

diversifier les modèles pédagogiques

Dans son numéro d'octobre, Prospectives offrait à ses lecteurs un mini-dossier sur le rapport du Groupe Poly. L'accent y était alors mis sur une information aussi complète que possible : contenu du rapport ; recommandations ; composition du Groupe Poly et circonstances qui ont conduit à la création de ce comité d'étude, etc. À ces éléments d'information s'ajoutaient un court texte sur des aspects majeurs de la problématique de l'école secondaire polyvalente ainsi que les commentaires de M. Adrien Laurendeau, un des membres du Groupe Poly.

Dans le présent numéro, le lecteur trouvera des réactions au rapport : un texte de M. Jean-Marie Hamelin qui propose une critique de ce qu'il considère le modèle actuel de l'école, soit l'école-usine ; une étude de M. Gilles-André Grégoire sur les difficultés et embûches que peut présenter l'implantation du tutorat ; des commentaires de M. Normand Lapointe qui constituent, en quelque sorte, le témoignage d'un éducateur quotidiennement chargé d'administrer une polyvalente. À ces articles, nous joignons le compte rendu d'un échange de vues entre certains membres du comité de rédaction de Prospectives. On ne saurait considérer ce document comme une prise de position en bonne et due forme sur le rapport Poly. Il s'agit plutôt d'une série d'observations qui concernent le rapport lui-même ou qui ont été suscitées par une lecture du rapport. Ont participé à la discussion : MM. Ulric Aylwin, Jean-Paul Desbiens, Robert Gauthier, Mathieu Girard, André Langevin, Jan Palkiewicz. Le texte a été rédigé par Jacques Liberté, qui était également l'animateur de la table ronde, tenue le 23 octobre 1974.

N.D.L.R.

Limites du mandat

Le rapport du Groupe Poly traite de l'organisation et du fonctionnement des polyvalentes du Québec à un moment donné de leur courte histoire. Compte tenu de la composition du Groupe, du mandat confié et des circonstances dans lesquelles l'étude a été commandée, il n'y a pas lieu de s'étonner de ce que le rapport apparaisse à plusieurs comme trop timide sinon dans le diagnostic du moins dans les solutions préconisées. Là où certains escomptaient une remise en cause radicale ou une réorientation profonde, on trouve, à maints endroits, des mesures de replâtrage qui ne changent pas substantiellement le système.

C'est là un phénomène tout à fait normal et le contraire eût été plus que surprenant. Le ministère n'avait pas demandé aux membres du Groupe Poly de se comporter en visionnaires mais en intendants. Il n'avait pas sollicité l'énoncé de mesures propres à tout chambarder ; il stipulait que « toute addition ultérieure de personnel à la direction des écoles secondaires polyvalentes et toute modification aux règles administratives actuelles devraient être basées sur une étude systématique et contrôlée de l'organisation et du fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes ». Le Groupe, qui ne comprenait que des administrateurs et des fonctionnaires, devait donc se soucier d'abord et avant tout de l'utilisation du personnel en place et de l'application des règles administratives en vigueur. Perdre de vue ce contexte c'est faire fi de l'aspect pré-structurant que comportait le mandat du Groupe Poly et risquer d'être en porte-à-faux vis-à-vis des recommandations avancées par les auteurs dans leur rapport.

Questions préalables

Cependant, les membres du comité de rédaction qui ont participé à la discussion ont d'emblée eu le réflexe de situer leurs propos à l'intérieur d'une problématique plus vaste. Le malaise observé dans les polyvalentes rappelle à notre attention un certain nombre de questions qui sont en quelque sorte préalables à toute option administrative : Comment fait-on pour intéresser les étudiants à fréquenter l'école quand ils ne veulent pas y être ? Comment parvient-on à développer le goût du savoir, la motivation à l'apprentissage, quand on se bute à un désabusement total : « c'est plate » quelle que soit la pédagogie employée ? Comment donner une satisfaction professionnelle à des enseignants qui vident de leur fonction les éléments gratifiants de leur tâche d'éducateur, pour se cantonner dans les préoccupations du spécialiste d'une discipline ?

Ces interrogations sont fondamentales et pourtant elles ne cernent qu'une partie de la difficulté. C'est devenu un truisme d'affirmer que, partout en Occident, l'école-institution ne sait plus ce qu'elle est, ni ce qu'elle doit faire. Dans une société qui se veut globalement éducative, quels rapports entretiendra-t-elle avec les autres institutions qui concourent à l'éducation de l'homme ? Toutes les préoccupations et tous les objectifs de la société doivent-ils se retrouver à l'école ou celle-ci doit-elle avoir une fonction définie ? Visera-t-elle surtout, voire exclusivement, à transmettre des connaissances et apprendre à penser ? Comment se manifestera son souci du développement intégral de l'étudiant ? Quel sort doit-elle réserver aux impératifs de la productivité économique et aux besoins du marché du travail ? Le débat peut paraître bien théorique mais c'est un fait qu'il se pose de plus en plus dans ces termes. Il suffit pour s'en convaincre de lire attentivement plusieurs des articles publiés par *Prospectives* dans le présent numéro et dans celui d'octobre.

Humanisation de l'école

Le rapport Poly voudrait voir réalisé le concept d'une école « milieu de vie ». Plusieurs de ses recommandations vont dans ce sens, mais on verra à lire les textes de nos trois collaborateurs, MM. Hamelin, Lapointe et Grégoire, que, pour des raisons d'ordre philosophique et pratique, la mise en œuvre de cette orientation ne sera pas chose facile. La détermination des objectifs à assigner aux différents niveaux d'enseignement postule avant toute chose une réflexion

sur les finalités de l'éducation dans le contexte culturel qui est le nôtre. L'instauration de formules comme le tutorat, le regroupement en cellules-foyers et cellules-communautés, l'intégration des activités étudiantes à l'horaire, commande une analyse rigoureuse des conditions de vie réelle tant des enseignants que des administrateurs, et situe dans une lumière plus crue les besoins du milieu scolaire en termes de formation et de perfectionnement des personnels qui y œuvrent. Nos collaborateurs le répètent à l'envi : la transformation de l'école, si elle peut être facilitée par des réformes de structures, dépend au tout premier chef de l'attitude des personnes, de leurs motivations et de leur compétence. Là est le défi de base : créer ou recréer des communautés de personnes qui assument solidairement une orientation définie et trouvent leur intérêt et leur raison d'être dans le succès de cette entreprise collective.

Décentralisation : nécessité

Les recommandations du rapport qui plaident en faveur d'une décentralisation¹ en éducation nous paraissent, de ce point de vue, particulièrement intéressantes. Eu égard au pluralisme culturel qui caractérise notre société, il faut favoriser de plus en plus l'émergence de modèles éducatifs locaux. À moins de fonctionner dans un régime totalitaire avec une idéologie officielle à laquelle tous doivent sacrifier, il est devenu impossible et impensable d'imposer *une* pédagogie, *une* structure d'organisation monolithique. La souplesse et la diversité sont de mise : à l'intérieur d'une même commission scolaire, on devrait trouver plusieurs types d'écoles correspondant à des caractéristiques et à des aspirations culturelles diverses.

Déjà, d'ailleurs, on observe une forte tendance à l'auto-détermination dans le milieu : modes de fonctionnement relativement inédits d'écoles qui traduisent ainsi dans le concret des convictions pédagogiques tout à fait novatrices ; travaux du groupe COGES à la C.E.C.M. ; revendication d'une plus grande autonomie par les directions d'écoles et les commissions scolaires ; action des syndicats réclamant une plus grande implication des enseignants dans la gestion de

1. La table ronde s'est tenue *avant* que n'ait lieu, à la mi-novembre, le congrès de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec qui avait précisément pour thème la décentralisation. C'est pourquoi on ne trouvera ici aucune allusion aux travaux de la FCSCQ ni au discours prononcé à cette occasion par le ministre de l'Éducation : « Pour une véritable décentralisation » (16 novembre 1974).

l'institution scolaire. Rapprocher le pouvoir le plus possible du lieu même où se vivent les problèmes : la commission scolaire, l'école, la classe. Redonner vie à un milieu en polarisant la créativité des personnes (étudiants, enseignants, administrateurs, parents, citoyens du quartier, du village ou de la région) autour d'un projet collectif local. Tels pourraient être des objectifs mobilisateurs pour les années à venir. Qu'on cesse d'être à la recherche de la formule magique valable pour tous et apportant remède à tous les maux. Qu'on cesse de mettre en branle des « révolutions » pédagogiques qui durent un an ou deux puis sont reléguées aux oubliettes. À l'inverse, qu'on ne généralise pas trop vite des formules dont le succès peut tenir à des facteurs très contingents, très circonstanciés.

Rôle du M.E.Q.

Si le ministère a pu être le définisseur de la situation scolaire dans les années soixante, et il fallait qu'il le fût, il ne peut plus l'être — du moins pas de la même manière — aujourd'hui ; si une centralisation s'imposait pour l'implantation d'un réseau d'institutions qui s'appliqueraient à réaliser les objectifs d'accessibilité et de démocratisation mis de l'avant dans le rapport Parent, l'heure est venue de ramener le pendule dans l'autre direction.

Difficultés

Il ne faut pas s'illusionner toutefois sur les difficultés de pareille entreprise. Indépendamment des bonnes volontés et des intentions des fonctionnaires en place, quelle est la possibilité réelle du ministère de décentraliser sans renoncer à ses responsabilités légales ? Comment faire pour que la diversification des modèles pédagogiques ne débouche pas sur le morcellement du système, l'incohérence, le gaspillage des ressources tant humaines que financières ? N'est-il pas vrai que là où on a une structure fortement décentralisée, on est à la recherche d'une centralisation des pouvoirs ? Dans une grosse commission scolaire comme la C.E.C.M., si on favorise le décloisonnement géographique et le choix pour les élèves ou les parents entre divers types d'écoles, comment résoudre les problèmes de planification qui vont en résulter, notamment en ce qui a trait aux prévisions budgétaires et aux projections de clientèles scolaires ?

Esquisses de réponses

Nous ne prétendons pas avoir de réponses toutes faites à ces questions. Au fond, pour paraphraser une observation de M. Lucien Lelièvre¹, un système ou une société oscille constamment entre l'autonomie des milieux diluant des responsabilités collectives ou globales et la centralisation technocratique diluant des identités locales. C'est notre intuition, pour ne pas dire notre conviction, que la décentralisation n'entraînera pas nécessairement plus de gaspillage au plan monétaire que la centralisation et que d'autre part, elle pourrait influencer très positivement sur la motivation des agents de l'éducation et, qui sait ? remédier au gaspillage d'énergies humaines qu'on observe trop fréquemment dans la conjoncture présente. Au plan technique, il existe certainement des moyens de concilier rationalité administrative et créativité locale. Pour n'en citer qu'un : la connaissance que nous avons des coûts moyens de l'enseignement, des services auxiliaires, des constructions, de l'équipement, peut devenir, en l'occurrence, un utile instrument pour la gérance d'une politique éducative, soucieuse de rendre justice à tous et de donner des chances égales à tous, dans une diversité d'institutions et de modèles pédagogiques. De toute manière, si nous interprétons bien les « signes des temps », il nous semble que nous serons de plus en plus « conviés », voire « forcés », à réfléchir sur la signification concrète que pourraient revêtir des projets collectifs locaux et sur la façon d'harmoniser leur réalisation avec les responsabilités qui incombent aux commissions scolaires et au ministère. Il faut pousser plus loin l'ébauche de prospective que renferme le rapport Poly à cet égard.

Telle est la perspective de fond qui a caractérisé nos échanges de vues autour et à partir de ce document. Il est d'autres préoccupations qui se sont exprimées que nous présenterons en fonction de deux thèmes : ce qu'on apprend à l'école et l'organisation de l'école.

Programmes d'études

L'école secondaire n'a pas encore su départager, entre les différents savoirs qu'elle propose à l'élève, les savoirs de base des savoirs utiles, spécialisés et encyclopédiques. Si on parvenait à démêler cet écheveau, on serait davantage en mesure d'aider l'étudiant à se construire un projet éducatif plus cohérent, et davantage approprié à ses goûts et aspirations person-

1. Voir son article dans le numéro d'octobre 1974 de *Prospectives*.

nelles. Il ne faut pas se le cacher : la liberté de choix des élèves dans l'établissement de leur profil d'études est très factice. Les contraintes de la polyvalence, des options graduées et de l'horaire, alliées aux exigences des niveaux d'enseignement post-secondaire, prédéterminent pratiquement toute la grille de cours que doit suivre l'élève, et la marge de « manœuvre » de celui-ci est vraiment étroite.

D'autre part, cette grille réserve une place considérable aux sciences « pures » et aux techniques et limite à la portion congrue les sciences de l'homme. Le débat actuel autour de l'enseignement de l'histoire nationale en témoigne éloquemment. Une société peut contrôler et mesurer les apprentissages techniques (y compris ceux qui sont requis par le génie, la médecine, la chirurgie dentaire et autres professions du genre) et elle doit continuer d'assumer cette responsabilité. Jusqu'à preuve du contraire, l'institution scolaire demeure un des lieux privilégiés pour assurer la transmission de ces techniques ainsi que le contrôle des aptitudes et habiletés minimales.

Que l'école se soucie également d'harmoniser son action avec les exigences du développement économique, cela va de soi. Mais il est urgent qu'elle tienne davantage compte de l'âge de ceux qui la fréquentent, de leurs caractéristiques psychologiques et culturelles, et qu'elle fasse une place plus grande aux matières qui concourent au développement de l'homme et au destin de l'humanité : langue maternelle, histoire, géographie, phénomènes religieux, etc.

Organisation de l'école

Touchant l'organisation et le fonctionnement des polyvalentes, nos remarques seront également assez rapides. Faut-il s'en prendre à la taille de ces institutions ? Selon plusieurs éducateurs, à partir d'un certain seuil (1,600 élèves par exemple), des problèmes sérieux se posent. Par ailleurs, une enquête récente, menée à la CSR de Chambly, révélait qu'il y a un assez fort pourcentage d'élèves qui souhaiteraient fréquenter des écoles pouvant accueillir plus de 3,500 élèves. Aussi, refusant de trancher le débat, aurions-

nous plutôt tendance, dans l'immédiat, à privilégier l'approche du Groupe POLY qui recommande que le régime pédagogique et l'organisation scolaire applicables aux étudiants du premier cycle (secondaire 1 et secondaire 2), soient mieux appropriés aux conditions particulières de cette clientèle et que, partout où c'est possible, on établisse des regroupements distincts pour les élèves des deux cycles. Cette recommandation entérine une position exprimée par le Conseil supérieur de l'éducation et d'autres organismes quant au soin à apporter à la clientèle du premier cycle. Ce qui s'est effrité dans « les grosses boîtes » c'est le sentiment d'appartenance. Si la cohabitation des plus jeunes et des plus vieux reflète bien ce qui se passe ailleurs dans la société, il convient cependant de favoriser des modes de regroupement qui permettent aux plus jeunes de s'adapter plus facilement au style de vie des grosses polyvalentes. Il y a aussi des avantages indéniables pour ceux-ci à se sentir *situés* par rapport aux « plus vieux ». La référence à un « avant » et à un « après » est de nature à aider l'adolescent dans son cheminement personnel, tant sur le plan psychologique que sur le plan scolaire.

Auto-évaluation institutionnelle

Un dernier aspect du rapport nous paraît d'une extrême importance. Plusieurs recommandations traitent de l'évaluation institutionnelle. Il est regrettable que les auteurs n'aient pas cru bon de les regrouper de manière à affirmer de façon plus explicite la nécessité d'une auto-évaluation institutionnelle et permanente. Leur présentation morcelée atténue la force de leur visée. Que l'on cherche simplement à améliorer ce qui existe déjà ou que l'on ambitionne de se donner un projet collectif original, la nécessité d'une évaluation s'impose d'évidence. Dans une perspective de décentralisation comme celle que nous privilégions, l'évaluation se trouvera nécessairement *au point de départ* du processus d'établissement d'un projet local et *à son terme*, si l'on veut apprécier la valeur de ce qui s'est vécu. Point n'est besoin d'être grand prophète pour prédire que la recherche et l'auto-évaluation institutionnelles vont constituer pour des années à venir une des préoccupations majeures à tous les niveaux de notre système d'enseignement ●