ibid., article 22, paragraphe f.

15. Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., ch. I-14, article 189, paragraphes 3 et 4. Suivant le jugement de la Cour supérieure dans le cas de l'école Notre-Dame-des-Neiges, ce pouvoir de gérer des écoles «autres» serait inopérant dans les corporations scolaires des villes de Montréal et de Québec, en raison de la situation scolaire particulière à ces deux villes avant 1867, qui se trouve garantie par l'article 93. Vue sous cet angle, l'affaire Notre-Dame-des-Neiges constitue plus un cas d'exception qu'un véritable cas-type.

16. Chabot vs Les Commissaires d'école de la Morandière, 1957, B.R. 507.

fonctions ou certaines obligations civiles. Comme toute règle administrative, la règle de l'exemption de l'enseignement religieux a ses aspects contraignants et bureaucratiques. Mal appliquée, elle peut donner prise à des comportements discriminatoires. Mais dire qu'elle est discriminatoire en principe, cela nous paraît excessif¹⁷.

Dans la mesure où un élève exempté de l'enseignement religieux reçoit un service adéquat de remplacement, il est faux de dire qu'il est victime de discrimination, fût-il le seul à recevoir ce service. Pas plus que ne sont victimes de discrimination les élèves qui, pour des raisons d'origine ethnique, de santé ou autres, sont exemptés du cours d'anglais ou de l'éducation physique et se retrouvent à la bibliothèque pendant que leurs camarades vont au laboratoire de langue ou au gymnase. Puisque la loi et la constitution prévoient des écoles confessionnelles publiques, on voit mal comment une règle interne visant à assurer la liberté de conscience de chacun puisse être déclarée foncièrement discriminatoire. Quand a-t-on entendu un citoyen exempt d'impôt ou du service militaire se plaindre d'être considéré comme un citoyen de seconde classe? Il ne faut pas confondre différence et discrimination. Qui affirme sa différence ne peut en même temps prétendre à la discrimination. Comme dit le proverbe anglais: *You can't have your cake and eat it*.

De même, on peut bien sûr critiquer l'obligation de signer ou de cocher une formule de demande d'exemption. Mais qu'on ne confonde pas non plus pratique bureaucratique et droit fondamental! C'est bien en vain que certains tentent présentement de faire croire que leur droit à la liberté de conscience ou à l'école confessionnelle, est tout entier condensé dans une coche à faire, coche pour l'exemption ou coche pour l'option!

Faisons observer également qu'on ne peut singulariser outre mesure la règle de l'exemption. L'école, dans son ensemble, promet des principes et des pratiques qui ont pour effet de faire apparaître des différences dans le traitement et dans le cheminement scolaire des élèves. Qu'on songe, par exemple, à l'enseignement individualisé, à la promotion par matière, aux options à la fin du secondaire, à l'orthopédagogie. Ces principes et ces pratiques conduisent à distinguer les élèves, parfois à les regrouper, afin de mieux tenir compte de leurs intérêts ou de leur rythme scolaire. Faire cela, ce n'est pas automatiquement verser dans la discrimination. La discrimination commence là où on sépare une personne ou un groupe des autres, en le traitant plus mal, à son détriment. La règle de l'exemption vise au respect effectif de la conscience des enfants et de leurs parents.

17. On notera que la Commission des droits de la personne, dans sa déclaration «Liberté de religion et confessionnalité scolaire» du 7 décembre 1979, ne manque pas de faire des nuances. S'agissant spécifiquement du contexte concret dans lequel s'insère l'école catholique publique au Québec et de l'application pratique de la règle d'exemption, elle parle d'une situation qui est «porteuse de discrimination», précisant d'ailleurs que «cette discrimination n'est pas illégale, parce qu'autorisée par une législation antérieure à la Charte» (p. 20).

De toute manière, fait-on encore remarquer, cette règle de l'exemption se révèle insuffisante, parce que même une fois exemptés de l'enseignement religieux les élèves continuent de baigner dans «l'atmosphère globale» de l'école catholique. Il faut savoir, ici encore, faire la part des choses.

D'abord, entendons-nous sur «l'immersion chrétienne» qu'on dénonce. L'école catholique n'a rien d'une sacristie où l'on pourrait respirer à tout moment des vapeurs d'encens. Elle est avant tout une école et, dans son projet d'éducation, elle entend respecter les valeurs humaines, ces valeurs qui s'imposent à tout homme et dont personne, croyants ou incroyants, ne peut prétendre détenir le monopole ou l'exclusivité. Pensons à l'honnêteté, au respect des autres, à la rigueur intellectuelle, au sens de la discipline, à l'esprit d'équipe, à la responsabilité, au sens de l'intériorité, au respect de l'héritage culturel de son pays, etc. Voilà ce que chacun souhaite retrouver dans l'atmosphère globale d'une école, de toute école, a fortiori dans une école catholique.

Dans ce dernier cas, c'est principalement dans le cours d'enseignement religieux et dans les activités pastorales que l'on déploiera l'enracinement chrétien de ces valeurs communes ainsi que les attitudes plus spécifiquement évangéliques¹⁸. Celles-ci rayonneront, ou devraient rayonner, dans l'ensemble de la vie scolaire. Elles contribueront, de manière implicite et explicite, à établir le «climat», l'atmosphère, on pourrait dire aussi le «contexte culturel» d'une école catholique. Mais notons qu'à ce stade, on est à la frontière du cultuel et du culturel.

Il importe, en effet, de distinguer entre ce qui est cultuel et ce qui est culturel. La différence du «r» est ici majeure. L'exemption implique manifestement qu'un élève est dispensé de toute célébration liturgique ou culturelle qui appelle une profession de foi chrétienne. Mais la règle d'exemption ne pourra jamais avoir pour effet d'abstraire un enfant du milieu culturel québécois. Par exemple au temps de Noël, qu'on le veuille ou non, que l'école soit confessionnelle ou non, il ne faut pas s'étonner d'y entendre des chants et d'y voir des décorations, symboles du mystère pour les uns, éléments de folklore pour les autres. Même les passants dans la rue Sainte-Catherine ne peuvent être exemptés de cette atmosphère des fêtes de Noël ou du Yom Kippur, de la vue du portique de l'Église du Christ ou du Café chrétien, de l'appel des Hare Krishna ou de l'Armée du Salut. Aucune règle ne saurait créer le vide culturel autour des enfants, ou reconstituer pour eux l'île de Robinson. Qu'il le souhaiterait du reste? Pour une bonne part, l'immersion chrétienne dépend donc, moins du caractère confessionnel de l'école, que de la culture et de la société globale québécoises.

Cela dit, la règle de l'exemption n'est manifestement pas un dogme. Il s'agit d'une règle pratique d'aménagement, dont le Comité catholique entend vérifier l'utilité et la pertinence, car il est indéniable qu'elle présente des difficultés d'application. C'est notamment le cas à l'école primaire où dans

18. Voir *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Gouvernement du Québec, 1979, pp. 27-20.

certaines situations, par exemple la visite inopinée de l'animateur de pastorale, on ne peut sans malaise inviter les élèves exemptés à sortir ou leur dire de demeurer. La règle de l'exemption n'est pas parfaite. Mais aucune règle n'est parfaite. Toute règle s'avèrera insuffisante là où fait défaut l'esprit de compréhension et de tolérance. Si la règle de l'exemption doit un jour changer, ce sera pour faciliter la pratique pédagogique et administrative, et non pour accrédi ter des objections idéologiques discutables.

Les écoles non confessionnelles

Nous avons indiqué que le droit scolaire habilite les commissions scolaires existantes à gérer des écoles «autres que catholiques ou protestantes, selon le cas». Ce qualificatif «autre» est concis, mais il dit bien ce qu'il veut dire. En utilisant cet adjectif indéfini, le législateur ne manquait pas de précision, il tenait à ne fermer aucune porte; il voulait permettre ainsi aux commissions scolaires d'ouvrir tout type d'école qui paraîtrait souhaitable pour un milieu donné. La loi sur ce point n'est donc pas déficiente, elle est délibérément ouverte, ouverte à de multiples types d'école.

Nul besoin d'insister, ce pouvoir a été jusqu'ici très peu utilisé par les commissions scolaires. Il risque même d'en apeurer plusieurs à la suite de la dramatisation de l'affaire Notre-Dame-des-Neiges. Pourtant, pour un cas qui achoppe à Montréal et dont la Cour d'appel décidera, on pourrait citer d'autres cas, en banlieue de Québec et dans le Nord québécois, où des écoles «autres que catholiques» existent par la volonté des commissaires et sans opposition de quiconque.

On semble croire parfois que les écoles non confessionnelles ne pourront apparaître que par la magie d'une nouvelle législation. Or, le droit actuel suffit pour qu'elles surgissent là où les autorités locales, conscientes des besoins réels, s'efforcent de trouver des solutions adaptées à leur milieu. Dans l'éventail des solutions qui peuvent être envisagées, il y a la possibilité d'instituer une école non confessionnelle qui dispense un cours d'enseignement religieux, éventuellement même un service de pastorale, à ceux qui le désirent. Précisons qu'une école non confessionnelle n'est pas nécessairement l'aboutissement d'un mouvement de déconfessionnalisation; elle peut émerger autrement, par exemple par un réaménagement des établissements, ou par la volonté d'assigner une nouvelle vocation pédagogique à une école existante, etc. Il paraît cependant inévitable qu'en certains milieux on doive recourir au processus de déconfessionnalisation. Si l'on peut avec raison souhaiter que les étapes de ce processus soient mieux définies, notamment en ce qui concerne la consultation des parents, il nous paraît inconsideré de s'opposer systématiquement à pareille évolution sous prétexte qu'elle constitue en soi une «trahison» ou une «démission». À nouveau, comme nous l'avons dit, la doctrine catholique n'entérine pas pareille exclusive¹⁹.

19. Voir *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Gouvernement du Québec, 1979, pp. 20-23. Voir aussi «Critères concernant la révocation de la reconnaissance d'une école catholique», recommandation du Comité catholique publiée dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, pp. 319-322. Voir aussi le rapport 1976-1977, pp. 243-248.

Un troisième réseau?

Parmi les résistances qui se manifestent au sujet des écoles non confessionnelles là où le besoin existe, il faut relever un courant d'opinion qui préconise un troisième réseau scolaire neutre. Faisant opposition au droit actuel, on refuse que les commissions scolaires établies pour catholiques gèrent des écoles autres que catholiques, et on réclame plutôt l'addition d'un troisième réseau d'écoles et de commissions scolaires non confessionnelles. Cette hypothèse a pour elle la clarté et la pureté des solutions théoriques: des écoles catholiques pour les catholiques; des écoles protestantes pour les protestants; des écoles neutres pour les «autres». Avec des commissions scolaires distinctes pour le triple réseau.

Si cette hypothèse peut séduire à première vue par son découpage logique, elle soulève des objectifs considérables que d'autres que nous n'ont pas manqué de relever²⁰.

Même en supposant que cette hypothèse d'un troisième réseau soit réalisable, force est de constater qu'elle vient loin derrière d'autres hypothèses plus largement promues et plus plausibles. Citons, par exemple, l'hypothèse de commissions scolaires unifiées sans égard à la langue ou à la religion, et l'hypothèse d'une division des commissions scolaires selon la langue plutôt que selon la religion. C'est ainsi que dans le rapport du Conseil scolaire sur la restructuration scolaire de l'île de Montréal, ces deux propositions sont mises de l'avant par deux commissaires dissidents. La recommandation majoritaire du rapport va toutefois dans le sens du droit actuel et propose que les commissions scolaires existantes ouvrent un secteur non confessionnel²¹. L'hypothèse d'un troisième réseau neutre n'est pas mentionnée. Cette hypothèse est mise de l'avant surtout par des groupes de catholiques qui croient ainsi mieux assurer l'avenir de l'éducation chrétienne. Mais il y a un hic: cette hypothèse n'est pas souhaitée par ceux qui se retrouveraient dans ces écoles. Comment y voir une solution aux problèmes actuels?

Dans le débat sur ce point, il faut comprendre que tout le monde souhaite une diversification du système scolaire au plan confessionnel, et que personne ne s'oppose à la mise sur pied d'écoles dites «autres». La division commence au moment où l'on pose la question: comment ces écoles vont-elles apparaître? De qui relèveront-elles? Ceux qui préconisent un troisième réseau rejettent ici l'économie de la législation actuelle qui prévoit que ces écoles peuvent relever des structures scolaires existantes; ils réclament une législation nouvelle instituant des commissions scolaires non confessionnelles.

20. Dans les interventions et articles à ce sujet, on objecte surtout les difficultés suivantes: fragmentation nouvelle des réseaux scolaires, découpage au plan religieux d'une population habituée jusqu'ici à fréquenter une même école; division des quartiers; migration obligée des élèves et augmentation du transport scolaire; regroupement de la plupart des enfants d'immigrants dans les écoles du troisième type; expurgation des éléments jugés «dysfonctionnels» dans l'école catholique actuelle. Il paraît en outre impensable à plusieurs que, vu le contexte actuel de décroissance des effectifs scolaires, on se mette à multiplier ou à diviser les écoles et les structures actuelles.

21. Voir *Rapport du Conseil scolaire de l'île de Montréal au ministre de l'Éducation sur la restructuration scolaire de l'île de Montréal*, mai 1977, p. 45.

Le Comité catholique estime que le schéma d'évolution contenu dans le droit actuel offre la solution la plus valable. Même si ce schéma n'a pas la pureté de ligne de l'autre hypothèse, il a cependant le mérite de rendre possible une évolution ponctuelle des milieux. Cette évolution peut s'opérer localement, au gré des besoins, au fur et à mesure que s'accroît la diversité, sans que tout le Québec ait à s'engager dans un débat épineux sur les structures scolaires confessionnelles. Voilà le schéma que, de 1964 à nos jours, le législateur a jugé le plus économique et le moins onéreux. Le Comité catholique considère que ce schéma demeure encore aujourd'hui le plus raisonnable. C'est pourquoi il redit: mieux vaut mettre honnêtement à l'essai ce droit actuel et chercher à en déployer les possibilités, que de vouloir refaire la carte scolaire du Québec à partir d'une trilogie artificielle.

Par ces deux points que nous venons d'évoquer brièvement — la clause de l'exemption et l'avènement d'écoles non confessionnelles — on aura constaté que le droit scolaire régissant la confessionnalité n'est pas aussi anachronique que certains se plaisent à le dire. On pourrait même affirmer que ce droit paraît parfois en avance sur les mentalités et les volontés des milieux. Ce n'est donc pas le décalage entre le droit et la réalité qui cause problème, c'est beaucoup plus le décalage entre les mentalités qui provoque les heurts actuels. D'où la nécessité d'agir sur l'au-delà de la loi, de toute loi, c'est-à-dire sur les attitudes et les mentalités, par les moyens qui font tomber les appréhensions et les craintes, fondées ou pas.

La garantie constitutionnelle

Des développements très récents obligent à poser une question plus radicale. Quelle est la solidité du droit constitutionnel en matière de confessionnalité? La garantie que comporte l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique peut-elle être considérée comme un rempart immuable?

Constatons tout d'abord que le débat confessionnel fait apparaître un conflit de droit de première importance. D'un côté, en s'appuyant sur la constitution canadienne, on affirme le droit des catholiques et des protestants à des écoles confessionnelles, ou à tout le moins à des écoles dissidentes. De l'autre, en s'appuyant sur la Charte des droits et libertés de la personne et les Chartes internationales, on met de l'avant le droit à un enseignement public ouvert à tous, sans discrimination de race, de classe, de sexe, de religion. Comment concilier ces deux droits? Lequel peut avoir préséance sur l'autre?

Au plan strictement légal, il n'y a pas d'opposition entre les deux droits, parce qu'il est clair que la Charte des droits n'a pas préséance sur les lois antérieures à sa promulgation, non plus évidemment que sur la constitution. La question du conflit de droit est ici soulevée dans la perspective de modifications éventuelles à la législation scolaire québécoise, dans la perspective surtout d'une possible refonte de la constitution canadienne.

Le rapport Parent a déjà répondu clairement dans un sens: l'obligation qui incombe à l'État d'assurer un enseignement public à tous, prime sur le devoir qu'on peut lui faire d'autoriser l'éducation religieuse de groupes d'enfants

dans ses écoles²². Dans sa déclaration de décembre 1979, la Commission des droits de la personne abonde dans le même sens. C'est là l'avis de deux organismes à caractère non judiciaire et non législatif.

Comment le législateur et les juristes répondront-ils à cette question? Voilà ce qu'il faudra un jour éclaircir. Dans les pourparlers constitutionnels de l'été 1980, le sujet de l'article 93 n'a pas été mentionné (quoique les discussions sur l'opportunité d'inscrire ou non les droits linguistiques dans une charte des droits comportent une incidence certaine sur le point soulevé ici). Si ces pourparlers débouchent sur un projet de constitution, la question devra se poser. Catholiques et protestants du Québec auront alors une option capitale à prendre. Insisteront-ils pour que l'article 93 soit reconduit intégralement dans une nouvelle constitution? Ou accepteront-ils que les garanties de 1867 soient modifiées, et si oui, dans quel sens?

Il n'est évidemment pas possible d'imaginer quelle pourra être l'issue de cette négociation. On en mesure cependant les répercussions sur le plan religieux, social et éducatif. En ce qui touche les principes, l'ordre de priorité suggéré par le rapport Parent a toutes chances de prévaloir. Mais la réalité politique, on le sait, est faite de compromis. Quoi qu'il arrive, l'ancrage dans la constitution canadienne assure toujours à la confessionnalité une assise ferme, même si depuis quelques mois il apparaît que cette assise pourrait bouger et appeler éventuellement des aménagements différents.

Le pouvoir de contrainte

Le droit a pouvoir de contrainte. Et cette contrainte n'est pas à récuser. Elle peut à l'occasion rappeler utilement les exigences d'une école confessionnelle. Mais il serait odieux que la confessionnalité s'impose finalement comme une contrainte. L'école confessionnelle n'est pensable et réalisable qu'avec l'appui foncier de ses agents premiers, les enseignants et les directeurs de l'école, en accord avec la volonté des parents. À la limite, une confessionnalité imposée de force n'aurait plus rien à voir avec l'esprit évangélique.

En matière de confessionnalité, certains préconisent parfois la politique de la force. Et qui n'acquiesce pas à leurs propos devient un mollasson! Il convient néanmoins de redire que la politique de la force en ce domaine, fût-ce la force du droit, ne peut que desservir le projet de l'école catholique et contribuer à donner de l'éducation chrétienne un visage attristant. Autant il paraît nécessaire de miser sur la volonté et la collaboration du milieu pour animer une école catholique, autant il serait malavisé de résister à une volonté clairement exprimée de poursuivre un autre projet. On ne fera pas marcher une école confessionnelle de force.

La montée du juridisme

On détourne le droit quand on verse dans le juridisme. Il y a lieu de s'inquiéter de la montée actuelle du juridisme dans le débat confessionnel. On argumente de plus en plus uniquement à partir de droits et de revendications,

22. *Op. cit.* p. 34.

comme on le fait dans les négociations collectives et dans les mouvements de pression. Au delà des droits de son groupe particulier, il faut savoir affirmer aussi ses devoirs envers les autres groupes. Qui dira les devoirs des catholiques et des protestants envers ceux qui sont d'une autre foi ou sans appartenance religieuse explicite? Et les devoirs de ces derniers envers les catholiques et les protestants?

Au delà des droits et des devoirs, il faut par-dessus tout tenir à l'esprit et à la vérité d'une éducation selon l'Évangile. Il n'est pas inopportun de rappeler ici ce mot de Soljénitsyne dans son discours à Harvard: «Une société qui s'est installée sur ce terrain de la loi sans vouloir aller plus haut n'utilise que faiblement les facultés les plus élevées de l'homme. Le droit est trop froid et trop formel pour exercer sur la société une influence bénéfique. Lorsque toute la vie est pénétrée de rapports juridiques il se crée une atmosphère de médiocrité morale qui asphyxie les meilleurs élans de l'homme». Si le droit garantit la confessionnalité, le juridisme pourrait l'étouffer.

De l'ensemble de ces considérations sur la force du droit, retenons que l'argument juridique est à la fois indispensable et utile dans le débat sur la confessionnalité. Mais pas plus que les principes théologiques, il ne saurait occuper toute la place.

Le droit s'applique ici à une réalité complexe, de l'ordre des valeurs, à la fois permanentes et mouvantes. Il est à maintenir au service d'une éducation qui se veut chrétienne, et qui sait d'instinct que «la lettre tue, l'esprit seul vivifie» (2 Cor 3,6).

3. La force des nombres

À la force des principes et à la force du droit, s'ajoute une autre force qui pèse passablement lourd dans le débat sur l'école catholique: il s'agit de la force des nombres. On argumente en effet beaucoup à partir de chiffres et de statistiques tirés de sondages et enquêtes multiples réalisés ces dernières années auprès des parents et de la population en général²³. Il va sans dire que ces sondages et enquêtes donnent prises à des interprétations variées, chacun s'efforçant d'y trouver la confirmation de la thèse qu'il promeut!

Avec ou sans l'appui des chiffres, on recourt également et de plus en plus à l'argument du pouvoir de la majorité. «C'est la majorité qui veut des écoles catholiques et elle y a droit». Argument péremptoire en démocratie! Les minorités cependant répliquent: «Nous sommes victimes de discrimination». Argument également efficace en démocratie libérale de cette fin de siècle, où, comme on l'a écrit avec un brin d'humour, «pour avoir du pouvoir il faut être

23. Citons notamment: Bouchard, P. *L'éducation et la population québécoise*, Rapport de sondage, ministère de l'Éducation, 1978; Centre de sondage de l'Université de Montréal, *Les attentes des parents vis-à-vis de l'école*, recherche effectuée pour la C.E.C.M., 1976; Wener, N., *Les aspirations des parents de l'île de Montréal face à la religion et l'école*, 1975; Cormier, R., Lessard, C. et Valois, P., *Les enseignantes et enseignants du Québec*, étude socio-pédagogique, ministère de l'Éducation, Québec 1979.

une minorité!» Pendant que la minorité bruyante se dit marginalisée, la majorité silencieuse se sent menacée. C'est la spirale habituelle des débats... Comment éviter d'être entraîné et aspiré par elle?

Il importe tout d'abord de maîtriser cette force des nombres en prenant connaissance des données statistiques disponibles. Nul doute en effet que les sondages et consultations qui ont été effectués récemment peuvent apporter un éclairage utile sur les attentes et les aspirations de la population en ce qui regarde l'éducation religieuse et morale à l'école. Encore faut-il vérifier attentivement les conclusions qu'on en tire et se montrer soucieux de ne pas isoler quelques chiffres pour ignorer le tableau d'ensemble qui en ressort.

Il se dégage en effet, de ces sondages et enquêtes, un tableau d'ensemble aux traits assez nettement définis. Certaines tendances se détachent d'elles-mêmes, qui paraissent difficilement contestables. Nous nous limiterons ici aux quatre constatations majeures qui suivent.

1. Une très grande majorité de la population québécoise, soit plus des trois quarts, désire qu'une éducation morale et religieuse soit dispensée à l'école. C'est dire que la population souhaite très largement que des cours d'instruction religieuse et morale soient donnés aux jeunes du primaire et du secondaire.
2. Une bonne majorité de la population, soit environ les deux tiers, se déclare «satisfaite» ou «plutôt satisfaite» de l'éducation morale et religieuse dispensée à l'école. Ce taux de satisfaction est plus élevé au primaire qu'au secondaire.
3. Pour une majorité relative des parents ayant des enfants d'âge scolaire, l'école catholique demeure le type d'école privilégié. On désire une école catholique qui soit cohérente avec ses principes, mais également ouverte au fait de la diversité religieuse.
4. Les sondages révèlent par ailleurs un attrait réel, chez au moins un tiers de la population, pour une école multiconfessionnelle, entendue comme une institution offrant un enseignement religieux diversifié (catholique, protestant, juif, orthodoxe, etc.) à ceux qui le désirent, ainsi qu'un cours de formation morale aux autres élèves.

Il serait trop long d'étayer ici ces énoncés à l'aide des données présentement disponibles, mais nous le ferons ailleurs²⁴. Qu'il suffise au lecteur de noter ces quatre traits qui marquent les contours majeurs de l'opinion publique au sujet de la confessionnalité. Précisons seulement que les deux premiers énoncés, qui s'appuient sur des chiffres éloquentes, peuvent être affirmés avec assurance. Il n'en va pas ainsi du troisième et quatrième énoncés, qui appellent un traitement beaucoup plus nuancé, parce que les variables

24. Dans un dossier en préparation et à paraître au cours de l'année 1980-1981, le Comité catholique procèdera à l'analyse des récents sondages et enquêtes sur les attentes relatives à la confessionnalité scolaire; il en dégagera les éléments qui lui paraissent les plus significatifs et explicitera la lecture de situation que, pour sa part, il en tire.

d'origine, d'âge et de conditions des répondants jouent considérablement. Ainsi, par exemple, l'école catholique demeure très majoritairement le choix privilégié par les parents dans les petites localités, alors que dans les zones urbaines ou métropolitaines les options paraissent assez largement diversifiées, particulièrement au niveau secondaire. Ces deux derniers énoncés n'autorisent donc aucune affirmation à l'emporte-pièce, dans quelque sens que ce soit.

La règle de la majorité

Pour l'essentiel, le régime démocratique, c'est le gouvernement de la majorité. Encore faut-il trouver les moyens d'identifier et exprimer la majorité. En matière confessionnelle, les sondages constituent un moyen, parmi d'autres, pour connaître les choix majoritaires et minoritaires.

La règle de la majorité pose des problèmes particulièrement difficiles quand elle s'applique à des objets où des valeurs sont en cause, car alors le nombre de voix n'est pas un critère déterminant. Serait-il seul à défendre la justice ou à s'opposer, par exemple, à la discrimination raciale, qu'un citoyen aurait quand même tout le droit pour lui contre la majorité. Il peut donc arriver qu'une minorité et même un seul homme ait raison contre tous. Joseph de Maistre allait jusqu'à dire que «la raison habite souvent les minorités» et Simone Weil disait que «la justice ne demeure pas longtemps dans le camp des vainqueurs».

L'école en tant qu'institution n'échappe pas au gouvernement de la majorité même si celui-ci doit s'y entourer de précautions particulières, étant donné que l'école est un des lieux où les valeurs sont plus directement exposées et que la simple addition des voix n'est pas un instrument assez fin pour en assurer le respect et l'épanouissement.

Touchant le caractère confessionnel, il est normal qu'il s'applique aux écoles aussi longtemps que la majorité le voudra ainsi. Par contre, la nature même de la foi exige qu'elle ne soit imposée à personne. Voilà bien pourquoi dans une école catholique la majorité doit se montrer respectueuse envers les élèves qui ne veulent pas ou dont les parents ne veulent pas d'éducation religieuse. Les nombres ici perdent leur importance devant le nécessaire respect dû à la conscience individuelle.

Une règle à affiner

Dans les démocraties libérales, la règle de la majorité brute se révèle insuffisante. Alvin Toffler, dans son livre *La troisième vague*, note que les pays occidentaux sont en train de passer d'un système démocratique basé sur la règle de la majorité à un système de plus en plus attentif à la fois à la majorité et aux minorités. Cette observation peut valoir aussi pour l'école, et plus particulièrement pour l'école confessionnelle. Il serait insuffisant que celle-ci «se repose» — aux deux sens du terme — sur une majorité statistique; il lui incombe en effet de prendre en compte sérieusement les minorités qu'elle accueille. Sinon, elle provoquera, par son attitude même, la montée des groupes radicaux.

En retour, il nous semble qu'on devrait considérer avec une égale attention la situation de la majorité catholique. Cette majorité a parfois du mal à se reconnaître dans la «situation de force» que certains dépeignent et dénoncent. Bien sûr l'école catholique peut compter sur des appuis juridiques importants, mais il n'empêche que sa «situation réelle» demeure souvent difficile, incertaine parfois, mal assurée même en certains cas. On ne peut nier que des courants de fond contestent l'école catholique et ses visées spécifiques; pensons à la mentalité séculariste qui relativise tout propos religieux, à l'influence bureaucratique qui s'accommode mal de la «différence» confessionnelle, à la désaffection religieuse chez une partie des enseignants et de la population. Si des catholiques se montrent sensibles aux risques et aux chances de cette situation réelle, d'autres y voient avant tout des entraves et des menaces pour l'école catholique. Cela aussi fait partie du réel. On ne doit pas l'oublier. Quand le Québec discutait de législation sur la langue, l'argument de la majorité-qui-se-sent-menacée n'a-t-il pas été largement invoqué? Il mérite d'être également pris en considération lorsqu'il est question de confessionnalité.

Au sujet de l'argument des chiffres et du rapport majorité/minorité, on retiendra qu'il convient de faire une utilisation très nuancée des données statistiques relatives à la confessionnalité et du pouvoir de la majorité. En effet, à trop miser sur la force des nombres, on pourrait en arriver à pratiquer une démocratie-massue: nous avons la majorité, que les autres se rangent ou aillent ailleurs! C'était peut-être la règle démocratique au siècle dernier; ce ne peut plus être la règle démocratique pour une société fragmentée. Dans les sondages, il convient donc de se montrer attentif non seulement à la majorité qui se dégage, mais aussi aux minorités qui apparaissent. Cela incite à rechercher les voies du consensus, plutôt que celles de l'affirmation brutale de la majorité. Cela engage surtout à rechercher les moyens qui assurent le respect de la diversité.

4. La force des choses

Dans toute situation, il existe des facteurs que l'on peut contrôler et orienter. Il en est d'autres sur lesquels on n'a pas de prise et qui s'imposent comme une nécessité, par la force des choses. Le sujet de la confessionnalité scolaire ne fait pas exception. Il est vrai que souvent on a tendance à situer celle-ci presque exclusivement dans le règne de l'intention et du désir, où tout paraît possible. C'est oublier que la confessionnalité s'inscrit dans l'épaisseur du réel. Sur elle aussi pèse la force des choses.

Pour elle aussi il convient de dire: «Bien des décisions ne se prennent jamais; elles se forgent d'elles-mêmes, par la force des choses» (de Jouvenel).

Citons brièvement, pour illustrer cette force obscure des choses et des situations, quatre facteurs, d'ordre très divers qui conditionnent ou déterminent en partie les choix et les efforts en matière de confessionnalité scolaire.

La diminution des effectifs

On connaît les problèmes complexes qui résultent de la dénatalité et de la chute des effectifs scolaires: surplus d'enseignants, sous-utilisation des équipements, etc. Les répercussions de ce phénomène démographique affectent aussi la confessionnalité. Citons un premier cas où ces conséquences sont très apparentes: les écoles catholiques anglaises. Une étude récente effectuée auprès de la population anglophone vivant en dehors de la région de Montréal révèle non seulement «qu'il y a de plus en plus d'anglophones catholiques dans les écoles protestantes», mais constate «avec étonnement que le nombre de catholiques a diminué de presque 40%» dans le total des inscriptions en première année du primaire de 1971-1972 à 1977-1978 dans les écoles anglophones²⁵. Même sur le territoire de l'île de Montréal, les cas de fusion d'écoles catholiques et protestantes ("school mergers") commencent à apparaître et il est à prévoir qu'ils vont se multiplier. Lorsque se présente une telle éventualité, la dimension confessionnelle n'est pas ignorée; on cherche de part et d'autre des arrangements qui peuvent satisfaire les deux parties; il n'empêche que, dans la plupart des cas et pour de multiples raisons, le choix s'effectue finalement en fonction de la langue de l'école et non de son caractère confessionnel.

Du côté des écoles catholiques francophones, la chute des effectifs soulève aussi des problèmes inédits. Par exemple, au primaire, où l'on institue de plus en plus des classes «à divisions multiples», comment présenter les programmes d'enseignement religieux et moral à des élèves d'âges et de degrés différents? Au secondaire, comment offrir les options en enseignement religieux et moral quand le nombre d'élèves et de professeurs diminue?

Autre incidence: la réduction du nombre d'élèves oblige les administrateurs à opérer des regroupements et des concentrations d'élèves. En conséquence, il paraît difficile d'envisager que l'on puisse, même pour des motifs confessionnels, se mettre à subdiviser les populations et les équipements de manière à mettre sur pied un troisième réseau autonome d'écoles non confessionnelles. En d'autres temps peut-être, notamment durant la période de croissance démographique et de construction des écoles, cette hypothèse eût paru vraisemblable. Mais aujourd'hui, elle paraît physiquement irréalisable dans la plupart des milieux scolaires. La réalité démographique, géographique et économique impose ici ses limites avec rigueur.

L'accueil des enfants d'immigrants

L'école publique catholique du Québec reçoit de plus en plus de jeunes venant de traditions culturelles et religieuses diverses. C'est une situation nouvelle qui résulte du flot constant de l'immigration en ce pays. On connaît les chiffres: près d'un million d'immigrants sont venus au Québec depuis 1945, dont environ 400 000 depuis 1965. Et ils continuent d'arriver en nombre chaque année: 29 282 en 1976, 19 522 en 1979. Environ 20% sont d'âge scolaire; c'est dire que chaque année, compte tenu des fluctuations, il y a

25. Voir Caldwell, G., *Le Québec anglophone hors de la région de Montréal dans les années soixante-dix*, Dossiers du Conseil de la langue française, Québec, 1980, pp. 60-61.

environ 4 000 jeunes, plus ou moins, qui s'intègrent à la population scolaire québécoise²⁶.

Hier, c'était surtout les écoles anglaises — protestantes et catholiques — qui accueillait les enfants d'immigrants. Aujourd'hui en raison de l'évolution socio-politique du Québec, en raison principalement de la loi 101, les écoles catholiques de langue française se voient à leur tour appelées à développer une tradition d'accueil envers ces nouveaux arrivants. La question est désormais posée à la conscience sociale et chrétienne des responsables et des agents de l'école catholique publique: Veulent-ils que celle-ci soit ouverte aux enfants d'immigrants? Ou leur laisseront-ils entendre qu'il vaudrait mieux pour eux aller ailleurs?

La réponse paraît évidente. Elle ne semble pas cependant acquise partout. C'est ainsi qu'est apparue l'idée de constituer des «écoles désignées» qui regrouperaient les enfants non catholiques et ceux qui demanderaient l'exemption de l'enseignement religieux. L'idée éveille des soupçons, dans la mesure où elle paraît motivée non seulement par le désir d'accorder à ces jeunes de meilleurs services, notamment en matière de formation morale, mais aussi par le désir d'éloigner cette clientèle des écoles catholiques. Nous ne repoussons pas la possibilité que certaines écoles recevant déjà une proportion importante d'enfants de groupes ethniques se spécialisent dans l'accueil de ces jeunes, par une pédagogie appropriée, par la promotion des langues et cultures d'origine, par un personnel sensibilisé aux exigences de l'éducation interculturelle; ce serait pour ainsi dire le principe des «classes d'accueil» étendu à toute une école. Mais nous croyons qu'il faut avant tout insister pour que toutes les écoles catholiques développent une véritable capacité d'accueil.

Le Comité catholique a déjà explicité sa pensée à ce sujet dans la brochure intitulée **Dans ce pays**. Il entend, pour sa part, décourager toute velléité de retour à ce passé pas très lointain où l'école catholique s'est montrée exclusive et fermée à l'endroit de tous ceux qui n'étaient pas catholiques, s'attirant ainsi le reproche d'avoir commis une erreur historique. Pareille erreur ne doit pas se répéter. À voir, par exemple, avec quel empressement la population québécoise en général, et les communautés paroissiales en particulier, ont accueilli cette année les réfugiés du Sud-est asiatique, comment croire qu'au moment de recevoir leurs enfants dans les écoles catholiques on voudra préconiser la politique de la porte entrebaillée?

Les conventions
collectives

Voilà un autre facteur déterminant pour toute la vie de l'école, peut-être même le plus important. L'école en effet se trouve définie ou redéfinie en bonne partie tous les trois ou quatre ans dans ce rapport de forces,

26. Pour de plus amples données, voir la brochure *Dans ce pays*, publiée par le Comité catholique en 1978 et portant sur l'accueil à l'école catholique des enfants de traditions culturelles et religieuses diverses. Il y est noté que 80% des immigrants s'implantent dans la région de Montréal; le 20% qui reste, dans l'ensemble des régions du Québec.

patronales et syndicales, qui se cristallise dans les multiples clauses d'une convention. L'école catholique publique, qui n'existe pas in abstracto, est elle-même déterminée par ce rapport de forces; elle hérite des possibilités et des limites que contiennent les conventions. Ainsi, par exemple, l'accord intervenu en 1980 prévoit que l'enseignement religieux et moral constitue un champ spécifique d'enseignement pour les fins d'application des clauses relatives à la sécurité d'emploi; cela constitue un point positif, qui contribuera à assurer une meilleure stabilité au sein de l'équipe des professeurs d'enseignement religieux et moral au secondaire. Cependant, cet accord ne permettra pas d'alléger la charge de travail de ces derniers, qui demeure proportionnellement plus lourde que celle de la plupart des professeurs des autres disciplines.

On peut dénoncer l'encadrement trop rigide qu'imposent les conventions collectives. On peut déplorer que les exigences d'une école confessionnelle y soient bien peu considérées. Mais on ne saurait espérer qu'une école catholique publique puisse être totalement exempte de ce genre de règles et de contraintes. Il y a donc une articulation à faire entre l'énoncé des projets pédagogiques de l'école catholique et les conditions de travail effectivement négociées et finalement agréées par les deux parties, syndicales et patronales.

Les restrictions budgétaires

L'effort de compression des budgets scolaires intervient présentement dans tous les choix administratifs et il marque fatalement le déploiement des activités pédagogiques. Il se fait sentir notamment par des réductions dans le personnel cadre et professionnel, incluant le personnel des services de pastorale au secondaire.

Quand arrive l'heure des décisions en éducation chrétienne, il est fatal que les considérations d'ordre économique entrent en ligne de compte. Celles-ci prennent parfois une place prépondérante, voire exclusive, ce qui paraît moins acceptable. Alors surgit la critique: «L'argent passe avant les principes». Et les administrateurs de rétorquer: «Nous voudrions faire mieux, mais...» À vrai dire, pour être juste et réaliste, il faudrait tenter d'articuler ces deux ordres de considérations, et non les opposer. C'est encore la meilleure façon d'éviter la gestion à courte vue, et de se garder des projets trop ambitieux.

Voilà quatre facteurs illustrant cette «force des choses» qui, en éducation chrétienne comme en d'autres domaines, conditionnent les choix et limitent les réalisations. Chacun pourra aisément ajouter d'autres «nécessités», plus importantes ou plus prosaïques, qui exercent une pression ou une contrainte réelle dans son milieu.

Il est utile de nommer ces contraintes objectives, qui résistent souvent à la meilleure volonté de quiconque. Si certaines peuvent être réduites, contournées, dépassées, d'autres s'imposent comme une sorte de seuil difficilement franchissable. C'est peut-être le cas du lien nécessaire qui relie l'école catholique à son milieu chrétien environnant et qu'on évoque parfois par la

question: Les élèves et les enseignants peuvent-ils témoigner d'une foi tellement plus explicite que celle qui se manifeste dans leurs foyers et dans leurs paroisses d'origine? On peut certes écluser l'eau pour qu'elle se transforme en énergie; mais l'eau du barrage, par la force des choses, ne sera jamais plus haute que ses sources.

5. La force des groupes en présence

Pour comprendre l'évolution de la situation confessionnelle au Québec, il faut encore tenir compte de la force des groupes et organismes qui interviennent dans le débat.

Il y a tout d'abord les groupes de pression et d'intérêt. Par leur présence, par leur action, par leur opposition même, ces groupes véhiculent des attentes et des idées qui s'enracinent dans la population et qui méritent d'être prises en considération. Citons les groupes dont l'influence est évidente.

L'Association des parents catholiques du Québec (APCQ). Cette Association compte plus de dix ans d'engagement dans divers combats pour l'école, et surtout pour la promotion de l'école catholique. Elle regroupe des parents de l'enseignement privé et de l'enseignement public. Cette Association défend des positions largement connues touchant notamment l'opposition à toute forme de déconfessionnalisation des écoles publiques et la mise sur pied d'un réseau autonome de commissions scolaires neutres. Elle représente un courant d'opinion dont l'importance est variable selon les régions, mais qui rejoint incontestablement un segment de la population catholique. Elle ne représente toutefois pas tous les parents de foi catholique au Québec, car il existe bien sûr d'autres courants d'opinion et d'autres tendances au sein de la population catholique.

L'Association québécoise pour l'application du droit à l'exemption de l'enseignement religieux (AQADER). C'est une Association aux effectifs considérablement plus réduits que la précédente, mais également active. Jusqu'à l'an dernier, cette Association cherchait à promouvoir l'application effective du droit à l'exemption prévue aux articles 14 et 15 du Règlement du Comité catholique. Lors de son dernier congrès, elle a choisi d'élargir ses objectifs et de prendre pour ainsi dire la relève du Mouvement laïc de langue française des années '60 en préconisant un réseau universel d'écoles publiques neutres.

Tout en soutenant des points de vue opposés, ces deux Associations ont servi à mettre en lumière certaines déficiences réelles dans les écoles: tantôt l'insouciance à l'égard de l'éducation religieuse, tantôt l'insensibilité à la situation des élèves exemptés de l'enseignement religieux. Elles sont les porte-paroles de secteurs de l'opinion publique. C'est notre conviction toutefois que la majeure partie de la population, et de la population catholique en particulier, tient des positions moins tranchées et plus conciliantes que celles préconisées par ces deux associations.

La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). Lors de son congrès de juin 1980, la Centrale a adopté une résolution visant l'abolition de la double structure confessionnelle, la revendication d'un système scolaire unifié et l'institution d'une école publique unique offrant une formation religieuse ou morale à ceux qui le désirent. Cette position représente une version «adoucie» de la proposition mise de l'avant dans les documents préparatoires au congrès et qui suggérait de renvoyer aux Églises et aux familles la responsabilité exclusive de l'éducation religieuse. Même si, à nos yeux, la résolution adoptée paraît encore loin du pays réel qu'habitent les parents, les enfants et aussi, d'après les consultations et les sondages, beaucoup d'enseignants mêmes, il reste qu'il faut désormais compter sur la pression de la CEQ dans le sens indiqué.

Le Regroupement scolaire de l'Île de Montréal (RSIM). Ce regroupement s'est constitué au cours de cette année. Dans son manifeste, il préconise l'école «communautaire», accessible à tous les enfants d'un quartier sans discrimination de sexe, de race, de langue, de religion, de niveau social ou culturel²⁷.

Outre ces groupes de pression et d'intérêt, il faut mentionner les organismes qui exercent en vertu de la loi, une responsabilité générale ou particulière sur l'école et dont les décisions, les orientations ou les travaux influent directement ou indirectement sur la confessionnalité.

La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ). Cette Fédération, qui regroupe les commissions scolaires établies pour catholiques, a déjà énoncé sa position dans le livre blanc qu'elle publiait en mars 1978: «Les commissions scolaires veulent des écoles publiques confessionnelles ouvertes à tous. À cet effet, elles s'engagent à tenir compte de la nécessité d'adapter ces écoles de telle sorte qu'elles soient partout accueillantes pour tous, y compris ceux qui ne partagent pas les préoccupations religieuses de la majorité des parents»²⁸. La Fédération a annoncé qu'elle procéderait en 1980-1981 à un examen approfondi de tous les aspects de la question confessionnelle.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Le Conseil, qui a d'après sa loi constitutive le pouvoir de «soumettre au Ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation», a fait connaître son intention de mener au cours de l'année 1980-1981 une étude sur la confessionnalité du système scolaire québécois. Déjà, dans son rapport de 1978-1979, le Conseil supérieur a soumis un certain nombre de recommandations concernant les attentes et les aspirations des groupes religieux et ethniques minoritaires²⁹.

27. Voir *L'école que nous voulons*, manifeste, avril 1980, 11 pages.

28. Voir *Livre blanc des commissions scolaires*, 30 mars 1978, p. 5.

29. Voir «L'école et les enfants de divers groupes ethniques et religieux», dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, pp. 285-294.

Le **Comité catholique** du Conseil supérieur de l'éducation est, pour sa part, chargé de responsabilités directes en matière de reconnaissance et de révocation du caractère confessionnel des écoles catholiques, ainsi qu'en matière de réglementation touchant les principaux aspects d'une école catholique (enseignement moral et religieux, service de pastorale, qualifications du personnel enseignant et dirigeant). La loi le charge également d'approuver le matériel didactique pour les écoles catholiques et de faire des règlements touchant les qualifications des maîtres appelés à dispenser l'enseignement religieux catholique dans des écoles non confessionnelles³⁰. Par sa composition même, cet organisme constitue une sorte de trait d'union entre la population catholique et le ministère de l'Éducation.

Conclusion

Nous venons de passer en revue les forces qui s'exercent sur la confessionnalité scolaire et qui concourent à accroître la politisation actuelle de cette question. Notre intention était de nommer l'ensemble des forces à l'oeuvre: force des principes, force du droit, force des nombres, force des choses, force des groupes en présence. Les nommer, c'est déjà les remettre en perspective, et les relativiser. C'est permettre de voir plus clair dans le débat, aider chacun à discerner les enjeux en cause et à mieux situer son option ou ses interventions. C'est aussi, nous l'espérons, inviter à les composer, à les réconcilier.

À la fin de cet exercice, une question vient naturellement à l'esprit: Quelle sera la résultante de cet ensemble de forces? Sous une autre forme, c'est la question posée dans l'introduction qui ressurgit: Où va l'école catholique?

On comprendra que la réponse à cette question n'appartient pas à un seul organisme. Cette réponse résultera de l'influence et de l'interaction de toutes les forces ici mentionnées. Elle découlera aussi de la prévoyance ou de l'imprévoyance des petits et grands décideurs, aussi bien dans chaque école que dans les organismes responsables. Qu'il nous soit cependant permis, en conclusion, de formuler un souhait à long terme et de proposer deux orientations concrètes à court terme.

Choisir le futur À long terme, il faut souhaiter ardemment une évolution vers un futur **choisi** et **voulu**, qui soit accordé aux attentes de la population, et qui ne soit pas la simple résultante du hasard, de jeux de forces obscures, encore moins d'une épreuve de force.

Pour le Comité catholique, ce futur choisi et voulu passe par la reconnaissance du sens et de la pertinence d'une école catholique, cohérente et ouverte, qui demeure l'attente d'une large partie de la population catholique. Il passe,

30. Voir Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, L.R.Q., ch. C-60, article 22.

inséparablement, par la reconnaissance de la diversité religieuse dans le Québec des années '80, une reconnaissance qui ne peut plus demeurer théorique et qui doit se concrétiser par une instauration graduelle et ponctuelle, suivant l'évolution démographique et socio-religieuse des milieux, d'une réelle diversité dans les types d'écoles. C'est dans cette perspective d'un système scolaire diversifié que le Comité catholique entend continuer de promouvoir la place et le rôle propres de l'école catholique.

À court terme, dans le débat en cours, il nous paraît important de récuser l'illusion politique et de miser sur la responsabilité des milieux.

Récuser «l'illusion politique»

La politisation qui s'est opérée au cours de l'année 1979-1980 au sujet de l'école catholique risque de faire croire que le «problème» de la confessionnalité scolaire pourra se résoudre par une intervention politique, plus précisément par des changements dans la législation (que chaque groupe imagine favorables à son point de vue).

Croire cela, c'est donner dans «l'illusion politique», c'est-à-dire dans l'illusion qu'un acte législatif, quel qu'il soit, puisse dirimer un débat qui comporte autant de ramifications. À la suite de l'examen que nous venons de faire de l'ensemble des forces en présence et des enjeux en cause, on peut deviner aisément que tout changement dans la législation qui ne serait pas accompagné d'un changement dans les mentalités risque tout simplement d'aggraver le débat et de creuser le fossé entre les groupes.

Il faut donc récuser «l'illusion politique» et travailler à éclairer l'opinion sur les tenants et aboutissants majeurs de cette question fort complexe. Le Comité catholique a voulu dresser ici une sorte de canevas à partir duquel l'effort de compréhension devrait, selon lui, se poursuivre.

Qu'on y voie au moins une piste apte à préserver d'un écueil. «Il faudrait bien éviter que le débat, déjà suffisamment passionné, ne se cristallise en attitudes militantistes et tourne, finalement, en querelles stériles»³¹.

Miser sur la responsabilité des milieux

Nous croyons que l'appui le plus essentiel de la confessionnalité réside dans la volonté des parents d'assurer l'éducation chrétienne à leurs jeunes et dans la capacité des communautés croyantes de susciter des éducateurs à la hauteur de ces exigences. C'est là que l'école catholique trouve son fondement et son ressourcement radical, c'est-à-dire ses racines vitales. Comme le système éducatif parle de plus en plus de «décentralisation» et de «projet éducatif» à construire dans chaque établissement, nous croyons que le sort de l'école catholique va se jouer demain — comme hier du reste — au niveau de l'école. Elle vivra de l'engagement concret et personnel des parents, des enseignants, et des élèves eux-mêmes. Elle ne vivra ni par décret, ni par respiration artificielle.

31. Message des évêques aux responsables de l'Éducation, p. 30.

Dire cela, c'est au fond rappeler l'existence d'une force première et tout à fait déterminante: la force de la vie.

C'est cette force de la vie que nous allons tenter d'évaluer dans la seconde partie.

B. La vérification de vécu scolaire au plan confessionnel

Pendant que se déroule à l'extérieur le débat sur l'école catholique, les agents de première ligne qui vivent dans l'école éprouvent, disions-nous dans l'introduction, le besoin d'aller vérifier dans les faits, dans la pratique quotidienne, ce que signifie concrètement le caractère confessionnel. Nous notions que ce besoin coïncide avec le travail amorcé dans plusieurs écoles en vue de définir un «projet éducatif», qui conduit notamment à une évaluation plus serrée de l'ensemble des activités éducatives, y compris les activités reliées à l'éducation chrétienne.

Ce besoin s'inscrit dans la recherche actuelle en vue d'assurer ce qu'on appelle la «qualité de l'éducation». La fortune que connaît ce thème, dans l'effort éducatif d'ensemble, montre qu'il correspond à des attentes vives et à des besoins largement ressentis. Dans le domaine spécifique de l'éducation chrétienne, il est bon et utile que l'on cherche à vérifier ce qui s'accomplit réellement dans les écoles catholiques. C'est non seulement une question de vérité — vérifier, c'est faire vrai — c'est aussi une question de justice à l'endroit de la population catholique.

L'expression même de «qualité de l'éducation» demeure cependant à clarifier, et pour l'éducation en général et pour l'éducation chrétienne en particulier. Autrement, elle risque de rester une formule fourre-tout, séduisante certes, chargée de multiples espoirs, mais dénuée de signification précise. Pour lui donner un contenu, pour la rendre opérante, il faudrait d'abord, notait le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport de 1978, déterminer quels sont les éléments constitutifs de la qualité en éducation; il faudrait ensuite trouver des points de repère, ou encore des indicateurs, permettant de vérifier si la qualité existe ou non dans les écoles³².

C'est à cette tâche spécifique pour ce qui concerne l'école catholique que le Comité catholique veut consacrer cette seconde partie. Il veut ainsi apporter des éléments de réponse au besoin de vérification qui apparaît et appuyer les premiers efforts entrepris en ce sens. Il veut également prolonger et compléter la réflexion qu'il proposait l'an dernier sur le caractère spécifique de l'école catholique³³.

1. La référence à des critères

Pour juger de la qualité, il faut des critères. Car c'est toujours à partir de critères, implicites ou explicites, que l'on peut porter sur un objet un jugement d'appréciation. Quels seront les critères ou barèmes qui serviront à juger de la qualité de l'éducation chrétienne à l'école catholique?

32. *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979.* Conseil supérieur de l'éducation, pp. 7-19.

33. *Ibid.*, pp. 33-34.

Dans ses rapports des années antérieures, le Comité catholique a dégagé et développé les trois éléments suivants qui caractérisent l'école catholique³⁴:

- une présentation explicite et respectueuse de la foi chrétienne,
- une attention prioritaire au climat des relations,
- une volonté d'éducation globale de la personne.

Ces trois éléments, dans leur formulation même, n'ont rien de neuf, ni d'exclusif. C'est pourtant toujours à travers eux, et de leur synthèse, que jaillit le caractère propre de l'école catholique. Ils sont autant d'expressions naturelles, nécessaires, d'un projet d'éducation qui veut s'inspirer de l'Évangile. Aussi est-ce à partir de ces trois éléments constitutifs qu'il convient d'entreprendre la vérification du vécu scolaire au plan confessionnel. Pour porter un jugement sur la qualité de l'éducation chrétienne dispensée dans une école, il faudra donc tenter de mesurer le degré de réalisation de chacun de ces trois éléments.

2. Le recours à des indices

Pour juger de la qualité, il ne suffit pas d'énoncer des critères, il faut aller vérifier si ces critères se réalisent dans les faits. On peut procéder à cette vérification de diverses manières: par des analyses, des enquêtes, des sondages. On peut aussi faire appel à des indices, qu'on aura soigneusement choisis et qui peuvent constituer comme autant de coups de sonde ou de prélèvements dans la réalité. C'est ainsi que pour vérifier la qualité de l'éducation chrétienne à l'école nous proposerons de recourir à un ensemble d'indices puisés dans la vie scolaire. Ces indices serviront de points de vérification, choisis en fonction du lien de signification qu'ils ont avec les critères mentionnés précédemment, en fonction aussi de leur aptitude à révéler le vécu scolaire au plan confessionnel.

Une analogie permettra de mieux comprendre ce rôle important des indices. Il existe en médecine des critères de bonne santé physique, que le médecin vérifie chez ses patients en se servant d'indices précis: tension artérielle, rythme cardiaque, etc. Il en va de même en économie où, à partir des critères de fonctionnement de l'économie, on a mis au point un ensemble d'indicateurs qui renseignent sur l'état, expansionniste ou récessionniste, de l'économie nationale. De même encore les écologistes savent-ils reconnaître les «plantes indicatrices», c'est-à-dire celles qui révèlent la qualité d'un sol, argileux, sablonneux ou alcalin.

En éducation, et plus encore en éducation chrétienne, il n'est évidemment pas possible de mesurer comme en économie ou en botanique. Tout n'est pas également mesurable. Mais dès lors que l'on évalue la qualité de la performance d'une école au plan confessionnel, force est de recourir à des indices ou points de vérification.

34. Voir *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, pp. 36-37; voir aussi le rapport de l'année 1977-1978, pp. 202-204.

Le dictionnaire définit ainsi le mot indice: signe apparent qui indique avec probabilité. Nous présenterons ici un ensemble de facteurs qui constituent des signes apparents indiquant avec probabilité la situation d'une école sous l'angle confessionnel.

Comprenons bien qu'il s'agira de **signes**, c'est-à-dire de faits ou de situations à partir desquels on peut induire l'existence d'une certaine qualité du vécu scolaire au plan confessionnel. Ce sont des signes **apparents**, c'est-à-dire qu'ils doivent se révéler clairement et rapidement à tout observateur. Ce sont enfin des signes qui indiquent avec **probabilité**, non pas des preuves qui permettraient de conclure de manière certaine, mais des indices qui permettent de conjecturer avec suffisamment d'assurance quelle est la situation confessionnelle d'une école. Indices, ils servent à indiquer et à montrer, comme le doigt de la main nommé index.

Ces indices, le Comité catholique les dégage de la connaissance et de la pratique du monde scolaire que possèdent ses membres. De façon plus particulière, il les tire de sa propre expérience de visites d'écoles. On sait en effet que l'article 22 de la Loi sur l'Instruction publique autorise le Conseil supérieur de l'éducation et ses organismes à visiter les écoles, ce pouvoir étant relié à la tâche première du Conseil qui consiste à produire chaque année un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. En vertu de ce pouvoir et dans l'exercice de sa compétence propre, le Comité catholique effectue chaque année la visite de près d'une dizaine d'écoles, ce qui lui donne l'occasion de rencontrer, dans le contexte scolaire concret, un certain nombre d'élèves, de professeurs, de directeurs, de parents et de commissaires. À multiplier ainsi les visites, on arrive à saisir le pouls d'une institution, à lire entre les lignes et entre les groupes, à voir ce qui, faute de recul, échappe souvent aux agents de première ligne.

C'est donc principalement à partir des observations cueillies sur le terrain, et en les illustrant de faits vécus, que le Comité catholique propose les indices suivants pour juger de la qualité confessionnelle d'une école catholique.

3. Dix indices de vérification

Voici la liste des dix indices que nous avons retenus et qui seront présentés successivement, en lien avec les critères précédemment mentionnés:

1. Présentation explicite et respectueuse de la foi chrétienne

Indice 1: le soutien pédagogique à l'enseignement religieux et l'animation pastorale

Indice 2: la collaboration entre les professeurs d'enseignement religieux et moral et les animateurs de pastorale

Indice 3: le degré de satisfaction au sujet de l'enseignement religieux et de la pastorale

Indice 4: la manière dont on traite les choix de cours et la question de l'exemption

II. Attention prioritaire au climat des relations

Indice 5: la capacité d'accueil

Indice 6: la place faite aux minorités

Indice 7: le sens de la participation

III. Volonté d'éducation globale de la personne

Indice 8: l'existence de certains pôles d'intégration

Indice 9: des moments d'éveil à l'intériorité et à la célébration

Indice 10: les liens avec le milieu environnant

I. Présentation explicite et respectueuse de la foi chrétienne

L'école catholique tient ouvertement compte de la croissance spirituelle, morale et religieuse des jeunes et l'intègre à son projet d'éducation. À cette fin, elle offre des cours d'enseignement religieux qui visent à donner aux jeunes la possibilité d'approfondir le message de Jésus dans son Évangile, tout en développant leur sens moral et leur culture religieuse. Elle leur propose en plus, dans le cadre de l'animation pastorale, des expériences concrètes de pratique évangélique et d'une vie vécue et célébrée sous le signe de la foi. Ces cours et ces activités respectent le cheminement des jeunes dans la foi et la liberté de conscience.

À quels indices peut-on vérifier si ce premier trait constitutif de l'école catholique se réalise dans les faits? On pourrait évidemment s'enquérir des résultats du travail de planification et d'évaluation qui s'accomplit de plus en plus en enseignement religieux et en animation pastorale. Il faudrait aussi tenir compte de la qualité personnelle des enseignants et des animateurs affectés à ces tâches. Nous choisissons toutefois de dégager ici des signes plus larges, plus immédiatement visibles, et qui demeurent à bien des égards déterminants.

Indice 1: La qualité de l'enseignement religieux et l'animation pastorale est largement fonction de l'appui et du soutien qui est apporté par le conseiller en éducation chrétienne ou le conseiller pédagogique, et par la direction de l'école. Il n'est pas exagéré de dire, à l'échelle d'une région et sur une période un peu longue: tant vaut le soutien pédagogique, tant valent l'enseignement religieux et la pastorale.

L'école primaire A..., se trouve en zone métropolitaine et compte une population assez diversifiée. Lors de la rencontre avec les professeurs, ces derniers ne se déclarent pas désarmés devant la tâche de l'enseignement religieux. Certes, il existe des difficul-

tés... Mais on sent que ce milieu est capable de se prendre en main et d'y faire face. Des périodes de perfectionnement sont prévues; les professeurs inaptes ont été incités à demander l'exemption; des groupes de parents se forment pour appuyer l'effort des titulaires, notamment aux temps des premiers sacrements. On sent dans ce milieu la présence d'une animation, d'un soutien réel, venant du conseiller pédagogique en enseignement religieux.

À l'école polyvalente B..., l'équipe de direction, manifestement, assure un réel leadership. Le directeur voit dans les animateurs de pastorale et les professeurs d'enseignement religieux et moral des personnes clefs pour inspirer le climat de l'école et la réalisation du projet éducatif. Pour ce faire, la direction rencontre périodiquement l'équipe des professeurs d'enseignement religieux et moral et des animateurs de pastorale. Étant partie prenante des mêmes objectifs, il y a concertation entre eux touchant le programme d'activité et la planification des sommets de vie étudiante à l'école. La direction est également présente à l'équipe quand cette dernière rend compte de son évaluation. L'équipe des professeurs et des animateurs non seulement se sent soutenue, comprise, encouragée dans les périodes difficiles, mais confirmée dans son mandat par la première autorité de l'école.

Sous une forme de soutien pédagogique, il est difficile pour les professeurs d'enseignement religieux et moral et pour les animateurs de pastorale de tenir le coup longtemps. Car leur tâche est exigeante, au plan professionnel et au plan personnel. Elle suppose un constant ajustement aux attentes des jeunes, un perfectionnement et un ressourcement continu. Quand le soutien n'est pas offert, quand chacun ne peut compter que sur ses propres moyens et ses réserves personnelles, la qualité s'affadit vite... Le soutien pédagogique est comme la clé qui ouvre la porte à de multiples initiatives: recyclage, sessions de perfectionnement, sensibilisation des responsables, participation des parents, etc. C'est grâce à ce soutien pédagogique que les professeurs d'enseignement religieux ont pu accomplir ces dernières années un effort important d'évaluation de leur enseignement, et que la même initiative se développe présentement du côté de l'animation pastorale.

Soulignons que le soutien pédagogique peut lui-même varier en intensité et en qualité. Cela dépend notamment de la qualité des personnes chargées d'assurer l'animation et la coordination, de leur compétence, de leur disponibilité, de leur aptitude à répondre aux vraies questions qui se posent aux praticiens de l'enseignement religieux et moral et de l'animation pastorale. Vu l'importance de ces postes de conseillers en éducation chrétienne ou de conseillers pédagogiques, les moindres lacunes chez leurs titulaires deviennent très «visibles» et affectent considérablement la qualité du soutien effectivement offert.

Indice 2:
la collaboration entre
les professeurs
d'enseignement
religieux et moral
et les animateurs
de pastorale

On peut encore mesurer la qualité d'une école catholique au degré de collaboration qui existe entre les professeurs d'enseignement religieux et moral et les animateurs de pastorale. Lorsque cette collaboration s'instaure de manière soutenue et fonctionnelle, on en perçoit vite les effets bénéfiques, d'abord sur ces deux activités elles-mêmes, l'enseignement religieux et l'animation pastorale, puis sur la perception qu'en ont les élèves et les autres professeurs, et enfin sur le climat d'ensemble de l'école. Lorsque cette collaboration n'existe pas, il reste encore de la place pour la bonne volonté et la compétence des individus, mais les efforts des uns et des autres risquent de demeurer sans écho.

À l'école C..., au début de l'année, les deux animateurs de pastorale et les professeurs d'enseignement religieux et moral se réunissent pendant trois jours pour mettre au point les objectifs de l'année, les programmes d'activités respectifs, ainsi que les projets majeurs de pastorale auxquels les professeurs d'enseignement religieux et moral seront étroitement associés. Ces mêmes personnes se ménagent, à quelques reprises au cours de l'année, des soirées ou des journées de ressourcement. «Durant ces rencontres, on n'est pas centré sur la tâche, mais sur Celui qui est Lumière et Vie».

Il est prévu des temps forts ou des «sommets» comme la journée de l'amitié, la fête de Noël, l'entrée en Carême, la fête de Pâques. Ces activités créent un effet d'entraînement et donnent le ton à toute l'école. À partir de cette modeste concertation de l'équipe de pastorale et d'enseignement religieux, les autres membres du personnel acceptent plus aisément de participer et de mettre la main à la pâte dès lors qu'on sait faire appel à leur compétence ou à leur témoignage. Les activités pastorales ne sont plus l'affaire d'un petit groupe spécialisé, elles ont un effet d'entraînement. «Il y a dans cela quelque chose qui relève de la corvée popularisée dans certaines régions. Quel travail, oui, mais que de liens créés, que de possibilité de se manifester sous un autre jour souvent plus vrai».

La collaboration entre professeurs d'enseignement religieux et moral et animateurs de pastorale constitue souvent comme le premier anneau d'une chaîne de concertation plus large. À défaut de cette concertation de base, le discours sur la grande concertation pour l'éducation chrétienne dans un projet éducatif global sonne terriblement creux. Lorsque ce premier noyau de concertation existe, il y a bonne chance que le caractère confessionnel de l'école soit effectivement affirmé et vécu.

Indice 3:
le degré de
satisfaction
au sujet de
l'enseignement
religieux et de
la pastorale

La qualité d'un produit se révèle aux attitudes et aux témoignages des utilisateurs. Pour juger de la qualité de l'éducation chrétienne, il est éclairant de regarder les attitudes et les témoignages des élèves, des professeurs et des animateurs, et aussi des parents, concernant l'enseignement religieux et les activités pastorales. Leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction est certainement à inscrire parmi les indicateurs de qualité.

L'équipe de direction de l'école D..., en est consciente et nous prévient: le groupe des professeurs d'enseignement religieux a été bouleversé au cours des récentes années par les mutations et les affectations; il y manque de la compétence, et surtout de la continuité. Il y a eu également des changements successifs au poste d'animateur de pastorale. La rencontre avec les élèves confirme ces lacunes... «J'ai un bon professeur cette année, dit un élève; je souhaiterais qu'il demeure avec nous pendant deux ans». Un camarade lui réplique: «C'est tout le contraire dans ma classe. Je ne souhaite pas être pris avec le même professeur une autre année...» À leur manière, les professeurs diront aussi leur insatisfaction devant leur lourde tâche — en moyenne dix groupes par semaine pour un total de 250 à 300 élèves — et leur sentiment d'être peu valorisés dans l'école.

À l'école E..., un groupe d'élèves porte un jugement favorable sur l'enseignement religieux et souligne l'intérêt que suscitent les activités pastorales. «C'est important de pouvoir réfléchir à nos raisons de vivre...» Dans une autre école un même groupe d'élèves choisis au hasard se montre très défavorable. «Si nous avions le choix, la plupart des élèves délaisseraient l'enseignement religieux...».

Quand les élèves, habituellement critiques à l'endroit de tous les cours, commentent favorablement l'enseignement religieux qu'ils reçoivent et aiment participer aux activités pastorales; quand les enseignants ne nourrissent pas de sombres griefs au sujet de leur tâche, une tâche équitablement répartie et qu'on tente honnêtement d'aménager de façon à rendre possible un travail éducatif; quand les parents eux-mêmes, informés de ce qui se fait en classe, se montrent favorables aux objectifs poursuivis en éducation chrétienne, alors on peut croire que la qualité est présente. Cet indice de satisfaction, qui est souvent inclus dans les questionnaires de sondages, se révèle déjà au hasard des rencontres et des commentaires entendus.

Indice 4:
la manière dont on
traite les choix de
cours et la question
de l'exemption

À l'école catholique, la proposition de la foi chrétienne doit être à la fois explicite et respectueuse. Ces deux qualificatifs sont inséparables, en raison d'abord de la nature même de la foi, en raison aussi du fait que l'école publique catholique est aussi une école commune c'est-à-dire une école tenue de recevoir tous les élèves du territoire. C'est un indice de qualité d'une école catholique de se montrer soucieuse d'assurer cette proposition explicite dans le respect des cheminements et des consciences.

Ce souci se vérifie à l'attention accordée à l'enseignement religieux, à la manière dont on applique la clause d'exemption, à la volonté d'offrir de véritables options aux élèves des trois dernières années du secondaire. Dans certaines écoles, on se rend vite compte de la volonté de traiter positivement ces questions aux efforts entrepris pour organiser la vie scolaire de manière à respecter les choix des parents, des élèves et des professeurs. Ailleurs, on aperçoit aussi très vite le peu de souci porté à ces questions, ou la crainte de les aborder, ou la volonté de faire obstruction.

Plus spécifiquement, c'est un indice de qualité d'une école catholique que d'être parvenue à appliquer la clause de l'exemption de manière équitable et sans susciter de controverse. L'application de cette clause, reconnaissons-le, demeure complexe. Pour que son application s'effectue sans problème, il est indispensable que les autorités scolaires fassent preuve d'ouverture d'esprit et d'équité démocratique. Il faut encore que l'information soit dispensée en temps opportun, sans crispation, et que les moyens concrets soient rassemblés pour trouver des aménagements ou des solutions acceptables. À l'inverse, c'est un indice négatif pour une école catholique que de laisser traîner les difficultés au sujet de l'exemption et, dans certains cas, de devoir faire face à des levées de boucliers.

Le directeur de l'école F..., a adressé cette lettre d'information aux parents concernant l'exemption. «Chers parents. Les demandes d'exemption de l'enseignement religieux c'est pour ceux qui ont renoncé à leur baptême, pour eux-mêmes et pour leurs enfants. Donc, c'est un geste sérieux. S'il y en a parmi vous qui me font parvenir de telles demandes, leurs enfants seront dirigés vers l'une ou l'autre des écoles désignées. Je vous invite à bien lire l'offre qui vous est faite dans le cas d'une demande d'exemption».

À l'école G..., au moment des choix de cours, Denise, élève de secondaire IV avait opté pour l'enseignement religieux. En septembre, elle reçoit son horaire et constate qu'on l'a inscrite en sciences morales. Dès le premier cours, elle se rend compte que cinq élèves de son groupe se retrouvent dans la même situation... Le professeur ne sait que répondre et demeure perplexe. Le directeur des études explique qu'à l'infirmerie il y a eu des conflits d'horaires et qu'il s'est avéré impossible de respecter tous les choix des élèves. Devant l'insistance de Denise et de ses parents, on a réussi cependant à trouver un aménagement de cours plus acceptable: Denise a pu conserver son option en enseignement religieux et suit le cours de français en voie régulière plutôt qu'en voie enrichie.

Dans le cas de la première école, on paraît visiblement mal à l'aise avec la question de l'exemption que l'on interprète de manière tâtilonne et restrictive; dans le cas de la seconde, on ne semble pas faire beaucoup d'effort pour respecter les choix de cours des élèves en ce qui a trait à l'enseignement religieux et moral. Attitudes et comportements significatifs!

La manière dont une école applique la clause de l'exemption et le soin qu'elle met à organiser la maquette et les horaires pour tenir compte des options religieuses des uns et des autres, constituent un bon indicateur de sa qualité confessionnelle.

En effet, là où on néglige d'observer ces règles premières d'organisation, on risque de faire également peu de cas des exigences concrètes d'une éducation religieuse de qualité. Au secondaire notamment, les professeurs notent que le cours d'enseignement religieux devient plus valable dès lors que les groupes ne comptent plus d'élèves peu ou pas intéressés. Au primaire, l'application de la clause d'exemption pour les élèves et pour les maîtres, est un révélateur de la qualité de l'équipe scolaire, car elle oblige souvent à une prise en charge collective et à une répartition nouvelle des tâches entre professeurs. Là où existe une véritable équipe-école, la prise en charge des élèves exemptés s'effectue sans trop de difficultés; par contre, là où la collaboration entre les professeurs existe peu ou prou, les difficultés paraissent insurmontables.

II. Attention prioritaire au climat des relations

L'école catholique a toujours insisté sur le climat qui règne dans les relations entre les élèves et les enseignants, les enseignants et la direction. Dans l'optique éducative de l'école catholique, la qualité de l'éducation repose singulièrement sur la qualité des relations humaines au sein de la communauté scolaire. Ces relations sont, pour les jeunes et leurs éducateurs, à la fois lieu et signe d'une possible croissance humaine et chrétienne.

À quels indices peut-on vérifier cet autre trait constitutif de l'école catholique?

Indice 5: la capacité d'accueil

La qualité d'une école, catholique ou non, se révèle beaucoup à sa capacité d'accueil. En effet, c'est à la manière dont une école reçoit ou accueille les gens, élèves réguliers ou visiteurs passagers, que l'on peut le mieux entrevoir la qualité de vie qui y règne. Cela éclate en cinq minutes.

Le jour et l'heure de notre rencontre avec l'équipe de la direction de l'école polyvalente H... ont été convenus et confirmés de part et d'autre. Notre groupe se présente à l'école à l'heure fixée. Nous nous informons à la réceptionniste à l'entrée pour savoir le local où se tiendra la réunion. Nous nous rendons seuls à la salle désignée. Nous désempilons les chaises pour nous asseoir, et nous rangeons les tables. Après un quart d'heure d'attente, les membres de la direction arrivent un à un. La réunion se déroule correctement. La chaleur y est absente. Le mobilier écorché. Chacun se débrouille avec la cendre de cigarettes, les cendriers n'existant pas. Absence de pause-café. Chaque membre de la direction est visiblement très accaparé par son énorme tâche. Cette absence de climat d'accueil se traduit ensuite par les élèves qui affirment: «On ne se connaît pas. On reste en gang imperméable. Il n'y a pas de communication dans cette école».

C'est à l'accueil que la communication s'engage, ou c'est là qu'elle meurt. Une école se révèle à la capacité d'accueil de sa direction, aux gestes d'accueil que l'on prend le temps de faire au début d'une année, au début de chaque journée, au début de chaque cours. «On voudrait que les professeurs prennent le temps de nous saluer en commençant leurs cours» disent les élèves.

L'énormité de la tâche du personnel de direction, la non-communication des élèves d'une section à une autre, l'horaire très condensé des cours et le départ immédiat de tout le monde par autobus après la classe sont autant de facteurs qui «expliquent» la situation dans bien des écoles et leur donnent l'allure d'une usine où chacun court ou se court après.

En dépit de tant de contraintes apparemment insurmontables, il faut oser redire: une école catholique devrait se distinguer à l'attention qu'elle porte aux personnes. Certes, toute école est appelée à développer l'attention aux personnes; mais l'école catholique, dans son inspiration même, trouve une raison supplémentaire de ce faire.

L'autobus a rendu l'école physiquement accessible. Seules les personnes peuvent rendre l'école psychologiquement accessible, c'est-à-dire l'aménager de telle sorte qu'elle soit d'un abord accueillant. Comment traduire concrètement la nécessaire disponibilité des professeurs aux élèves sans la possibilité de communication en dehors des périodes formelles de cours? Quand on élabore l'horaire des professeurs, des élèves, des autobus, quand on planifie le calendrier scolaire, pense-t-on d'abord à raccourcir l'année et la journée de travail du personnel, ou veut-on prioritairement organiser le temps de manière que chacun puisse vivre dans un climat détendu et propice à la communication, sans avoir le sentiment d'être toujours obligé de courir d'une salle de classe à une autre et d'une salle de classe à l'autobus?

Indice 6:
la place faite
aux minorités

On dit souvent qu'une société se juge en particulier à la manière dont elle traite ses minorités. Cet adage peut s'appliquer aussi à l'école. Une école se juge, entre autres choses, à la manière dont elle traite ses groupes minoritaires. C'est-à-dire, en termes concrets, à la manière dont elle traite les élèves du cours professionnel, ou les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou les élèves qui ont une appartenance ethnique, religieuse ou culturelle autre que celle de la majorité. Cela est singulièrement vrai pour l'école catholique: celle-ci devrait se signaler par son refus de créer des «exclus», de juger et de diviser les élèves selon les apparences. Ce qui ne veut pas dire que l'école doit être un conglomerat et un amalgame indistinct; mais plutôt un lieu où la diversité est reconnue et acceptée positivement.

L'école polyvalente J... compte un secteur professionnel et un secteur de l'adaptation scolaire relativement importants. L'animation pastorale en tient compte. Elle a développé des activités qui visent à favoriser l'intégration des élèves du cours professionnel et du cours régulier. Elle mise notamment sur des équipes ou cellules de jeunes

regroupés selon la formule du Service de préparation à la vie (S.P.V.) et de la JOC.

À l'école L..., se retrouvent un nombre relativement important d'élèves amérindiens. On note que ces élèves se tiennent en gang: à la cafétéria, dans les couloirs, dans les salles de cours. Parmi les professeurs et les animateurs, on ne compte aucun Amérindien, alors que dans une école voisine la présence d'un professeur montagnais a permis d'apparter un profond changement de mentalité. «Ils ne se mêlent pas aux autres...» disent les élèves blancs. Pourtant lorsque ces derniers expriment le souhait de pouvoir apprendre une troisième langue, aucun ne pensera mentionner qu'il pourrait être utile d'instituer un cours en langue amérindienne.

Une école catholique qui se veut réellement soucieuse de justice, cherche à dépasser les clans et lutte contre les barrières qui s'élèvent entre les groupes ou entre les «voies». Elle s'efforce de reconnaître et de traiter les différences et les divergences qui se manifestent en son sein. Il y a là, croyons-nous, un indice important.

On peut juger une école catholique aux initiatives qu'elle prend ou ne prend pas dans des domaines comme l'intégration des enfants en difficulté, l'accueil des immigrants, les rapports entre les groupes ou les clans de village, de quartier, de langue, de culture ou de classe sociale. C'est à ces signes que l'on peut voir si l'on a affaire à un milieu vraiment éducatif, ou plutôt à un milieu indifférent et froid.

Indice 7: le sens de la participation

Autre indice de la qualité d'une école catholique: le sens de la participation qu'elle arrive à développer parmi les élèves et dans le groupe des éducateurs. Ce sens de la participation se manifeste de diverses façons: par la manière dont les jeunes parlent de leur école, par les initiatives et les «projets» qui y surgissent, par l'intérêt que suscitent certaines activités culturelles, sportives, sociales, religieuses.

Mais, demandera-t-on, en quoi ce sens de la participation est-il caractéristique d'une école catholique? N'est-ce pas là une visée commune à toutes les écoles? Oui, mais répétons-le: l'école catholique elle-même est — et demeure avant tout — une école! Aussi peut-on l'évaluer à sa capacité de susciter le sens de la participation et des solidarités chez ceux qui la fréquentent. Son inspiration évangélique devrait même l'inciter à donner encore plus d'importance à cette dimension communautaire. Car l'Évangile, dont se réclame l'école catholique, n'est pas neutre à ce sujet.

À l'école polyvalente M..., le principal prend le dîner avec les élèves, deux ou trois fois par semaine. Bien connu par les élèves, il imprime ainsi un style de relations qui influence le corps professoral et qui contribue à créer un sentiment d'appartenance à l'école.

Ce fut une bouffée d'air frais que d'entendre, à l'école secondaire N..., le conseil étudiant parler avec fierté et enthousiasme de son école, de ses réalisations, des activités des divers comités étudiants. Autre bouffée d'air frais que de rencontrer l'équipe des jeunes reliés à la pastorale, qui racontèrent leurs meilleurs projets et leur expérience de communauté chrétienne rassemblant jeunes et adultes.

Ce ne fut pas pure coïncidence dès lors de constater, en déambulant dans l'école, la propreté des lieux, le bon état du mobilier, des vestiaires en particulier. Les murs et les locaux ont été décorés par les élèves, avec bon goût. Il existe chez les élèves de cette école un sens d'appartenance, un sentiment de fierté. On a trouvé le moyen de les faire participer. Ils donnent l'impression d'être détendus, d'entretenir de bonnes relations avec le personnel. Les bonjours accompagnés des prénoms qui s'échangent lors des rencontres dans les couloirs l'attestent.

Lorsqu'il existe, le sens de la participation marque et facilite les relations interpersonnelles. Mais il les déborde largement pour inspirer l'organisation scolaire elle-même: le règlement, l'aménagement horaire, le mode d'application de la convention collective, etc. «Si on parvient à créer le sens de la participation, disait un professeur, on a alors libéré les gens du carcan de la convention... Dès lors que j'accepte de préparer avec les jeunes une émission «Génies en herbe», je ne peux plus compter mon temps».

La participation engendre le sens de l'appartenance. Celui-ci ne se confond pas avec un optimisme béat et satisfait. Il subsiste et se traduit même dans l'épreuve des conflits et des oppositions. On sait trop que l'école n'y échappe pas... C'est dans le creuset des conflits qu'une communauté scolaire révèle si elle a et veut garder une inspiration commune. Une évidence s'impose: l'école aujourd'hui est en partie le résultat d'un rapport de forces. Le vécu scolaire et le vécu confessionnel ne sauraient en être abstraits. Mais une autre évidence demeure: si l'école n'est pas aussi le résultat d'un rapport d'appartenance, elle risque d'être de piètre qualité.

III. Volonté d'éducation globale de la personne

Ce troisième élément constitutif de l'école catholique signifie que celle-ci ne limite pas son rôle à l'instruction formelle, ni à des cours juxtaposés. L'école catholique veut prendre en compte l'ensemble des aspects de la vie des jeunes et favoriser leur croissance à tous les plans. C'est ainsi que, sans chercher à tout faire, elle n'écarte pas de sa préoccupation éducative les questions plus «personnelles» et controversées qui touchent, par exemple, à l'éducation affective, à l'apprentissage des valeurs, aux options fondamentales que les jeunes esquissent face à la vie, à leur famille, à la société, à la morale. Elle ne prétend pas être la seule à se soucier du développement intégral des jeunes, mais elle affirme dans son projet un souci tout particulier d'unification et de synthèse dans la formation.

Voici trois indices qui manifestent cette volonté d'éducation globale de la personne.

**Indice 8:
l'existence de
certains pôles
d'intégration**

On peut juger de la qualité d'une école aux points de référence ou pôles de cohérence qu'elle se donne. Ces points ouvertement reconnus et proposés à l'effort commun — il peut s'agir d'objectifs clairement affichés, de valeurs à poursuivre, de mots d'ordre pédagogique, d'option au plan disciplinaire, de modes particuliers d'encadrement, etc. — permettent d'intégrer peu à peu les activités d'ordre divers qui se déroulent dans l'école, et aussi d'interpréter et de relier les événements quotidiens et les faits nouveaux. Qui visite une école a tôt fait de repérer ces «projets», petits ou grands, qui impriment à cette école un courant, une direction, un dynamisme, une cohérence.

Un professeur: «Lors de deux journées pédagogiques au début de l'année, nous nous sommes entendus sur trois valeurs à privilégier dans toute la vie de l'école: correction de la langue, participation des élèves, ponctualité».

Un élève de secondaire III: «Ici, il n'y a pas de justice. Les professeurs ne respectent pas les exigences qu'ils nous imposent. Par exemple: arriver à l'heure».

Un directeur d'école: «Nous n'avons pas voulu que «le projet éducatif» soit perçu comme une grosse affaire, une grosse machine. Nous avons commencé modestement par revoir le règlement de l'école, avec la participation de groupes représentatifs composés de 30 élèves, 30 professeurs, 30 parents. Nous sommes à mettre au point un plan pour les journées pédagogiques de l'année prochaine. L'objectif sera le suivant: comment mettre plus de continuité dans les apprentissages des élèves et dans les approches pédagogiques des professeurs?»

Le concept de «projet éducatif» véhicule présentement dans le monde scolaire cette idée d'une nécessaire concertation éducative, d'une cohérence à instaurer. Les enfants ont besoin de cohérence physique, psychologique, éducative. Cela dit, on fait parfois tout un ramage autour du «projet éducatif»... C'est sous un plumage modeste que l'on trouve les meilleures réalisations.

Dans une école catholique, l'élaboration du projet éducatif, qui permet de passer en revue les principaux aspects de la vie scolaire, doit normalement conduire à un examen de la place concrète qu'occupent dans l'école l'éducation morale et religieuse et l'éducation aux valeurs. La manière dont on aborde ces questions et l'intérêt qu'on y porte en disent long sur la qualité du vécu confessionnel de l'école et le soutien qu'on est prêt à lui accorder dans la pratique, au-delà des discours et des protestations de bonne volonté.

Indice 9:
des moments d'éveil
à l'intériorité et
à la célébration

Une école catholique se juge encore à sa capacité de faire apparaître des temps de gratuité dans un horaire trop chargé, des temps de réflexion et d'échange, des temps de prière et de célébration. Ces moments, sortes d'oasis ou de plages dans le programme scolaire, ouvrent les jeunes au monde de la conscience, au sens de l'intériorité, à la capacité de célébrer la vie. Le souci de la formation globale de la personne pousse l'école catholique à développer jusqu'à ce niveau son projet d'éducation. Il doit être porté par l'ensemble des éducateurs.

À la polyvalente P..., bon an mal an, des membres du personnel et des élèves vivent ensemble un certain nombre de célébrations. Tantôt la journée de l'amitié du début de l'année, la fête de Noël, la montée pascalle, la journée sportive, le festival étudiant, rassembleront l'ensemble de l'école selon un programme longuement préparé. Tantôt, certains groupes se retrouveront pour célébrer soit les funérailles d'un élève ou d'un parent d'élève, soit tout autre événement qui les touche de près.

Dans une école privée: chaque matin, au premier cours, des élèves volontaires assument soit un moment de prière, soit un temps de réflexion pour débiter la journée.

Pour une école catholique, il est normal de révéler ainsi son identité par ces moments d'éveil à l'intériorité et à la célébration. Faire la plongée au-dedans de soi, porter un regard sur les événements qui ne manquent pas de ponctuer une année scolaire, célébrer la vie dans ses sommets et dans ses creux, voilà une tâche éducative irremplaçable et caractéristique de l'école catholique.

La communauté scolaire qui entend s'orienter selon une vision de l'homme et de la vie inspirée de l'Évangile voudra naturellement affirmer collectivement sa foi en certaines occasions. La célébration eucharistique, c'est le «Je me souviens» des chrétiens. Même peu nombreux au cours d'une année, ces rassemblements, ces fêtes ont une exceptionnelle valeur de témoignage pour toute la communauté scolaire et la révèlent à elle-même.

Indice 10:
les liens avec le
milieu environnant

La qualité d'une école se révèle encore aux liens qu'elle réussit à créer avec le milieu environnant: liens avec les familles, avec la communauté locale et le quartier, liens avec les paroisses notamment au temps de l'initiation sacramentelle, liens avec les organismes régionaux. Par ces liens, l'école se tient ouverte et sensible aux autres influences éducatives, en vue de poursuivre un projet d'éducation qui tienne compte de cet environnement global des jeunes. Ce sont ces liens qui font que l'école existe pour les autres.

Un appel est publié dans un périodique local: «Des réfugiés attendent votre amitié...» Afin de prouver de façon concrète leur désir de venir en aide aux réfugiés, le comité de parents de l'école X... a organisé une grande distribution de vêtements aux réfugiés du Sud-Est asiatique. Trois parents, assistés de personnes de la

paroisse, ont mené l'opération. Les vêtements furent recueillis par l'entremise des enfants et des gens de la paroisse. Puis il a fallu les trier, les réparer, les nettoyer et les ranger. On a ensuite pris contact avec les réfugiés dont les enfants fréquentent l'école X... et les écoles avoisinantes. C'est ainsi, que plus de trois cent nouveaux amis se rendirent par un beau samedi de mars à l'école X et en repartirent les bras chargés de vêtements.

À l'école Y..., le centre sportif est ouvert tous les mercredis soirs pour les parents des élèves. Il en est de même pour les anciens élèves. Occasionnellement, il y a des rencontres sportives entre les adultes et les élèves.

À l'école Z..., le salon de pastorale sert de lieu de rassemblement d'une communauté chrétienne rassemblant élèves, professeurs, parents et anciens élèves. Les célébrations sont soigneusement préparés par des équipes qui se relaient de dimanche en dimanche.

À l'origine de toutes ces initiatives, il y a la conviction que l'école doit chercher à conjuguer son action éducative avec celle des autres milieux, notamment avec celle des familles. Car l'éducation, et l'éducation chrétienne en particulier, commencent ailleurs qu'à l'école et se prolongent bien au-delà d'elle. Il y a aussi une volonté de se laisser interpeller par le milieu, l'acceptation d'être dérangé, de rompre avec la routine. C'est là souvent le premier seuil de la catholicité.

Il est certain qu'en créant ainsi des ponts et en abaissant les barrières, on risque d'être envahi de toutes parts. Nous croyons que c'est là le prix de la vie... Une école qui se replierait sur elle-même et sur son organisation interne serait vouée à une lente asphyxie. L'éducation chrétienne, et l'éducation tout court, ne fonctionnent pas en circuit fermé.

Conclusion

Voilà dix indices qui peuvent servir à la vérification du vécu confessionnel dans l'école catholique. À partir de ces indices, qu'il faudra sans doute ajuster au besoin, nous croyons qu'il est possible pour les milieux scolaires de «calculer» la qualité de leur performance ou de leur état de santé au plan confessionnel. Le test reste à faire dans chaque école, à partir de ces faits et situations typiques qui révèlent le tissu d'ensemble de la vie scolaire.

Dans cet exercice de vérification, on se rappellera cependant que la qualité naît de mille choses. La qualité d'une courtepoinette, par exemple, réside non seulement dans le choix de chaque petite pièce, mais aussi dans la composition et l'arrangement de toutes les pièces. Ainsi en est-il du tissu scolaire: on peut juger sa qualité en regardant aux détails, mais aussi à l'agencement de l'ensemble. Les vrais artisans savent encore que la qualité varie d'une oeuvre à une autre. La qualité de l'éducation admet donc des différences entre les écoles.

Rappelons, en terminant, ce mot d'un sain réalisme: «Ce qu'on attend des hommes de foi est excessif: qu'ils donnent de jour et de nuit les preuves de la

sincérité de leur engagement» (J.-M. Domenach). Ce qu'on demande de l'école catholique n'est-il pas également parfois excessif? Ce qui est requis ici, c'est qu'elle donne certaines preuves de sa sincérité à poursuivre un projet de formation éclairée par l'Évangile.

2. L'ÉCOLE PROTESTANTE

Au moment de l'examen de l'état et des besoins de l'éducation en milieu protestant au cours de l'année 1979-1980, le Comité protestant a considéré la communauté de l'école dans ses composantes humaines, dans ses intérêts pédagogiques et dans ses intérêts politiques. Il a également relevé quelques questions reliées spécifiquement au caractère protestant de l'école. Sur chacun de ces points, il a tenté de traiter des conditions nécessaires à la création et au maintien d'une communauté éducative, dans la pleine participation de tous ceux qui y sont engagés et dans des structures adaptées.

Les composantes de la communauté éducative

1. Dès le début de son existence, la communauté scolaire protestante au Québec s'est trouvée très diversifiée. Des personnes de nationalités, de groupes sociaux et d'appartenances variés, adhérant à des valeurs religieuses et éducatives différentes, ont collaboré à un projet commun d'éducation. L'approche mise en valeur avait pour point de repère central l'importance de la Bible, la liberté de conscience de chaque individu et le respect des opinions d'autrui, sans privilégier une doctrine particulière, sans exclure non plus les dimensions de la vie morale et religieuse¹. En même temps, il faut souligner que depuis 1846 cet accord n'est en aucune façon soumis aux autorités des églises protestantes.

Dans une société de plus en plus pluraliste, lorsque les limites d'une école sont élargies, la clientèle ne se sent plus liée à une communauté clairement identifiée. À défaut d'une communauté éducative naturelle ou en présence d'une clientèle très éparpillée, comment l'école engage-t-elle effectivement les parents dans un projet éducatif? Comment les élèves venus de différentes communautés et de divers groupes sociaux et culturels s'adaptent-ils à l'école et à ses structures? Du fait que sa fréquentation est obligatoire pour tous les enfants, l'école présente la plus grande diversité. Malgré le risque de conflits, cette situation fournit des occasions de meilleure compréhension de la pluralité et du pluralisme. Mais il y faut un instrument. Selon le Comité protestant, le meilleur qui contribue chez les jeunes au respect des diverses traditions religieuses et culturelles, c'est le programme d'enseignement moral et religieux. Le Comité estime également qu'il y a lieu de continuer à fournir aux enseignants une formation adéquate afin qu'ils puissent s'adapter à cette clientèle diversifiée pour laquelle ils auront à trouver les modalités de travail qui favorisent une vie harmonieuse au sein de l'école.

2. La diminution de la clientèle scolaire et les formules de regroupement des élèves posent des problèmes dans plusieurs milieux. Les parents appréhendent de plus en plus la fermeture imposée à des écoles, les changements dans la fonction des écoles et les multiples problèmes reliés au transport de leurs enfants. Souvent ces craintes ont des conséquences sur les relations entre les commissions scolaires et les communautés qu'elles desservent. Les commissions scolaires deviennent ou semblent devenir moins sensibles aux besoins des

1. Voir Nahhan H. Mair, *Recherche de la qualité à l'école protestante publique du Québec*, Comité protestant, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1980, 249 p., chapitre 2, «Les artisans de l'éducation protestante au Québec».

milieux particuliers, même si elles sont motivées par les exigences du grand public.

Les parents demandent que la décision de fermer une école se base sur d'autres critères que les seules préoccupations financières. De tels critères pourraient inclure le coût du transport scolaire, les frais d'entretien d'un édifice inoccupé, de même que les frais cachés. Ces coûts comportent des effets sociaux et psychologiques à divers points de vue: le transport des élèves, le vandalisme dans les écoles vides, les conditions de vie d'un centre communautaire, le danger d'une diminution de la participation dans la communauté.

3. Il importe aussi d'utiliser des moyens plus innovateurs pour répondre aux besoins des petites écoles avec des classes à multiples divisions. Plusieurs fois le Comité a souligné que ce problème deviendrait plus aigu dans le milieu protestant. Les effets de la diminution de la clientèle scolaire et de la tendance des parents à envoyer leurs enfants dans les classes d'immersion² ou dans les écoles francophones placent de plus en plus d'écoles dans cette catégorie. Le problème de la petite école est courant à la campagne et à la ville.

4. Le Comité déplore l'augmentation des cas de vol, de violence et de vandalisme dans les écoles. Il semble qu'il y a plus de conflits entre des groupes d'élèves, moins de respect pour les biens, pour l'autorité et pour la personne des autres en général. Est-ce qu'il y a un rapport entre la manière dont l'autorité est exercée et le vandalisme? Les membres de la communauté sentent-ils que les écoles ne s'appartiennent plus? Est-ce pour exprimer son agressivité contre ceux qui ont l'autorité qu'on saccage des écoles? Existe-t-il un lien entre l'accroissement de la violence et le fait qu'on ne consulte pas suffisamment les étudiants sur l'organisation de l'école comme milieu éducatif ni sur les comportements exigés? Il y a un sentiment de désaffection de la part des élèves et une absence apparente de respect des droits de ces mêmes élèves. Il y a aussi une augmentation du nombre des étrangers ou «drop in» qui entrent dans l'école et incitent à la violence.

5. Depuis la Loi 24 les jeunes délinquants se sont vu accorder beaucoup de défenseurs de leurs droits. Tout en semblant fournir une sauvegarde souhaitable de leurs droits, la réintégration des délinquants dans un système sans les ressources nécessaires pour leur réhabilitation présente des désavantages quant au bien-être de la majorité de la clientèle. Dans la plupart des régions, le manque de personnel qui parle la langue des clients est un élément qui va à l'encontre des services sociaux offerts. Les adultes qui oeuvrent dans le milieu scolaire croient qu'il devrait exister des moyens diversifiés pour répondre aux besoins des jeunes qui refusent de se conformer aux standards de l'école. Il y a des jeunes dont la présence dans l'école régulière ne peut pas être tolérée en raison de ses effets nocifs sur l'ensemble; on doit offrir à ces jeunes une autre forme d'école publique.

6. Le Comité signale le phénomène d'épuisement des enseignants («teacher burn out») qui semble être un indice de malaise dans l'école. Bien des enseignants

2. Les élèves des classes d'immersion reçoivent en français plus de la moitié de l'enseignement.

ne se sentent pas impliqués dans le processus de planification de l'éducation et de développement des programmes d'études. Un grand nombre éprouvent un sentiment d'insécurité dans la crainte de perdre leur emploi à la suite de la diminution de la population scolaire. Cette insécurité est plus accentuée depuis qu'un plus grand nombre de parents désirent confier l'éducation de leurs enfants à des écoles francophones. Des enseignants fonctionnent comme individus, sans le sentiment d'être membres d'une équipe dans l'école. Des enseignants, pressentant un manque d'appui ou de soutien, se sont découragés et se sont retirés dans leurs salles de classe refusant, par exemple, de s'occuper de ce qui se passe dans les couloirs. Et qui plus est, les exigences du transport en autobus ne favorisent guère l'établissement et le maintien des rapports maîtres-élèves en dehors des heures de cours. D'autres enseignants ont de la difficulté à concilier, face au public, les deux rôles qu'ils ont à jouer soit comme professionnels avec des responsabilités éducatives, soit comme membres d'un syndicat qui établit des normes à respecter également. Il s'ensuit qu'ils peuvent plus difficilement établir de bonnes relations humaines avec les parents et avec les administrateurs; leur participation à la vie de la communauté éducative s'en trouve amoindrie.

7. En dépit d'une longue tradition de participation dans la communauté éducative, par l'entremise des Home and School Associations, des groupes de volontaires et maintenant des comités d'écoles et des comités de parents, bien des parents sont désorientés par la prolifération des groupes consultatifs aux niveaux de l'école et de la commission scolaire. La Loi 30 qui pourvoit à la désignation de représentants des parents à la commission scolaire et la Loi 71 qui établit le conseil d'orientation au niveau de l'école soulèvent des questions à l'égard du nombre d'agents de consultation et des moyens de favoriser une participation efficace. Dans quelle mesure et avec quel enthousiasme les enseignants participeront-ils? Plusieurs d'entre eux s'offensent d'une participation des parents qui se manifeste presque uniquement quand surgissent des problèmes. Les directeurs d'école, même s'ils veulent collaborer et être disponibles, trouvent qu'on requiert beaucoup de leur temps pour des consultations au détriment parfois de leurs tâches habituelles. D'ailleurs, comment distingue-t-on les caprices d'une assemblée ou les tactiques d'un petit groupe de pression d'un intérêt vrai? Un groupe peut-il être responsable de ses décisions de la même manière que ceux qui détiennent en fait l'autorité?

On doit souligner que le projet d'un conseil d'orientation n'est pas la seule solution au problème de la participation des parents, qu'il peut y avoir source de conflit entre les divers paliers de consultation. Dans les cas où la participation des parents est déjà bonne, il n'y a pas besoin évident d'un nouveau groupe de consultation.

Les intérêts pédagogiques de la communauté éducative

1. De façon générale, l'énoncé de politique et plan d'action **L'École québécoise** est favorablement reçu dans le milieu protestant. Auprès d'une bonne appréciation des objectifs fondamentaux, il existe toutefois un malaise au sujet de l'approche centralisatrice du développement des programmes d'études. Depuis les origines, un accent a été mis dans le milieu protestant sur le droit et sur la responsabilité des commissions scolaires de décider de toute question

éducative sans l'imposition d'une théorie particulière. À cause d'une tradition de développement local des programmes et d'une participation accrue des principaux agents de l'éducation préconisée par le **Plan d'action**, maints enseignants et parents trouvent qu'une telle approche ne convient pas à la communauté éducative. De plus, ils redoutent que le processus soit trop long. La communauté anglophone s'intéresse au problème de la traduction et de l'adaptation des programmes. La crainte vient que les nouveaux programmes, d'une part, présentent un faible minimum de contenu qui ne soit pas égal à l'enseignement actuel, d'autre part, ne fassent pas place à l'enrichissement. S'ajoute encore le souci de l'évaluation des programmes; il se peut que des enseignants n'enseignent que le minimum ou s'estiment obligés de restreindre leur enseignement à ce qui sera évalué. Il naît d'autres inquiétudes au sujet des changements dans l'horaire des élèves et au sujet du sort de ceux qui ne correspondent pas au profil envisagé. Plusieurs personnes ont exprimé l'opinion que le Ministère devrait établir les grands objectifs des programmes, mais qu'il devrait faire preuve de beaucoup plus de souplesse dans l'implantation, l'adaptation et l'évaluation au niveau local.

2. La politique actuelle concernant les classes d'accueil a concentré l'attention sur le préscolaire. Puisque ces classes fonctionnent dans le contexte de l'école publique, elles font naître des pressions croissantes pour une expérience de maternelle et de garderie pendant toute la journée. Serait-il possible d'étendre à tous les enfants dont les parents en font la demande la politique du Ministère qui s'applique aux enfants des milieux économiquement faibles et aux enfants des classes d'accueil?

Les intérêts politiques de la communauté éducative

1. Le Comité regrette vivement le fait que le processus des négociations des conventions collectives se soit avéré une fois de plus inadéquat et défectueux. Malgré toutes les ressources investies, les conflits continuent. Les parents se sentent frustrés et les enseignants sont souvent désenchantés face au manque d'information concernant le déroulement des négociations qui ne semblent pas améliorer l'acte éducatif dans les salles de classe.

Les conventions collectives qui sont conclues n'empêchent pas de perpétuer le climat de conflit dans les écoles. Le secteur de l'éducation pourrait explorer davantage les moyens suggérés par le Conseil supérieur de l'éducation en 1977³.

2. Les parents franco-protestants signalent leur difficulté à obtenir dans plusieurs commissions scolaires des services en français et l'impossibilité de faire élire leur propre commissaire quand ils sont éparpillés dans toute la région desservie par la commission scolaire. Ils réclament aussi des services pédagogiques pour leurs écoles. Il est souhaitable que, pour accueillir les élèves franco-protestants et leurs parents, les commissions scolaires énoncent une politique visant à fournir les services requis en français et mettent en place des mécanismes adéquats de participation de ces parents.

3. Voir *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, Québec 1978, pp. 31-39.

**Les questions reliées
à la confessionnalité**

1. On doit souligner que des gains réels ont été acquis pendant les deux dernières années aux niveaux primaire et secondaire quant à la place accordée à l'enseignement moral et religieux dans les écoles protestantes. Il est indispensable qu'on fasse l'effort de retenir et de consolider ces gains dans les prochaines années.

Au niveau secondaire, il semble exister une difficulté provisoire d'instabilité d'emploi chez les maîtres responsables de l'enseignement moral et religieux. Trop souvent, ce sont les enseignants sans beaucoup d'ancienneté (moins de cinq ans d'emploi) qui sont les instigateurs de cet enseignement et qui ont accepté de se recycler; au moment où la clientèle scolaire accuse une forte diminution, quand le programme obligatoire d'enseignement moral et religieux n'est pas implanté à tous les niveaux, ces enseignants sont parmi les premiers à être mis en disponibilité ou affectés à une autre école pour enseigner une autre matière. Conséquemment, le programme manque de continuité et les enseignants eux-mêmes prennent moins d'initiative. Si le programme était implanté à tous les niveaux d'ici 1985, on devrait pouvoir retenir les enseignants qui y sont actuellement affectés. Dans leur planification à long terme et dans leurs négociations, les commissions scolaires et les syndicats doivent se montrer sensibles aux exigences de ce programme et énoncer des priorités qui tiennent compte du besoin de préparation adéquate des enseignants, du caractère obligatoire du programme et de la nécessité de garder en service le personnel enseignant responsable de l'enseignement moral et religieux.

2. Le Comité loue les efforts des universités pour fournir des cours de recyclage aux maîtres de l'enseignement moral et religieux. Les enseignants eux-mêmes ont démontré de l'initiative en s'informant de ces cours et les commissions scolaires ont donné leur appui. Il s'ensuit qu'il y a un accroissement des cours disponibles et du nombre des enseignants inscrits. L'atelier d'été qui est parrainé par le Ministère est également bien reçu et devrait continuer.

3. Des gens s'inquiètent au sujet du caractère obligatoire de l'enseignement moral et religieux. Certains pensent que l'enseignement de la religion est l'affaire de l'église et du foyer. Ou ils ont peur des aspects formatifs qui accompagnent l'étude de la Bible, ou ils préfèrent que la Bible soit enseignée à l'église pour éviter qu'elle soit considérée un livre comme les autres. Les Franco-protestants d'origine européenne sont familiers avec des écoles où l'on n'enseigne que les sciences morales et ont des opinions définies sur le rôle de l'école. Cependant peu de gens demandent que leurs enfants soient exemptés de l'enseignement moral et religieux. Par ailleurs, à cause de la présence d'élèves non-chrétiens aussi bien que d'élèves chrétiens, l'enseignement de la Bible est souvent discutable. Ainsi, il y a besoin d'un programme d'enseignement moral pour les élèves exemptés.

4. Le personnel additionnel accordé au Service de l'enseignement protestant assure les révisions nécessaires des programmes. Le Comité désire aussi faire remarquer que le bulletin d'information du Service expédié aux enseignants et aux autres personnes est très apprécié.

5. En terminant, le Comité protestant souligne que le poste de vice-président du Conseil supérieur de l'éducation est encore vacant. Par suite de cette vacance, il y a un protestant de moins que le minimum prévu par la loi parmi les membres du Conseil.

Conclusion Tout au long de l'année 1979-1980, le Comité protestant s'est occupé de la consultation sur la révision de son **Règlement** et de la rédaction du document **Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec**. L'esquisse de l'état et les besoins tracée ci-dessus servira de base au programme d'activité du Comité pour 1980-1981.

3. L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'année 1979-1980 a été marquée par les **négociations de nouvelles conventions collectives** de travail pour les divers membres du personnel des organismes scolaires. Cette toile de fond ne peut ne pas être aperçue. À l'avant-plan, ce qui retient l'attention c'est d'abord la **mise en oeuvre du Plan d'action** gouvernemental sur l'école québécoise, quant à l'**implantation de nouveaux programmes** d'enseignement et, en particulier, quant à l'**application d'une nouvelle politique** de l'**adaptation scolaire**; c'est aussi le développement de la **participation des parents**, à la suite de la promulgation des lois 30 et 71. Tels sont les points saillants de l'état de l'éducation à l'école que choisit de considérer la Commission de l'enseignement primaire en prenant appui sur les observations de ses membres dans leurs différents milieux et dans les établissements qu'ils ont visités. Elle ajoute deux notes, l'une sur l'**éducation sexuelle** à l'école, l'autre sur le **financement de projets locaux au moyen d'allocations spécifiques** du ministère de l'Éducation¹.

Les négociations

Les faibles moyens de la Commission ne lui permettent guère d'incursion dans le champ complexe des relations de travail. Au moment d'établir son rapport, elle ne peut non plus prendre toute la mesure de la ronde de négociations des conventions de 1979, puisque les ententes provinciales viennent tout juste d'être signées et que rares sont les ententes locales conclues. Pourquoi donc s'y arrêter, plutôt qu'à d'autres faits majeurs comme la stabilisation de la clientèle des écoles primaires dans la plupart des régions, le frein à la croissance des coûts de l'éducation, les importantes interventions législatives dans le domaine scolaire? Trois aspects préoccupent la Commission et incitent, de son point de vue, à la réflexion: le sort de la pédagogie, la durée des négociations, le temps pris aux enfants.

Le sort de la pédagogie

En observant le déroulement des négociations des présentes conventions collectives des enseignants, la Commission a constaté une certaine analogie avec ce qui s'est passé en 1976-1977: on a touché de façon significative le cadre de la relation pédagogique entre maître et élèves. Alors qu'on avait dû la dernière fois modifier le Règlement no 7 pour tenir compte des ententes, on en est arrivé cette fois à négocier, sinon à modifier certaines orientations pédagogiques du Plan d'action gouvernemental, retardant ainsi l'avènement des nouveaux régimes pédagogiques qui en découlaient. La Commission, en soulignant le caractère envahissant des négociations des conventions de travail, déplore une nette tendance à tout leur subordonner, au point que la pierre d'assise que constitue dans le champ de la pédagogie la relation entre maître et élèves s'effrite sous des martèlements mécanistes au lieu d'être de mieux en mieux polie dans des rapports personnalisés.

1. Voir également, paru en mars 1980, Commission de l'Enseignement primaire, *Le passage des élèves du primaire au secondaire. Réflexions et propositions*, Québec 1980, 31 p.

Certes le «pédagogique» n'est pas immuable et il ne peut pas vraiment échapper à la négociation. Mais il convient que les modifications le touchant soient avant tout justifiées par des impératifs ou des considérations de même nature, dans le cadre d'une négociation ou non. Cela ne veut donc pas dire que ne peuvent pas être discutés le sens ou le rythme d'application de certains changements exigés du monde scolaire par un ministère de l'Éducation partisan d'un grand redressement. Cela ne veut pas dire non plus que la diminution de la clientèle et le plafonnement des revenus n'imposent pas de réduire certaines dépenses ou de freiner le développement de certains programmes, ni que les lois et règlements ne peuvent pas être invoqués pour réclamer de nouvelles dispositions.

Mais si l'on prenait plus grand soin de rapprocher les pédagogues des lieux de décision, en période de négociations particulièrement, il n'est pas sûr que continueraient de s'accroître dans une telle escalade la division des tâches, le fractionnement du temps de travail, la complexité des rapports professionnels. La Commission sait bien cependant qu'il se pose d'énormes problèmes dont se trouve affectée toute entreprise de cette taille. Elle ne voit pas d'autres solutions que celles que pourraient inspirer, chez les uns, un intérêt grandissant pour les choses qui les concernent et, chez les autres, un souci constant de coller à la volonté de ceux qu'ils représentent.

La durée des négociations

Les négociations prennent du temps. Elles sont en passe de devenir perpétuelles. Une entente provinciale de trois ans est conclue au terme d'une année de négociations; ses effets sont assujettis dans chaque commission scolaire à la signature d'une entente locale qui peut aussi se négocier toute une année; la dernière année de validité du contrat de travail est consacrée aux projets de nouvelles ententes et aux rencontres exploratoires. Puis le cycle recommence. Ce scénario, bien sûr, se répète pour chacun des groupes professionnels, sans d'ailleurs que les démarches soient synchronisées. Encore faut-il ajouter les griefs qui s'accumulent et les différends qui surgissent. Les intervenants se trouvent donc sollicités par un incessant chassé-croisé dans les relations de travail du monde scolaire. Le rendement proprement pédagogique s'en ressent.

Le temps pris aux enfants

C'est aux enfants qu'à la fin les adultes prennent du temps. Des énergies se perdent. Plus carrément, les écoles ferment d'ailleurs, en raison soit de grèves, soit de lock-out. Plusieurs refusent d'en faire plus de cas que des années écourtées en raison d'événements spéciaux, les Jeux du Québec par exemple, quand les locaux des écoles leur sont réservés. La discussion ne saurait uniquement porter sur la comparaison des résultats obtenus dans un cas comme dans l'autre, sur le caractère exceptionnel ou l'envergure différente d'une situation par rapport à l'autre. Ce qu'il importe de considérer, c'est le retard provoqué dans la réalisation des programmes d'études. Bien sûr, l'école n'est pas la seule voie éducative pour les enfants mais elle tente d'offrir les mêmes services à tous, ce que leur milieu respectif est souvent incapable de faire. Bien sûr, quelques élèves, seuls ou en groupe, continuent de faire certains travaux d'apprentissage durant leur absence de l'école. Bien sûr, le rattrapage est possible, mais les sacrifices consentis en diminuent forcément la valeur. Si des

retards sont comblés pour certains aspects du français et des mathématiques, c'est presque toujours aux dépens des matières dites secondaires et au détriment des enfants les plus lents ou les moins motivés.

Les milieux scolaires se plaignent déjà de ne pouvoir couvrir l'étendue de chacun des programmes en temps ordinaire. S'il faut encore presque chaque année soustraire du temps en raison de circonstances plus ou moins exceptionnelles, on ne peut sans sourciller constater les retards dorénavant accumulés dans les programmes au terme du cours primaire.

La mise en oeuvre du Plan d'action

Le ministère de l'Éducation a fait paraître en février 1979 son énoncé de politique et son plan d'action **L'École québécoise**. La Commission de l'enseignement primaire a cherché à connaître, au cours de la dernière année, l'accueil réservé au document dans les milieux. Elle a tenté de repérer les premières mesures de mise en oeuvre du Plan d'action et d'implantation de nouveaux programmes.

Accueil réservé au Plan d'action

Attentisme De façon générale, la Commission n'a senti ni empressement ni préparation fébrile à l'application du Plan d'action gouvernemental. Pour étrange qu'elle paraisse après l'intérêt soulevé par la consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, la chose peut s'expliquer de plusieurs façons. Premièrement, la teneur du Plan en faisait une cible très voyante pour les divers syndicats qui devaient entamer cette année une nouvelle ronde de négociations. Deuxièmement, diverses associations professionnelles d'enseignants n'allaient pas relâcher si tôt la résistance qu'elles avaient déjà commencé d'opposer au projet gouvernemental pour toutes sortes de motifs. Troisièmement, des imprécisions persistantes, des formes d'assistance promises par le gouvernement mais lentes à venir, des restrictions budgétaires déjà décidées, rendaient difficilement applicables certaines dispositions. Comment pouvait-on, dans les circonstances, espérer une réelle adhésion au Plan de l'État?

Crainte ou inquiétude La Commission a perçu plutôt, à l'égard du document **L'École québécoise**, des signes de crainte ou d'inquiétude à divers degrés dans l'ensemble du monde scolaire. Ainsi, des commissions scolaires ont vu l'éventuelle prolifération des conseils d'orientation et des projets éducatifs au plan des écoles comme une menace ultime, alors que la réforme fiscale les avait déjà, disaient-elles, substantiellement affaiblies. Le projet gouvernemental dans son ensemble faisait donc craindre une inopportune lutte pour le pouvoir entre des groupes encore mal identifiés. Chez les cadres, les directeurs d'écoles et les enseignants en général, en plus de craindre que les efforts exigés d'eux ne se soldent en réalité que par des bénéfices minimes pour les enfants, on manifestait beaucoup d'inquiétude devant les exigences d'un nouveau

partage du pouvoir scolaire et d'un devoir plus rigoureux d'«accountability». Les enseignants, en particulier, gardaient la fâcheuse impression qu'ils seraient seuls à faire les frais des efforts de redressement préconisés. Plusieurs dispositions étaient signalées comme particulièrement agaçantes: livrer des plans d'étude aux parents à chaque étape; remettre six bulletins par année et établir des communications informelles mensuelles avec les parents des élèves en difficulté; intégrer des élèves «difficiles» dans leur classe; s'imposer encore une fois et pour des années à venir l'implantation de nouveaux programmes... par ailleurs depuis longtemps souhaités. Pour leur part, des parents qui avaient pu prendre connaissance de L'École québécoise disaient craindre de manquer de disponibilité ou de tout intérêt nécessaire pour occuper toute la place qui leur était désormais offerte. Bref, en ajoutant au tableau une indifférence souvent manifeste, il est facile de conclure que l'intérêt perçu un peu partout au moment de la consultation sur le Livre vert s'est dissipé. Pourquoi principalement?

**Contact interrompu
avec la base**

Dans les milieux scolaires, on s'est montré surpris que le Ministère fasse aussi peu la mise en marché de son produit auprès des principaux acteurs, et ce malgré les négociations ou malgré les réticences des associations professionnelles, quand ce n'aurait été que pour les informer des progrès de l'opération. Sans doute le Ministère a-t-il tenu des rencontres à l'intention de responsables locaux, mais l'information et la sensibilisation quant au contenu et aux implications du Plan d'action ne semblent pas malheureusement avoir rejoint beaucoup d'intéressés à la base. La période de consultation sur le Livre vert avait été l'occasion d'un dialogue continu avec le monde scolaire. Puisque d'une ferme intention de redressement de l'école découlaient de profonds changements (projet éducatif, nouveaux programmes, intégration d'élèves en difficulté, etc...), il semble qu'il aurait fallu ne ménager aucun effort pour maintenir le contact avec la base qui, en définitive, fera ou refusera les changements. Dans tout processus de changement, avant l'adhésion au nouveau plan et l'action visant à l'appliquer, intervient l'information dont la responsabilité incombe au promoteur du projet. Dans le cas du renouveau de l'école, le témoignage de la base incline à croire que l'information dont elle dispose à ce jour est bien déficiente. Les négociations de conventions collectives et la nécessité de mettre des équipes à l'oeuvre pour préparer de nouvelles lois et de nouveaux règlements obligeaient-elles à l'interruption de contact constatée cette année? Le Ministère a droit de reprise durant l'année 1980-1981 et il est important qu'il s'adonne alors à l'information et à la préparation des personnels du monde scolaire et des parents d'élèves s'il compte s'écarter du statu quo en 1981-1982. Avec les ressources à sa disposition et l'expérience déjà acquise, on ne voit pas comment une opération rejoignant jusqu'aux équipes-école et comités d'école ne pourrait être menée à bien par le Ministère.

Conclusion

En conclusion, la Commission souhaite

- que le Ministère, en reprenant le dialogue avec la base du monde scolaire, s'efforce de lever les ambiguïtés, de dissiper les inquiétudes et de préciser

les formes d'assistance promises en rapport avec l'application du Plan d'action;

- que, dans le cadre d'un plan d'information arrêté et mis en oeuvre dans les plus brefs délais, tous les personnels du monde scolaire et les parents d'élèves soient sensibilisés à chacun des changements majeurs découlant du Plan d'action et invités à en apprécier les implications quant à leur pratique ou à leur engagement dans l'école.

Implantation de nouveaux programmes

Comme dans le cas du Plan d'action dans son ensemble, la Commission désirait connaître les réactions des milieux scolaires à l'annonce de nouveaux programmes d'enseignement et la qualité de leur préparation. Les premiers intéressés, c'est-à-dire les enseignants, n'ont pas manifesté une grande hâte. Ce n'est pas qu'ils attendent des nouveaux programmes qui ne soient guère plus parfaits que les précédents et qu'il sera nécessaire de remplacer à leur tour tôt ou tard. C'est plutôt qu'ils n'en connaissent encore ni ce qu'ils seront, ni ce qu'ils contiendront, ni le moment où ils entreront en vigueur. Il est vrai que le texte du nouveau programme de français a commencé de circuler, mais tout n'est pas clair pour autant.

Attente chez les enseignants

Divers facteurs expliquent que les enseignants n'aient pas encore été atteints: les négociations de conventions collectives, les retards de production du Ministère, la nécessité d'assurer d'abord la préparation des conseillers pédagogiques qui prendront ensuite le relais. Les enseignants espèrent néanmoins que les responsables de leur propre préparation ont toujours conscience que le gros de la tâche d'enseignement à l'école primaire leur incombe à eux, généralistes pour la plupart², et qu'ils seront certes incapables d'absorber toutes les nouveautés en même temps. Plus encore, comme ils ont dû ces dernières années s'initier déjà à de nouveaux programmes, lesquels d'ailleurs seront encore révisés, plusieurs se disent saturés des activités habituelles comme les séances d'information, les courts stages d'étude, etc. et ils espèrent qu'on saura autrement susciter leur intérêt en y accordant le temps nécessaire à des moments qui conviennent.

Plusieurs encore n'aiment pas devoir sortir de leur milieu pour se recycler, mais n'acceptent pas davantage que quelqu'un vienne sur place diriger leur formation sans connaître les spécificités du milieu. S'ils se reconnaissent en majorité disposés à adhérer à de nouveaux programmes dont les contenus notionnels soient plus détaillés et précis, c'est en souhaitant atteindre à quelque stabilité «cette fois, pour un bon bout de temps» et en espérant que cette gigantesque opération aura permis

- d'ajuster les programmes entre eux, ceux des classes maternelles et du primaire, ceux du primaire et du secondaire;

2. Les spécialistes en certaines matières compleraient actuellement pour un peu moins de 14% des enseignants à l'école primaire.

- de créer des instruments pédagogiques qui répondent davantage au besoin que ressentent les enfants d'être actifs;
- d'assurer la production de manuels scolaires depuis longtemps réclamés;
- d'aider par du matériel pédagogique approprié les enseignants de classes à degrés multiples.

Multidisciplinarité chez les enseignants spécialistes?

Les enseignants spécialistes oeuvrent dans des conditions particulières: l'obligation de voir chaque semaine de nombreux groupes d'élèves, disséminés parfois dans différentes petites écoles plus ou moins éloignées les unes des autres, la difficulté de s'intégrer vraiment à plusieurs équipes-écoles.

La révision des programmes de formation des maîtres³, l'avènement de nouveaux programmes, l'apparition du projet éducatif d'école, la multiplication des écoles à faible densité de population, tous ces facteurs incitent à se demander s'il ne serait pas bon que les spécialistes maîtrisent plus d'une discipline, de manière à concentrer davantage leur enseignement auprès d'un plus petit nombre de groupes d'élèves, dans un plus petit nombre d'écoles. Certains jumelages de matières effectués selon la compétence et l'intérêt de l'enseignant ne devraient pas du reste apparaître plus déraisonnables que l'enseignement par le titulaire de plusieurs matières qui n'ont pas la moindre parenté. Il s'agit là d'une idée à considérer plus à fond, bien qu'on ne puisse en escompter des résultats positifs pour la majorité des enseignants spécialistes dans un temps rapproché.

L'introduction d'un programme d'enseignement des arts en quatre volets ou disciplines fournit au Ministère l'occasion de formuler l'orientation suivante: «Les enseignants spécialistes en arts devront être préparés pour enseigner deux disciplines artistiques au primaire»⁴. Il précise que la formation de l'enseignant devrait comprendre l'étude d'«une discipline principale» et d'«une discipline complémentaire», la première étant «celle dans laquelle il aura acquis une certaine préparation, par sa formation personnelle ou par les options qu'il aura privilégiées dans son programme d'études collégiales», la seconde étant celle qui «pourra être choisie selon les aptitudes du candidat»⁵. Il sera possible de voir bientôt si les mentalités peuvent évaluer en ce sens, en ce qui concerne tout d'abord les disciplines artistiques.

Rôle important des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école

Le leadership pédagogique dans l'implantation de nouveaux programmes appartient à deux groupes bien identifiées selon que l'on se trouve au plan de la commission scolaire ou au plan des écoles: les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école. Le constater est une chose; voir assumer ce rôle essentiel de façon satisfaisante auprès du personnel enseignant en est une

3. Voir Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique, *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique*. Document d'orientation, février 1980.

4. *Ibid.*, no 4.5, p. 14.

5. *Ibid.*, no 5.6, p. 17.

autre. Un malaise est rapidement perçu à ce chapitre dans plusieurs commissions scolaires: d'une part, la crédibilité des conseillers pédagogiques se trouve minée aux yeux des enseignants par de longs éloignements du feu de l'action, de rares présences sur la scène de l'école et un zèle ardent pour des tâches dont l'à-propos n'est pas toujours évident; d'autre part, plusieurs écoles se trouvent sans animation pédagogique quand cette fonction capitale du directeur doit céder le pas aux tâches dites administratives⁶. Il semble que le milieu scolaire dont la raison d'être est le service pédagogique devrait disposer de conseillers pédagogiques et de directeurs d'école qui établissent des liens organiques avec les enseignants placés sous leur responsabilité plutôt que de se révéler disponibles «sur appel seulement». Préparer des enseignants à de nouveaux programmes ne va pas sans une amélioration immédiate de cette situation. Le Plan d'action souligne d'ailleurs, quant à l'implantation des programmes, que l'«information, l'animation et le soutien technique des conseillers pédagogiques s'exerceront selon le cas, et le plus près possible de l'action concrète, au niveau de la direction des écoles et des enseignants»⁷.

Guides à l'intention des parents

L'avènement de programmes plus précis et surtout d'un manuel pour chaque matière suscitera chez la majorité des parents une très grande satisfaction. Ne se rappelant sans doute plus que le Ministère avait déjà promis dans son Plan d'action de préparer des «guides à l'intention des parents»⁸, quelqu'un suggérerait, lors de la visite de la Commission dans une école, que les documents accompagnant chaque nouveau programme comportent à l'adresse des parents un fascicule explicatif dans lequel il pourrait être question des connaissances ou des attitudes que l'enfant devrait arriver à maîtriser, des formes d'apprentissage privilégiées par l'école, des diverses formes d'aide que peuvent apporter les parents à leurs enfants pour la réalisation d'un programme, etc... Comme l'indique *L'École québécoise*, de tels documents «devraient faciliter (aux parents) leur participation à la démarche éducative de leurs enfants en milieu scolaire et le dialogue avec les autres agents d'éducation».

Conclusions

En conclusion, la Commission souhaite

- que les responsables de l'implantation de nouveaux programmes apportent au plus tôt des précisions aux enseignants;
- que soient prises en considération les réactions des enseignants à propos de la préparation aux nouveaux programmes, de l'ordre ou du rythme de leur implantation;
- que la volonté de réussir la préparation des enseignants à la maîtrise des nouveaux programmes se traduise par l'établissement des meilleurs liens

6. Voir «Le directeur d'école», dans Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, Québec 1979, pp. 62-65.

7. *L'École québécoise*, no 7.1.16.

8. *Ibid.*, no 7.1.14.

organiques possibles entre les conseillers pédagogiques et les différents groupes d'enseignants, avec la collaboration des directeurs d'école qui devront veiller au suivi dans le quotidien.

Regard sur l'enseignement des arts

La révision de tous les programmes et la préparation d'un nouveau régime pédagogique donnent l'occasion à la Commission de faire part de ses observations sur l'enseignement des arts qui connaît, à n'en point douter, un développement moins rapide que ne le souhaitaient le Rapport Rioux et l'Avis du Conseil s'y rapportant il y a huit ans déjà⁹.

Besoin de démontrer encore
la complémentarité des
activités humaines

Rares, en effet, sont aujourd'hui les endroits où l'enseignement des arts détient un caractère prioritaire dans le programme d'études. Souvent, cet enseignement n'occupe simplement pas la place qui lui revient. Plus souvent, il suscite un intérêt moindre que d'autres disciplines jouissant pourtant d'un temps équivalent dans la grille-horaire. Pourquoi? L'enseignement des arts prend encore trop fréquemment la forme des traditionnels cours de solfège ou de dessin. Il est parfois perçu comme un simple repos accordé aux élèves (dessin, chant, musique) à la suite d'exigeantes activités d'apprentissage dans les disciplines dites fondamentales. Il apparaît encore à l'occasion comme une concession aux goûts «différents» de certains enfants. En définitive, peu de parents, d'enseignants ou d'administrateurs scolaires sont actuellement sensibles à la valeur d'une bonne initiation aux disciplines artistiques pour la formation intégrale des enfants. Le statut de l'enseignement des arts dans une école à l'approche mécaniste et aux visées utilitaires est assez semblable à celui des arts en général dans une société considérant la productivité et le profit avant toute chose: c'est un divertissement, un hors-d'oeuvre. Dans notre société aussi, d'aucuns voient d'un mauvais oeil le temps du loisir gagner du terrain sur le temps du travail; dans le monde scolaire, certains jugent que la multiplication des disciplines de formation dite personnelle, culturelle ou sociale, enlève du temps aux «matières importantes». Devant une telle réalité, on comprend ceux qui s'intéressent davantage aux arts de vouloir en confier l'enseignement à des spécialistes pour en assurer tant l'existence que la qualité.

Choses connues

Depuis quelque temps déjà, le ministère de l'Éducation a décrété prioritaire le développement de l'enseignement des arts. Des mesures spéciales, qui manquent peut-être d'originalité, ont été prises pour en faire la promotion: engagement d'agents de développement pédagogique, élaboration d'un nouveau programme, appui à la recherche et à l'expérimentation. Il serait sans doute intéressant d'en évaluer bientôt la portée. Des contacts ont aussi

9. Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, Québec 1969; Conseil supérieur de l'éducation, «Avis concernant l'enseignement des arts au Québec», dans Rapport annuel 1971-1972, Québec 1973, pp. 83-124.

été établis avec les universités pour renouveler la formation et le perfectionnement des maîtres, et un programme de sensibilisation des parents à l'importance des arts dans la formation de l'enfant a été prévu. Fort bien. Mais voilà que le nouveau programme d'arts devrait être composé de quatre volets: musique, arts plastiques, danse, art dramatique. C'est là, perçoit-on, que le bât blesse. Car toutes sortes d'oppositions ont rapidement pris naissance chez les premiers intéressés eux-mêmes. Leurs raisons sont nombreuses: tous ces arts, disent-ils, ne sauraient avoir la même importance dans le programme d'études primaires; le programme est irréaliste, soutiennent-ils, parce que les artistes-éducateurs sont encore trop peu nombreux — 2,6% du personnel enseignant du primaire¹⁰ — et la formation initiale des enseignants généralistes ne prévoit pas une initiation, pourtant nécessaire, à l'enseignement des disciplines artistiques; il n'y aurait pas encore d'entente entre le Ministère et les universités quant à la révision du programme de formation des spécialistes en arts nécessitée par l'apparition des quatre volets projetés; l'ouverture des artistes-éducateurs à l'enseignement de plus d'une discipline artistique ne serait pas très grande; etc... Comment donc espérer des progrès sensibles dans les prochaines années sans que tous les efforts convergent dans la même direction? Mission impossible?

Vues de la commission

Pour sa part, la Commission estime utile de refaire profession de foi en une éducation favorisant le développement de toute la personne, ce qui fait de toute évidence une place à l'enseignement des arts dans le programme des études primaires. La Commission croit de plus réalisable, sur une période de six ans, **une initiation** de chaque enfant à la musique, aux arts plastiques, à la danse et à l'expression dramatique, si on veut bien s'en donner les moyens dans une perspective de développement intégral de l'enfant. Elle croit enfin que la multiplication des projets éducatifs d'école pourrait avoir un impact bénéfique sur l'implantation des nouveaux programmes, en particulier celui des arts, étant donné la préoccupation qu'ils génèrent d'une plus grande cohérence entre les diverses interventions auprès de l'enfant. La plupart des membres désirent ajouter que, de leur avis, il peut à bon droit continuer d'exister des écoles qui consacrent presque la moitié de leur horaire à l'enseignement des arts à l'intention des enfants qui manifestent un intérêt et un talent particuliers.

Conclusions En conclusion, la Commission souhaite

- que l'enseignement des arts à l'école primaire occupe vraiment la place qui lui revient naturellement dans tout projet scolaire visant la formation intégrale de l'enfant;
- que s'établissent à cette fin, chez les premiers intéressés, toutes formes de concertation propres à sensibiliser aux bienfaits d'une initiation de

10. Selon les chiffres récents dévoilés par la responsable du programme des arts au primaire, comparativement à 2,45% en 1977-78 (voir *La formation initiale des enseignants spécialistes...*).

l'enfant aux différentes disciplines artistiques et à écarter les nombreux obstacles qui entravent le développement de l'enseignement des arts dans le système scolaire.

L'application de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire

Après avoir commenté dès sa publication la politique ministérielle à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage¹¹, la Commission n'allait certes pas montrer moins d'intérêt à observer ce qu'il adviendrait de son application dans les milieux scolaires. Les observations de chaque membre dans son milieu, les témoignages reçus dans les établissements visités, les avis des spécialistes rencontrés, l'examen de la documentation disponible¹², allaient lui permettre de se faire une bonne idée du stade d'évolution de «l'éducation spéciale» au Québec.

Un portrait, trois couleurs

Mettre nos milieux scolaires sous l'éclairage de la politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, c'est reconnaître trois attitudes différentes, avec des nuances au chapitre de la prudence dans l'action. Il y a ceux qui n'ont encore rien fait, ceux dont l'action est antérieure à l'énoncé de politique, enfin ceux qui se sont empressés de se mettre en marche à la suite de l'énoncé de politique. La situation est bien différente, on le devinera facilement, selon que l'on observe l'un ou l'autre groupe.

Les milieux en attente

Chez les premiers, qui se réclament d'une certaine prudence, l'énoncé de politique n'a rien changé aux services déjà en place. Les classes spéciales aux clientèles variées se maintiennent et les personnels spécialisés oeuvrent en conséquence. Ni le personnel, ni les parents n'ont commencé d'être sensibilisés à cette nouvelle politique, la direction de ces établissements préférant attendre du Ministère les gestes concrets devant en favoriser l'application.

Les milieux qui ont pris les devants

Chez le second groupe, déjà engagé avant l'annonce de la politique dans la voie de l'intégration des élèves en difficulté au cadre scolaire le plus normal possible, plusieurs disent que ces élèves et le milieu lui-même commencent à cueillir les fruits de l'opération amorcée. On insiste pour ajouter que les

11. «La politique du ministère de l'Éducation à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage», Commentaires adoptés à la 219^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 9 février 1979, dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, Québec 1979, pp. 269-275.

12. Voir en particulier, Gisèle Gingras, *Étude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'île de Montréal (rapport provisoire)*, Service de l'adaptation, Commission des écoles catholiques de Montréal, juin 1979, 54 p.

expériences heureuses ont été le résultat de la bonne volonté exceptionnelle du personnel et de la contribution efficace des parents.

Il importe cependant de bien identifier celui qui porte jugement sur une situation donnée car, selon le rapport préparé pour la C.E.C.M. par Gisèle Gingras, «plus on est loin du projet, plus on est porté à parler de réussite de l'intégration dans sa commission scolaire, mais l'analyse sur place nous fait plutôt rapidement réviser nos positions quant au sens que l'on donne en pratique, dans les écoles, à l'intégration»¹³. Nous avons pu nous aussi constater que des problèmes vécus par les enseignants impliqués peuvent être facilement sous-évalués et le signe de succès d'une expérience peut être parfois dégagé de la seule absence d'opposition venant de parents ou d'enseignants.

**Les milieux empressés
de changer**

Le troisième groupe, enfin, c'est celui où l'empressement à réaliser la politique ministérielle a été tel qu'on a souvent décrété, avec plus ou moins d'explications, les changements organisationnels et les modifications de tâches nécessaires à son application. Inquiète devant plusieurs cas semblables, la C.E.Q. mettait en garde, l'année scolaire commencée, contre ce qu'elle appelait «l'intégration précipitée»¹⁴. Mais déjà, des enseignants «affligés d'élèves en difficulté dans leur groupe», selon leurs propres termes, avouaient s'être sentis brusqués (parce qu'ils ont plus ou moins le choix d'accepter ou de refuser), surchargés (parce qu'ils devaient faire plus d'une préparation de classe, pour les «réguliers» et pour les «allégés»), souvent démunis (parce qu'ils devaient constater chez certains élèves des retards irrécupérables malgré l'assistance sporadique de rares personnes-ressources). Faire l'intégration dans ces conditions, continuaient-ils, c'est-à-dire sans plus de discernement ni davantage de soutien approprié, c'était mettre les uns en situation d'échec et les autres en situation de progrès ralenti. Et ils réclamaient, bien sûr, de l'aide sous la forme d'une diminution conséquente de la taille du groupe, d'une détermination du seuil de tolérance d'un groupe-classe¹⁵ et d'une intégration progressive, c'est-à-dire d'une intégration dans la classe régulière pour quelques périodes-matières d'abord, puis pour la totalité du temps.

**De la normalité absolue
à la normalité relative**

Cette tendance à maintenir le morcellement encore marqué du monde scolaire, ces réactions plutôt froides à la politique ne doivent pas étonner plus qu'il ne faut. On peut les attribuer à la difficulté de croire que ce qui servait précédemment de règle ne vaut plus et que la normalité s'entend aujourd'hui d'une autre façon. Était en effet considéré normal l'enfant exempt de toute incapacité ou de tout défaut, même mineur; c'est ainsi qu'ont été déterminées

13. *Op. cit.*, p. 11.

14. Centrale de l'enseignement du Québec, *Les enjeux du Livre orange*, octobre 1979, pp. 15-19.

15. Le Conseil avait souligné le besoin de répondre à une question aussi concrète dans ses «Commentaires sur la politique...», *Op. cit.*, p. 273.

une clientèle pour les classes régulières et diverses autres pour les classes dites spéciales. À cette normalité quasi absolue, la nouvelle politique invite à substituer une normalité relative: celle qui admet des incapacités ou des défauts mineurs qui peuvent être pris en compte dans le cadre scolaire habituel, moyennant une assistance appropriée. Et c'est au nom du même bien de l'enfant qu'il faut maintenant croire aux vertus de l'intégration alors que le contraire était démontré il y a peu de temps. Sans doute n'est-il pas donné à tout le monde de consentir à faire avec conviction aussi rapide volte-face.

Nécessaire adaptation de l'organisation scolaire

Assurément, aucune véritable intégration n'est possible sans que l'organisation scolaire en général et tous ses agents en particulier ne s'efforcent d'abord de comprendre le sens de l'objectif poursuivi, ensuite de s'y ajuster.

Comprendre l'intégration

Selon Gisèle Gingras, dans l'étude déjà citée, une analyse sommaire des définitions de l'intégration montre que 55% des intervenants la conçoivent comme une tentative pour apprendre aux enfants en difficulté à fonctionner comme tous les autres enfants aux plans académique et social ou pour exiger d'eux qu'ils fonctionnent ainsi¹⁶. Selon la dernière entente convenue avec la C.E.Q. par ailleurs, l'intégration est le processus par lequel un enfant ne participe plus, en tout ou en partie, à l'ensemble des cours et des activités d'apprentissage d'un groupe d'enfants en difficulté, processus enclenché par une décision prise après consultation des enseignants concernés¹⁷. Enfin, pour Normand Giroux, qui présentait en 1972 une étude sur la question au Ontario Institute for Studies in Education, l'intégration serait «l'ensemble des moyens mis en oeuvre pour acheminer aux enfants en difficulté placés dans les classes régulières les provisions d'éducation spéciale dont ils ont besoin»¹⁸.

Si bien des gens peuvent se réclamer de l'une ou de l'autre définition pour dire qu'ils font de l'intégration, la Commission retient quant à elle la dernière, qui implique une réorganisation de l'environnement éducatif et une véritable individualisation de l'enseignement. Elle estime de la sorte que bien peu de milieux peuvent à ce jour prétendre pratiquer l'intégration. Donner à un élève en difficulté, maintenu ou réintégré dans une classe régulière, à peu près les mêmes services éducatifs qu'à tous les autres enfants du groupe n'est pas de l'intégration. Il s'agit plus que de l'endroit où se trouve la chaise qu'il occupe; il s'agit d'efforts spécifiques pour répondre aux besoins particuliers qu'un regard attentif à l'enfant aura permis de découvrir.

16. *Op. cit.*, p. 24.

17. *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques et la Centrale de l'enseignement de Québec*, 8.12.03 et 05.

18. Cité dans Mario Laloressi, «Mainstreaming» et perfectionnement des enseignants (inédit), Université de Montréal, 79.10.30, 10 p. et bibliographie.

L'environnement éducatif modifié

Avant tout changement d'ordre matériel, y inclus la suppression des barrières architecturales, c'est l'évolution lente des mentalités qui transforme l'environnement éducatif. Pour tous les occupants de l'espace scolaire, il importe de voir l'enfant en difficulté non plus comme un patient qui subit, impuissant, une intervention, mais comme un agent qui est aidé, avec ses moyens et ses limites, à se prendre en charge et à surmonter chaque difficulté qu'il éprouve. Par ailleurs, l'environnement éducatif est adapté à l'intégration quand le personnel s'est assuré de trouver chez les autres élèves plus d'aide que d'ennuis. L'adhésion des parents est également nécessaire: on s'attendra à trouver, bien sûr, chez les parents des enfants en difficulté une collaboration particulière, mais chez tous un appui marqué aux efforts de l'école. Quant au personnel, il devrait compter des ressources variées et complémentaires; les pédagogues devraient avoir acquis la conviction qu'avec leur science, leur art, le secours de quelques nouvelles techniques, le soutien de collègues spécialistes, ils sauront maîtriser le difficile; les rapports que devraient entretenir les enseignants et les divers spécialistes psychologues, ortho-pédagogues, rééducateurs, devraient être clairs; les réponses apportées par les spécialistes aux besoins des élèves en difficulté ne devraient pas manquer de cohérence avec les gestes habituels des enseignants.

Soulignons, en passant, un problème qui touche justement le personnel professionnel non enseignant; certaines règles budgétaires et administratives rendent difficile d'en maintenir les effectifs, déjà insuffisants pourtant un peu partout. Comme l'observait un comité interministériel, cette situation, dans le système public, est désavantageuse «pour les services personnels aux élèves en difficulté car ces services ne sont pas protégés de la même façon que les services d'enseignement». Le comité expliquait que, «dans le secteur privé, les personnels non enseignants sont protégés par des normes et peuvent même dans certains cas être engagés dans le cadre des enseignants». Il concluait que, dans ces conditions, «le droit des élèves en difficulté de recevoir des services appropriés de rééducation et de réadaptation trouve dans le secteur privé une réponse acceptable»¹⁹.

Il est facile de s'imaginer dès lors que, compte tenu des conditions qui y prévalent, la réponse du secteur public aux besoins des élèves en difficulté est encore moins qu'acceptable, en raison particulièrement des difficultés à retenir les services de personnels non enseignants diversifiés. Ce n'est, semble-t-il, qu'en 1981-1982 que «l'accent pourra être placé sur le développement des ressources humaines diverses à affecter aux élèves en difficulté»²⁰. Mais entre-temps, que doivent faire les commissions scolaires?

La force principale de l'environnement éducatif, on le voit bien, réside dans les ressources humaines. Chez l'ensemble des personnels impliqués, l'attention aux besoins spécifiques des enfants en difficulté et aux moyens d'y

19. Comité sur les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire, y inclus les services de réadaptation, *Rapport aux sous-ministres des Affaires sociales et de l'Éducation*, décembre 1979, pp. 153-154; 170; 176.

20. *Ibid.*, p. 170.

donner réponse à son pendant chez le titulaire de la classe régulière: c'est l'individualisation de l'enseignement²¹.

**Gestion des services spéciaux
et organisation pédagogique**

La gestion des services éducatifs spéciaux et l'ajustement de l'organisation scolaire devraient s'appuyer sur des motifs d'ordre administratif et pédagogique à la fois. Car c'est une chose d'aller chercher les ressources auxquelles les normes donnent droit dans le champ de l'«éducation spéciale», et c'en est une autre de distribuer sagement ces ressources avec la préoccupation d'assurer la meilleure réponse possible aux besoins particuliers des élèves. La démarche purement administrative qui consiste à se doter de toutes les ressources disponibles dans les circonstances est plus que légitime. Par ailleurs, une fois les ressources acquises, il ne s'agit plus d'un simple partage équitable des clients entre les professionnels engagés, mais d'une affectation du personnel en fonction des besoins individuels à satisfaire chez les enfants. Les critères de nature pédagogique devraient alors prévaloir sur les impératifs d'ordre administratif. Autrement dit, il serait inconvenant de chercher à combler la tâche d'un professionnel avec l'addition de tel élève plutôt que de s'efforcer de donner réponse aux besoins particuliers de cet élève grâce aux services appropriés de tel professionnel. Pourrait-on penser à une sorte de plan local annuel d'affectation des ressources en fonction des besoins personnels des enfants et non en fonction de la composition de groupes étiquetés, pour fonder le rationnel de cette opération?

**Autres objets de
préoccupation**

Le Conseil affirmait, en commentant l'énoncé de politique du Ministère, qu'il y avait lieu de «se réjouir que les professionnels non enseignants pourront dorénavant consacrer moins de temps à l'administration et davantage aux services personnels aux élèves»²². Il faut craindre maintenant que cet espoir ne soit déçu. Si la politique ministérielle préconisait de reconnaître cinq catégories de cas d'inadaptation, les conventions collectives en distinguent désormais dix-sept²³.

Le classement des enfants selon ces catégories, dont dépend le calcul du nombre des enseignants dans les commissions scolaires, est confié aux professionnels non enseignants qui, déjà peu nombreux, devront y consacrer un temps précieux dont ils ne disposeront plus pour des interventions d'aide directe ou indirecte aux enfants selon leur compétence.

**Carences d'instruments
de gestion**

Après avoir vu l'État fixer des orientations généreuses dans un énoncé de politique et conclure des ententes avec les divers syndicats de professionnels de l'éducation, les milieux scolaires attendent assurément de lui pour les

21. Voir «Le titulaire», dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, Québec 1978, pp. 86-89.

22. *Op. cit.*, p. 272, no 43.

23. Voir Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec 1978, p. 28; *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques et le Central de l'enseignement du Québec*, Annexe XXII.

guider dans la pratique autre chose qu'un vague discours sur le bien de l'enfant et sur l'art du possible. C'est une chose que de respecter l'autonomie de gestion des commissions scolaires; c'en est une autre de faire le voeu qu'elles se débrouillent encore quelque temps dans ce champ complexe des services à l'enfance en difficulté avec, d'une part, les indications d'un graphique (modèle en cascade) et, d'autre part, les conventions collectives qui établissent un certain nombre de règles de gestion administrative. Il manque jusqu'ici, semble-t-il, quelques instruments de gestion inspirés de préoccupations pédagogiques.

Rôle des parents L'examen de l'énoncé de politique rendu public en novembre 1978 amenait ce commentaire du Conseil: «Après qu'un passé récent de surspécialisation eut fait croire à l'incompétence des enseignants ordinaires et, a fortiori, des parents en éducation dite spéciale, il est bon de voir reconnu le droit de ceux-ci à l'information, à la consultation, à la participation, à l'évaluation et à la prise de décision quand il s'agit de l'orientation ou du placement de leur enfant»²⁴.

Il faut se réjouir de ce que le projet de Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et les règles relatives à l'éducation préscolaire reconnaît toujours aux parents le droit d'être «consultés sur les mesures spéciales que l'école se propose d'adopter»²⁵.

Démarches convergentes Perspective encourageante: observant le souci semblablement manifesté par divers organismes de répondre le plus adéquatement possible aux besoins des «personnes en difficulté», la Commission y relève une insistance dans la procédure ou la démarche sur l'établissement d'un «plan de services»²⁶, d'un «plan de programmes individualisés»²⁷ ou d'un «programme éducatif personnalisé»²⁸. Dans le secteur social, il semble même que la détermination d'un plan de services personnalisés soit un prérequis à l'allocation des ressources nécessaires. Certaine qu'on s'assure ainsi d'un meilleur usage des fonds distribués, la Commission souhaite que dans le secteur de l'éducation également on rende obligatoire la préparation d'un programme éducatif personnalisé.

Une politique, une loi

La Commission a pu recueillir une information critique sur la Loi américaine PL 94-142 garantissant depuis 1975 des services éducatifs appropriés aux

24. *Op. cit.*, p. 272, no 5.1.

25. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *Document de consultation*, no 16.0033, mars 1980, nos 2.1.2.2.4 et 2.2.1.1.7.

26. Office des personnes handicapées du Québec; voir *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*, L.Q., 1978, c. 7, a. 45.

27. Conseil de la santé et des services sociaux de la région de Montréal métropolitain; voir *Planification des services aux personnes déficientes mentales avec ou sans surhandicap physique et/ou sensoriel* (projet), décembre 1979, p. 6.

28. Diverses commissions scolaires.

enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage²⁹. Cette loi, comme la politique québécoise, reconnaît en particulier le droit à une éducation fournie «dans l'environnement scolaire le moins spécial possible». En dépit de la controverse qu'elle suscite encore³⁰, il peut être utile d'en souligner certains aspects que le Québec ferait bien de ne pas ignorer pour l'amélioration de sa politique.

Programme éducatif personnel La Loi PL 94-142 oblige à la préparation d'un programme éducatif personnel³¹, révisé au moins annuellement, dans lequel sont déterminés les objectifs à la portée de l'enfant et les ressources nécessaires pour lui venir en aide. Pour plusieurs, c'est la pierre angulaire de cette loi et la traduction efficace d'une véritable individualisation de l'enseignement qui sait diagnostiquer et prescrire. Quand le ministère québécois de l'Éducation parlait de «bilan fonctionnel»³², souhaitait-il ouvrir ainsi la voie au programme éducatif personnel?

Droits des parents La même Loi confère aux parents le droit d'exiger d'être consultés et de donner leur accord aux services éducatifs prévus pour leur enfant. Une autre loi leur reconnaissait peu avant le droit d'accès au dossier scolaire de leur enfant³³. Il faut constater que la politique québécoise se devra d'ouvrir de plus en plus résolument à la consultation des parents au sujet de l'orientation de leurs enfants vers des services appropriés, malgré le fait que plusieurs milieux scolaires n'ont pas une très longue tradition de consultation des parents.

Perfectionnement des personnels Il est intéressant de noter quelques constantes dans les programmes américains de perfectionnement des personnels rendus nécessaires par l'intégration des élèves en difficulté³⁴. Là comme ici, la préparation des personnels conditionne profondément l'application de la loi ou de la politique. Voici donc ces constantes qui pourraient inspirer les réviseurs des programmes de formation et de perfectionnement des personnels scolaires au Québec.

1. On cherche à convaincre de la nécessité d'individualiser l'enseignement et on fournit de l'instrumentation à cet effet.

29. La Commission a bénéficié en particulier de la collaboration de monsieur Gilles Bouchard, de la C.S. Saulx-Saint-Louis, et de madame Madeleine Thibault, professeur à l'Université Laval.

30. Voir *Time*, vol. 115, no 24, 16 juin 1980, p. 59: "The law is theoretically useful and just (...). But in practice it often puts an overwhelming strain on the teacher (...). These children need a disproportionate amount of the teacher's time. It's a teacher's nightmare — she can't help them, but she never forgets them". Voir R. Tremblay, *Rapport des propos tenus sur la Loi PL 94-142 dans le cadre du 58e colloque international du Council for Exceptional Children* (Philadelphie, avril 1980), inédit, C.S. La Jeune Lorette, 6 p.

31. Individualized Educational Program qu'on s'approprierait à nommer plutôt maintenant Personalized Educational Program.

32. *L'École québécoise. L'enfance en difficulté...*, op. cit., p. 34.

33. Family Educational Rights and Privacy Act, 1974.

34. Mario Laforêt, *Op. cit.*, pp. 7-10.

2. On dispense des connaissances sur l'enfant en difficulté et sur les services qui peuvent lui être offerts.
3. On développe la connaissance de techniques éducatives pour faciliter les interventions.
4. On s'emploie à développer l'habileté à travailler en équipe.

Conclusions En conclusion, la Commission souhaite

- que le Ministère mette rapidement à la disposition des milieux scolaires les outils leur permettant de gérer plus efficacement les ressources allouées pour la satisfaction des besoins spécifiques des enfants en difficulté;
- que le Ministère mette également à la disposition des parents les moyens de rendre efficace leur action complémentaire des services éducatifs spéciaux dispensés à leurs enfants;
- que les commissions scolaires fassent dans l'immédiat des expériences dans le sens d'une diversification des ressources humaines et physiques mises à la disposition des élèves en difficulté, dans le souci de chercher réponse adéquate à leurs divers besoins;
- que les programmes de perfectionnement des personnels scolaires s'inspirent des constantes dégagées dans des programmes en cours au États-Unis, dans le souci de répondre aux attentes qu'ils auront précisées compte tenu de leur évolution quant à leur compétence et quant à leurs attitudes;
- que le Ministère envisage de dépasser un jour l'énoncé de politique pour garantir dans la Loi sur l'instruction publique le droit des enfants en difficulté à une éducation dans le cadre scolaire le plus normal possible.

La participation des parents

Progrès évident Tous les membres de la Commission ont le sentiment que la participation des parents en milieu scolaire a marqué des points cette année. Sans doute ont été adoptées et sont entrées en vigueur les Lois 30 et 71³⁵. Mais les propos recueillis dans les milieux visités témoignent aussi d'une évolution des mentalités sans laquelle il est difficile de progresser. L'an passé, le jugement était moins favorable: des oppositions se manifestaient aux nouvelles conditions offertes aux parents dans le Livre vert **L'enseignement primaire et secondaire au Québec**, puis dans l'énoncé de politique et plan d'action **L'École québécoise**; des difficultés de communication entre les groupes pouvaient également s'observer³⁶. Cette année, la Commission estime plus rares ceux qui font encore grief au Ministère de s'être beaucoup occupé des parents ou ceux qui s'objectent à la participation des parents à la chose

35. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (L.Q. 1979, c. 28) et Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique (L.Q. 1979, c. 80).

36. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1978-1979*, pp. 65-67.

scolaire, ce qui n'élimine pas du même coup tout rapport difficile. De l'avis de nombreux parents, dans divers domaines, dont ceux de l'administration et de la pédagogie, leur place dans le champ d'une consultation significative est en train de se créer.

**Participation individuelle
et participation collective**

La Commission parlait l'an dernier de relations individuelles plutôt bonnes entre les parents et les divers acteurs de la scène scolaire et de rapports de groupes plus difficiles. La participation des parents s'exprime en effet tantôt de façon individuelle, tantôt de façon collective. C'est sans doute à l'une et à l'autre que la publicité télévisée du ministère de l'Éducation invite depuis quelque temps, en faisant entendre aux parents des enfants leur rappeler qu'ils ont besoin d'eux... «à l'école aussi».

Participation individuelle

Plusieurs parents ne se sentent à l'aise à l'école qu'en certaines circonstances: s'ils rencontrent les enseignants pour la remise du bulletin, s'ils rendent service bénévolement en accompagnant par exemple un groupe d'élèves dans une sortie ou en apportant de l'aide à la bibliothèque. Ils marquent par là leur intérêt à l'égard des activités scolaires de leurs enfants et leur disponibilité à l'égard de certaines formes de collaboration. La participation des parents à l'école s'exprime le plus souvent de cette manière.

Participation collective

Mais la conjoncture actuelle incite à concentrer l'attention sur la participation des parents selon des modes structurés: les comités d'école et les comités de parents, qui existent depuis près de dix ans et dont les coordonnées ont été mises à jour dans les Lois 30 et 71; la représentation des parents au conseil des commissaires (Loi 30); le conseil d'orientation de l'école (Loi 71). Les parents perçoivent clairement qu'on veut donner un second élan à leur participation collective.

Les comités d'école

Il était bien sûr trop tôt cette année pour jauger l'effet global des lois nouvelles sur le fonctionnement des comités d'école, pour apprécier en particulier une mesure comme la détermination d'un nombre important de sujets de consultation obligatoire. C'est ce qui fait peut-être que des parents ont encore exprimé des plaintes quant au peu d'information qui leur était livrée ou quant au manque de considération dont ils étaient parfois l'objet. Cependant, plus fréquemment que par les années passées, beaucoup de parents, d'enseignants et de directeurs d'école manifestent assez spontanément leur appréciation pour le travail efficace des comités d'école.

Les autorités scolaires ont par ailleurs choisi de laisser à chaque milieu le soin de remédier au problème de la continuité dans la composition des comités d'école. Forts de l'expérience passée, les milieux ne devraient pas mettre trop de temps à surmonter cette difficulté.

Les comités de parents

Pas plus que dans le cas des comités d'école, les effets de la Loi 30 sur les comités de parents n'ont pu être appréciés durant l'année écoulée. De manière générale cependant, les membres de la Commission ont encore nettement perçu, au niveau de la commission scolaire, des fonctionnements divers, des préoccupations multiples et des rapports de groupes bien différents de ceux qu'ils ont pu observer au niveau de l'école. Il y aurait certes bien d'autres considérations à faire sur le vécu des comités de parents dont nous avons rencontré les membres; mais ce qui vient clairement à l'avant-plan, ce sont leurs rapports difficiles avec les conseils de commissaires. Comme les deux groupes entendent servir au mieux les usagers, il paraît important de souligner que, leur droit à l'existence ayant été également reconnu, leurs rapports professionnels devraient être empreints d'un plus grand désir de collaboration, ce qui ne requiert pas nécessairement l'élimination de discussions franches et de positions divergentes.

Le fait qu'un nombre de plus en plus grand de parents se montrent intéressés à occuper un siège au conseil des commissaires après avoir été membre du comité de parents, est interprété par d'aucuns comme le signe d'une nouvelle ère de relations plus fonctionnelles. La chose est possible, c'est certain mais, tout en admettant que les préoccupations des uns et des autres sont de deux ordres distincts, il faut voir que l'objectif pourrait être atteint autrement dès maintenant, ne serait-ce qu'en trouvant de nouvelles occasions de rencontres et d'échanges.

Le représentant des parents au conseil des commissaires

La dernière année nous a permis de prendre contact avec quelques représentants des parents auprès de conseils des commissaires. Même si l'expérience est très neuve et notre échantillonnage très restreint en rapport avec cette disposition de la Loi 30, il nous semble intéressant de résumer en deux points quelques remarques de nos interlocuteurs. D'une part, même si parfois le dossier de réunion du représentant des parents peut légèrement différer de celui de ses collègues, il est certain que son information est beaucoup plus consistante et meilleure que celle dont dispose le comité de parents. Or, une meilleure information favorise souvent une meilleure compréhension. Aussi, le représentant des parents juge-t-il de son devoir d'en faire bénéficier le comité de parents autrement moins bien renseigné. D'autre part, malgré toutes les dispositions de la loi et tous les efforts consentis par la commission scolaire pour le considérer comme un commissaire à part entière, le représentant des parents est encore distingué des autres commissaires du fait, en particulier, qu'il n'est pas élu au suffrage universel et qu'il n'a pas droit de vote au conseil. Nous croyons qu'on saura se faire à cette différence qui a le mérite de dissiper toute ambiguïté: les commissaires siègent non pas à titre de parents, mais à titre d'administrateurs publics élus, le représentant des parents siège, lui, à titre de parent, non d'administrateur public, comme le confirme la manière dont il est désigné et dont il participe aux délibérations sans voter. Ces propos sont bien brefs, en définitive, pour estimer pareille disposition à sa juste valeur mais ils laissent voir qu'un besoin a été satisfait et que l'expérience pourra apporter des améliorations.

Le conseil d'orientation de l'école

Sans être encore établi nulle part, le conseil d'orientation que la Loi 71 permet dans chaque école fait l'objet d'interprétations diverses. Les uns marquent quelque scepticisme: comment former un bon «conseil d'administration» avec des gens dont les préoccupations diffèrent autant? Quelle place occupera dorénavant un comité d'école dont le fonctionnement s'améliore et dont l'efficacité devient de plus en plus significative? Les autres entretiennent de l'espoir: voilà enfin un pouvoir décisionnel au niveau de l'école; voilà enfin pour les parents le droit de participer aux décisions.

Sans doute les débuts seront difficiles. Il suffit de voir des jeux s'annoncer, par exemple, dans une commission scolaire: d'un côté, des administrateurs soutiennent que la Loi 71, en ce qui concerne le conseil d'orientation, est allée au-delà des désirs des parents; d'un autre côté, des parents souhaitent détenir la majorité au conseil d'orientation afin d'échapper au «pouvoir-éteignoir» du personnel, sans cesse enclin à opposer à leurs requêtes ou suggestions: «ce n'est pas possible à cause de ceci ou de cela...».

Un dialogue franc et ouvert entre tous les groupes qui doivent déléguer des représentants au conseil d'orientation paraît nécessaire avant sa mise en place. Il serait utile que chacun dise au départ comme il entend faire servir le conseil à l'amélioration de l'école, quel type de fonctionnement lui semble désirable, quelles relations devraient être établies avec la commission scolaire, avec le milieu communautaire. L'expression de ces attentes peut devenir l'amorce d'un projet éducatif.

Autres observations

La participation des parents peut s'exprimer encore autrement: par exemple, dans la création et le soutien de classes ou d'écoles dites «alternatives» ou «optionnelles», ou encore dans la défense de la dernière école du village ou du quartier. Paradoxalement, les groupes de parents paraissent, dans le premier cas, jouir de quelques pouvoirs, dans le second cas, être condamnés à l'impuissance.

La Commission signale par ailleurs le programme «Animation de la participation des parents au primaire», destiné dans les milieux dits défavorisés à faciliter la participation des parents qui éprouvent des difficultés à se regrouper et à s'organiser. Cette forme de soutien semble connaître déjà des résultats appréciables, qui tiennent évidemment au dynamisme de l'animateur, à sa manière de mettre les parents en relation avec les administrateurs scolaires, aux rapports qu'il entretient tant avec la direction générale de la commission scolaire qu'avec la direction régionale du Ministère qui pourra ainsi en apprécier la valeur.

Avant de conclure, il faut admettre avec plusieurs que le grand «rêve participationniste d'un État à l'égard de la base»³⁷ ne devient pas ipso facto réalité avec un nouvel encadrement législatif. La preuve en est faite dans le secteur des services de santé et des services sociaux; la preuve en est aussi

37. J. Dumais, dans *Le Soleil*, 29 mai 1980.

faite à divers niveaux du système d'éducation où les postes à combler sont parfois plus nombreux que les volontaires, où plusieurs fonctions sont en définitive remplies par la même personne. Le phénomène sans doute frappe toute société pourvue de services en général tout aussi satisfaisants les uns que les autres. Une analyse globale serait nécessaire si on désirait vraiment le faire régresser. Et encore, y réussirait-on puisqu'il faudrait certes sonder les motivations profondes de chacun? Les parents veulent se soucier de la qualité des services éducatifs. Mais peut-on et doit-on les contraindre à entretenir contre leur gré des préoccupations collectives?

Conclusions En conclusion, la Commission souhaite

- que les conseils des commissaires et les comités des parents dans un effort de compréhension de leurs rôles distincts et dans un esprit de franche collaboration, tiennent plus d'une fois dans l'année des rencontres d'information et d'échanges;
- que l'expérience de la représentation des parents au conseil des commissaires fasse dès après la prochaine année l'objet d'une première évaluation au niveau local;
- que la mise en place du conseil d'orientation de l'école soit précédée de rencontres exploratoires réunissant les groupes qui doivent y déléguer des représentants, afin que les attentes ou les intentions principales des uns et des autres puissent être dévoilées et comprises, sinon partagées;
- qu'on étudie l'effet de la publicité télévisée du ministère de l'Éducation incitant les parents à la participation et qu'elle soit poursuivie compte tenu des résultats positifs.

L'éducation sexuelle à l'école³⁸

L'éducation sexuelle à l'école suscite le débat en plusieurs milieux et des controverses s'alimentent de réactions passionnées autant que d'arguments de toutes valeurs. Ce dernier mot pourrait bien être entendu autrement: il s'agit en effet le plus souvent d'une affaire de valeurs.

Signifier simplement que la question est à l'étude ou qu'un projet se dessine provoque ici ou là des remous, appuis ou oppositions, dont les médias ont vite fait de s'emparer. Assez curieusement cependant, les milieux scolaires visités cette année par la Commission ne se sont pas montrés spontanément des plus loquaces sur la question.

Les observations entendues sont celles-ci: le programme «Passe-partout» éveille bien des gens à l'éducation sexuelle des enfants; les quelques efforts des organismes locaux de services sociaux et de santé en ce domaine sont

38. Voir Comité catholique, *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1976, 44 p.; Comité protestant, *L'éducation sexuelle dans les écoles protestantes*, Québec 1978.

autant d'occasions de discussions pour les administrateurs scolaires, les professeurs et les parents; une enquête auprès des parents ou une réunion de consultation de la commission scolaire peuvent faire résolument avancer les choses.

Mais nous n'avons perçu nulle part le sentiment bien net que le débat avait assez duré, que l'unanimité était sur le point de se faire tant sur le contenu que sur les moyens, qu'il ne restait qu'à passer à l'action pour le plus grand bien des enfants.

Constatant ainsi que la question chemine arduement, ce n'est pas sans précaution que la Commission prend en considération le résultat d'un sondage réalisé l'an dernier selon lequel 96% des gens interrogés se déclarent en faveur de l'éducation sexuelle à l'école³⁹.

Ce qu'en disent les divers groupes rencontrés
Des enseignants surtout réticents

Dans chaque école visitée, les membres de la Commission ont interrogé les enseignants. De prime abord, ils semblent vouloir se tenir encore un peu à l'écart du débat. Ils se montrent, en général, réticents à l'ajout d'une nouvelle matière au programme d'études primaires et ils sont nombreux à avouer, par ailleurs, qu'ils éprouveraient beaucoup de gêne à toucher pareil sujet avec les enfants. Mis à part quelques-uns qui, déjà à l'aise, ont amorcé des initiatives personnelles destinées à éveiller les élèves ou à répondre à leur curiosité, les enseignants pensent que ce devoir revient plutôt aux parents et que, s'il fallait que l'école y supplée, elle ne devrait surtout pas le faire à raison d'une heure par semaine pendant six ou sept ans, mais bien au moyen d'interventions ponctuelles.

Confiance des administrateurs et des parents envers le ministère de l'Éducation et envers le titulaire

Si un programme ou un guide pédagogique devait intervenir, parents et administrateurs rencontrés souhaitent unanimement qu'il provienne du ministère de l'Éducation: après tout, disent-ils, il s'agit d'éducation sexuelle à l'école. Ils préfèrent aussi l'action du titulaire de la classe à celle de l'infirmière du Centre local de services communautaires (C.L.S.C.).

Une opinion: dissocier autant que possible l'éducation sexuelle de l'enseignement moral et religieux

De plus, des gens souhaitent voir dissocier chez nous l'éducation sexuelle de l'enseignement moral et religieux; non que les deux n'aient rien à voir ensemble, mais il faut dépasser le stade de la suppléance de l'un à l'égard de l'autre, voire même de la tutelle de l'un sur l'autre. Ils croient qu'il y a une façon saine, autre que morale ou religieuse, de considérer l'éducation sexuelle des enfants et qu'elle devrait s'implanter naturellement et graduellement, dans le respect des valeurs d'un milieu.

39. Sondage Tremblay-Lévy Dupras, Université du Québec à Montréal, cité dans P. Lebrun et M. Roy, «Les enfants ont-ils un sexe?», in *Éducation-Québec*, vol. 10, no 4, janvier-février 1980, p. 20.

Les élèves constatent qu'il y a là un problème d'adultes	De leur côté, les élèves interrogés veulent bien de l'éducation à l'école. Ils estiment qu'ils pourraient ainsi mieux vivre dans leur petite société en tant que garçon ou fille. Ils sentent cependant tous plus ou moins le malaise de leurs parents et de leurs professeurs à «parler de ça». Dans ces conditions, on les comprendra de ne pas poser beaucoup de questions à ce sujet aux uns et aux autres; on les comprendrait de souhaiter plus ou moins consciemment une évolution de leurs éducateurs à ce chapitre.
Importance de s'entendre sur le contenu et l'approche Le contenu: information et réflexion sur l'affectivité, l'identité sexuelle, les rapports humains...	Tous se demandent quel serait le contenu de l'éducation sexuelle à l'école. Pour certains, ce devrait être de l'information. Pour d'autres, ce devrait être plus que l'explication de phénomènes biologiques; il faudrait savoir ajouter une réflexion sur les rôles sociaux, sur les relations hommes-femmes. Le témoignage des élèves révèle assez clairement qu'il serait difficile de satisfaire à leurs besoins par la seule information. D'ailleurs, note un spécialiste, «c'est l'aspect affectif qu'il semble important de développer à l'école (...) Au primaire, il est surtout important de développer le sentiment d'une identité, d'une identité sexuelle» ⁴⁰ . Les propos du Conseil du statut de la femme plaident également pour un contenu qui amène «les jeunes à élargir la notion de sexualité à l'identité sexuelle et à ses conséquences en termes de rôles sociaux» ⁴¹ . Pour sa part, dans une recommandation au ministre de l'Éducation au sujet de la formation personnelle et sociale à l'école, le Conseil supérieur de l'éducation rapportait comme une nouvelle demande adressée à l'école une éducation à l'affectivité et à la sexualité ⁴² . Il faut souligner encore aujourd'hui le caractère légitime de cet appel à l'école et souhaiter une réponse adéquate au moyen d'un contenu d'éducation sexuelle qui soit plus qu'informatif.
Une approche intégrée et des ressources appropriées	Quant à l'approche à privilégier, des parents sont d'avis que l'éducation sexuelle devrait être diffuse dans les interventions éducatives de l'école. D'aucuns soulignent le rôle du titulaire à cet égard, vu son souci de la formation intégrale des enfants au long des contacts soutenus qu'il entretient avec eux. La Commission, pour sa part, estime qu'il n'y a pas lieu de remettre en cause cette orientation: intégrer l'éducation sexuelle à la formation personnelle et sociale; déployer les objectifs à poursuivre dans les enseignements qui se répartissent déjà le temps disponible. Ce n'est pas à dire que l'école doive négliger l'apport spécifique «du psychologue, de l'orthopédagogue, de l'infirmière, de l'animateur de pastorale ou d'autres professionnels». Ce n'est pas moins voir non plus que «c'est dans son milieu et dans sa famille que s'enracine la formation personnelle et sociale de l'enfant», ni que «la

40. Une entrevue avec Jean-Marc Samson, directeur du Département de sexologie du l'UQAM, dans *Éducation-Québec*, vol. 10, no 4, janvier-février 1980.

41. Voir *Pour les québécoises: égalité et indépendance*, Québec 1978, pp. 48-51.

42. «La formation personnelle et sociale à l'école», dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1977-1978*, Québec 1978, pp. 130-133.

collaboration des parents en ce domaine fondamental s'avère indispensable»⁴³. D'ailleurs, l'éducation sexuelle ne détient-elle pas aujourd'hui dans plusieurs milieux scolaires, sinon partout, une sorte de statut particulier selon lequel les parents, consultés, doivent donner leur accord avant qu'un projet en ce domaine ne voit le jour à l'école?

Premier geste positif des
parents: en parler
à la maison

Les parents rencontrés reconnaissent qu'ils doivent intervenir. «La meilleure façon de faire l'éducation sexuelle à la maison, c'est de parler de sexualité, simplement; le fait d'en parler fait disparaître le malaise et donne de l'assurance quant à son usage ou non-usage»⁴⁴.

Conclusions En conclusion, la Commission souhaite

- que le Ministère, dans le cadre de ses travaux sur le programme de formation personnelle et sociale, définisse les objectifs de l'éducation sexuelle à l'école;
- que le contenu du programme ou du guide pédagogique soit plus qu'informatif et que soit mise en oeuvre une approche pédagogique intégrée, sans négliger pour autant l'apport de ressources appropriées;
- que le ministère de l'Éducation établisse un plan visant à préparer les responsables scolaires et les parents à l'intégration prochaine de l'éducation sexuelle aux objectifs de formation à l'école;
- que des programmes d'éducation populaire soient développés afin d'habiliter les parents à jouer leur rôle en matière d'éducation sexuelle auprès de leurs enfants.

L'octroi de crédits sur présentation de projets

La Commission estime devoir ajouter encore quelques pages pour faire part de remarques répétées des administrateurs, ces dernières années, à propos du financement de certains projets locaux au moyen d'allocations spécifiques du ministère de l'Éducation. Elle est consciente que ce problème particulier s'inscrit dans le cadre plus large du financement global des commissions scolaires et que ce champ se trouve actuellement en profonde mutation. Une nouvelle méthode d'allocation des ressources aux commissions scolaires, résultat d'une longue consultation, devrait en effet entrer en vigueur en 1980-1981. Tout laisse croire qu'on y retrouvera encore une forme de financement appelée «allocations supplémentaires» ou «allocations spécifiques». Comme elle ne peut présumer que toutes les difficultés antérieures seront ipso facto surmontées, la Commission croit utile de relever les

43. *Ibid.*

44. Mary Calderone, présidente du Sex Information and Education Council of United States, dont les propos tenus au Symposium «Enfance et sexualité» en septembre 1979, à Montréal, sont brièvement résumés en ces termes dans un article intitulé «La sexualité des sexologues» in *Éducation-Québec*, janvier-février 1980, p. 22.

réactions des milieux scolaires à la pratique de ces dernières années à cet égard.

Parlons d'argent Les événements ont montré que le temps était bien choisi cette année pour parler de transferts d'argent entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Cependant, pour la Commission, il s'agissait seulement de jeter un regard sur la pratique du Ministère qui consiste à rendre disponible aux commissions scolaires des crédits supplémentaires pour la réalisation de certains projets, pourvu qu'ils satisfassent à des conditions déterminées dans le cadre d'un plan de recherche ou de développement d'un secteur d'activité. Certains échos d'insatisfaction lui étant déjà parvenus de divers milieux scolaires, la Commission a voulu prêter attention à cet aspect.

Satisfaction Il faut reconnaître que des administrateurs se montrent satisfaits de certains points: à peu près toute commission scolaire réussit à obtenir des allocations selon l'un ou l'autre programme disponible; cette sorte de concours entre commissions scolaires paraît en définitive acceptable; le Ministère avait bien le droit de vouloir développer des secteurs d'activités jugés par lui prioritaires.

Insatisfaction Mais des insatisfactions s'expriment de la sorte:

- expérience faite, les besoins estimés prioritaires par le Ministère ne correspondent pas assez souvent à ceux des milieux;
- parfois même des conditions prescrites par le Ministère vont à l'encontre d'une philosophie ou d'une pratique privilégiée par une commission scolaire;
- dans l'ensemble des commissions scolaires et a fortiori dans les commissions scolaires à effectif réduit, il faut en quelque sorte suspendre un temps les services habituels pour examiner la documentation nécessaire, rédiger et présenter le projet dans les formes et les délais prescrits, et ce parfois pour peu ou rien du tout...;
- des projets reçoivent des allocations généreuses, d'autres obtiennent des ressources moins abondantes: dans le premier cas, certains parlent de gaspillage; dans le second, d'aucuns dénoncent l'insuffisance;
- plusieurs n'apprécient guère, en somme, cette espèce de «vente sous pression», cette forme de «centralisation mal déguisée», aux critères de sélection parfois «discutables».

Voilà sans doute qui éclaire quelque peu sur des ajustements qui pourraient être apportés aux diverses composantes de cette pratique.

Questions Par ailleurs, les milieux scolaires seraient certes intéressés à chercher dans des rapports d'évaluation, s'ils existent ou s'ils doivent exister bientôt, des réponses aux questions qu'ils se posent.

- Le primaire obtient-il sa quote-part par rapport aux autres niveaux d'enseignement?
- Le développement de services essentiels n'est-il pas parfois assujéti à ce mode d'allocation de ressources alors que toute commission scolaire devrait obtenir les moyens à cette fin de façon statutaire?
- Le contrôle a posteriori ou l'évaluation ne serait-il pas révélateur de l'à-propos de cette pratique?
- Globalement, la somme des énergies dépensées à préparer les plans n'est-elle pas plus grande que la somme que le Ministère consent à investir dans une opération?
- Les projets visant le moyen terme n'ont-ils pas plus de chances d'être mieux préparés puisqu'on disposerait de plus de temps pour ce faire?
- Crée-t-on deux classes d'administrateurs: les débrouillards ou rusés qui savent obtenir des octrois et ceux qui sont moins soucieux de profiter des allocations du Ministère?

Il paraît utile de chercher réponses à toutes ces questions puisque le document **La nouvelle méthode d'allocation des ressources aux commissions scolaires pour l'année 1980-1981**⁴⁵ parle toujours d'allocations supplémentaires et d'allocations spécifiques.

La Commission, en accord avec ce qu'elle a cru percevoir des aspirations des milieux scolaires, accepte le principe que le système québécois d'éducation puisse se donner des priorités nationales, établir des plans nationaux de développement assortis de ressources spécifiques. Cependant, le souci d'assurer une articulation cohérente entre les besoins nationaux, régionaux et locaux devrait demeurer une préoccupation de tous les instants.

Suggestions Si le Ministère maintient cette pratique, certaines suggestions peuvent être formulées. Nous devons pour ce faire surmonter quelques hésitations en raison du caractère aléatoire de cette forme de financement combiné au caractère essentiel des services visés depuis longtemps attendus. Mais escomptant qu'on saura reconnaître le caractère impératif de ces besoins et y apporter réponse complète et durable sous une forme ou sous une autre, la Commission veut mettre en évidence ces secteurs généralement sous-développés auxquels le Ministère devrait accorder une attention particulière:

- les services d'encadrement (surveillance et animation) des dineurs à l'école;
- les bibliothèques scolaires, avec ressources humaines appropriées;
- les cours d'écoles à aménager;
- de vieilles écoles à transformer pour les ajuster aux besoins des nouveaux régimes pédagogiques et aux nouvelles normes de sécurité et de qualité de l'environnement...

45. Document 51-3629, Direction générale de l'administration, ministère de l'Éducation, mars 1980.

Conclusion

En terminant, la Commission veut attirer l'attention sur une réalité avec laquelle il faut déjà compter et à laquelle le système scolaire ne montre pas beaucoup de signes d'adaptation.

Nombre accru de petites écoles	Nous voulons parler du nombre accru de petites écoles à la suite de la diminution de la clientèle scolaire et de ses conséquences sur la gestion et les conditions de travail. Un calcul rapide permet de voir qu'en 1978-1979, sur un total de 1930 écoles primaires, 502 écoles sont inscrites comme comptant moins de 225 élèves et 312 écoles sont appelées institutionnelles, c'est-à-dire qu'elles comptent un peu plus de 225 élèves distribués dans deux, trois ou quatre écoles physiques ⁴⁶ . Cinq ans plus tôt, sur un total de 2005 écoles primaires, on dénombrait 397 écoles de moins de 225 élèves et 70 écoles dites institutionnelles ⁴⁷ .
Tâches différentes	La clientèle scolaire, après avoir connu une baisse considérable, devrait demeurer stable pour un temps dans la plupart des régions ⁴⁸ . C'est dire qu'une grande proportion du personnel du préscolaire et du primaire travaille actuellement et pourrait travailler encore un bon moment, si rien ne change, dans des conditions dont ne tiennent à peu près pas compte les outils de gestion et les instruments pédagogiques. Car elles sont bien différentes les tâches des jardinières dont l'une s'occupe de deux groupes d'enfants dans la même école et l'autre de deux autres groupes dans deux écoles distantes de plusieurs kilomètres. Elle est bien différente la tâche d'un titulaire d'un groupe-classe de taille moyenne dans une école où l'on compte un ou plusieurs groupes-classes par année-degré, et celle d'un titulaire d'un petit groupe-classe à degrés multiples. Il en va de même dans les tâches des autres personnels des écoles (directeurs, enseignants-spécialistes, ...) et du personnel administratif des commissions scolaires.
Règles et normes appropriées	Si la Commission conclut son rapport 1979-1980 en touchant ce problème, c'est qu'elle s'est montrée sensible aux difficultés des milieux scolaires aux prises avec de telles conditions de vie et qu'elle estime d'une certaine urgence que les responsables des conventions collectives et des cahiers de gestion s'efforcent, de part et d'autre, de mieux ajuster règles ou normes à la conjoncture, en ajoutant au besoin les dispositions particulières que requiert cette transformation de notre système scolaire.

46. Ministère de l'Éducation, *Répertoire des organismes et des écoles, 1978-1979*.

47. Ministère de l'Éducation, *Répertoire des organismes et des écoles, 1973-1974*.

48. Voir «Diminution de la clientèle scolaire», dans Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1978-1979*, Québec 1979, pp. 53-58.

4. L'ÉCOLE SECONDAIRE

Des observations de ses membres dans leurs milieux et dans les établissements qu'ils ont visités en 1979-1980, la Commission de l'enseignement secondaire retient que l'école emprunte plusieurs avenues larges et prometteuses, qu'elle roule avec difficulté sur des chemins en construction, qu'elle est engagée aussi dans quelques voies sans issues apparentes¹.

Des avenues prometteuses

Des pas en avant ont été accomplis cette année à l'école secondaire et certaines orientations permettent d'être optimiste quant à l'avenir. En effet, l'école secondaire prend à son acquis certains résultats de ses actions passées et, en les consolidant, peut avancer avec une vitesse de croisière relativement sécurisante.

Les retombées de l'Année internationale de l'enfant

Dans la foulée de l'Année internationale de l'enfant, il est intéressant de noter que dans plusieurs milieux, de façon officielle ou non, des adultes et des adolescents ont tenté avec bonne volonté des rapprochements. Il ne s'agit pas bien sûr d'efforts généralisés, mais le mouvement qui tend à centrer davantage l'action éducative sur l'élève prend de l'ampleur.

Les jeunes eux-mêmes se sont attablés: leur Livre bleu *Et après?* a exprimé leurs réflexions imaginées, révélatrices de leurs sentiments et de leurs besoins². «Le jeune est comme un cerf-volant. Il a l'air libre mais il est toujours attaché... Nous voulons être impliqués dans tout ce qui nous concerne». C'est en ces termes que les jeunes ont résumé leur pensée sur leur condition. Ces propos confirment d'ailleurs les interventions des représentants des conseils étudiants rencontrés lors des visites de la Commission dans des écoles.

Plus particulièrement dans le domaine scolaire, les élèves sont prêts très souvent à s'engager et à collaborer à l'action éducative. Leurs conditions sont claires: les relations élèves-professeur doivent être franches et honnêtes. Un climat de respect mutuel et de confiance s'impose de toute nécessité, ce qu'ils ne retrouvent pas toujours.

Les jeunes voudraient que leurs éducateurs soient d'abord des êtres humains, des êtres capables de les écouter et de prendre en considération ce qu'ils pensent et vivent. Ensuite, ils voudraient que leurs éducateurs soient exigeants quant aux apprentissages scolaires et quant aux «règles du jeu», à la condition qu'elles soient respectées par tous; exigeants aussi quant à

1. Voir également plus loin, en annexe, «Les éducateurs dont les jeunes ont besoin à l'école secondaire», document de réflexion adopté par le Conseil supérieur de l'éducation, le 9 mai 1980; «Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court», recommandation du C.S.E. au ministre de l'Éducation, le 9 mai 1980.
2. *Et après?* Secrétariat québécois de l'Année internationale de l'enfant, Québec 1979.

l'environnement tant scolaire qu'écologique, car les jeunes sont de plus en plus sensibles au respect de la qualité des milieux de vie.

Enfin, les jeunes veulent recevoir des enseignements pertinents. Ils veulent connaître la façon d'évoluer dans les différents domaines de la réalité sociale où ils vivent. Ils veulent connaître leurs droits et leurs devoirs dans la société où ils auront à vivre. Ils veulent être informés de façon spécifique des sujets qui les touchent personnellement dans leur vie intellectuelle, religieuse, sociale, affective, biologique. Des sujets comme l'éducation sexuelle les inquiètent. Ils savent qu'ils ne savent pas, alors que tout le monde s' imagine qu'ils n'ont pas besoin de savoir ou qu'ils ont déjà appris cela quelque part...

La justesse et la franchise de ces propos interpellent fortement les adultes et ouvrent la voie vers une plus grande et nécessaire collaboration.

Le développement des formules d'encadrement

Il est encore trop tôt pour observer le développement des nouvelles formules d'encadrement des élèves à l'intérieur de projets éducatifs bien définis. Mais il est manifeste que les équipes d'éducateurs entretiennent la préoccupation d'un encadrement des élèves plus attentif et humain. De nombreuses expériences prometteuses pourraient être signalées.

En particulier au premier cycle, des efforts sérieux sont tentés, par exemple, pour favoriser une meilleure coordination et un passage plus aisé des élèves du primaire au secondaire³. C'est cependant vers l'établissement d'unités administratives et pédagogiques plus petites que s'opère un mouvement dans les écoles actuellement. Constituées le plus souvent par degré, ces unités visent à renforcer la relation maître-élèves, à susciter davantage des activités éducatives appropriées, à donner un support à l'intégration des élèves plus faibles, à consolider les équipes d'enseignants et à réduire le nombre d'intervenants auprès des mêmes élèves.

De telles mesures atteignent sans aucun doute des résultats: la diminution des cas d'absentéisme et d'abandon, l'accroissement de l'intérêt à l'égard de l'école et, surtout, la satisfaction de besoins des élèves.

Les écoles et les commissions scolaires prennent en outre des initiatives heureuses et bénéfiques qui vont au-delà des services ordinaires prévus dans les normes administratives ou dans les conventions collectives. Il en résulte de meilleures relations humaines dans l'école et, partant, une oeuvre éducative plus adaptée aux élèves, surtout quand elle fait appel à leur participation effective. N'est-ce pas même souvent à l'occasion d'activités hors programmes que l'élève apprend à vivre et à développer davantage sa personnalité? Les vrais éducateurs savent exploiter cette dimension de l'éducation.

3. Voir Commission de l'enseignement primaire, *Le passage des élèves du primaire au secondaire. Réflexions et propositions*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1980, 31 p.

La diffusion des innovations

Toutes ces initiatives font d'ailleurs l'objet d'une diffusion et d'une publicisation plus grandes qui ne manquent pas de susciter d'autres projets ou de favoriser la réflexion sur les expériences en cours. On ne saurait trop insister sur l'importance de rendre accessibles, pour qu'ils soient profitables au plus grand nombre, les résultats des innovations pédagogiques, des recherches didactiques, des formules d'encadrement ou de récupération...

Mentionnons, à titre d'exemples, l'inventaire réalisé par la section du Saguenay-Lac St-Jean de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec afin de faire connaître les innovations des dernières années dans le domaine de l'éducation; la publication depuis deux ans d'une recension des projets pédagogiques des établissements de la Commission des écoles catholiques de Montréal; les articles de *Vie pédagogique*, périodique publié par la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation; le répertoire des projets de recherche en éducation établi par le secteur de la planification du ministère de l'Éducation. Une heureuse pratique par ailleurs se répand progressivement dans les journaux régionaux: une chronique consacrée aux événements de la vie scolaire du milieu. On peut souligner enfin la suggestion du Ministère aux commissions scolaires: réserver d'un commun accord une ou deux journées pédagogiques au cours desquelles les associations professionnelles pourraient tenir leurs congrès ou colloques, afin de favoriser le ressourcement pédagogique des enseignants. Voilà autant de voies qu'il faut continuer de développer.

Le projet éducatif

L'idée de projet éducatif fait peu à peu son chemin. En dépit du scepticisme de plusieurs, la contagion gagne lentement et la réflexion commence de se définir. Des sessions sont offertes par l'École nationale d'administration publique aux membres des directions d'école. Des personnes-ressources du Ministère sont disponibles pour les écoles ou les commissions scolaires qui désirent approfondir le sujet ou mettre sur pied un projet...

Le conseil d'orientation est destiné dans les écoles à soutenir le projet éducatif. Malgré les questions et les réticences qu'il soulève, il permet aux milieux qui le veulent d'aller de l'avant. Cependant, tous les éléments de cette démarche restent encore à domestiquer et nécessiteront de nombreuses discussions, probablement très bénéfiques à tous les partenaires.

La participation des parents

La participation des parents dans l'école, si elle a toujours été vivement souhaitée, se trouve renforcée, à la suite de la promulgation des Lois 30 et 71, par l'instauration de structures officielles mieux définies et plus fonctionnelles. Des éléments administratifs facilitant sont mis en place et le bon fonctionnement de la participation des parents dépend maintenant des attitudes qui seront adoptées par eux-mêmes et par leurs partenaires. Les membres des directions d'école et du personnel enseignant, par leurs comportements individuels, compteront pour beaucoup dans le succès de l'implantation des diverses mesures prévues.

**La politique d'intervention
en milieu
économiquement faible**

Après **L'École québécoise** et l'énoncé de politique à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, est paru l'énoncé de politique sur l'éducation en milieu économiquement faible, **L'École s'adapte à son milieu**. S'inspirant d'une description très juste des problèmes, les orientations gouvernementales veulent renforcer les interventions locales, plus appropriées en principe aux besoins du milieu scolaire visé.

En privilégiant à l'école secondaire le soutien des adolescents en difficulté, la prévention des toxicomanies et le dépistage des élèves pré-décrocheurs, le gouvernement vise de bonnes cibles; mais il doit être conscient que les interventions envisagées touchent davantage les effets que les causes. Aussi longtemps que l'ensemble de l'école ne s'adaptera pas aux besoins et aux situations des adolescents, les problèmes que l'on veut surmonter continueront de se manifester.

Il importe donc de considérer ces éventuelles interventions comme préliminaires de changements plus fondamentaux dans l'école et dans la société.

Rappelons cependant que l'action de l'école se trouve limitée à l'égard de certaines réalités que vivent les adolescents en dehors d'elle. Une coopération de plus en plus grande se trouve ici nécessaire entre les ministères des Affaires sociales et de l'Éducation, plus précisément entre les centres locaux de services communautaires ou les départements de santé communautaire et les écoles. Une brochure intitulée **Avec les jeunes**, publiée conjointement par la Fédération des C.L.S.C. et le Bureau de consultation Jeunesse, témoigne d'une telle volonté. Elle décrit diverses expériences de travail menées auprès des jeunes dans différentes régions du Québec. Ces projets sont de caractère préventif et peuvent servir de modèle ou d'inspiration à ceux et celles qui désirent promouvoir la prévention de la délinquance chez les adolescents et faire en sorte que la Loi de la protection de la jeunesse soit véritablement une loi d'exception, comme c'est d'ailleurs son objectif.

Conclusion

Les différents sujets qui viennent d'être évoqués présagent des développements intéressants et importants à l'école secondaire. Ce sont les chemins de l'avenir. Ils touchent tous de près à la dimension humaine de l'éducation. Ils ressortissent tous au domaine des attitudes et des comportements. Ce ne sont pas cependant des avenues qu'il est possible de suivre en toute quiétude sans une attention de tous les instants. En effet, une grande partie de ces voies restent encore en chantier ou attendent des raccordements avec d'autres chemins en construction.

Des chemins en construction

L'école est un perpétuel chantier. Elle innove, redécouvre des valeurs mises en veilleuse, se voit confier de nouvelles responsabilités, accueille sans cesse de nouveaux élèves, doit s'adapter à des conditions changeantes... Il lui faut perfectionner son action.

Les mesures annoncées dans le plan d'action

L'énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Éducation prévoit plusieurs changements tant dans l'organisation que dans l'esprit de l'école. Cependant, certaines des mesures annoncées posent des difficultés d'application et engendrent des malaises.

Ainsi, les modifications prévues au régime pédagogique sont mal accueillies en général, surtout le projet «incitatif» d'une grille-horaire de trois périodes par semaine dans chaque matière, répartition qu'il est pratiquement nécessaire d'adopter vu le nombre des enseignements à dispenser. Il est ressenti que le Ministère s'est laissé influencer par les pressions de certaines associations visant à faire inclure dans les cours du secondaire toutes sortes de contenus, si bien que se trouve remis en cause le concept même de formation générale. Un trop grand fractionnement du temps risque de reléguer au second plan les objectifs et les finalités de l'école secondaire qui sont enfin énoncés clairement dans un document officiel.

De même, la révision des programmes d'étude se poursuit malgré une stabilisation des contenus et des méthodes d'enseignement. On sait par exemple que les nouveaux programmes sont conçus en fonction de trois périodes d'enseignement par semaine, ce qui signifie qu'ils seront allégés par rapport à ceux qui existent actuellement. Assistera-t-on ainsi à une baisse dans la qualité de la transmission des connaissances à l'école, à un plus grand éparpillement des préoccupations des élèves?

Il ne fait aucun doute que les mesures préconisées amèneront des répercussions sur la tâche des enseignants, ne serait-ce que dans le nombre d'élèves ou de groupes d'élèves à rencontrer dans la semaine. Cela s'oppose à l'objectif de l'établissement de relations humaines plus soutenues.

Enfin, il ne semble pas qu'on explique le plan d'ensemble aux milieux scolaires, ni à la population, ce qui laisse encore planer de l'incertitude.

Malgré ces motifs d'inquiétude, les équipes se sont mises à travailler dans plusieurs milieux. Le projet éducatif, l'encadrement des élèves, les structures de participation... font l'objet de préoccupations certaines, comme il a été dit précédemment. Or, ce sont les dimensions humaines qui sont là en cause et elles réclament plus que l'information qu'il est nécessaire d'assurer au même niveau auprès de tous les groupes concernés. Les intervenants dans l'école secondaire doivent apprendre à dialoguer et à vivre avec les différents

partenaires selon leurs caractéristiques pour en arriver à un meilleur travail de concertation.

La concertation Les élèves du secondaire, en général, aiment leur école. Différents sondages qui cherchent à connaître le degré de satisfaction qu'ils éprouvent à vivre à l'école le montrent régulièrement. Leurs principaux griefs cependant concernent le manque de relations humaines, le défaut de compréhension, le trop petit nombre d'activités intéressantes. Quand existe un conseil étudiant, trop souvent il ne sert qu'à organiser des activités ou à collecter des fonds. Le niveau de vocabulaire, les méthodes de discussion, la discontinuité d'une année à l'autre constituent les handicaps majeurs auxquels se heurtent les élèves quand ils s'organisent, en plus des difficultés qu'ils éprouvent à se faire prendre au sérieux.

Il semble qu'un travail est nécessaire pour susciter des conseils étudiants responsables non seulement de certaines activités, mais aussi, dans une bonne mesure, de la forme même d'éducation offerte à l'école, c'est-à-dire de ce qui touche la vie scolaire, la pédagogie, l'encadrement.

Il revient aux éducateurs de se préoccuper de la participation officielle des élèves, ne serait-ce que dans le soin apporté à l'organisation de vraies élections. L'exercice effectif et concret de la démocratie et de la représentation est non seulement utile mais valable et souhaitable. Les associations étudiantes constituent des outils de formation indiscutables même s'ils font peur aux adultes responsables de l'école.

À la Commission scolaire régionale Carignan, par exemple, les élèves font partie de plein droit du Conseil de gestion de l'école et, à l'expérience, ils développent une compétence et font des apprentissages non négligeables.

Jusqu'où l'audace est-elle permise? Jusqu'où soutenir l'initiative des élèves? Dans ce domaine comme en d'autres, cela dépend des personnes en place et des situations particulières.

Pour ce qui est de la participation des **parents**, elle dépend en grande partie de l'ouverture d'esprit et des dispositions personnelles du directeur de l'école. Trop souvent les parents se sentent bloqués par sa directivité ou ses réponses officielles. Trop souvent, ils doivent se contenter d'informations trop maigres ou rendues exagérément complexes. La Loi 71 qui renforce l'autorité et le leadership du directeur leur fait craindre une plus grande rigidité encore, alors que le comité d'école et le conseil d'orientation, comme structures complémentaires, dédoubleront la participation des parents en diverses formes de consultation.

De la compréhension mutuelle est nécessaire. D'une part, le directeur d'école, bien que sollicité de tous les côtés, doit faire l'effort d'expliquer dans le menu détail même ce qui lui paraît parfois simpliste. D'autre part, les parents devraient pouvoir se renseigner sur les «us et coutumes» du système scolaire à l'aide de ressources mises à leur disposition. Trop fréquemment, les élèves et les enseignants reprochent aux parents de se nourrir de rumeurs ou de cancans. Les services d'éducation aux adultes offrent habituellement, quoique bien timidement, des sessions d'information spécialement conçues à cet effet. Quant au reste, il faut aux parents plus de combativité et d'obstination dans leurs demandes légitimes d'explications.

Par ailleurs, le problème de la représentativité des parents qui acceptent de siéger au comité d'école commence à se poser sérieusement. Dans la majorité des cas, les parents agissent pour eux-mêmes, ayant été élus par acclamation ou par un si petit nombre de parents que la légitimité de leur qualité de représentants est mise en doute. Même si plusieurs mécanismes ont été mis en place, ils ne soulèvent ni n'encouragent trop l'engagement et l'intérêt des parents. Des ressources assurément doivent être rendues disponibles pour que les parents élus soient vraiment les porte-paroles de leurs commettants.

En outre, il est difficile de faire travailler ensemble le **personnel enseignant**, les **professionnels non enseignants** et les **autres personnes-ressources** qui relèvent d'autres ministères comme les infirmières, les travailleurs sociaux... Ou bien la direction de l'école ne réussit pas à coordonner les diverses interventions, ou bien le personnel ne veut pas collaborer, ou bien chacun agit comme s'il était seul. Cette situation est déplorable et devrait faire l'objet d'un premier sujet d'étude des conseils d'orientation pour relier aux priorités de l'école les services que dispensent tous les personnels. Cette préoccupation d'orchestrer le contenu du projet éducatif avec les moyens et les ressources qui sont à la disposition des écoles au service des élèves doit être primordiale.

Quant aux **enseignants eux-mêmes**, un certain nombre de faits observables conduisent à penser qu'il est pressant que s'accroissent leur motivation et leur engagement personnel. Trop d'entre eux en effet paraissent désabusés ou trouvent en dehors de leur profession leur gratification personnelle.

Ainsi, toutes les possibilités offertes à l'intérieur des heures réservées à l'encadrement des élèves sont loin d'être suffisamment exploitées. Les activités d'encadrement sont encore trop perçues comme une série de mesures restrictives à imposer aux élèves. Trop d'entre elles consistent uniquement à les surveiller alors qu'elles devraient contribuer à «systématiser» leur participation à l'oeuvre d'éducation qui les touche à l'aide d'une présence soutenue et attentive d'éducateurs.

Il est vrai que certains enseignants, par manque de préparation, ne sont pas capables de vivre des activités avec des élèves en dehors de leur matière. D'autres y excellent. Il faut probablement que les conventions collectives

locales laissent place à de la souplesse et permettent le développement de manières originales d'organiser les activités d'encadrement qui exploiteront les talents respectifs des enseignants.

Toujours à cause du manque de préparation, l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières pose d'énormes problèmes. La majorité des éducateurs du secondaire sont démunis devant ces élèves, en particulier devant ceux qui n'ont pu apprendre à lire ou à comprendre ce qu'ils lisent.

L'application de la politique d'intégration requerra du doigté de la part des responsables: si elle ne soulève pas d'objections de principe, elle exigera plusieurs mesures de support aux enseignants.

Il semble en outre manquer un esprit de recherche à l'égard de la pédagogie au niveau secondaire, alors que des projets sont reconnus et soutenus à d'autres niveaux d'enseignement. Issus d'initiatives personnelles ou d'expériences suscitées par des programmes de perfectionnement comme le P.P.M.F., des projets prometteurs sont souvent compromis par le manque de stabilité des équipes d'enseignants ou le manque d'encadrement pédagogique. Cela n'aide guère le développement des innovations qui assureraient plus de dynamisme en didactique à l'école secondaire.

Mentionnons enfin qu'un plus grand souci de la correction de leur propre langue maternelle et de celle de leurs élèves devrait trouver place dans les préoccupations professionnelles des enseignants. De même, le rapprochement entre les enseignants du secteur général et ceux du secteur professionnel est souhaité depuis longtemps sans qu'il ne se réalise vraiment.

Malheureusement, les conventions collectives imposent des normes qui ralentissent l'action des véritables éducateurs qui ne font pas qu'enseigner. Il faut souhaiter chez les enseignants un plus grand engagement personnel et professionnel. Cela se fera entre autres quand les expériences pédagogiques positives seront reconnues et soulignées, quand ainsi se redorera le statut social des enseignants.

Toute la question de la participation des différents responsables de l'éducation ne saura trouver de voie intéressante tant que chacun ne verra pas la nécessité d'une concertation honnête et sans détour. Les membres des directions d'école, les parents, les enseignants, les élèves et les autres personnels ne sauraient y échapper s'ils ont à coeur l'oeuvre humaine qui les unit.

Un carrefour d'influences

C'est devenu maintenant un lieu commun d'affirmer que l'école est située à un carrefour d'influences de toutes sortes. Les uns voudraient voir mieux défini le rôle propre de l'école, les autres veulent mieux exploiter la situation privilégiée de l'école auprès des adolescents. L'école est devenue en quelque

sorte le lieu d'une lutte entre adultes sur la manière de concevoir son rôle dans la société.

Si elle ne peut plus se confiner uniquement dans un rôle d'instruction à cause de l'éclatement de la société hier homogène, elle ne peut non plus suppléer complètement à toutes les lacunes.

Ainsi l'école est sollicitée de toutes parts pour servir de siège à de multiples interventions sociales, de moyen d'insertion culturelle ou d'intégration à la collectivité.

Mentionnons par exemple à cet égard, pour citer des cas plus récents, l'intégration des handicapés physiques et mentaux jusqu'à l'âge de 21 ans, la caution d'adolescents placés sous la Loi de la protection de la jeunesse.

L'éducation à une saine alimentation constitue encore une demande de la société. Sauf en de rares endroits, elle reste embryonnaire et le manque de politique alimentaire dans les cafétérias des commissions scolaires n'aide pas souvent la cause. Trop fréquemment, on laisse faire les concessionnaires ou bien on utilise les profits des cafétérias pour financer toutes sortes d'activités⁴.

En quelques milieux économiquement faibles, des projets-pilotes sont menés pour sensibiliser les élèves à l'importance de se bien nourrir. Mais souvent, la préoccupation de ces élèves consiste à manger, non pas à savoir quoi manger. Certains élèves ne peuvent même pas profiter d'un cours d'éducation physique parce qu'ils sont trop faibles pour n'avoir pas assez mangé.

L'expression culturelle et le développement de la culture peuvent trouver un terrain propice dans une ville; mais dans les milieux éloignés des grands centres ou dans les milieux ruraux, les moyens sont déficients et requièrent d'être renforcés grâce, par exemple, à des ententes entre commissions scolaires et municipalités, ou à des subventions supplémentaires pour le transport.

Après que l'on a accordé priorité au développement de l'éducation physique à l'école primaire, on s'est soucié de continuité et les programmes sont prêts ou en voie d'implantation à l'école secondaire. Or cette dimension fondamentale de la formation des élèves est à peine abordée dans le document *L'École québécoise* à l'heure même où l'on s'inquiète de plus en plus de la condition physique des citoyens.

4. Voir Conseil supérieur de l'éducation, «L'alimentation à l'école. Recommandation au Ministre de l'Éducation», dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1977-1978*. Québec 1978, pp. 119-129.

Enfin, surtout au primaire, des efforts sont tentés mais devront être développés pour l'accueil des immigrants grâce à des classes spéciales. L'école secondaire doit à son tour pratiquer les qualités d'ouverture nécessaires⁵.

Toutes ces démarches souhaitées par la société s'ajoutent aux services éducatifs à dispenser et requièrent des périodes graduelles d'adaptation de la part des éducateurs si l'on désire obtenir un certain succès et vaincre les résistances. L'école ne peut seule réaliser tous les programmes personnels et sociaux d'éducation. Il lui faut du support et des mesures spéciales, en particulier auprès des enseignants à qui on demande toutes les compétences.

La tolérance À des degrés divers, des formes d'intolérance sont notées et le risque paraît de voir se creuser des tranchées entre des personnes qui ont tout intérêt à travailler ensemble, surtout maintenant, à l'heure des restrictions budgétaires et de la rationalisation des ressources. Ainsi, la structure confessionnelle du système scolaire crée des divisions: par exemple, dans le cas de l'école Notre-Dame-des-Neiges à Montréal; ou encore dans des milieux où persistent des différences de mentalités malgré les mouvements d'ouverture qui commencent de se manifester et où reste difficile que collaborent anglophones protestants et anglophones catholiques. La structure linguistique du système, par exemple dans le cas de l'école Pierre-Laporte à Outremont, suscite également des divisions.

Cependant, dans le quotidien, c'est l'exercice du droit à l'exemption de l'enseignement religieux qui retient surtout l'attention. L'on se réclame plus facilement de ce droit dans les grands centres que dans les petites localités, mais la préoccupation se manifeste dans bon nombre de milieux.

D'une part, des parents qui tiennent à la spécificité de l'enseignement religieux estiment que la psychologie et la morale comme telles y occupent une trop grande place. Peut-il en être autrement lorsque l'on confie la catéchèse à un enseignant non préparé ou sans convictions?

D'autre part, l'exercice du droit à l'exemption de l'enseignement religieux ne bénéficie pas des meilleures conditions. Les élèves subissent encore des pressions indues. C'est le cas par exemple lorsque l'information tourne à la propagande ou laisse planer l'incertitude quant au maintien d'un cours de morale en raison du petit nombre d'inscriptions. C'est aussi le cas lorsque l'information au sujet de l'enseignement moral n'est donné aux parents qu'au compte-gouttes.

Nous pensons que l'intolérance existe dans les deux camps, tant du côté du mouvement laïque qui demande la déconfessionnalisation que du côté de

5. Voir Comité Catholique, *Dans ce pays. À l'école catholique, l'accueil des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1978, 32 p.

groupes catholiques qui s'accrochent au statu quo confessionnel sans y apporter la souplesse et l'adaptation qu'exige le pluralisme de notre société. Avant toute chose, il faut trouver les moyens de répondre aux besoins des parents et des enfants, même si cette question est chargée d'émotivité du fait des racines profondes qu'elle pousse dans la vie des gens. Le Conseil supérieur de l'éducation a résolu d'étudier l'an prochain la confessionnalité scolaire à la recherche de la voie la plus juste pour tous les citoyens.

Pour alimenter la réflexion, envisageons ici une première hypothèse: une structure non confessionnelle, comme celle qui s'applique aux collèges publics. Elle peut être théoriquement défendable puisqu'il n'existe pas d'obstacle légal à une école secondaire pluraliste. Ce système respecterait la liberté de chacun en donnant, chaque année, le choix entre un cours de morale et un cours de religion. Ce serait un minimum à assurer aux parents et aux élèves.

Une autre hypothèse peut aussi être envisagée. Il s'agirait d'abord de susciter des efforts concrets d'éducation à l'esprit de tolérance, au respect réel des convictions religieuses de chaque personne et de chaque groupe, à l'acceptation authentique des différences. Ensuite, partant de ces attitudes, une application plus libérale ou plus souple du principe de la séparation de l'Église et de l'État pourrait prendre forme.

Tous les jeunes Québécois bénéficieraient du même programme-cadre de sciences morales et le cours de religion, outre l'enseignement religieux assuré par la paroisse, figurerait dans un éventail d'options de renforcement, à côté par exemple d'un supplément de mathématiques, de langue seconde ou de culture artistique.

Les parents profondément convaincus de l'importance des cours de religion à l'école veilleraient à ce que leurs enfants s'y inscrivent et on verrait alors se partager ceux qui tiennent vraiment à l'enseignement religieux et ceux qui s'abandonnent à l'inertie du système.

Tous les élèves recevraient ainsi une formation morale adéquate, c'est-à-dire dont l'essentiel ne consisterait pas dans la transmission d'une échelle de valeurs mais comporterait aussi une foule d'enseignements indispensables. Il est vraisemblable par ailleurs que le cours de religion choisi par les parents et les élèves aurait plus de chance d'être authentique. Tous y gagneraient par le fait même.

Évidemment, en raison même du caractère éminemment complexe de cette question, d'autres hypothèses demeurent possibles. Ces propos ne sauraient être exhaustifs; ils ouvrent tout au plus des voies.

L'enseignement professionnel

S'il est un secteur en plein développement à l'école secondaire actuellement, c'est bien celui de l'enseignement professionnel où s'observent une maturation et un essor importants. En effet, l'efficacité et la qualité de la formation

professionnelle longue et de certains cours de la formation professionnelle courte s'améliorent dans plusieurs cas.

Cependant, le professionnel court, à raison, fait l'objet d'une sérieuse remise en question dans la plupart des milieux.

Sa clientèle très hétérogène et mal identifiée constitue le principal problème. Le Conseil supérieur de l'éducation, à la suite des travaux de sa Commission de l'enseignement secondaire, a soumis cette année une recommandation au ministre de l'Éducation à ce sujet⁶. Son propos est centré sur les besoins d'élèves différents qui requièrent des services adaptés. Le Conseil préconise l'abolition du professionnel court actuel et propose en revanche deux mesures concrètes: d'une part, l'instauration d'un secteur particulier où prévale une conception de la formation générale adaptée aux élèves actuellement dirigés vers le professionnel court; d'autre part, l'intégration de ces élèves dans le processus régulier de la formation professionnelle.

Ces orientations s'inscrivent parfaitement dans l'ensemble du projet de politique de la formation professionnelle que le ministre de l'Éducation soumet en ce moment à la consultation. Cette politique veut «1. garantir à un plus grand nombre de Québécois la possibilité d'acquérir une préparation professionnelle minimale (accessibilité); 2. assurer au futur travailleur une préparation professionnelle qui lui permettra davantage de s'adapter, d'être mobile, de se recycler et de se perfectionner (qualité); 3. accroître la possibilité pour l'individu qui en a le désir et les capacités de poursuivre sa formation d'augmenter sa compétence professionnelle (continuité)»⁷.

Ces visées suscitent l'adhésion des responsables de l'enseignement professionnel, bien qu'ils attendent la planification des mesures concrètes, mais souples, qui stimuleront les initiatives locales. Une large matière encore réclame là réflexion pour quelque temps, même si la situation presse d'agir.

En attendant, il y a lieu de se réjouir de plusieurs réalisations qui ont cours et qui méritent un plus grand encouragement et surtout un plus grand développement.

Ainsi, après l'adoption de la Loi 17 sur la sécurité au travail, les écoles secondaires doivent redoubler d'efforts pour en appliquer les dispositions et mieux préparer les élèves à cette dimension importante du travail. Les ateliers des écoles ne constituent pas toujours des modèles quant à la sécurité; aussi sont-ils maintenant fortement incités à mettre en oeuvre et à faire respecter les normes minimales concernant la propreté et l'entretien des lieux, l'intensité du bruit, les conditions d'éclairage et de salubrité de l'air, la

6. Voir plus loin en annexe, «Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court», Recommandation au ministre de l'Éducation, mai 1980.

7. Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle au Québec*, 15 février 1980, pp. 20-21.

protection physique des personnes, la manipulation des outils et des appareils... pour ne mentionner que ces exemples.

L'organisation des stages pratiques s'intensifie et, en beaucoup d'endroits, elle devient le fruit d'une collaboration intéressante et enrichissante entre l'école et le milieu du travail. Là où manque cette collaboration, la qualité de la formation en souffre notablement. On prend conscience progressivement, de part et d'autre, que l'école et le monde du travail ont un rôle à jouer conjointement pour une meilleure qualité de la préparation professionnelle des jeunes. Les écoles ne peuvent répondre au rythme de développement des industries si elles ne collaborent pas; les industries ne peuvent se développer si la formation préalable de leurs employés est inadéquate. Écoles et entreprises apprendront avec avantage à se compléter, plutôt que de s'utiliser mutuellement; elles apprendront avec avantage à se comprendre pour mieux conjuguer les soucis de rentabilité avec les objectifs d'éducation et de formation.

Cependant, les moyens font souvent défaut. Mettre sur pied un comité école-monde du travail exige de désigner une personne responsable dans les écoles et de compter sur des agents de placement qui coordonnent les relations avec les centres de main-d'œuvre, les stages, l'assistance aux élèves à la recherche d'un emploi à la fin de leurs études. Les écoles sont souvent complètement démunies à cet égard, même si l'on s'efforce de greffer à la formation des élèves les techniques de recherche d'emploi et d'entrevue et si l'on tâche de développer leur autonomie et leur débrouillardise.

Ces besoins sont très réalistes. Les étudiants des collèges et des universités sont moins nombreux et ont atteint plus de maturité que les élèves du secondaire: ceux-ci ne peuvent cependant recourir à des services d'assistance aussi bien organisés.

En outre, cette année, se sont implantés des programmes d'intégration des jeunes à l'emploi (PIJE) qui favorisent, dans les diverses régions économiques, la création d'emplois et l'adaptation des jeunes au monde du travail. Ils ont connu une faveur extraordinaire puisque soixante-quatre centres de main-d'œuvre de la province ont participé à leur création. Dans la région du Saguenay—Lac-St-Jean par exemple, 85% des jeunes concernés ont pu garder leur emploi parce qu'ils ont été suivis par des responsables plutôt que d'être laissés à eux-mêmes à leur sortie de l'école.

Enfin, des déblocages sensibles se sont produits auprès de l'Office de la construction du Québec. Jusque tout récemment, il était pratiquement impossible pour un jeune finissant du secondaire de parvenir à exercer un métier dans la construction. Depuis le 21 juin 1979, tout élève détenteur d'un certificat professionnel de niveau secondaire peut obtenir un permis de travail auprès de l'Office ou auprès d'un employeur qui lui garantit cent cinquante heures de travail, puis être inscrit dans le bassin d'emploi qui est maintenant régional au lieu d'être provincial. Voilà qui représente un développement important dans ce domaine. Cependant, on fait remarquer à

juste titre que l'élève finissant devrait obtenir son certificat du Ministère le plus tôt possible pour éviter d'attendre tout l'été avant de pouvoir demander son permis de travail.

Conclusion De longues sections de la route du secondaire sont encore en pleine construction ou en parachèvement. Des mesures importantes doivent encore être mises en place et articulées au reste du réseau pour un meilleur service à l'ensemble des élèves. Par ailleurs, c'est vers des impasses, semble-t-il, que mènent certains embranchements qu'il importe d'explorer plus avant.

Des voies sans issues apparentes

En plus de devoir emprunter plusieurs chemins encore en construction, l'école secondaire suit quelques vieilles routes ou quelques avenues plus récentes qui mènent à des impasses. Plusieurs problèmes du système scolaire perdurent en effet et ne semblent pas près d'être résolus. La circulation est tellement congestionnée sur ces voies qu'il est difficile d'entrevoir une sortie.

La décentralisation et l'autonomie locale

Le ministère de l'Éducation répète depuis longtemps son intention de décentraliser son action et de favoriser l'autonomie des commissions scolaires. Celles-ci réclament sans cesse plus d'indépendance et estiment que les mouvements du Ministère ne relèvent que de la déconcentration. L'incompréhension est manifeste. Plusieurs différends intervenus cette année en sont les signes: les réactions à la Loi 57 sur le financement des municipalités qui retire aux commissions scolaires le champ de l'impôt foncier, le boycottage des directions régionales du ministère de l'Éducation par les commissions scolaires, les difficultés à faire l'unité de pensée au sein du comité patronal durant la négociation des conventions collectives avec les enseignants, les modes de financement de l'éducation et l'incertitude qui en découle... Les accusations pleuvent et quelle énergie se perd! Par ailleurs, l'image que la population se fait du système scolaire ne va pas se trouver améliorée, ni la confiance des parents et des contribuables accrue.

Il est difficile de voir qu'on se soucie vraiment, dans ces conflits, du sort des élèves. On ne peut pourtant douter de la bonne foi des intervenants. Si les objectifs sont les mêmes, ce sont les moyens de les réaliser qui diffèrent.

Les responsables scolaires désirent plus d'autonomie et de pouvoirs pour résoudre leurs problèmes localement le plus possible. Mais devant les difficultés, certains sont portés à se retrancher derrière les normes ministérielles ou à tout attendre du Ministère organisateur et pourvoyeur au lieu d'user de créativité et de chercher eux-mêmes les solutions appropriées.

De son côté, le Ministère, poursuivant ses objectifs de juste répartition des sommes disponibles, est tenté de normaliser les services. En plusieurs cas qu'il juge lui-même prioritaires, il finance directement l'organisation d'activités

qui ne cadrent pas toujours avec les objectifs locaux. Il s'ensuit des tensions inévitables.

Un espoir paraît cependant dans un projet conjoint de financement des commissions scolaires par enveloppes globales et transférables. Puisque les normes budgétaires actuelles ne suffisent plus aux coûts croissants du matériel didactique, des fournitures, des matières premières des ateliers du secteur professionnel, de l'entretien des bâtiments..., les commissions scolaires se réjouissent que le Ministère accède enfin à leurs demandes. Mais elles subissent de graves contraintes quand elles doivent elles-mêmes décider de la répartition de leurs ressources.

Voilà l'impasse dans laquelle se trouvent les organisations scolaires. Il faudrait trouver un système souple qui permettrait de soutenir les commissions scolaires incapables de sortir seules de leurs difficultés et qui favoriserait l'élan d'autres commissions qui font preuve d'initiative. Pour l'instant, cela semble une utopie.

La manière d'assurer, au bénéfice des jeunes, l'utilisation maximale des ressources humaines et financières affectées à l'éducation dans ces temps de restrictions constitue le défi majeur des administrations scolaires provinciales et locales, «condamnées à vivre ensemble», selon le mot du ministre de l'Éducation.

Les conventions collectives

Les processus qui régissent au plan provincial les négociations des conventions collectives avec les enseignants et même avec les autres personnels scolaires sont loin d'être encore satisfaisants malgré toutes les recommandations formulées depuis 1972, particulièrement depuis 1976. Au plan local, les négociations laissent filtrer des blocages qui paraissent encore pires. Les meilleures volontés sont déconcertées tant ces entreprises sont devenues complexes.

D'une part, les contenus des ententes s'alourdissent chaque fois de normes qui empêchent l'assouplissement du système et le fonctionnement idéal des écoles parce qu'elles privilégient les droits des parties au détriment des droits des élèves et des besoins pédagogiques.

D'autre part, la façon dont sont impliqués les enseignants durant le temps des négociations provoque des tiraillements internes importants et ne laisse souvent qu'une année de calme entre chaque ronde.

Entre-temps, la population et les élèves s'habituent à ces conflits, les perturbations scolaires n'ayant plus grande prise sur eux. N'empêche que l'élève ne compte pas beaucoup dans toute cette suite de problèmes d'adultes et que ses attentes ne sont pas satisfaites.

La lutte pour le leadership pédagogique

En dépit de nombreux exemples individuels de maîtres ou d'enseignants vraiment éducateurs auprès des enfants, le personnel enseignant dans son ensemble a subi une baisse d'estime dans l'opinion publique. Pas un jour ne passe sans que le journal ne rapporte un conflit dans les écoles et chaque fois la responsabilité des enseignants est mise en cause. L'image que projettent les syndicats d'enseignants est mauvaise, décriée et même contestée par leurs propres membres dans des assemblées publiques.

En parallèle, les exigences et les attentes de la société grandissent vis-à-vis de l'école et des enseignants à qui on voudrait confier plus de tâches à incidence sociale. Les parents en particulier contestent de plus en plus l'hermétisme du système scolaire et veulent affirmer leur volonté. Ils ont dessein plus que jamais de comprendre ce qui se passe à l'école et entendent exiger certaines interventions qui correspondent à leurs aspirations et valeurs. En cela, le ministère de l'Éducation leur donne les appuis nécessaires. Mais l'encadrement pédagogique et professionnel des enseignants souffre de lacunes graves quand il s'agit d'assurer des interventions cohérentes à l'école.

La solution alors envisagée pour mieux faire comprendre les attentes du milieu et l'action des enseignants consiste à prôner un système d'évaluation qui inclurait un critère d'élimination des enseignants jugés incompetents et obvierait ainsi à l'arbitraire du critère de l'ancienneté dans l'attribution des postes. Les intentions sont très claires. Un tel système valoriserait les enseignants en faisant ressortir la compétence et en reconnaissant le mérite.

Les enseignants sont cependant très loin d'accepter de pareilles mesures tant leur paraissent grandes les inconnues. Malgré leur adhésion syndicale, ils continuent de se percevoir comme des professionnels et, à ce titre, entretiennent des réticences à l'égard de toute évaluation subjective. Ils doutent de la compétence de leur éventuel évaluateur et surtout de la validité des instruments qui serviront à juger des résultats de leur enseignement. Une évaluation formative, comme par exemple le programme «Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants (PERPE)», facultative ou volontaire, reçoit plus d'adhésion, bien que toute évaluation leur reste un problème.

Trop d'éléments risquent de les desservir. Alors que le nombre des postes continue de diminuer, les enseignants réagissent normalement en voulant se protéger. Ils refusent un système d'évaluation qui conduirait à des jugements fondant les promotions ou les renvois.

Ils s'objectent à ce qu'on leur passe sur le dos pour redresser le système scolaire sans accroître les ressources. La crainte en effet leur vient que leur tâche globale soit ainsi définie qu'il devienne possible d'y inclure toutes sortes de responsabilités. Ils réclament plus de précisions.

Les positions sont donc difficilement conciliables tant les points de vue divergent. Pour les uns, il s'agit de rentabiliser et d'exploiter au maximum les ressources disponibles; pour les autres, il s'agit de prévenir les exagérations.

Le vieillissement du personnel scolaire

L'âge moyen et le nombre moyen d'années d'expérience augmentent inéluctablement chez le personnel enseignant. Sous l'effet de la diminution continue des effectifs scolaires et vu les normes qui régissent la sécurité d'emploi, très peu de nouveaux candidats sont engagés et les enseignants moins anciens sont peu à peu mis en disponibilité. Livré à l'insécurité, l'enseignant ne peut jouer le rôle attendu de lui. Il ressent sans cesse la précarité de sa situation. Certains cas dramatiques font grandir l'anxiété. Chacun veut vivre et conserver sa place.

Le vieillissement lui-même contribue à accentuer le fossé culturel entre les jeunes et les enseignants et cause en certains cas leur incompréhension mutuelle. De plus, même si tous n'en sont pas atteints, la routine, les habitudes, les préjugés, le fatalisme... ne sont pas aisément compatibles avec les attentes des jeunes.

Quant à l'expérience, si elle peut être favorable en ce qu'elle donne plus de maturité à mesure qu'elle croît, elle risque aussi d'entraîner un immobilisme diffus. Plusieurs équipes d'enseignants le ressentent. La pédagogie en certains milieux ne se renouvelle plus faute de sang neuf, faute de motivation.

Aucune lumière ne se lève à ce sujet et tous se contentent de constater le phénomène inédit autant qu'inquiétant.

Le transport scolaire

Le transport des écoliers constitue un autre problème vécu sous le mode de la fatalité. Depuis des années, la population, les autorités scolaires, les enseignants, les élèves déplorent que les exigences du transport scolaire régissent la vie même de l'école. Le moyen qu'elle s'est donné pour un service particulier asservit toute l'école.

Le transport des élèves sur de longues distances oblige à trop concentrer la vie des écoles dans un temps restreint, de sorte que la journée s'écoule comme une course effrénée entre deux voyages en autobus. Il faut organiser l'emploi du temps pendant l'heure du dîner, mais il est très difficile de faire profiter les élèves d'activités para-scolaires après les classes.

Pourtant, les statistiques manquent par exemple sur les coûts du transport en regard de la viabilité d'écoles plus petites ou en regard du coût d'installations laissées inutilisées du fait qu'elles sont le soir quasi inaccessibles.

Conclusion

Ces problèmes ne sont pas sans importance. Ils mènent le système scolaire à des culs-de-sacs ou à des engorgements. Ils font ressortir la fatalité que ressentent les responsables provinciaux ou locaux de l'éducation, paralysés en quelque sorte devant l'ampleur des voies d'évitement ou des échangeurs qu'il faudrait bâtir pour permettre l'harmonisation de toutes les artères du réseau.

Conclusion

Au terme de cet itinéraire qui a permis d'observer le paysage de l'école secondaire en 1979-1980, les membres de la Commission de l'enseignement secondaire notent que c'est encore grâce aux initiatives personnelles et à la détermination de plusieurs que restent ouvertes des avenues prometteuses et que se percent de nouveaux chemins dans le domaine scolaire. Les personnes sont la richesse du système. Quel que soit en effet le sujet abordé, la question du personnel surgit infailliblement. Il importe donc de promouvoir la créativité et l'engagement des intervenants, autant que d'accorder attention aux voies de l'avenir: les innovations, le projet éducatif, la participation et la concertation, la formation professionnelle...

La Commission observe cependant que la plupart des embouteillages se forment principalement du côté du système lui-même. C'est le système encore qui soumet à dure épreuve son équipage. Des pannes graves menacent de survenir s'il ne se produit pas les décongestions nécessaires, particulièrement du côté du vieillissement du personnel scolaire et de la lutte pour le leadership pédagogique.

Au-delà de ces constats, la Commission rappelle un objectif fondamental de l'éducation: il faut continuer d'améliorer le système scolaire *en pensant aux élèves eux-mêmes*. À cet égard, le défi le plus lourd consiste, pour les uns, à susciter la motivation des personnels, pour les autres, à s'engager professionnellement et personnellement de manière que chaque intervenant éprouve le goût de participer à la création d'un milieu vraiment éducatif.

5. L'ÉDUCATION DES ADULTES

À plusieurs reprises au cours des dernières années, la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation a été à même d'appeler avec insistance l'avènement d'une politique globale de l'éducation des adultes¹. La création d'une Commission d'étude spéciale en janvier 1980 constitue un pas important dans cette direction². La Commission du C.S.E. a voulu rendre utiles les données et l'expérience accumulées dans ses travaux en dégagant quelques réflexions sur les enjeux et les défis que comporte l'élaboration d'une politique de l'éducation des adultes dans une perspective d'ensemble.

Par la création d'une Commission d'étude et par le mandat qu'il lui confie, le gouvernement suscite deux espoirs: la solution imminente des principaux problèmes de l'éducation des adultes et le développement de ce secteur de l'éducation dans une perspective nouvelle.

Les problèmes sont connus et ont fait l'objet de maints débats. Plusieurs groupes ont déjà publié leurs points de vue et leurs revendications. Tous les ministres de l'Éducation et tous les gouvernements, depuis au moins dix ans, ont été saisis des problèmes et de la nécessité d'une politique globale et cohérente en éducation des adultes. La recherche que doit entreprendre la Commission d'étude pour trouver des solutions demande maintenant un effort de négociation collective où la confrontation des différents groupes devra tenir compte de l'intérêt général. Il faut souhaiter que la Commission trouve les mécanismes nécessaires à l'efficacité de cette négociation et qu'elle amorce ainsi un processus qui devrait lui survivre pour s'établir en permanence.

Par ailleurs, comme le précise le décret du Conseil des ministres, l'étude des problèmes de formation professionnelle et socio-culturelle des adultes devra s'inscrire dans une perspective globale d'éducation permanente, de changement social et de développement économique. Cette perspective exige, en plus de l'effort de négociation, un effort de réflexion collective, ouverte et audacieuse. La définition de l'éducation permanente, comme la définition des problèmes de l'éducation des adultes, ne devrait pas requérir beaucoup d'énergies. Plusieurs documents existent. L'UNESCO, le Conseil de l'Europe, l'OCDE, les Commissions Carnegie, Wright, Worth et différents groupes d'étude au Québec³ ont largement élaboré le concept d'éducation permanente et ses implications. Mais une large réflexion demeure nécessaire pour

1. Voir le chapitre consacré à l'éducation des adultes dans chacun des rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation, de 1975 à 1979.
2. Voir Décret du gouvernement du Québec concernant la création d'une commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socio-culturelle des adultes, n° 129-80, 23 janvier 1980.
3. Mentionnons les travaux de l'Institut canadien de l'éducation des adultes, de la Fédération des Cégeps, de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, du Conseil des universités, du Conseil supérieur de l'éducation, des auteurs de *Éducation et Travail*.

démasquer les ambiguïtés, les pièges et les limites de ce concept magique, pour préciser les finalités à poursuivre, pour identifier les résistances et les obstacles, pour définir les conditions d'implantation et de développement de l'éducation permanente. Il faut souhaiter là encore que la Commission d'étude assure les conditions de cette réflexion collective et qu'elle amorce en ce sens un débat public qui ne saurait être épuisé avec la fin de son mandat.

A. La recherche des solutions aux problèmes doit passer par l'analyse des intérêts en cause et des finalités effectivement poursuivies.

La recherche et le choix de solutions aux problèmes urgents de l'éducation des adultes ne peuvent échapper à l'analyse des intérêts des différents groupes impliqués, y compris ceux de l'appareil gouvernemental, et à la négociation entre ces groupes.

Derrière ces intérêts, ce sont les finalités de l'éducation des adultes qu'il faut dévoiler et soumettre à la critique de toute la collectivité québécoise.

L'élaboration d'une politique de la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes requiert cette analyse et cette discussion publique des intérêts et des finalités de tous ceux qui font l'éducation des adultes.

La Commission d'étude par son statut et par son mandat peut, mieux que tout autre groupe, conduire cette opération décisive pour le développement individuel et collectif des Québécois.

Régulièrement, au cours de ses travaux, la Commission du C.S.E. a été amenée à considérer le jeu des intérêts en cause et le poids des finalités cachées comme une voie particulièrement révélatrice des causes profondes des problèmes de l'éducation des adultes au Québec. Pour illustrer cette affirmation, qu'il suffise de résumer les éléments de quelques problèmes majeurs.

1. Le système scolaire de l'éducation des adultes néglige des populations.

Tout en reconnaissant les efforts et les progrès considérables accomplis au Québec pour démocratiser l'accès des adultes aux services éducatifs, la Commission du C.S.E. a rappelé à plusieurs reprises que des catégories de populations étaient oubliées ou négligées: les handicapés physiques et sensoriels, les personnes âgées, certains groupes d'immigrants, les femmes, les populations des régions éloignées et des quartiers urbains défavorisés, les jeunes travailleurs qui ont quitté l'école avant la fin des études secondaires, les assistés sociaux, les salariés à faible revenu. En général, ces populations ont pour caractéristiques communes une faible scolarité, un manque d'information, un certain isolement, des difficultés de regroupement et un manque de ressources dans leur effort d'organisation.

Très tôt la Commission a été amenée à s'inquiéter des populations qui ne se reconnaissent pas dans un système scolaire, même adapté aux adultes.

L'éducation des adultes en milieu défavorisé posait le problème de l'inégalité des chances et de ses racines socio-économiques et socio-culturelles qu'une simple adaptation du système scolaire ne saurait résoudre.

La Commission accédait ainsi à une double prise de conscience. Le système scolaire, même adapté aux adultes, continue d'exclure ou d'ignorer certaines catégories moins favorisées. Le système scolaire, même adapté aux adultes, a des limites dans ses capacités de satisfaire les besoins éducatifs de certains milieux et de certains groupes de la population. En plus de contribuer à la reproduction des inégalités sociales, il s'avère incapable de respecter et de soutenir les options éducatives qu'ont créées différents groupes, particulièrement des milieux défavorisés, dans la prise en charge collective de leur devenir.

2. Le système scolaire favorise les jeunes et la promotion individuelle.

Hors de l'école, on peut observer que la définition des processus d'intervention éducative est étroitement liée à une définition des besoins locaux, issue d'une analyse des problèmes immédiats des organisations, des groupes et des individus impliqués dans une situation commune.

À l'école, le processus est inversé. Tout va de haut en bas. La définition des besoins et des objectifs, la programmation, l'allocation des ressources et la reconnaissance des acquis de formation échappent à l'individu et aux instances locales. Ces instances ont comme fonction essentielle d'ajuster les individus et leurs besoins aux réponses prédéfinies. C'est le cas de l'orientation, de la pédagogie, de l'évaluation.

L'école, que notre système d'éducation définit et encadre, s'adresse d'abord à l'individu. Elle l'isole dans des masses mouvantes (polyvalentes, cégeps et universités) loin des solidarités de son milieu d'origine et même des solidarités qui se développent dans le milieu scolaire. Elle l'invite à participer à une démarche formelle qui devrait le préparer à affronter un monde de concurrence où la mobilité professionnelle, comme moyen privilégié d'adaptation au changement technologique, serait à la fois une garantie de mobilité sociale dans la course aux rares échelons supérieurs d'un système de promotion individuelle.

L'école fait des efforts considérables pour personnaliser son intervention éducative. Elle demeure toutefois enfermée dans une approche psychopédagogique de l'apprentissage et de la formation et dans une démarche qui vise surtout l'intégration et l'adaptation futures des jeunes à leur société.

Les adultes se reconnaissent peu dans cette école. D'abord préoccupés des problèmes qu'ils vivent quotidiennement, jaloux de la valeur de l'expérience acquise, sensibles aux solidarités que développe l'exercice des responsabilités dans les différents champs d'activités humaines, ces adultes, devenus avarés de leur temps et de leur énergie face à un avenir qui prend des allures de présent, ont des attentes et des revendications que satisfait mal l'école des jeunes.

Quand on considère que la moitié de la population étudiante des universités est composée d'adultes et que la même situation va bientôt se reproduire aux niveaux secondaire et collégial, on est en droit de s'inquiéter de la résistance persistante du système d'éducation aux transformations que commande l'accès massif des adultes aux services que malgré tout il leur assure.

Depuis les débuts (1967) de l'expansion de l'éducation des adultes dans les institutions d'enseignement, les administrateurs des services d'éducation des adultes, les professionnels et quelques professeurs expérimentés de ce secteur de l'éducation ont réclamé à maintes reprises que l'école s'adapte, qu'elle s'ouvre à d'autres modèles d'intervention, pour mieux satisfaire les besoins des groupes d'adultes, compte tenu de leur expérience et de leur situation. Dans l'ensemble, le système scolaire a résisté à ces revendications, si bien que l'éducation des adultes s'est développée pour une bonne part en dehors des contrôles habituels de l'école, dans un régime quasi clandestin.

3. Les diplômes servent moins à reconnaître qu'à éliminer.

La multiplication et la diversification des programmes scolaires tant chez les jeunes que chez les adultes ont conduit à la prolifération des diplômes, des certificats, des attestations qui sont autant de clefs pour l'ascension scolaire ou pour l'accès au marché du travail. À cet ensemble déjà complexe, s'ajoutent les permis de pratique qu'octroient les corporations professionnelles et les cartes de compétence qu'on attribue dans le cadre des métiers régis.

Cet univers de reconnaissance et d'autorisation constitue la manifestation la plus tangible du lien qui existe entre l'éducation et les impératifs d'une société, entre la liberté intérieure de l'individu qui apprend et les déterminismes extérieurs qui définissent ce qu'il lui faut apprendre pour être reconnu.

La reconnaissance des acquis de formation par ses normes, ses critères et ses modes d'attribution de sanctions officielles détermine le processus d'intervention des institutions scolaires dans l'apprentissage des individus. Elle détermine la sélection et l'admission des candidats, le choix et le contenu des programmes de formation, les méthodes et techniques d'aide à l'apprentissage et d'évaluation. Au-delà de l'école elle contribue à la sélection sociale et à la régulation du marché de l'emploi.

Après analyse de cette question, la Commission du C.S.E. conclut

- que la reconnaissance des acquis de formation est axée essentiellement et presque exclusivement sur la promotion individuelle;
- que l'intervenant quasi unique dans la délivrance de cette sanction sociale importante est l'école;
- que le marché du travail, qui n'a pas ou presque pas participé à sa définition, ne lui ménage pas ses critiques mais s'en sert, dans une très large mesure, comme d'un instrument de sélection négative;
- que le système d'enseignement s'en sert aussi comme d'un instrument de sélection négative pour l'admission des candidats et pour la régulation des «clientèles» de ses différents niveaux;

- que la reconnaissance des acquis de formation consacre et accentue, dans certains cas, les inégalités scolaires;
- que les deux termes de l'alternative — «abolissons les diplômes» et «multiplions les diplômes» — conduisent à une impasse.

Beaucoup d'apprentissages ne sont pas reconnus et le diplôme est utilisé surtout comme un instrument de sélection négative, tant sur le marché du travail qu'à l'intérieur du système d'enseignement; par contre, il n'est pas du tout sûr qu'en reconnaissant davantage d'acquis on améliore la situation. Il y a des gens à qui on ne reconnaît pas des apprentissages valides et actuels, et c'est injuste par défaut, mais il y a des gens à qui on a reconnu, à un moment donné, des apprentissages qui ne sont plus actuels, et c'est injuste par excès.

4. La formation professionnelle, un outil de promotion des travailleurs?

La formation professionnelle devrait être un outil de promotion tant des travailleurs que des entreprises.

Les politiques de formation de la main-d'oeuvre et les programmes de formation professionnelle des adultes, qu'ils relèvent des entreprises ou des gouvernements, ont été l'objet de critiques très sévères.

À l'intérieur des entreprises, les programmes de formation ont en définitive favorisé les plus scolarisés, le personnel cadre et les travailleurs déjà hautement qualifiés. Les autres travailleurs n'ont eu droit en général qu'au training exigé par l'exécution de nouvelles tâches et à certains programmes-capsules touchant la prévention des accidents ou l'augmentation de la productivité.

Les politiques et les programmes des gouvernements ont favorisé surtout les grandes entreprises privées et publiques au détriment des petites et moyennes entreprises et des coopératives. Ils ont porté une attention particulière aux travailleurs non spécialisés, aux chômeurs et aux assistés sociaux, victimes du progrès technologique ou de la récession économique. Ces populations n'ont toutefois eu droit qu'aux programmes préparatoires à l'emploi, à une formation ou à un perfectionnement dans un métier. Les formations professionnelles des niveaux collégial et universitaire leur ont été pour la plupart inaccessibles.

La formation professionnelle a été orientée, tant par les gouvernements que par les entreprises, en fonction de l'adaptation rapide et continue des travailleurs aux besoins conjoncturels du marché du travail.

Les travailleurs et leurs organisations ont été maintenus loin du processus de décision tant des politiques que des programmes qui définissent les objectifs, les contenus et les moyens de leur formation.

Dans un tel contexte on peut se demander si la formation professionnelle ne vise pas surtout à faire intérioriser à la majorité des travailleurs, en particulier

aux travailleurs non spécialisés, l'obligation d'une mobilité imposée par les impératifs techniques et économiques de la production et de la productivité. On leur présente la mobilité professionnelle comme synonyme de liberté et d'autonomie individuelle alors qu'elle constitue pour eux l'obligation de lutter contre la déqualification et la perte d'emploi en rivalisant de mobilité. L'anxiété devient ainsi la motivation première à apprendre.

5. Le fédéral ou le provincial, le M.T.M. ou le M.E.Q.,... l'intérêt des adultes ou les intérêts politiques?

Les problèmes d'organisation ont toujours constitué la raison majeure de la revendication d'une politique globale de l'éducation des adultes. Le fouillis administratif observé dans ce secteur est toujours apparu à la Commission comme une des principales causes des problèmes de l'éducation des adultes au Québec, en particulier pour les populations défavorisées.

Il a toujours paru aberrant que le gouvernement du Québec n'exerce pas son entière juridiction dans toutes les questions d'éducation des adultes et qu'il laisse l'initiative et le leadership au gouvernement fédéral, en particulier au chapitre du financement.

Au Québec, le manque de planification et le manque de coordination entre les ministères, les institutions d'enseignement des divers niveaux et les différents organismes non-scolaires d'éducation des adultes ont favorisé le développement d'un système complexe de concurrence.

Si le processus de formation doit respecter l'unité et la continuité de l'individu dans son processus d'apprentissage, les modes d'organisation de la formation doivent éviter de dissocier les étapes d'un processus d'aide à l'apprentissage.

La Commission s'est toujours opposée au morcellement du processus de formation par la séparation de la formation proprement dite des étapes antérieures et postérieures aux activités d'apprentissage. L'accueil des étudiants, l'information scolaire et professionnelle, l'orientation, la détermination des objectifs pédagogiques, l'élaboration des profils de formation, la réorientation de l'étudiant en cours de route et l'évaluation sont autant d'étapes qui doivent être en continuité avec le temps de l'apprentissage, dans un processus éducatif unifié.

La Commission a toujours voulu éviter de réduire la formation professionnelle à l'apprentissage continu de comportements techniques et mécaniques, éviter que les institutions éducatives deviennent des machines distributrices de cours, corriger le fouillis administratif dont l'organisation actuelle a fait la preuve, favoriser l'économie des ressources éducatives du Québec.

6. Et si le système visait d'abord à se reproduire?

La hiérarchisation du système scolaire en niveaux d'enseignement crée plusieurs problèmes à l'éducation des adultes qui, en quinze ans d'existence, n'a en rien influencé cette hiérarchisation et la solution de ces problèmes. Le Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire

(CLECES) aussi bien que celui de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC), créés pour harmoniser le passage d'un niveau à l'autre, se sont toujours refusés à l'examen des aberrations qu'une telle hiérarchie entraîne en éducation des adultes.

Cette situation a laissé libre cours à la concurrence institutionnelle pour le recrutement des clientèles. On assiste maintenant, du moins pour un bon nombre de programmes et de cours, à un nivellement des conditions d'admission, des programmes, des méthodes et des techniques d'apprentissage. Toutefois la hiérarchie des diplômes demeure et constitue la pierre d'achoppement de la coordination des niveaux en éducation des adultes.

Le cloisonnement des Directions générales du ministère de l'Éducation, du moins en matière d'éducation des adultes, n'a fait qu'aggraver le problème. La Direction générale de l'éducation des adultes aurait pu faire éclater les contradictions et les tensions. Mais cette Direction est aussi marginale au Ministère qu'un service de l'éducation des adultes dans une institution d'enseignement.

Pour résoudre les problèmes de coordination des niveaux d'enseignement en éducation des adultes, il faudrait au préalable résoudre les problèmes issus des rapports conflictuels entre l'éducation des adultes et l'éducation des jeunes. Cette situation illustre bien l'impossibilité de définir une politique cohérente de l'éducation des adultes sans réviser l'ensemble du système d'éducation. Tant qu'on se limitera à vouloir intégrer l'éducation des adultes à l'éducation des jeunes, les services d'éducation des adultes aux institutions d'enseignement, on n'arrivera pas à résoudre les problèmes fondamentaux de l'éducation des adultes.

Le tout s'est récemment compliqué avec l'intérêt subit qu'ont manifesté les administrateurs scolaires pour la dimension économique que représente l'augmentation des clientèles d'adultes face à la diminution des clientèles de jeunes et aux revendications de plus en plus pressantes des syndicats de professeurs quant à leur sécurité d'emploi. La politique d'intégration vaguement préconisée par le ministère de l'Éducation et par les administrations locales devient tout à coup un objectif à court terme, avidement recherché.

7. Le service à la collectivité ou la récupération scolaire?

Il existe une distance considérable entre les organismes scolaires et extra-scolaires. Si une certaine complémentarité se traduit par quelques collaborations harmonieuses, plusieurs situations conduisent à des tensions, à des conflits et parfois à des oppositions radicales.

De plus en plus de groupes, y compris ceux du secteur économique, entendent assurer la définition et la réalisation de leurs activités éducatives en relation étroite avec leur programme d'action pour la défense de leurs intérêts et dans un effort de promotion individuelle et collective. L'expansion de ce phénomène commande une redéfinition de la mission des institutions scolaires et du Ministère en éducation des adultes.

Le poids des institutions scolaires et de leurs ressources rendent plus d'un organisme volontaire réticent et même hostile à une collaboration dans un système qui maintient un tel déséquilibre des pouvoirs et qui représente une force de récupération quasi irrésistible.

Nos consultations et nos observations nous ont permis de constater qu'on reproche aux organismes scolaires d'utiliser les organismes extra-scolaires pour se recruter une clientèle. On leur reproche d'être trop loin des préoccupations locales et régionales. On leur reproche de fournir des ressources humaines incapables de s'adapter quand elles ne sont pas simplement incompetentes. On leur reproche d'imposer leurs programmes, leurs méthodes éducatives et leurs normes administratives sans tenir compte des besoins particuliers des organismes extra-scolaires, sans considérer la valeur de leurs activités éducatives.

Les institutions scolaires refusent, de leur côté, d'être réduites à un mécanisme de distribution de ressources. La tendance à l'impérialisme et au paternalisme des premières années du financement gouvernemental de l'éducation des adultes dans les institutions publiques semble céder la place à une clarification de la mission et des rôles propres à ces institutions. Le souci de la promotion individuelle prévaut chez elles avec la préoccupation de la coordination et du développement des activités et des services scolaires. On retrouve parfois la préoccupation, sous une forme timide, de services à la collectivité suscités par le souci de la promotion et du développement collectifs.

Si les missions des organismes scolaires et des organismes extra-scolaires diffèrent, il devient inutile de soumettre ces derniers aux décisions des premiers et hasardeux d'exiger qu'ils participent à une concertation qui ne peut que conduire à leur récupération et à la négation de leur originalité dans les conditions actuelles.

Cette perspective appelle une politique de l'éducation qui intéresse tous les corps de la société qui ont à leur façon une mission éducative. Elle appelle l'intervention coordonnée et planifiée de tous les niveaux de gouvernement et de toutes les instances gouvernementales, non seulement d'un ministère des écoles ou de l'enseignement.

B. La solution des problèmes demande une perspective d'ensemble pour une définition collective des finalités, une répartition cohérente des rôles, un partage équitable des ressources et une reconnaissance des intérêts légitimes.

Derrière chacun des principaux problèmes de l'éducation des adultes, il y a des groupes qui s'affrontent pour la défense de leurs intérêts, pour la sauvegarde de leurs droits ou privilèges, pour l'atteinte de leurs objectifs.

Les discours officiels se ressemblent et rivalisent de noblesse et de générosité. Ils se réclament tous d'une conception de l'homme autonome, responsable, dynamique et créateur et de la société démocratique, égalitaire et progressive.

Les discours cachés ou semi avoués ont moins d'éclat. Ils se peuplent d'idéologies et de stratégies qui orientent directement l'activité des différents groupes.

Certains voient dans cette situation généralisée le jeu de la libre concurrence. Certains l'expliquent par le recul de l'autorité privée et publique qui a laissé l'ordre établi sans défense. Beaucoup l'attribuent à l'ambivalence de la nature humaine et préfèrent mettre l'accent sur ses grandeurs, sur les progrès réalisés, sur les expériences réussies, sur les efforts de collaboration et de concertation. En général on se refuse à analyser la situation et les problèmes, que pourtant on dénonce comme la résultante des tensions et des rapports conflictuels entre des groupes inégalement pourvus de pouvoir.

Si dans cette perspective d'analyse on reprend les quelques grands problèmes de l'éducation des adultes on observera ces tensions et ces conflits entre les différents groupes qui interviennent en éducation des adultes: entre les classes favorisées et les classes défavorisées de notre société; entre les générations; entre les sexes; entre l'école et la contre-école; entre les services d'éducation des adultes et les associations volontaires; entre la direction des institutions d'enseignement et les services d'éducation des adultes; entre les patrons et les syndicats; entre le gouvernement et ses institutions; entre tous ces groupes en même temps.

Si on s'attarde plutôt aux finalités on observera les mêmes tensions et conflits entre la promotion individuelle et la promotion collective, entre les besoins de formation de la main-d'oeuvre et les besoins en main-d'oeuvre qualifiée, entre la formation professionnelle au service de la libération des travailleurs et la formation professionnelle au service de la productivité des entreprises, entre la scolarisation et l'éducation autonome d'individus et de groupes auto-déterminés, entre la centralisation et la décentralisation, entre la planification et la participation.

Cette perspective d'analyse n'épuise pas toute la réalité. Elle n'explique pas tout. Elle a même le défaut de polariser les débats.

Elle a toutefois l'avantage de démystifier les discours officiels et de démasquer les discours cachés.

Elle a d'autant plus d'importance que la majorité des groupes ne se risque pas à faire une telle analyse, par crainte de perdre des avantages acquis ou pour éviter de desservir une cause par un discours qui choque habituellement les détenteurs du pouvoir.

Enfin elle peut conduire à la reconnaissance publique d'intérêts légitimes dans une perspective d'ensemble où collectivement des finalités réalistes auront été déterminées, des rôles auront été clairement partagés et des moyens auront été équitablement répartis.

Nous souhaitons vivement que la Commission d'étude fasse l'analyse de la répartition des ressources entre les différents groupes qui interviennent ou qui sont impliqués en éducation des adultes;

que les tensions et les conflits soient étudiés en même temps que la dynamique des groupes dans l'exercice de leur pouvoir en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs, avoués ou cachés;

que, plus particulièrement, soient analysées les principales polarisations que diffusent les discours actuels sur l'éducation des adultes (v.g. promotion individuelle et collective; scolarisation et déscolarisation; l'école et la contre-école; l'éducation-investissement et l'éducation-consommation).

C. L'éducation permanente et ses conséquences sur le choix des finalités de la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes.

Le mandat que le gouvernement a confié à la Commission d'étude précise que ses recherches devront se faire dans une perspective d'éducation permanente. Le décret du Conseil des ministres ajoute la perspective de changement social et de développement économique.

Cette triple perspective peut-elle permettre de résoudre les problèmes de l'éducation des adultes au Québec et de définir une politique «pouvant servir le mieux les intérêts et les besoins individuels et collectifs des Québécois»?

Nous avons déjà précisé que la recherche des solutions aux problèmes de l'éducation des adultes demande une perspective d'ensemble où les finalités, les rôles, les pouvoirs et les intérêts seraient collectivement définis et partagés.

L'éducation permanente peut-elle nous conduire à cette perspective d'ensemble?

1. L'éducation permanente peut servir de discours justificateur à toutes les causes.

L'éducation permanente ne dit pas tout et on peut tout lui faire dire. Il s'agit d'un discours largement ouvert qui peut fournir les éléments nécessaires à la justification des conceptions qu'on a, des objectifs qu'on poursuit et des intérêts qu'on veut défendre ou sauvegarder.

On peut l'utiliser pour justifier le développement scolaire de l'éducation des adultes, la formation continue des travailleurs commandée par les changements technologiques rapides, le financement par l'État de toutes les activités éducatives des individus, des groupes et des institutions.

On peut l'utiliser pour démontrer le bien-fondé de la déscolarisation, de la décentralisation, de la désinstitutionalisation.

Bref l'éducation permanente peut servir de justification à toutes les causes.

En ce sens elle constitue un piège qu'il faut éviter par un effort collectif de définition et d'analyse des conséquences que cette définition aura sur le choix des finalités de la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes.

2. L'éducation permanente ne crée pas le consensus sur les finalités de l'éducation.

L'éducation permanente ne fait pas l'unanimité sur les finalités que devrait servir l'éducation dans notre société.

Si généralement on reconnaît que le projet d'éducation permanente est porteur de changement, on est loin de s'entendre sur l'orientation que doit prendre ce changement et sur les finalités que devrait désormais servir l'éducation.

Les nombreux débats et les nombreux écrits ont précisé les conditions d'émergence du concept. Ils ont retracé les étapes de son évolution. Différentes définitions ont été tentées, confrontées qui ont donné lieu à des consensus et à des oppositions. Quelques finalités ont été définies et partagées mais la plupart ont suscité des résistances. Certains ont cherché à traduire l'idée en projet. Des rapports d'étude ont été écrits. Des recommandations ont été formulées. Quelques réformes ont été entreprises. Ces réformes ont suscité des critiques. On est revenu à la définition du concept, pour le dépasser avant même de l'avoir épuisé.

La mandat de la Commission d'étude nous entraîne collectivement dans le débat sur l'éducation permanente et nous serons confrontés aux mêmes limites: celle d'une conception de l'homme et de la société à définir et à partager; celle des finalités à fixer à la formation professionnelle et socio-culturelle de l'éducation des adultes en fonction de cette conception; celle des moyens à choisir, à financer et à distribuer, avec le partage du pouvoir qu'ils impliquent, pour atteindre les fins collectives avouées et non les intérêts cachés de groupes particuliers.

3. L'éducation permanente, la libération de l'homme, l'égalité des chances et la société démocratique fonctionnelle: une large voie, mais peu d'issues.

Quel que soit leur point de départ, tous les discours sur l'éducation permanente arrivent à parler de la libération de l'homme, de son développement personnel autonome et auto-déterminé; de l'égalité des chances pour tous les individus et pour tous les groupes de la société; de l'avènement d'une société démocratique et fonctionnelle, fondée sur une participation effective des citoyens et sur une répartition et une coordination des différentes fonctions ou des différents secteurs d'activités.

Avant d'arriver à la formulation de ces grandes finalités, qui constituent la pierre d'achoppement ultime de l'opérationnalisation et de l'implantation de l'éducation permanente, ces discours développent un ensemble commun

d'éléments et de dimensions qui ajoutent aux résistances soulevées par l'expression même des finalités.

On pourrait en ce sens relire la Recommandation de l'UNESCO sur le développement de l'éducation des adultes, le projet d'éducation récurrente de l'OCDE, les éléments d'une politique de l'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente adoptés par le Conseil supérieur de l'éducation ou même le chapitre sur la relance de l'enseignement dans le Livre blanc sur la politique québécoise du développement culturel.

Qu'il nous suffise de reproduire quelques propositions de la Recommandation de l'UNESCO⁴ et d'imaginer ce qu'elles auraient comme conséquences en termes de changement de mentalité, de rôles, de pouvoirs et de répartition des ressources pour certains groupes et certaines institutions de notre société.

«L'expression «éducation permanente» désigne, quant à elle, un projet global qui vise aussi bien à **restructurer le système éducatif existant** qu'à **développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif.**»

«L'éducation des adultes devrait, de façon générale, tendre à contribuer

- au développement d'une **compréhension critique** des grands problèmes du monde contemporain et des changements sociaux, de l'aptitude à **participer activement** au progrès de la société dans une **perspective de justice sociale**;
- à l'**insertion consciente et efficace** dans le monde du travail en assurant une formation technique et professionnelle avancée et en développant l'**aptitude à créer, seul ou en groupe**, de nouveaux biens matériels et de nouvelles valeurs spirituelles et esthétiques.»

«L'éducation des adultes devrait être conçue en fonction des besoins des participants, tirer parti de la diversité de leur expérience et accorder la **priorité la plus élevée aux groupes les plus défavorisés** sur le plan de l'instruction dans une **perspective de promotion collective.**»

«...Elle devrait assurer la **participation des individus adultes, des groupes et des communautés à la prise des décisions** à tous les niveaux du processus d'éducation, notamment à la détermination des besoins, à l'élaboration des programmes d'études, à l'exécution des programmes et à leur évaluation, et élaborer les activités éducatives en vue de la **transformation du milieu du travail et de la vie des adultes.**»

4. UNESCO, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, 19e session de la Conférence générale de l'UNESCO, Nairobi, octobre-novembre 1976.

«...Elle devrait reconnaître que chaque adulte, en vertu de son expérience vécue, est **porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant** dans le processus éducatif auquel il participe.»

«Les objectifs et les buts de la politique d'éducation des adultes devraient trouver leur place dans les **plans nationaux de développement**; ils devraient être définis en liaison avec ceux de l'ensemble de la politique, et des politiques de développement social, culturel et économique.»

«Des mesures devraient être prises afin d'encourager les autorités publiques, les institutions ou organismes qui concourent à l'éducation, les associations volontaires, les organisations des travailleurs et d'employeurs et, dans le cadre d'une participation directe, les usagers, à **collaborer ensemble à la définition et à la mise en oeuvre de ces objectifs.**»

«Sans exclure des approches destinées à résoudre à court terme des situations particulières, les actions d'éducation technique ou professionnelle devraient, en règle générale, tendre à **favoriser l'acquisition d'une qualification suffisamment large pour faciliter les adaptations ultérieures, et permettre une compréhension critique des problèmes de la vie de travail.** L'enseignement technique et professionnel devrait intégrer la formation générale et civique.»

«Vu l'existence d'un rapport étroit entre la garantie du droit au travail et le droit à l'éducation, vu la nécessité de **favoriser la participation de tous**, salariés ou non salariés, à des programmes d'éducation des adultes, aussi bien en **diminuant les sujétions** qui pèsent sur eux qu'en leur **donnant l'occasion d'appliquer**, dans le travail, les connaissances, qualifications, ou aptitudes que les programmes d'éducation des adultes ont pour but de leur faire acquérir et de trouver dans le travail une source d'épanouissement et de progrès personnels ainsi qu'une stimulation de l'effort créateur applicable au monde du travail comme dans la société globale, des mesures devraient être prises

- a) pour **puiser dans l'expérience** que procure le travail des éléments et des ressources utiles à **l'élaboration** du contenu opérationnel des processus de l'éducation des adultes;
- b) pour **améliorer l'organisation** et notamment **diminuer la pénibilité** du travail, alléger et aménager les horaires et les conditions de travail;
- c) pour **promouvoir l'octroi de congés à fins éducatives**, pendant les heures de travail, avec maintien de rémunération ou versement d'une rémunération de substitution et compensation du coût de l'éducation reçue;...

Ces sept propositions d'une recommandation qui en comprend une centaine démontrent suffisamment l'ampleur des transformations que peut exiger l'idée permanente comme perspective d'ensemble pour définir une politique globale de l'éducation des adultes.

À elles seules ces sept propositions demandent la restructuration du système d'éducation, le développement de toutes les formes éducatives en dehors de ce système, une formation à la compréhension critique, à la participation, à la créativité. Elles demandent que priorité soit donnée aux groupes défavorisés dans une perspective de promotion collective. Elles demandent la transformation des modes d'intervention éducative pour assurer la participation décisionnelle des adultes, la reconnaissance de leur expérience, de leur situation et de leur culture qui leur confère tout autant le pouvoir d'enseigner que d'être enseigné. Elles demandent une politique de formation professionnelle large, qui intègre la formation générale et civique et qui permette une insertion consciente et efficace dans le monde du travail en vue de la transformation de ce monde. Elles demandent que la politique de l'éducation soit coordonnée aux politiques de développement social, culturel et économique, et intégrée à un plan national de développement.

Si la solution des problèmes de l'éducation des adultes demande une perspective d'ensemble comme base de négociation et comme cadre général pour le choix des finalités et pour le partage des rôles, des pouvoirs et des intérêts, il serait illusoire d'espérer que l'éducation permanente fournira, sans négociation préalable, les éléments d'un consensus de départ.

Au contraire si l'éducation permanente commande un nouveau type d'homme et de société, si elle convie tous les secteurs de la société à développer une dimension éducative, si elle endosse la libération de l'homme et des collectivités, l'égalité sociale comme préalable à l'égalité en éducation, l'intégration et la coordination de l'éducation aux autres dimensions de l'homme et aux autres secteurs de la société, elle s'engage infailliblement sur un chemin où il y a peu d'issues. Rapidement la plupart des groupes qui devraient l'opérationnaliser et la développer, devant les transformations profondes qu'elle exige, la réduiront au discours généreux mais justificateur que quelques réformes prestigieuses, mais sans conséquence, viendront appuyer.

Qu'est-il advenu des rapports de la Commission ontarienne sur l'éducation post-secondaire, de la Commission sur la planification de l'éducation en Alberta, du projet d'éducation récurrente de l'OCDE, de société éducative de l'UNESCO, et plus près de nous, des documents du Conseil supérieur de l'éducation sur l'activité éducative, du rapport Nadeau, de l'Opération-départ (Montréal), de la formation sur mesure dans les Cégeps, «d'une politique de développement collectif en éducation des adultes» demandée par le Comité provincial SEAPAC, du projet de «l'université dans une société éducative» déposé au Conseil des universités, des expériences TEVEC et Multi-Media?

Ou les rapports s'accumulent sur les tablettes des centres de documentation,

ou les projets ont été rapidement récupérés par le système établi (v.g. TEVEC, MULTI-MEDIA),

ou, comme c'est le cas en France avec la Loi de 1971, on s'aperçoit, après quelques années seulement d'application, que les groupes et les classes déjà favorisés utilisent leur pouvoir ou leur accès aux privilèges du pouvoir pour détourner la loi en leur faveur.

Devant un tel état de faits et devant l'impasse prévisible,

on doit non seulement démasquer l'utilisation de l'éducation comme discours justificateur;

on doit non seulement affirmer que les transformations sociales et économiques sont préalables ou, du moins, concomitantes à l'implantation de l'éducation permanente et de la société éducative;

on doit surtout rechercher et dénoncer les facteurs qui bloquent le projet de l'éducation permanente et de la société qu'elle suppose.

Cette tâche étant accomplie peut-être pourra-t-on s'attaquer utilement à la recherche et à l'implantation de quelques conditions préalables, qui, par la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes dans une perspective d'éducation permanente, de changement social et de développement économique, pourront forcer à long terme l'émergence de cette véritable société démocratique, tout en corrigeant à court terme quelques problèmes aigus dont la solution a trop tardé.

En ce sens nous souhaitons que la Commission d'étude fasse l'analyse

- *des causes profondes qui expliquent les besoins qu'on voudrait satisfaire et des problèmes qu'on voudrait résoudre par une politique d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, de changement social et de développement économique;*
- *des principaux obstacles qui bloquent l'avènement d'une éducation des adultes inscrite dans une perspective d'éducation permanente;*
- *des expériences qui au Québec ont tenté ou tentent encore d'opérationnaliser et d'implanter l'un ou l'autre élément de cette perspective; en particulier des difficultés qui ont causé leur disparition ou qui empêchent leur développement.*

4. Une proposition de départ pour la réflexion et la négociation collectives: la recherche en matière d'éducation des adultes, des conditions d'un développement personnel et collectif harmonisé.

Qu'on aborde l'élaboration d'une politique globale et cohérente de l'éducation des adultes par l'analyse des intérêts et des finalités des groupes qui font cette éducation, qu'on l'aborde par l'étude des causes profondes des problèmes et des obstacles qui bloquent l'avènement de l'éducation permanente, on arrive toujours à rechercher les meilleurs facteurs qui, dans notre société particulière, pourraient servir «le mieux les intérêts et les besoins individuels et collectifs des Québécois».

Selon nous, les principaux éléments d'un système social qui favoriserait l'autodétermination de l'individu dans son développement, l'égalité des chances tant sociales qu'éducatives, l'intégration harmonieuse des différentes

dimensions et activités de l'homme et la cohérence entre les diverses fonctions et institutions sont en germe dans notre société.

Ces éléments sont inscrits dans les contradictions mêmes de notre système économique et social. Ce système doit, pour développer la production, élargir l'accès à la consommation et le pouvoir d'achat des consommateurs. Il doit, pour accroître la productivité par une exploitation toujours plus grande de la force de travail, assurer la reproduction de cette force et protéger dans une certaine mesure les travailleurs. Il doit, pour assurer la liberté d'entreprise, reconnaître les libertés individuelles, la liberté d'association, le droit à la participation décisionnelle, en somme l'idéal démocratique. Les contradictions naissent du fait que le développement de la production et l'accroissement de la productivité ne sont pas d'abord orientés vers le développement individuel et collectif, qui fait l'objet de tous les discours justificateurs, mais vers la recherche du profit par une minorité d'entrepreneurs.

Les éléments d'un système qui serait directement orienté par la recherche du développement individuel et collectif sont aussi inscrits dans les revendications de ceux que les mécanismes de promotion individuelle n'arrivent plus à promouvoir et surtout dans les initiatives de ceux qui se regroupent «pour ne compter que sur leurs propres moyens».

En éducation des adultes ces éléments sont inscrits dans plusieurs expériences qu'on retrouve tout autant dans les institutions d'enseignement que dans les associations volontaires. Ces expériences ont en commun la reconnaissance de la capacité et de la responsabilité des individus et des collectivités pour assurer leur propre développement et la recherche des conditions d'une prise de conscience et de l'exercice de cette capacité et de cette responsabilité.

En ce sens, il est urgent, au Québec, de réunir dans un discours cohérent les éléments d'une conception personnaliste de l'activité éducative et d'une conception sociale de l'éducation. La conception personnaliste, fondée sur l'autonomie et le dynamisme intérieurs de la personne, a été limitée dans ses effets par le refus de rechercher et de dénoncer les causes profondes de l'aliénation des personnes et des collectivités. Elle a été trop souvent réduite, à cause de ce refus, au rôle de discours justificateur. La conception sociale de l'éducation, préoccupée du regroupement des individus pour une compréhension et une prise en charge de problèmes et de situations qu'ils ont en commun en vue d'un développement collectif, a été confrontée aux résistances d'une société qui peut difficilement admettre que la liberté de l'individu passe nécessairement par la liberté des collectivités auxquelles il appartient.

La recherche et la réflexion en matière d'éducation des adultes, dans une perspective d'éducation permanente devraient privilégier l'analyse et l'implantation des conditions d'un développement personnel et collectif harmonisé. Et ces conditions devraient favoriser à la fois l'apprentissage et de l'exercice d'un esprit critique et du sens des responsabilités pour le développement d'une conscience et d'une prise en charge individuelles et collectives.

Dans cette perspective nous tendons à croire — et nous souhaitons que la Commission d'étude considère cette voie — qu'une politique de la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes devrait prioritairement

- garantir l'accès et l'utilisation volontaires des ressources éducatives nombreuses et variées à tous les adultes et de toutes les régions du Québec, sans aucune autre condition que celle de vouloir se former, et pas nécessairement d'être formés;
- reconnaître et soutenir les initiatives éducatives des regroupements, temporaires ou permanents, d'adultes pour la défense de leurs intérêts, dans l'exercice de leurs responsabilités sociales ou dans la recherche de leur développement collectif.

En termes d'objectifs éducatifs, la politique de l'éducation des adultes devrait

- valoriser et favoriser une formation scientifique et technique, qui ne soit pas isolément spécialisée, mais intégrée au développement global de la personne et de la société, avec une priorité au développement de la responsabilité et de la solidarité collectives;
- favoriser l'autonomie et l'autodétermination de l'individu dans son développement personnel en donnant toutefois la priorité à l'esprit critique, aux éléments de sa relation aux autres, à sa responsabilité sociale, au développement de la solidarité avec son milieu et avec les collectivités auxquelles il appartient.

Annexes

Annexe I
Avis et recommandations
en 1979-1980

1. Modifications à la réglementation concernant les comités d'école et les comités de parents et au règlement relatif aux comités régionaux et au comité central de parents de toute commission scolaire de l'île de Montréal qui établit des régions administratives ou des districts

Avis au ministre de l'Éducation, adopté à la 226e réunion, le 13 septembre 1979.

La participation des parents à la chose scolaire est un sujet qui préoccupe le Conseil supérieur de l'éducation depuis longtemps. En plus des nombreux avis qu'il a déjà soumis sur la question, il a fait effectuer récemment un sondage dont il a publié les résultats dans une série de quatorze fascicules mis à la disposition des milieux intéressés¹. De plus, un comité composé de membres du Conseil et des Commissions de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire, a la responsabilité de suivre l'évolution de ce dossier particulièrement important devant la volonté manifestée de décentraliser l'administration scolaire.

Le Conseil se réjouit donc de l'adoption d'une loi, comme la Loi 30, qui favorise une plus grande participation institutionnelle des parents, conformément à leur désir. Les parents ont indiqué clairement lors de diverses consultations, en particulier sur le *Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*, qu'ils souhaitent des améliorations précises dans le fonctionnement des comités d'école et des comités de parents ainsi que dans leurs moyens d'action auprès des autorités scolaires. Le gouvernement a donc convenu de légiférer au sujet des comités d'école et des comités de parents. Les dispositions de la Loi ne satisfont peut-être pas tous les parents intéressés. Elles visent néanmoins

à étendre leur champ d'action jusqu'au Conseil des commissaires. Elles veulent encore favoriser un meilleur fonctionnement des comités d'école et des comités de parents qui permettent aux parents d'assumer leurs responsabilités dans l'éducation de leurs enfants en milieu scolaire.

Le Conseil comprend que les modifications proposées par le Ministère constituent surtout des ajustements des règlements concernant les comités d'école et les comités de parents à cette Loi 30 sanctionnée le 22 juin dernier. Il sait par ailleurs qu'à la suite de *L'École québécoise*, la réglementation sur le statut du directeur d'école, le conseil d'orientation de l'école, le projet éducatif, tous sujets connexes à celui de la participation des parents, devra être soumise également à sa consultation dès l'automne, comme l'indique l'échéancier du Ministère. Il aurait dès lors souhaité une vue d'ensemble de toute la question avant de se prononcer sur diverses propositions de changements ou de réglementation nouvelle².

Le Conseil consent néanmoins à livrer un avis qui s'inscrit à l'intérieur de balises bien précises.

- Cet avis ne remet en question aucun des éléments du règlement que prescrit d'établir la Loi 30;
- à quelques exceptions près, le Conseil limite ses commentaires et ses propositions aux articles qui nécessitent des modifications;
- enfin, lorsque le libellé de certains articles de la réglementation apparaît moins clair que le texte de loi lui-même ou simplement perfectible, des clarifications supplémentaires ou des corrections de forme sont suggérées.

Cette façon de faire, doit-on le rappeler, s'inspire évidemment du désir du Conseil d'apporter sa collaboration à l'amélioration des mécanismes de participation des parents à la chose scolaire.

1. Pierre Georgeault et Louise Sylvain, *La participation des parents dans les comités d'école*. Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979.

2. Le texte étudié ici a été transmis au Conseil pour consultation le 7 août dernier.

Règlementation concernant les comités d'école et les comités de parents

Article 1

1. L'article d'un règlement où l'on définit les termes dont on fait usage subséquemment est de toute première importance. Le Conseil estime donc devoir faire deux remarques sur la formulation proposée pour le paragraphe «a» de l'article premier, avant de suggérer finalement une nouvelle rédaction intégrant des éléments jugés indispensables. Le Conseil craint, d'une part, l'imprécision du mot «gardien» tel qu'utilisé dans la version actuelle du règlement. En effet, peut être appelé «gardien d'enfant» celui qui en a la charge pour quelques heures en l'absence des parents comme celui qui en est de façon permanente gardien de droit ou de fait à la suite d'une délégation de l'autorité parentale, comme la chose est possible en vertu de l'article 245 du Code civil³. Il est donc important de préciser qu'est gardien d'un enfant au sens du règlement celui qui l'est devenu de façon permanente par suite d'arrangements légaux ou familiaux.

Compte tenu d'une définition peu éclairante du mot «gardien» et d'une absence de définition de «parent» dans la **Loi de l'Instruction publique**⁴, le Conseil suggère de reprendre les termes utiles du paragraphe «e» de l'article premier de la **Loi sur la protection de la jeunesse**⁵ remplaçant les seuls mots «gardien d'un enfant» par «le tuteur ou le gardien de fait d'un enfant».

D'autre part, pour les fins du présent règlement, il apparaît nécessaire au Conseil d'ajouter au paragraphe en question cette précision que fournit la Loi 30 elle-même en ce qui concerne la qualité de parent: c'est le parent ou le responsable d'un enfant inscrit à l'école que l'on cherche à rejoindre et que l'on fait obligation au directeur d'école de convoquer (article 8, version non modifiée). En conséquence, le paragraphe «a» de l'article 1 devrait se lire comme suit:

Parent: le père, la mère et, à leur défaut, le tuteur ou le gardien de fait d'un enfant qui fréquente une école.

Ainsi l'école pourra rejoindre ceux ou celles qui, quelles que soient les circonstances, sont chargés de fait de l'éducation des enfants.

Par ailleurs, les définitions suivantes devraient être ajoutées en de nouveaux paragraphes «f» et «g» de l'article 1 afin de favoriser une meilleure compréhension d'éléments importants de la réglementation:

f) délégué: membre élu du comité d'école chargé de représenter ce comité auprès du comité de parents.

g) représentant du comité de parents: membre élu par le comité de parents pour représenter les parents auprès du Conseil des commissaires.

Article 2

2. Le Conseil observe que le Ministère a choisi d'intégrer différentes considérations portant sur la composition du comité d'école dans une nouvelle formulation de l'article 2. Cet article se trouve de la sorte nettement alourdi sans que les avantages d'une telle décision n'apparaissent clairement.

De plus, dans l'hypothèse où la nouvelle réglementation demeurerait telle que proposée aujourd'hui, toute la numérotation serait bien sûr à refaire. Dans le cas de cet article 2, il faudrait à tout le moins rectifier les références des premier et quatrième paragraphes alors qu'une nouvelle numérotation des articles imposerait d'écrire, dans le premier cas, «**sous réserve de l'article 13**», et, dans le second cas, «**de jour de l'élection prévue à l'article 6**».

3. Voir l'article 5 de la Loi modifiant le Code civil (Loi no 65) où l'article en question se lit comme suit: «Le titulaire de l'autorité parentale peut déléguer la garde, l'éducation ou la surveillance de l'enfant. Cette délégation est révocable en tout temps».

4. La Loi définit ainsi le «gardien»: «Toute personne qui prend soin ou a la garde d'un enfant ou de plusieurs enfants, d'âge à fréquenter l'école» (L.R.Q., I 14, art. 23b).

5. Le paragraphe «e» de l'article premier de la Loi no 24 se lit comme suit: «parents»: «le père et la mère d'un enfant ou, le cas échéant, celui d'entre eux qui en a la garde de droit ou de fait, ou, en cas d'absence ou de défaut, le tuteur ou le gardien de l'enfant, ...». Nous soulignons.

Quant au troisième paragraphe qui manifeste l'importance d'un comité d'école bien équilibré au plan de sa composition, le Conseil lui réserverait un accueil plus favorable si sa formulation:

1. n'oubliait pas le préscolaire, niveau à part, pratiquement toujours présent à l'école primaire;
2. incitait à tenir compte de d'autres aspects (secteurs, groupes d'élèves, années-degré, etc.) de la représentativité nécessaire du comité d'école;
3. effaçait la prescription du «prorata» inspirée sans doute de bons motifs mais vraiment trop contraignante dans les circonstances.

Enfin, alors que d'aucuns, dans le cas de grosses écoles polyvalentes, acceptent mal un nombre limite de 23 parents au comité d'école, le Conseil, pour les raisons d'efficacité de fonctionnement qui ont sans doute guidé le Ministère lui-même dans la rédaction du premier paragraphe de cet article, agréé cette prescription, étant encore sauves, au demeurant, les possibilités de s'adjoindre des conseillers au besoin (article 20, version non modifiée) et de former des sous-comités (article 22, version non modifiée).

Article 8

3. La version modifiée de l'article 8 marque un important changement de date susceptible de combler les attentes maintes fois exprimées des premiers concernés. Le Conseil ne peut donc qu'y souscrire volontiers.

Il serait bon cependant que, reprenant les termes mêmes de la Loi 30, cet article précise les qualités des parents qui peuvent être convoqués à l'assemblée générale et qui deviennent éligibles au comité d'école: il s'agit des «parents des enfants qui fréquentent telle école et sont inscrits pour l'année scolaire suivante». Puisqu'il s'agit de la formation du prochain comité d'école, les deux conditions éliminent les parents des élèves qui, pour une raison ou pour une autre, quittent ladite école le mois suivant. Quant aux cas d'exception résultant d'une inscription tardive, une seconde réunion d'élection en octobre de l'année en cours leur accorde attention. La première phrase de l'article en question pourrait donc être rédigée de la façon suivante:

Avant le 20 mai de chaque année, le directeur de l'école convoque l'assemblée générale des parents des enfants qui fréquentent telle école et y sont inscrits pour l'année scolaire suivante afin de procéder à l'élection des parents au comité d'école.

Article 9

4. Le Conseil constate que le deuxième paragraphe de l'article 9 n'est que la répétition du deuxième paragraphe de l'article 2. Aussi propose-t-il de rayer simplement ces trois lignes. Par ailleurs, il croit deviner là l'intention du Ministère de prescrire à cette assemblée générale des parents le devoir de fixer le nombre de sièges à combler avant de procéder à la mise en candidature. Le Conseil est d'avis que cette façon de faire revêt un plus grand intérêt et souligne un plus grand défi que celle qui consisterait à élire automatiquement au comité d'école toutes les personnes proposant leur candidature, jusqu'au nombre maximum de 21 cette fois. Le second paragraphe de cet article pourrait alors être rédigé comme suit:

C'est au cours de cette réunion convoquée pour la formation d'un nouveau comité d'école et avant la mise en candidature que, conformément à l'article 2, l'assemblée générale des parents détermine le nombre de sièges à combler.

Article 12

5. Le Conseil considère que la formulation de l'article 12 (numérotation inchangée) serait plus explicite si l'obligation était également faite aux instituteurs de «faire connaître» au directeur de l'école après sa désignation le nom de leur représentant tant au comité d'école. En conséquence, le nouveau texte de cet article se lirait comme suit:

Chaque année, le directeur de l'école invite les instituteurs de l'école à désigner et à lui faire connaître avant le 20 mai leur représentant au comité d'école.

De plus, le Conseil juge indispensable qu'un second paragraphe vienne prescrire qu'une vacance

en cours d'année au poste de représentant des instituteurs au comité d'école soit comblée dans les trente jours suivant une invitation en ce sens faite aux instituteurs par le président du comité d'école. En conséquence, un nouveau paragraphe rédigé de la sorte pourrait compléter l'article en question:

Toute vacance en cours d'année à ce poste doit être comblée dans les trente jours suivant une invitation en ce sens faite aux instituteurs par le président du comité d'école.

Il va sans dire que l'article 6 (numérotation inchangée) doit souffrir dans pareil cas une légère modification de nature à préciser qu'il est question alors de vacance à un siège de parent membre du comité d'école. Une nouvelle lecture de ce même article permettrait encore au Ministère de s'interroger sur l'à-propos d'un long délai de 90 jours pour combler un tel poste devenu vacant, compte tenu de la brièveté du mandat d'un an.

De son côté, le second paragraphe de cet article aurait besoin d'une retouche alors qu'on réfère à un article 3 périmé au profit du troisième paragraphe de l'article 2 nouvellement proposé. Il pourrait alors se lire comme suit:

Dans le cas signalé au troisième paragraphe de l'article 2, un délégué est élu pour chacun des niveaux primaire et secondaire.

Article 15

8. Le Conseil fait remarquer qu'on devrait retrouver au nouvel article 15, comme à l'article 8, tous les termes du paragraphe 66a de la Loi 30, (article 1), afin que la qualité des parents convoqués et éligibles soit encore une fois bien précisée. On devrait donc lire:

Entre le 1er et le 15 octobre de chaque année, le président du comité d'école doit convoquer l'assemblée générale des parents des enfants qui fréquentent telle école afin de procéder à l'élection d'au moins deux autres membres pour siéger au comité d'école.

Le Conseil constate, de plus, que l'article en question ne renseigne pas sur le motif profond de cette obligation de tenir une seconde élection de membres au comité d'école au début de l'année scolaire. Le Conseil croit que, dans un second paragraphe, il pourrait être indiqué que cette nouvelle élection vise en quelque sorte à combler les carences observées dans la composition du comité d'école élu au mois de mai précédent.

Article 20

9. À propos de l'article 20 (nouvellement proposé), le Conseil admet le bien-fondé de l'obligation faite au comité d'école de convoquer au moins une assemblée générale des parents dans les six mois suivant la seconde élection dont fait mention le nouvel article 15. Toutefois, en désignant le **20 mai** comme une des dates extrêmes de la période prescrite, il pourrait y avoir confusion avec l'assemblée générale des parents qui a pour objectif d'élire le comité d'école de l'année suivante. Aussi, le Conseil propose-t-il pour dissiper toute équivoque que les dates indiquées dans cet article soient celles de mois utilisés nulle part ailleurs dans le présent règlement, à savoir le **1er novembre** et le **30 avril**.

Article 21

10. Puisqu'il peut y avoir deux délégués d'un comité d'école au comité de parents dans le cas d'une école qui dispense l'enseignement primaire et secondaire, le Conseil juge que la rédaction de la deuxième phrase de l'article 21 (nouvellement proposé) devrait en tenir compte. Il faudrait donc lire:

Le cas échéant, le ou les délégué(s) du comité d'école (...).

Articles 32, 33 et 38

11. Le Conseil reconnaît la nécessité de bien distinguer la fonction de délégué qui s'exerce auprès du comité de parents et celle de représentant qui s'exerce auprès du Conseil des commissaires. C'est ce qui l'a amené à suggérer d'inclure leur définition à l'article 1 de manière à consacrer, en quelque sorte, les deux expressions. Aussi, pour accroître la clarté des articles qui en font mention,

le Conseil estime que des précisions doivent être ajoutées au deuxième paragraphe de l'article 32 nouvellement proposé:

*...d'un représentant pour chacun des niveaux primaire et secondaire **aux fins de siéger au Conseil des commissaires...***

à l'article 33 (nouvellement proposé):

*...ou représentant du comité de parents au **Conseil des commissaires...***

et à l'article 38 (nouvellement proposé), aussi bien pour la double possibilité de représentation que pour l'endroit où elle s'exerce:

*...Le cas échéant, **le ou les** représentant(s) du comité de parents **auprès du Conseil des commissaires...***

Article 45

12. En ce qui concerne l'article 45 (nouvellement proposé), le Conseil ne fera aucun commentaire sur cette modification de pure concordance dont est l'objet la date limite pour la remise du rapport annuel du comité de parents. Il saisira cependant l'occasion d'émettre deux observations, la première au sujet de la date «fixée par la commission scolaire», la seconde à propos du contenu dudit rapport.

Le Conseil souhaiterait que la date de la réunion de la commission scolaire à laquelle doit être déposé le rapport annuel du comité de parents ne soit pas fixée unilatéralement par la commission scolaire, comme le signifient les premiers mots de cet article, mais fasse plutôt l'objet d'une entente expresse entre les deux groupes impliqués. On devrait donc lire:

À une date convenant aux deux groupes impliqués, mais avant le 1er juin, (...)

Enfin, compte tenu de la complète liberté du comité de parents quant à ses travaux et à ses activités (article 41 nouvellement proposé), et afin d'éviter une interprétation restrictive des termes «administration» et «gestion», le Conseil suggère de

remplacer ces derniers par un terme plus général comme «fonctionnement» (des écoles). Ainsi le rapport inclurait-il simplement des «recommandations susceptibles d'améliorer le fonctionnement des écoles».

On pourra noter que ces remarques valent également pour les articles 18 et 40 du second règlement soumis à la consultation du Conseil.

Règlementation concernant les comités régionaux et le comité central de parents de toute commission scolaire de l'île de Montréal qui établit des régions administratives ou des districts

1. L'examen des modifications que le ministère souhaite apporter à la seconde réglementation suscite peu de commentaires qui ne soient déjà faits à propos des articles du règlement précédent ou qui n'en découlent directement.

Article 6

2. Le Conseil s'attarde particulièrement à la deuxième phrase du second paragraphe de l'article 6 (version modifiée) qui prescrit une élection de délégués au comité central de parents au prorata du nombre de membres de chacun des niveaux primaire et secondaire au comité régional de parents. Il ne croit pas que l'expérience récente justifie cette contrainte supplémentaire d'une «élection au prorata», la composition du comité central de parents ayant offert habituellement sans obligation une représentation bien équilibrée des niveaux primaire et secondaire. Le Conseil s'inquiète, d'une part, de voir ainsi grossir le nombre de délégués de chaque région et menacée d'autant l'efficacité de fonctionnement du comité central de parents. Il craint, d'autre part, qu'une telle mesure favorise une surreprésentation des parents d'élèves du primaire étant donné la constante supériorité numérique d'écoles de ce niveau. Il propose donc plutôt que

chaque comité régional délègue au comité central un nombre égal de parents d'élèves de chacun des niveaux primaire et secondaire. On devrait alors assurer la concordance de l'article 23 (version modifiée) avec le second paragraphe du nouvel article 6.

Exemple: «..., conformément au 2e paragraphe de l'article 6».

Articles 25, 28 et 33

3. Dans ses observations sur le règlement qui précède, le Conseil demande d'écrire l'expression au complet pour désigner un délégué ou un représentant afin d'éviter toute confusion. Pour la même facilité de compréhension, le Conseil suggère de procéder de la même manière pour l'article 25 (2e paragraphe):

*...ou représentant **auprès du Conseil des commissaires**...*

pour l'article 28 (2e paragraphe):

*... à l'élection d'un représentant **auprès du Conseil des commissaires** pour chacun...*

pour l'article 33:

*...Le cas échéant, les représentants du comité central de parents **auprès du Conseil des commissaires** font partie d'office de ce comité exécutif.*

Articles 18 et 40

4. Le Conseil rappelle enfin au sujet des articles 18 et 40, la conclusion des propos qu'il tenait en commentant l'article 45 du précédent règlement: 1) il serait important que la date de présentation des rapports en question convienne aux parties impliquées; 2) on pourrait éviter toute ambiguïté dans l'interprétation des mots «administration» et «gestion» en écrivant simplement que les rapports en question devraient inclure des recommandations susceptibles d'améliorer «le fonctionnement des écoles».

Au terme de cette consultation, dont l'objet a été bien fragmentaire et l'exercice essentiellement

technique, le Conseil exprime une inquiétude et un souhait. Malgré qu'il perçoive beaucoup d'efforts pour formuler des règlements dans un langage simple et adéquat, le Conseil se demande non seulement si les destinataires s'y retrouveront, mais encore s'ils en tireront quelque inspiration. Il en doute. Aussi formule-t-il le vœu que le Ministère complète bientôt son opération de renouveau en ce qui touche à la participation des parents à la chose scolaire (objets de consultation obligatoire, conseil d'orientation de l'école, projet éducatif, etc.) par des documents explicatifs qui rejoignent et intéressent toutes les personnes concernées. Organismes publics, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires doivent entretenir le souci de maîtriser davantage l'art difficile de communiquer avec la population.

2. L'éducation et les services à la petite enfance.

Recommandation au ministre de l'Éducation, adoptée à la 226e réunion, le 13 septembre 1979.

Introduction

En cette Année internationale de l'enfant et après la parution du Plan d'action **L'École québécoise** et du **Livre blanc sur le développement culturel**, le Conseil supérieur de l'éducation veut rappeler quelques besoins éducatifs de la petite enfance et indiquer quelques avenues d'une politique cohérente à cet égard. Car le Québec ne dispose pas encore d'une telle politique; diverses mesures sont intervenues, mais sans liens toujours évidents entre elles.

Depuis une quinzaine d'années, le gouvernement a mis sur pied un certain nombre de services à la petite enfance. Quelques-uns sont aujourd'hui, à toutes fins utiles, généralisés, comme les maternelles «5 ans». D'autres sont plus embryonnaires ou réservés à une certaine clientèle: les garderies, les maternelles «4 ans».

Plusieurs services, particulièrement ceux que régit le ministère de l'Éducation, visent à préparer l'enfant à la vie scolaire. D'autres, comme les garderies, constituent davantage une aide à la famille et leurs buts éducatifs ne sont pas toujours affirmés explicitement.

Dans un cas comme dans l'autre, l'aspect éducatif proprement dit ne semble pas considéré dans un programme d'ensemble, de sorte que les solutions proposées sont parcellaires, orientées tantôt vers des objectifs proprement scolaires, tantôt vers des objectifs de service à la collectivité.

Deux orientations majeures inspirent ici le Conseil:

- la famille demeure le premier lieu d'éducation; toute politique de services éducatifs doit tendre à **aider la famille dans son rôle** et non à s'y substituer;
- l'instauration de services éducatifs à la petite enfance doit **s'inscrire dans la perspective de**

l'éducation permanente qui poursuit l'objectif premier d'amener la personne à la plus grande autonomie et qui préconise le recours à diverses ressources éducatives.

Les recommandations qui suivent portent sur l'élaboration d'une politique cohérente quant à l'éducation dans des services à la petite enfance et sur la coordination nécessaire de diverses instances, dont surtout les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales. Le Conseil identifie également quelques pistes de recherche au sujet de l'éducation des tout-petits.

Situation

1. Services sous l'autorité du ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation offre ou soutient une grande variété de services dont plusieurs accusent dans leur fonctionnement, l'absence d'une politique définie. Il existe des maternelles «4 ans» ou «5 ans», à mi-temps ou à temps complet, privées ou publiques, des maternelles d'accueil, des maternelles-maison, des maternelles-animation... et la série télévisée **Passe-partout**¹.

Maternelles régulières

Si la presque totalité des enfants de 5 ans fréquentent les maternelles, seulement 2.06% d'entre eux ont accès aux maternelles «5 ans» à temps complet. Les maternelles «4 ans» mi-temps sont réservées en principe aux enfants des milieux défavorisés, mais les données du tableau ci-après soulèvent des interrogations sur l'application de ce critère. Par exemple, on constate que la région la plus défavorisée se trouve au sixième rang pour l'implantation de ces maternelles, alors qu'une région comme la Côte-Nord se situe au premier rang en dépit d'un taux de pauvreté deux fois

1. En annexe, une brève description présente ces divers services et la série télévisée *Passe-partout*. Cette énumération ignore sciemment les services arrangés localement, les organisations à frais partagés avec les municipalités et d'autres services qui échappent actuellement à un recensement.

Tableau montrant la fréquentation des maternelles 4 ans en regard de la proportion de la population de chaque région administrative scolaire qui vit dans les secteurs défavorisés²

	% de la population vivant en secteurs défavorisés	% d'enfants de 4 ans fréquentant la maternelle
01 — Bas St-Laurent/Gaspésie	80,3%	5,13% (6e rang)
03 — Québec	36,0%	5,17% (5e rang)
04 — Trois-Rivières	35,3%	5,73% (3e rang)
09 — Côte Nord	34,0%	12,6% (1er rang)
02 — Saguenay/Lac St-Jean	33,6%	10% (2e rang)
08 — Nord-Ouest	28,6%	1% (1er rang)
07 — Outaouais	27,6%	5,3% (4e rang)
05 — Cantons de l'Est	17,6%	2,23% (8e rang)
06 — Montréal	17,2%	3,6% (7e rang)

moindre. Est-ce le cas d'une bonne répartition des ressources éducatives?

La plupart des maternelles «4 ans» à temps complet sont des classes d'accueil qu'on trouve surtout dans les régions de Montréal et de l'Outaouais; elles reçoivent 5.28% des enfants de cet âge. Ailleurs, ces classes sont en nombre négligeable ou inexistantes.

Maternelles spéciales

Les maternelles spéciales «5 ans» à temps complet sont destinées aux enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage; elles n'accueillent qu'un nombre infime d'enfants. Quant aux maternelles-maison et maternelles-animation, conçues pour répondre de manière novatrice aux besoins de développement des tout-petits, elles ne sont accessibles que dans quelques régions. Les maternelles d'immersion «5 ans» à mi-temps n'ont

aucune incidence sur le taux de fréquentation, l'objectif premier étant de donner rapidement aux enfants l'accès à la langue française.

Quant au programme **Passe-partout**, le tableau ci-après suggère des observations.

2. Les données de la première colonne proviennent de l'étude *Les secteurs défavorisés au Québec*; celles de la deuxième colonne proviennent de statistiques du Service de l'information du ministère de l'Éducation, le 30 septembre 1978.

**Nombre de familles touchées par les animateurs
du programme Passe-partout**

01 — Gaspésie	3 800 familles (115 familles par animateur)
02 — Lac St-Jean	700 familles (144 familles par animateur)
03 — Québec	1 000 familles (99 familles par animateur)
04 — Trois-Rivières	292 familles (93 familles par animateur)
06 — Montréal (Verdun)	54 familles (54 familles par animateur)
07 — Outaouais	392 familles (98 familles par animateur)
08 — Abitibi	130 familles (130 familles par animateur)
09 — Côte-Nord	392 familles (98 familles par animateur)
Total	6760 familles

Source: Projet Passe-partout, Guy Legault, Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, Montréal, 1979-04-05.

Il peut être satisfaisant que la région de loin la plus défavorisée au plan économique soit la mieux servie par ce programme. Beaucoup d'inégalités marquent cependant les services des animateurs selon les milieux, à moins que le facteur de la distance à parcourir ne pondère grandement le nombre de familles attribuées à chacun. Ce programme répond de toute évidence à des besoins réels et jouit d'une très bonne presse. L'école institutionnelle a par ailleurs tendance à le récupérer en l'inscrivant à son horaire.

Pour l'ensemble des services destinés prioritairement aux milieux défavorisés, il y a lieu de remettre en cause le critère géographique puisqu'on exclut ainsi nombre d'enfants qui présentent des

besoins particuliers même s'ils ne se trouvent pas dans des zones défavorisées.

2. Services sous l'autorité du ministère des Affaires sociales

Le ministère des Affaires sociales offre également une gamme de services variés à la petite enfance: centres ou familles d'accueil, garde de jour et garde para-scolaire, mini-garderies, familles de garde, garde à domicile, haltes-garderies³.

Les statistiques sont rares sur ces divers services, certains étant tout à fait privés, comme les

3. Voir en annexe la description de ces services.

Répartition des garderies et des projets de garderie par région

Régions	Nombre de garderies en opération	Nombre de projets	Total	Places autorisées		
				Garderies en opération	Projets	Total
01	2	2	4	85	69	154
02	4	1	5	235	30	265
03	41	2	43	1 653	75	1 728
04	11	2	13	555	60	615
05	12	—	12	461	—	461
06-A	154	14	168	7 125	703	7 828
06-B	7	1	8	267	35	302
06-C	35	5	40	1 474	210	1 684
07	14	2	16	511	65	576
08	6	—	6	256	—	256
09	4	1	5	130	45	175
TOTAL:	290	30	320	12 752	1 292	14 044

Source: Service des garderies, Ministère des Affaires sociales, Québec, 28 novembre 1977.

familles de garde et la garde à domicile, d'autres étant en voie d'implantation. Le tableau ci-haut sur les garderies montre toutefois la situation favorable de Québec et de Montréal par rapport aux autres régions⁴.

Les normes du ministère des Affaires sociales régissant ces services sont surtout d'ordre administratif: permis, statut juridique, financement, matériel (locaux, équipement, etc.). Le Ministère donne peu d'indications propres à éclairer l'action éducative, ce dont témoigne le texte suivant:

- «a) Toute garderie doit élaborer un programme écrit qui doit pouvoir être consulté en tout

temps, sur demande, pendant les heures d'ouverture par les parents et par les représentants du Ministère. Il doit être expédié au Service des garderies, sur demande.

- «b) Le programme de la garderie doit comprendre:

- les règlements généraux ou de régie interne, les critères d'admission des enfants et les modalités de participation des parents;
- les activités prévues pour les enfants, indiquant les ressources humaines et matérielles nécessaires à sa réalisation.

4. Les nouveaux crédits annoncés par le ministère des Affaires sociales viendront modifier sensiblement la présente situation.

- «c) Le personnel et les parents des enfants reçus en garderie doivent être impliqués dans l'élaboration, l'implantation et la révision du programme de la garderie.
- «d) Le programme doit être évalué au moins une fois par année et être alors révisé s'il y a lieu.
- «e) Le programme d'activités doit être éducatif sans être scolaire; il doit être adapté à l'âge des enfants et à leur milieu socio-culturel. Il doit comporter à l'horaire de chaque journée des périodes consacrées aux jeux intérieurs et extérieurs (si le temps le permet) ainsi qu'aux soins (hygiène, repos, alimentation).
- «f) Le programme d'activités pour les enfants, y compris l'horaire quotidien des activités, doit être affiché à la vue des membres du personnel et des parents»⁵.

Les exigences à caractère éducatif ne sont pas très explicites et la qualité des services éducatifs offerts peut connaître des différences marquées selon les animateurs en place.

Certains superviseurs des garderies ont pu constater des inégalités importantes dans les services offerts (locaux, équipement, menus), selon qu'il s'agit par exemple d'une garderie dans un milieu socio-économique plus ou moins favorisé. Le contrôle de l'application des normes est-il d'ailleurs suffisant pour assurer une certaine équité entre les milieux de façon à éviter que ne s'accroissent les disparités? On demande que les programmes d'activités soient évalués sans cependant désigner de responsables. Aucune distinction n'est faite entre les divers types de garderies qui pourtant offrent des services différents.

3. Autres services

Il existe plusieurs autres types de services à la famille qui touchent évidemment à la petite enfance: le congé maternité, les allocations familiales, les abattements fiscaux, l'assistance à la fonction de garde, sans compter l'apport des Services sociaux et des Services de santé. Sans avoir une incidence directe sur l'aspect éducatif, ces services devraient s'inscrire également dans une politique globale à l'égard de la petite enfance⁶.

4. Formation des maîtres et des animateurs

La formation des maîtres à l'université et celle des animateurs en techniques de garderie suscitent nombre de questions. Par exemple, faut-il préconiser une formation spécialisée en regard des tout-petits de 0 à 5 ans ou une formation plus générale qui vise l'éducation des enfants de 0 à 11 ans? Ainsi a-t-on vu apparaître des baccalauréats spécialisés les uns, en enseignement préscolaire, d'autres en enseignement élémentaire exclusivement. Au collégial, le programme de techniques de garderie est encore au stade de l'essai.

La plupart des intervenants en garderie n'ont pu profiter des programmes actuels de formation qui présentent un réel intérêt⁷. Mais il faudrait voir si les conseils locaux d'administration ont des exigences telles qu'elles encouragent les animateurs à faire appel à ces programmes. Par ailleurs, on ne saurait nier l'importance de l'expérience acquise, ce qui pose la question de la reconnaissance des acquis dans la formation ou le perfectionnement de ceux qui oeuvrent déjà dans les garderies sans avoir un diplôme reconnu.

5. Conclusion

Bref, la description de la situation actuelle illustre la grande diversité des services à la petite enfance, leur degré très variable d'accessibilité et leur peu de cohérence entre eux et avec les besoins éducatifs des tout-petits.

5. *Projet de normes pour les garderies*, Ministère des Affaires sociales, mai 1978, pp. 11 et 99.

6. *Le Rapport du Comité interministériel sur les services d'accueil à la petite enfance* (Québec, février 1978) fournit des données intéressantes et formule plusieurs recommandations.

7. *Description de la fonction-type éducateur de garderie*, Groupe interministériel de programmes et examens, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des politiques et plans, 19 mai 1978.

Orientations

1. Rappels

Rappelons d'abord les besoins et les droits des tout-petits. La petite enfance s'entend ici de la période qui suit la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans. Il s'agit du temps où l'enfant, seul ou avec ses pairs, ses parents ou d'autres adultes rémunérés ou non, effectue les premiers apprentissages qui le conduisent à la découverte de soi, des autres, de son environnement. C'est le début du développement continu et complet d'un être.

Besoins des tout-petits

C'est à partir des besoins éducatifs du jeune enfant que doit être élaborée toute politique de services éducatifs. Diverses théories ont cours sur les besoins de l'enfant, comme de l'être humain en général, et sur la façon de les satisfaire. Mais au-delà des différences sont reconnus assez unanimement des besoins fondamentaux: besoins physiques; besoins de protection et de sécurité; besoins d'amour, d'appartenance; besoins d'estime de soi et des autres; besoins d'actualisation de soi⁸.

Ces besoins s'expriment différemment selon l'âge et l'environnement social. Sans devoir présenter ici dans le détail le développement de la petite enfance, il y a lieu d'en rappeler brièvement les étapes, à la lumière des connaissances actuellement disponibles.

*De la naissance à 8 ou 10 mois, divers auteurs parlent du **stade de l'attachement**. Les besoins du bébé sont inconditionnels. Aux besoins d'air, de nourriture, de sommeil, d'hygiène, de protection physique, se joint le besoin aussi vital d'amour et d'attention, comme en témoignent par exemple les travaux de Spitz sur les enfants souffrant de privation affective⁹. À même la réponse qu'il reçoit de son environnement à ses besoins, l'enfant apprend à faire confiance au monde qui l'entoure.*

*Le stade de 8 ou 10 mois à 2 ou 2½ ans peut être appelé le **stade de l'exploration**. L'enfant possède un contrôle corporel plus*

grand qui lui permet d'explorer davantage sur son environnement. On doit lui fournir espace et stimulations et lui permettre d'explorer l'environnement en toute sécurité.

*La période de 2 ou 2½ à 2½ ou 3½ ans est caractéristique du «non». C'est le **stade de la séparation**. L'enfant devient de plus en plus négatif et prend souvent la position opposée à celle du parent. Par là, l'enfant veut démontrer sa capacité de penser par lui-même, de solutionner des problèmes, d'avoir ses propres sentiments. Il découvre son entité. L'enfant a besoin de s'affirmer, de se séparer, de se sentir accepté. Cette séparation est difficile tant pour l'adulte que pour l'enfant. C'est une période fertile en émotions. L'enfant doit apprendre que les personnes qui l'entourent peuvent vivre des émotions différentes des siennes et c'est à leur contact qu'il apprend à composer avec ces émotions.*

*En 2½ ou 3½ ans et 5 ou 6 ans, l'enfant vit le **stade de la socialisation**. Il éprouve le besoin d'identification sexuelle et sociale et celui de l'acceptation de soi. L'enfant pense à haute voix, pose des questions, imite l'adulte, établit des relations, expérimente de nouveaux rapports avec ses pairs. Il fait l'apprentissage des valeurs familiales, des règles de vie à la maison ou à la garderie. Il apprend à s'intéresser à autrui. Les valeurs qu'on lui présente peuvent influencer grandement son avenir.*

Droits des tout-petits

De la reconnaissance des besoins de l'enfant découlent des droits qui sont consignés dans des chartes ou des préambules de lois scolaires ou sociales. Les Nations-Unies ont adopté à l'automne de 1959 une Déclaration des droits de l'enfant. Il ne paraît pas nécessaire de rappeler ici tous les droits reconnus aux enfants dans notre législation. Qu'il suffise de souligner les droits affirmés par les Nations-Unies et qui concernent spécifiquement l'éducation:

8. A. MASLOW, *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York 1970.
9. R. SPITZ, *Hospitalism, Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood*, 1945.

- le droit à l'amour, à la compréhension et à la protection;
- le droit à une éducation gratuite, aux activités récréatives et aux loisirs;
- le droit aux moyens de se développer d'une façon saine et normale aux plans physique, intellectuel, moral, spirituel et social;
- le droit à la protection contre toute discrimination et le droit à une éducation dans un esprit d'amitié entre les peuples, de paix et de fraternité.

Responsabilité première de la famille

Dans la recherche de moyens de satisfaire le mieux possible les besoins éducatifs de la petite enfance, conformément aux droits qu'on lui reconnaît, toute ambiguïté doit être levée sur le rôle respectif des parents et de l'État.

La famille constitue dans notre société le lieu premier d'éducation de la petite enfance, même s'il s'agit de la famille mono-parentale ou encore de celle résultant d'une nouvelle alliance pour un des parents. La législation reconnaît aux parents en effet une responsabilité première dans la garde et l'éducation de l'enfant. Et l'on ne saurait préconiser une mainmise de l'État sur l'enfant et sur son éducation. Il faut plutôt affirmer la responsabilité première de la famille, que l'État doit assister pour lui permettre de remplir pleinement son rôle. L'État interviendra dans la mesure où la famille aura besoin de support.

La Déclaration de l'Organisation des Nations Unies sur les droits de l'enfant est claire à ce sujet:

«L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents»¹⁰.

Assistance de l'État

La tâche d'éduquer un enfant est longue et exige un niveau de compétence avancé dans nos sociétés modernes. Ainsi, l'État, pour aider la famille à remplir ce rôle, devrait

- fournir des services d'éducation pour les parents: cours, stages, aide professionnelle, recours aux médias, etc.;

- définir des normes d'excellence pour les institutions qui assistent les parents dans leur tâche: garderies, écoles, services de loisirs;
- développer un réseau de services de garde et de services éducatifs accessibles à ceux qui en ont besoin, accompagné d'une politique d'aide aux parents qui gardent leurs jeunes enfants à la maison.

Les recommandations qui suivent se veulent des orientations concrètes et réalisables qui s'inspirent des perspectives de l'éducation permanente et qui font appel aux ressources éducatives diverses comme appui à la famille.

2. Recommandations

Politique cohérente

- 1) *Que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec d'autres ministères — Affaires sociales, Environnement, Communications, Affaires culturelles... — voie à définir une politique d'éducation de la petite enfance qui se situe clairement dans la perspective de l'éducation permanente.*

Il y a une vingtaine d'années, l'implantation des classes maternelles conduisit à l'instauration d'une pédagogie rafraîchie qui exerça des influences fort positives sur la pédagogie traditionnelle de l'école élémentaire. Le développement d'une politique de services éducatifs à la petite enfance devrait fournir l'occasion de:

- réaffirmer l'objectif éducatif premier — apprendre à apprendre — et de s'en inspirer dans toute action éducative;
- procéder à un inventaire de toutes les ressources éducatives propres à soutenir l'éducation de la petite enfance en milieu familial.

Médias de communication, théâtre et cinéma pour enfants, activités de plein air, visites d'exploration de l'environnement sont autant de moyens d'éducation qu'on n'utilise pas encore suffisamment en éducation. Et cela est sans doute significatif

10. Extrait du Principe 7.

d'une conception de l'éducation qui demeure trop exclusivement attachée à la dimension scolaire et aux apprentissages traditionnels. Que l'on songe un instant au nombre d'heures par semaine que l'individu, dès sa jeune enfance, consacre à la télévision et à l'influence bénéfique qu'on pourrait en retirer¹¹.

Une éducation qui alimente la curiosité naturelle du jeune enfant, qui lui propose des expériences, des activités propres à lui faire connaître la Cité avec ses multiples ressources éducatives, qui lui apprend à vivre à l'aise dans cette Cité et à acquérir son autonomie, voilà l'orientation première d'une éducation de la petite enfance qui veut s'inscrire à l'enseignement de l'éducation permanente.

Intégration et consolidation des dispositions législatives

2) *Que le gouvernement, par les ministères plus directement concernés, voie à fusionner des éléments de plusieurs lois actuelles en une loi de la famille qui définirait*

- *les droits et devoirs de la famille à l'égard de la petite enfance,*
- *l'assistance que l'État peut ou doit apporter à la famille dans sa tâche.*

Actuellement, il y a un tel dédale de lois que seul un spécialiste peut s'y retrouver: loi des allocations familiales, lois fiscales, loi scolaire, loi de protection de la jeunesse, loi de l'assistance sociale, loi du divorce, code civil, loi de l'éducation et combien d'autres encore qui tournent souvent autour de la question sans jamais la cerner complètement. À partir des besoins et des droits de l'enfant, il y a lieu d'en arriver à une loi cohérente qui garantirait les droits de la petite enfance, dont les droits d'éducation.

L'application d'une telle loi faciliterait l'énoncé de politiques cohérentes pour les services à la petite enfance, à la condition que plusieurs ministères se concertent, particulièrement les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales.

Aide aux familles

3) *Que le gouvernement définisse une politique d'aide aux familles pour l'éducation des jeunes*

enfants, de manière à mettre à la disposition de celles qui gardent leurs enfants à la maison des ressources financières et éducatives et à assurer aux autres des services de garderie.

Au Québec, bientôt, près de 40% des mères de jeunes enfants occuperont une fonction à l'extérieur du foyer¹². S'il y a lieu dans cette perspective d'instaurer des garderies, il ne faut pas moins aider les mères qui demeurent à la maison et assurent la garde de leurs jeunes enfants. Cette aide peut être d'ordre financier pour les familles défavorisées au plan socio-économique. Mais elle prendra plusieurs autres formes: information sur les besoins éducatifs de la petite enfance, cours aux parents, émissions éducatives pour les enfants, jeux éducatifs fournis aux familles, etc. Une politique de la famille ne saurait exclure ces moyens propres à favoriser l'éducation de la petite enfance en milieu familial d'abord, puis l'instauration de garderies lorsqu'elles sont nécessaires à certaines périodes de la journée.

Les ressources de l'État ne sont pas illimitées et les familles devront participer au coût de telles mesures, selon des modalités qui tiendront compte de leurs revenus, mais également de la responsabilité de l'ensemble de la population.

Dans des pays fortement industrialisés comme la France, Israël, la Suède, l'Allemagne, les États-Unis, des services de garde pour les enfants de 0 à 5 ans sont assez répandus. Ils sont supervisés par l'État, mais il reste toujours un coût que les parents doivent assumer, à moins que d'autres mesures sociales, comme l'aide aux mères nécessiteuses, n'y pourvoient. Les garderies dans les endroits de travail obtiennent moins la faveur populaire que celles établies à proximité de la résidence des parents. Le programme éducatif et de santé est très développé en plusieurs endroits.

Les garderies ne sauraient être réduites à des «parkings» pour enfants. D'où la nécessité d'établir des critères en ce qui a trait à la valeur éducative des programmes d'activités, en ce qui a trait aux qualifications du personnel oeuvrant dans

11. R. GRÉGOIRE, *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1978.

12. *Rapport du Comité interministériel sur les services d'accueil à la petite enfance*, Québec, février 1978, p. 11.

les garderies, qu'elles soient publiques ou privées. Il faut également associer étroitement les parents usagers à leur administration et au fonctionnement des établissements.

La concertation se révèle encore ici nécessaire entre les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales.

Classes maternelles

- 3) *Que le ministère de l'Éducation mène des études*
 a) *sur l'opportunité, au plan éducatif, d'instaurer des classes maternelles accessibles aux enfants de 3 et 4 ans;*

En général, dans les pays déjà cités, le niveau préscolaire est ouvert plus tôt qu'au Québec. Des pays comme la France offrent des classes maternelles pour les enfants de 3 ans alors que la majorité le font pour les enfants de 4 ans.

- b) *sur la tolérance des enfants de 3, 4 ou 5 ans à l'égard d'un horaire plus ou moins long à la classe maternelle;*

Pourquoi le niveau préscolaire se voit-il confiné dans la majorité des cas à une demi-journée d'activités alors que la garderie, sans créer de traumatismes flagrants, semble-t-il, peut accueillir les enfants toute la journée? Il en est de même pour certaines classes «4 ans» ou «5 ans» qui durent toute la journée et qui n'affectent pas la santé des enfants pour autant.

- c) *sur la possibilité d'adopter une mesure plus souple que celle qui fixe actuellement l'âge d'admission à la maternelle à 5 ans avant le 1er octobre;*

Pour ce qui est de l'âge d'admission, la disposition administrative déterminant que l'enfant doit avoir 5 ans avant le 1er octobre, pour utile qu'elle soit aux fins de l'organisation scolaire, est-elle réaliste? L'arbitraire de cette mesure est de plus en plus contesté.

A-t-on examiné sérieusement des hypothèses comme la double entrée (septembre, janvier), le libre choix des parents (entre le 1er octobre et la fin de décembre), les maternelles «4 ans - 5 ans» dans des groupes multi-âges?

Programmes éducatifs

- 4) *Que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec le ministère des Affaires sociales, voie à l'élaboration et à l'application de programmes éducatifs pour les garderies et pour les classes maternelles et révise les programmes déjà existants.*

Que ce soit dans le cadre familial, en garderie ou au niveau préscolaire, la qualité des programmes éducatifs doit primer sur tout autre aspect de l'organisation. Par ailleurs, les psychologues s'entendent pour reconnaître l'importance du jeu comme mode d'apprentissage par excellence chez les tout-petits.

Par le jeu et par diverses activités d'apprentissage adaptés à la psychologie des tout-petits, les garderies et les maternelles développent la personnalité sous ces divers aspects. Elles ne se limitent pas aux apprentissages psycho-moteurs: courses, sauts, découpage, coloriage... Elles font appel à des expériences structurées pour le développement du langage, de la pensée logique, de la pensée émotive. Les activités visent également la socialisation de l'enfant. Encore faut-il que les programmes identifient des apprentissages concrets plutôt que de présenter des notions théoriques.

Ressources humaines et matérielles

- 5) *Que les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales se concertent, selon leur juridiction respective et le respect de la compétence des instances locales, pour assurer aux maternelles et aux garderies.*

- a) **un personnel compétent et vraiment engagé dans l'éducation de la petite enfance**

Travailler à l'éducation des tout-petits ne peut être un «job» qu'on ne choisit qu'en regard du marché de l'emploi, mais une fonction privilégiée, réservée à des personnes qui présentent des qualités humaines supérieures et manifestent un goût profond pour oeuvrer auprès des tout-petits. Où en est-on ici quant aux critères de sélection du personnel? L'histoire d'un candidat, ses intérêts, ses expériences devraient constituer un critère préalable à des

critères d'ordre académique. Beaucoup de soin doit être également apporté à l'engagement du personnel d'encadrement.

Combien de directions d'écoles avouent laisser toute l'initiative à leurs jardinières, ne sachant que faire avec la clientèle des petits qui se retrouvent dans leurs écoles? Et on est à instaurer dans ces mêmes écoles des haltes-garderies¹³. S'agira-t-il, encore une fois, d'un «vestiaire» d'enfants laissés à l'initiative plus ou moins créatrice d'un bénévole ou d'un employé payé à rabais, sans assistance professionnelle et sans encadrement?

Il y a lieu d'étudier toutes les facettes du nombre et de la diversité des membres du personnel, de leurs qualités professionnelles, de leur préparation, de leur encadrement, de leurs possibilités de ressourcement et de perfectionnement pour mettre sur pied un système efficace.

b) des conditions matérielles favorables

Des espaces vastes, aérés, éclairés, agréables, voilà ce dont les enfants ont besoin mais qu'ils ne retrouvent pas toujours. Connaît-on le seuil de tolérance au bruit chez les enfants de 3 ans, 5 ans, cantonnés dans un espace réduit? Les espaces prévus ne tiennent pas assez compte de leur besoin de bouger, de sauter, de courir.

Le matériel didactique ne fait pas suffisamment appel à la créativité et à la spontanéité. Des producteurs inondent le marché de matériel didactique «miracle» dont les éducateurs peuvent difficilement discerner la bonne ou la mauvaise qualité.

Cette question de conditions favorables à l'activité éducative des jeunes enfants ouvre à la recherche un champ peu exploré. Les résultats d'études pourraient être éclairants même pour l'action menée auprès de clientèles d'autres niveaux.

Conclusion

Les ressources de l'État ne sont pas illimitées. Les diverses mesures éducatives mentionnées dans le présent texte engageraient probablement des sommes considérables si elles devaient être toutes appliquées. Elles ne sauraient donc être à la seule charge de l'État, du moins en un premier temps, comme le Conseil l'a d'ailleurs indiqué. Et, en définitive, seule une évaluation rigoureuse des coûts permettra d'établir des priorités dans l'établissement d'une politique de l'éducation de la petite enfance.

Ces considérations ne sauraient toutefois justifier le gouvernement de remettre à plus tard toute intervention. La consolidation de plusieurs lois, la définition ou la révision de programmes éducatifs dans les services à la petite enfance, la présentation d'une information adéquate aux familles, l'inventaire des ressources éducatives disponibles, l'application de critères révisés pour l'engagement d'éducateurs ou d'animateurs, la poursuite de recherches sur les moyens d'améliorer les services à la petite enfance: voilà autant de voies qui s'offrent à l'action immédiate.

L'Année internationale de l'enfant doit fournir l'occasion d'une plus grande sensibilisation aux besoins éducatifs de la petite enfance. Il serait souhaitable qu'elle marque l'amorce d'une politique québécoise plus cohérente en regard de ces besoins. La concertation de plusieurs ministères sera nécessaire, en liaison étroite avec les milieux.

13. *Expérimentation des services de garde pour les enfants d'âge scolaire dans les écoles*, Circulaire de la Direction générale des réseaux du ministère de l'Éducation, 19 décembre 1978.

Sous-annexe 1

Services régis par le ministère de l'Éducation

A) Maternelles «5 ans», publiques ou privées, à mi-temps

C'est la situation la plus répandue, et ce service atteint la quasi-totalité de la clientèle existante. Elle n'est obligatoire ni pour les parents¹, ni pour la commission scolaire².

B) Maternelles «4 ans» à temps complet

Ce sont des classes d'accueil pour des enfants d'immigrants, surtout répandues dans les régions de Hull et de Montréal.

C) Maternelles «4 ans» à mi-temps

Elles sont réservées à la clientèle en provenance des milieux défavorisés.

D) Maternelles «5 ans» à temps plein

Elles sont de deux (2) sortes:

1. Celles pour enfants de milieux défavorisés;
2. Les maternelles d'accueil, ouvertes également aux anglophones.

E) Maternelles spéciales à temps complet

Pour enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

F) Maternelles-maison «4 ans» et «5 ans» à mi-temps

Elles originent d'un projet conjoint du ministère de l'Éducation et de Centraide-Québec. Selon le rapport des activités 1975-1976³, 232 enfants de la région de Québec profiteraient de ce service pour les 4 ans.

Pour les 5 ans, ce service est possible pour les régions éloignées ou à faible densité de population. Nous n'avons pas de statistiques sur le nombre d'enfants touchés par ce service qui consiste à

réunir 5 ou 6 enfants au domicile de l'un d'eux et où une jardinière leur consacre quelques demi-journées par semaine.

G) Maternelles-animation

C'est une variante de la maternelle-maison, à la différence que ce sont les parents qui bénéficient de l'encadrement d'une jardinière afin de pouvoir aider leurs enfants dans leurs apprentissages⁴.

H) Maternelles d'immersion

À l'intention des anglophones, pour l'apprentissage de la langue française.

I) Programme Passe-partout pour les enfants de 4 ans

Émission de télévision, complétée par du matériel imprimé et le travail d'animateurs dans les foyers. Le programme télévisé est accessible partout au Québec, mais seules quelques régions bénéficient du travail des animateurs⁵. C'est un effort de déscolarisation qu'il sera bon d'évaluer quand l'expérience aura duré plus longtemps.

1. *Loi sur l'Instruction publique*, article 272.

2. *Loi sur l'Instruction publique*, article 203, 3e alinéa.
Recueil des règles de gestion des commissions scolaires,
Ministère de l'Éducation, directive 08-00-02.

3. *Maternelle-maison*, Centraide-Québec, 1975-1976, p. 4.

4. *Une maternelle dans sa maison*, Centraide-Québec, 1978,
p. 24.

5. *L'éducation 1978-1979: Au rythme du Québec*, Jacques-Yvan Morin, juin 1978, p. 31.

Sous-annexe 2

% des enfants dans les différents services par rapport à la clientèle totale des enfants de 4 et 5 ans au Québec ¹							
		Mat. 4 ans	Accueil 4 ans	Mat. 5 ans Accueil	Mat. 5 ans 1/2 jour	Mat. 5 ans Jour complet	Mat. 5 ans Diff. opp.
01	F	5.13	—	—	95.5	—	0.38
	A	—	—	—	3.5	0.62	—
02	F	10.0	—	—	97.5	1.07	0.26
	A	—	—	—	1.09	—	—
03	F	5.17	0.33	0.17	97.8	0.82	0.35
	A	—	—	—	1.0	—	—
04	F	5.73	—	0.38	98.7	—	0.38
	A	—	—	—	0.92	—	—
05	F	2.28	0.75	0.64	91.7	—	0.55
	A	—	—	—	6.09	1.6	—
06-A	F	3.03	2.01	0.97	92.2	—	0.34
	A	—	—	—	6.94	0.51	—
06-B	F	1.8	1.95	1.08	88.5	1.05	0.46
	A	—	—	—	10.0	—	0.02
06-C	F	5.9	10.47	8.41	56.7	7.2	0.98
	A	1.8	—	—	34.4	0.3	0.35
06 Total	F	3.6	5.03	3.69	78.0	3.0	0.61
	A	0.65	—	—	18.0	0.24	0.13
07	F	5.3	5.28	4.84	89.1	—	0.05
	A	—	—	—	10.1	0.79	—
08	F	1.0	0.54	0.54	92.9	1.39	0.5
	A	0.88	—	—	5.2	—	—
09	F	12.6	—	—	92.0	1.4	0.24
	A	2.62	—	—	6.2	—	0.05
10	F	13.3	—	—	56.0	2.8	—
	A	25.2	—	—	41.3	—	—
Québec Total	F	4.6	2.8	2.12	86.5	1.8	0.48
	A	0.54	—	—	10.8	2.6	0.07

1. Source: Ministère de l'Éducation, Service de l'informatique, 30 septembre 1978.

Sous-annexe 3

Services régis par le ministère des Affaires sociales

1. Centres d'accueil

Installations (L.R.Q., c.S-5) où on accueille pour les loger, entretenir, garder sous observation, traiter ou réadapter, des personnes dont l'état en raison de leur âge ou déficiences physiques, caractérielles, psychosociales ou familiales, est tel qu'elles doivent être soignées ou gardées en résidence protégée ou, s'il y a lieu, en cure fermée.

2. Famille d'accueil

Famille qui prend charge d'un ou plusieurs adultes ou enfants, au nombre maximum de neuf, qui lui sont confiés par l'entremise d'un centre de services sociaux.

3. Services de garde

— Garde parascolaire

Tout service qui prend charge des enfants qui sont à l'école primaire pendant l'absence des parents pour une partie de la journée en dehors des heures de classe (matin et/ou midi et/ou fin d'après-midi).

— Garderie de jour

Tout établissement qui reçoit, sur une base régulière, pendant une partie de la journée excédant quatre heures, dix enfants ou plus à qui elle offre des services de garde et un programme d'activités favorisant leur développement physique, intellectuel et social.

— Mini-garderie

Toute installation qui reçoit, sur une base régulière, pendant une partie de la journée excédant quatre heures, moins de dix enfants à qui elle offre des services de garde et un programme d'activités favorisant leur développement physique, intellectuel et social.

— Famille de garde

Une famille qui reçoit, sur une base régulière pendant une partie de la journée excédant quatre heures, quatre enfants ou moins, non apparentés, à qui elle assure les soins et l'attention nécessaire.

— Garde à domicile

Garde au domicile des enfants sur une base régulière pendant une partie de la journée excédant quatre heures par une personne non apparentée.

— Halte-garderie

Une «garderie» qui ne reçoit les enfants que pour des périodes très courtes et de façon irrégulière. Le ministère des Affaires sociales n'accorde pas de permis ni de subventions.

3. L'avenir du Conseil supérieur de l'éducation

Avis au ministre de l'Éducation, adopté à la 227e réunion, le 11 octobre 1979.

Présentation

À sa 227e réunion, les 11 et 12 octobre 1979, le Conseil supérieur de l'éducation a fait le point sur sa réflexion concernant la présence et le rôle de Conseils consultatifs en éducation. Le texte de l'avis qu'il a adopté à titre de rapport provisoire, se veut une contribution dans l'esprit d'un travail à poursuivre. En effet, le Conseil réitère au ministre de l'Éducation sa demande du 9 février 1979 que soit formé un groupe de travail, auquel il veut être associé activement, pour l'approfondissement des questions posées sur l'avenir du Conseil supérieur et sur l'articulation des liens à établir entre ce Conseil et des Conseils sectoriels.

Le Conseil pourra donc réviser éventuellement le présent avis à la lumière des résultats de l'étude souhaitée et de son propre travail de réflexion. Et, dans l'immédiat, il entend jouer pleinement le rôle que la loi actuelle lui attribue.

Un historique à rappeler

Annnonce de la création d'un Conseil des collèges

1. À son assemblée plénière de juin 1978, le Conseil reçut le ministre de l'Éducation qui exprima alors aux membres le souhait de connaître son avis sur la création d'un Conseil des collèges, telle que proposée dans le Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP. Quelques mois plus tard, soit en novembre, dans une communication au congrès de la Fédération des CEGEP, le ministre émit l'hypothèse de la transformation du Conseil supérieur en un Conseil des écoles, comme conséquence de l'établissement d'un Conseil des collèges. Le Conseil

réagit immédiatement dans une note au ministre le 11 novembre. Il indiqua clairement son opposition à une telle réduction de son mandat sans exclure pour autant l'hypothèse de l'établissement d'un Conseil des écoles à l'instar de la création d'un Conseil des universités et d'un Conseil des collèges. Le Conseil demanda de rencontrer le ministre afin de discuter d'une orientation qui se dessinait au ministère de l'Éducation, fort différente sous plusieurs aspects de celle qui se dégageait de ses propres réflexions.

Fondement d'un Conseil de l'éducation

2. Dans cette note de novembre, le Conseil affirmait en effet la nécessité d'un organisme, quel qu'en doive être le nom ou la structure, qui a pour rôle «de conseiller le gouvernement en matière de politiques éducatives globales, aussi bien non-scolaires que scolaires»¹. Car, expliquait-il, l'éducation débordait largement l'école. La perspective même dans laquelle le Livre blanc sur le développement culturel situait le développement de la société québécoise fournissait un nouvel éclairage sur le rôle forcément élargi d'un Conseil supérieur de l'éducation. Le Conseil avait auparavant rappelé la nécessité qu'il fasse «contrepoids à la lourde machine technocratique d'un ministère de l'Éducation, de même qu'à des approches déterminées avant tout selon les niveaux scolaires»².

Le propre d'un Conseil de l'éducation

3. Cette note fut suivie d'un avis adressé au ministre de l'Éducation le 21 février dernier. Le Conseil y explicitait le mandat d'un Conseil de l'éducation après avoir distingué deux ordres de questions qui motiveraient des plans distincts de consultation et conséquemment l'existence de conseils différents. D'une part, les «questions spécifiques à des secteurs ou à des niveaux d'enseignement, souvent d'ordre technique ou administratif et qui appellent des solutions plus immédiates»³ appartiennent

1. «Le projet de création d'un Conseil des collèges et ses répercussions quant aux organismes consultatifs en éducation» dans *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, Québec 1979, p. 253.

2. *Ibid.*

3. «La création éventuelle d'un Conseil des collèges et ses répercussions sur le Conseil supérieur de l'éducation» dans *Op. cit.*, p. 261.

draient au mandat de conseils sectoriels tels que le Conseil des universités et un Conseil éventuel des collèges. D'autre part, «des questions générales d'éducation qui transcendent des secteurs ou niveaux particuliers ou même le système scolaire, qui se situent davantage dans un plan d'ensemble de développement culturel et dans des vues souvent plus prospectives»⁴, devaient constituer le propre du mandat d'un Conseil de l'éducation. Pour le Conseil, il était évident que des Conseils de niveau ne sauraient remplacer un Conseil de l'éducation.

Besoin de situer divers Conseils

4. Le Conseil ne prétendait pas, dans cet avis, vider complètement la question. Aussi recommanda-t-il au ministre de l'Éducation la formation d'un groupe de travail qui aurait la tâche de prévoir les structures administratives et les mesures législatives propres à assurer les liens jugés nécessaires entre plusieurs conseils consultatifs en éducation, dont ceux déjà établis: le Conseil des universités et le Conseil supérieur de l'éducation.

Reprise de l'examen de la question au Conseil

5. À la fin de mars, devant le dépôt annoncé d'un projet de loi créant un Conseil des collèges sans que soit par ailleurs amorcée l'étude d'un plan d'ensemble qui situerait les divers conseils impliqués, le Conseil supérieur mit sur pied un comité chargé du mandat qu'il avait d'abord souhaité voir confier à un groupe de travail mixte, composé, entre autres membres, de représentants du ministre de l'Éducation et des deux Conseils existants. Ce mandat fut plus précisément de définir sous forme de projet de loi ce que pourrait être la consultation en éducation.

6. À son assemblée plénière de juin dernier, des documents de travail furent soumis à la consultation des membres du Conseil, de ses Comités catholique et protestant et de ses cinq Commissions. Entre temps, dans une rencontre avec le ministre de l'Éducation, le Comité ad hoc du Conseil, chargé de ce dossier, avait informé le ministre du projet en préparation pour le Conseil. Le ministre avait manifesté beaucoup d'intérêt à l'égard de ce texte et souhaitait recevoir un avis dans les meilleurs délais.

Comparution à la Commission parlementaire sur l'éducation

7. Cette assemblée plénière fut également marquée d'une réunion spéciale du Conseil qui demanda de comparaître à la Commission parlementaire de l'éducation afin d'expliquer sa position telle que définie dans son avis de novembre et ainsi dissiper toute ambigüité que pouvaient suggérer certains propos tenus sur cette question à l'Assemblée nationale et renforcée par la teneur de l'article 16 du projet de loi 24 relatif à l'établissement d'un Conseil des collèges. Cet article situait à un même niveau les conseils sectoriels et le Conseil supérieur de l'éducation et venait ainsi raviver l'appréhension que ce dernier Conseil soit éventuellement converti en un Conseil des écoles. Aussi, devant cette Commission parlementaire, le 18 juin 1979, les représentants du Conseil demandèrent de modifier l'article 16 de façon à bien distinguer la nature d'un Conseil supérieur de celle de conseils de niveau⁵. Auparavant, ces représentants avaient rencontré le ministre de l'Éducation pour lui expliquer la position du Conseil arrêtée à sa réunion spéciale du 14 juin.

Existence d'un Conseil de l'éducation distinct, autonome

8. Ces diverses actions témoignent d'un certain débat qui a pris forme sur l'avenir du Conseil et qui origine en bonne partie de l'hypothèse émise en novembre 1978 par le ministre de l'Éducation de faire du Conseil supérieur un Conseil des écoles. Or depuis, divers propos entendus de voix autorisées accréditent davantage cette orientation. Par ailleurs, le ministre de l'Éducation a bien affirmé ceci, en conclusion à la comparution du Conseil à la Commission parlementaire, le 18 juin:

4. *Ibid.*

5. Article proposé: le Conseil des collèges peut, avec le Conseil des universités, préparer et soumettre au ministre de l'Éducation des rapports conjoints sur des questions d'intérêts commun, et avec le Conseil supérieur de l'éducation, des rapports conjoints sur toute question relative à la coordination, d'une part, entre niveaux d'enseignement et, d'autre part, entre niveaux d'enseignement et, d'autre part, entre le système scolaire et l'éducation non scolaire.

«Il doit exister un organisme de consultation dont les fonctions transcendent les divers niveaux d'éducation au Québec. C'est un principe sur lequel, pour ma part, je n'ai jamais eu le moindre doute. Il reste, évidemment, à savoir comment on doit bâtir le système de consultation pour qu'il en soit ainsi.

Il est important également que soient membres de cet organisme des personnes qui ne sont pas des professionnels de l'enseignement. Je suis également persuadé de cela; l'expérience nous l'enseigne. Il doit y en avoir, bien sûr, qui viennent du monde de l'enseignement parce que c'est utile au moment de discuter de choses concrètes, mais il doit également y avoir des gens de l'extérieur. C'est une exigence de la conception de plus en plus large qu'on se fait de l'éducation comme transcendant les niveaux et comme devant nécessairement avoir des contacts avec ce qui est extérieur au monde de l'éducation au sens strict du mot»⁶.

9. Le Conseil ne peut être que d'accord avec cette affirmation de principe du ministre. Cependant, circulent au ministère de l'Éducation, des schémas réducteurs de la fonction consultative en éducation et conséquemment du mandat, du statut et de la composition du Conseil de l'éducation. En effet, selon ces schémas, ce Conseil pourrait n'être principalement qu'un lieu de concertation entre des Conseils sectoriels. Au contraire, le Conseil croit à la nécessité d'un Conseil de l'éducation vraiment autonome, distinct des Conseils de niveau. Le mandat d'un Conseil de l'éducation, déjà défini dans sa note de novembre 78, précisé dans son avis de février 79, ne saurait être à la remorque des préoccupations des Conseils sectoriels.

Une position du Conseil à réaffirmer

1. L'étude menée jusqu'à maintenant au Conseil pour redéfinir l'ensemble de la fonction consultative en éducation a conduit à plusieurs questions qu'il

faudra élucider. Par exemple, à quels Conseils confier le champ de l'éducation des adultes? Où situer les comités confessionnels? Comment assurer des liens entre les divers Conseils tout en leur accordant toute l'autonomie souhaitée? Comment situer le Conseil de l'éducation par rapport aux Conseils de niveau? Le Conseil supérieur se voit mal mener seul l'étude de questions qui concernent également d'autres Conseils et le ministère de l'Éducation. D'où sa demande d'une étude menée en collaboration.

Mandat du Conseil supérieur

2. Le Conseil n'a jamais considéré que l'instauration de Conseils de niveau remettait en cause l'existence d'un organisme de consultation distinct des nouveaux conseils. La création en 1968 d'un Conseil des universités fut précédée d'une recommandation du Conseil supérieur d'établir un office de l'enseignement universitaire. Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial intitulé *Le Collège* et publié en juillet 1975, il recommandait l'établissement d'un Conseil des collèges. Aussi, est-il opportun de décrire de nouveau le mandat tel qu'il s'impose dans le contexte actuel: il demeure en continuité avec le mandat défini à l'origine tout en se faisant plus large. Le Conseil doit donc aviser le gouvernement et particulièrement le ministre de l'Éducation⁷ sur:

- a) les **questions fondamentales** que pose l'éducation en milieux scolaire et non scolaire et qui doivent être situées dans une vue prospective;
 - ex.: le degré souhaitable d'intervention de l'État et le niveau de responsabilité locale; la place de l'enseignement privé; le type d'école à instaurer; l'égalité des chances; la confessionnalité à l'obligatoire; le rôle spécifique de l'institution

6. Gouvernement du Québec, Commission permanente de l'éducation, lundi, 18 juin 1979, R/758 — B/E — p. 2, R/759 — B/E — p. 1.

7. L'interlocuteur immédiat du Conseil est le ministre de l'Éducation mais la Loi du Conseil prévoit par ailleurs que le rapport annuel de l'organisme soit déposé à l'Assemblée nationale. De plus l'élargissement du champ de l'éducation amène le Conseil à examiner des questions qui concernent plusieurs ministères.

- scolaire et sa fonction sociale; la formation des enseignants;
- b) les **priorités** d'une politique québécoise d'éducation
ex.: la qualité de l'enseignement; la place de la mission éducative dans l'ensemble du budget national;
 - c) les mesures propres à favoriser l'évolution de l'enseignement vers une **politique globale d'éducation permanente**
ex.: l'inventaire des ressources d'une cité éducative; la définition d'une politique de perfectionnement continu de l'adulte; la révision des finalités de l'enseignement afin d'assurer l'autonomie des citoyens;
 - d) les moyens d'assurer la **coordination**, d'une part, entre les niveaux d'enseignement et, d'autre part, entre les institutions scolaires et les autres lieux de formation
ex.: la reconnaissance des «acquis»; les stages de formation en milieu de travail;
 - e) les **liens** devant exister entre les activités spécifiquement éducatives et les autres activités destinées au développement culturel de la collectivité
ex.: la mise en commun des ressources matérielles (locaux, équipements); la promotion des activités artistiques et artisanales comme moyens d'éducation; l'utilisation des médias à des fins éducatives; une politique de développement des musées.

3. Il est donc bien difficile d'admettre qu'un tel mandat puisse être rempli adéquatement par une sorte de comité ad hoc, constitué de représentants des Conseils de niveau. Et, même dans le cas d'un comité permanent qui demeurerait sous le leadership de Conseils de niveau, pourrait-il remplir un mandat qui fait appel à des préoccupations nettement différentes et qui se situe dans des perspectives non moins différentes que celles de ces conseils? Au contraire, la nature et l'ampleur de ce mandat commandent l'existence d'un organisme fort, bien structuré, autonome, indépendant à la fois du gouvernement et d'autres conseils qui exercent leur action dans des champs plus spécifiques et qui sont plus près de l'administration gouvernementale.

Description du Conseil supérieur

4. Le mandat du Conseil supérieur de l'éducation adapté au contexte actuel n'infirmait aucunement l'économie de la Loi qui l'instaurait en 1964. Et il est opportun de rappeler ici brièvement ce que le Conseil croit devoir être pour remplir ce mandat.

- a) Le Conseil est un organisme de consultation sur tout sujet d'éducation puisque l'article 10-b prévoit que le Conseil peut «soumettre au ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation»⁸.
- b) Il doit être un organisme de réflexion et de recherche particulièrement sur le moyen et le long terme. L'article 10-c dit bien qu'il peut «faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles et nécessaires à la poursuite de ses fins».
- c) Il peut intervenir à l'occasion sur des questions ponctuelles même s'il a prioritairement la responsabilité de «transmettre au ministre, qui le communique à la Législature, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation». Ici c'est toute l'économie des articles 9 et 10 qui est impliquée.
- d) Le Conseil doit servir de lien entre la population et le gouvernement. Le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement voyait le Conseil comme une commission d'enquête permanente. La Loi prévoit d'ailleurs à l'article 10-a que le Conseil peut «solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public, en matière d'éducation».
- e) Il doit être représentatif des milieux. À cet égard la Loi du Conseil est explicite sur la nécessité de fonder la nomination des membres du Conseil sur la «consultation des autorités religieuses et des associations ou organisations les plus représentatives des parents, des enseignants, des administrateurs scolaires et des groupes socio-économiques» (article 4). Il en est de même pour la composition des Comités catholique et pro-

8. Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, L.R.Q., chap. C-60.

testant (articles 16 et 17) et des Commissions (article 25).

- f) Le Conseil constitue à certains égards un organisme de pression et peut servir ainsi de contrepoids aux pouvoirs politique et technocratique. La publication de la plupart des interventions ponctuelles du Conseil et de son rapport annuel constitue en effet, dans une certaine mesure, un moyen de pression, mais permet davantage au Conseil de rendre ainsi compte de son mandat à la population. Toutefois, on ne saurait confondre le Conseil avec des organismes qui ont des intérêts spécifiques à défendre. Au contraire, le Conseil se veut attentif aux attentes de la population en général en matière d'éducation et il s'en inspire largement dans ses avis.

5. Le mandat défini dans la Loi du Conseil est vaste et ne peut être limité à celui de Conseils de niveau. Ces Conseils éprouveraient des difficultés s'ils étaient consultés sur des questions qui dépassent leur compétence. Les termes mêmes de cette Loi qui étend la compétence du Conseil à «toute question d'éducation» permet de situer son mandat dans le contexte d'une société munie d'un grand nombre de ressources éducatives autres que scolaires. Le Conseil doit donc se situer dans une perspective d'éducation permanente. Et l'étendue de ce mandat amène inévitablement le Conseil à traiter de questions qui relèvent d'autres ministères que celui de l'Éducation. À cet égard, il peut donner avis indirectement à d'autres ministères ou au gouvernement, même si son interlocuteur premier demeure le ministre de l'Éducation.

Un travail à poursuivre et à intensifier

1. La révision, ces derniers mois, des structures actuelles du Conseil et de sa loi l'a conduit à la conclusion que la Loi actuelle lui dessine un mandat suffisamment large et lui fournit toute la latitude nécessaire à la poursuite et à l'intensification de son

travail. Sans doute, depuis la création du Conseil des collèges, il ne revient plus au Conseil de donner des avis sur toutes les questions éducatives spécifiques à l'enseignement collégial. Mais le Conseil ne doit pas se départir pour autant de toute préoccupation sur l'enseignement collégial, partie d'un tout dont le Conseil doit se préoccuper. La création en 1968 d'un Conseil des universités n'avait pas entraîné au Conseil supérieur de l'éducation la disparition de la Commission de l'enseignement supérieur qui a fourni, particulièrement ces dernières années, des études fort appréciées des divers milieux. Qu'il suffise de mentionner les plus récentes: **Deux aspects de la fonction sociale de l'Université** (juin 1978); **L'étudiant au 1er cycle universitaire et la formation fondamentale** (juin 1979); **Commentaires sur le Livre vert «Pour une politique québécoise de la recherche scientifique»** (juin 1979). Ces rapports témoignent de considérations sensiblement différentes de celles du Conseil des universités.

Ligne de conduite pour l'avenir immédiat

2. Le Conseil ne rejette pas a priori un changement en profondeur de sa Loi actuelle ni la perspective d'instaurer d'autres Conseils de niveau. Cependant, en attendant que soient apportés des changements législatifs aussi importants, s'ils se révélaient nécessaires, le Conseil compte poursuivre et même intensifier ses activités. Les réflexions qu'il a dû faire sur l'ensemble de la question de la consultation en éducation ne pouvaient que favoriser une autoévaluation de son fonctionnement. Elle se poursuit. Déjà le Conseil a arrêté certaines mesures qui lui permettront d'adapter davantage son action aux besoins nés d'une évolution scolaire rapide depuis le début de la réforme des années soixante et d'une évolution même de la fonction consultative.

Rôle spécifique des Commissions

3. Les Commissions du Conseil ont été très actives et ont fourni nombre de travaux sur des questions spécifiques à leurs secteurs. Ces dernières années, la qualité exceptionnelle de plusieurs de leurs rapports adressés au ministre de l'Éducation et diffusés largement en milieu scolaire ou en milieu de l'éducation des adultes, selon le cas, témoigne

du rôle bénéfique qu'elles peuvent exercer. Aussi, le Conseil entend-t-il laisser à ses Commissions le plus d'initiative possible de façon à ce qu'elles influencent plus efficacement l'évolution de leurs secteurs. C'est une politique amorcée depuis déjà trois ans avec la publication de nombreux rapports des Commissions sous leur signature. Elle sera donc intensifiée. Trois des quatre Commissions actuelles occupent des secteurs non couverts par des Conseils de niveau, soit l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'éducation des adultes. Ces groupes pourront ainsi remplir adéquatement certaines tâches qui dans d'autres secteurs ont été assignées à des Conseils de niveau. Par ailleurs, conformément à l'économie de la Loi actuelle du Conseil, ce dernier continuera à coordonner les activités de ses Commissions. La structure actuelle du Conseil prévoit également des services communs — secrétariat, communication, recherche — qui favorisent une économie de ressources, économie qui se révèle plus difficile à réaliser avec des Conseils de niveau complètement indépendants les uns des autres.

Rôle spécifique du Conseil

4. Dans la mesure où le Conseil laissera plus d'initiative à ses Commissions, il pourra consacrer plus d'énergie à l'approfondissement de questions plus générales, parfois plus fondamentales, plus prospectives. Il entend également améliorer son fonctionnement. Une plus grande autonomie donnée aux Commissions est l'exemple d'une mesure propre à alléger ce fonctionnement et à assurer à l'organisme plus d'efficacité.

Avenir à définir

5. Le ministère de l'Éducation examine actuellement les moyens de loger les Conseils consultatifs en éducation dans un même lieu afin de favoriser, entre autres, une mise en commun de services de secrétariat. L'hypothèse déjà mentionnée par le ministre de l'Éducation de créer un Conseil des écoles pourra conduire à la préparation de nouvelles mesures législatives et administratives. Dans son avis de février 1979, le Conseil avait recommandé au ministre l'établissement d'un groupe de travail qui aurait pour mandat de prévoir les structures

administratives et les mesures législatives propres à assurer des liens jugés nécessaires entre plusieurs Conseils consultatifs. Il demandait que ce groupe soit composé de représentants des groupes impliqués dont justement le Conseil supérieur.

6. À la Commission parlementaire de l'éducation, le ministre de l'Éducation s'est dit lui-même d'avis que devraient être examinées les structures actuelles de consultation avant de procéder à d'autres changements majeurs tels que par exemple la création d'un Conseil des écoles et la modification du Conseil supérieur. Il s'est dit également d'accord avec la suggestion du Conseil de créer un groupe de travail à cette fin, qu'il mettrait sur pied à la suite de la réception d'un avis tout au moins provisoire du Conseil supérieur. Le Conseil réitère donc sa demande surtout que s'impose avec encore plus d'évidence le besoin d'un examen de l'ensemble de la question de la fonction consultative en éducation comme préalable à tout changement majeur de la Loi actuelle du Conseil supérieur de l'éducation. Les réflexions déjà recueillies au Conseil sur le sujet pourront être utiles à un tel groupe. Pour sa part, le Conseil poursuivra l'examen de ses propres structures. Le présent avis demeure donc provisoire et pourra être éventuellement suivi d'autres recommandations.

4. L'avenir de l'Institut national de la recherche scientifique

Note au ministre de l'Éducation, adoptée à la 228e réunion, le 8 novembre 1979.

Le Conseil supérieur de l'éducation s'étonne de ce que le Livre vert **Pour une politique québécoise de la recherche scientifique** soulève la question du statut de l'Institut national de la recherche scientifique et recommande entre autres son démantèlement, sans que soient remises en cause préalablement la valeur de cet Institut ni l'opportunité des activités qu'il poursuit.

La lecture des mémoires soumis par les diverses universités au ministre du Développement culturel en réponse au Livre vert, permet de constater: 1) qu'un seul mémoire aborde la question du statut de l'Institut national de la recherche scientifique pour suggérer que l'avenir de l'Institut fasse l'objet d'une étude plus poussée, comme le Conseil l'avait d'ailleurs proposé, dans son rapport sur le Livre vert; 2) que plusieurs mémoires font mention de la collaboration interuniversitaire ou intersectorielle à laquelle ont donné lieu les activités de recherches de l'Institut national de la recherche scientifique. Le Conseil constate de plus que d'autres mémoires, d'origine non universitaire, donnent également des exemples d'une telle collaboration et recommandent que l'INRS conserve son intégrité et son appartenance à l'Université du Québec.

Ces témoignages laissent le Conseil perplexe sur les fondements d'une recommandation conduisant au changement de statut de l'organisme dont l'établissement demeure encore assez récent.

Par ailleurs, le Conseil, dans son rapport antérieur, a fait valoir que le fait qu'une université à vocation limitée soit principalement mandatée pour la recherche fondamentale orientée et pour la recherche appliquée n'implique pas que les autres universités soient exclues de ces champs d'action.

Le Conseil reconnaît que la structure par thèmes qui caractérise l'organisme et l'existence de centres sont propices au décroisement, à l'interdisciplinarité et aux actions conjointes avec les autres universités, les gouvernements et les entreprises.

En examinant le plan triennal de développement et les derniers rapports annuels de l'Institut national de la recherche scientifique, le Conseil note une programmation scientifique de qualité, de nombreuses publications et une contribution à la formation des chercheurs dans des domaines d'intérêt immédiat pour le Québec.

Somme toute, le Conseil estime qu'une politique québécoise de la recherche scientifique serait de nature à stimuler le développement de l'INRS. Il est d'avis que l'expérience acquise par l'Institut de même que son mode d'organisation, notamment la structure par thèmes et l'existence de centres, doivent être pris en considération dans l'établissement de cette politique.

5. Les bibliothèques publiques

Note au ministre de l'Éducation, adoptée à la 230e réunion, le 10 janvier 1980.

Le Conseil supérieur de l'éducation et sa Commission de l'éducation des adultes ont été informés du plan quinquennal de développement des bibliothèques publiques que propose aux municipalités du Québec le ministre des Affaires culturelles. L'objectif de ce plan est de rendre accessibles, d'ici 1984, les services de bibliothèques publiques à tous les citoyens du Québec sans exception.

- Considérant l'importance des bibliothèques pour l'éducation permanente qui concerne aussi bien les jeunes que les adultes et
- considérant le retard important pris par le Québec comparativement à d'autres provinces et à plusieurs pays (le nombre de prêts par personne, en 1977, s'établissait à 2,1 pour le Québec, alors qu'il était de 6,3 pour l'Ontario et de 13,2 pour le Danemark);

le Conseil rappelle que

- la **lecture** demeure un moyen privilégié de culture personnelle et de formation individuelle;
- le **livre** constitue un outil d'apprentissage facilement décentralisable et accessible à l'ensemble des citoyens;
- la **bibliothèque publique** est le complément indispensable des institutions d'enseignement de tous les niveaux et un outil nécessaire à l'information et à la formation des groupes engagés dans un processus de développement collectif.

Et le Conseil désire, en conséquence, faire savoir au ministre de l'Éducation, monsieur Jacques-Yvan Morin, au ministre des Affaires culturelles, monsieur Denis Vaugeois, au ministre d'État au Développement culturel, monsieur Camille Laurin,

- qu'il appuie le contenu et la mise en application immédiate de ce plan quinquennal de relance des bibliothèques publiques;

- qu'il considère l'enjeu de la lecture publique au Québec au même titre que celui que représentait l'éducation publique dans les années 60; cet enjeu nécessiterait auprès des municipalités une opération, d'aussi grande envergure que l'opération 55, qui pourrait s'intituler l'**opération Bibliothèque publique dans chaque municipalité du Québec**;
- que sa Commission de l'éducation des adultes compte travailler, dans la mesure de ses possibilités et aux différents niveaux d'intervention où elle est impliquée, à montrer le lien nécessaire la **LECTURE** et les **BIBLIOTHÈQUES** d'une part et **L'ÉDUCATION PERMANENTE** d'autre part.

Le Conseil désire rappeler par ailleurs l'importance d'assurer le plus de concertation possible entre le municipal et le scolaire. Il souhaite également que l'application du présent plan soit très attentive aux différences de besoins entre les régions.

Dissidence

Un membre, M. Linus Cassidy, a demandé d'inscrire nommément sa dissidence. Il est entièrement d'accord avec le plan proposé mais il aurait souhaité que le Conseil rappelle les considérants suivants:

- l'école doit être un lieu de culture;
- une plus grande concertation est nécessaire entre les divers éléments d'un milieu (municipalités, commissions scolaires, agences sociales, etc.);
- les bibliothèques scolaires sont elles-mêmes déficientes;
- l'utilisation maximum de l'école favorise le maintien de la dernière école d'une municipalité;
- l'école doit être plus ouverte au milieu qui lui-même doit être plus attentif à son école.

Il est d'avis que toute municipalité ne devrait recevoir de fonds publics pour la bibliothèque qu'après avoir démontré un effort réel de concertation avec les commissions scolaires de son territoire pour l'utilisation la plus rationnelle possible des ressources.

6. Difficultés administratives en formation professionnelle des adultes

Lettre au ministre de l'Éducation, le 28 mars 1980.

Monsieur le Ministre,

En décembre 1978, dans un rapport intitulé *La jungle administrative du programme de formation professionnelle des adultes*, le Conseil soulignait les problèmes que crée la pluralité des autorités responsables du programme de formation professionnelle des adultes.

Le Conseil recommandait alors

- 1° que les activités dites de préformation (accueil, évaluation des candidatures, analyse des besoins, information scolaire et professionnelle, orientation) soient du ressort exclusif des organismes d'enseignement;
- 2° que les activités dont ont charge les organismes d'enseignement dans le cadre de ce programme soient sujettes à évaluation;
- 3° que les Commissions de formation professionnelle soient investies des pouvoirs de recherche et d'analyse des besoins dans le domaine de la formation professionnelle des adultes, de même que des pouvoirs d'évaluation des activités dans ce domaine, en regard des besoins de la main-d'oeuvre.

À la demande de la Commission de l'éducation des adultes, je voudrais aujourd'hui porter à votre attention que les relations entre les Commissions de formation professionnelle et les organismes d'enseignement continuent à faire problème.

Depuis l'adoption de la loi sur la formation et la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre (L.R.Q., chapitre F-5) sanctionnée le 13 juin 1969 et de l'entente sur les mécanismes opérationnels conclue entre le ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre et le ministère de l'Éducation

en juillet 1972, nombreux ont été les contrats intervenus entre les Commissions de formation professionnelle et les établissements de formation. Dans la pratique, la formation dispensée dans ces conditions a cependant toujours créé des difficultés aux étudiants obligés de s'adresser à des responsables différents et nombreux. La Commission de l'éducation des adultes observe que les difficultés se sont multipliées au cours de la dernière année. En effet, plusieurs Commissions de formation professionnelle n'ont pas reconduit leurs ententes avec les établissements de formation, préférant dispenser elles-mêmes les activités de préformation.

La Commission de l'éducation des adultes et le Conseil lui-même apprécieraient beaucoup être informés des mesures prises ou envisagées pour résoudre les difficultés en cause.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président,

JEAN-M. BEAUCHEMIN

7. L'égalisation des chances en éducation

Énoncé de principes, adopté à la 223e réunion, le 24 avril 1980.

Présentation

L'an dernier, plus précisément en septembre 1979, le Conseil publiait un rapport de recherche sous la signature de son auteur, intitulé «L'égalité des chances en éducation, Considérations théoriques et approches empiriques»¹. Le Conseil entendait poursuivre la réflexion afin de faire connaître éventuellement, comme organisme, sa position sur un sujet qui lui paraît de première importance. D'où le présent texte qui se veut avant tout un énoncé de principes qui doivent inspirer une politique d'égalisation des chances éducatives. Cet énoncé comporte deux parties: la première précise le sens que le Conseil donne au concept de l'égalisation des chances éducatives; la deuxième discute des exigences de l'égalisation des chances éducatives.

Le Conseil est bien conscient de la complexité et de l'étendue des questions ici traitées. Par exemple, le Conseil fait ici sienne l'hypothèse que l'action de l'école peut avoir des effets positifs sur une plus grande égalisation des chances dans une société, hypothèse qu'il sait par ailleurs contestée en plusieurs milieux. Le Conseil tient à affirmer clairement dès le départ sa conviction que la recherche de l'égalisation des chances éducatives ne peut être assurée par le seul milieu scolaire et qu'il faut faire appel, d'une part, à l'ensemble des actions éducatives menées dans une société et, d'autre part, à l'ensemble des facteurs économiques, sociaux et culturels qui sont de première importance. Toutefois, le Conseil croit devoir s'en tenir à son champ de compétence propre et ainsi traiter de la seule dimension éducative de l'égalisation des chances dans notre société, même si c'est l'ensemble de ces facteurs qui est déterminant.

Le Conseil n'a pas l'intention de reprendre ici l'examen des diverses théories et conceptions de l'égalité des chances telles qu'analysées dans son

rapport de recherche. Toutefois, il est opportun de rappeler que trois phases peuvent caractériser la poursuite de l'égalisation des chances éducatives, soit (1) en assurant d'abord une égalité d'accès, (2) en fournissant aux individus et aux groupes des services éducatifs qui leur permettent d'actualiser le plus possible leurs talents propres et leurs ressources individuelles et collectives, ce qui appelle la diversité de mesures éducatives ajustées aux aspirations et aux besoins eux-mêmes diversifiés, (3) en recourant à divers correctifs vis-à-vis des inégalités sociales de façon que l'appartenance à un groupe ne constitue pas en soi une source d'inégalités éducatives; on recherche ainsi l'égalité des résultats, en ce sens qu'on minimise autant qu'il se peut l'appartenance à un groupe social comme facteur d'insuccès. Nous croyons par ailleurs qu'il y a trois ordres de facteurs d'inégalités des chances éducatives: individuel, économique-socio-culturel et scolaire.

Introduction

L'égalisation des chances éducatives se situe dans la recherche d'une plus grande justice sociale et fait conséquemment appel à la fonction sociale et culturelle du système éducatif. L'éducation étant considérée comme un droit humain élémentaire, l'égalisation des chances éducatives devient une condition essentielle et indispensable à l'exercice de ce droit.

Cependant, il ne suffit pas de reconnaître le droit à l'éducation, encore faut-il bien s'entendre sur sa définition et sur les moyens de l'exercer. Le droit à l'éducation ne se limite pas à la possibilité de fréquenter l'école; il se définit plutôt comme le droit de chaque individu à recevoir un minimum de formation de qualité pour assurer son épanouissement et sa participation à la société à laquelle il appartient. L'exercice complet de ce droit exigerait idéalement que soient levées des barrières d'ordres

1. Mireille Levesque, *L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques*, Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979.

politique, économique, social et, à plus forte raison, d'ordre scolaire même.

Depuis quelques décennies, la plupart des sociétés industrialisées se sont souciées d'établir l'égalisation des chances éducatives. Une volonté politique, plus ou moins manifeste selon les pays, s'est affirmée dans la réorganisation des structures scolaires, dans la refonte des programmes de formation et dans l'application de nouveaux modèles de gestion et d'organisation.

L'effort de démocratisation qu'a connu le système scolaire québécois depuis quinze ans témoigne de cette préoccupation. Des progrès ont été réalisés, nul ne saurait le contester. Trois faits importants entre autres marquent l'évolution de notre système scolaire.

1. En premier lieu, les structures du système scolaire ont connu des changements importants: de programmes scolaires cloisonnés, on est passé à une organisation unifiée mais polyvalente. Un réseau complet d'institutions publiques d'enseignement s'étend du niveau préscolaire au niveau universitaire.
2. En deuxième lieu, le taux de fréquentation scolaire a augmenté considérablement au cours de cette période. Ainsi, en 1961, 74,6% des jeunes de 15 ans fréquentaient l'école; en 1966, on passe à 86% et en 1972, le taux de fréquentation scolaire est de 95,9%. Plus de jeunes fréquentent l'école plus longtemps.
3. Finalement, le système scolaire a cherché un équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée. Il a également tenté d'être à la fois un outil de changement social et d'adaptation à la société. Le développement de l'éducation devenait indispensable au développement général de la collectivité québécoise.

Le Conseil estime que ces faits sont des acquis qui ne doivent pas cependant voiler les problèmes graves qui perdurent. Il est vrai que presque tous les jeunes de 5 à 15 ans fréquentent l'école, mais encore faut-il considérer les situations d'échec scolaire, d'abandon prématuré, d'inadaptation. Il en résulte, semble-t-il, que la réforme scolaire n'a pas apporté tous les fruits escomptés et qu'il est urgent de travailler à réduire les nombreuses inégalités qui persistent en matière d'éducation.

Résoudre les problèmes d'inégalités éducatives est un défi qui se pose à toute la société et seuls des efforts concertés permettront une meilleure égalisation des chances éducatives. La complexité du problème et les difficultés dues aux changements à apporter au système scolaire en particulier, et à l'ensemble des actions éducatives, méritent une grande attention.

C'est dans cet esprit que le Conseil veut situer son intervention qui comprend principalement deux aspects:

d'abord une définition des termes. Les malentendus sont nombreux à ce sujet et il n'est pas rare de conclure à une vaine utopie;

ensuite, la considération des exigences qu'entraîne la volonté de l'égalisation des chances éducatives. À partir du moment où on adhère aux principes d'égalisation des chances il faut s'attendre à des changements importants que requiert la poursuite d'un tel objectif.

L'égalisation des chances éducatives

Le terme d'égalisation des chances est fort à la mode depuis quelques décennies et, de ce fait, il a été surexposé. De nombreux clichés circulent et renvoient à des conceptions fort différentes. On peut dire que chacun des grands courants politiques de notre époque se targue d'offrir des programmes qui assureront une plus grande égalisation des chances.

L'égalisation des chances en éducation attire particulièrement l'attention et pose un défi de taille. Le droit à l'éducation étant reconnu et accepté de tous, on veut s'assurer que tous les citoyens peuvent exercer de fait ce droit. En principe, l'objectif d'égalisation rallie bien des sympathies et inspire les discours de diverses origines; c'est une utopie nécessaire qui doit servir de guide à l'action collective. Toutefois, dans la pratique, l'objectif d'égalisation des chances entraîne souvent de nombreuses réticences. Certains craignent l'uniformisation, la négation des différences individuelles; d'autres, la médiocrité, l'absence de compétence,

voire l'anarchie. De telles ambiguïtés soulèvent des débats idéologiques indispensables à une nécessaire critique de notre système éducatif. Par ailleurs, ils peuvent décourager sinon enrayer les actions propres à atténuer les inégalités éducatives. D'où la pertinence de lever des ambiguïtés qui hypothèquent ces débats.

La portée de l'égalisation des chances

1. Le concept d'égalisation des chances éducatives traduit à la fois une préoccupation de justice sociale, la volonté de préparer les individus à assumer des fonctions sociales, la nécessité d'assurer le développement intégral des personnes et le souci de développer au maximum le corps social tout entier.

La multiplicité des ressources dans une société éducative

2. *L'égalisation des chances éducatives renvoie à l'ensemble de la fonction éducative et pas seulement à l'école.* L'école devient un service ou un moyen éducatif parmi plusieurs et ne doit pas s'arroger seule la responsabilité de l'éducation d'une collectivité. Les ressources de toute la collectivité doivent assumer la fonction éducative. Pour ce faire, on doit rendre plus accessibles l'école, les musées, les bibliothèques, les programmes de formation en entreprise ou dans les associations, etc. Toutefois, il ne suffit pas d'assurer l'accès à toutes les ressources, il faut encore prévoir une aide accrue à certains groupes sociaux pour éviter, une fois de plus, que seuls les plus favorisés de notre société se prévalent des ressources collectives. L'idée n'est pas d'imposer le recours à ces ressources. Mais il suffirait parfois d'une incitation, d'une aide supplémentaire pour démocratiser véritablement l'accès aux services éducatifs.

On évitera donc de conclure que les ressources éducatives doivent se présenter uniquement sous la forme de machines distributrices, c'est-à-dire de services institutionnalisés. Outre des services structurés, il y a place également pour des services éducatifs imaginés et créés par les groupes d'utilisateurs eux-mêmes. Toute la société doit se faire éducative

pour que tous ses membres deviennent capables d'exploiter les chances qui leur sont offertes.

L'épanouissement de la personne

3. Le développement intégral de la personne, objectif de toute éducation, doit être rendu possible à tous les individus sans exception, indépendamment de la race, du sexe, de la classe sociale, de la religion, de la langue, de la région. Poursuivre l'objectif d'égalisation des chances éducatives, c'est offrir la possibilité à chaque individu de développer au maximum tous les aspects de sa personnalité selon ses aptitudes, ses capacités, ses intérêts, de *parvenir à la pleine réalisation de soi et à une interaction efficace avec son environnement.* Cela suppose que chaque être dispose des outils indispensables à cette fin, soit les connaissances qui permettent de participer à la vie sociale, culturelle, politique et économique, les instruments qui permettent d'analyser et de juger toute information et toute action sociale.

Le respect des différences individuelles

4. *L'objectif de l'égalisation des chances éducatives doit impliquer la reconnaissance des différences individuelles.* Ces différences sont importantes; elles résultent à la fois de caractères innés et de caractères acquis. Chaque personne est unique: elle a des talents, des capacités, des caractères spécifiques et aussi des limites tant aux plans physique, intellectuel que psychique. Souhaiter l'égalisation des chances, c'est reconnaître la richesse et la diversité de toutes les aptitudes, valoriser également les différentes compétences. En conséquence, reconnaître les différences individuelles, ce n'est pas accepter la réussite des uns et l'échec des autres, mais plutôt vouloir l'actualisation d'aptitudes diverses et complémentaires.

La promotion collective

5. *L'égalisation des chances éducatives, ne doit pas contribuer à la seule promotion individuelle de chaque citoyen, mais aussi à la promotion collective de tous les groupes sociaux.* Cela signifie, d'une part, que les caractères spécifiques à chaque groupe sont respectés et reconnus, et d'autre part, que les divers groupes

sociaux peuvent se donner des services éducatifs qui répondent à leurs besoins et à leurs aspirations.

Diversité et compétence

6. Dans une société caractérisée par la compétition et la stratification, la crainte est grande devant l'objectif de l'égalisation des chances éducatives. Une telle politique conduirait, selon certains, à l'uniformisation, au nivellement culturel, à la médiocrité, à l'appauvrissement intellectuel. La recherche de l'égalisation des chances ne s'inscrit pas, loin de là, dans la perspective d'une normalisation appauvrissante, ni dans le refus de l'excellence et de la compétence. C'est plutôt la situation actuelle, génératrice de nombreuses inégalités, qui, en laissant pour compte de nombreuses aptitudes inexploitées, est cause d'appauvrissement intellectuel et d'uniformité. Une société préoccupée d'égalisation et de justice sociale ne se transforme pas nécessairement en société monolithique et statique. Au contraire, il faut souhaiter que les relations entre les diverses composantes du corps social se modèlent en un tout organique et dynamique dans le respect à la fois de la diversité des expériences individuelles et de la complexité des tâches que nécessite le bon fonctionnement d'une société.

L'égalité d'accès

7. *L'égalisation des chances éducatives exige d'abord l'égalité d'accès.* Une fois cette accessibilité assurée, l'égalisation des chances même d'ordre strictement scolaire n'est pas pour autant réalisée. Le système scolaire québécois en fournit l'illustration. Après quinze années d'efforts, l'accès à l'école obligatoire est assuré à tous les jeunes Québécois mais l'égalisation des chances scolaires n'est pas pour autant réalisée puisqu'une proportion importante d'élèves n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires, lequel sanctionne la formation jugée minimale dans notre société.

Un traitement diversifié

8. *L'égalisation des chances implique un traitement diversifié, adapté aux besoins éducatifs des personnes et des groupes, et non l'uniformité.* L'école ne saurait être uniforme pour

tous. Si l'on reconnaît les différences individuelles, on ne peut imposer à tous la même école et espérer la même réussite de tous les jeunes. L'école uniforme serait, en ce sens, profondément injuste et elle ne saurait répondre à des besoins diversifiés. Dès lors, il faut offrir des services variés qui permettent à chaque individu de se développer et d'avoir des chances scolaires égales.

L'égalité des résultats

9. *L'égalisation des chances éducatives doit poursuivre un idéal autre qu'une simple égalité statistique des résultats, soit une pseudo-égalité selon laquelle tous les groupes sociaux seraient proportionnellement représentés aux divers niveaux d'enseignement, dont l'université.* Des inégalités sociales n'en continueraient pas moins de se manifester. Par exemple, il a été démontré qu'à diplôme égal, le revenu variait selon l'origine sociale. Aussi, l'école doit-elle surtout garantir à tous une formation de base telle qu'elle ne limite pas les individus et qu'elle leur ouvre plutôt le plus de choix possible quant aux diverses formations préparant à des fonctions de travail.

★ ★ ★

En définitive, le concept d'égalisation des chances éducatives renvoie à la fois à la promotion individuelle, collective et culturelle.

La promotion individuelle:

- une libération de l'être;
- la possibilité de développer au maximum toutes les aptitudes;
- la reconnaissance et la valorisation d'habiletés différentes;
- la réalisation des performances les meilleures par le plus grand nombre;
- une interaction dynamique de la personne avec son environnement;
- la nécessité de reconnaître des expériences diversifiées en regard de la complexité des fonctions sociales.

La promotion collective:

- l'enrichissement de la collectivité grâce aux différences qui peuvent s'exprimer;
- l'appropriation par les divers groupes des outils nécessaires au développement collectif;

- une réponse adéquate aux besoins sociaux les plus impérieux;
- une promotion particulière des groupes socialement et économiquement défavorisés.

La promotion culturelle:

Tant pour les individus que pour les groupes, les exigences d'une promotion également culturelle appellent

- la diversification des services éducatifs selon les besoins des divers groupes;
- l'accès à tous ces services;
- l'existence de services supplémentaires pour les plus démunis.

Les principales implications de l'égalisation des chances éducatives

Ces divers éléments de l'égalisation des chances éducatives révèlent toute la complexité de la réalité que recouvre ce concept. Pour mieux comprendre cette réalité, il apparaît nécessaire de découvrir les principales implications et exigences d'une politique d'égalisation des chances.

L'égalisation des chances éducatives est un idéal que se proposent la plupart des sociétés contemporaines et qui entraîne des répercussions à la fois dans les domaines éducatif, économique, social et politique.

Cependant, ces sociétés éprouvent beaucoup de difficulté, soit: concilier l'égalisation des chances éducatives et le principe de liberté; concilier la promotion des individus et la promotion des groupes moins bien partagés; respecter les impératifs de l'organisation scolaire, les contraintes budgétaires, les exigences du bon fonctionnement de la société (compétence, spécialisation).

Chances éducatives et chances sociales

1. Il faut voir dans l'objectif d'égalisation des chances un espoir de transformation sociale. Cet effort d'égalisation doit porter sur l'ensemble des structures sociales. Il devient impérieux de s'inter-

roger sur la stratification sociale et la légitimation qu'on en donne, d'assurer l'évolution des fonctions sociales, de faciliter un meilleur équilibre dans les rapports sociaux, d'assurer l'intégration de tous les individus dans le corps social.

Poursuivre l'objectif d'égalisation des chances éducatives, c'est travailler à l'égalisation des chances sociales, bien qu'il ne faille point voir dans la fonction éducative d'une société le seul remède aux injustices sociales. Le Conseil estime donc qu'une plus grande égalité en matière d'éducation est éminemment souhaitable à la fois du point de vue de l'individu et de la collectivité. L'éducation au sens large du terme qui déborde le scolaire peut être, en effet, un important facteur de changement, à condition que les politiques éducatives s'accompagnent de politiques en matière de santé, de revenu, de fiscalité, de logement, de main-d'oeuvre et autres. L'évolution des milieux éducatifs ne manquera pas de se répercuter sur l'évolution d'autres secteurs de la vie sociale lesquels auront, à leur tour, une profonde influence sur l'éducation. C'est cette dynamique créatrice qui caractérise les rapports entre l'éducation et la société. L'égalisation des chances fait appel à une société gérée à tous les niveaux par le plus grand nombre possible de citoyens éclairés et responsables, sans aller pour autant à l'encontre de la variété des compétences et des aspirations.

Le principe d'égalisation des chances renvoie à la responsabilité sociale de tous les citoyens

L'explication des inégalités scolaires

2. Le discours sur l'égalisation des chances éducatives met en lumière les relations étroites existant entre l'école et la société. On n'a longtemps expliqué la réussite ou l'échec scolaire que par les seules aptitudes des individus. Mais la cause des difficultés scolaires de l'enfant peut être également attribuée au milieu familial et social, qu'il s'agisse de facteurs socio-économiques ou socio-culturels, tels que la classe sociale, le système des valeurs, l'héritage culturel, l'environnement familial, les conditions économiques. Et finalement, les structures scolaires elles-mêmes peuvent engendrer des inégalités.

À l'encontre de la tendance encore forte à attribuer aux seules différences individuelles la

responsabilité des inégalités scolaires, le Conseil est d'avis que l'explication n'est pas aussi simple. L'échec scolaire et l'interruption prématurée de la carrière scolaire frappent par exemple davantage les enfants des milieux défavorisés. Les aptitudes intellectuelles de chacun ne sont donc pas les seules en cause.

Pour se réaliser, l'égalisation des chances scolaires, et à plus forte raison l'égalisation des chances éducatives, nécessite donc la conjugaison d'une foule de conditions favorables d'ordres physique, psychologique, économique, scolaire, culturel et social.

Rôle de l'école dans la réduction d'inégalités de chances sociales

3. Même si nous reconnaissons que l'école ne peut à elle seule réduire des inégalités de chances sociales, il n'en reste pas moins que selon l'avis du Conseil, l'école dispose de ressources matérielles et humaines qui ont en la matière une influence considérable. En effet, l'organisation pédagogique, la qualification des personnels, le matériel pédagogique, les programmes de formation, les structures scolaires, sont autant de déterminants importants dans le processus de scolarisation qui peut lui-même contribuer à construire une société plus juste. En partant, une accessibilité plus grande, d'ordre financier, doit être assurée aux étudiants de classes sociales moins favorisées.

L'école doit donc consacrer ses ressources humaines et matérielles au service d'une politique d'égalisation des chances sociales

La diversification des services éducatifs

4. On ne peut plus agir comme si l'école, telle que nous la connaissons, était satisfaisante pour tout le monde, comme s'il fallait parcourir toutes les étapes du cursus scolaire selon des modalités préalablement définies, et comme si l'école était la voie royale de la formation. Au contraire, l'école n'est pas le seul lieu reconnu de formation. D'autres lieux de formation peuvent convenir davantage à certains individus pour certains types d'apprentissage. C'est la société tout entière qui doit devenir éducative: l'école permet des apprentissages utiles mais d'autres institutions sociales jouent également un rôle

éducatif. L'école permet des apprentissages utiles mais d'autres institutions sociales jouent également un rôle éducatif. L'école ne doit pas garder le monopole de la formation; elle doit s'harmoniser aux autres ressources éducatives du milieu. La diversité des lieux de formation s'affirme comme une condition essentielle d'égalisation des chances éducatives pour répondre à la variété des besoins exprimés. Dans cette perspective, la problématique de l'égalisation des chances éducatives s'inscrit d'emblée dans la visée du projet d'éducation permanente¹.

La fonction éducative dans une société doit être assumée par toute une gamme de services ou de moyens éducatifs pour répondre à la diversité des besoins individuels et collectifs.

Le principe de discrimination positive

5. L'égalisation des chances éducatives, comme on l'a déjà affirmé, exige autre chose qu'une uniformité de traitement. Il faut offrir une gamme plus étendue de services aux individus et aux groupes qui en ont le plus besoin. C'est le principe de la discrimination positive. Actuellement, c'est la situation inverse: les écoles des milieux défavorisés sont souvent les moins bien pourvues en équipements sportifs et en matériel éducatif; pourtant, les besoins sont d'autant plus grands que le milieu familial et le quartier sont, à toutes fins utiles, dépourvus de ces ressources et équipements.

Pour venir en aide aux citoyens qui en ont le plus besoin, la société doit leur offrir des services éducatifs en qualité et en quantité plus grandes et les outils nécessaires qui leur permettent de créer leurs propres services.

Les populations visées

6. Une politique d'égalisation des chances éducatives doit surtout viser les individus et groupes les moins favorisés. À l'occasion de plusieurs recommandations et avis antérieurs, le Conseil a exprimé sa préoccupation à l'égard de groupes particulièrement démunis de notre société: les adultes défavorisés (chômeurs, petits salariés, assistés sociaux),

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Éléments d'une politique de l'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente», dans *L'État et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, Québec 1979, pp. 215-247.

les enfants vivant en milieux défavorisés, certaines minorités ethniques, les handicapés, les inadaptés scolaires, les parents de milieux défavorisés.

Travailler à l'égalisation des chances éducatives, c'est se préoccuper d'abord et avant tout de ceux qui éprouvent le plus de difficultés à exploiter les ressources éducatives existantes, à cause de la distance culturelle, économique et sociale qui existe entre les normes et valeurs des services éducatifs et leurs propres normes et valeurs.

Nécessité de la décentralisation

7. Le modèle éducatif que requiert une politique d'égalisation des chances paraît difficile, voire impossible, à réaliser sans une décentralisation de l'ensemble des services éducatifs. L'autonomie de la collectivité locale et régionale doit être suffisamment grande pour permettre à chaque individu d'actualiser ses talents et à chaque groupe d'exprimer sa propre culture. Et, la décentralisation favorise ce développement par des services plus adaptés aux besoins.

La gestion locale et régionale des ressources éducatives apparaît une des conditions d'une politique d'égalisation des chances éducatives.

Une fonction réelle de l'école

8. Pour mieux assurer l'égalisation des chances éducatives, il faut voir à la transformation réelle du moyen éducatif privilégié que demeure l'école dans nos sociétés. Cette transformation doit porter à la fois sur la fonction sociale et culturelle de l'école, sur les objectifs, les programmes et les méthodes didactiques, sur les fonctions et les modes d'évaluation, sur l'articulation entre les niveaux d'enseignement. L'école doit revenir à l'essentiel et ne pas tenter de remplir tous les rôles à la fois, ce dont aucune institution sociale ne peut s'acquitter. L'école doit s'interroger sur la nature des valeurs qu'elle transmet, sur les aptitudes qu'elle vise à développer. L'école, un moyen éducatif parmi d'autres, assure la promotion individuelle, mais ce ne sont pas toutes les aptitudes des personnes qui sont prises en charge par les programmes scolaires. On reconnaîtra volontiers que l'école privilégie certaines aptitudes intellectuelles, plus particulièrement les habiletés verbales et les fonctions symboliques et

contribue ainsi à maintenir une division hiérarchisée entre travailleurs intellectuels et manuels.

Le rôle spécifique de l'école doit être précisé en tenant compte du rôle qui revient à d'autres moyens éducatifs.

La fonction éducative en regard de la promotion individuelle

9. Une société préoccupée d'égalisation des chances fera en sorte que toutes les habiletés et capacités de l'être humain soient valorisées et les fonctions de travail auxquelles elles conduisent. Cela suppose que la fonction éducative ne privilégie pas les aptitudes intellectuelles au détriment des habiletés manuelles ou autres. L'école peut mieux développer certaines habiletés, d'autres institutions éducatives, d'autres habiletés. On évitera ainsi qu'une fraction importante d'individus ne puisse parfaire leur formation du simple fait que l'école leur convient moins.

Dans l'ensemble du milieu éducatif, il est évident que tous les individus ne développeront pas au même degré chacune de leurs aptitudes, qualités et habiletés. Mais, chacun aura la possibilité de développer au maximum l'ensemble de ses talents, tout en privilégiant certaines habiletés et capacités qui lui sont particulières, une formation minimale commune étant assurée par l'école obligatoire. Cette école doit favoriser plusieurs façons de communiquer et ne pas s'appuyer entre autres, sur le seul langage verbal.

Il faut travailler à une déscolarisation du processus d'apprentissage c'est-à-dire à une reconnaissance réelle de divers types d'apprentissage qui se font tant à l'extérieur que dans l'école tout en répondant à un souci d'unité, de cohérence et de complémentarité dans la fonction éducative.

La fonction éducative en regard de la promotion collective

10. La fonction éducative dans une société est d'assurer non seulement la promotion individuelle mais aussi la promotion collective. On ne peut plus ignorer la nécessité de mettre à la disposition des divers groupes sociaux les ressources éducatives destinées à assurer une plus grande équité entre eux. Toutes les collectivités d'une société doivent

avoir la possibilité de se développer, d'affirmer leur identité propre, d'assumer leur devenir.

Pour assurer la promotion des divers groupes sociaux, la fonction éducative doit dépasser une conception univoque de la culture, comme l'affirmait la récente politique québécoise du développement culturel. La réalité de la diversité culturelle s'impose de toute évidence à nos milieux éducatifs. Tout en conservant les conditions de l'essentiel — «affermissent des apprentissages de base, ressourcement dans l'héritage des grandes valeurs humaines, enracinement dans un pays»² —, l'école reconnaîtra la raison d'être d'autres expressions de l'intelligence humaine. Elle offrira donc un modèle culturel de base qui résulte d'un consensus social tout en favorisant la diversité.

Une politique d'égalisation des chances éducatives doit reconnaître et valoriser la diversité culturelle et la richesse qui en découle. Il s'agit là d'une condition importante pour la promotion collective de tous les groupes sociaux.

La diversification de l'action pédagogique

11. Chaque individu a un rythme et des modes d'apprentissage qui lui sont propres. D'où le besoin à l'école de recourir à des approches pédagogiques qui respectent ces différences. Des méthodes d'enseignement dites «nouvelles» ont voulu favoriser l'individualisation de l'action des maîtres. Des élèves éprouvent des difficultés particulières et c'est ce qui a amené l'établissement en milieu scolaire de services éducatifs variés, comme support à l'enseignement.

Il en est ainsi des programmes d'étude: ils doivent surtout viser à favoriser dans chaque individu le développement maximum de ses talents et de ses aptitudes. Cela n'empêche pas la cohérence dans l'établissement des programmes et d'un régime pédagogique devant assurer pour un niveau donné un minimum de formation commune. Mais l'objectif poursuivi ne sera pas d'amener tous les élèves à un même niveau de performance pour les mêmes épreuves, ni même à l'assimilation égale d'un contenu uniforme de formation. La diversité des cheminements et des programmes témoignera de la diversité même des talents et ne fera pas l'objet de comparaisons négatives, qui mettent plus en relief les échecs et les succès que le développe-

ment personnel de chaque individu selon ses possibilités.

Une politique d'égalisation des chances en matière de scolarisation exige donc une structure scolaire très flexible et une organisation pédagogique centrée sur l'élève plutôt que sur les programmes.

La fonction sélective de l'école

12. Dans la mesure où l'école dirige prématurément ou sans motifs suffisants des élèves dans des voies différentes dans le système scolaire dont plusieurs sont marginales ou encore moins désirées, elle exerce une sélection néfaste pour les élèves ainsi étiquetés. Une telle sélection résulte souvent d'un régime pédagogique fondé sur la compétition et sur une conception utilitaire de l'éducation soucieuse alors, par exemple au secondaire, de préparer uniquement au marché du travail. Une telle sélection a d'ailleurs pour effet de reproduire les inégalités sociales, économiques et culturelles. Un certain nombre d'élèves éprouvent des difficultés plus grandes d'apprentissage ou d'adaptation et des efforts particuliers doivent être faits à leur égard. Mais les chances de succès sont meilleures quand on évite d'orienter prématurément ces élèves ou encore, de les plonger dans une situation souvent marginale qui a pour effet de les faire régresser. À cet égard, il y a lieu ici de rappeler l'époque où furent multipliés les groupes d'élèves dits «inadaptés», puis l'effort actuel d'intégration.

La sélection peut être fort positive si elle résulte d'une orientation rationnelle des élèves, qui leur permet de mieux connaître leurs possibilités et leurs limites et de faire des choix en conséquence quant aux études qui les préparent plus directement à des fonctions de travail. Une telle sélection ne vise pas la consécration de l'échec des uns et la réussite des autres mais une attention portée aux talents et aux besoins individuels, encourageant chacun à exploiter au maximum les aptitudes qui lui sont spécifiques. La sélection ne doit jamais se faire avant que tous les individus n'aient acquis ce qui est considéré, par une société, comme un niveau de formation à ses aptitudes et à ses intérêts. Ce choix

2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *La politique québécoise du développement culturel*, Volume 2, 1978, p. 452.

ne doit pas être irréversible et doit permettre les changements de parcours, les réorientations susceptibles de correspondre davantage à des besoins ou à des intérêts nouveaux.

L'école doit favoriser le développement personnel de chaque élève et éviter toute sélection négative qui a pour effet de renforcer les échecs des élèves comparés les uns aux autres, ce qui est différent d'une orientation positive en terme d'aide à l'élève qui devient alors une action hautement éducative.

Normalisation et chances éducatives

13. Il faut prendre garde à la tentation d'une plus grande normalisation qu'on jugerait le meilleur moyen de corriger des situations dénoncées dans les récents bilans de l'école obligatoire.

Ce serait aller à l'encontre d'une véritable politique d'égalisation des chances éducatives. Il y a incompatibilité entre le respect des formes et des rythmes d'apprentissage et l'établissement de normes trop poussées et trop nombreuses. Les exigences normatives excessives du système scolaire auront pour effet d'élargir les fossés entre les enfants et de brimer le développement de plusieurs.

Une plus grande précision dans les programmes a été souhaitée ces dernières années pour permettre à tous les jeunes Québécois d'avoir accès à un enseignement d'égale qualité. Par contre, l'uniformisation de l'enseignement et des façons de faire risque d'accentuer les inégalités. Au niveau de l'école obligatoire, le système scolaire actuel est encore ordonné prioritairement à la préparation à la scolarité subséquente. L'école ne doit pas imposer à tous les exigences qui conviennent à une proportion faible de sa population i.e. celle qui s'engagera dans les études post-secondaires. Nous croyons qu'il faut préconiser des limites souples qui n'exigent pas moins l'imposition d'un nombre minimal de normes. Le respect de l'autonomie locale et de l'ouverture au milieu n'exclut pas la détermination d'exigences minimales de formation appliquées à l'ensemble du Québec.

Le système scolaire qui poursuit l'objectif d'égalisation des chances doit rechercher un équilibre entre l'uniformisation et une trop grande normalisation qui empêcheraient les diversités de s'exprimer, d'une part, et l'absence totale de

normes visant à déterminer les principaux objectifs de formation que poursuit la collectivité, d'autre part.

La fonction évaluative dans la formation

14. Dans une perspective d'égalisation des chances éducatives, la fonction d'évaluation est à réviser. Pour reprendre une expression de chercheurs suisses, on peut se demander si l'évaluation scolaire est révélatrice d'une inégalité de compétence, ou génératrice d'une inégalité de réussite. L'évaluation scolaire renforce dans une large mesure l'image que l'enfant ou l'adolescent se fait de ses capacités mais aussi de ses déficiences. Les lacunes décelées par l'évaluation sont trop souvent interprétées comme un manque d'aptitude, et l'évaluation conduit alors à «étiqueter» prématurément les élèves.

Des recherches ont mis en évidence l'inégalité des enfants devant les tests et les examens tels qu'ils sont généralement construits. Il devient ainsi difficile de parler d'égalité entre les groupes sociaux sur le plan de l'évaluation scolaire. L'objectivité même de la mesure en éducation se révèle difficile à atteindre. Trop de facteurs interviennent dans l'appréciation des compétences pour qu'on puisse considérer les mesures d'évaluation comme un absolu ou encore comme le critère exclusif pour décider de la carrière scolaire d'un individu et, par-delà, de sa position sociale.

Pour assurer une plus grande égalisation des chances, on doit distinguer nettement dans l'évaluation les trois fonctions suivantes: la fonction **formative**, pour guider et informer l'élève dans sa démarche d'apprentissage; la fonction **prédictive**, pour aider à la sélection et à l'orientation scolaires; la fonction **sommative**, pour faire le point et pour établir le bilan des apprentissages réalisés. En confondant ces trois fonctions, l'institution scolaire change la nature même et la portée réelle de l'évaluation. Le système scolaire doit identifier très précisément chacune des fonctions de l'évaluation. De plus, pour favoriser l'égalisation des chances, le système scolaire doit privilégier à l'école obligatoire et plus particulièrement au primaire, la fonction formative. Considérée sous la fonction sommative, l'évaluation se révèle un outil de référence valable tant pour l'élève que pour l'enseignant. Quant à la fonction prédictive, elle doit être utilisée au bon

moment et avec précaution et nuance. En effet, l'évaluation prédictive ne saurait servir à une sélection ou à une orientation hâtive des élèves comme on est parfois tenté de le faire au primaire et au début du secondaire. Et quel que soit le moment, l'évaluation prédictive ne doit fournir que des indices à n'être considérés de façon ni exclusive, ni définitive. À ces conditions, cette évaluation constitue un éclairage valable pour l'individu appelé à faire des choix d'études déterminants pour sa préparation à une fonction de travail. Ce type d'évaluation devient également un moyen pour la société de s'assurer une garantie minimum de compétence de ses membres dans l'exercice de leurs tâches.

À tous les niveaux d'enseignement, l'évaluation peut être fort valable au plan pédagogique, quelle que soit sa fonction tant pour les élèves que pour les enseignants, à condition qu'elle se fasse par divers moyens qui lui permettent d'être plus significative.

S'impose en milieu scolaire une utilisation éclairée de l'évaluation qui tient compte des diverses fonctions qu'elle peut assumer. L'évaluation peut alors se révéler une action très éducative puis un moyen valable d'orientation dans la mesure où elle est alors accompagnée de prudence et de discernement. Et encore, l'évaluation fournit à la collectivité un moyen de s'assurer d'une protection minimale en sanctionnant les diverses compétences que requiert le bon fonctionnement social.

Conclusion

A. Une politique d'égalisation des chances en éducation

- 1) va donc plus loin que l'égalité d'accès aux institutions scolaires et que l'égalité des chances de réussite scolaire;
- 2) est en effet axée sur une **promotion collective** inséparable d'une **promotion personnelle**, toutes deux favorisées par des mesures de **promotion culturelle**;

3) devrait, en outre, reconnaître que les **facteurs d'inégalité des chances en éducation** sont de plusieurs ordres: **individuels, socio-culturels et scolaires**.

B. En conséquence, une politique d'égalisation des chances implique

- 1) qu'on favorise une organisation pédagogique **centrée sur l'étudiant** et sur ses apprentissages;
- 2) qu'on assure pour tous à l'école une **formation commune de base** qui permette à ceux qui le désirent de poursuivre leur formation dans l'avenir;
- 3) qu'on réconcilie dans la formation scolaire les divers types d'intelligence, particulièrement **l'intelligence verbale et l'intelligence manuelle**, et donc qu'on revalorise les fonctions techniques et manuelles;
- 4) que, sans négliger la **fonction prédictive** de l'évaluation à l'école, on mette l'accent sur **les fonctions formative et sommative**;
- 5) qu'on ne voie point dans l'école le seul remède aux inégalités éducatives et sociales qui exigent, en outre, pour être réduites, **des politiques en matière de santé, de revenu, de fiscalité et de main-d'oeuvre**, entre autres choses;
- 6) qu'on favorise l'avènement d'une **société éducative**, où les ressources éducatives plus nombreuses et plus diversifiées soient aussi plus facilement accessibles;
- 7) qu'on assure la **promotion culturelle des individus et des groupes défavorisés** par des services diversifiés accessibles et plus nombreux;
- 8) qu'on affirme et qu'on mette en oeuvre le principe de la **discrimination positive** à l'égard des groupes défavorisés;
- 9) qu'on **décentralise** des services éducatifs à la collectivité et qu'on favorise la **participation** des collectivités locales et régionales à l'orientation et à la gestion de ces services;
- 10) qu'on reconnaisse des **apprentissages effectués en dehors des cadres scolaires**.

8. Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court

Recommandation au ministre de l'Éducation, adoptée à la 234e réunion, le 8 mai 1980.

Introduction

Dans le contexte actuel de redressement de l'éducation à l'école secondaire, il demeure toujours un secteur dont on reporte la considération, une zone grise dont on aimerait mieux ne jamais parler. Le secondaire professionnel court traduit en effet l'une des faillites du système scolaire; il révèle combien l'école secondaire polyvalente répond trop peu aux besoins de tous les enfants qui se présentent à elle. Malgré les nombreuses réussites et les moyens accrus de l'école, les élèves qui «aboutissent» au professionnel court ne bénéficient pas de services éducatifs adéquats et exigent plus d'égards.

Le Conseil supérieur de l'éducation veut observer ici la situation de ces élèves dans la perspective de leurs droits et de la justice qui leur est due. En s'attachant à ce groupe nettement défavorisé de l'école secondaire, le Conseil espère sensibiliser davantage à ses besoins l'ensemble des intervenants dans les services éducatifs. C'est la Commission de l'enseignement secondaire qui a élaboré cette recommandation. Elle s'est intéressée particulièrement au sujet au cours de ses visites ces deux dernières années dans les milieux scolaires¹; elle a rencontré des coordonnateurs de l'enseignement professionnel, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, des conseillers d'orientation, des enseignants, des élèves, des parents, des gens des affaires et de l'entreprise; elle a pris connaissance de nombreuses études et recherches².

La démarche suivie s'est voulue résolument axée sur les besoins des jeunes. Elle se traduit dans la proposition d'un cheminement que le Conseil juge réaliste et de recommandations qu'il veut concrètes. Situation, propositions, recommandations forment les trois parties du document.

Cette étude ne prétend pas couvrir toutes les questions que suscite actuellement la formation professionnelle considérée, d'une part, sous l'aspect préparation au travail et, d'autre part, sous l'aspect formation générale et fondamentale. La place même de la formation professionnelle, sa valorisation dans nos sociétés, pose également des interrogations qui ne sont pas élucidées ici. Cette étude vise uniquement l'amélioration concrète et immédiate du sort d'un certain nombre d'élèves qui sont actuellement victimes de notre système scolaire. Le Conseil aura l'occasion de présenter ultérieurement des réflexions sur des questions plus générales et plus prospectives, vu l'annonce par le ministère de l'établissement prochain d'une politique de la formation professionnelle des jeunes et compte tenu des travaux d'une commission d'étude qui vient d'être instaurée sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes.

La situation du professionnel court

Dans cette première partie, le Conseil décrira la situation du professionnel court pour bien saisir les différentes facettes de la réalité vécue par les élèves dans cette organisation scolaire particulière.

Le professionnel long

Distinguons tout de suite, à l'école secondaire, le professionnel court du professionnel long. Ce dernier représente le cheminement des élèves réguliers qui ont suivi un cours optionnel d'exploration technique en secondaire III, qui amorcent une orientation en secondaire IV dans ce qu'il est convenu d'appeler un tronc commun dans une famille de métiers, pour enfin recevoir une formation spécialisée en secondaire V. Précisons aussi que

1. La Commission a visité, en 1978-1979, les Commissions scolaires régionales du Bas-Saint-Laurent, de la Mauricie et du Lac-Saint-Jean; en 1979-1980, les Commissions scolaires régionales de l'Outaouais, Chaudière et Carignan.
2. Voir le document-synthèse de Michèle VANIER-ALFRED, *L'enseignement secondaire professionnel court*, Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation, décembre 1979, 42 p. et annexes.

des élèves finissants du secondaire V, en formation générale, peuvent entreprendre des études professionnelles spécialisées pendant une année supplémentaire désignée sous le terme de professionnel intensif³.

Le professionnel court

Le secteur de l'enseignement professionnel court, pour sa part, débute en secondaire II où l'élève reçoit quelques cours dits d'exploration technique. Pendant qu'il se familiarise avec certaines fonctions simples de travail dans différents domaines, il poursuit sa formation générale séparément des autres élèves de sorte qu'il est déjà dès ce moment isolé du système régulier. C'est en secondaire III et IV que le jeune acquiert par la suite sa formation de base dans une spécialité ou un métier.

Les objectifs qui sont alors poursuivis consistent à préparer l'élève, de façon pratique et immédiate, à entrer sur le marché du travail, mais aussi à l'aider à acquérir une formation générale de base qui le rendra autonome, indépendant, et capable de s'adapter à diverses situations de travail.

Les objectifs originaux du professionnel court

À l'origine, le professionnel court a été conçu pour une certaine catégorie d'élèves souvent plus âgés que les autres, à qui l'on faisait vivre des activités plus «concrètes», appropriées à des intelligences plus «pratiques». Pour cela, on reliait ces activités à l'exercice immédiat d'un métier pour permettre à ces élèves l'accès rapide au marché du travail comme ils en manifestaient le désir.

La situation actuelle

Voilà pour l'organisation et les intentions. Mais qu'en est-il de la réalité? Avec l'arrivée de plus en plus grande d'élèves présentant de multiples problèmes d'adaptation ou d'apprentissage et ne pouvant suivre les voies régulières alors qu'elle n'avait pas les ressources nécessaires pour aider ces élèves, l'école secondaire a vu dans le secteur professionnel court l'occasion ou le lieu de leur rendre service en les préparant à exercer le plus vite possible un métier.

Il n'est pas important de savoir si cela s'est fait de façon consciente ou non. Il faut cependant remarquer que le professionnel court est devenu le rassemblement de tous les élèves souffrant de carences de formation ou de problèmes non résolus et qui ne cadrent plus avec la formation que l'école peut donner. Le professionnel court est malheureusement devenu, aux dires de la très grande majorité des personnes consultées, le déversoir des élèves plus lents, académiquement plus faibles, qui perturbent par leur comportement la vie normale de l'école ou qui n'ont ni aptitudes ni goût pour le travail abstrait.

Les élèves qui fréquentent le professionnel court dans les écoles secondaires du Québec représentent environ 4% de l'ensemble⁴. Par contre, cette proportion varie d'une école polyvalente à une autre. À la Commission scolaire des Laurentides par exemple, en 1977, la clientèle du professionnel court variait de 2% à 25% selon les polyvalentes. La variation de ce pourcentage est attribuable, en grande partie, à l'application interprétée des critères de sélection et à la présence ou non de mécanismes susceptibles d'accueillir les élèves qui ne peuvent suivre les cours de la formation générale⁵.

Cette réalité explique en grande partie pourquoi les commissions scolaires ont des critères d'entrée très divers au professionnel court et pourquoi, même à l'intérieur d'une même commission scolaire, les écoles présentent des orientations différentes. Ici, le secteur peut être institué pour aider des élèves en difficulté d'apprentissage; là, pour former des élèves à un métier; là encore, pour occuper un temps des élèves et éviter qu'ils ne traînent les rues.

Certaines commissions scolaires offrent aussi, pour des clientèles semblables, des secteurs «d'initiation au travail» ou de «formation des aides»

3. Pour une description détaillée, voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Annuaire de l'enseignement secondaire. Cahier 02, Cours de formation professionnelle, 1977-1979*, Québec, 1977, 299 p. Voir également CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, *L'instauration éventuelle d'un Secondaire VI*, Québec 1979, 31 p. La Commission propose dans ce document un réaménagement substantiel de l'école secondaire dans le sens d'un déclassement de l'enseignement professionnel.

4. Clientèle scolaire des organismes d'enseignement. *Statistiques de l'enseignement 1976-1977*, M.E.Q., 1979, pp. 86 et 98.

5. Voir VANIER-ALFRED, *Op. cit.*, p. 25.

ou de «formation professionnelle auxiliaire» ou de «voie pratique» qui sont davantage reliés au secteur de l'adaptation scolaire (élèves débiles légers ou moyens).

Ces trop rapides constatations amènent à penser que le problème fondamental de l'organisation scolaire du professionnel court relève de la définition et du classement des élèves qui s'y retrouvent «en vrac» faute de n'avoir pu bénéficier de moyens d'accueil ou de récupération appropriés aux divers problèmes qui se sont présentés.

Le classement déficient des élèves

Parce qu'il s'établit très souvent sans égard aux objectifs mêmes du cours, le classement des élèves s'avère nettement déficient et entraîne un regroupement très hétérogène de tous les élèves problèmes de l'école. Le seul facteur homogène chez les élèves du professionnel court, c'est le cheminement scolaire sinueux et perturbé qu'ils ont connu souvent parce qu'ils n'ont pu trouver leur place selon le cheminement considéré comme normal.

Les caractéristiques des élèves

Ces élèves sont donc fréquemment classés au professionnel court à cause de critères négatifs ou par comparaison avec les élèves du secteur dit «régulier». Pour nous convaincre, énumérons les qualificatifs par lesquels on les décrit. Ce sont des élèves lents intellectuellement, incapables de fonctionner normalement, inférieurs à ceux de la voie allégée, faibles, moins doués; ils accusent des retards pédagogiques et ils éprouvent des difficultés d'apprentissage; ils présentent une intelligence plus concrète; ils n'ont ni aptitudes ni attrait pour le travail scolaire⁶.

De plus, il n'est pas rare de constater que des problèmes socio-affectifs ou familiaux, de légers handicaps physiques ou autres viennent très souvent accentuer la condition scolaire déjà précaire de certains de ces élèves.

Les professeurs par ailleurs disent de ces jeunes qu'ils ont un sens aigu de la justice, qu'ils sont d'une franchise remarquable, qu'ils sont spontanés, très attachants et attachés à ceux qui s'occupent d'eux. Ils observent aussi qu'ils ont une

mémoire à court terme et qu'ils aiment les exercices répétitifs⁷.

En dépit des qualités humaines de ces élèves, il faut voir cependant quelle perception négative pèse sur eux. À la longue ils finissent par adopter eux-mêmes cette perception et par renforcer les comportements qu'on leur prête.

Ils s'intéressent en général beaucoup au travail en atelier, parce qu'il est pour eux une source de création et d'imagination, et ils rejettent les matières théoriques, parce qu'elles représentent les échecs répétés qu'ils ont subis. De plus, le marché du travail les inquiète: ils n'auront pas dix-huit ans quand ils termineront leurs études, de sorte qu'ils auront de la difficulté à se trouver un emploi, surtout dans le champ de leur préparation. Enfin, ils savent qu'ils seront des auxiliaires ou des aides, puisque l'entreprise exige de plus en plus de compétence des ouvriers⁸.

On peut tout de même se demander s'il se trouve des élèves qui choisissent délibérément le professionnel court. Il semble que soit très réduite en fait la «vraie» clientèle d'élèves pour laquelle le professionnel court a été instauré, c'est-à-dire des élèves désireux d'apprendre un métier rapidement pour des raisons de goût et de talent. Les responsables estiment toutefois qu'il est difficile d'évaluer la situation, car les élèves du professionnel court actuel, à cause de leurs pauvres résultats scolaires, n'ont pas le choix d'un autre secteur d'études avant l'âge de 16 ans; sinon ils opteraient sans grande difficulté pour le professionnel long.

Les difficultés et les échecs

Puisque le professionnel court constitue une solution unique à des problèmes très divers, il ne faut pas s'étonner qu'il entraîne une foule de difficultés et d'échecs.

- Le secteur a nettement mauvaise réputation dans l'école et dans la société: les élèves y vont souvent parce qu'ils n'ont pas le choix ou la possibilité de faire autrement, c'est leur dernière

6. Voir VANIER-ALFRED, *Op. cit.*, pp. 19-21.

7. *Ibid.*, p. 20. Voir aussi à l'annexe J une description empirique des caractéristiques positives et négatives des élèves du professionnel court de la C.E.C.M.

8. *Ibid.*, pp. 19-21.

chance; peu d'enseignants sont motivés à y oeuvrer personnellement et professionnellement, parce qu'ils ne sont pas préparés à faire face à ces élèves aux problèmes si divers et criants; les parents acceptent par dépit, par ignorance ou pour satisfaire à la loi, cette orientation pour leur enfant; des employeurs sont réticents à engager les finissants parce que leur formation générale ne comporte pas une préparation suffisante à la vie et que leur formation professionnelle n'est pas adaptée aux métiers réels ou ne correspond pas aux emplois disponibles.

- Les finissants du professionnel court ne peuvent accéder aux études menant au certificat de secondaire V car ils n'ont pas les acquisitions nécessaires en langue maternelle ni en mathématiques; de la sorte, ils ne peuvent que bien difficilement continuer au professionnel long: au plan scolaire, ils sont dans un cul-de-sac.
- De 15 à 20% seulement des finissants du professionnel court réussissent à travailler dans le métier pour lequel ils se sont préparés et leur taux de chômage est de 32,2%, le plus fort de tous les groupes, supérieur même à celui des non diplômés des autres secteurs: au plan du travail, ils sont dans une impasse.
- Sur quelque vingt-quatre «options professionnelles», à part les techniques de commerce et de secrétariat, à peine trois ou quatre offrent des débouchés accessibles aux filles et elles sont toutes du domaine le plus traditionnel et stéréotypé: la coiffure, l'esthétique, l'alimentation, le travail domestique.
- Mais surtout, en n'offrant qu'un service de préparation à un métier à toute cette clientèle hétérogène à souhait, on n'apporte aucun remède aux problèmes personnels des élèves, ceux-là mêmes qui les ont amenés au professionnel court. Les retards pédagogiques, les problèmes émotifs et de comportement, les troubles d'apprentissage, les handicaps physiques légers... ne reçoivent aucune attention faute de ressources adéquates, provoquant ainsi le plus haut taux d'abandons dans tout le système scolaire: au plan social, ces élèves continueront d'être des mésadaptés.

Une prise de conscience de ces échecs

Ces situations dramatiques et toute cette série de difficultés organisationnelles et humaines ne manquent pas d'alerter depuis quelque temps la conscience des responsables et des praticiens de l'école secondaire. **Parce qu'il est devenu le fourre-tout pour les élèves qui ont besoin d'aide et que l'école néglige, le professionnel court est remis en question.** Les propositions vont de la suppression pure et simple du secteur à la prise en charge sociale et affective de ces élèves par une équipe d'éducateurs «missionnaires». Les solutions-miracles de rechange n'abondent pas cependant, malgré les études et expérimentations qui sont menées actuellement¹⁰.

De nombreuses initiatives peuvent être observées et se montrent encourageantes sous un aspect ou un autre. Bien qu'elles proviennent des efforts d'éducateurs audacieux, plus sensibles ou encore, faut-il le dire, qu'elles naissent de la conviction chez certains de devoir absolument dépasser les normes prévues, il reste qu'elles ne sont pas généralisées et que la très grande majorité des secteurs du professionnel court sont en butte à des conditions d'organisation matérielle restrictives et à des besoins croissants de ressources humaines.

Une voie de sortie plus hâtive de l'école secondaire

Ainsi, il appert que le professionnel court, tel qu'on le connaît actuellement, n'atteint pas ses objectifs: non seulement il ne parvient pas à assurer aux élèves une bonne formation de base adaptée à leurs besoins, mais il n'a fait que réduire les exigences des programmes dispensés au professionnel long.

À ceux de ses élèves qui ne connaissent que des échecs répétés depuis plusieurs années, l'école secondaire n'offre donc pas un soutien efficace, mais seulement une voie de sortie plus hâtive du

9. Marc AUDET, *Relance* 1978, Ministère de l'Éducation, janvier 1979, p. 147. Taux de chômage chez les diplômés du professionnel long, 15.9%; chez les diplômés du professionnel collégial, 9.6%.

10. Voir à l'annexe II une description sommaire de ces études et expérimentations.

système scolaire. Ces élèves «bénéficient» ainsi d'un cours secondaire écourté parce que l'école ne réussit pas à leur apporter l'aide dont ils ont besoin ou encore se trouve dépassée par des problèmes qui excèdent ses moyens traditionnels.

Toutes les raisons énumérées et, avant tout, le souci des jeunes appelés à porter toute leur vie les effets d'une formation déficiente, font conclure à l'échec de l'enseignement professionnel court. Ses piètres résultats à l'égard de la formation générale autant que de la formation professionnelle font ressortir la nécessité de changements importants.

Des propositions de changement

Il est plus aisé de faire l'unanimité sur les problèmes que de tracer la voie d'un redressement. Dans cette deuxième partie, le Conseil identifie les changements qu'il préconise.

Du Livre vert à L'École québécoise

Du Livre vert à L'École québécoise, la question du professionnel court s'est transformée¹¹. Il a d'abord été proposé de retarder l'accès à l'enseignement professionnel proprement dit. Mais dans L'École québécoise, le gouvernement indique plutôt sa volonté «d'assurer l'acquisition d'une formation générale par le concret et la préparation immédiate de l'exercice des fonctions de travail» pour ces élèves «qui ont des aptitudes pour les apprentissages concrets et qui désirent trouver du travail après la 4^e année».

De plus, L'École québécoise annonce l'élaboration d'une politique de la formation professionnelle des jeunes. Ces objectifs entre autres seront poursuivis: faciliter l'intégration au marché du travail des étudiants qui quittent le système scolaire sans préparation professionnelle suffisante; examiner la pertinence de définir la formation professionnelle autrement que par référence au degré de scolarisation¹².

Le Conseil supérieur de l'éducation, avec l'appui de sa Commission de l'enseignement secondaire, ne saurait que souscrire à ces orientations qui procèdent d'une observation fidèle de la réalité

vécue par plusieurs élèves. Il adhère également à cette affirmation de L'École québécoise: le professionnel court ne doit «pas avoir comme objectif la correction des troubles d'apprentissage ou de comportement».

Des questions

Cela ne va pas cependant sans susciter des interrogations. Puisque le professionnel court pose deux problèmes fondamentaux — une clientèle marginale très hétérogène, une formation très déficiente pour l'exercice d'un métier — deux questions surgissent.

En effet, si on reconnaît au professionnel court la mission de préparer au marché du travail, lui restera-t-il une clientèle spécifique s'il n'a plus à recevoir les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage ou de comportement?

En outre, à cause de la politique d'intégration à la classe régulière des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et à cause de l'absence d'un secteur de l'adaptation scolaire dans beaucoup de commissions scolaires, qu'adviendra-t-il des élèves en difficulté?

Une nécessité de changements

Comme l'indique L'École québécoise, il y a encore place à l'école secondaire pour un secteur à l'intention des élèves qui, pour diverses raisons ne peuvent suivre la voie habituelle de la formation générale ou de la formation professionnelle longue. Un secteur moins considérable que le professionnel court actuel pourrait ainsi s'organiser car, au bout du compte, avec des mesures progressives et appropriées, moins d'élèves devraient s'y retrouver. Ces élèves doivent bénéficier cependant d'un régime adapté et non pas être relégués dans un ghetto du fait qu'ils cadrent mal avec la conception de la formation générale qui a cours présentement.

L'encadrement et la pédagogie

D'une part, il s'agit de prendre ces élèves comme ils sont et de leur donner les services

11. Voir l'annexe III.

12. Cette politique est actuellement en cours d'élaboration: voir *La formation professionnelle au Québec*, Document de consultation, M.E.Q., 15 février 1980, 104 p.

éducatifs requis par leur condition. Ainsi, tout en poursuivant les objectifs de la formation fondamentale, il faut s'efforcer résolument d'accorder toute l'activité éducative aux possibilités d'intelligences concrètes et peu verbo-motrices, aux besoins des jeunes qui présentent différentes formes d'inadaptation scolaire, personnelle, sociale. Tel est le défi que doit relever l'école secondaire.

La première démarche à entreprendre consiste alors à départager les catégories d'élèves intéressés à ce cheminement scolaire particulier et à prévoir des mesures personnalisées qui prendront diverses formes selon les besoins; des services d'orthopédagogie et de thérapie en certains cas, des programmes de croissance personnelle et sociale, des possibilités de récupération pédagogique par de nouvelles méthodologies, de bonnes informations et une préparation adéquate à la vie économique, sociale, syndicale et familiale, la participation à des activités permettant le développement de l'initiative et de la responsabilité personnelle pour revaloriser l'image de soi et accroître la motivation...

Tous ces aspects d'un système scolaire à renouveler répondraient à des besoins certains, bien mieux, de toute façon, que plusieurs programmes de formation générale mal intégrés.

Ces diverses mesures, suscitées par une meilleure connaissance des besoins particuliers des élèves, requièrent une individualisation de l'enseignement et des interventions pédagogiques. En l'occurrence, des recherches plus poussées dans la détermination des différents profils d'apprentissage, comme celles amorcées par Joseph E. Hill aux États-Unis¹³ ou envisagées à la C.S.R. de Chambly¹⁴, permettraient de résoudre plusieurs énigmes quant aux façons d'apprendre des individus. Elles favoriseraient par ailleurs la prévention des échecs et des inadaptations qui conduisent à des cheminements scolaires comme celui du professionnel court actuel.

Il importe cependant de distinguer dans l'individualisation la pratique et les moyens. Il ne saurait être question de soumettre les élèves à toutes sortes de gadgets pédagogiques sous prétexte du respect des cheminements individuels ou de progrès continu. La véritable individualisation est d'abord un esprit, une préoccupation de l'éducateur qui sait saisir les besoins personnels de l'élève et qui

cherche le meilleur moyen d'y répondre adéquatement. Souvent un maître attentif est la ressource appropriée pour faire réaliser des progrès personnels. Il saura faire varier les situations ou les moyens d'apprentissage, entre l'élève et un autre élève, entre l'élève et le groupe.

De la sorte, il est essentiel d'assurer aux élèves le plus de stabilité possible pour leur permettre d'acquérir l'équilibre affectif et social qu'ils n'ont pu atteindre au cours de leur cheminement scolaire cahotique. S'imposent ainsi de toute nécessité des locaux attitrés, un horaire à leur mesure, des enseignants volontaires et préparés, intervenant en moins grand nombre possible auprès du même groupe d'élèves, un nombre maximum de 15 élèves par groupe et des éléments d'encadrement marqués du signe de la permanence, de la continuité et d'une plus grande personnalisation des relations humaines.

Des éducateurs responsables et avertis forment dans cette démarche l'apport le plus précieux, comme nous l'avons déjà mentionné. C'est eux qui verront à développer le sentiment d'appartenance à un groupe, le goût du travail bien fait, à faire redécouvrir la fierté personnelle ou à faire renaître la motivation par une pédagogie du cheminement et du succès, à faire prendre conscience de soi et de sa personnalité par l'éducation à l'autonomie. Il s'agit donc d'un projet éducatif spécifique à cette clientèle d'élèves. Il serait confié d'abord et avant tout à une équipe d'enseignants à qui on donnerait, par un réaménagement des ressources dans l'école, la latitude et les moyens nécessaires pour le réaliser.

La formation professionnelle

D'autre part, il convient d'assurer aux élèves des débouchés réalistes. En même temps qu'ils bénéficieront de diverses mesures de rééducation et de support, il faudra les inscrire progressivement dans un processus d'enseignement professionnel graduel. Celui-ci n'a pas à être différent de celui

13. *Profil d'apprentissage et enseignement personnalisé d'après Joseph E. Hill*, texte de Scholer, Hill, Nunney, Lamy, Lamontagne, Document de travail, M.E.Q., S.G.M.E., août 1974, 139 p.

14. C..S.R. de Chambly, *Codre général de l'individualisation de l'enseignement professionnel. Problématique du diagnostic des élèves* par Lucie Trépanier, Info-recherche, no 37, novembre 1979, 30 p.

qui sera offert au professionnel long; ils y auront accès cependant plus tôt eu égard à la scolarité habituelle, le critère d'âge étant celui qui jouerait en premier lieu, et on leur accordera plus de temps pour leur permettre de progresser à leur rythme. Cette possibilité paraît essentielle pour donner à chaque élève l'occasion de revaloriser son image de soi en lui permettant de réussir des choses concrètes et de cheminer dans des programmes «sérieux» et déterminés.

Ces dispositions cadrent bien avec certaines orientations du projet de politique de la formation professionnelle des jeunes où sont envisagés des programmes traduits en unités cumulatives, avec une organisation d'entrées continues et de durée variable, selon le rythme de l'étudiant et la complexité de la fonction à laquelle il aspire¹⁵.

Cependant, des standards précis de performance devront être fixés dans les programmes pour éviter leur dilution et favoriser leur qualité. Si certains élèves manifestent le besoin d'une récupération ou d'un rattrapage ad hoc, il faudra une organisation souple pour le faire. Ainsi, l'élève pourra progresser et recevoir des attestations de capacités chaque fois qu'il aura réalisé le nombre de modules prévus dans la filière professionnelle pour pouvoir exercer telle ou telle fonction de travail.

Des cours préparatoires à la formation professionnelle, puis des activités dans des tronc communs de familles de métiers, ensuite l'engagement progressif dans l'apprentissage d'une fonction de travail plus précise sont des processus à encourager afin de donner à l'élève la motivation nécessaire pour rester à l'école et parfaire sa préparation à la vie dans le cadre d'une formation professionnelle régulière et normale.

Un tel système comporterait plusieurs avantages pour les élèves.

- D'abord, il ferait disparaître la différence néfaste et nettement dévalorisante entre les programmes du professionnel long et ceux du professionnel court; par voie de conséquence, serait abrogée la dénomination même du professionnel court.
- Il permettrait aux élèves qui doivent laisser l'école pendant un certain temps de pouvoir la réintégrer là où ils l'avaient quittée ou encore

de pouvoir poursuivre au secteur de l'éducation des adultes leur formation inachevée.

- Il établirait la distinction entre la certification des études, qui relève de la formation générale, et la qualification professionnelle, qui statue sur les connaissances et les habiletés nécessaires à l'exercice d'un métier. Ainsi, un élève progressant en formation professionnelle ne serait pas pénalisé sa vie durant parce qu'il n'a pu décrocher un diplôme de fin d'études secondaires.
- Il inscrirait les élèves qui nous préoccupent à l'intérieur du secteur professionnel régulier avec ses ressources, ses plans de développement, ses innovations pédagogiques, ses services de placement pour les stages pratiques et pour les emplois...¹⁶.

Toutes ces modalités nettement respectueuses de l'individualité des élèves sont possibles. Elles s'inscrivent en effet dans des orientations de *L'École québécoise* qui somment en quelque sorte l'école secondaire «de conserver ses objectifs fondamentaux de formation générale en adaptant, selon leurs besoins particuliers, le régime pédagogique, le contenu des programmes et la méthodologie d'enseignement»¹⁷. Elles rejoignent également le projet de politique de formation professionnelle qui veut «garantir à un plus grand nombre de Québécois la possibilité d'acquérir une préparation professionnelle minimale (accessibilité), assurer au futur travailleur une préparation professionnelle qui lui permettra davantage de s'adapter, d'être mobile, de se recycler et de se perfectionner (qualité), accroître la possibilité pour l'individu qui en a le désir et les capacités de poursuivre sa formation et d'augmenter sa compétence professionnelle (continuité)»¹⁸.

15. *La formation professionnelle au Québec*, Document de consultation, M.E.Q., 15 février 1980, 104 p. Les propositions énoncées ici visent à améliorer à brève échéance la situation, sans préjuger de la discussion plus globale de la formation professionnelle. En effet, il est possible de tirer de ce projet de politique des éléments qui apparaissent plus immédiatement importants pour les jeunes dont il s'agit ici.

16. Voir à l'annexe IV le tableau d'une hypothèse d'organisation de ces modalités.

17. *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, M.E.Q., 1979, p. 149, article 13.8.4.

18. *La formation professionnelle au Québec*. Document de consultation, M.E.Q., 15 février 1980, pp. 20-21.

La nécessité de formules diverses

Avec de telles orientations, il est par contre difficile de penser à une solution unique, universellement applicable dans toutes les écoles secondaires. Pour y parvenir, chacune devra trouver la formule la plus souple possible, conçue en fonction des groupes d'élèves qu'elle reçoit et des objectifs qu'elle voudra poursuivre. De la sorte, il faudra favoriser la multiplication des expériences et des formules pédagogiques.

Une organisation qui permettrait d'obvier aux influences négatives du parcours scolaire des élèves et aux obstacles majeurs à la revalorisation de l'enseignement professionnel¹⁹ serait de nature à rendre le meilleur service aux élèves qui sont actuellement au professionnel court.

Enfin, des ressources nettement accrues doivent être consenties pour ces élèves qui n'ont jamais reçu de réponses adéquates à leurs besoins de formation et qui sont appelés à un cheminement scolaire relativement moins long par rapport à ceux qui vont continuer jusqu'au collège ou à l'université. **Il y a là une question de justice sociale et d'égalité des chances.**

Des recommandations

Au terme de ces réflexions, le Conseil formule des recommandations, les unes à court terme, les autres à moyen terme. Elles visent à favoriser, par des interventions adéquates, la formation générale la plus large possible d'une partie des élèves que néglige actuellement l'organisation de l'école secondaire et à leur donner la possibilité de se préparer à la vie de citoyen en les inscrivant dans le processus d'un enseignement professionnel cohérent et continu.

Ainsi, préoccupé par les besoins d'une clientèle d'élèves différents, le **Conseil recommande**

- **l'abolition du professionnel court actuel,**
- **l'instauration d'un secteur particulier visant la revalorisation humaine de ces**

élèves par une conception adaptée de la formation générale,

- **leur intégration normale dans le processus régulier de la formation professionnelle qui devient unique au secondaire.**

Le Conseil propose en outre des mesures d'accompagnement propres à favoriser cette approche.

1. Pour faire disparaître dans sa forme actuelle le secteur fourre-tout que constitue le professionnel court,

pour permettre une identification juste et honnête des élèves qui présentent des problèmes au moment de leur arrivée à l'école secondaire,

pour pouvoir offrir, au moment propice et dans une perspective d'égalité des chances, les services éducatifs appropriés à des élèves dont les besoins diffèrent,

le **Conseil recommande**, au plan de l'organisation scolaire,

que les activités d'évaluation et de dépistage soient plus sérieuses à l'école primaire et secondaire pour identifier la nature des problèmes des élèves,

que l'identification formelle des problèmes détermine des mesures spécifiques pour y apporter remède ou permettre des cheminements personnalisés,

que ces diverses mesures entraînent des regroupements distincts des élèves concernés grâce à un encadrement particulier dès le secondaire II, à cause de leur âge,

que ce secteur porte le nom de cours secondaire appliqué,

que la formation générale poursuivie par ces élèves s'inspire d'une conception différente de celle qui prévaut au secteur régulier.

2. Pour permettre le développement d'intérêts que la formation générale, telle que conçue présentement, ne réussit pas à soulever chez certains élèves,

19. Il s'agit du cloisonnement des études, de l'orientation prématurée des élèves et de l'insuffisance de la préparation pédagogique des maîtres.

pour valoriser leur personnalité et les encourager à progresser,

le Conseil recommande, au plan de la pédagogie,

que soient encouragées les formules pédagogiques originales et innovatrices, centrées sur les élèves, qui sont créées dans les milieux ou inaugurées par des équipes d'enseignants,

qu'on favorise la participation des élèves à des activités valorisantes par une pédagogie du succès, que les programmes de formation générale soient repensés et basés sur l'observation de profils d'apprentissage plus concrets et plus «gestuels»,

que des programmes de croissance personnelle fassent partie de la formation de base des élèves,

que le critère de l'âge, plutôt que celui du rendement scolaire, donne accès aux cours d'initiation et d'exploration techniques.

3. Pour pouvoir dispenser les services éducatifs appropriés à la suite d'un classement respectueux des élèves,

pour assurer la récupération nécessaire et les interventions adéquates auprès des élèves manifestant des problèmes socio-affectifs,

pour une véritable préoccupation pédagogique,

pour revitaliser chez ces élèves l'image de soi, le sentiment de l'utilité personnelle et le sens de l'appartenance à un groupe et à la société,

pour les aider à se situer dans une société changeante et perçue comme menaçante,

le Conseil recommande, au plan des services éducatifs,

que les membres des directions d'école s'engagent davantage devant les besoins de cette catégorie d'élèves,

qu'un réaménagement des ressources humaines et financières dans l'école soit suscité pour garantir à ces élèves plus de services individualisés,

que du matériel didactique approprié soit répertorié, créé s'il le faut, et mis à la disposition des enseignants responsables de ces élèves,

que l'encadrement conçu pour ces élèves se concrétise dans la permanence et la stabilité des équipes d'éducateurs, et soit renforcé par la stabilité physique des lieux et des horaires,

qu'on se préoccupe d'affecter à ce secteur des enseignants ayant une préparation psychologique, technique et pédagogique suffisante,

que le nombre maximum d'élèves par groupe soit de quinze,

que la contribution des parents soit suscitée dans l'éducation de ces élèves aux prises avec des problèmes souvent personnels.

4. Pour encourager les enseignants volontaires, désireux de vivre une relation d'aide auprès de ces élèves,

pour permettre le développement d'une pédagogie appropriée et significative,

pour assurer la stabilité et la continuité à l'intérieur des équipes d'éducateurs,

pour permettre une activité pédagogique complète, effective et de qualité,

le Conseil recommande, au plan des enseignants,

que les enseignants affectés à ce secteur bénéficient de mesures de sécurité d'emploi adéquates dans les ententes locales, par l'instauration d'un champ d'enseignement s'il le faut,

que soit mise sur pied une association des éducateurs qui entretiennent cette même préoccupation pour encourager la circulation de la documentation pertinente, l'échange d'informations stimulantes et le partage du résultat des expérimentations,

que des programmes de perfectionnement, directement axés sur les besoins du milieu, soient offerts aux équipes locales d'enseignants,

que la participation des enseignants à des colloques ou à des congrès soit encouragée lors de journées pédagogiques désignées à cet effet.

5. Pour faciliter une bonne préparation personnelle à la vie sociale et familiale,

pour préparer adéquatement les élèves à l'exercice d'une fonction de travail qui les intéresse au sortir

de l'école, et donner la possibilité de l'enrichir ultérieurement,

pour dissocier la qualification professionnelle de la certification des études secondaires,

pour motiver les élèves à poursuivre plus avant leurs études,

pour valoriser la formation professionnelle auprès des élèves,

pour permettre à chaque élève de pouvoir quitter l'école avec un diplôme de fin d'études secondaires de niveau V,

le Conseil recommande, au plan de la qualité de la formation professionnelle,

que les élèves du cours secondaire appliqué soient inscrits dans le processus régulier de la formation professionnelle continue après des cours de formation préparatoire à l'emploi, comme le suggère le projet de politique de la formation professionnelle des jeunes,

que les contenus de formation des unités cumulatives en formation professionnelle soient de durée variable compte tenu des exigences des fonctions de travail et de la complexité des tâches et que les élèves bénéficient du temps voulu pour les maîtriser selon leur rythme,

que l'accès à des profils plus nombreux ou rendus non discriminatoires soit facilité,

que les unités cumulatives acquises en formation professionnelle servent pour la qualification de la formation professionnelle indépendamment des matières théoriques de la formation générale,

que les unités ou crédits acquis en formation générale répondent de standards précis et servent uniquement à la certification des études secondaires,

que le cours secondaire appliqué prévoit l'atteinte du niveau de secondaire V pour donner le temps aux élèves de parfaire leur formation et de progresser suffisamment en formation professionnelle,

que la nouvelle forme de certification des études secondaires envisagée au M.E.Q. prévoit des critères adaptables qui tiendraient compte des différents types de cours suivis entre autres par les élèves du cours secondaire appliqué, et que le

certificat fasse la mention de tous les apprentissages réussis afin d'être valide et significatif.

6. Pour améliorer la qualité de la formation professionnelle et mieux en faire la promotion,

pour susciter un engagement plus poussé des responsables du monde du travail et une connaissance plus adéquate du monde du travail par l'école,

pour mieux assister l'élève dans la précision graduelle et la concrétisation de son cheminement tout au long de sa formation professionnelle,

pour permettre de meilleurs débouchés aux élèves qui quittent le système scolaire,

le Conseil recommande, au plan de la valorisation de la formation professionnelle,

que des mécanismes officiels de collaboration avec l'industrie, le commerce ou le monde des affaires s'implantent, tels les comités de liaison écoles-industries, et que des ressources spécifiques soient mises au service de l'école pour les assurer,

que l'information scolaire, professionnelle, économique et syndicale soit généralisée,

que l'organisation des stages pratiques dans le monde du travail reçoive plus d'attention,

que du personnel approprié soit prévu dans les écoles pour assister les élèves dans leurs démarches de recherche d'emploi,

que soient encouragées des initiatives locales comme des expositions publiques de travaux d'élèves, des visites d'ateliers pour les employeurs, des visites industrielles pour les élèves, des diplômes-maison pour les élèves qui se sont distingués par des aspects personnels ou professionnels particuliers.

Pour résumer, il faut redire d'abord que ces élèves sont différents, qu'ils se démarquent par rapport au secteur régulier de l'école et qu'il est illusoire de vouloir poursuivre avec eux un objectif constant de récupération pédagogique selon le modèle régulier. Ces élèves requièrent en conséquence une organisation et un système autres qui visent à les mener au bout d'eux-mêmes avec le maximum de chances possibles de réussir quelque chose.

Or le système de l'enseignement professionnel offre une certaine garantie à cet égard. Sans faire de différence au plan des apprentissages possibles, l'enseignement professionnel peut permettre le sauvetage de ces élèves au moyen d'un encadrement plus humain, d'un support pédagogique adéquat et surtout en favorisant chez ses enseignants des aptitudes plus éducatives dans la transmission des connaissances.

Sous-annexe I

Description empirique des élèves du professionnel court

Mme Marie-Thérèse Miller, dans le cadre de l'étude qu'elle a réalisée pour le compte de la C.E.C.M., décrit ainsi les caractéristiques des élèves du professionnel court:

«Les caractéristiques positives

Les informateurs disent que ces enfants ont une intelligence pratique, intuitive, concrète; ce ne sont pas des déficients mentaux ou des débiles. Ils sont capables d'analogies, de transferts. Ils ont des habiletés manuelles surprenantes. Quand on a réussi à désamorcer leur agressivité et quand ils font confiance à quelqu'un, ils sont attachants, chaleureux, sympathiques, honnêtes envers eux-mêmes et les autres; ils communiquent facilement leurs sentiments; ils sont dévoués et disponibles. Ils manifestent également beaucoup d'initiative et de débrouillardise quand le sujet les intéresse. En contrepartie, ils exigent beaucoup d'attention et d'affection. Ils ont un grand besoin de sécurité, d'être encadrés, de s'identifier à quelqu'un de stable et d'être valorisés».

«Les caractéristiques négatives

Leur principal problème en est un de motivation et d'intérêt pour l'école. Ce sont des enfants difficiles à rejoindre à cause de blacages affectifs et sociaux. Ils sont inadaptés, instables, débalancés, académiquement faibles. Plusieurs sont agressifs, impolis, brusques, bruyants, journaliers; ils ont de la difficulté à se concentrer plus de 10 à 12 minutes sur un même sujet. Plusieurs ont des problèmes avec la drague, l'alcool, les tribunaux (voies qualifiées, prostitution, délinquance). Plus de la moitié ont des problèmes familiaux et, règle générale, ils ne sont pas en forme physiquement et ils n'ont pas une vie équilibrée. Enfin, ils font preuve d'un absentéisme que l'on peut qualifier de chronique»¹.

1. Marie-Thérèse MILLER, *Étude sur le professionnel court, Phase I, C.E.C.M.*, Service des projets éducatifs, mars 1979, pp. 43 et 44.

Sous-annexe II

Études et expérimentations sur le professionnel court

Parmi les travaux les plus significatifs, mentionnons la réflexion amorcée au Conseil scolaire de l'Île de Montréal¹, à la Commission des écoles catholiques de Montréal², à la Commission scolaire régionale de Chambly³, à la Commission scolaire Blainville-Deux-Montagnes⁴, à la Commission scolaire de l'Outaouais⁵ et à la Commission scolaire des Laurentides⁶...

La Commission scolaire régionale du Lac-Saint-Jean⁷ pour sa part a été l'hôte d'un colloque provincial sur le professionnel court en mai 1979, organisé par une équipe d'enseignants d'Alma.

Les coordonnateurs de l'enseignement professionnel des commissions scolaires de la région administrative no 3 ont procédé à un sondage pour préparer un mémoire destiné à la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation⁸.

Le ministère de l'Éducation, de son côté, a commandé une recherche d'envergure à l'I.N.R.S.-Éducation qui portera sur le cheminement scolaire des élèves qu'on y retrouve⁹. Cette recherche devrait nous donner des renseignements précieux car en retraçant le cheminement scolaire des adolescents du professionnel court, il sera possible d'identifier les phénomènes, les situations et les facteurs qui l'ont handicapé ou supporté. En effet, il semble qu'une bonne partie des élèves du professionnel court n'y serait pas si l'on avait dépisté adéquatement les problèmes qui affectaient les enfants et si on avait pu leur apporter un correctif au moment propice.

La Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation, quant à elle, y est sensibilisée depuis trois ans et c'est à l'occasion de l'étude des hypothèses du Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire qu'elle a commencé à développer certaines orientations rappelées plus haut dans la deuxième partie¹⁰.

Diverses expériences, issues souvent des réflexions amorcées auparavant, sont tentées dans plusieurs milieux.

Au Conseil scolaire de l'Île de Montréal et à la C.E.C.M., on a proposé tout simplement l'abolition

du professionnel court et son remplacement par des mesures différentes.

À Alma, c'est toute une équipe d'éducateurs très dévoués qui a pris en charge la formation complète de ces élèves en tenant compte de toutes les dimensions humaines, sociales, académiques et techniques de façon à former un tout éducatif pour les rendre le plus autonomes possible.

À la C.E.C.Q., on a regroupé dans deux écoles de la ville tous les élèves du professionnel court et on tente de les revaloriser en développant chez eux le sentiment d'appartenance et la fierté de leurs réalisations.

À Jonquière, deux enseignants sont affectés à temps plein à une tâche de récupération scolaire en langue maternelle et en mathématiques de manière à aider les élèves plus faibles à réussir les cours obligatoires.

À Victoriaville, on tente un enseignement par modules, micro-gradué, où l'élève est amené à

1. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, *Rapport du Comité de coordination de l'enseignement professionnel sur l'éducation technologique*, Montréal, 1978, 35 p.
2. Marie-Thérèse MILLER, *Étude sur le professionnel court, Phase I, C.E.C.M., Service des projets éducatifs*, mars 1979, 78 p. et annexes.
3. C.S.R. de Chambly, *Codre général de l'individualisation de l'enseignement professionnel, problématique du diagnostic des élèves*, Info-recherche no 37, novembre 1979, 30 p.
4. C.S.R. Blainville-Deux-Montagnes, *Dossier secondaire court*, juin 1978, 95 p.
5. C.S.R. de l'Outaouais, *Secondaire court, enseignement professionnel*, Direction des services à l'enseignement, Hull, 1976, 25 p.
6. C.S. des Laurentides, *Document de travail sur l'enseignement professionnel court*, 1977, 80 p.
7. Centre de vie communautaire du Lac-Saint-Jean, Pavillon Wilbrod-Dufour, *Secondaire professionnel court*, Alma, 1979, 13 p. et C.S.R. du Lac-Saint-Jean, *Rapport du colloque provincial sur l'enseignement professionnel court*, Alma, 1979, 38 p.
8. Comité régional de l'organisation de l'enseignement secondaire professionnel, *Situation du professionnel court, région 03*, décembre 1979.
9. Marcelle HARDY-ROCH, *Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire*. Projet de recherche, I.N.R.S.-Éducation, septembre 1979.
10. COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, *L'éducation à l'école secondaire, rapport présenté au Conseil supérieur de l'éducation, en vue du rapport 1977-1978 sur l'état et les besoins de l'éducation*, juin 1978, pp. 15 à 18.

voir ses progrès sur une échelle de développement qu'il a accepté de gravir.

Ailleurs, pour les élèves de la dernière année, on a instauré un mi-temps pédagogique et un mi-temps formation pratique dans une industrie ou dans un petit commerce avec le concours, bénévole souvent, d'employeurs qu'on a convaincus de faire oeuvre utile à la société.

Ailleurs encore, une articulation cohérente de stages en industrie ou en commerce forme l'occasion concrète d'exercer des habiletés et de développer des attitudes face au monde du travail.

En beaucoup d'endroits, devant le trop jeune âge des élèves à la fin de leur secondaire IV, ou encore devant leur besoin d'une plus grande formation, on permet qu'ils fassent l'équivalent d'une autre année en atelier avec les élèves du professionnel long sans les astreindre aux cours académiques obligatoires. Cette dérogation aux règlements assure, hors de tout doute, le sauvetage dont plusieurs de ces élèves ont besoin.

Sous-annexe III

Le professionnel court: du Livre vert à L'École québécoise

Déjà, le **Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire** soumettait des orientations propres à mieux répondre aux caractéristiques et aux besoins des adolescents. Trois orientations majeures, en particulier, étaient mises de l'avant dans notre domaine de préoccupation:

L'école secondaire doit:

- LV 3.46 • *poursuivre le développement individuel des élèves aux plans intellectuel, affectif, physique, social, moral et religieux et leur permettre d'amorcer l'orientation de leur vie;*
- *poursuivre de façon prioritaire les objectifs de formation générale;*
- *fournir à l'adolescent le soutien et l'encadrement dont il a besoin;...¹*

Puis, dans le concret de l'organisation scolaire, ces orientations se traduisaient ainsi pour le professionnel court:

- LV 3.54 • *L'accès au professionnel court, qui a lieu présentement dès le secondaire III, serait reporté d'un an et permettrait à tous de poursuivre une formation générale durant les trois ans du premier cycle;*
- LV 3.54 • *l'année dite d'exploration qui se fait présentement en secondaire II serait reportée en secondaire III;*
- *les programmes du professionnel court sont d'une durée variable puisqu'ils préparent à des fonctions de travail plus ou moins complexes;*
- *l'élève qui quitterait à la fin du secondaire IV aurait acquis les connaissances de base qui lui assureraient une*

1. *Le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, M.E.Q., 1977, p. 63.

initiation suffisamment générale dans un secteur donné.²

Ces modifications, apparemment mineures, ont toutefois soulevé plusieurs protestations. Le fait surtout de retarder le début des options professionnelles a fait craindre un abandon scolaire plus élevé des élèves que plus rien ne motiverait à demeurer à l'école.

À cette occasion, dans son **Avis sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire**, le Conseil supérieur de l'éducation réagissait aussi à cette proposition de réaménagement du professionnel court. Voici ce qu'il disait:

- 12.5 «Il ne suffit pas, comme le propose le Livre vert, de retarder d'un on le «professionnel court» pour répondre aux besoins de 10% à 15% d'élèves sans doute bien peu motivés à la suite de nombreux échecs accumulés depuis le début du primaire. C'est l'orientation même de ce cours qu'il faut changer. Il faut en effet déplorer que ces élèves se voient proposer l'acquisition d'habiletés élémentaires que l'expérience du travail leur permettrait d'acquérir en très peu de temps, alors qu'ils ont d'autres besoins: parfaire des apprentissages de base non encore maîtrisés, recevoir de l'information sur des sujets qu'ils auront intérêt à connaître dès qu'ils entreront sur le marché du travail, qu'il s'agisse d'initiation à l'économie, à la vie syndicale, à la protection de l'environnement, à la sécurité industrielle, etc.

S'il semble difficile d'abolir immédiatement ce secteur, il faut du moins en réviser sans délai le programme afin de l'orienter vers des objectifs de formation fondamentale, même en recourant davantage à des enseignements plus concrets et plus pratiques. Par ailleurs, la clientèle ici devra être identifiée de façon rationnelle et réduite au minimum et des efforts particuliers seront consentis à l'encadrement des élèves. Il ne faut pas croire une remise en cause de la pédagogie et même un éclatement du cadre traditionnel. Des subventions pourraient être consenties aux entreprises qui accueilleraient de jeunes

apprentis en leur permettant de se rendre à l'école un jour ou deux par semaine. Le mi-temps scolaire et le mi-temps de stages en divers milieux constitue une formule à expérimenter pour des élèves qui ont souvent perdu tout intérêt aux matières académiques. Tant pour ceux-là que pour un grand nombre d'autres qui n'éprouvent plus d'attirance à l'égard de connaissances le moins abstraites, se pose le défi d'une créativité pédagogique entêtée et audacieuse. Seront réintégrés aux cours réguliers ceux qui en démontreront la capacité»³.

Tenant compte de ces diverses réactions, **L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action** revient avec une proposition plus réaliste et plus ouverte semble-t-il⁴:

EQ 13.8.4 «Un enseignement professionnel «court», adapté aux élèves qui ont des aptitudes pour les apprentissages concrets et qui désirent trouver du travail après la 4^e année, sera organisé. Pour ces élèves, l'école secondaire doit conserver ses objectifs fondamentaux de formation générale, en adaptant, selon leurs besoins particuliers, le régime pédagogique, le contenu des programmes et la méthodologie d'enseignement.

EQ 13.8.1 Le cours professionnel «court» serait d'une durée de 4 ans, avec possibilité de prolongation offerte par l'école secondaire ou par les services de l'éducation des adultes. L'organisation d'un tel enseignement devrait permettre à l'étudiant, s'il le désire, et selon ses aptitudes, de poursuivre sa formation générale et professionnelle.

Cet enseignement professionnel n'aurait pas comme objectif la correction des

2. Ibidem, pp. 65-66.

3. Avis du Conseil supérieur de l'éducation ou ministre de l'Éducation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, C.S.E., juin 1978, pp. 20-22.

4. L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, M.E.Q., 1979, p. 149.

troubles d'apprentissage ou de comportement. Il assure plutôt l'acquisition d'une formation générale par le concret et la préparation immédiate de l'exercice des fonctions de travail».

«Les changements proposés dans le présent PLAN D'ACTION feront l'objet d'un examen attentif lors de l'élaboration de la politique de formation professionnelle. Entre autres, on examinera les possibilités suivantes:

- faciliter l'intégration au marché du travail des étudiants qui quittent le système scolaire sans préparation professionnelle suffisante;
- examiner la pertinence de définir la formation professionnelle autrement que par référence au degré de scolarisation: programmes professionnels de durée variable, distinction entre la certification des études et la qualification professionnelle;
- évaluer les moyens à parfaire ou à mettre en place pour améliorer la compétence professionnelle des Québécois et pour favoriser leur intégration au marché du travail: une information scolaire et professionnelle mieux adaptées, des programmes plus adéquats, une pédagogie de meilleure qualité, des maîtres mieux préparés etc.;
- examiner les possibilités de reconnaître les acquis de la spécialisation professionnelle pour accéder à un niveau supérieur de formation».

Sous-annexe IV

Le cours secondaire appliqué

Degrés

I		
II	formation générale adaptée	7/10
	initiation et exploration techniques	3/10
III	formation générale adaptée	5/10
	formation professionnelle	5/10
IV	formation générale adaptée	3/10
	formation professionnelle	7/10
V	formation générale adaptée si nécessaire	
	formation professionnelle	10/10

Remarques:

- 1) La fraction fait référence à un contexte de 10 blocs de 3 cours par semaine pour l'horaire du secondaire (30 périodes par semaine) et veut montrer des proportions possibles;
- 2) le cours secondaire appliqué s'adresse aux élèves qui ont déjà passé deux ans au secondaire sans succès (après des classes préparatoires au secondaire, d'appoint ou d'accueil et un sec. I) ou qui ont déjà 14 ou 15 ans en sec. II;
- 3) les cours de formation professionnelle sont les mêmes que ceux suivis par les autres élèves sauf que leur progression dans les divers modules respectera leur rythme d'apprentissage;
- 4) il est nécessaire de faire la distinction entre la certification des études et la qualification professionnelle si on veut que ces élèves puissent accéder à un niveau supérieur de formation professionnelle.

9. Rappel de la position du Conseil sur la responsabilité du Québec en matière de recherche scientifique

Télégramme au ministre d'État aux Sciences et à la technologie, monsieur John Roberts, à Ottawa, le 11 juin 1980.

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec a pris connaissance, avec un certain étonnement, de l'entrevue accordée au journal *Le Devoir* par le ministre d'État aux Sciences et à la technologie M. John Roberts, le samedi 31 mai dernier. Dans les commentaires qu'il a livrés au journaliste Gilles Provost à propos du *Livre blanc* sur la politique scientifique publié par le ministre d'État au Développement culturel, M. Camille Laurin, M. Roberts conteste toute prétention québécoise à une quelconque exclusivité de juridiction sur la recherche universitaire ou sur la recherche scientifique consacrée aux activités de juridiction provinciale. En outre, M. Roberts affirme qu'Ottawa n'a aucune intention de transférer des ressources accrues au gouvernement québécois au titre de la politique scientifique. Enfin le ministre conclut que, si le Québec veut plus d'argent pour les sciences, «il n'a qu'à percevoir lui-même les sommes dont il a besoin»...

À l'adresse de M. Roberts, aussi bien qu'à celle de la population du Québec et du Canada, le CSE, organisme apolitique et consultatif dans le domaine de l'éducation, désire rappeler que sa réaction et ses commentaires de l'an dernier face au *Livre vert* sur la politique scientifique avait été tout autres et qu'il s'était au contraire longuement exprimé en faveur de la souveraineté culturelle du Québec en matière scientifique dans son rapport annuel *L'état et les besoins de l'éducation 1978-1979*.

Dans ce document, en effet, le Conseil réitérait son accord «avec la volonté du gouvernement québécois de se réapproprier les pouvoirs et les ressources relatifs à la recherche menée dans les établissements d'éducation», estimant «qu'il persiste effectivement un problème de double juridiction et que les critiques envers Ottawa sont en grande partie justifiées». «La situation actuelle,

continuit le Conseil, est anormale: si le domaine de l'enseignement et le financement général des universités relèvent de Québec, c'est Ottawa qui finance pour la plus large part la recherche universitaire et en influence les priorités, bien qu'elle en laisse porter à Québec les frais indirects» (p. 300).

Quant à ces «priorités» de la recherche scientifique telles que définies d'ordinaire par Ottawa, si elles doivent être entendues dans le sens restrictif que lui donne M. Roberts selon les termes de l'entrevue accordée au *Devoir* le 31 mai, le CSE ne peut que les contester. Réitérant volontiers le caractère «pragmatique» de sa vision personnelle, M. Roberts affirme en effet: «Le gouvernement canadien voit plutôt la recherche dans le contexte du développement économique du pays. Il vise surtout à rendre l'industrie plus efficace sur le marché national et international».

Dans son commentaire déjà cité du *Livre vert*, le CSE interrogeait sérieusement au contraire une certaine conception, à ses yeux dépassée, du développement économique conçu dans la seule perspective de la croissance industrielle telle qu'on l'entrevoit au XIX^e siècle. Il disait regretter qu'«à l'heure actuelle, les intérêts économiques, au sens limité du terme, priment trop souvent quand il s'agit de définir les champs de la recherche» (p. 296). Soucieux de réaffirmer simultanément l'importance accrue des dimensions sociale, écologique et éthique de la recherche scientifique, le CSE était ainsi amené à relier étroitement cette dernière au développement culturel et à l'éducation qui constituent des domaines de juridiction traditionnellement attribués par la Constitution à la responsabilité des provinces.

«La recherche scientifique, concluait le Conseil, est toujours un fait de civilisation. Elle est entreprise pour répondre à certains besoins fortement marqués par la socio-culture à laquelle appartient le chercheur». Et dans la mesure où l'on reconnaît généralement aujourd'hui l'existence d'une culture et d'une société distinctes au Québec (ce que permet d'affirmer le concept largement accepté de «souveraineté culturelle»), le Conseil supérieur de l'éducation se déclare, en conséquence, pleinement solidaire des revendications actuelles du gouvernement québécois en matière de politique scientifique et il considère particulièrement déplorable la déclaration du ministre Roberts dans la conjoncture présente.

10. Conflit intolérable de juridiction en formation professionnelle des adultes

Note au ministre de l'Éducation, adoptée à la 236e réunion, le 10 juillet 1980.

1. Le Conseil supérieur de l'éducation déplore le conflit de juridiction qui sévit depuis longtemps, en matière de formation professionnelle des adultes, entre le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et de la Main d'oeuvre. Le Conseil demande que le gouvernement clarifie la situation et fasse cesser un état de confusion qui paralyse ce secteur de formation depuis dix ans. Le conflit qui prend l'allure d'une guerre de clochers se fait au détriment des utilisateurs. C'est au nom de cette clientèle et du public en général que le Conseil demande ici l'intervention immédiate du gouvernement. On ne doit pas tolérer plus longtemps le statu quo, même si une commission ou des comités travaillent sur le sujet présentement. Si utiles que puissent être ces groupes de travail, ils servent trop facilement à retarder l'échéance d'une décision politique urgente.

2. Le Conseil considère impératif et urgent de désigner un véritable maître d'oeuvre de la formation professionnelle, même s'il reconnaît le besoin d'une collaboration étroite de plusieurs instances, particulièrement dans ce secteur. Le leadership doit être d'autant plus affirmé qu'il y a actuellement une duplication de services, en soi fort coûteuse, qui complique grandement les démarches des candidats quand elle ne les éloigne pas définitivement des activités de formation. En décembre 1978, le Conseil attirait l'attention du ministre de l'Éducation sur la confusion qui marquait les activités de préformation — accueil des candidats, analyse de leurs acquis et de leurs besoins, information professionnelle et orientation.

«Ces étapes diverses, de surcroît, ne vont pas d'elles-mêmes toutes à la suite, elles entraînent des chassés-croisés, des hiatus, des ballottements dont font les frais les candidats à la formation».

À ce moment, le Conseil demandait que ces activités soient confiées aux institutions d'enseignement, comme moyen de clarification.

3. Dans le choix d'un maître d'oeuvre et dans le partage nécessaire des responsabilités, le gouvernement devrait tenir compte des considérations suivantes.

- a) Même si l'établissement d'une politique de la main-d'oeuvre est un préalable à l'articulation même d'une politique éventuelle de la formation professionnelle, le problème ici posé du choix d'un maître d'oeuvre n'en demeure pas moins prioritaire.
- b) Ces dix dernières années, les institutions d'enseignement ont acquis en formation professionnelle des jeunes et des adultes une expérience fort valable, même si ce secteur a souffert des problèmes de relations entre les ministères de l'Éducation et du Travail et de la Main d'oeuvre. Ces institutions ont structuré des services, ont appris à analyser les besoins et ont établi des communications suivies avec le monde du travail. Elles possèdent diverses ressources matérielles: locaux de cours et d'ateliers, équipements, matériel didactique. Le recours à cette expérience et à ces ressources doit se faire quel que soit le maître d'oeuvre désigné.
- c) L'organisation de la formation professionnelle des adultes dans les milieux doit prendre appui sur les divers groupes concernés, réunis à des tables de concertation locale et régionale.
- d) Une seule instance doit assumer le leadership des activités à la fois de préformation et de formation proprement dite. La participation du monde du travail se révèle essentielle dans l'identification des besoins de formation professionnelle des adultes puis dans l'évaluation des moyens de formation mis en oeuvre pour répondre à ces besoins.

Le conflit de compétence entre les deux paliers de gouvernement, fédéral et provincial, ne peut servir d'explication unique à la confusion actuelle. La création récente d'une commission d'étude sur la formation des adultes, sous l'autorité

d'un ministre autre que les ministres de l'Éducation et du Travail et de la Main d'oeuvre, témoigne d'une telle dispersion des responsabilités.

Le Conseil croit de son devoir de dénoncer les préjudices causés aux étudiants adultes par un conflit de juridiction entre ministres et ministères. Il invite donc fortement le gouvernement à désigner clairement, sans autre délai, un maître d'oeuvre de la formation professionnelle. Une telle décision qui pourrait même impliquer une instance nouvelle, autre que celles déjà intéressées, ne saurait être prise que par la plus haute instance du gouvernement.

Annexe II

**Liste des publications
en 1979-1980**

Rapports

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport d'activité 1978-1979*, Québec 1979, 105 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*, Québec 1979, 207 pages, Annexes 119 pages

Tirés à part

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'école catholique. Extrait du rapport 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec 1979, 15 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'école primaire. Extrait du rapport 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec 1979, 18 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'école secondaire. Extrait du rapport 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec 1979, 38 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation des adultes. Extrait du rapport 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec 1979, 28 pages

Rapports des comités et des commissions

COMITÉ CATHOLIQUE, *L'éducation catholique dans les milieux scolaires du Québec*, Rapport déposé en vue du rapport 1978-1979 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 20 pages

COMITÉ PROTESTANT, *L'éducation protestante dans les milieux scolaires du Québec*, Rapport déposé en vue du rapport 1978-1979 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 5 pages

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, *L'éducation au pré-scolaire et au primaire*, Rapport déposé en vue du rapport 1978-1979 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 37 pages

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, *L'école secondaire entre l'incertitude et l'espoir*, Rapport déposé en vue du rapport 1978-1979 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 64 pages

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Pour un renouveau de la fonction sociale de l'université*, Rapport déposé en vue du rapport 1978-1979 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 68 pages

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *L'étudiant au premier cycle universitaire et la formation fondamentale*, Rapport déposé en vue du rapport 1978-1979 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 68 pages

COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES, *Pour le vrai monde et pour tout le monde. Contribution à une politique québécoise de l'éducation des adultes*, Rapport déposé en vue du rapport 1978-1979 du Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 44 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *The State and Needs of Education 1978-1979* (en préparation)

Tirés à part

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *The Quality of Education. Excerpt of report 1978-1979 The State and Needs of Education*, Québec 1980, 20 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *The Catholic School. Excerpt of report 1978-1979 The State and Needs of Education*, Québec 1980, 26 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *The primary School Education. Excerpt of report 1978-1979 The State and Needs of Education*, Québec 1980, 36 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rencontre générale de consultation 1980. 1. L'état et les besoins de l'éducation. 2. Le financement de l'éducation. 3. La décentralisation gouvernementale de l'éducation. 4. La formation et le perfectionnement des enseignants*, Compte rendu de la rencontre tenue à Montréal, les 10 et 11 avril 1980, Québec 1980, 113 pages

Avis et recommandations

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Modifications à la réglementation concernant les comités d'école et les comités de parents et au règlement relatif aux comités régionaux et au comité central de parents de toute commission scolaire de l'île de Montréal qui établit des régions administratives ou des districts*, Avis au ministre de l'Éducation, septembre 1979, 17 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation et les services à la petite enfance*, Recommandation au ministre de l'Éducation, septembre 1979, 24 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'avenir du Conseil supérieur de l'éducation*, Avis au ministre de l'Éducation, octobre 1979, 9 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'avenir de l'Institut national de la recherche scientifique*, Note au ministre de l'Éducation, novembre 1979, 2 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les bibliothèques publiques*, Note au ministre de l'Éducation, janvier 1980, 2 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court*, Recommandation au ministre de l'Éducation, mai 1980, 20 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'égalisation des chances éducatives. Énoncé de principes*, mai 1980, 20 pages

Études et recherches

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire. Document de réflexion*, Québec 1980, 24 pages

COMITÉ CATHOLIQUE, *L'animation pastorale. Voies et impasses 5 (sous presse)*

COMITÉ PROTESTANT, *The Protestant Fact in Education*, Excerpt from Conseil supérieur de l'Éducation, *The State and Needs of Education 1976-1977*, Québec 1977, 9 pages.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, *Le passage des élèves du primaire au secondaire*, Québec 1980, 31 pages

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *La fonction sociale de l'université. Observations sur un aspect du rapport de la Commission d'étude sur les universités*, Québec 1980, 32 pages

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *La formation et le perfectionnement des enseignants. Observations sur le rapport du Comité d'étude sur les universités*, Québec 1980, 32 pages

COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES, *Contribution à l'élaboration d'une politique globale de l'éducation des adultes. Interventions auprès de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*, Québec 1980, 20 pages

GEORGEAULT, Pierre et SYLVAIN, Louise, *La participation des parents dans les Comités d'école*

fascicule 8, *Composition des Comités d'école*, Québec 1979, 102 pages

fascicule 9, *Fonctionnement des Comités d'école*, Québec 1979, 112 pages

fascicule 10, *Budget et ressources des Comités d'école*, Québec 1979, 91 pages

fascicule 11, *Rôle des Comités d'école, activités au sein de l'école et relations avec l'extérieur*, Québec 1979, 108 pages

fascicule 12, *Objets d'avis, de recommandation et objets d'information des Comités d'école*, Québec 1979, 79 pages

fascicule 13, *Vue d'ensemble sur les relations entre les Comités d'école et les autres partenaires*, Québec 1979, 45 pages

fascicule 14, *Synthèse du rapport*, Québec 1980, 91 pages

HENRIPIN, Marthe et AYOTTE, Gilles, *Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école*: 1. *Des écoles se mettent en marche que font-elles?* Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation (sous presse) 2. *Comment s'y prendre? La démarche commune d'onze écoles et de leur commission scolaire* (en préparation) 3. *Se prendre en main, cela donne quoi? Le vécu des partenaires* (en préparation)

LEVESQUE, Mireille, *L'égalité des chances en éducation*. Considérations théoriques et approches empiriques, Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 132 pages

MAIR, Nathan, *The Quest for Quality in the Protestant Public School of Quebec* (sous presse) Traduction française en préparation

PROULX, Jean, *Le projet éducatif québécois*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1980, 48 pages

Achevé d'imprimer
le 12 décembre 1980,
sur les presses des
Ateliers des Sourds, Montréal (1978) inc.

