



FAIRE AVANCER L'ÉCOLE...

...VERS Où?

Décembre 1993

INTRODUCTION

Les réflexions globales et majeures en Éducation se sont avérées plutôt rares, au cours des dernières années. Il faut reculer à l'automne de 1977 pour la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, puis au début de 1979 pour la parution de L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Il faut ensuite revenir à l'automne de 1985 pour observer une autre réflexion collective d'envergure ayant pour but d'améliorer la qualité de l'éducation dans notre vaste système public d'enseignement. Cette réflexion connaissait son aboutissement lors de la tenue des États généraux sur la qualité de l'éducation, en avril 1986. Ce qui caractérisait principalement ces opérations, c'était l'examen de finalités et de valeurs inspirant l'éducation, la détermination d'objectifs concrets à atteindre et la volonté de réaliser des orientations d'éducation faisant largement consensus dans la population québécoise et dans le réseau de l'Éducation.

Avec la présente opération, règne une certaine ambivalence. Le document de réflexion Faire avancer l'école est présenté au début du mois de novembre et la consigne est claire et sans appel: il faut que toutes les réactions soient connues avant Noël. C'est bien peu de temps pour une consultation sérieuse et cela ne peut que susciter des questions sur les objectifs visés par la Ministre: recherche-t-on une véritable réflexion en profondeur? sommes-nous les figurants dans un grand événement médiatique? participons-nous à un semblant de consultation?... L'avenir le dira.

Dans une période où les ressources se raréfient, où la compétition devient mondiale et où la qualité sera loi, quel est le niveau d'éducation recherché au Québec? Quelle qualité d'éducation voulons-nous nous donner pour soutenir la comparaison et occuper une place de choix dans ce monde ouvert? Quelle formation fondamentale devrait posséder un élève qui termine son cours primaire? son cours secondaire? Quel rôle voulons-nous voir jouer par l'école dans notre société québécoise en rapport, par exemple, avec toutes les problématiques sociales que nous vivons? Les réponses à des questions de cet ordre nous apparaissent primordiales et préalables dans une réflexion en profondeur de notre système d'Éducation. Il y a longtemps que les Québécois n'ont pas été conviés à réfléchir ensemble là-dessus et à tenter d'en dégager ou d'en réaffirmer des consensus.

Quand on propose ici de "faire avancer l'école", est-ce dans le sens des orientations de 1979? de celles de 1986? ou de d'autres? S'il s'agit de la dernière alternative, quelles sont-elles ces orientations? Car, pour nous, sans verser dans la philosophie ou dans les théories administratives, atteindre 80% de diplômés d'études secondaires en 1996-97 représente sans doute un bon défi, un bon objectif, mais certainement pas une orientation d'éducation basée sur des valeurs et une qualité de formation clairement identifiées et partagées.

Il ne faudrait pas réaliser, comme dans un autobus, que nous sommes en train, avec ce document, "d'avancer en arrière".

N.B.: Dans ce document, on utilise, au besoin, le masculin à titre épïcène dans le seul but de faciliter la lecture du texte.

DES PROPOSITIONS ET DES ACTIONS

Abordons, sans plus tarder, les diverses propositions et actions qui sont soumises à la consultation. Nous vous livrons, après avoir nous-mêmes consulté nos associations régionales, les commentaires et réflexions que ces mesures inspirent à des praticiens qui vivent au premier rang de l'action éducative, dans les écoles.

Le français, langue maternelle

En ce qui a trait au français langue maternelle, nous sommes portés à croire, comme vous, qu'il faille renforcer l'enseignement du français en mettant davantage l'accent sur le français écrit et sur les structures de la langue. De plus, nous croyons qu'il est important d'associer "écriture" et "lecture" et qu'il ne faudrait pas renforcer l'une au détriment de l'autre. Par conséquent, les efforts axés sur les bibliothèques sont à maintenir.

Le 60% de poids relatif de l'écrit par rapport à l'oral nous semble un bon équilibre mais nous croyons que le fait d'augmenter le pourcentage d'évaluation risque de ne pas changer beaucoup de choses si l'on ne consacre pas plus de temps à ce type d'enseignement; ce qu'il faudrait envisager sérieusement.

Lorsqu'on traite de l'épreuve ministérielle de la fin de la 3e année du secondaire, nous comprenons qu'il s'agit là d'une évaluation dite "sommativ". Les questions pratiques que nous nous posons sont les suivantes: quelle sera l'utilité de la correction d'un échantillon de copies centralisée au Ministère? que fera-

t-on avec les résultats de cette épreuve? seront-ils significatifs pour le diplôme d'études secondaires? qu'arrivera-t-il à ceux qui vont échouer? Une suggestion nous vient, à propos de ces épreuves: pourquoi ne pas envisager des examens "diagnostiques" à tous les niveaux pour amener des correctifs au fur et à mesure plutôt que d'attendre trois ans avant d'intervenir?

Concernant l'enseignement, nous croyons qu'il faudrait instaurer la préoccupation du français écrit dans toutes les disciplines et que la responsabilité de la qualité du français devrait devenir celle de tous les enseignants, pas seulement celle des enseignants de français.

Enfin, nous croyons qu'il faudrait toujours distinguer entre "programme" et "approche pédagogique" et qu'une fois les orientations clairement définies, il faudrait laisser aux responsables de l'enseignement une réelle marge de manoeuvre dans l'adaptation des approches pédagogiques convenant le mieux à leurs élèves.

Les langues secondes

En ce qui a trait au renforcement de l'apprentissage des langues secondes, nous sommes d'accord sur le principe mais nous souhaiterions trouver réponse à quelques questions reliées à son actualisation.

Vise-t-on à donner, ici, un statut particulier à l'anglais lorsqu'on suggère, par exemple, des classes d'immersion alors qu'il y en a peu en français pour les allophones? Il ne faudrait pas que ce soit le cas. Veut-on renforcer les langues

secondes au détriment d'autres matières ou bien porter la maquette horaire à vingt-cinq heures? Si c'est au détriment d'autres matières, on colmate ici pour fissurer ailleurs.

En fonction des élèves, va-t-on ainsi s'organiser pour donner plus d'anglais aux meilleurs alors qu'on veut plutôt rejoindre les autres? Si ce n'est pas le cas, il faudra, par exemple, que la formule des "échanges" privilégie les élèves qui en ont le plus grand besoin. Par ailleurs, s'il y a deux niveaux de performance possibles pour les langues secondes, pourquoi pas également en mathématiques, en français, en sciences? Va-t-on revenir vers les "voies" riches, moyennes et faibles d'autrefois? En résumé, nous croyons que le but à poursuivre devrait être de rendre les élèves "bilingues fonctionnels". Et qu'offrirons-nous à ceux qui vont dépasser largement ce stade?

Concernant l'enseignement, on suggère de promouvoir la formule de l'enseignement intensif au primaire. La réalité démographique étant ce qu'elle est, une telle formule apparaît surtout possible en région urbaine où l'on a suffisamment d'élèves. Donc, promouvoir est ici un mot important qui indique la limite des engagements à prendre dans cette approche. Quant à la formation des professeurs d'anglais, nous croyons qu'il faudrait y porter attention dans la révision des programmes de formation initiale déjà amorcée.

Enfin, dans un contexte très serré de ressources, s'il y a des choix à faire, nous croyons qu'il faudrait, avant de mettre des ressources supplémentaires dans les

langues secondes, favoriser d'abord l'accès au matériel pédagogique et aux dictionnaires reliés aux acquisitions de base dans d'autres matières.

La visée de la formation générale

En ce qui a trait à la visée de la formation générale, comment ne pas souhaiter de tout coeur qu'il y ait une formation générale de qualité tout au long du primaire et du secondaire et comment ne pas insister sur l'importance de la cohérence et des liens à établir entre les divers ordres d'enseignement, à partir du début: pas seulement du préscolaire/primaire vers le secondaire mais aussi du secondaire au collégial et du collégial à l'université.

Lorsqu'on parle d'accentuer le niveau de cette formation, il faut construire sur du concret. D'où part-on? quel est le cadre de référence actuel de la formation de base servant de pré-requis pour la grille-matières, pour les règles de sanction...? Il faudrait vraiment établir ces assises pour ériger la construction. D'un même souffle, on parle d'une formation générale à améliorer et, en même temps, on demande à des jeunes de quinze ans d'avoir une bonne idée de leur orientation et de choisir des options. Quelle contradiction!

Nous nous retrouvons ici au coeur d'une problématique que nous évoquions en introduction et nous croyons qu'une telle problématique reliée à la qualité de notre éducation devrait faire à nouveau l'objet d'une réflexion collective au Québec. En ce sens, s'il y a une responsabilité qui relève du ministère de l'Éducation et même du Gouvernement québécois c'est bien, à notre avis, celle de proposer des profils de sortie pour les élèves à la fin du primaire, du

secondaire et des autres ordres d'enseignement et d'amener la population et le réseau de l'Éducation à faire les consensus nécessaires à cet effet. Ce n'est pas un sujet à noyer ou à renvoyer à un AUTRE comité, même de "sages". Cependant, il nous apparaît que cette opération devrait être réalisée dans les meilleurs délais.

La césure des cycles au secondaire

En ce qui a trait à la césure des cycles au secondaire, à prime abord, l'idée de répartir les cinq années du secondaire sur un premier cycle de trois ans et un second cycle de deux ans peut s'avérer intéressante dans plusieurs milieux.

Certes, il faudrait définir plus précisément les exigences de la fin du premier cycle. Il faudrait également s'intéresser davantage aux conditions de passage du premier au deuxième cycle, surtout si ce dernier offre des choix entre des cours de base et des cours plus avancés. La 3e secondaire nous apparaît un peu dans une classe à part: pas tout à fait comparable à la 1ère et à la 2e et pas tout à fait, non plus, à la 4e et à la 5e. En outre selon certaines expériences, la formule de répartition des cycles semble également plus intéressante lorsqu'elle se vit dans des écoles différentes. Cette constatation, toutefois, n'est pas absolue et il faudrait favoriser, à ce niveau, un grand respect des possibilités d'organisation des écoles.

En définitive, la question qu'il faut se poser par rapport à un tel projet est la suivante: qu'est-ce que cela amène de plus pour la qualité de l'éducation et pour la réussite des élèves?

Le premier cycle du secondaire

Marquer les traits caractéristiques du premier cycle du secondaire nous apparaît une évidente nécessité. L'action proposée, soit les groupes stables avec titulaires ou tuteurs, a fait beaucoup de bruit et offre un certain attrait.

Quant à nous, il ne faudrait surtout pas succomber à la tentation de “sauter sur” une formule et de s'en servir comme panacée à tous les maux. Ce que nous trouvons de plus important dans cette approche, c'est de privilégier la référence à un adulte signifiant pour favoriser le développement de l'élève. Le concept de “tuteur” n'est pas très clairement défini, ici. Pour appliquer le titulariat, par ailleurs, il faudrait probablement qu'un certain nombre de conditions soient rencontrées: d'abord, que l'on accepte l'idée d'une implantation progressive, ensuite, que l'on révise les ratios d'élèves (pour favoriser la communication, la relation d'aide, l'encadrement, le suivi...), que l'on révise également la tâche des enseignants impliqués, que l'on favorise les associations de maîtres (par exemple: trois enseignants pour deux classes) et que l'on assure une formation et un perfectionnement appropriés aux enseignants.

Dans le prolongement de ces considérations, nous nous demandons si cette approche demeure aussi pertinente en 3e secondaire qu'en 1^{ère} et 2^e? Comme nous savons qu'il existe, en certains milieux, des formules d'encadrement sans groupes stables et sans titulaires et que ces formules semblent bien fonctionner, nous pensons que les préoccupations soulevées ici devraient laisser place, d'une façon toute particulière, aux initiatives des milieux que l'on devrait supporter.

Serait-on prêt, par exemple, à enlever quelques contraintes des conventions collectives à cet effet?

Enfin, dans l'esprit de nos précédentes réflexions, nous proposons que cette intention soit formulée de la façon suivante: "Favoriser, au premier cycle du secondaire, la formation de groupes d'élèves le plus stables possible sous la responsabilité principale d'un titulaire ou d'un tuteur".

Deux ombres planent encore au tableau: si l'on retient l'idée des groupes stables, on connaît les difficultés importantes que cela entraîne avec le système des promotions par matières et avec le respect des rythmes d'apprentissage différents. Il faudra donc se préoccuper de ces aspects.

Le second cycle du secondaire

En ce qui a trait au second cycle du secondaire, il semble intéressant d'accroître la diversification des cours en 4e et 5e secondaire. Toutefois, il faut mettre cette idée en relation avec le caractère "général" qu'il faut absolument garder à la formation du secondaire et voir si l'on peut concilier ces deux principes.

La question du regroupement des matières à option par grands "champs" de savoir pose certains problèmes et quelques interrogations: d'entrée de jeu, on a l'impression qu'on tente indirectement, ici, d'amener une grille-matières déjà conçue ailleurs; on sait également que les champs établissent des contraintes d'organisation, du cloisonnement et qu'il devient parfois difficile d'établir des "passerelles" de l'un à l'autre (il ne faudrait pas en arriver à cantonner les

élèves dans un seul champ); aboutirait-on, à toute fin pratique, à six sortes de diplômes d'études secondaires?; à quoi réfère-t-on quand on parle d'un champ de cours de formation professionnelle? Bref, le document ne nous donne pas beaucoup de précisions pour mesurer l'impact d'une telle mesure.

À propos du collégial, nous disons un gros OUI à la poursuite du travail d'élagage des cours préalables. Selon nous, il faudrait que les Cégeps soient obligés de revoir leurs critères d'admission et d'exiger les vrais préalables plutôt que de sélectionner, trop souvent, les élèves à partir des voies enrichies (et délaissier ainsi de bons candidats). À l'autre extrémité, il faudrait également que l'on n'admette que les élèves ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Les règles de sanction du diplôme d'études secondaires (D.E.S.)

En ce qui a trait aux règles de sanction du diplôme d'études secondaires, nous sommes d'accord pour qu'on les révise, s'il y a lieu.

Certains estiment, sans étude scientifique à l'appui, bien sûr, que 25 à 30% des élèves actuels ne pourraient obtenir leur D.E.S. à partir de ces nouvelles règles à moins, disent-ils un peu cyniques, que les 40 unités sur 54 soumises aux épreuves du Ministère permettent (avec les notes converties) d'atteindre 80% de diplômés... au détriment de la qualité de la formation. Nous croyons que c'est là un risque réel à éviter.

En scrutant davantage les impacts de cette mesure, nous pensons à d'autres hypothèses. Peut-être faudrait-il hausser le nombre global d'unités plutôt que

de balayer les règles de promotion des niveaux de la 1^{ère} à la 3^e secondaire (car le système actuel a l'avantage de répartir les efforts requis sur l'ensemble du secondaire) ou encore conserver 130 unités sur 180 avec obligation d'en réussir 54 de 4^e et de 5^e secondaire; sinon, comme dirait un élève, "quels cours aurai-je le droit de manquer tout en obtenant quand même mon diplôme?" Il faudrait également éviter de faire une 4^e secondaire où l'élève "s'essaye" avant de choisir une 5^e secondaire de base ou enrichie ou encore d'avoir accumulé suffisamment de retards en 4^e secondaire pour risquer ensuite quelques échecs dans les matières de 4^e et de 5^e secondaire et ne plus avoir de possibilité de réussite.

L'idée de revoir encore une fois le contenu des programmes de mathématiques de 4^e et de 5^e secondaire, comme action suivant la révision des règles de sanction, loin de nous déplaire, sur le plan du principe, nous fait craindre toutefois qu'on en arrive à augmenter le pourcentage de diplômés au détriment de la qualité de la formation. S'il advenait que ce soit cela, on affaiblirait la chaîne d'éducation et, par ricochet, le collégial et l'universitaire devraient abaisser leurs seuils d'entrée.

Quand on parle d'inscrire certains éléments dans le régime pédagogique, nous pensons tout de suite aux "instructions" annuelles du Ministère et nous nous disons: si c'est pour l'an prochain et que l'instruction est publiée vers la mi-janvier, il faut qu'elle soit écrite probablement vers la mi-novembre pour franchir toutes les étapes d'approbation et de publication. Est-ce à dire que les

règles du jeu sont déjà établies ou devons-nous penser à des échéances plus longues?

La gestion pédagogique

En ce qui a trait à la gestion pédagogique, deux dimensions nous intéressent particulièrement: la mise en valeur des responsabilités professionnelles des principaux intervenants de l'école que sont les enseignants et les directeurs d'école et la marge de manoeuvre de ces intervenants pour exercer leurs responsabilités respectives.

Pour qu'une véritable responsabilité professionnelle soit exercée dans les écoles, il faut qu'il y ait également autorité (donc délégation de pouvoir), moyens d'action (donc ressources allouées) et imputabilité. Est-on vraiment prêt à cela, à tous les paliers? Ou sommes-nous simplement en train d'assister à un délestage bureaucratique qui nous mènera à une concentration du même type dans les sièges sociaux des commissions scolaires? Cette question est primordiale et sa réponse, dans les faits, l'est tout autant. Beaucoup de gestes significatifs sont encore à venir en ce domaine et nous demeurons perplexes.

Concernant les enseignants, nous trouvons important qu'on leur redonne une meilleure place dans l'évaluation et dans les examens, qu'on leur assure une présence là où se prennent les décisions sur leur profession et que l'on favorise une diversification profitable de leurs tâches. Il ne faudrait pas perdre de vue, à travers tout cela, l'importance de toujours assurer une grande équité dans l'évaluation des apprentissages des élèves, de ne pas limiter la responsabilité de

cette évaluation aux commissions scolaires (dans l'esprit de la Loi sur l'instruction publique), de maintenir le principe des épreuves uniques pour la certification et d'envisager la diversification des tâches en fonction des réalités de l'organisation du travail, des conventions collectives, des modes d'allocation des enseignants, de la formule du titulariat, de la marge de manoeuvre des écoles...

Concernant les programmes d'études, il faut faire une différence entre des guides pédagogiques très pointus et pas de guides du tout. Il y a probablement un sérieux ménage à faire là-dedans mais, selon nous, le Ministère ne doit pas se désengager complètement du domaine des approches pédagogiques et tout pelleter dans la cour des commissions scolaires ou encore laisser le champ libre aux maisons d'édition.

Quand on parle, enfin, d'appuyer les projets d'école novateurs, que veut-on dire concrètement? Quelle sera la souplesse laissée par rapport aux contenus des projets? Est-il vraiment question de projets d'école ou de commissions scolaires? S'agit-il d'appui "moral" ou de ressources (\$)?

DES PISTES À EXPLORER

Après avoir abordé, en survol, l'ensemble des propositions et des actions présentées dans le document Faire avancer l'école, jetons maintenant un coup d'oeil sur les pistes d'exploration soulevées. Comme précédemment, nous croyons qu'il ne faut pas les envisager question par question ou mesure par mesure car on perdrait rapidement de vue l'approche organisationnelle et la vision d'ensemble dans lesquelles elles doivent s'inscrire. Prenons-les donc par blocs.

L'anglais, langue maternelle

En ce qui a trait à l'anglais langue maternelle, notre principe de base pour cheminer dans cette piste serait le suivant: puisque nous parlons de "langue maternelle", il faudrait adopter la logique d'approche développée à cet égard et traiter le sujet comme on traite celui du français langue maternelle.

Évidemment, nous croyons qu'il faudrait associer beaucoup les milieux à la mise en oeuvre des mesures retenues et manifester une grande ouverture à leur adaptation à des conditions particulières.

L'équilibre de la grille-matières

En ce qui a trait à la piste d'exploration sur les contenus prioritaires et le rééquilibrage de la grille-matières, nous en sommes toujours au même point qu'en introduction, après avoir lu tout ce document, et nous croyons qu'il faut d'abord préciser la formation fondamentale que devrait posséder un élève à la

fin du primaire puis du secondaire avant de pouvoir discuter et choisir avec cohérence les matières qui devraient être obligatoires selon les niveaux.

À moins de vouloir relancer la “guerre des matières”, il faudrait peut-être définir clairement les matières obligatoires par niveaux et laisser les autres choix à l’initiative des milieux. Il resterait alors à composer avec les disparités reliées aux migrations des élèves. Dans l’allocation des temps ainsi libérés, les écoles pourraient se particulariser et faire leur marque. Par exemple: on pourrait, selon les milieux, renforcer la culture générale, développer l’apprentissage des langues, accorder plus de temps au français langue maternelle ou au français langue seconde pour les écoles anglophones, accorder plus de temps au titulariat (encadrement, méthodologie, micro-informatique...).

Concernant la place des arts, nous croyons qu’il faut mettre cette place bien en évidence dans la formation de base des élèves et peut-être envisager des formules comme: l’insertion de l’histoire de l’art dans chaque discipline artistique (pour créer des liens), l’approche d’intégration de ces disciplines et la reconnaissance d’acquis extrascolaires de la part des élèves.

Concernant les sciences de la nature, la séquence actuelle a l’avantage de répondre à un souci de formation générale de base. Il resterait peut-être à faire de meilleurs liens entre le primaire et le secondaire. Par rapport aux technologies de l’information, nous aurions plutôt tendance à les relier à la méthodologie qu’aux sciences de la nature.

Concernant le temps disponible pour les cours à option en 4^e secondaire, nous avons précédemment émis certaines considérations que nous maintenons en rapport avec la formation fondamentale et la formation générale de base. Par ailleurs, il est à noter que si l'on dégagerait très précisément les besoins de temps pour les cours de base en mathématiques et en sciences physiques, on pourrait probablement permettre ici une option de plus. Encore une fois, dans ce domaine, il faut que les Cégeps cessent d'exercer une pression aussi forte pour un seul profil de formation au secondaire.

L'accès à la formation professionnelle pour les jeunes

En ce qui a trait à la piste d'exploration en formation professionnelle, nous croyons, au départ, qu'on requestionne à tort, dans ses fondements, un secteur de formation dont la réorganisation n'est même pas encore complétée et surtout dont les retombées (positives ou négatives) ne sont pas encore suffisamment connues. La réforme récente de la formation professionnelle a amené des modifications aux programmes et aux conditions d'admission qu'il nous faut conserver, jusqu'à preuve du contraire. Surtout, surtout, ne pas revoir encore les conditions d'admission à moins de croire que cette réforme mise en place par un précédent ministre était complètement mauvaise. Peut-être y a-t-il des ajustements à faire tout en maintenant les exigences actuelles (par exemple: mieux arrimer les conditions des jeunes avec celles des adultes).

Il est vrai, par ailleurs, qu'il existe un "vide" pour les élèves de 3^e secondaire mais il faut résister à la tentation de le combler en recréant des problèmes dans le système régulier de la formation professionnelle. A-t-on songé, par exemple,

à la possibilité de développer davantage “la voie technologique” pour ces élèves? Nous croyons effectivement que certains métiers à complexité moindre mériteraient une révision de leurs programmes et de leurs seuils d’entrée et qu’ils pourraient devenir accessibles pour les élèves de 15 et 16 ans; peut-être même pourrait-on utiliser le temps prévu pour les options afin de débiter la formation des élèves destinés à travailler après leur cours secondaire. Cela pourrait même leur permettre d’acquérir ainsi un diplôme d’études secondaires.

Concernant les places en formation professionnelle pour les jeunes en cours de formation, nous croyons qu’il est important (pour développer leur maturité) de conserver des situations de formation où se retrouvent ensemble des élèves jeunes et adultes. Cependant, il ne faudrait pas mettre de côté la notion d’un certain nombre minimal de places réservées d’abord aux jeunes. Peut-on risquer un chiffre? 40%, peut-être?

L’évaluation et l’imputabilité de l’école

Une piste d’exploration que nous trouvons fort importante est celle de l’évaluation et de l’imputabilité de l’école, que vous traitez en tout dernier lieu. Lorsque nous avons abordé les propositions relatives à la gestion pédagogique, nous avons mis la responsabilité professionnelle exercée dans les écoles en relation avec l’autorité, les moyens d’action et l’imputabilité car, pour nous, ces éléments forment un tout. En effet, sur le plan du principe, autant il est important de rendre des comptes sur les résultats des élèves, sur l’utilisation des fonds, etc... autant il devrait être important qu’on s’attarde à évaluer l’ensemble des facettes de la vie d’une école.

Le risque qu'il faudra éviter, si l'on développe une approche en ce sens, c'est d'imputer aux directeurs d'école, aux enseignants ou à d'autres des résultats sur lesquels ils n'ont aucun contrôle. En effet, on a beaucoup parlé depuis deux ou trois ans (au Ministère, dans les commissions scolaires et ailleurs), "d'agrandir la marge de manoeuvre des responsables locaux..." Qu'est-ce qui a véritablement dépassé le stade du discours sur des points majeurs qui ne sont pas du domaine de la bureaucratie ou de la paperasserie? La liste n'est pas longue à faire, croyons-nous. Il serait peut-être temps que l'on sache clairement ce que le Ministère entend conserver au niveau central, ce qu'il est prêt à décentraliser et où; ce que les commissions scolaires entendent concentrer dans leurs sièges sociaux et ce qu'elles sont prêtes à déléguer dans les écoles, à ceux qui en sont responsables.

Ceci étant dit, d'autres considérations doivent être évoquées, selon nous, lorsqu'on parle d'évaluation et de reddition de comptes. Entre autres, il ne faut pas confondre "évaluation" avec "imputabilité" et avec "information". Il faut penser à "évaluation institutionnelle", à "particularisation" et à "émulation" dans les écoles bien avant de penser à "accréditation". En bonne gestion, on rend des comptes à son employeur (pour un directeur d'école, cela signifie sa commission scolaire) et on implique ses clients (élèves, parents) dans la détermination des services qu'on leur offre. L'idée d'un rapport annuel plus formel et plus structure pour l'école n'est pas à rejeter, a priori, mais il faudrait qu'il soit significatif en fonction de l'envergure des mandats assumés; pas seulement "un autre rapport" dans un réseau qui en produit déjà trop.

En passant, concernant le dernier rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation, nous croyons qu'il soulève des problématiques tellement importantes pour le réseau de l'Éducation qu'il devrait faire l'objet d'études concertées et complémentaires à tous les niveaux en vue de revoir et de modifier le modèle de gestion de notre réseau. Trop de personnes et d'organismes vont se contenter de le citer, souvent même hors contexte, pour bien paraître dans les salons.

CONCLUSION

Rendus au terme de notre étude de ce document Faire avancer l'école, nous sommes un peu tiraillés entre deux pôles: comme vous l'avez sans doute déjà remarqué, nous réagissons à prime abord, dans l'ensemble, assez positivement aux différentes propositions et actions qui sont soumises à la consultation lorsque nous les prenons une à une; cependant, lorsque nous tentons, à travers notre expérience de vie dans les écoles, de les intégrer dans une vision d'ensemble, lorsque nous tentons d'établir des liens entre elles, lorsque nous cherchons l'orientation générale qui les sous-tend, une foule d'interrogations surgissent.

Et si nous prenions la situation à l'envers: plutôt que de chercher, à travers l'école, à suivre toutes sortes de courants, de problèmes et d'attentes, si l'on tentait de revenir à une école simple, solide, structurée et centrée sur une formation de base largement acceptée, ne serait-ce pas la meilleure façon de préparer des jeunes à vivre dans notre société?

Nous avons remarqué quelques présences discrètes et quelques absences, en parcourant ce document. Mentionnons, entre autres, le peu de dispositions concernant le préscolaire et le primaire, l'absence de dispositions sur la réalité de plus en plus prenante de l'adaptation scolaire, le silence sur les classes d'accueil et les milieux pluri-ethniques, le peu de place consacrée au rôle et responsabilités de la famille en éducation, le silence à propos des divers par-

tenait-es en éducation et enfin, le grand silence sur les moyens et les ressources disponibles pour appliquer toutes ces mesures.

En terminant, nous rappelons quelques-unes des principales questions auxquelles nous attachons une grande importance et qui ne trouvent pas réponse dans ce document: quelles sont les finalités et les valeurs d'éducation qui inspirent ce document et par qui sont-elles partagées? quelle formation fondamentale voulons-nous donner, au Québec, par notre système d'éducation? quel est le rôle attendu de l'école, au Québec? Comment faire avancer l'école quand chacun tire de son bord et quand chacun s'imagine tirer dans le bon sens? Voilà pourquoi, nous croyons qu'il faut refaire, de toute urgence, au Québec, un projet de société et de larges consensus autour de notre système d'éducation si nous ne voulons pas en faire un hybride d'ici quelques années.

* * *