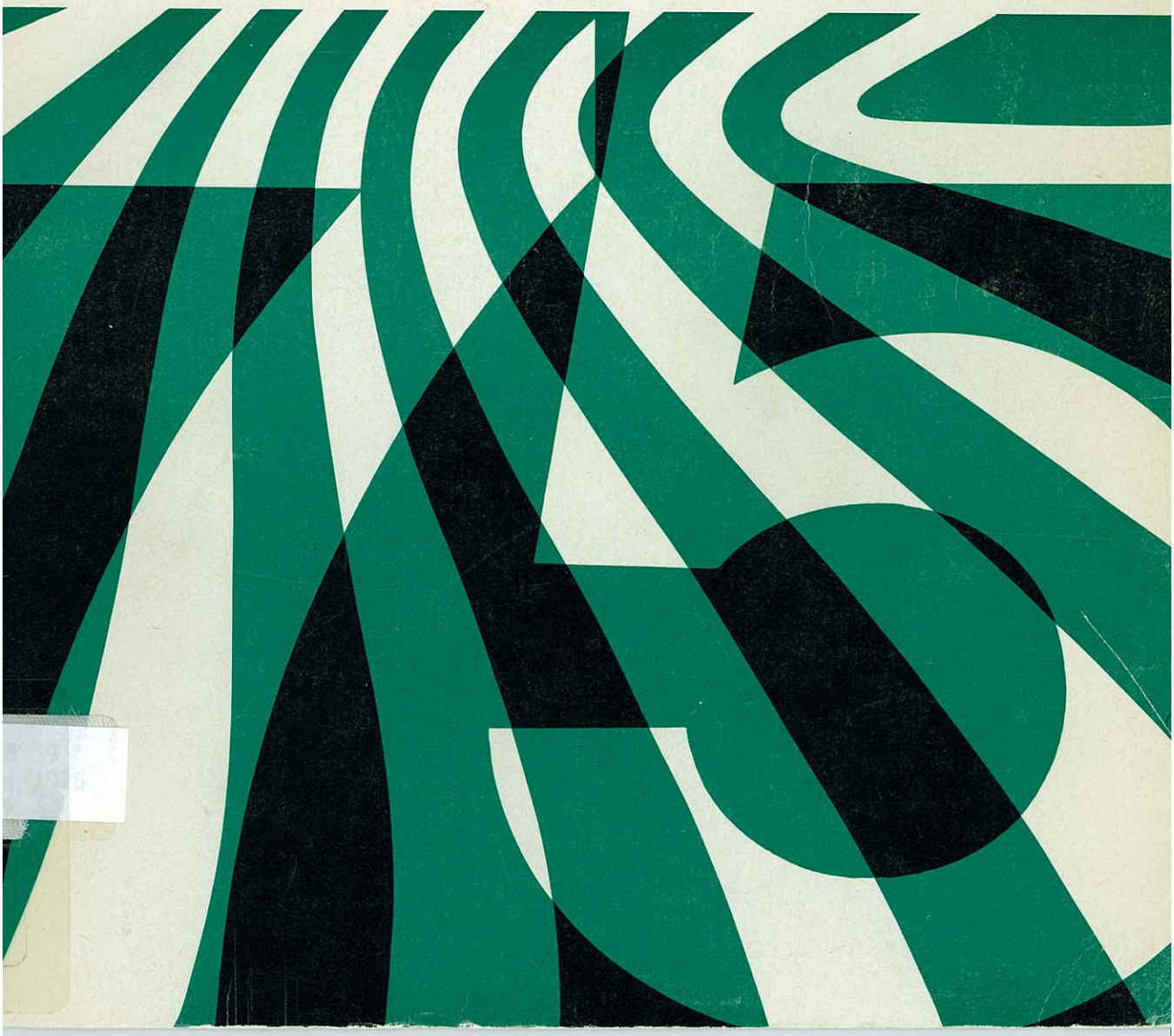
Conseil supérieur
de
l'Éducation

# RAPPORT ANNUEL
# 1974/1975



Conseil supérieur
de
l'Éducation

# RAPPORT ANNUEL 1974/1975

Québec, janvier 1976

Monsieur le ministre,

Il nous est agréable de vous transmettre le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année se terminant le 31 août 1975.

Le Conseil vous remet ce rapport conformément à la Loi du Conseil supérieur de l'éducation (S.R. 1964, c. 234, art. 9, par. c).

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'expression de nos sentiments distingués.

Le président,

JEAN-M. BEAUCHEMIN

La vice-présidente,

CONSTANCE MIDDLETON-HOPE

Me Jean Bienvenue
Ministre de l'Éducation
Gouvernement du Québec

## TABLE DES MATIÈRES

**Deuxième partie**

RAPPORT D'ACTIVITÉS

*Première section:*



*Deuxième section:*

Les activités des commissions



*Troisième section:*

Les activités des comités confessionnels



**Annexes**

# Qu'est-ce que le Conseil supérieur de l'éducation?

Le Conseil supérieur de l'éducation a été créé en 1964, en même temps que le ministère de l'Éducation, mais par une loi distincte.

Le Conseil est donc un organisme autonome, qui n'est en aucune façon orienté, dominé ou dirigé par le ministère de l'Éducation; il existe en vertu de sa propre loi, la loi du Conseil supérieur de l'éducation (S.R. 1964, c. 234).

Pour exercer en toute quiétude son rôle de conseiller auprès du ministre de l'Éducation, il fallait qu'il bénéficie de toute la latitude nécessaire, c'est-à-dire qu'il soit libre de toute attache ou de tout lien politique et dégagé des responsabilités de direction et d'administration, assumées par le Ministère.

Comme le signalait le Rapport Parent, un Conseil indépendant du ministère sera . . .

> *« . . . plus en mesure d'apporter des points de vue neufs sur la politique scolaire, des suggestions hardies, une vue d'ensemble et au besoin les critiques qui s'imposent ».*
>
> *(Tome I, v. VII, p. 119)*

## LA COMPOSITION DU CONSEIL

Le Conseil supérieur de l'éducation se compose de vingt-quatre membres. De ce nombre, au moins seize doivent être de foi catholique, au moins quatre doivent être de foi protestante et au moins un doit n'être ni de foi catholique, ni de foi protestante.

C'est le lieutenant-gouverneur en conseil qui nomme vingt-deux des vingt-quatre membres, après consultation auprès des autorités religieuses et des associations ou organisations les plus représentatives des parents, des enseignants, des administrateurs scolaires et des groupes socio-économiques.

Les présidents des deux Comités confessionnels constitués par la loi, le Comité catholique et le Comité protestant complètent la composition du Conseil supérieur car ils en sont membres d'office.

Tous les membres du Conseil, à l'exception des présidents des deux Comités confessionnels, sont nommés pour une période de 4 ans et leur mandat ne peut-être renouvelé qu'une seule fois.

Enfin, le lieutenant-gouverneur en conseil désigne, parmi les membres, un président et un vice-président; l'un des deux est catholique, l'autre protestant.

La loi du Conseil supérieur stipule également que le sous-ministre de l'Éducation et les sous-ministres associés sont d'office membres adjoints du Conseil, mais n'ont pas droit de vote. Ils doivent transmettre au Conseil, à ses Comités et Commissions les renseignements disponibles que ceux-ci requièrent pour exécuter leur mandat.

### Son mandat

Les devoirs et responsabilités confiés au Conseil sont multiples, variés et importants.

D'une part, le Conseil DOIT

- **donner son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci entend faire adopter et qu'il est tenu de soumettre auparavant au Conseil. Ces règlements concernent:**

— la classification et la nomenclature des écoles et autres institutions d'enseignement ainsi que des diplômes qu'elles décernent;

— les programmes d'études (sauf ceux confiés au Comité catholique et au Comité protestant), les examens, les diplômes, les brevets d'enseignement et la qualification du personnel pédagogique, pour tous les enseignements, sauf ceux qui conduisent à un grade universitaire et les enseignements privés qui ne conduisent pas à un diplôme décerné par le Ministère;

— la coordination de l'enseignement à tous les degrés;

— les normes de répartition territoriale et d'aménagement des établissements d'éducation administrés ou subventionnés par le Ministère.

- **donner son avis au Ministre sur toute question, autre que les règlements, que celui-ci juge à propos de lui soumettre;**
- **transmettre au Ministre, qui le communique à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur les activités du Conseil ainsi que sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec.**

D'autre part, la loi donne au Conseil des pouvoirs précis. Il peut:

**a) solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'éducation;**

C'est en vertu de cette clause de la Loi que le Conseil accueille des groupes de parents, d'enseignants, ou toute institution ou organisme qui désire le rencontrer, lui soumettre un mémoire, ou lui présenter une requête reliée à l'éducation et dans le cadre de ses pouvoirs.

**b) soumettre au ministre de l'Éducation des recommandations sur toute question concernant l'éducation;**

Le Conseil est libre d'agir de sa propre initiative et de faire au ministre des recommandations sur n'importe quel sujet relié à l'éducation. Le Conseil peut également demander à ses Commissions d'étudier de plus près et plus à fond un sujet particulier de leur compétence afin de lui soumettre des recommandations.

**c) effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins;**

Le Conseil doit fonder ses travaux sur des données scientifiques et objectives. Pour cela, il dispose parmi son personnel permanent d'agents de recherche, et constitue selon les besoins des comités ad hoc composés de membres du Conseil, de ses Comités et de ses Commissions. À l'occasion, il recourt également à la compétence de personnes de l'extérieur ou à des groupes de spécialistes.

**d) édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil.**

En vertu de cette clause, le Conseil a fait approuver un règlement de régie interne, qui définit entre autres la confidentialité des délibérations ou des documents du Conseil, les conditions de diffusion de ces documents, le mode de votation pour les résolutions, etc.

## Les COMITÉS du Conseil

La loi qui institue le Conseil supérieur de l'éducation crée également deux comités confessionnels reliés au Conseil lui-même: le Comité catholique et le Comité protestant.

LE COMITÉ CATHOLIQUE est composé de quinze membres, nommés pour trois ans, représentant, en proportions égales, les autorités religieuses catholiques, les parents et les éducateurs.

Les cinq représentants des autorités religieuses sont nommés par l'Assemblée des évêques du Québec, tandis que les cinq représentants des parents et les cinq représentants des éducateurs sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil, à la suite d'une consultation auprès des groupes les plus représentatifs de parents et d'éducateurs, de l'agrément de la majorité des membres catholiques du Conseil et de l'agrément de l'Assemblée des évêques.

Le sous-ministre associé de foi catholique est d'office membre adjoint du Comité catholique.

LE COMITÉ PROTESTANT est également composé de quinze membres, nommés pour trois ans, représentant les confessions protestantes, les parents et les éducateurs. Tous les membres de ce comité sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil, à la suite d'une consultation auprès des groupes les plus représentatifs des confessions protestantes, des parents et des éducateurs, de l'agrément de la majorité des membres protestants du Conseil.

Le sous-ministre de foi protestante est d'office membre adjoint du Comité protestant.

Chaque comité choisit lui-même son président parmi ses membres et ces deux présidents siègent d'office au Conseil.

Selon la loi, ces deux comités doivent se réunir au moins quatre fois par année.

Tout comme dans le cas du Conseil, les Comités confessionnels ont des devoirs et exercent certains pouvoirs.

Ils doivent . . .

a) faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;

b) reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et révoquer au besoin cette reconnaissance;

c) faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral et le service religieux dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas;

d) faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;

e) approuver, au point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement;

f) approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels et le matériel didactique et faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles autres que celles reconnues comme catholiques ou protestantes;

g) faire au Conseil ou au ministre des recommandations sur toute question de leur compétence.

Ils peuvent . . .

a) recevoir et entendre les requêtes et suggestions des associations, des institutions et de toute personne sur toute question de leur compétence;

b) faire effectuer les études et recherches qu'ils jugent nécessaires ou utiles à la poursuite de leurs fins;

c) édicter pour leur régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil.

## Les COMMISSIONS

La loi du Conseil supérieur de l'éducation institue cinq commissions, représentant chacune un niveau d'éducation, pour assister le Conseil dans ses travaux:

- **la Commission de l'enseignement élémentaire**
- **la Commission de l'enseignement secondaire**
- **la Commission de l'enseignement collégial**
- **la Commission de l'enseignement supérieur**
- **la Commission de l'éducation des adultes**

Chacune de ces commissions est composée de neuf à quinze membres, y compris le président. Tous sont nommés par le Conseil, pour trois ans, après consultation des institutions et des organismes intéressés à l'enseignement dans le secteur visé.

Contrairement aux Comités confessionnels qui se choisissent eux-mêmes un président parmi leurs membres, c'est le Conseil qui désigne une personne parmi ses membres pour agir comme le président de chacune des Commissions.

La loi prévoit qu'elles se réunissent au moins quatre fois par année et qu'elles puissent siéger en tout endroit de la province.

Le rôle des Commissions est très précis; elles doivent FAIRE AU CONSEIL DES SUGGESTIONS RELATIVES À LEUR SECTEUR PARTICULIER.

En d'autres termes, elles doivent être à l'affût de tout ce qui se passe dans leur secteur respectif et apporter au Conseil les suggestions qu'elles jugent

pertinentes, notamment en ce qui concerne le rapport annuel que le Conseil doit transmettre au Ministre sur l'état et les besoins de l'éducation.

## Le Comité des présidents

Comme on peut le constater, le Conseil est un organisme complexe, à multiples facettes. Par conséquent, il a jugé bon de créer un COMITÉ DES PRÉSIDENTS composé du président et du vice-président du Conseil, des deux présidents des Comités confessionnels et des cinq présidents des Commissions, afin d'assurer une meilleure cohérence entre tous ces organismes. Ce Comité des présidents joue, en fait, le rôle d'un comité exécutif au sein du Conseil.

## Le secrétariat

Il est bien évident que pour supporter toutes ces équipes de travail, la loi a prévu la formation d'un secrétariat permanent dont le siège est établi en la cité de Québec.

Le personnel permanent comprend les secrétaires conjoints du Conseil, les secrétaires des Comités confessionnels, les coordonnateurs des Commissions, des agents de recherche et d'administration ainsi que des employés de bureau. Ce personnel fonctionnaire relève de la Fonction publique.

**Première partie**

# Rapport
# sur
# l'état et les besoins de l'éducation

**Première section**

# État et besoins de l'éducation selon les secteurs d'enseignement

## Présentation

La Loi du Conseil supérieur de l'éducation stipule que le Conseil doit, entre autres devoirs, « 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 » [1].

Dans son rapport annuel, il s'agit donc pour le Conseil d'attirer l'attention du ministre de l'Éducation sur un ensemble de questions jugées prioritaires aux différents niveaux et secteurs de l'enseignement.

Depuis ses débuts, le Conseil a transmis de fait au ministre de l'Éducation des rapports annuels qui décrivent ses activités et qui contiennent les avis qui lui furent adressés au cours de l'année. Ces avis font connaître la perception du Conseil sur certaines priorités en éducation. Quelques-uns de ces avis se veulent plus élaborés, mais ils demeurent des descriptions sectorielles, car ils portent sur des questions particulières ou dans des secteurs donnés.

Cette année, les commissions et les comités confessionnels furent invités à entreprendre de façon plus systématique l'inventaire de la situation dans leur secteur respectif, afin d'indiquer l'ensemble des points qu'ils jugent prioritaires et à propos desquels doit être engagée une action de la part du ministère de l'Éducation. Cette tâche n'a pas été facile car en plus de la nouveauté de l'opération, le Conseil a procédé au cours de l'année 1974/1975 à un réaménagement de ses ressources, et chacun de ses organismes était déjà engagé dans un programme d'activités et devait compléter des travaux entrepris antérieurement.

La Commission de l'enseignement secondaire s'est vu attribuer des ressources particulières, compte tenu de la situation dans ce secteur d'enseignement. L'étude de cette commission doit s'échelonner sur deux ans, mais elle a pu présenter à la fin d'une première étape un rapport suffisamment étoffé dont seul un résumé a été intégré au présent document. Un rapport complet doit être prêt à la fin de juin 1976.

Concernant l'enseignement collégial, le Conseil a mené une étude exhaustive depuis deux ans et a présenté au ministre de l'Éducation un rapport qui fait l'objet d'une publication séparée sous le titre *Le collège.*

Le Conseil présente donc ici les grandes lignes des rapports qui lui ont été présentés par ses comités et commissions. Il n'endosse pas nécessairement tous les points de vue, toutes les demandes qui y sont exposées. Il constate surtout que des priorités devront être établies entre les besoins identifiés de part et d'autre. À la lecture du texte qui suit, on peut même remarquer des

---

[1] S.R. 1964, c. 234, Loi du Conseil supérieur de l'éducation, article 9c, dans *Recueil des lois de l'éducation,* 1970, p. 8.

différences importantes de perception, sinon des contradictions, entre les rapports. Mais, il ne faut pas écarter l'hypothèse que plusieurs de ces perceptions sont significatives d'une certaine discordance qui peut exister à divers plans entre les niveaux et secteurs de notre système d'éducation.

# I — L'ÉDUCATION AU NIVEAU ÉLÉMENTAIRE ET DANS LES CLASSES MATERNELLES

La Commission de l'enseignement élémentaire a consacré, cette année, une partie de ses activités à des rencontres d'élèves, d'enseignants, de parents et de principaux d'écoles, dans différentes régions du Québec. La description qu'elle fait de l'état actuel de l'éducation aux niveaux élémentaire et préélémentaire se veut donc fidèle à la réalité observée dans les écoles.

## 1. Constatations

### 1.1 Ressources humaines

Les membres de la Commission et les groupes rencontrés constatent qu'il n'y a pas assez d'adultes comme ressources humaines dans les écoles élémentaires. Malgré les exigences nouvelles de l'individualisation de l'enseignement, le nombre moyen d'élèves par classe est demeuré à peu près le même depuis le début de la réforme scolaire. En considérant l'ensemble des niveaux, on constate que les écoles élémentaires disposent de moins de 40% du personnel enseignant pour répondre aux besoins de 50% de la clientèle scolaire totale. Ceci explique la tâche très lourde de l'enseignant de l'élémentaire: son groupe d'élèves n'est pas moins nombreux que par le passé et, en plus d'enseigner toutes les disciplines au programme comme auparavant, il doit maintenant se recycler périodiquement, répondre à diverses consultations, assurer le dialogue avec les parents, organiser des sorties dans le milieu, etc . . .

Mis à part les enseignants, les autres ressources humaines dans les écoles n'ont pas non plus augmenté depuis les dernières années. Les écoles élémentaires de milieu rural ou semi-urbain qui comptent un directeur et une secrétaire à temps plein sont rares. Même en milieu urbain, le trop petit nombre de professionnels non-enseignants à l'emploi des commissions scolaires ne permet pas de dispenser aux élèves des services personnels que l'on juge aujourd'hui essentiels.

La diminution de la clientèle scolaire a, pour conséquences, une diminution d'entrées nouvelles dans la profession d'enseignant et une réaffectation constante à des tâches nouvelles. Le perfectionnement des maîtres en exercice devient alors essentiel. Or, les programmes de perfectionnement actuellement offerts par les universités ne tiennent pas suffisamment compte de la réalité vécue par les enseignants dans leurs écoles. Certains milieux dé-

veloppent alors des nouvelles formules de perfectionnement qui tiennent davantage compte des besoins actuels pour améliorer la pédagogie. Il est à souligner que ce genre de perfectionnement est rarement reconnu pour fins de classification ou de rémunération, bien qu'il s'effectue souvent en dehors des heures de travail des enseignants.

### 1.2 Ressources matérielles

À partir d'une comparaison entre les règles budgétaires pour une commission scolaire locale et une commission scolaire régionale, selon le même échantillon hypothétique dans les deux cas, on peut constater que, pour l'opération des services, l'administration générale, l'achat du matériel, l'engagement de personnel de services techniques et professionnels, les commissions scolaires régionales jouissent d'un budget supérieur de 72% à celui des commissions scolaires locales. Les augmentations budgétaires annuelles étant déterminées sur une base de pourcentage par rapport à l'année antérieure, l'écart continue de s'accroître entre les ressources financières accordées à l'élémentaire et celles accordées au secondaire.

Les publications du ministère de l'Éducation constituent un autre type de ressources pour l'école. Or, un sondage a démontré que ces mêmes publications à caractère pédagogique ne sont à peu près pas connues des enseignants, soit parce qu'ils ne les reçoivent pas, soit parce que ceux qui les reçoivent pour diffusion ne les distribuent pas. Certains professeurs rencontrés sont incapables de préciser l'origine des documents mis à leur disposition, ou parfois leur accordent un caractère d'obligation même s'ils sont publiés à titre de « guide » ou d'« information ».

Il existe, enfin, un autre support matériel sur lequel il conviendra de s'interroger bientôt: c'est le transport scolaire. Conçu au départ comme moyen de favoriser la démocratisation de l'enseignement, il est devenu une contrainte omniprésente qui conditionne le calendrier scolaire, l'horaire, la répartition des élèves dans les écoles.

### 1.3 Les parents

Suivant en cela l'inquiétude traduite périodiquement par les média d'information, les parents expriment leur crainte de devoir assister à une détérioration du français langue maternelle chez leurs enfants. Puisqu'ils font des constatations de carences au niveau de la grammaire, et de l'orthographe en particulier, c'est à l'école qu'ils imputent toutes les déficiences d'apprentissage. La Commission entend s'interroger soigneusement sur ce sujet afin de jeter un peu de lumière sur une situation qui demeure confuse malgré toutes les initiatives prises pour remédier au problème.

Depuis leur récente intégration aux mécanismes de fonctionnement de l'école, les parents ne semblent pas avoir une idée claire du rôle qu'ils peuvent y jouer. Ils ne se reconnaissent pas de pouvoirs réels et ne participent

habituellement pas à l'élaboration des orientations de l'école. Par ailleurs, les enseignants et les principaux ne semblent pas avoir identifié assez justement le rôle qu'ils aimeraient voir jouer par les parents à l'intérieur de la classe ou de l'école.

Il reste à souligner, cependant, que la participation des parents, quand elle existe, s'avère très positive. Elle leur permet de comprendre l'action des enseignants et d'apporter une meilleure attention aux besoins de l'enfant.

### 1.4 Activité éducative

L'école élémentaire d'aujourd'hui apparaît ouverte, humaine, et les enfants semblent heureux de la fréquenter, même si les notions « d'individualisation de l'enseignement » et de « progrès continu » suscitent encore passablement de confusion. En plusieurs endroits, l'activité pédagogique s'assortit de méthodes nouvelles capables d'engendrer, de maintenir et de stimuler l'intérêt des élèves.

Il est heureux que l'on ait fait une meilleure place à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire. Il y aurait peut-être lieu d'assouplir davantage le cadre d'organisation des classes dites « spéciales », et de favoriser l'implantation de mesures éducatives nouvelles, susceptibles de mieux servir cette clientèle dans certains milieux, compte tenu de leurs besoins spécifiques.

L'école élémentaire actuelle diffère grandement de l'école secondaire et la transition entre ces deux niveaux d'enseignement fait encore problème. C'est dans les types d'approche pédagogique que se situe la différence et c'est là que se posent les plus graves difficultés. La première année du secondaire devrait accorder une grande attention à ce problème et faciliter l'acclimatation de sa clientèle arrivant de l'élémentaire encore plus jeune qu'avant. S'il faut en croire les propos recueillis chez les agents d'éducation du niveau élémentaire, le secondaire conditionne actuellement les contenus de l'élémentaire, impose des seuils d'accueil et, de ce fait, influence les modes d'apprentissage à privilégier.

## 2. Besoins prioritaires

Dans la liste des besoins identifiés au moment de décrire la situation, il y aurait lieu de pointer ici quelques priorités afin d'assurer une véritable réforme pédagogique à l'élémentaire.

### 2.1 Décentralisation et autonomie au niveau de l'école

Le phénomène de la décentralisation que l'on tend à amorcer dans le monde de l'éducation se trouve fondé sur le raisonnement suivant: un changement planifié par l'ensemble des agents d'éducation d'un milieu donné, a beaucoup plus de chances, d'abord, d'être réaliste, ensuite, étant issu du milieu, d'engager chacun des responsables dans la poursuite de sa réalisation.

Mais ce n'est pas tout de laisser à l'école le soin de fixer ses objectifs prioritaires, encore faut-il lui en donner les moyens et lui garantir le libre choix des conditions pour les atteindre. L'école devient alors en possession des mécanismes de décision et des moyens d'exécution. C'est ainsi que la décision de consacrer des ressources financières disponibles pour tel matériel ou tel type d'activité serait du ressort de l'école, considérée ici comme carrefour des agents d'éducation du milieu.

### 2.2 Ressources humaines

L'addition des ressources humaines dans les écoles constitue le second besoin que l'école élémentaire doit voir comblé bientôt pour que l'on puisse parler d'amélioration à ce niveau. De plus, ce personnel devra être très diversifié afin de répondre aux besoins variés des enfants.

Les enfants de 5 à 12 ans ont besoin d'une plus grande attention de la part des adultes au moment de leur formation que leurs aînés. Pourtant des statistiques nous démontrent que c'est dans l'école élémentaire que le nombre d'enfants par adulte est le plus élevé et que c'est à ce niveau que la tâche de l'enseignant est la plus diversifiée. Ne devrions-nous pas modérer nos attentes face à l'école élémentaire si ces mêmes conditions perdurent?

Cette addition de ressources humaines à l'élémentaire ne signifie pas nécessairement un accroissement des déboursés, mais nécessite sûrement un réaménagement des dispositions financières, en situant les priorités budgétaires là où se trouvent les priorités pédagogiques.

## Conclusion

La Commission de l'enseignement élémentaire souhaite que l'on accorde la priorité à l'école élémentaire dans le prochain partage des disponibilités financières du secteur de l'éducation. Les besoins nouveaux lui apparaissent immenses et les moyens nettement déficients en regard de la clientèle à desservir. De tous les niveaux d'enseignement, c'est, à son avis, auprès des plus petits qu'il faudrait placer le plus grand nombre d'adultes.

Cette commission fait observer que, finalement, certains problèmes d'adaptation scolaire rencontrés au secondaire et au collégial pourraient être évités ou réduits si l'école élémentaire était mieux pourvue de services suffisamment diversifiés pour répondre adéquatement aux besoins de sa clientèle.

# II — ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le Conseil a voulu qu'une attention particulière soit apportée à l'enseignement secondaire, compte tenu des changements profonds et de l'évolution rapide qui ont marqué cet enseignement depuis la parution du rapport Parent et la création du ministère de l'Éducation. La Commission de l'enseignement

secondaire a donc entrepris une étude approfondie qui devrait être complétée en juin 1976.

Devant par ailleurs collaborer à d'autres études en cours, la Commission n'a pu de fait amorcer son travail sur l'état et les besoins qu'au mois de février. Dans les circonstances, la Commission a choisi d'utiliser, dans un premier temps, la revue de presse comme un des moyens de cerner rapidement des interrogations, des problèmes et des opinions dont elle tiendrait compte, l'année suivante, dans une description, plus complète et mieux acceptée par les agents d'éducation, de l'état et des besoins de l'enseignement secondaire. Il faut ici préciser que la Commission s'est limitée à la presse écrite francophone.

Toutefois, dans le rapport présenté au Conseil [1], il y a plus qu'une revue de presse: la Commission a voulu rappeler l'essentiel des objectifs de l'école secondaire définis par le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et par le ministère de l'Éducation; elle a opposé à la revue de presse un aperçu des réalisations « étonnantes » de la « réforme »; elle a formulé quelques questions fondamentales dont les réponses lui paraissent urgentes et a présenté quelques hypothèses sur les besoins véritables de l'enseignement secondaire.

## 1. Perception des problèmes à travers la presse

Une série d'articles colligés par le Service général des communications du ministère de l'Éducation et publiés dans les « dossiers d'information » sous le titre « École, milieu de vie », de même qu'un choix de « coupures de journaux », fournies par le même service, ont fait l'objet d'un relevé d'où ont été tirés quelque cinq cents articles traitant de l'enseignement secondaire.

De ce nombre (500), une douzaine d'articles seulement (outre les comptes rendus d'innovations pédagogiques) relèvent les aspects positifs de l'école secondaire; les autres soulignent l'échec ou la semi-réussite de cette école née de la « réforme ».

Voici donc regroupés, selon les années scolaires couvertes par cette revue de presse, les problèmes majeurs qui y sont soulevés:

*En 1971-1972,* le thème de la déshumanisation de l'école est largement traité, surtout à l'occasion du symposium « L'école, milieu de vie », qui se déroulait en novembre 1971, à la Cité des Jeunes de Vaudreuil. Au cours de ces journées, on mit plus précisément en relief les défauts des polyvalentes en tant que lieux physiques (long corridors, murs aux couleurs ternes, lieux de rencontre inexistants, etc.).

---

[1] Ce texte d'une centaine de pages est ici extrêmement condensé afin de l'adapter aux dimensions qu'on a voulu donner au présent rapport sur l'état et les besoins des divers niveaux ou secteurs d'enseignement.

Selon la presse, ces défauts expliqueraient partiellement que dans l'école, devenue « machine à enseigner », élèves et maîtres n'aient plus de lieu d'appartenance. La démocratisation, objectif de quantité de la « réforme », de même que les techniques pédagogiques et les tracas administratifs auraient malheureusement fait perdre de vue les impératifs humains.

*En 1972-1973,* la presse fait à nouveau état de la déshumanisation de l'école, lieu psychologique, mettant davantage l'accent sur la personne. Selon les voeux du ministre de l'Éducation, 1972 devrait être l'année de l'humanisation de l'école et marquer la fin de « l'ère des boîtes à cours ».

Suite au symposium, la polyvalente est devenue moins « démoralisante », son aspect physique s'étant amélioré. Toutefois, la presse continue de déplorer la manque de relations humaines et reproche à l'école d'offrir, aux enfants qui sortent de l'élémentaire, un régime universitaire avec tout ce que ce changement comporte pour eux de difficultés d'adaptation, de liberté trop grande et de dépaysement.

*En 1973-1974,* si la presse délaisse momentanément le thème de la déshumanisation — trois articles seulement s'y réfèrent — , c'est que d'autres pôles retiennent l'attention, plus particulièrement, l'enseignement professionnel et le dossier scolaire cumulatif.

L'idée « l'école, milieu de vie » fait place à celle de « l'école au milieu de la vie »: certains demandent que l'école s'ouvre sur le milieu et sur la vie, estimant qu'elle ne répond pas aux besoins et aux attentes de la société nouvelle, de la vie contemporaine. Pour ce faire, il lui faudrait se définir de nouveaux objectifs et des moyens favorisant la réalisation de ces objectifs: donner aux études un caractère plus désintéressé et se préoccuper de la formation véritable de futurs citoyens et travailleurs, polyvalents et souples. On souligne encore que l'éducation doit être axée sur l'élève.

Un autre problème est soulevé maintes fois par la presse: l'orientation scolaire et professionnelle, presque synonyme d'éjection, n'est pas complète ni cohérente là où elle existe; d'où l'angoisse grandissante des jeunes face à leur avenir.

D'autres points souvent soulignés s'énumèrent ainsi: l'école en milieu populaire, l'abandon scolaire (« drop out »), la décentralisation et l'éducation sexuelle.

*En 1974-1975,* la presse revient souvent à la charge contre la déshumanisation, comme si l'image de la polyvalente, monstre gigantesque et « dépersonnalisant », s'était, malgré toutes les améliorations, toutes les innovations pédagogiques, toutes les amorces de solutions, définitivement fixée dans les imaginations. Certains avancent que l'humanisation de l'école n'est peut-être qu'un nouveau mythe, alors que d'autres croient encore possible l'avènement d'une école à la mesure des élèves, d'une école qui privilégie les relations humaines.

Dans les articles relevés pour l'année 1974-75, les points importants qui suivent se dessinent progressivement: la nécessité de centrer l'éducation sur l'enfant; l'urgence de revaloriser et de réorganiser l'enseignement professionnel; l'obligation de repenser l'enseignement pour les milieux défavorisés en tenant compte des valeurs de ces milieux. De plus, les controverses engagées autour du diaporama élaboré en vue de l'éducation sexuelle, de même que celles entraînées par l'enseignement de l'histoire et par la décentralisation, défraient la chronique des derniers mois (à la mi-février 1975).

Quant à l'enseignement du français, les levées de boucliers se multiplient pour réclamer un retour aux méthodes et aux programmes traditionnels, idéalisés dans la comparaison qu'on établit entre eux et le nouvel enseignement, devenu, lui, bouc émissaire, par le fait même.

**Conclusion à la revue de presse**

Ainsi qu'on peut en conclure à la lecture des colonnes de chiffres s'alignant sous les diverses rubriques dans le rapport présenté au Conseil, au fil des sujets abordés par la presse s'élabore un long réquisitoire contre l'école secondaire que plus d'un dit avoir été conçue par des technocrates aux visées inconsistantes et éthérées.

La presse a fait état, en premier lieu, des problèmes humains très graves qu'a entraînés la création soudaine de polyvalentes, rendues nécessaires par l'ajout massif de dizaines de milliers d'enfants au niveau secondaire. La majorité des points de vue se rassemblent pour identifier un malaise général: l'école secondaire est devenue un univers démoralisant, anonyme, coupé du milieu et de la vie. Dans cet univers, les directeurs, les enseignants et les élèves tournent sans se rencontrer et cultivent insatisfactions, révoltes et frustrations.

La démocratisation d'un système anciennement fondé sur l'« élitisme » se révèle l'objectif global atteint par la réforme, cependant que, d'une année à l'autre, se fait plus pressant le désir de voir l'école se préoccuper de qualité et répondre enfin aux impératifs humains.

## 2. Analyse préliminaire de la situation par la commission

### 2.1 Évolution de l'enseignement secondaire

Après avoir passé en revue la presse écrite francophone des quatre dernières années, la Commission déplore que les journaux, tout comme le ministère de l'Éducation dans ses interventions officielles, n'aient jamais décrit de façon systématique l'évolution de l'enseignement secondaire depuis les défauts de la réforme des années '60 jusqu'à aujourd'hui. Qu'il suffise ici d'esquisser quelques traits d'une telle description.

En 1964, l'école avait les caractéristiques suivantes:

— ouverte au petit nombre
— monolithique
— éclairée sur son rôle
— forte des consensus qui existaient sur l'autorité, la discipline, les valeurs religieuses et morales, les valeurs éducatives
— protégée contre les remous de la société

Or, depuis le début des années '60, le Québec a connu une évolution rapide conduisant à l'éclatement de valeurs jusque-là intouchées: religion, famille, concepts d'autorité et de discipline, vocation faite de désintéressement et de parfait dévouement des enseignants. Cette évolution a également conduit à l'apparition de plusieurs phénomènes socio-culturels nouveaux: indépendance grandissante du Québec aux plans culturel et politique, aspiration à la co-gestion et à la décentralisation, fronts communs syndicaux.

L'école a connu une véritable réforme qui a donné lieu à des réalisations étonnantes:

— AU PLAN DE L'ACCESSIBILITÉ

En dix ans, la clientèle scolaire au secondaire est passée de 355,779 élèves en 1963-64 à 671,803 élèves en 1973-74. Ces clientèles se sont diversifiées: les élèves dits « spéciaux » (caractériels, inadaptés, à rendement scolaire faible) ont été intégrés au système régulier d'éducation, profitant des services de professeurs spécialisés, de psychologues, d'orthopédagogues. Le transport scolaire est organisé partout au Québec et dessert un réseau presque achevé d'écoles polyvalentes et d'écoles secondaires (926). Ce réseau d'écoles ne se retrouve nulle part ailleurs.

— AU PLAN DES SERVICES ÉDUCATIFS

De nombreux postes de professionnels ont été créés dans chaque commission scolaire: conseillers d'orientation, psychologues, conseillers pédagogiques, responsables de la vie étudiante ou des activités para-scolaires.

— AU PLAN DES FACILITÉS MATÉRIELLES

Des installations modernes, souvent fort coûteuses, sont maintenant à la disposition des élèves (gymnases, ateliers professionnels, cafétérias, bibliothèques, centres audio-visuels, amphithéâtres, piscines).

La Commission croit que la recension des réalisations opérées par la « réforme » de même que celle des expériences pédagogiques qu'elle a provoquées seraient propres, sans nul doute, à créer le climat de *confiance* et de *satisfaction* dont le système d'éducation a grand besoin et à susciter, par ailleurs, l'*enthousiasme* et l'*espoir* nécessaires à l'amélioration et à la poursuite de ce qui a été entrepris.

## 2.2 Situation complexe de l'école

Ce serait manquer de justice envers un grand nombre d'éducateurs engagés que de poser, en les généralisant comme la presse a tendance à le faire, les jugements suivants:

— « l'école est déshumanisée; c'est une usine de cerveaux »

— « la personne humaine n'existe plus à l'école »

— « les maîtres ne sont pas assez compétents »

— « les parents ne comprennent plus rien au système »

— « les directeurs sont plus préoccupés par l'administration que par la pédagogie »

et toute la kyrielle des affirmations lapidaires dirigées contre l'école.

De l'avis de la Commission, il serait *plus juste* et plus objectif *de dire* que l'école secondaire polyvalente publique *fait face à des difficultés sérieuses* (la déshumanisation par le regroupement de clientèles d'élèves trop denses, l'essouflement par la rapidité des changements), de faire *connaître* plus largement les expériences menées par ceux qui croient encore à ce qu'ils font et *d'apporter* une aide à ceux qui s'achoppent à des problèmes graves. Il faut observer toutes les solutions amorcées à travers la province, toutes les innovations pédagogiques, pour se rendre compte du dynamisme des milieux scolaires.

Par contre, appuyant l'idée de monsieur Bernard Lachapelle, alors responsable de l'Office de Planification et de Développement du Québec, la Commission croit à la nécessité « de faire une trêve dans les expériences pédagogiques que les jeunes doivent subir », [1] comme à celle de revenir sur les recommandations du rapport Parent, dans une réflexion profonde et soutenue. La Commission royale d'enquête prônait un système centré sur « l'étudiant » et multipliait les mises en garde:

*C'est pour insuffler un esprit nouveau que nous avons proposé avec insistance* deux moyens concrets de centrer l'école sur l'étudiant: *la polyvalence et l'enseignement actif, qui sont indissociables l'un de l'autre. L'établissement polyvalent permet à chaque élève de choisir des cours qui répondent à ses intérêts, à ses aptitudes, à son rythme d'apprentissage. Guidé par les conseils de ses maîtres et par un bon service d'orientation* — sans lesquels la polyvalence peut conduire à l'échec — *l'élève progressera à la fois plus rapidement et selon ses lignes de force, tout en étendant le plus possible sa culture générale. Mais la polyvalence exige des établissements considérables; elle dissout le groupe de classe; elle brise la relation de l'élève avec le titulaire de classe. Autant de facteurs qui peuvent contribuer à créer un* climat d'anonymat *à un moment où l'adolescent a besoin de* s'identifier à des adultes et à des camarades. *L'enseignement actif apporte le correctif*

---

[1] *Le Soleil,* 11 novembre 1974.

*nécessaire: il établit un nouveau mode de* relations personnelles entre l'élève et ses maîtres; *il favorise la création de petits groupes d'étude ou même de recherche entre camarades et avec des professeurs ou un tuteur; il oblige chacun à développer son initiative et à donner le meilleur de lui-même dans des équipes de travail. Si l'enseignement actif est associé à la polyvalence, et si* des maîtres sont préparés aux méthodes actives et à la direction de groupes comme tuteurs, *on peut être assuré que chaque élève recevra dans les grandes écoles secondaires plus d'attention individuelle qu'on ne lui en accorde présentement dans les écoles de type traditionnel* [1].

Plusieurs des problèmes que ce passage évoque comme éventuellement possibles, sont ceux de l'école actuelle. Au moment où plus d'un organisme se penche sur tous les problèmes de la « réforme », la Commission croit qu'il y a lieu de reprendre le texte de la Commission Parent, — qu'elle considérait elle-même comme une première étape de réflexion (le rapport souligne souvent que tel point nécessiterait une étude approfondie, une analyse sérieuse et que tel autre commanderait une recherche fouillée), — *et, cette fois, après révision, adaptation et réajustement, d'en respecter les orientations.*

## 3. Besoins de l'enseignement secondaire

Parce que la Commission a choisi cette année de cerner d'abord les problèmes de l'enseignement secondaire par la *perception* qu'en donne la population à travers les journaux, il serait prématuré de définir avec certitude les besoins de ce même niveau d'enseignement qui se dégagent de cette *première analyse.* Par ailleurs, il est utile, voire nécessaire, d'une part, que la Commission formule quelques-unes des questions fondamentales que se posent bon nombre d'éducateurs et qui demeurent sans réponses jusqu'à présent; il est important, d'autre part, que la Commission présente, tels qu'ils apparaissent maintenant, quelques-uns des besoins de l'école secondaire.

Cet effort de synthèse pourrait permettre un début de concertation de la recherche et de l'action pédagogique, dont tirerait profit l'école secondaire.

### 3.1 Quelques questions importantes

3.1.1 La démocratisation a mené souvent à des réformes de structure, comme si quantité et qualité étaient irréductibles au point de départ et qu'il fallait viser la première d'abord, et ensuite seulement se préoccuper de la deuxième.

Comment peut-on exploiter ce qui a été réalisé depuis dix ans pour atteindre à la qualité de l'éducation dans les écoles secondaires?

3.1.2 Sitôt paru le rapport Parent, sitôt engagée la réforme. Le Québec a relevé un défi incroyable: transformer, en dix ans, dans sa totalité, son sys-

---

[1] Rapport de la Commission . . ., tome IV, page 8.
— Le souligné est de nous.

tème scolaire, sans que la plupart des agents d'éducation aient été vraiment préparés à ces grands changements.

Ne faudrait-il pas chercher maintenant des modalités de planification et d'implantation du changement en éducation de manière à éviter les erreurs d'hier et à assurer à l'enseignement secondaire un développement cohérent?

3.1.3 Même si l'école est démocratisée, dans le sens strict où elle est publique, donc accessible à tous, tout demeure largement, bien qu'imprécisément, défini d'« en haut ».

Comment éviter que la décentralisation devienne un multiplicateur de la directivité et un terrain plus propice encore aux conflits de pouvoirs?

3.1.4 L'école secondaire n'est pas encore arrivée à servir les besoins et les intérêts de tous les élèves. Parce qu'il n'y a pas eu de véritable révision des plans de formation et de perfectionnement des maîtres, que les programmes ont peu changé, que la pédagogie est plutôt axée sur les élèves à rendement moyen, les élèves à rendement fort et faible se trouvent, en conséquence, souvent désavantagés.

En outre, l'école connaît encore mal les besoins des milieux dits populaires ou défavorisés, tout comme elle ignore encore les véritables causes d'abandon scolaire.

Quelles finalités et quels objectifs faut-il assigner à l'école secondaire, quelle instrumentation pédagogique faut-il lui fournir encore, quelles modifications faut-il apporter aux contenus des programmes ainsi qu'à la formation et au perfectionnement des maîtres, pour en arriver à une démocratisation pédagogique de l'école secondaire?

3.1.5 Bien que la participation et la consultation soient devenues presque des slogans en éducation, il n'est pas sûr que l'une et l'autre donne les résultats qu'on en escomptait. Dans certains cas, cela tient au fait que les mécanismes ne sont pas adéquats; dans d'autres cas, cela est dû à un phénomène qui risque de devenir de plus en plus fréquent: la monopolisation de la parole exercée par des groupes sociaux, des organismes, des représentants d'associations ou de syndicats. Sur des questions très importantes souvent, tel exécutif prend position au nom de tous les membres que regroupe son association sans que personne ne puisse vérifier les résultats des enquêtes que celle-ci a menées. Pourtant, la plupart du temps, la presse fait largement état de l'avis des groupes sociaux, alors qu'il demeure difficile d'obtenir celui des citoyens qui ne s'expriment pas, au sein ou à l'extérieur de ces groupes sociaux.

Quels mécanismes faut-il mettre en place, aussi bien au ministère de l'Éducation que dans les milieux scolaires, pour que la participation et la consultation rendent collective l'oeuvre d'éducation?

3.1.6 Il est urgent que l'on clarifie le rôle que l'école doit jouer dans la société québécoise. À l'heure actuelle, tout se passe comme si l'école devait assumer tous les rôles dévolus aux divers agents d'éducation: ceux de parents, de tuteur, de professeur, d'assistant social, de défenseur des valeurs culturelles et religieuses, etc. Pourtant, quand elle s'avise de tenter de remplir tous ces rôles, l'école est fortement controversée. Ces tiraillements nuisent à la sérénité qui devrait caractériser un milieu d'éducation.

Compte tenu que la définition du rôle de l'école, indissociable de l'analyse de ses objectifs, de ses responsabilités et de ses pouvoirs, ne peut plus relever de la seule autorité de l'État, ne pourrait-on pas demander aux neuf cent vingt-six comités d'écoles constitués au niveau secondaire de collaborer avec les agents actuels du système d'éducation pour définir ce rôle?

### 3.2 Les besoins de l'école secondaire

Pour assurer le développement optimal de l'école secondaire, il ne suffit pas de décrire, même avec le plus d'exactitude possible, l'état de l'enseignement secondaire; il faut, simultanément, tenter de définir les besoins de cet enseignement et les problèmes que suscite l'influence, sur lui, d'une société en constante évolution.

Au terme de cette *première analyse,* la Commission propose une série d'hypothèses qui devraient engager d'urgence une sérieuse réflexion, que mèneraient la Commission et les différents organismes concernés par l'enseignement secondaire.

L'ÉCOLE A BESOIN:

1) d'objectifs définis de façon explicite;
2) d'une clarification des niveaux de responsabilité du « pourquoi », du « quoi » et du « comment » de l'éducation au niveau secondaire;
3) d'un aménagement des pouvoirs inspiré par un sain partage des responsabilités, c'est-à-dire d'une décentralisation véritable et efficace;
4) de la valorisation de l'acte pédagogique et de l'école comme lieu ultime de l'éducation à l'intérieur du système scolaire;
5) de réaménagements d'investissements (financiers, matériels et humains) fondés sur la qualité des relations humaines;
6) d'un examen des contenus des programmes guidé par les principes de *l'activité éducative:* « l'engagement inconditionnel de l'étudiant au processus de sa formation, la liberté laissée à l'étudiant de progresser au rythme qui correspond à ses capacités, la croissance de l'étudiant dans la ligne de son développement naturel » [1];

[1] *L'activité éducative,* rapport annuel 1969/1970, Conseil supérieur de l'éducation, page 31.

7) d'une concertation de la recherche pédagogique (enseignants-universités-ministère);
8) d'une politique cohérente de changement;
9) de mécanismes de planification et d'évaluation des expériences pédagogiques menées dans le milieu et de mécanismes de réinvestissement, dans le système scolaire, des expériences pédagogiques jugées valables;
10) de la mise en place de mécanismes d'information efficaces entre l'école et la population, entre le ministère de l'Éducation et le milieu;
11) de la diffusion permanente d'informations positives par le ministère de l'Éducation;
12) d'un environnement éducatif serein qui naîtrait d'une trêve des grands changements, de relations humaines stables et authentiques entre élèves et éducateurs, d'une éducation socio-politique positive et dynamique des jeunes. [2]

## Conclusion

Au cours des dix dernières années, l'évolution de l'enseignement secondaire a suivi le rythme de l'évolution de la société québécoise. Cet enseignement a donc subi des transformations brusques, profondes et simultanées. Les agents d'éducation qui ont assuré la mise en oeuvre de ces changements, l'ont fait sans y être vraiment préparés: les directeurs généraux, les principaux des écoles polyvalentes et les enseignants se sont retrouvés, presque du jour au lendemain, dans des fonctions et des structures tout à fait nouvelles qu'ils ont dû comprendre, définir et préciser à même leurs tâches quotidiennes. La très longue période d'improvisation qui est venue ensuite a créé progressivement l'inquiétude, le manque d'assurance, l'essouflement, souvent même la confusion. Les élèves ont également subi les contrecoups de ces réformes successives. C'est pour eux pourtant qu'on souhaitait ces changements.

Même si cette « réforme » hâtive a donné lieu à des réalisations étonnantes, elle ne peut plus être poursuivie selon le même rythme et dans les mêmes conditions. L'école secondaire ne doit plus être ouverte à tout vent comme un moulin, ni être la première et souvent la plus touchée par les remous de la société. Les élèves qui y vivent quotidiennement sont à une étape de leur croissance personnelle qui se trouve elle-même marquée par des changements brusques, profonds et simultanés, par la recherche d'une identité, par l'inquiétude devant l'avenir, etc. Plutôt que d'intensifier par son propre rythme de changement l'effervescence intérieure des élèves, l'école doit, bien au contraire, leur offrir un environnement éducatif serein. La Commission croit que l'école peut y parvenir, d'abord en mettant un terme aux chan-

[1] La Commission croit qu'il est dangereux de vouloir faire vivre constamment aux jeunes les tensions des conflits sociaux et de les y engager profondément sous prétexte de leur donner une formation socio-politique.

gements radicaux, puis en développant une attitude réflexive sur les expériences qu'elle a vécues depuis dix ans, en permettant également aux élèves et aux éducateurs d'entretenir des relations humaines, stables et authentiques, enfin en favorisant une évolution socio-politique positive et dynamique des jeunes qu'elle accueille, autrement que par l'endoctrinement, le contingentement et l'implication dans les conflits sociaux.

La qualité des relations humaines et de l'environnement éducatif marque et forme les élèves de façon beaucoup plus importante que les contenus de programmes et l'environnement physique. La Commission souhaite donc que cesse la frénésie du changement et que règne davantage la sérénité dans les écoles secondaires.

## III — ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

### Note:

Le 21 juillet 1975, le Conseil remettait au ministre de l'Éducation un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, intitulé *Le Collège* [1]. Ce rapport, rédigé à la suite d'une vaste consultation qui atteignit tous les collèges et qui provoqua la rédaction de plus de trois cents (300) mémoires adressés au Conseil, se veut un inventaire de la situation de l'enseignement à ce niveau et présente des recommandations concernant les grandes orientations aux plans administratif et pédagogique.

Durant les deux dernières années, la Commission de l'enseignement collégial a été associée directement aux travaux du comité ad hoc du Conseil chargé de cette recherche. Il n'a donc pas été jugé pertinent que cette commission prépare un rapport distinct de celui adopté par le Conseil à titre d'avis au ministre.

Le rapport *Le Collège* a été rendu public, le 7 août 1975. Il a fait l'objet d'une traduction anglaise. Les éditions finales du rapport original et de sa version paraîtront au début de 1976. Doivent également être publiées, pour fournir une information supplémentaire aux milieux scolaires: une synthèse de la consultation [2] et quelques-unes des études qui ont été commandées dans le cadre de la consultation.

---

[1] Conseil supérieur de l'éducation, *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial:* Rapport au ministre de l'Éducation, juillet 1975.

[2] Conseil supérieur de l'éducation, *Le Collège. Synthèse de la consultation concernant l'état et les besoins de l'enseignement collégial,* par une équipe de recherche sous la direction de Francine Hallé, juillet 1975.

# IV — ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## 1. Objectifs de la formation du 1er cycle

Pressées par les exigences nombreuses de la société, les universités ont mis sur pied et offrent des programmes de plus en plus spécialisés. En cloisonnant et en fragmentant ainsi toujours plus les disciplines au lieu de les ouvrir sur des champs d'étude plus larges, elles s'exposent à négliger la formation fondamentale que doit normalement assurer le premier cycle.

Devant cette tendance, la Commission de l'enseignement supérieur désire donc attirer l'attention sur l'un des besoins prioritaires de l'enseignement supérieur, soit une *meilleure définition des objectifs* de la formation universitaire de premier cycle.

### 1.1 En rapport avec les disciplines et les connaissances

La somme des connaissances s'accroît de jour en jour, les disciplines éclatent en une multitude de spécialités. La formation du jeune universitaire doit sûrement tenir compte de cette évolution, mais la Commission croit qu'au *premier cycle, il est plus important:*

- de développer une méthode rigoureuse de pensée et d'organisation dans une discipline donnée, que d'absorber le plus de connaissances possible;
- d'assimiler les principes fondamentaux et les théories majeures de divers champs de connaissances, que de se spécialiser et de tenter d'épuiser un champ de connaissances particulier;
- d'apprendre à relier les connaissances et les disciplines les unes aux autres, que de creuser à fond les problèmes d'une seule discipline et d'en chercher toutes les applications pratiques et utiles.

### 1.2 En rapport avec les personnes

La formation universitaire de premier cycle ne vise pas avant tout à l'avancement de la science comme telle, mais au développement complet de personnes appelées à remplir bientôt des fonctions professionnelles dans la société. En conséquence, elle doit avoir aussi comme objectifs:

- de donner à l'étudiant une formation fondamentale suffisante pour lui permettre de mieux comprendre l'évolution de la société et de sa profession et d'y intervenir d'une manière critique et efficace en faisant appel à ses connaissances;
- de lui apprendre à s'approprier affectivement les connaissances, c'est-à dire à les assimiler pour qu'elles aient en lui une résonnance affective et vitale;
- d'aider au développement, chez l'étudiant, non seulement d'attitudes et de comportements professionnels, mais aussi d'attitudes et de comportements humains, comme le sens de la responsabilité et de l'organisation, l'attention aux autres, etc.;

- d'éveiller en lui le désir de compléter sa formation personnelle par des activités non professionnelles propres à faire de lui un être plus complet, mieux équilibré et mieux inséré dans son milieu;
- de stimuler enfin en lui son sens de l'initiative et du changement, pour qu'il soit éventuellement en mesure de satisfaire les aspirations de son esprit par la recherche et par la création ou tout au moins par l'innovation dans l'exercice de sa profession.

### 1.3 En rapport avec la société

Dans le passé, l'université s'est peut-être trop définie en fonction des seules exigences des corporations professionnelles ou des disciplines elles-mêmes. Sans chercher à devenir un service public chargé de répondre immédiatement à toutes les demandes de la société, il faudrait que l'université:

- soit en mesure de mieux répondre aux besoins exprimés par les étudiants, besoins qui sont, en quelque sorte, l'écho et le reflet des besoins de la société actuelle et future, dans la mesure où l'université devient plus accessible à toutes les classes de la société;
- s'efforce de rendre service à la société, non pas tellement en multipliant ses programmes spécialisés, comme on l'a dit plus haut, ni en accroissant le nombre de ses diplômés, mais en visant la qualité de vie de ces derniers;
- devienne un agent efficace de changement dans la société, dans la mesure où le réclament une saine évolution et le progrès authentique de notre civilisation et de notre culture.

## 2. Ressources des universités

La Commission ne veut pas ici juger si les ressources *financières* de l'État sont réparties justement entre les diverses institutions de l'enseignement supérieur et si ces dernières reçoivent leur juste part en comparaison des institutions des autres niveaux d'enseignement. Elle signale toutefois deux états de faits qui créent partout un climat d'insécurité et ralentissent le développement universitaire:

— malgré l'accroissement constant de la clientèle universitaire, accroissement qui devrait se poursuivre encore si on veut rattraper le retard de nos universités, — 11% au Québec, contre 15% au Canada et 25% aux États-Unis, — nos institutions universitaires d'enseignement et de recherche en sont réduites aujourd'hui à ne maintenir qu'avec peine leur rythme régulier de fonctionnement et ainsi elles compromettent la qualité de la formation de leurs étudiants et le développement qualitatif de la recherche et de la pédagogie;

— l'ignorance dans laquelle se trouvent les universités quant à la nature de leurs budgets des prochaines années empêche vraiment toute planification sérieuse et rationnelle.

Malgré les efforts de rationalisation pratiqués par les universités, *les ressources humaines,* les plus importantes par ailleurs, s'avèrent de plus en plus insuffisantes:

— à cause des restrictions, il faut en effet imposer aux professeurs des surcharges; découragés par cette situation, certains professeurs quittent leur poste; d'autres, sollicités aussi de l'extérieur, sont tentés d'accepter une autre surcharge, soit pour améliorer leurs revenus, soit pour acquérir un plus grand rayonnement;
— les professeurs se tournent de plus en plus vers la syndicalisation: ce phénomène nouveau exigera des modifications importantes au niveau des structures universitaires à tous les paliers et une redéfinition de la notion de participation;
— l'obsession de la rationalisation et de l'efficacité administrative pénètre partout, de sorte que l'activité éducative est reléguée au second plan.

## 3. Programmes d'études

Devant l'augmentation de programmes universitaires qui répondent à des besoins de plus en plus sélectifs et spécialisés, on peut se réjouir de l'ouverture des universités à la société. Cependant, malgré cette ouverture et peut-être même à cause d'elle, on ne manque pas d'être inquiet et de se poser de sérieuses questions sur cette évolution, comme par exemple:

— avant de recourir à l'université, ne faudrait-il pas planifier, après un inventaire des besoins et des ressources du milieu?
— l'université est-elle la seule à pouvoir répondre à ces besoins? . . . Ses tâches de suppléance, dans certains cas, ne sont-elles pas terminées?
— ne faudrait-il pas plus de concertation entre les universités sur le choix des programmes?

Quoi qu'il en soit des réponses à apporter au plus tôt à toutes ces questions, il faut absolument que tous les programmes universitaires soient élaborés ou révisés de façon à permettre aux étudiants de mieux atteindre leurs objectifs de formation.

## 4. Défis particuliers

La Commission veut attirer brièvement l'attention sur quelques-uns des *défis majeurs* qui, dans les circonstances actuelles, lui semblent devoir être relevés:

4.1 Les structures d'accueil universitaires posent un problème de taille aux responsables: si en effet on pratique une politique de porte ouverte, ou bien on accepte un bon nombre de candidats qui ne termineront pas les études commencées ou on risque d'abaisser la qualité de la formation; si, par contre, on insiste trop sur la sélection et le contingentement, on brime l'égalité des

chances d'accès pour tous ou on refoule des candidats dans des disciplines qu'ils n'ont pas choisies librement, risquant ainsi de se retrouver en face d'étudiants non motivés.

4.2 Plus les institutions prennent de l'expansion, plus il paraît nécessaire d'utiliser les méthodes de standardisation et de rationalisation de la technologie administrative. Il faut alors exercer sur elle un contrôle suivi pour la soumettre aussi, et même par-dessus tout, aux exigences prioritaires de la pédagogie et de l'activité éducative, afin d'éviter la déshumanisation et la dépersonnalisation des institutions universitaires.

4.3 Les organismes d'enseignement supérieur ont besoin de plus en plus de deniers publics pour se développer. Aussi, doivent-ils accepter, en contrepartie, l'obligation sociale de rendre des comptes au public sur l'usage qu'ils ont fait des ressources mises à leur disposition sans pourtant perdre leur autonomie pédagogique et scientifique.

L'université aura de la difficulté à relever tous ces défis et à trouver sa nouvelle voie dans un monde en perpétuel changement. Elle ne peut toutefois se défiler. Tout en acceptant à la fois d'évoluer et de respecter les contraintes qui lui sont propres, l'université devra discerner dans son passé et dans l'histoire de la pensée tout court, les valeurs essentielles du génie humain pour les traduire en objets de connaissance et d'intérêt pour les générations à venir. Ni culte de l'immédiat et de l'utilitaire, ni culte de la quantité, mais souci par-dessus tout de la vérité.

## V — L'ÉDUCATION DES ADULTES

La Commission de l'éducation des adultes constate que si l'éducation des adultes a subi des mutations profondes au cours de la dernière décennie, elle n'en a pas moins marqué l'évolution de la société québécoise. De fait, bon nombre de transformations sociales que nous connaissons maintenant sont attribuables à la poussée qu'ont connue les services éducatifs aux adultes depuis une quinzaine d'années.

### 1. L'éducation des adultes, facteur de développement social

Les besoins exprimés par les adultes de 1975 ne ressemblent à peu près plus à ceux qui étaient ressentis vers 1965. La scolarisation du type formation générale a cédé graduellement la place aux activités de formation personnelle et sociale, plus particulièrement à celles de formation professionnelle. D'autres phénomènes qui signifient des changements culturels et sociaux peuvent aussi être observés. Ainsi, le retour marqué de jeunes dans des activités de formation des adultes; la demande de certains organismes sociaux, culturels ou politiques, de services éducatifs particuliers en faveur de leurs membres; l'intérêt d'une masse de la population étudiante aux services offerts

par les collèges; l'intérêt manifesté par les travailleurs sans emploi à l'apprentissage d'un métier ou d'une occupation: voilà autant de constatations indicatrices de changements culturels et sociaux qui, tout en se manifestant dans le système d'éducation des adultes, y ont pour une large part pris origine.

Selon la Commission, l'évolution des mentalités par rapport à l'éducation des adultes constitue aussi un fait marquant de ces dernières années. La législation reconnaît maintenant que « toute personne a droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, à l'instruction publique gratuite » (loi 50), droit autrefois reconnu à la seule population jeune. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *Le Collège*, préconise la mise en disponibilité des services du collège pour l'ensemble de la population. Enfin, dans la population on est moins enclin à prendre pour une seule et même réalité « cours du soir » et « éducation des adultes ».

Pour sa part, l'organisation des services a aussi été soumise à de nouvelles orientations. Les initiatives sont nombreuses qui témoignent d'une volonté évidente de rejoindre les adultes dans leurs milieux de vie et de mettre les ressources du système à leur service (v.g. Multi-Média, SEAPAC, Radio-Québec et autres). À cause de telles actions, la notion d'école traditionnelle s'est vue compromise au profit d'une conception plus élargie de l'éducation; « l'école sur la place » au lieu de « l'école des jeunes ouverte aux adultes ».

## 2. Les problèmes prioritaires

À tout moment, lorsqu'on étudie quelque problème propre à l'éducation des adultes, on déplore l'absence d'une politique globale de l'éducation des adultes au Québec. Il est indéniable qu'en certaines matières, il devient impossible de procéder à l'examen des problèmes et de proposer des solutions acceptables, sans connaître les positions fondamentales de l'appareil ministériel, par rapport aux diverses composantes de cette réalité qu'est l'éducation des adultes.

La concurrence l'emporte souvent sur la collaboration chez les divers intervenants qui jouent un rôle dans l'éducation des adultes. Ceci est surtout dû à l'absence de clarté (et conséquemment, de rigueur) dans la détermination des zones de juridiction entre les trois niveaux du système pédagogique du ministère de l'Éducation, entre celui-ci et le secteur privé, les autres ministères, les entreprises, les organismes, etc. Une telle confusion risque fort de provoquer une certaine anarchie.

L'éducation des adultes, malgré les efforts qui ont été déployés jusqu'à maintenant, n'atteint pas encore tous les secteurs. C'est le cas, par exemple, des adultes physiquement ou mentalement handicapés qui sont loins d'être servis par le système actuel. Certains services d'avenir devraient aussi attirer l'attention de l'éducation des adultes: le loisir, la formation des cadres, la formation culturelle intégrée à l'apprentissage de la profession, la préparation

des futurs retraités, le troisième âge, et d'autres en rapport avec la société future.

Faire de l'éducateur d'adultes un professionnel de l'éducation, voilà un autre objectif à court terme qu'il conviendrait d'atteindre. Non seulement il presse, pour des raisons de justice, de mettre fin à une situation anormale qui, se perpétuant, risque de porter de sérieux préjudices à ceux qui en font les frais, mais encore il devient impérieux de pouvoir compter sur une certaine stabilité du personnel de formation pour améliorer la qualité des services.

Enfin, le problème de l'évaluation semble être un de ces problèmes voués à ne jamais être entièrement résolus. Pourtant, on ne peut plus prétendre être en mesure de planifier l'organisation des services d'éducation sans avoir préalablement identifié la nature des besoins et mesuré l'efficacité des moyens mis en oeuvre. Faute d'évaluation, les responsables de l'éducation des adultes sont ordinairement dans l'incapacité de déceler les problèmes et, conséquemment, ne peuvent les corriger.

## 3. Les embûches susceptibles de compromettre les progrès amorcés

Si, jusqu'à maintenant, des progrès marquants ont été réalisés dans le domaine de l'éducation des adultes, il faut bien reconnaître qu'ils l'ont été sous le signe d'un certain empirisme, fût-il de bon aloi. On ne saurait toutefois s'en tenir indéfiniment aux élans de bonne volonté pas plus qu'aux méthodes de tâtonnement. À l'instar des entreprises industrielles et commerciales progressives, le système d'éducation des adultes aurait avantage à consentir quelque investissement en recherche appliquée et en évaluation systématique. Il serait du plus grand intérêt de trouver des réponses, par exemple, à des questions comme celles-ci: comment l'adulte apprend-il des notions? comment peut-il au mieux développer ses habiletés psychomotrices? à quelles conditions devient-il capable de modifier ses comportements? Dans cette perspective, il faudrait intéresser les universités à développer la recherche pure, principalement en leur proposant des mécanismes de collaboration.

Enfin, au nombre des autres obstacles au progrès de l'éducation des adultes, on doit mentionner l'actuel mode de financement des services. Il est bien connu que la grande source de financement de l'éducation des adultes échappe à l'autorité provinciale. Ceci apporte des entraves à la liberté du Québec dans la détermination des priorités en éducation des adultes.

Malgré les difficultés rencontrées, on peut espérer de nouveaux développements en éducation des adultes. Il appartient à ceux qui ont pour mission de veiller aux intérêts de ce secteur de garder des attitudes positives, de susciter de nouveaux élans de dynamisme et de faire preuve de vigilance.

## VI — ÉDUCATION EN MILIEUX SCOLAIRES ANGLOPHONES[1]

Au Québec, le climat politique, linguistique, social et économique crée un sentiment de rejet et d'insécurité dans la population anglophone en général et dans le milieu scolaire anglophone en particulier. Les changements de la législation concernant l'éducation et la langue durant la dernière décade ont été interprétés généralement par les québécois anglophones comme autant de restrictions à la liberté et à l'initiative au plan éducatif.

L'évolution de l'enseignement secondaire public au Québec et sa consolidation présentent des différences importantes selon divers milieux. L'enseignement en milieu catholique anglophone est passé récemment du contrôle de l'Église à celui des commissions scolaires. En milieu protestant anglophone, l'enseignement secondaire demeure depuis les débuts sous le contrôle des commissions scolaires. Les récentes interventions de l'État concernant la planification et l'administration scolaires ont suscité des réactions différentes dans les deux secteurs. Les catholiques anglophones voudraient avoir leur propre commission scolaire et non appartenir à une commission scolaire francophone.

### 1. Philosophie, buts et objectifs

Depuis la création d'un ministère de l'Éducation en 1964, il faut constater l'absence d'une politique claire concernant une philosophie de l'éducation, ses buts et ses objectifs. Cela peut être dû à des différences profondes entre la philosophie d'éducation de la population anglophone et celle de la population francophone.

Aussi, l'enseignement secondaire anglophone a-t-il continué à se développer selon la philosophie, les buts et les objectifs d'éducation acceptés par la communauté anglophone.

Mais, l'État a la responsabilité d'aider les principaux secteurs de la population à définir une philosophie de l'éducation, des buts et des objectifs en conformité avec leur héritage religieux et culturel et leurs aspirations concernant l'éducation de leurs enfants. Il n'est pas nécessaire de viser à l'uniformité pour toutes les communautés. Une fois établis avec l'assistance du Gouvernement, ces objectifs et buts d'éducation devraient être largement diffusés puis reconnus comme fondement de toute politique d'éducation du ministère.

### 2. Programmes d'études, examens et tests

D'un côté, le ministère de l'Éducation affirme la liberté des enseignants d'adapter les programmes-cadres aux besoins de leur milieu, d'un autre côté

---

[1] Ce rapport, dont sont présentés ici des extraits, a été préparé par un conseiller spécial, à la demande de la direction du Conseil.

il persiste à imposer des examens officiels, centralisés. Le rôle du ministère devrait être d'aider les enseignants dans le développement, la révision, l'adaptation et l'évaluation des programmes afin de mieux répondre aux besoins des milieux.

Les politiques du Service central de mesure et d'évaluation du ministère se sont avérées très traumatisantes pour les écoles secondaires anglophones depuis les dix dernière années. Le ministère est demeuré indifférent au flot d'observations concernant le contenu et les erreurs des examens, la charge imposée aux écoles pour l'administration de ces examens et les problèmes périodiques que pose le traitement des données. Les milieux scolaires anglophones manquent totalement de confiance à l'égard des examens et des tests du ministère.

Les étudiants, les enseignants et les parents ont besoin d'être libérés des contraintes du Service de mesure et d'évaluation du ministère et en particulier de ses examens officiels de fin d'année. Les demandes sérieuses et répétées des commissions scolaires pour l'accréditation devraient recevoir une réponse affirmative. Les ressources actuellement consacrées au maintien d'un service centralisé devraient être mise à la disposition des commissions scolaires locales et régionales afin de les aider à améliorer et à développer leurs moyens d'évaluer le progrès et le rendement de leurs étudiants.

## 3. L'orientation

En généralisant le système de la promotion par matière dans l'école secondaire polyvalente, le ministère aurait dû préciser le rôle-clé devant être joué par l'instituteur spécialisé en orientation, sans quoi il devient difficile, sinon impossible d'assurer une éducation adéquate et une orientation non moins nécessaire.

Il faut abolir toute séparation artificielle entre l'enseignement et l'orientation qui situe l'enseignant et le conseiller-d'orientation dans des rôles personnels différents. Les critères pour le choix de conseillers à l'école secondaire devraient inclure le succès reconnu comme enseignant et de préférence une certaine expérience de travail en dehors du monde scolaire. Il est essentiel d'établir et de maintenir la confiance dans les relations entre enseignants, conseillers, parents et étudiants.

## 4. Amélioration de l'éducation

Il est nécessaire de simplifier les structures scolaires afin que l'élémentaire et le secondaire aient une juridiction commune et une philosophie, des buts et des objectifs vraiment coordonnés afin, entre autres, de faciliter le passage des élèves d'un niveau à l'autre.

Les commissions scolaires doivent avoir l'initiative, la liberté et les moyens d'humaniser les grosses écoles polyvalentes.

## 5. Ententes entre commissions scolaires

Dans les régions où la population anglophone est dispersée, les ententes entre commissions scolaires catholiques et protestantes constituent une façon positive d'assurer l'enseignement secondaire. En général, ces ententes ont satisfait les intéressés, permettant aux deux groupes de bénéficier de meilleures facilités et d'un personnel adéquat.

Cette coopération entre commissions scolaires et entre confessions a mené à la construction d'écoles secondaires conjointes à Cowansville et à Lachute et à la mise sur pied de facilités pour l'enseignement anglophone dans des nouvelles écoles polyvalentes catholiques francophones telles qu'à Gaspé et à Bonaventure. Une entente a également eut lieu pour permettre aux étudiants du Nord du St-Laurent de recevoir l'enseignement à la Eastern Townships Regional School Board.

## 6. Décentralisation

Il est urgent de renverser le courant actuel qui est à la centralisation, afin que les commissions scolaires recouvrent leur autorité et le contrôle des mesures éducatives qui sont de leur juridiction. Les catholiques anglophones connaissent une situation particulière. Les structures scolaires devraient être aménagées de façon à leur permettre d'exercer un contrôle plus direct sur l'éducation de leurs enfants.

## 7. L'enseignement post-secondaire

Jusqu'à l'établissement des CEGEP, les étudiants ayant complété leurs cours secondaire pouvaient prendre immédiatement un cours de quatre ans menant à l'obtention d'un diplôme universitaire de premier degré. L'établissement du niveau collégial signifiait alors l'addition d'une année d'étude. C'est là une des principales raisons qui expliquent la résistance des anglophones à la création des CEGEP.

Chaque année, plusieurs diplômés du secondaire quittent le Québec pour s'inscrire à une université dans les provinces maritimes ou ailleurs, là où ils peuvent décrocher un premier degré universitaire après quatre années d'étude.

## Conclusion

Depuis une dizaine d'années, l'enseignement secondaire anglophone connaît au Québec un climat de tension et d'insécurité. Cela est confirmé par toute observation objective des mémoires et des requêtes qu'ont soumises les associations et organisations concernées par l'enseignement anglophone, en réponse à la législation en éducation, aux politiques et aux mesures du ministère.

Malgré ces contraintes, l'enseignement secondaire anglophone s'avère viable et en conformité avec l'évolution de l'éducation qui se produit au Québec et à travers le Canada.

## VII — L'ÉDUCATION CHRÉTIENNE EN MILIEUX SCOLAIRES CATHOLIQUES

Au cours de l'année 1974-1975, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation a pu offrir à la population du Québec le bilan qu'il faisait de l'état et des besoins de l'éducation chrétienne par la publication de VOIES ET IMPASSES. Il ne saurait être question de reprendre dès à présent un tour d'horizon aussi complet et détaillé. Le Comité catholique désire cependant signaler d'une manière plus particulière certains besoins préoccupants que lui ont révélés ses audiences et consultations.

1. La publication de VOIES ET IMPASSES a invité le Québec à une réflexion sur la place de la dimension religieuse dans le projet scolaire. Cette publication a reçu un accueil manifestement favorable. Cet accueil révèle bien, à sa manière, le besoin largement ressenti que chaque milieu se donne un projet éducatif d'une certaine cohérence. Dans ce projet, il importe de bien déterminer la place et les modalités de la formation personnelle.
2. Après la période que le Québec a connue en éducation, marquée par la mise en place des structures, par les apprentissages d'ordre administratif et par le besoin de répondre à des urgences, la réflexion sur l'acte éducatif rencontre les intérêts des éducateurs et de la population en général; elle est une préoccupation majeure qui interpelle le Québec.
3. Le ministère de l'Éducation dit son intention de se départir d'une centralisation administrative devenue maintenant excessive. Il doit cependant bien affirmer son leadership pédagogique: il est, à cet égard, le garant de la qualité des orientations et des réalisations du système.
4. Par rapport à l'intégration de la dimension religieuse dans le projet scolaire, le Comité catholique souligne quelques besoins prioritaires qui devraient retenir l'attention:

   a) assurer une insertion plus claire de la dimension confessionnelle dans les divers documents du ministère de l'Éducation;
   b) favoriser une meilleure participation des parents à l'intégration des valeurs religieuses et morales dans les projets éducatifs de chaque milieu scolaire;
   c) donner aux professeurs d'enseignement religieux du secondaire une charge d'enseignement leur permettant de travailler dans des conditions plus humaines et d'atteindre les objectifs de leur enseignement;

d) faire en sorte que les services de l'enfance inadaptée et l'enseignement professionnel obtiennent, au plan de l'enseignement religieux, une organisation académique satisfaisante et un personnel qualifié, de sorte qu'ils ne soient pas des secteurs défavorisés;
e) clarifier, au secondaire, le statut de l'enseignement religieux en matière de certification et d'accréditation;
f) au niveau collégial, combler des lacunes graves aux plans religieux et spirituel: absence quasi généralisée d'accompagnement et de soutien;
g) sensibiliser les centres universitaires à leur responsabilité de préparer les enseignants du Québec pour le champ de travail du Québec, c'est-à-dire les écoles confessionnelles.

# VIII — L'ÉDUCATION CHRÉTIENNE EN MILIEUX SCOLAIRES PROTESTANTS

## 1. Les parents et l'enseignement moral et religieux

En général, les parents approuvent la diffusion dans les écoles d'informations à caractère religieux. Beaucoup de parents croient souhaitable de transmettre aux étudiants l'idéal de vie de la tradition judéo-chrétienne. Néanmoins, ils insistent pour que les programmes traitent des problèmes de la société et des moyens pratiques pour y faire face. Quelques parents croient fermement que l'école doit enseigner la Bible, qui est un héritage important pour leurs enfants.

## 2. La confessionnalité

### 2.1 Vue par le Comité protestant

Lors de ses audiences publiques à travers la province, le Comité protestant a constaté que les participants ont l'intime conviction que le seul moyen de respecter les droits et les aspirations des non-catholiques est de conserver le système d'éducation confessionnel. Il est reconnu que le protestantisme, de par sa nature, est multi-confessionnel. Les écoles protestantes accueillent les enfants de parents de tous les cultes qui veulent s'associer aux autres pour développer une éducation de qualité, pour mieux respecter l'individu, sa foi et ses opinions, et pour transmettre les idées fondamentales de notre culture, basée sur notre héritage judéo-chrétien.

### 2.2 Vue par les parents

Le protestantisme dépasse les barrières linguistiques du Québec. Les parents de l'École secondaire de Roberval sont fiers de leur éducation protestante française. Ils soulignent l'importance de leur identité canadienne-française,

mais en même temps, ils attachent une grande valeur à la religion, à la philosophie et à la culture qu'ils partagent avec les protestants qui ne sont pas de langue française.

Les protestants, en général, s'opposent aux commissions scolaires communes, nonobstant l'inclusion d'écoles confessionnelles ou de langue anglaise. Ils craignent que la minorité ne soit pas suffisamment représentée et que leurs écoles ne reçoivent pas une attention égale.

Malgré le fait que certains non-francophones emploient la confessionnalité comme défense contre la perte de leurs droits linguistiques, il semble y avoir un consensus. On prétend qu'une école protestante a des caractéristiques qu'il faut conserver, comme moyens de transmettre une culture qui met en relief des valeurs telles que la liberté individuelle, le respect de tous les êtres et le sens de la responsabilité individuelle.

## 3. Le français, langue seconde, et le bilinguisme

En général, les parents des enfants qui fréquentent les écoles protestantes désirent que leurs enfants soient bilingues. Il existe une impression très répandue que le gouvernement provincial ne donne pas aux écoles protestantes leur juste part des fonds fédéraux pour perfectionner la langue seconde. Le Comité protestant a porté cette plainte à la connaissance du Ministère, de même que le problème des normes dans les petites écoles.

## 4. La décentralisation

On comprend facilement que les protestants favorisent tout effort du gouvernement pour décentraliser son autorité et pour remettre aux commissions scolaires confessionnelles une partie du contrôle qu'elles avaient autrefois dans l'administration, l'emploi du personnel et le développement des programmes. D'après le Comité protestant, la réorganisation des commissions scolaires aura été des plus utile. Les grandes commissions ont maintenant la compétence nécessaire pour gérer les finances internes, pour développer les programmes et les services et faire face aux besoins locaux et régionaux.

## 5. La législation qui atteint les droits confessionnels et humains (Ex.: lois 22, 104)

D'après le Comité protestant, il faut protester contre toute attaque des droits confessionnels et humains. Sinon, on se moque du mandat du Comité protestant.

Le Comité protestant, dans ses discussions avec le Ministre et dans ses avis, se préoccupe et se préoccupera des implications de la loi 22.

La loi 104 enlève presque complètement aux bénéficiaires originaux, l'aide financière que leur avait accordée le donateur, Frank Carrel, c'est-à-dire le droit d'avoir des bourses d'études à l'université Queen's. Cette loi a été adop-

tée durant l'été. Ni le ministre de l'Éducation, ni les autorités protestantes qui sont responsables de l'éducation des bénéficiaires n'ont été consultés au préalable. La loi modifie le testament de Feu Frank Carrel en enlevant les critères de confessionnalité, de sexe et de domicile dans le choix des bénéficiaires, futurs étudiants à l'Université Queen's. Le Comité protestant, en vertu des articles 22 et 23 de la loi du Conseil supérieur de l'éducation, a vigoureusement protesté auprès du Ministre.

Il semble aux protestants qui sont bien renseignés que cette loi constitue une parodie de justice et un déni des droits humains de la minorité.

## 6. Les écoles de langue anglaise

Les parents favorisent l'enseignement en français, y compris l'immersion totale des étudiants qui peuvent en profiter. En même temps, ils désirent que cet enseignement soit dispensé dans une école sous l'autorité d'une commission protestante afin de transmettre la culture basée sur l'héritage judéo-chrétien.

## 7. Les écoles de langue française

Les franco-protestants constituent une minorité à l'intérieur d'une minorité. Comme on l'a noté plus haut, ils ont leurs liens avec la majorité et une identité religieuse et culturelle avec les protestants non-francophones. À l'École de Roberval, ils sont fiers, avec raison, de la qualité de leur éducation en français. Ils ont demandé l'appui du Comité protestant pour mieux faire connaître le fait de l'éducation protestante française, pour intercéder auprès du Ministre afin qu'il établisse des classes d'accueil protestantes et pour encourager le développement d'écoles protestantes françaises.

## 8. Les écoles inuit

Environ 90 pour cent de la population inuit est protestante (anglicane). Les Inuit protestants, par rapport aux gens du sud du Québec, semblent trouver plus importante l'éducation religieuse. Si le Comité protestant veut comprendre les besoins du peuple inuit, il devra avoir plus de contacts avec lui. Les audiences publiques se déroulaient en dialectes différents et il était difficile de bien communiquer à travers les barrières linguistiques et culturelles. Les parents sont fiers de leur foi anglicane et sont résolus à la maintenir.

L'environnement est tel qu'il est énormément difficile, vu les grandes distances, les problèmes de communication, le manque de bons enseignants et le coût de la vie très élevé, de garder les écoles ouvertes.

## 9. L'éducation protestante des Indiens

Le Comité protestant regrette le manque de contacts avec les Indiens protestants. Le Comité n'a visité qu'une école — un pensionnat situé à La Tuque — et a l'intention d'établir des relations plus étroites avec les organismes indiens.

**Deuxième section**

# Avis et recommandations sur des sujets particuliers [1]

[1] Un *avis* est une réponse du Conseil à une demande que le Ministre lui fait dans le cadre de l'article 28 de la loi du Conseil. Une *recommandation* est un rapport que le Conseil soumet au Ministre de sa propre initiative.

# 1. COMMENTAIRES SUR LE RAPPORT DU CONSEIL DES UNIVERSITÉS INTITULÉ « OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET GRANDES ORIENTATIONS DES ÉTABLISSEMENTS » [1]

[1] Recommandation adoptée à la 161e réunion du Conseil, les 13 et 14 novembre 1974.

1. Bien que sur certains points les membres aient exprimé des réserves, il ne fait aucun doute que, dans l'ensemble, le Conseil est d'accord avec les objectifs énoncés dans les cahiers II et III. Leur formulation, ayant un caractère très général, laisse aux universités une marge suffisante d'interprétation ainsi que le choix des moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre.
2. Toutefois le Conseil estime que même si les universités ont déjà pris à des degrés divers des mesures concrètes favorisant l'atteinte de la plupart des objectifs proposés, plusieurs grands thèmes soulevés par le Conseil des universités mériteraient d'être étudiés de façon plus complète avant que les universités puissent s'engager profondément dans une remise en question de leurs principes d'action. Nous avons dégagé sept de ces thèmes:
   - l'éducation permanente
   - la qualité de l'enseignement
   - la planification de l'enseignement supérieur
   - la formation universitaire
   - l'abandon des études
   - la participation
   - le rôle du professeur d'université.
3. L'étude approfondie de la plupart de ces vastes sujets représente une tâche qui dépasse les possibilités actuelles du Conseil supérieur de l'éducation. Celui-ci souhaite que les universités elles-mêmes, et d'autres organismes compétents, s'appliquent dès maintenant à les étudier de façon systématique. Le Conseil considère toujours, cependant, qu'il est de sa responsabilité de vous donner, Monsieur le ministre, des avis critiques sur les conclusions auxquelles de tels travaux conduiraient.
4. RECOMMANDATION

   - ATTENDU que la syndicalisation des professeurs d'université de la province de Québec est amorcée et en voie de réalisation;
   - ATTENDU que la syndicalisation risque d'entraîner d'importants changements dans les relations entre l'administration universitaire et les professeurs;
   - ATTENDU que la syndicalisation risque d'entraîner une transformation profonde dans l'attitude du professeur face aux divers aspects de sa fonction;
   - ATTENDU qu'il importe d'assurer la sauvegarde de toutes les valeurs de l'université actuelle;

   le Conseil supérieur de l'éducation juge à la fois essentiel et prioritaire, et en conséquence recommande, qu'une étude soit entreprise immédiatement visant à définir avec précision les divers aspects du *rôle du profes-*

*seur à l'université*, et suggère que le Conseil des universités se voit confier la responsabilité de réaliser ladite étude dans les délais les plus brefs, de telle sorte que ses conclusions pourraient servir de base aux prochaines négociations de conventions collectives.

# 2. LES CONVENTIONS COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEMBLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES [1]

[1] Recommandation adoptée à la 162e réunion du Conseil, les 12 et 13 décembre 1974.

## Introduction

Depuis la fin de 1966, les milieux scolaires du Québec ont été secoués et paralysés par plusieurs crises majeures notamment dans les relations de travail entre les enseignants, les commissions scolaires et le Gouvernement. Qu'on se rappelle l'adoption en février 1967 du projet de loi no 25 à la suite de grèves régionales; les nombreuses démissions d'enseignants qui ont précédé, en 1969, la signature de la première convention collective provinciale; à l'hiver 1971, la crise de la déclassification des enseignants; les dernières négociations provinciales des employés des secteurs public et parapublic, qui eurent pour résultat, d'une part, l'adoption du projet de loi no 19 et, d'autre part, pour les enseignants, la promulgation du Décret du 15 décembre 1972.

Devant tous ces conflits, le Conseil supérieur de l'éducation n'est pas resté indifférent:

1. En 1967, il publia ses réflexions sur la crise de 1966 et il proposa cinq sujets d'étude pour améliorer les relations de travail dans le monde scolaire [1].

2. En 1970, par suite des fréquents retards à verser les traitements des enseignants dans certaines commissions scolaires, le Conseil adressait au ministre de l'Éducation un bref avis et recommandait alors une étude sur le financement de l'éducation [2].

3. En 1972, même s'il refusa d'intervenir dans l'affrontement entre l'État et les enseignants, malgré la demande pressante de la C.E.Q. [3], le Conseil entendit des représentants de la C.E.Q. et de la Fédération des commissions scolaires, afin d'être mieux informé de la situation.

4. Enfin, il créa un comité ad hoc pour étudier tout le problème des conventions collectives à la lumière de l'activité éducative [4].

---

[1] Rapport 1965/66 et 1966/67, pp. 293-302. — Les cinq sujets d'étude proposés étaient les suivants:

1. Le statut de l'enseignant;
2. La raison d'être ou le principe d'une échelle provinciale des salaires;
3. La structure, les pouvoirs et responsabilités des commissions scolaires régionales, y inclus celles de la région métropolitaine de Montréal et de la région métropolitaine de Québec;
4. Le caractère des institutions ou des organismes appelés à négocier et à définir les niveaux de traitements et les obligations professionnelles des enseignants;
5. La constitution et le mandat des comités de planification établis par le ministère de l'Éducation.

[2] Rapport annuel 1969/70, p. 192.

[3] Le Conseil a toujours adopté comme politique de ne pas intervenir comme arbitre dans un conflit: voir par exemple Rapport annuel 1972/73, p. 63, à propos du conflit sur la classification des enseignants.

[4] Procès-verbal du 2 juin 1972, art. 128.12-13 — Le mandat du Comité indique des pistes de recherche, mais il reste volontairement large pour permettre au Comité de s'orienter plus librement dans un champ aussi vaste. — Voir l'annexe no 1.

Dans le présent avis, le Conseil n'entend pas mettre l'accent sur des solutions aux problèmes juridiques, administratifs et techniques soulevés par la négociation des conventions collectives des enseignants. Cependant, comme celles-ci exercent un impact important sur le climat et l'environnement de l'école, sur les relations entre tous les agents de l'éducation, sur la qualité de l'éducation, sur le respect des droits de tous dans la communauté scolaire, notamment des droits de l'enfant, etc., le Conseil croit de son devoir d'apporter sa contribution à la solution des problèmes éducatifs et sociaux posés par la négociation des conventions collectives des enseignants.

À cette fin, le Comité ad hoc du Conseil a rencontré une centaine de personnes (enseignants, délégués syndicaux, administrateurs scolaires) dans cinq régions différentes et la plupart des organismes provinciaux impliqués dans la négociation de la convention collective [1]. Dans le présent rapport, le Conseil s'attache d'abord à dégager les principales difficultés que les parties négociantes ont rencontrées dans la préparation, l'élaboration et l'application des conventions collectives. Puis, après avoir exposé les principes qui doivent inspirer et guider toute négociation dans le monde de l'enseignement, le Conseil explicite certaines propositions concernant:

- les attitudes et les règles du jeu à observer au cours des négociations;
- les divers paliers de négociation et les parties négociantes;
- le contenu général des conventions collectives pour enseignants.

En guise de conclusion, le Conseil suggère une série de recommandations à l'attention des parties concernées.

En remettant son rapport au ministre de l'Éducation, le Conseil se rend bien compte qu'il y a encore place pour plusieurs études sur le sujet de la négociation collective. Les relations actuelles de travail des enseignants créent, il est vrai, des situations complexes et difficiles, d'autant plus qu'elles sont nouvelles et inexplorées; cependant, le Conseil souhaite vivement que son effort de réflexion et de critique constructive amène davantage les partenaires à se rencontrer et à dialoguer, afin que tous, dans le libre exercice de leurs droits, puissent travailler ensemble à édifier une cité éducative.

---

[1] Pour compléter son information, le Comité ad hoc a en outre inventorié la littérature récente sur ce sujet, notamment dans les publications canadiennes. Voir l'annexe no 2.

# 1re partie: L'ANALYSE SOMMAIRE DES PROBLÈMES

## I. Analyse globale

La négociation collective chez les enseignants du Québec a subi une évolution considérable depuis la signature de la première convention en 1936 Lente au début, l'évolution a été rapide, quand on pense qu'en 1965, 90% des quelque 1500 commissions scolaires étaient régies par une convention, alors qu'il n'y avait qu'une trentaine de conventions quelques années auparavant [1]. Mais le pas le plus phénoménal a été l'avènement de la négociation au plan provincial, avec l'adoption, en 1967, du projet de loi no 25 visant à assurer « le droit de l'enfant à l'éducation » et à instituer « un nouveau régime de convention collective dans le secteur scolaire ». Le Québec a été la première province du Canada à instaurer un régime provincial de négociation collective pour ses enseignants. De part et d'autre, on fit son apprentissage: chose qui n'a pas été facile et qui n'a pas été sans heurts, surtout avec la participation aux négociations du ministère de la Fonction publique, et la formation du Front commun des trois grandes centrales syndicales: C.E.Q., C.S.N. et F.T.Q. L'année 1972 aura été, dans l'histoire de l'enseignement au Québec, une des plus marquées par des conflits entre le Gouvernement, les commissions scolaires et les enseignants, conflits qui auront abouti au Décret tenant lieu de convention collective, le 15 décembre 1972. Nous ne voulons pas nous arrêter davantage à l'évolution des relations de travail chez les enseignants de 1964 à 1972 [2], mais il nous faut souligner certains résultats positifs de cette évolution, tels que: l'application plus complète aux enseignants du Code du travail, la hausse des salaires des enseignants, leur uniformisation à l'échelle provinciale [3]. Il nous semble plus opportun de connaître les difficultés qui découlent du Décret de 1972 et de tirer des leçons de la dernière négociation.

La négociation collective se veut un instrument de dialogue, de compromis et d'entente entre employeurs et employés et la convention qui en résulte peut, par sa courte durée, permettre une rapide adaptation à l'évolution des besoins d'un côté comme de l'autre, mieux que ne le ferait par exemple une

---

[1] G. Raymond LALIBERTÉ, *Négociations collectives chez les enseignants, notes pour un commentaire à la C.I.R.I.E.C.* (C.E.Q. nov. 1969, Doc. 933, p. 5). — Pour des développements sur l'évolution syndicale chez les enseignants, on pourrait consulter les articles suivants:

1. Pierre L. DESAULNIERS, « L'enseignant 1836-1973 », dans *Ligne Directe*, 2 (1973-74) no 3, pp. 15-19.
2. Idem, « 25e anniversaire de la grève de l'Alliance », *Ibid.*, 2 (1973-74) no 5, pp. 10-11.
3. *La Corporation des enseignants du Québec.* s.l.n.d., 26 p. (Doc. no D-3887).
4. *Centrale de l'enseignement du Québec*, nov. 1972, 17 p. (Doc. no D-4541).

[2] Pour un excellent historique de 1964 à aujourd'hui, on pourra lire: Jean BOIVIN et Gérard HEBERT, « Le Front Commun des employés des secteurs public et parapublic québécois », dans *La Gazette du Travail*, 73 (1973) no 1, pp. 8-40.

[3] *Ibid.*, pp. 11 ss.

loi ou un règlement. De plus, en introduisant de façon directe dans le processus de négociation tous les intéressés, on a fait ressortir que l'État, dans la mesure où il entendait rationaliser les dépenses avec sa politique salariale et budgétaire, était le principal pourvoyeur des sommes nécessaires à l'enseignement et que, d'autre part, il était important de considérer les répercussions que pouvait avoir cette convention collective sur l'ensemble de l'économie du Québec.

Malgré ces perspectives, la négociation a échoué et le Gouvernement, par la promulgation de deux lois spéciales [1], a substitué un Décret à l'entente collective prévue. On est presque unanime partout pour dénoncer ce Décret, même si on le fait parfois pour des raisons opposées ou si on en fait porter la responsabilité tantôt sur l'un ou tantôt sur l'autre des parties.

De l'avis de la plupart des gens rencontrés, le Décret n'a fait que polariser et détourner vers lui le mécontentement général qu'avaient déjà suscité un certain nombre de problèmes fondamentaux des relations de travail. On a dénoncé fréquemment, par exemple:

- une centralisation excessive des pouvoirs qui rendrait pratiquement nulle la marge de manoeuvre des autorités locales;
- une organisation des conditions de travail qui serait assujettie et paralysée par un ensemble de lois, règlements ou contrats trop détaillés, rigides et uniformes;
- un climat persistant de méfiance mutuelle qui donnerait lieu à des attitudes légaliste, mesquines, belliqueuses ou défensives, etc.;
- la complexité et la confusion des enjeux de la négociation qui touchent souvent à la fois les domaines professionnel, économique, politique, éducatif, etc.

## II. Analyse par étapes

En plus des problèmes ci-haut mentionnés, on peut en relever beaucoup d'autres, plus ou moins majeurs, au cours de la dernière négociation provinciale des enseignants. Pour mieux saisir la nature de ces difficultés et de leurs répercussions, nous allons les examiner les unes après les autres, selon les étapes de la négociation.

### A. La préparation

La première négociation provinciale de 1968-69 avait pris un peu tout le monde par surprise. On a voulu se préparer intensément à la deuxième. La C.E.Q., par exemple, lors de ses congrès de 1970 et de 1971, a adopté la négociation provinciale comme une de ses priorités et s'est donné des poli-

[1] S.Q. 1972, ch. 7-8 (Bills 19 et 53).

tiques et des structures d'action. En septembre 1971, elle a même organisé une campagne d'information et de consultation auprès de tous ses membres [1]. Cependant, déjà difficile en elle-même, la négociation provinciale des enseignants est devenue plus complexe encore du fait qu'elle a dû se dérouler selon un modèle nouveau, celui du Front commun. Aussi, il n'y a pas lieu de s'étonner des difficultés rencontrées qui ont résulté de fait d'une préparation trop peu adéquate et qu'elle ait pu provoquer des désorientations, des incertitudes, des moments de paralysie, etc. En effet, il ressort clairement de l'analyse que:

1. l'organisation du Front commun des trois grandes centrales a été soudaine et improvisée.
2. tout en acceptant de discuter avec le Front commun, le Gouvernement n'a jamais clairement établi sa politique salariale.
3. il y avait ambiguïté et confusion dans les rôles que chacun des partenaires pouvait ou voulait jouer au cours de la négociation, v.g. l'État vs les commissions scolaires, le partage des responsabilités entre les 3 centrales d'enseignants (C.E.Q., P.A.P.T., P.A.C.T.), le nombre et la division des tables sectorielles, etc.
4. l'État n'avait pas mis au point, avec la participation de tous les intéressés (commissions scolaires, enseignants, etc.) ses prévisions démographiques, ses projets de planification, ses grands axes de réforme pédagogique, etc., toutes choses qui influencent grandement les conditions de travail des enseignants.

## B. La négociation elle-même

a) *Les fins*

La négociation d'une convention collective, tout le monde le reconnaît, a pour objectif premier et immédiat la conclusion d'ententes relatives aux conditions de travail entre employeurs et employés: rémunération, bénéfices sociaux, sécurité d'emploi, promotion, etc. Cependant, dans le cas des enseignants, il ne fait pas de doute que la convention collective dépasse largement cet objectif et tend à inclure une foule de dispositions qui touchent à la tâche de l'enseignant, aux ressources et aux moyens pédagogiques, au droit de gérance des administrateurs, aux politiques de l'État dans la répartition des ressources éducatives et dans le contrôle des institutions d'enseignement.

De plus, les syndicats d'enseignants, faisant ici cause commune avec tous les autres syndicats des secteurs public et parapublic, donnaient à leur convention collective la valeur d'un instrument de transformation socio-écono-

[1] C.E.Q., XXIIe Congrès. *Rétrospective 71-72*, pp. 30 et 33.

mique et politique [1]. De son côté, le Gouvernement cherchait à appliquer, dans un laps de temps relativement court, une politique salariale globale dans les secteurs public et parapublic. Ce qui a eu pour effet la formation d'un front commun et parallèlement, la mise en veilleuse des tables sectorielles.

Dans un tel contexte, il devient difficile d'identifier les vrais problèmes, de définir clairement les objectifs de la négociation des enseignants et de fermer les enjeux réels qu'elle met en cause.

b) *Les agents*

Autrefois, les conventions collectives se signaient entre deux seuls partenaires distincts, mais juridiquement égaux devant la loi: les commissions scolaires (patrons ou employeurs) et les syndicats accrédités (salariés), selon le modèle tracé dans le Code du travail. Mais depuis l'adoption du projet de loi no 25, la négociation a été confiée à un groupe fort complexe [2] et, à toutes fins utiles, retirée aux patrons et aux salariés prévus par le Code du travail [3].

Pour le compte des associations d'instituteurs, il y a la C.E.Q., la P.A.P.T. et la P.A.C.T. qui, bien qu'ayant chacune leur autonomie et regroupant des syndicats bien différents par le nombre, la culture et les orientations, doivent se mettre d'accord entre elles face à l'autre partie ou peuvent recourir à leur droit de veto.

Pour le compte des commissions scolaires, il y a, d'une part, les fédérations des commissions scolaires catholiques (F.C.S.C.Q.) et protestantes (Q.A.P.S.P.), — qui ne sont pas des employeurs, — et, d'autre part, le Gouvernement. Bref, à la table provinciale, on retrouve six agents négociateurs qui ne sont, au sens de la loi, ni des employeurs ni des syndicats accrédités. Par contre, en vertu de la loi relative au régime de négociation collective dans les secteurs de l'éducation et des hôpitaux [4], plus de 150 patrons (les com-

---

[1] BOIVIN et HEBERT, *loc. cit.*, pp. 22-23 et 34. — Voir aussi, sur ce thème: W.N. TOOMBS, « The use of power tactics in teacher salary Negotiations », dans *Education Canada,* 13 (1973) 24. Sur le même sujet, il serait intéressant de lire les quelques pages du Rapport du Comité consultatif du Ministre de l'Éducation de la Saskatchewan et d'en citer la conclusion:

> « In this view, collective bargaining, centered on the importance of belonging to an organization having an effective power base, has become an essential adjunct to the formal political processes that have developed in liberal democracies. » *(Teacher-Trustee Bargaining,* Regina 1972, 64 p., pp. 8-18, p. 12)

L'article de Archie KLEINGARTNER, « Collective Bargaining . . . », dans *Public Administration Review,* 33 (1973) 165-172 va dans le même sens, ainsi que celui de BOIVIN et HEBERT, *loc. cit.,* pp. 22-25 et 34-35.

[2] S.Q. 1966-67, ch. 63, art. 13 ss. — Pour la composition des tables en 1971, voir: Ministère de la Fonction publique, Rapport annuel 1971/72, pp. 29-40.

[3] S.Q. 1970, ch. 54; 1971, ch. 12 (Bill 46).

[4] S.Q. 1971, ch. 12 (bill 46)

missions scolaires) et plus de 50 syndicats accrédités n'ont pas voix directement à la négociation provinciale.

La venue du Gouvernement, comme nouvel agent négociateur, crée des difficultés dans la conduite des négociations. En effet, le Gouvernement, par son pouvoir exécutif, possède une puissance qui peut limiter grandement le droit de négocier des autres agents:

- sans être l'employeur, au sens du Code du travail, il est le principal bailleur de fonds des commissions scolaires;
- il surveille l'application des lois, règlements et conventions;
- il a le pouvoir, en accord avec les lois cependant, de faire des règlements concernant les relations de travail et l'éducation;
- il a la capacité de présenter à l'Assemblée nationale des projets de loi pour mieux faire accepter son point de vue: ce qui est arrivé, de fait, à plusieurs reprises, par exemple les bills no 19, no 46 et no 89.

Un tel contexte a pour effet de diminuer considérablement le pouvoir de négociation des commissions scolaires et des syndicats accrédités, tel que prévu par le Code du travail, et même de fausser le rôle déterminant que pourraient vraiment jouer les centrales syndicales et les fédérations des commissions scolaires.

c) *Les paliers*

Autrefois, les conventions collectives d'enseignants étaient négociées et signées au niveau local seulement, entre les commissions scolaires et les syndicats accrédités. La loi de février 1967 stipule que, sur certains objets à être déterminés par un arrêté en conseil, la négociation devra se faire à l'échelle provinciale [1] et que les stipulations des conventions locales sur lesdits objets ne seront valides que si elles sont négociées et agréées:

> pour le compte des associations d'instituteurs, par la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques, la Provincial Association of Catholic Teachers et l'Association provinciale des instituteurs protestants de Québec, et, pour le compte des commissions scolaires, par le gouvernement, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et la Quebec Association of Protestant School Boards. [2]

Par cette loi, on inaugurait une ère nouvelle dans le domaine des relations de travail, mais on gardait encore des rôles anciens au niveau local, car les commissions scolaires et les syndicats accrédités ne perdaient pas leur juridiction.

---

[1] S.Q. 15-16 Eliz. II, 1966-67, ch. 63, art. 14.

[2] *Ibid.*, art. 15.

Ainsi, aux problèmes posés par la multiplicité des agents de négociation, s'ajoutaient les problèmes causés par l'ambiguïté de la centralisation qu'on voulait instaurer; on pourrait en donner des exemples dans les faits suivants:

- les lignes de démarcation étant peu nettes, il se produit des interférences entre le pouvoir exécutif et le pouvoir législatif, entre la stratégie provinciale et la stratégie locale;
- le niveau provincial prend des décisions dont l'application est la responsabilité du niveau local;
- on ne sait plus trop bien qui est responsable des échecs éventuels, etc.

De plus, la convention provinciale devait, en principe, laisser aux instances locales une certaine liberté dans l'interprétation et l'application des clauses agréées provincialement. En fait, cependant, cette liberté n'a pas tellement joué pour les raisons suivantes:

1. les budgets des commissions scolaires, tels qu'approuvés par le Gouvernement, étaient rigides, limitatifs, et restreignaient grandement l'usage de la liberté prévue par la convention;
2. les tribunaux d'arbitrage, par leurs nombreuses sentences, ont singulièrement limité la liberté d'interprétation et d'application;
3. chacun s'accrochait à des interprétations rigides et mesquines et cherchait à couvrir sa propre responsabilité;
4. les partenaires locaux, d'une part, n'ayant pas pris une part directe et suffisamment active à la négociation, et, d'autre part, devant maintenant appliquer le Décret, avec toutes les complications que cela comporte, ne se sentent pas tellement engagés et responsables;
5. l'entente provinciale de 1968, de même que le décret de 1972, contenaient trop de prescriptions administratives détaillées et rigides.

En conformité avec l'article 13 de la loi citée plus haut, plusieurs arrêtés en conseil ont été publiés pour déterminer l'objet de la négociation provinciale [1]. Toutes les parties, pour des raisons différentes toutefois, avaient

---

[1] Les arrêtés en conseil concernés sont les suivants:

1 — le no 1556 de 1967, qui transférait au niveau provincial la négociation des salaires;

2 — le no 1885 de la même année, qui fixait 8 autres objets à la négociation provinciale:

a) les dispositions interprétatives relatives aux clauses portant sur des questions qui doivent faire l'objet de négociations à l'échelle provinciale;
b) les règles et critères qui doivent servir à l'établissement de la tâche des instituteurs;
c) les rémunérations additionnelles, tout supplément au traitement et les avantages sociaux qui s'ajoutent indirectement au traitement tels que, notamment, les assurances, les congés de maladie, les congés sociaux;
d) les stipulations relatives aux congés pour charges publiques, aux congés pour affaires relatives à l'éducation, à la responsabilité civile et à la maternité;
e) les prérogatives d'ordre syndical;
f) les règles et critères relatifs à l'accessibilité pour les instituteurs aux études de perfectionnement reconnues par le ministère de l'éducation;
g) la consultation des instituteurs;
h) le mode de règlement des griefs.

réclamé l'uniformisation des traitements des bénéfices marginaux et des normes générales qui déterminaient les tâches de l'enseignement. Cependant, on s'est bien rendu compte, par expérience, qu'on ne peut guère aller au-delà de principes ou de critères généraux pour tout ce qui touche à la tâche et au perfectionnement de l'enseignant, à sa sécurité d'emploi, etc. car dans toutes ces matières ou autres analogues, les différences entre les régions sont trop prononcées pour pouvoir permettre, sans heurts, une uniformisation à la grandeur de la province: ce qui d'ailleurs serait contraire aux principes élémentaires de l'activité éducative.

d) *les procédures*

La loi des relations ouvrières (1941) et le Code du travail (1964) ont fixé des procédures à suivre dans les négociations de conventions collectives, mais elles concernent plutôt des entreprises particulières, privées et locales. Avec la négociation de 1969, dans les secteurs public et parapublic, on entrait vraiment dans une ère nouvelle; en effet, on négociait à un niveau provincial et par l'entremise d'agents venant de milieux très différents (fonction publique, éducation, affaires sociales, etc.). Or, on n'avait pas encore prévu de règles de procédure pour ce genre de négociation et alors chacun faisait son expérience. Comment fixer les mandats de tels agents négociateurs? . . . à quel moment les obliger à faire vérifier leurs mandats? . . . qui peut informer le public, sur quoi et à quel moment? etc. Voilà quelques exemples de problèmes que devait amener la nouvelle conjoncture des négociations provinciales. De ce fait, les pourparlers n'ont pas toujours été faciles: on s'est querellé souvent sur des points de procédure, — ce qui a retardé les débats, — ou bien, certaines tables sectorielles n'ont pas voulu bouger tant que la table centrale n'eût pas conclu une telle entente, ou encore, des partenaires ont quitté le front commun, aussitôt que leur groupe eût obtenu satisfaction, etc.

e) *les attitudes*

Dans le contexte actuel, la négociation provinciale prend la forme d'une épreuve de force entre deux partenaires de taille et elle entraîne des attitudes rivales. Cependant, même en tenant compte du caractère particulièrement complexe de cette négociation, nous nous devons de signaler certaines attitudes qui sont nuisibles à la discussion et qui sont fort souvent l'équivalent d'un refus de négocier ou parfois sont pires que la lutte ouverte, par exemple:

- vouloir gagner sur tous les fronts et refuser toute concession;
- refuser d'atteindre son objectif par étapes et s'entêter dans une lutte à finir;
- s'en tenir à des procédés démagogiques, par trop simplificateurs ou inutilement provocateurs, etc.

f) *les contenus*

Dans l'ensemble, le Décret de 1972 suit le même schéma que l'entente de 1969: on y retrouve un très grand nombre de clauses qui nous donnent l'impression d'avoir en mains un catalogue de prescriptions. Son objet spécifique, ce sont

les conditions d'emploi de l'enseignant prises au sens large; mais, en pratique, il n'est pas toujours facile de conclure des ententes sur ce sujet, sans toucher plus ou moins aux principes et aux méthodes de la pédagogie, ainsi qu'aux politiques éducatives du gouvernement. Aussi, y a-t-il beaucoup d'articles qui, plus ou moins directement, conditionnent la vie pédagogique. La consultation que le Conseil a organisée en vue du présent rapport a fait ressortir une série de problèmes au niveau du contenu de la convention, par exemple:

1. Le droit *à la consultation et à la participation* est laissé aux parties, qui doivent s'entendre sur ce sujet dans les 60 jours. On a trouvé le délai bien court. De plus, les opinions sont bien partagées sur le fond du problème:

- les uns tiennent mordicus à leur droit de gérance dans le domaine pédagogique, se déclarent les seuls représentants des parents, s'arrogent le droit de prendre seuls les décisions, même en dehors des questions purement administratives;
- d'autres revendiquent la cogestion et la codécision au moins sur ce qui affecte l'acte éducatif, surtout dans les domaines importants; se plaignent qu'on les consulte sur des questions secondaires, tandis qu'on les néglige sur les grandes politiques de l'école; prétendent que la consultation n'existe que pour la forme;
- d'autres, enfin, affirment que le Décret actuel n'empêche pas la participation des enseignants à la direction de l'école et que la cogestion peut même s'implanter . . . tout dépendant des attitudes des personnes en présence.

2. La *sécurité d'emploi* de l'enseignant est vue comme un problème particulièrement grave, d'autant plus que la natalité au Québec ne cesse de diminuer. De plus, l'unanimité des personnes interrogées n'est pas faite sur ce point:

- les uns admettent que la sécurité à tout prix est un danger pour le renouvellement et le ressourcement du personnel;
- d'autres préfèrent parler de sécurité de la tâche (ou de la fonction) que de sécurité d'emploi;
- plusieurs se rendent compte que le trop grand nombre de spécialistes diminue la sécurité d'emploi;
- la plupart trouvent aberrante la procédure actuelle de non-réengagement; on se plaint également que les effectifs en personnel doivent être déterminés par le nombre d'élèves inscrits au 30 septembre de l'année scolaire en cours.

3. Au chapitre des *salaires,* dont les échelles sont basées sur la scolarité et l'expérience, sont greffés deux problèmes majeurs: le premier, la déclassification des enseignants due à des changements dans l'évaluation de la scolarité; le deuxième, l'évaluation de l'expérience des enseignants du secteur professionnel.

4. Le thème qui a provoqué le plus de réactions a été, sans aucun doute, celui de la *tâche de l'enseignant:*

- on soutient que les rapports maître-élèves ne donnent pas le nombre suffisant d'enseignants, vu les tâches à accomplir et les exigences des règlements pédagogiques et administratifs;
- pour avoir les spécialistes dont on a besoin à l'élémentaire, il faut alourdir la tâche des enseignants: plus de périodes-semaine ou plus d'élèves en classe.

g) *les moyens de pression: la grève*

Le droit de grève a été reconnu au Québec dès 1921, par la Loi des grèves et des contre-grèves municipales, et il a été réglementé à nouveau par la Loi des relations ouvrières de 1944. Cependant, pour trancher toute ambiguïté antérieure dans les services publics, le Parlement a voté une autre loi, la même année, pour imposer l'arbitrage obligatoire dans les différends entre les services publics et leurs salariés [1]. Ce n'est qu'en 1964, avec le Code du travail, que le droit de grève a été concédé aux employés d'un service public, moyennant certaines conditions [2]. L'année suivante, le 17 juin, le Code du travail était amendé pour concerner davantage les instituteurs et notamment l'art. 99 était modifié, en ajoutant l'alinéa suivant:

> Le présent article s'applique à une grève appréhendée ou en cours qui compromet l'éducation d'un groupe d'élèves comme à une grève qui met en danger ou en péril la santé ou la sécurité publique [3].

L'usage de ce droit, reconnu dans la moitié des provinces du Canada [4], pose de sérieux problèmes quand on pense, d'une part, aux nombreuses heures de travail perdues par les grèves [5] et, d'autre part, aux sentiments

---

[1] S.Q. 1944, 8 Geo VI, ch. 31, art. 4: Loi concernant l'arbitrage des différends entre les services publics et les salariés à leur emploi (voir aussi S.R.Q. 1941, ch. 169)
Cet arbitrage a d'ailleurs été aboli en 1946 pour les enseignants ruraux, et il n'est revenu qu'en 1960. — Pour un bref historique de cette période, on pourrait consulter:

1. Pierre-L. DESAULNIERS « L'enseignant 1836-1973 », dans *Ligne directe,* 2 (1973) 2, pp. 15-30.
2. *La Corporation des enseignants du Québec* D 3887, 26 p.

[2] Voir les art. 99 et 46. — À ce propos, GARANT écrit: « Au Québec, il semble donc que l'on « acquiert » le droit de grève; ce n'est pas le fait, de l'accréditation ou de la négociation qui donne ce droit » (*Droit et législation scolaires*, p. 288.)

[3] S.Q. 1965, ch. 50, art. 5. — Cet amendement ne parlait pas encore des « services essentiels » à sauvegarder, comme l'a fait la Loi de la fonction publique (S.Q. 1965, ch. 14, art. 75) qui ne concernait par les enseignants des commissions scolaires; cependant, certaines injonctions et lois d'exception ont, par la suite, invoqué cette restriction au droit de grève, restriction qui est toujours demeurée vague et que le bill 89 se proposait d'éclaircir.

[4] Plusieurs provinces n'ont pas encore accordé le droit de grève aux enseignants: l'Ontario, la Colombie Britannique, le Manitoba, l'Île du Prince-Edouard et Terre-Neuve.

[5] En neuf ans, de 1960 à 1969 il n'y a eu que 26 grèves d'enseignants au Canada, dont 3 en Alberta (3451 jours) et 2 en Saskatchewan (1617 jours). Les 21 autres ont eu lieu au Québec (444,362 jours sans compter une grève de 3 semaines), dont 11 ont duré 15 jours et plus et 7, plus qu'un mois (J. Douglas MUIR, « Collective Bargaining by Canadian Teachers », dans *Education Canada,* 10 (1970) no 2, p. 47).

d'animosité, de frustration et de ressentiment que la grève laisse après elle: au plan des relations de travail, la grève est souvent comparée à la guerre! Aussi, le Gouvernement a-t-il eu l'intention de réglementer davantage l'exercice de ce droit de grève par la présentation, en 1972, du projet de loi no 89 qui, par suite de vives oppositions, a été retiré [1].

**Conclusion de la première partie**

Les négociations provinciales de travail dans les secteurs public et parapublic sont d'origine récente. Déjà, elles ont donné des fruits intéressants: meilleure répartition géographique des fonds publics consacrés à l'éducation, amélioration des traitements et de plusieurs conditions de travail, sensibilisation du public aux problèmes des relations de travail dans l'éducation, etc. Cependant, entre employeurs et employés, notamment dans le monde de l'enseignement, les relations sont encore tendues et particulièrement malsaines. En effet, même en dehors des périodes de grève, — où l'impact est bien visible, — il se produit, du fait de la convention collective et de ses retombées, des anxiétés, des frustrations, des sentiments d'injustice, des rancoeurs, etc. qui conditionnent beaucoup le travail de l'éducateur. Il est inévitable que les affrontements et les conflits entre employeurs et enseignants perturbent le climat et l'environnement de l'école. Malgré tout, nous sommes convaincus qu'il devrait y avoir moyen de négocier une convention collective, sans mettre en cause la qualité de l'activité éducative de l'institution scolaire.

## 2ème partie: LES PRINCIPES DIRECTEURS

Avant d'aborder les recommandations que nous suggère la présente étude, il y a lieu de situer la convention collective des enseignants dans un contexte intégral et de voir à quels principes elle doit obéir si elle veut rendre justice non seulement à ces bénéficiaires immédiats, mais encore à tous ceux qu'elle touche de plus loin: la communauté scolaire et même le public tout entier. À cette fin, nous allons rappeler brièvement, d'une part, les droit fondamentaux des parties impliquées directement dans la convention collective, soit les enseignants et les responsables de l'administration scolaire, et d'autre part, les droits de l'enfant et de la collectivité.

---

[1] Le projet de loi no 89, déposé devant l'Assemblée nationale à la fin de 1972, a soulevé l'ire des centrales syndicales (C.E.Q., *Décisions du 23e congrès, juillet 1973*, pp. 1-3; Y. CHARBONNEAU, *À l'ombre comme au soleil*, pp. 20-27; P.A.P.T., *Mémoire sur le projet de loi 89*, 18 p.). Pour une excellente critique de ce projet de loi, voir:

1. Jean-Réal CARDIN, « Le sombre projet de loi 89 », dans *Maintenant*, mai 1973, no 126, pp. 26-29;
2. École des Relations industrielles, *La grève;* 4e colloque 1972-73. Université de Montréal 1973, 87 p.

## I. Les droits des enseignants

### A. Dans le champ du droit du travail

Les enseignants, comme les autres catégories de travailleurs, ont le droit de vivre convenablement de leur travail et de participer à la prospérité de la collectivité. Il s'agit là du postulat qui sous-tend les droits reconnus dans le champ de travail.

a) *Droit d'association*

Le droit d'association est un droit fondamental de l'homme et, au Québec, quel que soit son fondement constitutionnel, cé droit existe de fait notamment dans le monde du travail [1]. La première association d'instituteurs a été formée en 1845 et le premier véritable syndicat a été créé en 1936 [2]. Mais l'essor de ce droit a été donné, à partir de 1946, par la Corporation des instituteurs et des institutrices catholiques du Québec [3]. Ce droit d'association a certes des limites, mais toute négociation collective devrait tendre à la préserver et à lui donner une interprétation positive.

b) *Droit de négociation collective*

Ce droit est le corollaire immédiat du droit d'association dans le champ du travail. Il a été officiellement reconnu, une première fois, en 1924, par la Loi des syndicats professionnels [4] et le Code du travail en a favorisé l'exercice, tout en le restreignant aux syndicats accrédités [5]. En fait, les enseignants ont exercé ce droit à partir de la création des premiers syndicats, tout en éprouvant beaucoup de résistance de la part des commissions scolaires. Depuis l'adoption du Bill 25, c'est avec l'État surtout que les enseignants sont appelés à négocier leurs conditions de travail: ce qui complique singulièrement l'exercice de ce droit qui, pour autant, n'en devrait pas être diminué. Certes, tous les états n'ont pas encore accepté de négocier collectivement avec leurs employés, craignant, par exemple, l'effritement par les unions du pouvoir des représentants du peuple, le bouleversement des équilibres budgétaires, les crises gouvernementales. Malgré tout cela, il y a un mouvement irréversible vers la négociation collective dans les secteurs public et parapublic, car elle se révèle un frein salutaire à l'arbitraire et au paternalisme des gouvernants [6].

Pour sa part, le Québec a déjà emboîté le pas et il ne pourra plus reculer sans provoquer des crises plus graves que par le passé.

---

[1] Pour un exposé de ce droit: ses fondements, son développement et ses limites, voir P. GARANT, *op. cit.*, pp. 269-279.

[2] Voir les articles cités à la note 1 de la p. 67.

[3] *La Corporation des enseignants du Québec*, D 3887, 26 p.

[4] Cette loi a été reprise par la Loi des syndicats professionnels de 1964 (S.R.Q. 1964, ch. 146).

[5] S.R.Q. 1964, ch. 141, art. 20 et 40 et aussi les amendements ultérieurs (S.Q. 1969, ch. 47 et 48). — Sur ce sujet de l'accréditation, on peut se reporter à P. GARANT, *op. cit.* pp. 280-283.

[6] Félix A. NIGRO, « The implications for public administration », dans *Public Administration Review*, 32 (1972) 120-126, p. 125.

c) *Droit de grève*

Les droits d'association et de négociation chez les enseignants, à l'encontre des relations de travail dans l'entreprise privée, n'ont pas comporté le droit de grève. Même, par une loi de 1944, le droit de grève reconnu aux autres par la Loi des relations ouvrières leur a été refusé et remplacé par l'arbitrage obligatoire [1], perdu lui aussi d'ailleurs, de 1946 à 1960, pour les institutrices et les instituteurs ruraux [2]. Quoi qu'il en soit, il est normal que tout droit de négociation soit accompagné d'un pouvoir de pression sur l'autre partie. Voilà, pourquoi, le droit de grève a été finalement reconnu aux enseignants en 1965.

### B. Dans le champ de l'acte professionnel

Sans constituer une profession au sens de la loi [3], les enseignants n'en sont pas moins d'authentiques professionnels [4], les enseignants n'en sont pas moins d'authentiques professionnels [4]. Aussi, est-il légitime de leur reconnaître une grande autonomie dans l'exercice de leur acte professionnel proprement dit, c'est-à-dire dans tout ce qui concerne directement la science et l'art d'enseigner. En conséquence, aucune convention ne saurait léser ce droit, mais devrait plutôt tendre à le renforcer.

### C. Dans le champ de la politique éducative

Les enseignants, en tant que professionnels de l'enseignement, doivent être mis à contribution avec d'autres pour la détermination des objectifs du système d'éducation; le juge R.G.B. DICKSON a bien fait ressortir ce droit:

> The conception of unrestricted discretion to management is incompatible with the attitudes of today. The need for the deeper involvement of the workers in the whole of society's legitimate activities does not admit of any such absolutist pre-emption. Management and workers have become social partners. In the educational arena teachers have been at the fringe of decision-making in schools. In the present state of society it is right that teachers be concerned with the whole operation and policies of the schools in which they operate and join with school boards, parents and students in the decision-making process [5].

---

[1] Voir note 1, p. 67.

[2] Voir *La Corporation des enseignants du Québec,* D-3887, pp. 6ss

[3] Nous faisons référence à la loi 250 qui a été sanctionnée le 6 juillet 1973.

[4] Qu'est-ce qui constitue, en fait, le caractère fondamental d'une profession? . . . Ne serait-ce pas sa capacité de prendre elle-même ses décisions et d'en porter les responsabilités dans la sphère d'activités qui lui est propre? . . . on pourra lire sur ce sujet l'article de E.T. PHERRILL (« Contract bargaining: confrontation or compromise », dans *Education Canada,* 11 (1971) no 4, pp. 47-48.)

[5] « Consultation, Planning and Decision Making », dans *ATA Magazine* 52 (1971) 21-26, p. 25.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un précédents rapport [1], a déjà soutenu que la direction pédagogique de l'école doit inviter les enseignants à participer aux prises de décisions au niveau opérationnel et dans un type de structure collégiale, en les considérant comme des membres à part entière de l'équipe scolaire.

## II. Les droits des responsables de l'administration scolaire

Il y a un parallèle à établir entre les droits des enseignants — employés — et les droits des administrateurs scolaires — employeurs.

Dans le champ des relations de travail, les administrateurs ont des droits d'association, de négociation et lock-out. Des difficultés particulières peuvent surgir quand l'une des parties négociantes est l'État, qui a en même temps des droits de législateur. Sans vouloir traiter comme telle la question fort complexe des relations de travail dans le secteur public en général, le Conseil croit devoir donner des indications propres à favoriser les négociations dans le secteur de l'enseignement.

Au plan scolaire, l'État a un droit de regard sur l'organisation générale car il doit voir à un partage équitable des ressources. Il serait par exemple impossible que l'on retourne en arrière et que l'on accepte entre les régions des inégalités injustifiées concernant les conditions de travail des enseignants. Les Commissions scolaires ont pour leur part un droit de gérance sur l'administration scolaire de leur région respective. Ce droit correspond à la responsabilité qu'elles ont d'assurer à leur clientèle scolaire des services éducatifs de qualité qui répondent adéquatement aux besoins spécifiques de cette clientèle. Au niveau de l'école, ce droit de gérance peut être partagé de diverses façons par les enseignants [2].

## III. Les droits de l'enfant et de la collectivité

L'enfant (ou l'adolescent) a des droits fondamentaux qui découlent des droits mêmes de la personne humaine. En effet, tout enfant a droit à une éducation qui favorise son développement, la prise en charge graduelle de son éducation en vue de l'atteinte d'une véritable autonomie intellectuelle à l'âge adulte, qui est un préalable à l'exercice de la liberté humaine. Dans une société qui a des ressources suffisantes, l'enfant a droit à un système d'enseignement qui fonctionne bien, qui fournit des services éducatifs et en définitive un environnement scolaire qui est vraiment stimulant pour le développement de la personne.

---

[1] Rapport annuel 1965/66 et 1966/67, no 54, p. 43 et no 67, p. 53.

[2] Pour un exposé juridique de cette cogestion, voir P. GARANT, *op. cit.*, pp. 248-250.

Nos sociétés modernes sont bien convaincues de l'importance de se donner un système d'enseignement et plus globalement un ensemble de mesures éducatives qui amènent le plus grand nombre possible de leurs citoyens à développer au maximum leur potentiel pour assurer ainsi une plus grande efficacité des ressources humaines. Une collectivité comme la nôtre consacre une partie importante de ses ressources financières — près du quart du budget — à son système d'enseignement. Cette collectivité a donc droit à ce que les enseignants et les représentants de l'administration scolaire collaborent ensemble afin d'utiliser les ressources le plus rationnellement possible.

La convention collective des enseignants — comme celle de tous les autres employés de la fonction publique et parapublique — touche d'assez près les intérêts du public. Les modes de pression que l'on utilise de part et d'autre pour appuyer ses positions ont parfois un impact très marqué sur l'existence d'un grand nombre de citoyens qui par ailleurs n'ont pas tellement leur mot à dire dans le débat. Un système d'enseignement qui se voit paralysé dans son fonctionnement par toutes sortes d'éléments perturbateurs provenant de difficultés dans les relations de travail s'avère alors incapable de répondre aux besoins éducatifs de sa clientèle.

Certes, la convention collective n'est pas une loi et elle demeure toujours un contrat liant seulement employeurs et employés concernés. Cependant, même si les partenaires d'une convention collective tiennent normalement compte de leurs intérêts, il est impensable, surtout dans le contexte actuel où nous sommes de plus en plus solidaires les uns des autres, qu'une convention collective provinciale néglige l'impact qu'elle peut exercer sur toute la vie économique, social et politique [1]. Cela ne veut pas dire qu'une convention négociée ne pourra jamais provoquer des répercussions négatives sur la société, car l'exercice légitime de son droit peut parfois entraîner des limitations dans l'exercice des droits d'autrui. Mais, dans un pareil cas, on pourrait alors de demander jusqu'où l'exercice de son droit sera légitime, quand le bien commun mis en jeu ou en danger la convention collective dépasse de beaucoup les intérêts des partenaires.

## 3ème partie: ESSAIS DE SOLUTION

La négociation collective chez les enseignants n'a pas encore trouvé de formule satisfaisante, loin de là: l'imposition d'un décret après une vingtaine de mois de négociation en est la preuve. Le Conseil supérieur de l'éducation ne prétend donc pas présenter des solutions à toutes les difficultés que pose cette négociation. Toutefois, après avoir analysé l'évolution des dernières

[1] C'est surtout la responsabilité de l'État de veiller sur le bien public et, dans le domaine des relations de travail, il la remplit surtout par l'imposition de limites à la grève dans les services publics. Mais la partie syndicale ne peut, de ce fait, se croire exempte d'une certaine responsabilité sociale.

années, consulté un certain nombre de personnes concernées, et passé en revue la littérature récente sur ces questions, le Conseil croit pouvoir faire le point sur un certain nombre de problèmes.

## I. Attitudes et techniques

Quand un problème surgit dans les négociations, on est trop souvent porté à en rechercher les causes dans des vices de structure ou de techniques de négociation et à proposer des réformes uniquement à ce niveau. On parle rarement de changements à apporter dans les mentalités et dans les attitudes des personnes et des organismes concernés. Pourtant, il y a là souvent la clé de maints problèmes; toute réforme structurale peut difficilement réussir si, au préalable, les personnes en présence n'ont pas accepté de modifier leur mentalité et leur comportement. Voilà pourquoi nous abordons cette partie par quelques observations sur les attitudes positives qui constituent en quelque sorte un préalable à la bonne marche de toute négociation.

### A. Attitudes

La négociation est un dialogue qui, malgré une situation en soi conflictuelle, doit aboutir à une entente. Pour en arriver à ce résultat, la négociation doit laisser transparaître chez les interlocuteurs un certain nombre de qualités indispensables, par exemple: franchise, bonne foi, respect d'autrui et réalisme.

Ces attitudes sont, il est vrai, faciles à énoncer mais difficiles à traduire en règles du jeu précises; sans ces attitudes pourtant, la négociation s'avère souvent incapable d'aboutir à des résultats suffisamment positifs, malgré la valeur des propositions à discuter et l'importance de l'impact de la négociation sur une partie de la population. D'où l'importance de constituer dans les équipes de négociation de gens de grande maturité, capables d'une objectivité telle qu'ils ne perdent jamais de vue leurs responsabilités réelles à l'égard tant de la clientèle scolaire que de l'organisme qu'ils représentent.

### B. Règles du jeu

À cause de sa complexité, la négociation a besoin de mécanismes pour fonctionner sans trop de heurts et pour éviter qu'on se crée des problèmes qui compromettent les discussions de fond. En conséquence, comme le Code du Travail est trop général sur la procédure des négociations, les partenaires doivent, avant d'engager la négociation, fixer leurs propres règles, les faire connaître publiquement et les respecter dans l'élaboration de leurs tactiques respectives. George W. Angell propose un ensemble de principes généraux et de règles fondamentales de procédure, comme par exemple:

— établir des échéances et s'y tenir

— n'accepter de publicité que d'un commun accord

— fixer d'avance l'ordre du jour de la prochaine réunion
— bien spécifier le rôle de chacun des participants: porte-parole, consultants, etc. [1].

### C. Stratégie

La négociation repose également sur un ensemble de tactiques par lesquelles chaque partie s'efforce d'amener l'autre à accepter ses propositions. Angell, à la suite d'une enquête qu'il mena en 1971 dans 25 collèges de l'état de New York, a rédigé une liste intéressante de procédés stratégiques [2] mais il ne saurait être ici question pour le Conseil de définir de telles stratégies. Il y a lieu toutefois de rappeler que les tactiques adoptées de part et d'autre ne sont légitimes que dans la mesure où elles sont conciliables avec les règles du jeu établies antérieurement.

## II. Paliers de négociation et parties négociantes

Dans la première partie de ce rapport, nous avons exposé les faiblesses du régime actuel. Pour améliorer la situation, nous recommandons la procédure suivante:

### A. Phase préparatoire à la négociation

Étant donné que, d'une part, c'est l'Assemblée nationale, élue par le peuple, qui approuve les crédits de l'État, ses priorités, la répartition du budget entre les divers ministères, et que, d'autre part, c'est le Gouvernement qui paie, à même les fonds publics, les salaires de tous les enseignants des commissions scolaires de la province, il est souhaitable qu'avant toute négociation l'État réunisse les centrales syndicales et les fédérations des commissions scolaires pour leur montrer, livres en mains:
— quels sont les crédits qu'il entend consacrer à l'éducation et quelle est la vitesse de croisière qu'il veut prendre dans les dépenses publiques;
— quelles sont les priorités qu'il se donne concernant le développement de l'éducation pour les prochaines années.

Ceci ne doit pas signifier que la masse salariale des enseignants est déterminée au départ de façon définitive par le Gouvernement et quelle ne peut être l'objet d'une négociation réelle. Ceci permet toutefois aux parties concernées de mieux percevoir l'impact sur l'ensemble du budget de l'éducation des changements que l'on conviendra d'apporter par la suite, par exemple à une politique salariale.

Toujours dans ce but d'éviter les ambiguïtés inutiles au départ, il est également souhaitable que les diverses parties impliquées — ministère de l'Éduca-

---

[1] « Improving Collectives Negotiations on the Campus », dans *Educational Record,* 53 (1972) 169-176, p. 172.
[2] *Ibid.*, pp. 173-174.

tion, commissions scolaires, enseignants — fassent connaître les informations qu'elles détiennent concernant la réalité scolaire et qui sont pertinentes à la négociation: données démographiques sur la clientèle scolaire et projections, inventaire des ressources humaines disponibles dans l'immédiat et dans les prochaines années, orientations des politiques d'éducation, etc.

Le public doit être lui-même bien informé sur la situation scolaire car en dernier ressort, quand les négociations se trouvent devant un cul-de-sac, particulièrement dans les secteurs public et parapublic, c'est l'assentiment du public, son appui qu'on cherche à obtenir de part et d'autre. Or, il ne faut pas attendre le moment où l'affrontement est total et presque sans issue pour fournir au public les informations qui lui permettent de juger en connaissance de cause. D'ailleurs à ce moment il devient difficile tant pour les parties intéressées de fournir des informations juste et complètes que pour les citoyens de considérer objectivement ces informations, étant souvent eux-mêmes à ce moment dans un état de panique.

## B. Phase de négociation proprement dite

*a) Début*

Comme on a pu le remarquer à la lecture des pages précédentes, la négociation de la convention collective des enseignants est une affaire fort longue et fort complexe. Aussi, serait-il souhaitable que la négociation véritable commence quelque trois mois avant l'expiration de la convention en cours, afin que la nouvelle convention puisse entrer en vigueur dans les meilleurs délais après l'expiration de la précédente.

*b) Paliers*

Autrefois, le Québec ne connaissait que la négociation locale entre la commission scolaire et le(s) syndicat(s) accrédité(s). Depuis l'adoption du Bill no 25 et, surtout, du Bill no 46 en 1971, la seule négociation valable se fait au palier provincial. En accord avec un certain consensus qui se dégage des consultations, nous proposons que la négociation se fasse désormais à *deux paliers différents.*

1. Motifs du choix de ces deux paliers

- Chacun des deux niveaux de négociation présente des avantages propres et exclusifs, par exemple d'une part, le palier provincial permet plus facilement l'uniformisation des salaires et rend davantage justice à tous; d'autre part, le niveau local permet de préciser, d'une façon appropriée et adaptée à ses besoins éducatifs spécifiques, les conditions de travail de l'enseignant.
- L'État ne peut se contenter de payer les déficits des commissions scolaires, même s'ils peuvent être justifiés; il doit pouvoir prévoir et contrôler du moins indirectement les dépenses consacrées à l'éducation. Dans le contexte d'un

système d'enseignement bien coordonné à l'échelle d'un pays ou d'une province, il est bien difficile d'imaginer que la négociation des principales conditions de travail des enseignants échappe au ministère de l'Éducation surtout en constatant la part importante du budget de l'éducation réservée à ce poste.

- Par ailleurs, la pédagogie échappe plus facilement aux organismes administratifs de niveau provincial, trop éloignés des milieux de vie: d'où l'avantage de négocier au niveau des commissions scolaires les parties de la convention plus étroitement liées à la pédagogie.

2. Formules possibles

- La véritable négociation se fait au palier provincial. En principe, c'est à ce niveau que la majeure partie des questions se règle. Cependant, la table provinciale laisse délibérément des ouvertures aux instances locales sur des sujets précis et limités, en leur disant de s'entendre entre elles, quitte à leur tracer une procédure d'entente. Elle pourrait même leur laisser toute liberté de proposer des mesures autres ou contraires à celles de la table provinciale, à condition que celle-ci les approuve [1].
- Les deux paliers ont le pouvoir strict de négociation, avec toutes les conséquences prévues par la loi, chacun d'eux ayant des responsabilités et des domaines d'opération bien spécifiques: c'est la formule que nous favorisons et que nous adoptons dans les pages qui suivent.

*c) Partie négociantes*

1. au plan provincial [2]

Dans l'optique que nous avons choisie, où les deux juridictions sont séparées, la table provinciale ne s'occupera que des clauses monétaires, comme nous le dirons en détails plus loin, en parlant du contenu de la négociation. En conséquence, nous recommandons:

- que l'État, par la voix de son ministère de l'Éducation, constitue avec les fédérations des commissions scolaires, l'équipe patronale de négociation. Le Conseil recommande d'une part que ce soit vraiment le ministère de l'Éducation qui négocie au nom du Gouvernement car c'est ce ministère qui est habilité à juger de l'à-propos des demandes des enseignants, quitte à consulter le Gouvernement pour mieux connaître les possibilités de satisfaire ces demandes. Le Conseil souhaite d'autre part que les fédérations des commissions scolaires joue un rôle non de simple observateur mais de négociateur dynamique en collaboration étroite avec le ministère de l'Éducation. Les commissions sont bien situées pour évaluer l'impact d'une

---

[1] L'art. 9-3.02 du Décret de 1972 prévoit un mécanisme analogue.

[2] S'il existe un front commun syndical, c'est la table centrale qui prendra tout le champ de la négociation provinciale: on n'aura plus besoin alors d'une table sectorielle à ce niveau.

convention collective sur la vie concrète de l'enseignement dans leur milieu respectif. Les commissions scolaires sont également bien situées pour conseiller le ministère de l'Éducation dans le réaménagement des postes budgétaires reliés à diverses clauses de la convention collective.

- que les enseignants soient représentés à cette table par leurs centrales respectives (C.E.Q., P.A.P.T., P.A.C.T.) et que celles-ci se concertent entre elles pour trouver des formules d'entente, sans qu'aucune ne puisse jouir du droit de veto.

2. au plan local

La négociation sera assumée par l'unité administrative, i.e. la commission scolaire, et par le(s) syndicat(s) accrédité(s). Depuis le regroupement [1], les commissions scolaires, mieux structurées, sont plus aptes à assumer cette tâche. Il faut même préconiser une négociation plus large, soit au niveau de chaque territoire couvert par une commission scolaire régionale. Le jour où l'on aura réuni les deux niveaux, élémentaire et secondaire, sous une seule administration, comme le Conseil l'a recommandé à quelques reprises, la régionalisation de la négociation locale sera encore plus réalisable et devrait présenter plusieurs avantages, notamment en favorisant le bon fonctionnement d'un ensemble de services éducatifs qui doivent être coordonnés à ce niveau.

Par négociation locale (ou régionale), il faut entendre ici une véritable négociation avec les moyens de pression ou de défense prévus par les lois des relations de travail. D'une part, il faut souhaiter que ce type de négociation favorise le dialogue, la participation, la bonne entente, d'autre part, en cas de conflit, il vaut mieux que les parties impliquées aient recours soit à la conciliation, soit à la grève ou au lock-out plutôt qu'à divers moyens indirects de pression qui peuvent être encore plus néfastes que la grève ou le lock-out pour le bon fonctionnement des écoles.

## III. Contenu de la convention

S'il y a un accord assez général sur le droit des enseignants à la libre négociation, sur la nécessité d'une convention collective, s'il y a même un certain consensus sur l'opportunité de négocier à la fois aux paliers provincial et local, il n'en va pas de même quand il s'agit de déterminer ce qui peut ou ne peut pas faire l'objet de la convention. Il y a donc lieu de préciser les grandes lignes d'une convention à ses deux paliers: provincial et local.

---

[1] S.Q. 1971, ch. 67 (anciennement Bill no 27).

## A. Objectifs d'une convention

D'après le Code du travail, la convention collective est « une entente écrite relative aux conditions de travail conclue entre une ou plusieurs associations de salariés et un ou plusieurs employeurs ou associations d'employeurs [1] ». Si on prend cette définition dans un sens restrictif, on admettra facilement que la convention collective a un caractère fondamentalement économique et quelle ne peut toucher que les conditions dans lesquelles va s'exercer le travail professionnel, par ex. salaires, bénéfices marginaux, congés, horaires, durée du travail, procédures de griefs, etc.

Mais, en pratique, il n'est pas toujours facile de séparer les domaines de l'économique et de la pédagogie, surtout quand il s'agit des conditions de travail de l'enseignant.

La pédagogie ne se négocie pas. C'est un principe sur lequel tout le monde semble d'accord, tant du côté patronal que syndical. Ainsi, tout ce qui touche directement à la pédagogie (objectifs, méthodes, principes, actes) ne peut être objet de négociation, tandis que les conditions d'exercice et d'application de la pédagogie peuvent être négociées, v.g. nombre d'élèves par classe, disposition des locaux, aides pédagogiques.

Le statut juridique d'une profession est surtout déterminé par des lois et non par des ententes. En fait, au Québec, de par la volonté des enseignants eux-mêmes, il n'existe pas de profession proprement dite et le syndicat prétend absorber les rôles propres de la profession [2]. Aussi, ne faudrait-il pas se surprendre de voir le syndicat se servir de la convention collective pour garantir davantage l'intégrité, l'autonomie et le contrôle du travail professionnel de ses membres. Archie KLEINGARTNER, dans un article bien documenté, cherche à démontrer que les réclamations des professionnels pour une plus grande extension du champ de la convention, allant jusqu'à soutenir leurs caractéristiques et leur mission en tant que professionnel, repose en fait sur la logique du professionnalisme [3]. C'est dans cette optique que les syndicats veulent négocier l'exercice de leur droit à la consultation et à la participation, car la fonction de l'enseignant ne devrait plus être considérée comme un simple louage de service, mais comme un vrai partage, avec les commissions scolaires, les parents et les étudiants, des responsabilités globales de l'éducation.

La convention collective a été pensée et créée comme un mécanisme de protection des droits du travailleur, et même comme un instrument de trans-

---

[1] S.Q. 1964, ch. 141, a. 1e.

[2] GARANT, *op. cit.*, p. 148.

[3] « Collective Bargaining between salaried Professionals and Public Sector Management », dans *Public Administrative Review*, 33 (1973) 165-172; voir aussi sur ce thème Aimé NAULT « Teachers' Militancy and the changing Teacher-School Management Relationships », dans *Relations Industrielles*, 24 (1969) 167-191.

formation socio-économique. Aujourd'hui, cependant, surtout à cause de l'étendue et de la solidarité des groupes syndicaux, il est bien difficile pour ceux-ci, en situation de négociation avec l'État, de ne pas sentir leur influence politique et de ne pas faire jouer cette carte au cours de la négociation; s'ils le font, ils doivent par ailleurs s'attendre à ce que l'État utilise les mêmes moyens de pression. Ceci dit, il reste toutefois que la négociation et la convention collectives des enseignants ne doivent pas, en principe, servir d'instruments directs d'action politique et que d'un autre côté, l'État doit demeurer un employeur, et non un législateur, quand il participe à la négociation des salaires et des conditions de travail des enseignants.

**B. Applications** [1]

*a) au plan provincial*

On négociera exclusivement à ce niveau les ententes comportant des clauses monétaires, i.e. les salaires et les autres bénéfices d'emploi (ou marginaux).

Cette formule permet d'une part aux enseignants d'atteindre une certaine uniformité à la grandeur de la province dans le domaine de la rémunération et, d'autre part, à l'État d'exercer un contrôle sur les dépenses de l'éducation.

*b) au plan local*

En nous plaçant dans l'optique d'une décentralisation progressive pour tout ce qui touche de près à la pédagogie, afin d'assurer une meilleure adaptation aux milieux de vie, nous préconisons une négociation exclusivement locale [2] pour:

- la répartition et la différenciation des personnels et des tâches;
- la fixation des objectifs et la mise en place de mécanismes pour l'exercice des droits de consultation et de participation;
- les formules de perfectionnement du personnel.

À ce niveau comme au niveau provincial, il faut souhaiter la mise sur pied de comités conjoints permanents qui auront pour tâches de trouver des moyens pour faciliter l'application de certaines clauses d'une convention puis d'évaluer les effets de cette convention afin de faire des recommandations propres à améliorer la convention suivante. De tels comités ne devraient pas par ailleurs constituer le moyen de rouvrir une convention déjà signée, de remettre en question certaines clauses et de prolonger en définitive la négociation. Ces comités devraient avoir comme autre tâche celle d'assurer des communications et des liens étroits entre les deux niveaux de négociation.

---

[1] Ici, nous nous contentons d'indiquer le contenu de la négociation aux deux niveaux, provincial et local, sans prendre position sur la nature, les caractéristiques, les limites, etc. de ce contenu. D'ailleurs, par les années passées, le Conseil supérieur de l'éducation a déjà donné des avis sur plus d'un point mentionné ici.

[2] Voir p. 75, Bb.

**Conclusion**

Dans toute négociation, il faut éviter que les conventions collectives ne deviennent un fouillis de revendications ou de prescriptions sur des points de détails: ce qui ne manque pas de créer de part et d'autre des attitudes rigides et des occasions de griefs, toutes choses qui font gaspiller un temps énorme et qui nuisent à l'atmosphère sereine que l'on doit retrouver dans l'environnement scolaire. Une organisation scolaire moins centralisée, plus confiante dans les gens qui oeuvrent à la base, peut certes avoir pour effet de faciliter les négociations et de les rendre moins tâtillonnes.

On aura beau modifier et améliorer les clauses de la convention collective et les processus de la négociation, on n'aura pas encore réglé tous les problèmes des conditions de travail des enseignants. En effet, il y a bien d'autres facteurs qui peuvent jouer dans ce domaine: le style de gestion scolaire, le degré d'autonomie des institutions locales, la réglementation scolaire, le rôle des syndicats, le degré d'humanisation du système, etc.

Par ailleurs, même si la négociation collective des enseignants a pour objet premier les conditions de travail de ces derniers, elle n'en a pas moins un impact souvent considérable sur la vie pédagogique de l'école. C'est à ce titre que le Conseil supérieur de l'éducation, comme nous l'avons dit au début, s'est penché sur cette question.

L'analyse de la situation, les remarques et les suggestions que nous avons faites, seront, espérons-le, de quelque utilité si chacune des parties en cause consent à s'y arrêter et à les discuter. Voilà pourquoi en terminant, le Conseil les résume dans les recommandations suivantes:

1. QU'ON APPORTE LE PLUS GRAND SOIN DANS LA FORMATION, DE PART ET D'AUTRE, DES ÉQUIPES DE NÉGOCIATION.
2. QU'AVANT TOUTE NÉGOCIATION PROVINCIALE DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT, LE GOUVERNEMENT, PAR LA VOIX DE SON MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, APRÈS CONCERTATION AVEC LES FÉDÉRATIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES, FASSE CONNAÎTRE CLAIREMENT SES INTENTIONS CONCERNANT LE BUDGET DE L'ÉDUCATION POUR LES SECTEURS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE.
3. QUE DANS UNE PHASE PRÉPARATOIRE À LA NÉGOCIATION PROVINCIALE, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, LES FÉDÉRATIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LES CENTRALES D'ENSEIGNEMENT:
   A) CONVIENNENT DES RÈGLES DU JEU NÉCESSAIRES AU BON DÉROULEMENT DES NÉGOCIATIONS;
   B) ÉCHANGENT LEURS INFORMATIONS, LES DONNÉES STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE LA SITUATION SCOLAIRE;
   C) INFORMENT BIEN LE PUBLIC SUR CETTE SITUATION SCOLAIRE ET SUR LES RÈGLES DU JEU ACCEPTÉES PAR LES PARTIES NÉGOCIANTES.

4. QUE LA NÉGOCIATION D'UNE CONVENTION COLLECTIVE DÉBUTE AU MOINS TROIS MOIS AVANT L'EXPIRATION DE LA CONVENTION COLLECTIVE EN COURS.
5. QUE LA NÉGOCIATION SE FASSE A DEUX PALIERS DISTINCTS, CHACUN POSSÉDANT SA JURIDICTION PROPRE ET EXCLUSIVE:
   — AU PROVINCIAL, LA NÉGOCIATION DES SALAIRES ET DES AUTRES BÉNÉFICES D'EMPLOI;
   — AU LOCAL, LA RÉPARTITION ET LA DIFFÉRENCIATION DES PERSONNELS ET DES TÂCHES, LA FIXATION DES OBJECTIFS ET LA MISE EN PLACE DES MÉCANISMES POUR L'EXERCICE DES DROITS DE CONSULTATION ET DE PARTICIPATION, LES FORMULES DE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL, EN SOMME TOUT CE QUI DÉTERMINE ET EXPLICITE LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS.
6. QU'À LA TABLE PROVINCIALE DE NÉGOCIATION:
   — L'ÉTAT SOIT REPRÉSENTÉ PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, QUI EST HABILITÉ À CONNAÎTRE LES BESOINS DE L'ÉDUCATION ET À MIEUX VOIR À LA RÉPARTITION ÉQUITABLE DES RESSOURCES CONSACRÉES À CE SECTEUR;
   — LES FÉDÉRATIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES PRENNENT UNE PART ACTIVE EN ÉTANT UN DES PARTENAIRES DE L'ÉQUIPE PATRONALE DE NÉGOCIATION;
   — LES ENSEIGNANTS SOIENT REPRÉSENTÉS PAR LEURS CENTRALES RESPECTIVES ET QUE PERSONNE NE JOUISSE DU DROIT DE VETO.
7. QUE LA NÉGOCIATION LOCALE, EN ATTENDANT LE REGROUPEMENT HOMOGÈNE DES NIVEAUX ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE, SOIT ASSUMÉE PAR L'UNITÉ ADMINISTRATIVE LOCALE, I.E. LA COMMISSION SCOLAIRE, ET LE(S) SYNDICAT(S) ACCRÉDITÉ(S).
8. QUE LA NÉGOCIATION LOCALE SE FASSE, NON DANS UN CONTEXTE DE SIMPLE LOUAGE DE SERVICE DES ENSEIGNANTS, MAIS DANS UN CONTEXTE OU L'ON CHERCHE UN VRAI PARTAGE, AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES LOCALES, LES PARENTS ET LES ÉTUDIANTS, DES RESPONSABILITÉS GLOBALES DE L'ÉDUCATION DANS LE MILIEU.
9. QUE SOIENT CONSTITUÉS AU NIVEAU PROVINCIAL ET AU NIVEAU LOCAL DES COMITÉS CONJOINTS QUI AURONT POUR TÂCHES PRINCIPALES:
   A) DE SUGGÉRER DES MOYENS DE FACILITER L'APPLICATION DE CERTAINES CLAUSES DE LA CONVENTION;
   B) D'ÉVALUER LES EFFETS DE CETTE CONVENTION AFIN DE PROPOSER POUR LES PROCHAINES NÉGOCIATIONS DES CHANGEMENTS PROPRES À AMÉLIORER LA SITUATION;
   C) D'ASSURER DES COMMUNICATIONS ET DES LIENS ÉTROITS ENTRE LES DEUX NIVEAUX DE NÉGOCIATION.

ANNEXE No 1

## Le mandat du Comité d'étude [1]

( Préparer un avis au Conseil supérieur de l'éducation à partir des principaux éléments suivants:

— implications des conventions collectives
— modalités de négociations
— conséquences des arrêts scolaires sur la qualité de l'éducation et le climat scolaire
— relations entre les agents éducateurs (administrateurs, enseignants, parents, étudiants)
— esprit qui devrait présider à l'interprétation des clauses d'une convention
— le point de départ (droit de l'étudiant) de l'élaboration d'une convention
— conception d'un syndicalisme propre à la profession d'éducateur
— rappel des problèmes particuliers causés par l'impossibilité de mesurer, selon les critères habituels, la tâche de l'enseignant ou la valeur de son enseignement. »

[1] C.S.E., Procès-verbaux, 128e réunion, 2 juin 1972, art. 13c.

## ANNEXE No 2

### 1. Revues dépouillées

1. Arbitration Journal
2. Bulletin officiel du B.I.T.
3. Les Cahiers de Droit
4. La Gazette du Travail
5. Hommes et Techniques
6. Industrial Relations Law Digest
7. Public Administration Review
8. Public Personnel Management
9. Québec Travail
10. Relations Industrielles
11. Revue canadienne de la Main-d'oeuvre
12. Revue C.P.F.P. (cours préparatoires à la formation professionnelle)
13. Revue de droit du Travail
14. Revue de la Main-d'oeuvre du Québec
15. Revue de la négociation collective
16. Revue internationale du Travail
17. Sociologie du Travail
18. Sociologie et Société
19. Travailleur canadien

### II. Sources utilisées

*A. Volumes et rapports*


1. BLAIS, Gilles, *Collective Negotiations for Teachers in Canada: a comparative Study.* Los Angeles, University of California, 1971.
2. CANADIAN TEACHERS'FEDERATION, *Collective bargaining for teachers.* Ottawa 1971, 31 p. (Bibliographies in Education, no 23).
3. C.E.Q., *La crise scolaire au Québec,* 1967, 127 p.
4. C.E.Q., *Décisions des 22e et 23e congrès.* (Doc. D-4433 et D-4878 CO.).
5. C.E.Q., *XIXe Congrès. Le rapport du président.* 1969, 45 p. pp. 19-33. (Doc. D-172).
6. C.E.Q., *XXIIe Congrès. Rétrospective 71-72.* Rapport du Conseil d'administration. 1972, 72 p., pp. 26-40.
7. CHARBONNEAU, Yvon, *À l'ombre comme au soleil.* Orsainville 1973, 66 p.
8. CHARBONNEAU, Yvon, *Mémoire de la C.E.Q. sur le régime de relations de travail chez les enseignants.* 1971, 5 p. (Doc. D-3630).

9. Conseil supérieur de l'éducation. « L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire », dans son Rapport 1965/66 et 1966/67, pp. 1-59.
10. FORTIN, Donald, *Une analyse idéologique du projet syndical de convention collective.* Montréal 1971, 66 p.
11. GARANT, Patrice, *Droit et législation scolaire.* Montréal, McGrawHill, 1971, 504 p.
12. GRONDINES, Laval, *Essai sur les structures de la négociation collective.* C.E.Q. 1967, 23 p. (Doc. CG-6667-57).
13. GRONDINES, Laval, *Les structures et les mécanismes de la négociation provinciale.* C.E.Q. s.d., 9 p. (Doc. GG-6768-6).
14. JASMIN, Robert, *Le syndicalisme d'affaires et les objectifs d'un nouveau syndicalisme.* C.E.Q. 1971, 35 p. (Doc. D-3912).
15. LALIBERTÉ, G.-Raymond, *Négociation collective chez les enseignants,* 14 p. (C.E.Q. D-933).
16. QUINET, Félix, *Le contenu et le rôle de la convention collective au Canada,* Dorn Mills, Ont., CCH Canadiennes, 1969, 94 p.
17. *A Report the Minister of Education on Teacher-Trustee Bargaining,* by the minister's advisory Committee. Regina 1972, 64 p.

*B. Articles de périodiques*

1. ANGELL, George W., « Improving Collective Negotiations on the Campus », dans *Educational Record,* 53 (1972) 169-176.
2. ASSELT, Karl A. Van, « Impasse Resolution », dans *Public Administration Review,* 32 (1972) 114-119.
3. BOIVIN, Jean, « Les étapes d'une négociation », dans *La Gazette du Travail,* 73 (1973) 8-25.
4. BOIVIN, Jean, « La négociation collective dans le secteur public québécois: une évaluation des trois premières rondes (1964-1972) » dans *Relations Industrielles,* 27 (1972) 679-708.
5. BRUN, Henri et Patrice GARANT « Les enseignants et l'arbitrage des différends en droit québécois », dans *Les Cahiers de Droit,* 12 (1971) 659-674.
6. DICKSON, Justice R.G.B., « Consultation, Planning and Decision-Making are Negotiable Items », dans *ATA Magazine,* 52 (1971) 21-26.
7. DULUDE, André, « Un savant puzzle: l'enseignant et la convention collective », dans *La Gazette du Travail,* 72 (1972) 524-530.
8. FELKER, Dr Donald, « The Reville Report: Catalyst for Confrontation », dans *School Progress,* 41 (1972) no 12, pp. 16-18.

9. GARANT, Patrice et Marcel MORIN, « Le droit disciplinaire de la fonction publique », dans *Relations Industrielles,* 27 (1972) 454-495.

10. GARANT, Patrice, « Réflexions sur le statut des enseignants du secteur public au Québec », dans *Relations Industrielles,* 23 (1968) 145-154.

11. GARANT, Patrice, « Le statut de la Fonction publique au Québec: à la frontière du droit administratif et du droit du Travail » dans *Les Cahiers de Droit,* 12 (1971) 361-417.

12. HÉBERT, Gérard, « Cadres et déroulement d'une négociation », dans *La Gazette du Travail,* 73 (1973) 26-37.

13. KLEINGARTNER, Archie, « Collective Bargaining between Salaired Professionnals and Public Sector Management », dans *Public Administration Review,* 33 (1973) 165-172.

14. LIEBERMAN, Myron, « The future of Collective Negotiations », dans *The Education Digest,* 37 (1972) no 6, pp. 1-4.

15. LIND, Loren, « Judge Reville and Ontario Teachers », dans *This Magazine is about Schools,* 6 (1972-73) 14-25.

16. MAERTZ, S.G., « Status of the Principal in the Bargaining Unit », dans *The Alberta School Trustee,* juin 1973, pp. 21-22.

17. McLAUGHLIN, Richard P., « Collective Bargaining suggestions for the Public Sector », dans *Industrial Law Digest,* 13 (1970) 54-61.

18. MOIR, Carmen, « Contract Negotiations: the changing scene », dans *Education Canada,* 10 (1970) no 4, pp. 66-68.

19. MORIN, Fernand, « Les services essentiels des professeurs de l'État . . . », dans *Relations Industrielles,* 21 (1966) 442-447.

20. MUIR, Douglas J., « Collective Bargaining by Canadian Teachers: experience and direction », dans *Education Canada,* 10 (1970) no 2, pp. 40-50.

21. MUIR, Douglas J., « Decentralized Bargaining: its Problems and Direction in the Public Education Systems of Ontario and the Western Provinces », dans *Relations Industrielles,* 26 (1971) 124-145.

22. NAULT, Aimé, « Teachers' Militancy and the changing Teacher-School Management Relationships », dans *Relations Industrielles,* 24 (1969) 167-191.

23. NIGRO, Félix A., « The Implications for public Administration », dans *Public Administration Review,* 32 (1972) 120-126.

24. PHERRILL, E.T., « Contract Bargaining: confrontation or compromise? » dans *Education Canada,* 11 (1971) no 4, pp. 46-51.

25. « Principles cannot be negotiated or compromised », dans *The School Trustee,* 26 (1973) 10-11.

26. QUINET, Félix, « De la nécessité d'analyser les conventions collectives au Canada », dans *Relations Industrielles,* 22 (1967) 253-262.

27. QUINET, Félix, « Le rôle de la recherche dans la négociation collective centralisée », dans *Relations Industrielles,* 26 (1971) 184-201.

28. RAINVILLE, Jean-Marie, « Le système des relations du travail chez les enseignants du secteur public québécois », dans *Relations Industrielles,* 27 (1972) 334-362.

29. TOOMBS, W.N., « The use of power tacties in Teacher salary negotiations », dans *Education Canada,* 13 (1973) no 4, pp. 23-25.

*C. Lois et Arrêtés en Conseil (par ordre chronologique)*

1. Code du Travail, S.R.Q., 1964, ch. 141. (339-402) [1].
2. Loi des Syndicats professionnels, S.R.Q., 1964, ch. 146.
3. Loi de la Fonction publique, S.Q., 1965, ch. 14.
4. Loi assurant le droit de l'enfant . . ., S.Q., 1966-67, ch. 63 (Bill 25) (245-254).
5. A.C. 1556 (1967): transfert de la négociation des salaires au niveau provincial.
6. A.C. 1885 (1967): 8 objets de négociations.
7. A.C. 627 (1968): toute la négociation à l'échelle provinciale.
8. A.C. 3361 (1969): sur l'accréditation des centrales pour la négociation.
9. A.C. 1417 (1970): sur la fonctions pédagogiques.
10. Loi des conventions collectives entre les commissions scolaires et les associations d'instituteurs, S.Q., 1970, ch. 54.
11. Loi du régime de négociation collective dans les secteurs de l'éducation et des hôpitaux, S.Q., 1971, ch. 12 (Bill 46).
12. Loi assurant la reprise des services dans le secteur public, S.Q. 1972, ch. 7 (Bill 19).
13. Loi modifiant la Loi assurant la reprise . . ., S.Q. 1972, ch. 8. (Bill 53).

[1] Les chiffres entre ( ) réfèrent aux pages du *Recueil des lois de l'éducation,* éd. de 1970.

# 3. L'ÉDUCATEUR D'ADULTES:

## FORMATION-FONCTIONS-STATUT [1]

[1] Recommandation adoptée à la 163e réunion du Conseil, les 16 et 17 janvier 1975.

Témoin intéressé et partenaire actif du progrès de l'éducation au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation non seulement exerce son rôle lorsque certaines questions lui sont posées par l'événement, de façon souvent soudaine et inopinée, mais encore et surtout il tient à faire porter sa réflexion, de façon soutenue, sur l'évolution du système dans son ensemble, et dans une optique de prospective raisonnée. Considéré sous certains aspects, le problème de l'éducateur d'adultes exige des solutions immédiates, mais, pour satisfaisantes que celles-ci puissent être dans l'immédiat, elles ne sauraient faire perdre de vue que tout changement que l'on apportera à la fonction et à la condition de l'éducateur d'adultes doit être partie intégrante du processus plus large dans lequel est déjà engagé notre système d'éducation. En effet, que l'on parle d'éducation récurrente, continue ou permanente, on ne peut éviter que, dans un proche avenir, l'éducation ne soit plus considérée que comme le développement normal et ininterrompu de l'individu. Et alors, il va de soi que d'un tel contexte surgisse le besoin d'un type nouveau d'éducateurs.

Quelques-une de ces réflexions ont déjà été exposées par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport sur *L'éducation des adultes défavorisés* [1]. Parmi les recommandations, il s'en trouve une qui demande « que le ministère de l'Éducation reconnaisse un statut professionnel à l'éducateur d'adultes ». De nouveau, le Conseil revient sur cette question, non seulement dans le but d'en faire saisir toute l'importance, mais surtout pour tenter de dégager les qualités que doit cultiver l'éducateur d'adultes et les composantes de la formation personnelle qu'il doit se donner ou recevoir. Dans cette intention, il sera utile d'observer la situation actuelle afin de mieux faire voir ensuite les directions dans lesquelles l'action doit être entreprise.

## A. Situation

La réforme de l'enseignement, au Québec, a été menée sur plusieurs fronts à la fois et dans un laps de temps relativement court. L'on n'hésite pas à affirmer que ce fut un projet vraiment collectif: de concert avec l'État, la société dans son ensemble a manifesté un vif intérêt tout aussi bien dans la modification des structures de l'école que dans le renouvellement des contenus d'enseignement. Les besoins accrus de la société et une nouvelle conscience collective ont aussi fait apparaître, au cours de cette période, un phénomène nouveau que les réformateurs ont tenté d'intégrer au mouvement d'ensemble. Alors que les jeunes se présentaient de plus en plus nombreux pour entreprendre ou pour continuer des études de plus en plus longues, on assistait simultanément à un retour à l'école d'un nombre sans cesse croissant d'adultes. Parmi ceux-ci, on comptait surtout ceux qui avaient été jusque-là privés des bienfaits de l'éducation ou de l'instruction et à qui les exigences nouvel-

[1] Avis adopté à la 149e réunion du Conseil, les 8-9 novembre 1973.

les du marché du travail imposaient l'acquisition ou l'accroissement d'habiletés et de savoir requis par l'évolution de la société. Rapidement aussi, la croissance du service commandait aux adultes qu'ils eussent à perfectionner leurs connaissances ou à procéder à une reconversion dans leurs emplois.

Le système scolaire répondit à ces besoins nouveaux des adultes en ouvrant les portes de ses établissements. Chez les professeurs, on trouva facilement le personnel en nombre pour faire face, suivant les conceptions de l'époque, à cette surabondance dans la demande. Même si plusieurs n'y ont vu qu'une occasion inespérée de cueillir des revenus d'appoint, en revanche, un certain nombre, en découvrant les besoins et les motifs de ces nouveaux étudiants, n'ont pas hésité à adopter des attitudes pédagogiques nouvelles et se sont découvert des goûts qui auraient dû être exploités et encouragés. Du côté des services, on fut moins prompt à accéder aux demandes des adultes, vu que dans ce secteur le personnel spécialisé n'était pas en nombre suffisant même pour répondre aux besoins des jeunes.

Dans l'ensemble, donc, le système scolaire a bien accepté cet afflux de population à desservir, et il a cherché à lui procurer des services de plus en plus nombreux et de qualité. En même temps, en coopération avec les organismes officiels, ou de façon parallèle, on a vu naître de nouvelles formes d'enseignement ou d'apprentissage au sein des organismes populaires ou des associations privées. Dans les établissements scolaires, les services d'éducation permanente ou d'éducation des adultes (dans les faits, on a malheureusement confondu les deux appellations) sont assez rapidement devenus des organismes jouissant d'une certaine autonomie au moins théorique. Toutefois, le personnel qui a été mis en place dans ces services a été affecté à peu près essentiellement aux tâches d'administration. Bien que ceci soit appréciable, à n'en pas douter, il faut dire que l'action de ces personnes s'est traduite principalement en termes de budgets à administrer et de programmes et de cours à offrir en réponse aux besoins manifestés dans les diverses régions. Au degré secondaire, ces actions ont été entreprises de concert avec la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation [1].

Jusqu'à maintenant, le fait saillant qui a caractérisé la plupart des interventions dans le domaine de l'éducation des adultes a été le transfert à peu près intégral qu'on a fait du modèle d'enseignement traditionnellement destiné aux jeunes vers les adultes. On n'a pas suffisamment tenu compte que ceux-ci revenaient à l'école avec des motifs bien affirmés et une expérience de vie sérieuse, et, de ce fait, on les a obligés à passer par le même moule et les mêmes méthodes auxquels étaient soumis leurs cadets. On peut

---

[1] Nous ne voulons pas créer l'impression, d'après le contexte, que la Direction générale de l'éducation des adultes n'apparaît que pour porter la responsabilité des lacunes et des imperfections qui ont accompagné le développement du système. Il y a lieu de penser, au contraire, que, dégagée de certaines contraintes, elle serait en mesure d'exercer une action positive en harmonie avec des visées prospectives.

affirmer que, dans l'ensemble, il n'y a pas eu adaptation des programmes, des exigences, voire même des moyens d'évaluation. Les professeurs des cours du soir, dans ces circonstances, se sont contentés de répéter les cours donnés durant le jour aux jeunes. Ceci a eu pour conséquence, d'une part, qu'on a occasionné des pertes de temps considérables aux adultes, en ne tenant pas compte de leur acquis, et d'autre part, que cette solution de facilité n'a pas poussé à la recherche d'une véritable pédagogie des adultes.

Nous observons toutefois qu'il y a eu, en certains milieux, une préoccupation certaine d'adaptation, mais a-t-on véritablement tenté de former un groupe d'enseignants nettement orienté vers la satisfaction des besoins des adultes? A-t-on essayé de renfoncer et d'élargir les équipes locales et régionales déjà occupées à l'administration de ce nouveau secteur? Nous voulons mettre en évidence que, dans un premier temps, pour valoriser et enrichir le secteur de l'éducation des adultes, il faut, de toute nécessité, qu'y soit reconnu un véritable corps d'éducateurs ayant sa finalité propre, les garanties adéquates de sécurité ainsi que ses méthodes appropriées de formation. Il s'agit, dans la phase présente, de répondre aux besoins spécifiques d'une population qui manifeste des besoins précis de recyclage, de reconversion ou de perfectionnement. Dans un second temps, la mutation qui s'opère sous nos yeux — développement d'un environnement éducatif et exigences variées et sans limites de l'individu à cet égard — commande que l'on procède sans tarder à l'institution d'un nouveau type d'enseignement et de formation, et, du même coup, à la préparation des éducateurs et des candidats qui voudront y faire carrière.

## B. Espoir

Les perspectives qui sont maintenant ouvertes devant nous permettent de voir le type d'éducation que nous devons d'ores et déjà faire nôtre. À ce nouveau type doit correspondre un modèle nouveau d'éducateur qui ne serait pas sans présenter quelques traits de comparaison avec celui qui se dessine actuellement dans le champ de l'éducation des adultes. Afin d'assurer la continuité avec ce qui doit être retenu des expériences qui ont été faites jusqu'à maintenant, nous croyons qu'il est essentiel d'assurer aux personnes qui occupent, de façon satisfaisante, des fonctions d'enseignement ou d'animation dans ce secteur, les moyens propres à leur permettre de persévérer dans cette nouvelle orientation de la pédagogie, et qu'en même temps on soit soucieux de répondre adéquatement aux intentions des candidats qui auraient le goût et les aptitudes nécessaires pour s'engager dans cette profession.

Que ce soit dans le domaine de la formation générale, ou dans celui de la formation professionnelle, ou dans celui de la formation socio-culturelle, l'adulte se trouve déjà, au moins dans ses motivations profondes ou dans ses aspirations, sur la voie de son perfectionnement personnel. Il peut arriver, toutefois, qu'il ne parvienne que très difficilement à formuler ses objectifs, ou

bien, il peut lui être très malaisé de trouver les moyens de parvenir à repérer les ressources qui pourraient l'aider dans son cheminement. Bien sûr, cette situation d'embarras ou de gêne n'est pas le fait de tous les adultes pris individuellement, elle peut être vécue à des degrés très divers, mais, en contrepartie, elle peut augmenter en importance à l'échelle des groupes ou des collectivités.

Dans ces circonstances, il devient évident que l'éducateur d'adultes est mis en position de faire preuve non seulement de bienveillance attentive — ceci est un préalable essentiel — ,il a aussi à faire la démonstration de son esprit d'invention et de créativité. En relation étroite avec les adultes, et dans un climat de confiance totale, il devient pour eux organisateur de ressources autour de leur projet éducatif. C'est ici qu'intervient, croyons-nous, une qualité fondamentale qu'il faut trouver chez tout éducateur d'adultes: il s'agit du goût et du sens du travail en équipe. Non seulement doit-il en être imbu lorsqu'il s'agit de reconnaître les besoins multiples et variés des individus, mais encore, et surtout, faut-il qu'il soit capable d'une grande collaboration lorsqu'il s'agit de mettre en branle les différentes activités ou ressources éducatives dont la société dispose pour la satisfaction des besoins de ses membres. Qu'il suffise de les énumérer pour constater aussitôt que, prises globalement, elles dépassent les forces de tout individu: aide pédagogique individuelle, fabrication de matériel didactique, enseignement, recherche, animation de groupe, animation et encadrement d'équipes d'éducateurs occasionnels, participation à l'organisation et au fonctionnement des services éducatifs pour les adultes. D'où il découle que la fonction pédagogique de l'éducateur d'adultes ne prend tout son sens que si elle est élargie aux dimensions de l'équipe: mieux, elle n'est possible que par et à travers celle-ci.

Les personnes qui oeuvrent actuellement à plein temps dans le secteur de l'éducation des adultes, surtout à l'intérieur des commissions scolaires régionales, sont surtout affectées, avons-nous dit, aux tâches d'administration et doivent répondre aux besoins les plus pressants. Peut-on songer, avec des effectifs aussi réduits, et dans de telles conditions, à assurer la qualité des services éducatifs auxquels ont droit les adultes? Est-il possible même de répondre aux besoins multiples et variés des adultes, dans une perspective qui ne soit pas limitée au court terme? Nous sommes d'avis qu'il est urgent que chacune de ces équipes déjà en place soit agrandie à la mesure de celle que nous avons décrite plus haut et qu'elle jouisse de cette garantie de permanence et de continuité dans la pensée et l'action qui est un préalable nécessaire à tout plan de développement cohérent [1]. Cette équipe nouvelle, ainsi composée d'administrateurs, d'enseignants et de conseillers, va constituer le noyau essentiel de tout service d'éducation des adultes, et elle devra posséder le pouvoir de faire appel à toute ressource qu'elle aura jugé utile

[1] Notons que les collèges et les universités jouissent de cette possibilité de constituer des équipes permanentes d'éducateurs d'adultes.

de mobiliser en vue de répondre à des besoins précis et pour une portion de temps adéquate. En bref, elle va prendre à sa charge les tâches pédagogiques générales du service.

Dans l'équipe dont nous proposons la formation, on trouve donc, avec les administrateurs que l'on connaît déjà, des enseignants dont le rôle sera surtout de transmettre des connaissances dans une discipline donnée et de déclencher chez l'adulte le processus d'apprentissage. Il va de soi que, à cette fin, on exigera de cet enseignant qu'il soit compétent dans sa discipline, mais surtout, qu'il connaisse la psychologie de l'adulte qui se trouve en situation d'apprentissage, de reconversion ou de perfectionnement. Cette équipe est aussi composée d'animateurs ou de conseillers qui, à des degrés divers, ont non seulement pour mission de mettre en place et d'ordonner les ressources éducatives du milieu, mais qui ont aussi pour tâche d'aider les groupes et les individus dans la recherche de leurs besoins et de leurs objectifs. Il est bien certain que toutes ces tâches ou fonctions requièrent une bonne formation professionnelle; corrélativement il est non moins essentiel que chacun de ces éducateurs possède les qualités personnelles qui mettent en relief sa propre disponibilité devant tout désir ou toute attente de l'adulte. Ainsi doit-il faire preuve de dynamisme, manifester un bon pouvoir d'empathie et de communication, et par-dessus tout, doit-il jouir de la maturité avec laquelle il prendra toutes ses responsabilités devant les situations qui se présenteront à lui, quelles qu'elles soient.

Cette description de l'éducateur d'adultes, si brève soit-elle, indique déjà a quel niveau celui-ci doit se placer pour être en mesure de donner un service adéquat à la société; elle veut aussi, en en montrant les exigences et l'importance, marquer de quelle considération la société doit l'entourer, non seulement en raison de son utilité immédiate, mais aussi en tenant compte du rôle que cet éducateur est appelé à jouer dans l'évolution de la profession et de l'éducation. Cette considération, avons-nous besoin de le dire? doit dépasser le niveau de l'estime, elle doit être autrement que théorique: pourquoi la société n'assumerait-elle pas comme un défi la reconnaissance pleine et entière de la profession d'éducateur d'adultes? Celui-ci ne peut plus être tenu en marge du système, de ses négociations et de ses conventions collectives ou décrets. Bien sûr, il appartient d'abord aux principaux intéressés de s'organiser pour faire corps, en se donnant des règles de pensée et d'action, en développant une culture propre qui soit alimentée par une prospective raisonnée. Ce sont là des conditions préalables à toute reconnaissance officielle; elles n'excluent pas, toutefois, les pressions sur l'appareil de l'État et sur la société. Les progrès humains sont rarement le résultat d'une génération spontanée, encore moins d'une générosité qui n'aurait pas été provoquée.

Des considérations qui précèdent, il apparaît nettement que l'éducateur d'adultes doit être muni d'une bonne formation, dans une discipline donnée lorsque sa tâche l'exige, et d'une certaine somme de connaissance, d'habi-

letés et de comportements, eu égard aux caractéristiques de la population qu'il est appelé à servir tout autant qu'aux perspectives maintenant ouvertes par les nombreuses expériences qui ont été faites jusqu'à ce jour dans de domaine. Particulièrement dans les tâches d'enseignement, ou de transmission des connaissances, on doit exiger que l'éducateur d'adultes ait puisé son savoir aux meilleures sources possibles et qu'elles aient été reconnues par l'autorité compétente, et, comme il s'agit de richesses renouvelables, qu'il se mette lui-même en état d'éducation permanente. En ce qui concerne la formation aux fonctions d'animation et de conseil, la principale ressources sera fournie par l'environnement, l'expérience et la réflexion personnelle ou en équipe. Dans l'un et l'autre cas, nous reconnaissons la valeur intrinsèque des ressources éducatives de l'environnement dans le processus de formation de l'éducateur d'adultes, non moins que la contribution que pourra y apporter l'Université, notamment lorsqu'elle organisera des programmes pour répondre à des profils de formation qui auront été définis de concret avec ces éducateurs. Nous estimons qu'il faut aussi tenir pour nécessaire l'apport que peuvent fournir les centres de recherche dans le processus de la formation. Car, non seulement s'agit-il dans le sujet qui nous occupe, d'un système d'éducation qui est en plein développement, mais tout autant est-il capital que les éducateurs d'adultes vivent de cette dynamique qui ferait d'eux les principaux artisans du progrès, disons-le, de l'éducation, dans la perspective de l'avènement d'une société éducative.

Certes, un tel modèle de formation d'éducateurs, par son caractère d'inédit, risque fort de faire naître quelque réticence: il va à l'encontre d'un système déjà bien enraciné dont le principe de base s'appuie sur l'évaluation des connaissances et dont le gabarit est la longueur de la scolarité. Mais justement, en éducation des adultes — l'expérience est suffisamment probante — il n'est plus question d'un système dont l'unique fonction serait la transmission du savoir. Pour répondre à des besoins multiples et divers, elle doit utiliser des méthodes et des formules qui, le plus souvent, sont sans exemple. Ses « maîtres à enseigner » ne peuvent — sans changement — être les mêmes que ceux du système traditionnel. Ils ont sans doute, parmi leurs tâches, celle de transmettre des connaissances, ils doivent surtout être des adjuvants auprès d'adultes qui, cela va de soi, bénéficient d'une expérience de vie diversement riche et se présentent à eux avec des motivations généralement bien réfléchies. Dans cette perspective leur préparation doit être d'un type particulier, et, conséquemment, leur évaluation. Si donc on reconnaît, de façon pratique, que leur formation ne doit pas être composée d'un seul apport, comme dans le système traditionnel, il faudra trouver un mécanisme approprié d'évaluation de cette formation et n'admettre à l'exercice de la fonction que les candidats qui font preuve de compétence dans le domaine des apprentissages requis par les adultes et qui possèdent les qualités personnelles nécessaires. Quant à la rémunération, les critères doivent être basés sur la nature de la tâche et la qualité du rendement. Pour nous, la scolarité ne

doit pas être un critère privilégié: de soi, elle ne confère pas les qualités propres à l'éducateur d'adultes telles nous les avons mentionnées plus haut.

En conclusion, nous affirmons qu'il est urgent que tous les moyens soient pris pour que l'on reconnaisse dans les faits, avec tout ce que cela peut exiger, un statut professionnel aux éducateurs d'adultes. Ceux qui sont actuellement en exercice devraient être les premiers à bénéficier de cette reconnaissance, compte tenu, cependant, de l'évolution qui serait faite de leurs aptitudes et de leur rendement. Nous formulons les recommandations suivantes, non seulement pour corriger la situation présente, mais aussi pour que soient immédiatement mis en place les mécanismes propres à assurer le développement de cette profession:

**Première recommandation**

QUE LES ORGANISMES PUBLICS D'ENSEIGNEMENT QUI OFFRENT DES SERVICES ÉDUCATIFS À LA POPULATION ADULTE SOIENT AUTORISÉS À ENGAGER À PLEIN TEMPS UN CERTAIN NOMBRE D'ÉDUCATEURS D'ADULTES FORMANT UN NOYAU STABLE DONT LES DIMENSIONS SERONT DÉTERMINÉS PAR LE TYPE ET LA GRANDEUR DE LA POPULATION À DESSERVIR.

**Deuxième recommandation**

QUE LA FONCTION DE L'ÉDUCATEUR D'ADULTES SOIT DÉFINIE EN RAPPORT AVEC LES TÂCHES SUIVANTES: AIDE PÉDAGOGIQUE INDIVIDUELLE, FABRICATION DE MATÉRIEL DIDACTIQUE, ENSEIGNEMENT, RECHERCHE, ANIMATION DE GROUPE, ANIMATION ET ENCADREMENT D'ÉQUIPES D'ÉDUCATEURS OCCASIONNELS, PARTICIPATION À L'ORGANISATION ET AU FONCTIONNEMENT DES SERVICES ÉDUCATIFS POUR LES ADULTES.

**Troisième recommandation**

QUE LES CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ À LA FONCTION D'ÉDUCATEURS D'ADULTES SOIENT BASÉS SUR: 1° LA COMPÉTENCE DANS LE DOMAINE DES APPRENTISSAGES REQUIS PAR LA CLIENTÈLE ADULTE, 2° LES QUALITÉS PERSONNELLES NÉCESSAIRES À L'EXERCICE DE LA FONCTION.

**Quatrième recommandation**

QUE POUR LA FORMATION DES ÉDUCATEURS D'ADULTES ON PUISSE UTILISER LES RESSOURCES ÉDUCATIVES DU MILIEU (INCLUANT CELLE DE L'UNIVERSITÉ QUAND CE SERA NÉCESSAIRE) DANS L'OPTIQUE D'UNE PÉDAGOGIE DE SITUATION.

**Cinquième recommandation**

QUE LA FORMATION DES ÉDUCATEURS D'ADULTES SOIT OFFICIELLEMENT RECONNUE, ET QU'UN MÉCANISME D'ÉVALUATION SOIT INSTITUÉ À CETTE FIN.

**Sixième recommandation**

QU'ON ACCORDE AUX ÉDUCATEURS D'ADULTES UN STATUT PROFESSIONNEL.

**Septième recommandation**

QUE SOIT ÉTABLIE POUR LES ÉDUCATEURS D'ADULTES UNE ÉCHELLE DE REMUNÉRATION QUI TIENNE PRINCIPALEMENT COMPTE DE LA NATURE DES TÂCHES ET DE LA QUALITÉ DU RENDEMENT.

# 4. LE PROJET DE RÈGLEMENT RELATIF AU RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL [1]

[1] Avis adopté à la 164e réunion du Conseil, les 13 et 14 février 1975.

Pour faire suite à la demande qu'il a reçue le 19 décembre 1974, le Conseil supérieur de l'éducation a procédé à l'examen du projet de règlement relatif au régime pédagogique de l'enseignement collégial. Compte tenu de l'ensemble de la situation actuelle de l'enseignement collégial, le Conseil est d'avis qu'il n'est pas opportun de donner, pour l'instant, le statut de règlement au texte du régime pédagogique qui lui a été soumis et qui est publié dans les Cahiers de l'enseignement collégial, 1974-1975.

Le Conseil fonde cet avis sur les raisons suivantes, principalement.

Le bilan de l'application du régime pédagogique actuel, effectué par la Commission des directeurs des services pédagogiques des collèges — mai 1974 — indique que ce régime est appliqué différemment d'un collège à l'autre, compte tenu de leurs besoins. Le fait de donner un statut de règlement au projet soumis ferait disparaître la souplesse dont les collèges semblent avoir besoin. Par ailleurs, rappelons qu'en 1972, la direction générale de l'Enseignement collégial du ministère de l'Éducation avait proposé un régime pédagogique dont on retrouve beaucoup d'éléments dans l'actuel projet de règlement. À ce moment, le milieu de l'enseignement avait réagi vivement et, à la lumière de cette expérience, il nous semble dangereux de revenir avec un projet identique en plusieurs points.

Il faut ajouter qu'à la suite de la demande qui lui a été formulée en février 1973, le Conseil effectue, à l'heure actuelle, une étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Cette étude qui touche, entre autres choses, au régime pédagogique, n'est pas terminée. En conséquence, le Conseil juge utile de recommander d'attendre la publication du rapport de cette étude avant de prendre toute décision relative au régime pédagogique de l'enseignement collégial.

# 5. LA PROTECTION DES ÉTUDIANTS EN STAGE DANS LES INDUSTRIES [1]

[1] Recommandation adoptée à la 164e réunion du Conseil, les 13 et 14 février 1975.

— Les étudiants qui participent à des sessions de formation pratique dans les industries ne sont pas présentement éligibles, en cas d'accident, à des compensations ou indemnités comme celles que la Loi des accidents du travail accorde aux travailleurs réguliers.

— Suite à une résolution adoptée par la Commission des accidents du travail à sa séance du 18 décembre 1974, et qui vise à rendre les stagiaires admissibles aux bénéfices de ladite loi, le Conseil supérieur de l'éducation souhaite que des mesures soient bientôt prises pour assurer une meilleure protection aux étudiants stagiaires.

— En accord avec la Commission des accidents du travail quant à l'objectif à poursuivre, le Conseil laisse cependant à la compétence du ministre de l'Éducation en collaboration avec son collègue ministre du Travail de déterminer le meilleur moyen d'assurer la protection souhaitée.

# 6. LE PROJET DE RÈGLEMENT RELATIF À LA CONNAISSANCE DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT [1]

[1] Avis adopté à la 166e réunion du Conseil, les 13 et 14 mars 1975.

## Introduction

À l'occasion de la consultation sur le projet de loi no 22 sur la langue officielle, le Conseil supérieur de l'éducation a exprimé son avis au ministre sur les articles qui concernent la langue d'enseignement.

Cet avis comportait notamment l'énoncé des principes suivants:

a) *l'affirmation du français comme langue d'enseignement au Québec;*
b) *l'affirmation du critère de la langue maternelle pour permettre aux enfants de parents anglophones qui le désireraient, de recevoir l'enseignement en anglais;*
c) *le rejet du principe de l'utilisation de tests pour décider de la langue d'étude des enfants.*

Depuis, le projet de loi sur la langue officielle a été sanctionné, et le Conseil supérieur constate qu'une solution, dans le sens de ses recommandations, a été inscrite à l'intérieur même de la loi, en retenant le critère de la langue maternelle pour traiter de l'aspect de modifications éventuelles de l'enseignement en langue anglaise dans les institutions (article 40).

Par contre, le Conseil supérieur constate que le législateur a introduit dans la loi, en ce qui concerne la langue d'enseignement, deux critères différents, le premier est l'aptitude linguistique telle que mesurée par des tests, le second la langue maternelle des élèves déjà inscrits dans les classes anglaises. Alors que le critère d'aptitude linguistique (qui dans l'esprit du législateur apporte une limite à la liberté de choix de la langue d'enseignement) s'applique dans le cas de l'admission de chacun des élèves, le critère de la langue maternelle s'applique, lui, aux commissions scolaires dans les cas de changements au nombre d'élèves inscrits pour l'enseignement en langue anglaise.

Le Conseil aurait souhaité recommander au ministre d'appliquer la loi en ne tenant compte que du critère de la langue maternelle inscrit à l'article 40, d'autant plus que l'article 43 concernant les tests n'impose pas d'obligation au ministre. Cependant, l'affirmation, aux numéros 40 et 41, de deux critères différents rendent cette recommandation impossible car leur présence simultanée confère au texte de la loi sur la langue d'enseignement, une incohérence et des ambiguïtés qui rendent son application difficile. Aussi, le Conseil supérieur de l'éducation pense qu'il est nécessaire que d'autres amendements, dans le sens de ses recommandations antérieures soient apportés à la partie de la loi sur la langue officielle qui traite de la langue d'enseignement.

Par ailleurs, en l'absence d'un critère unique qui serait la langue maternelle, le Conseil pense que la mise en application du troisième paragraphe de l'article 40 de la loi visant à limiter le nombre des inscriptions dans les commissions scolaires de langue anglaise, établit un système arbitraire difficilement défendable et administrable.

## Impact du projet de règlement

Concernant le projet de règlement relatif à la connaissance de la langue d'enseignement, le Conseil supérieur rappelle que le principe des tests pour déterminer la langue d'enseignement d'un enfant est inacceptable pour les raisons suivantes:

1. Le Conseil réitère d'abord la raison qu'il a déjà exprimée dans son avis au ministre sur le projet de loi 22, soulignant que « . . . l'utilisation des tests comme critère d'admissibilité à l'enseignement en anglais est une solution pédagogique incertaine à un problème d'ordre social et politique. »
2. Le Conseil supérieur croit essentiel que le secteur scolaire de langue française soit très accueillant pour recevoir les enfants non anglophones afin de faciliter leur adaptation au milieu québécois. Cela suppose que des mesures spéciales soient prises par le ministère aussi bien que par le milieu et les commissions scolaires pour favoriser l'établissement du climat nécessaire à l'adaptation de ces enfants et au meilleur développement de leur personnalité.

   L'application des tests ne peut, en effet, favoriser une adaptation harmonieuse des immigrants non anglophones au secteur scolaire de langue française; elle constitue une règle passablement arbitraire et les résultats qu'on peut en attendre apparaissent fort douteux compte tenu de l'importance des ressources humaines et pécuniaires qu'elle mobilise.

   L'application des tests revêt en outre un caractère odieux pour les enfants et elle ne peut qu'engendrer des conflits et des attitudes négatives, non seulement face à la langue mais aussi face à l'image du Québec. Enfin, une intégration scolaire effectuée selon cette méthode prend un caractère punitif qui est contraire à l'esprit de la pédagogie du système d'éducation du Québec.
3. Le Conseil supérieur constate que la formule des tests soulève déjà des réactions négatives dans l'ensemble de la population; dans les groupes les plus touchés, elle constitue même une sorte d'incitation à un enseignement intensif de la langue anglaise aux enfants qui devront s'y soumettre. Il est évident que cette situation de tension risque de s'aggraver. Le régime prévu par la loi ne saurait que multiplier les conflits déjà nombreux à différents niveaux: entre les groupes linguistiques — entre les commissions scolaires — entre les commissions scolaires et le ministère — entre les commissions scolaires et les écoles — entre les parents et les administrateurs scolaires.

## Recommandations

Devant ce nouveau contexte qui s'est instauré au Québec depuis la publication du projet de règlement relatif à la connaissance de la langue d'enseignement, le Conseil supérieur adresse au ministre les recommandations sui-

vantes qui lui semblent devoir constituer des solutions acceptables pour l'implantation d'une législation équitable sur la langue d'enseignement:

**Première recommandation**

Que les articles de la loi 22 concernant la langue d'enseignement soient révisés selon les formules suivantes, déjà proposées par le Conseil supérieur dans son avis sur le projet de loi 22 (loi sur la langue officielle), notamment pour rejeter le principe de l'utilisation de tests d'aptitudes ou de rendement pour décider du choix de la langue d'enseignement:

a) *Chapitre V, article 48, paragraphe 2 — projet de la loi 22, première lecture*
*Correspondant au Chapitre V, article 40 — projet de loi 22, sanctionné le 31 juillet 1974.*

Remplacer ce paragraphe par un autre énonçant clairement que l'enseignement se donne en langue anglaise aux enfants dont la langue maternelle est l'anglais, si leurs parents le désirent.

b) *Chapitre V, article 48, paragraphe 3 — projet de loi 22, première lecture*
*Correspondant au Chapitre V, article 40 — projet de loi 22, sanctionné le 31 juillet 1974.*

Remplacer ce paragraphe par un autre permettant aux communautés indiennes et inuit du Québec d'obtenir l'enseignement dans leur langue maternelle, si elles le désirent.

c) *Chapitre V, articles 49 et 51 — projet de loi 22, première lecture*
*Correspondant au Chapitre V, articles 41 et 43 — projet de loi 22, sanctionné le 31 juillet 1974.*

Abroger les articles 49 et 51.

d) *Chapitre V, article 52 — projet de loi 22, première lecture*
*Correspondant au Chapitre V, article 44 — projet de loi 22, sanctionné le 31 juillet 1974.*

Remplacer cer article par un autre stipulant que les programmes d'études dans les écoles du Québec doivent assurer une connaissance fonctionnelle de la langue seconde aux finissants du cours secondaire.

**Deuxième recommandation**

Que les ressources humaines et financières prévues pour la production et l'application des tests pour les fins déterminées dans le présent règlement soient utilisées pour développer immédiatement une politique d'accueil à l'égard des enfants de langue maternelle autre que le français et l'anglais dans le secteur scolaire de langue française, et que soit confié aux commissions scolaires le rôle d'assumer positivement l'accueil de ces enfants.

**Troisième recommandation**

Que le ministère de l'Éducation prévoit les ressources suffisantes au développement de classes d'immersion en langue française pour recevoir les enfants

de langue maternelle autre que le français et l'anglais dans le secteur scolaire de langue française.

**Quatrième recommandation**

a) Que des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres, des programmes d'études, du matériel didactique, soient élaborés et mis en oeuvre pour améliorer l'apprentissage du *français langue maternelle.*

b) Que des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres, des programmes d'études, du matériel didactique, des formules d'échanges entre commissions scolaires, des classes d'immersion soient aussi proposés pour améliorer l'apprentissage de l'*anglais et du français langues secondes.*

# 7. LE PROJET DE LOI No 50, SUR LES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE [1]

[1] Recommandation adoptée à la 167e réunion du Conseil, les 10 et 11 avril 1975.

Pour exercer le mandat que lui donne la loi de conseiller le ministre sur toute question concernant l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation a examiné d'une façon particulière les articles du projet de loi n° 50 sur les droits et libertés de la personne qui traitent des droits en matière d'éducation. Il a confronté ces textes avec ceux de la législation scolaire actuelle et notamment avec la préambule de la loi du ministère de l'Éducation qui avait également pour objet de décrire les droits des groupes et des personnes en matière scolaire. À la suite de cette étude, il soumet les réflexions et recommandations qui suivent.

## 1. Droit à l'éducation

> « Toute personne a droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, à l'instruction publique gratuite. » (Article 37)

Sur un point précis, cet article marque un progrès par rapport à la législation actuelle: au lieu de parler de l'enfant, comme le fait le préambule de la Loi du ministère de l'Éducation (S.R. 1964, c. 233), il déclare d'entrée de jeu que « toute personne a droit . . . ». Il reconnaît donc, de cette façon, le droit de l'adulte à l'éducation. Jusqu'à maintenant, un amendement récent à la Loi de l'instruction publique (article 573a) accordait seulement aux commissions scolaires la *permission* d'organiser des cours d'études « à des personnes autres que celles visées par l'article 43 », « avec l'autorisation du ministre. »

Bien qu'il paraisse vouloir nous conduire vers les hauteurs, l'article 37 nous garde au ras du sol par la proposition incidente « dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi. » À notre avis, dans la présente formulation, cet article limite la portée de la déclaration du législateur, puisqu'elle ouvre la voie à toutes les restrictions possibles. De plus, l'emploi de l'expression « instruction publique » connote une référence au seul système administré par le ministère de l'Éducation. Or, nous savons que ce ministère ne constitue pas la seule ressource éducative. Au surplus, il n'y a pas que la Loi de l'instruction publique qui règle l'action des instances d'éducation en milieu québécois.

Pour ces raisons, la formulation de l'article 37 ne satisfait pas: malgré les apparences, cet article n'a pas une grande portée. Il lui manque la précision que l'on rencontre, par exemple, dans la Déclaration des droits de l'homme et dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies. D'un autre côté, cette affirmation du droit à l'éducation ne fournit aucune description de ce que celle-ci doit poursuivre. Pour corriger ces insuffisances, le Conseil propose que l'article 37 du projet soit remplacé par deux articles. Le premier est inspiré du préambule de la loi du ministère de l'Éducation. Le second

affirme la nécessité d'établir un régime d'accessibilité vraiment égale à l'éducation.

> « toute personne a le droit de bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité, aux plans physique, intellectuel, affectif, social, moral et religieux. »
>
> « L'enseignement doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, notamment par l'instauration progressive de la gratuité, en fonction des capacités de chacun par tous les moyens appropriés. »

## 2. Enseignement moral et religieux

> « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral, conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi. » (Article 38)

Cet article porte exclusivement sur le droit des enfants à recevoir dans les institutions publiques un enseignement religieux conforme aux convictions de leurs parents ou des personnes qui en tiennent lieu. Cet article nous inspire un certain nombre de remarques touchant des points d'importance capitale.

À l'analyse, il apparaît clairement que le principe qu'il énonce, pour valable qu'il soit en lui-même, est incapable de refléter à lui seul le droit scolaire du Québec et les principes fondamentaux qui le sous-tendent.

Il importe de comparer cet article avec les deux premiers attendus du préambule de la Loi du ministère de l'Éducation. Dans le préambule, on affirme le droit de l'enfant à bénéficier d'un *système d'éducation* qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité. On y affirme également le droit des parents de choisir les *institutions* qui assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants. Il saute aux yeux que ce préambule a été rédigé dans le but d'affirmer le droit des parents de choisir *une école* conforme à leurs convictions religieuses. Cela dépasse évidemment de beaucoup l'affirmation du droit de recevoir, à l'intérieur d'une école qui pourrait être la même pour tous, un *enseignement religieux* conforme à ses convictions.

L'article 38 est loin de rejoindre l'expression des libertés accordées par les lois du ministère de l'Éducation (S.R. 1964, c. 234). Ainsi, la Loi du ministère de l'Éducation déclare:

> « Sous l'autorité du ministre et du sous-ministre et en tenant compte des exigences de la coordination établie dans le ministère, chaque sous-ministre associé a la responsabilité de l'orientation et de la direction générale des écoles reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas. Il exerce, en outre, les pouvoirs du sous-ministre dans les sphères que détermine le ministre. » (Art. 8)

Quant à la loi du Conseil (article 22), elle accorde aux comités confessionnels des pouvoirs qui vont bien au-delà du droit que voudrait reconnaître l'article 38 du projet de loi.

Soulignons aussi que cet article 38 du projet affirme moins que ne le fait la Déclaration universelle des droits de l'homme lorsque celle-ci déclare que « les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. » (Article 26.3) Pour corriger la déficience fondamentale de l'article 38, il importe que l'on reprenne du préambule de la Loi du ministère de l'Éducation le deuxième attendu qui est vraiment la caractéristique de notre système scolaire.

Dans cette orientation, nous proposons donc que l'article 38 soit remplacé par les deux suivants:

> « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir les institutions publiques ou privées qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants. »
>
> « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement public, leurs enfants reçoivent un enseignement moral *et* religieux, conforme à leurs convictions. »

Nous faisons remarquer que, dans l'article 38 du projet, nous éliminons « dans le cadre des programmes prévus par la loi. » Pour nous, cette disposition n'est pas nécessaire et elle est difficile d'application: les programmes d'enseignement ne sont pas tous prévus par la loi.

## 3. Enseignement privé

> « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privés, pourvu que ces établissements se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi. » (Article 39)

En ce qui concerne l'article 39, il importe de le comparer avec le troisième attendu du préambule de la Loi du ministère de l'Éducation, lu en complémentarité avec les deux attendus qui le précèdent. Nous voyons que ce préambule vise à assurer une véritable possibilité de choix entre les institutions scolaires. Il affirme le droit des personnes et des groupes de « créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins. »

L'écart entre la formulation de ce préambule et celle du projet de loi est manifeste. Dans le premier cas, on prévoit les moyens d'assurer une viabilité réelle à l'établissement privé, alors que dans le second cas on ne fait qu'énoncer un droit théorique et une formule abstraite.

Le projet de loi n° 50 devra retrouver l'esprit de la loi du Québec en matière d'enseignement privé, et ceci pour tous les degrés d'enseignement, con-

formément au préambule de la loi du ministère de l'Éducation qui ne fait aucune acception de degré. Cette position est aussi celle qu'a adoptée le Conseil supérieur de l'éducation dans l'avis qu'il a fait connaître au ministre lors de l'étude de la Loi de l'enseignement privé en 1968. (Voir *Rapport annuel 1967-1969,* page 171 ss.)

Le Conseil propose donc que l'article 39 du projet soit remplacé par celui-ci:

> « Les personnes et les groupes ont le droit de créer et de diriger des institutions d'enseignement privées et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins. »

## 4. Dispositions interprétatives

> « La présente Charte doit s'interpréter de manière à ne pas supprimer ou restreindre la jouissance ou l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne qui n'y est pas inscrit.
> Elle ne doit pas, non plus, s'interpréter de manière à augmenter, restreindre ou modifier la portée de toute disposition de la loi; toutefois, si un doute surgit dans l'interprétation de telle disposition, il est tranché dans le sens indiqué par la présente Charte. » (Article 45)

La situation de la Charte dans l'ensemble de la législation du Québec est déterminée notamment par l'article 45. Le premier alinéa nous paraît acceptable: il énonce le respect de tout droit et de la liberté. Quant au second alinéa, nous croyons qu'il faut le remplacer par un autre, car il nous apparaît important de protéger la Charte contre les limitations des autres lois, plutôt que de protéger les autres lois contre les affirmations de la Charte. Dans cet esprit, nous nous permettons de proposer la formulation que nous suggère la Déclaration canadienne des droits:

« Toute loi du Québec, à moins qu'une loi de l'Assemblée Nationale ne déclare expressément qu'elle s'appliquera nonobstant la Loi sur les droits et libertés de la personne, doit s'interpréter et s'appliquer de manière à ne pas supprimer, restreindre ou enfreindre l'un quelconque des droits ou des libertés reconnus et déclarés aux présentes, ni à en autoriser la suppression, la diminution ou la transgression. »

## Conclusion et recommandations

Le Conseil supérieur de l'éducation désire exprimer sa satisfaction devant la volonté du législateur de doter le Québec d'une loi sur les droits et libertés de la personne. Il trouve toutefois nécessaire que cette loi soit plus conforme à la lettre et à l'esprit de la Loi du ministère de l'Éducation et notamment du préambule de cette loi. Pour contribuer à l'amélioration de ce projet, le Conseil fait *deux recommandations.*

I. Pour remplacer l'article 45 du projet de loi, le Conseil propose l'article suivant:

Article 45 — La présente Charte doit s'interpréter de manière à ne pas supprimer ou restreindre la jouissance ou l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne qui n'y est pas inscrit.

Toute loi du Québec, à moins qu'une loi de l'Assemblée Nationale ne déclare expressément qu'elle s'appliquera nonobstant la Loi sur les droits et libertés de la personne, doit d'interpréter et s'appliquer de manière à ne pas supprimer, restreindre ou enfreindre l'un quelconque des droits ou des libertés reconnus et déclarés aux présentes, ni à en autoriser la suppression, la diminution ou la transgression.

II. Pour remplacer les articles 37, 38 et 39 du projet de loi, le Conseil propose les cinq articles suivants:

Article 37 — Toute personne a le droit de bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité, aux plans physique, intellectuel, affectif, social, moral et religieux.

Article 38 — L'enseignement doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, notamment par l'instauration progressive de la gratuité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés.

Article 39 — Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir les institutions publiques ou privées qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants.

Article 40 — Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement public, leurs enfants reçoivent un enseignement moral et religieux, conforme à leurs convictions.

Article 41 — Les personnes et les groupes ont le droit de créer et de diriger des institutions d'enseignement privées et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins.

# 8. LE PLAN DIRECTEUR DE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PROFESSIONNEL [1]

[1] Avis adopté à la 167e réunion du Conseil, les 10 et 11 avril 1975.

## Introduction

L'enseignement professionnel au niveau secondaire public compte aujourd'hui environ 7000 professeurs en exercice [1]. La plupart viennent soit des anciennes écoles de métiers, intégrées aux écoles secondaires polyvalentes à la suite de l'Opération 55, soit du monde du travail [2].

Un grand nombre d'entre eux, tout en étant compétents dans leur champ professionnel, n'ont pas encore de brevet d'enseignement [3]: d'où leur insécurité et leur instabilité. De plus, à l'égal de tout autre enseignant, ils ont besoin de perfectionner leur enseignement, afin de le rendre plus efficace et plus valorisant et, aussi, afin d'améliorer leur statut professionnel et d'augmenter leur traitement. *En toute justice et équité, on ne peut donc ni écarter ces enseignants du système, sans leur avoir offert la chance de se qualifier davantage, ni les garder, sans leur garantir une certaine stabilité dans leur profession.*

Le ministère de l'Éducation a compris les besoins de ces enseignants et, pour y répondre, il a conçu *deux plans directeurs:*

— le 1er s'intitule: *La formation des maîtres de l'enseignement professionnel.* Sorti en 1973, il est déjà en opération et il vise à donner une *formation pédagogique* initiale aux maîtres en exercice, qui leur vaudra un diplôme universitaire et un brevet d'enseignement (p. 7).

— Le 2e s'intitule: *Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel.* Ce plan, dans le cadre d'une formation continue, vise à donner aux enseignants en exercice « un *perfectionnement professionnel* adapté aux exigences de l'enseignement . . . (par) une spécialisation plus poussée dans les disciplines qui constituent le champ d'enseignement ou dans les disciplines connexes . . . (et par) une culture personnelle plus étendue » (p. II). Le Plan prévoit 4 voies de perfectionnement qui, selon le cas, seront couronnées soit par un certificat d'études, soit par un diplôme universitaire de 1er ou de 2e cycle (p. 17).

Ce dernier Plan, concernant le perfectionnement, a déjà franchi le stade de la consultation auprès des organismes extérieurs au ministère (voir le calendrier des opérations à l'annexe I du Plan). Mais, avant de l'approuver et de le mettre en application, le ministre de l'Éducation a voulu connaître

---

[1] D'après une enquête faite auprès des bureaux régionaux en 1973-74, on en comptait 6976 dans les commissions scolaires régionales (*Le perfectionnement des maîtres . . . Plan directeur,* 1974, annexe II).

[2] « La tendance observée depuis quelques années nous révèle qu'environ 700 nouveaux enseignants sont recrutés chaque année dans le monde du travail pour l'enseignement professionnel » (secondaire) (*La formation des maîtres . . . Plan directeur,* 1973, p. V).

[3] Le Service de la probation et de la certification des maîtres en comptait plus de 3000 en 1973 (*Ibidem,* p. V). Plusieurs avancent le chiffre de 4000 pour 1975, soit 2500 dans la région de Montréal et 1500 dans celle de Québec.

officiellement l'opinion du Comité de la formation des maîtres, du Conseil des universités et du Conseil supérieur de l'éducation [1].

### 1. L'enseignement professionnel

Avant de donner son avis sur le contenu du Plan directeur, le Conseil supérieur de l'éducation voudrait formuler une *remarque préliminaire importante.*

Les deux plans directeurs du ministère (sur la formation et sur le perfectionnement) se situent *implicitement à l'intérieur des politiques et des structures actuelles* de l'enseignement professionnel au secondaire. Ils prennent pour acquis que la formation professionnelle vise surtout, même au niveau secondaire, à préparer un jeune à entrer sur le marché du travail. Sur cette toile de fond, et dans cette optique, les deux plans veulent aider les enseignants de ce secteur à mieux s'insérer dans le système régi par le Règlement n° 4 et à obtenir une réponse satisfaisante à leurs besoins de formation et de perfectionnement.

Une telle approche, toute valable qu'elle soit, ne laisse pas toutefois de susciter notre *inquiétude,* car elle ne répond pas à *certaines questions fondamentales* que soulève aujourd'hui l'enseignement professionnel au secondaire et dont la solution aura des répercussions profondes sur la préparation des enseignants. Parmi ces questions, on pourrait mentionner, par exemple:

— la formation professionnelle, entendue au sens traditionnel, a-t-elle encore sa place au niveau secondaire? . . .

— quels en seraient alors les vrais objectifs: culture générale ou préparation à un métier? . . . formation polytechnique ou concentration sur une technique?

— quel type d'enseignants faudrait-il y affecter? . . . des pédagogues avant tout ou des techniciens au courant de la pédagogie? [2]

— où nous conduira bientôt l'évolution dans ce domaine?

Le Conseil supérieur de l'éducation est préoccupé par ces problèmes et il se promet de les aborder plus directement dans un proche avenir, à l'occasion de la publication de son rapport sur l'enseignement collégial [3]. Aussi,

---

[1] Pour répondre à la demande du ministre, en date du 29 janvier 1975, le Conseil supérieur de l'éducation, à sa réunion des 13-14 février, nomme un comité d'étude pour lui préparer un projet d'avis. Le Comité termine ses travaux le 5 mars et, deux jours plus tard, il soumet son projet aux Commissions de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. Le projet du Comité, ainsi que les réactions et les recommandations desdites commissions, sont acheminés au Conseil pour discussion, à la réunion des 13-14 mars. L'approbation a été donnée le 10 avril.

[2] La C.E.C.M. s'est posé ces questions-là, il y a trois ans, mais malheureusement elle n'y a pas encore donné suite (Lise BISSONNETTE, « L'enseignement professionnel ou l'école livrée à l'entreprise », dans *Le Devoir,* supplément, 9 avril 1975, p. XIV).

[3] En conséquence, le présent avis ne préjuge pas des options que le Conseil aura alors prises sur les questions fondamentales que soulève ici l'enseignement professionnel.

aurait-il aimé que le ministère, à l'occasion de la présentation de ces deux plans, amorce l'étude de ces grandes questions ou fasse au moins *allusion* à ces problèmes et provoque ainsi la *réflexion* des milieux concernés.

Mise à part cette remarque préliminaire, le Plan Directeur de perfectionnement ne peut, en principe et dans ses grandes lignes, que recevoir l'appui du Conseil supérieur de l'éducation, parce que, d'une part, il répond à un *droit strict* de ces enseignants et que, d'autre part, il se situe bien dans la politique générale de formation et de perfectionnement, à long terme, que le Conseil a formulé pour tous les enseignants dans ses avis de 1968 et de 1970 [1].

## II. Les objectifs du plan directeur

Le Plan directeur, au tout début, énonce certains objectifs de perfectionnement, tant pour appliquer le Règlement n° 4 que pour répondre aux légitimes besoins des enseignants en exercice. Si on connaît bien les exigences du Règlement n° 4, on a par ailleurs tout à apprendre des besoins des éducateurs de l'enseignement professionnel à ce niveau. Aussi, eut-il été instructif de connaître les résultats de l'enquête qui a sans doute précédé et préparé ce Plan afin, d'une part, d'apprécier la *nature et l'étendue des besoins* de perfectionnement de ces enseignants et, d'autre part, d'évaluer les *motifs alors invoqués.* En effet, le Plan prendrait pour nous une autre signification si l'enquête nous révélait qu'un grand nombre d'enseignants du professionnel secondaire ne désirent pas nécessairement suivre un programme de perfectionnement à l'université, mais s'y résignent seulement parce que c'est la seule voie prévue pour s'assurer de meilleures conditions de travail et de salaire.

Le Plan fixe comme *objectif général* du perfectionnement l'atteinte d'un « enseignement professionnel de qualité qui tienne compte des besoins du monde du travail et des exigences du système scolaire » (page 1). Nous ne pouvons qu'approuver cette prise de position initiale parce que, dans cette optique, le perfectionnement des enseignants est *axé sur la qualité de l'enseignement, et donc sur le bien de l'étudiant, plutôt que seulement sur des crédits à obtenir pour accroître le salaire.* Cependant, nous plaçant dans le cadre général du Plan, où le perfectionnement s'obtient par des programmes de type universitaire traditionnel, nous tenons à faire remarquer au ministère qu'un enseignement professionnel de qualité n'est pas nécessairement le résultat d'un perfectionnement vertical, mais qu'il peut être obtenu quand l'enseignant *améliore sa technique et sait mieux s'adapter aux goûts, aux intérêts et à la motivation de l'étudiant:* ce qui peut fort bien se produire en marge d'un perfectionnement à l'université.

Le Plan détermine aussi certains *objectifs particuliers* propres à motiver les enseignants à s'inscrire dans des programmes universitaires de perfec-

[1] « Une politique de la formation des maîtres », dans Rapport annuel 1967/1968, pp. 252-263 et « Le perfectionnement des enseignants », dans Rapport annuel 1970/1971, pp. 281-299. — Dans ces avis, certaines prises de positions sont pertinentes à l'objet du présent avis, voir notre annexe n° I.

tionnement. Le Conseil croit opportun de formuler les observations suivantes à propos de l'un ou l'autre de ces objectifs particuliers:

1. L'adéquation de l'enseignement à l'évolution de la technologie est assurée tout aussi bien, dans la plupart des cas, par des *stages en milieu de travail* que par des sessions d'étude à l'université (1er objectif).
2. Devant la difficulté de recruter en nombre suffisant les candidats les plus aptes à la pratique de l'enseignement professionnel, on veut leur offrir la possibilité d'accéder à des études supérieures (4e objectif). Cet objectif est valable, mais faut-il ajouter, on attirera peut-être davantage de meilleurs candidats dans cette branche du professorat et on les y maintiendra, non pas tellement et uniquement en les obligeant à acquérir des grades universitaires, — *autre chose est de leur offrir des facilités pour ce faire,* — mais d'abord en leur proposant des conditions de travail, de salaire et de perfectionnement à tout le moins équivalentes et tout aussi alléchantes que celles que l'on rencontre dans les milieux de travail technique.
3. Aussi, est-il urgent *d'améliorer le statut professionnel* de ces enseignants, en leur donnant l'occasion d'acquérir une formation comparable à celle des autres enseignants, quel que soit leur niveau ou la discipline qu'ils enseignent (3e objectif). Cependant, le premier pas à faire pour améliorer leur statut professionnel n'est peut-être pas tellement de les obliger coûte que coûte à suivre des cours à l'université, que de leur reconnaître une *identité propre* et de leur permettre, avec une reconnaissance légale, de *parfaire leur compétence de techniciens et d'éducateurs en suivant, où que ce soit* (universités, cégeps, milieux de travail, etc.) des programmes appropriés à leurs besoins et à leur formation antérieure.
4. Dans cette veine, le Conseil supérieur de l'éducation croit qu'on peut faire *beaucoup et immédiatement* pour améliorer le statut professionnel de ces enseignants sans les soumettre nécessairement à des études universitaires, comme le veut le système actuel, où *seuls les critères de scolarité académique et d'expérience dans l'enseignement* servent à évaluer le statut des enseignants en vue de leurs salaires. Le Conseil croit qu'on devrait *se dégager le plus tôt possible de ces critères limitatifs, pour donner autant d'importance à la compétence humaine et professionnelle acquise en dehors de l'école, qu'aux crédits obtenus dans les institutions officielles d'enseignement.*

Or, la compétence d'un enseignant peut être évaluée à *deux niveaux différents mais complémentaires,* comme professionnel de l'enseignement et comme personne humaine. Dans ce premier cas, il faut constater:

1. qu'il a bien assimilé le contenu et l'esprit d'une discipline, c'est-à-dire qu'il a acquis, à un degré défini, les connaissances théoriques et pratiques propres à cette discipline et qu'il en a maîtrisé les habiletés;
2. qu'il a appris la psychologie de l'étudiant, pour savoir comment celui-ci fait son apprentissage;

3. qu'il a maîtrisé, de son côté, les divers processus de communication de ses connaissances et de ses habiletés.

*Comme personne humaine,* l'enseignant devra manifester une grande ouverture vers toutes les valeurs de la civilisation et de la culture et posséder une personnalité équilibrée le rendant capable de relations normales et enrichissantes.

Certes, plusieurs voudraient que l'université soit et reste un *lieu privilégié* pour l'acquisition et le perfectionnement de la compétence des enseignants. Il faut pourtant reconnaître qu'elle n'en est *pas le seul* lieu, ni même la meilleure source, notamment quand il s'agit des enseignants du professionnel au secondaire. En effet, la compétence dans un métier, comme par exemple celui du mécanicien, du plombier ou de l'électricien, s'acquiert beaucoup plus par l'expérience sur le chantier que sur les bancs de l'université. En conséquence, comme première mesure pour améliorer le statut de ces enseignants, le Conseil recommande-t-il que, pour l'évaluation de leur compétence professionnelle, on tienne meilleur compte de la valeur de leur expérience acquise dans le domaine de leur discipline professionnelle.

## III. Le rôle de l'université

Le Plan directeur propose quatre voies de perfectionnement pour mener les professeurs de l'enseignement professionnel:

— les uns, à un certificat d'études (voie "A");

— d'autres, à un diplôme de 1er cycle universitaire (voies "$B^1$" et "$B^2$");

— d'autres enfin, à un diplôme de 2e cycle (voie "C").

Le Plan directeur désigne l'université comme le maître d'oeuvre du perfectionnement de tous ces enseignants: c'est elle qui élabore les programmes, après avoir consulté les milieux intéressés, les administre, en faisant appel au besoin à des ressources externes, les évalue et décerne des certificats ou des diplômes à ceux qui ont suivi les programmes avec succès.

Le Conseil supérieur de l'éducation voit *peu d'objections de principe* à la prise en charge du perfectionnement de cette catégorie d'enseignants par l'université, *surtout* quant il s'agit des candidats prévus par les *voies "$B^2$" et "C"* (p. 17), car ces derniers satisfont en principe aux conditions d'admissibilité aux études universitaires. Mais il n'en va pas de même pour les candidats prévus par les *voies "A" et "$B^1$"* qui, *en général du moins, peuvent difficilement profiter* de programmes élaborés et réalisés par l'université dans leurs disciplines professionnelles respectives. En effet, il existe encore un bon nombre d'enseignants au niveau secondaire professionnel qui n'ont *pas une formation de base complète de 1er cycle universitaire* ou même qui n'ont pas *l'équivalent reconnu* des 13 années de scolarité nécessaires pour

avoir accès normalement à des études de niveau universitaire [1]. Or, cette situation se prolongera, car le réservoir habituel des techniciens compétents, dont l'école secondaire a besoin, est et restera le monde du travail [2]. À la sortie de l'école secondaire, la plupart auront fait des stages dans l'industrie avant de venir à l'enseignement professionnel: ce qui est un cheminement normal.

Aussi, *dans les circonstances actuelles,* le Conseil supérieur de l'éducation ne croit-il guère réaliste ni même opportun de confier *exclusivement* à l'université la responsabilité d'élaborer et de mettre en oeuvre *tous les programmes de perfectionnement* destinés à tous les professeurs de l'enseignement secondaire professionnel, notamment à ceux qui ne réalisent pas les conditions actuelles d'admissibilité normale aux études proprement universitaires, soit une 13e année de scolarité ou son équivalent.

Certes, on peut souhaiter que les universités, à long terme du moins, « sortent » de leur campus, s'ouvrent davantage (« Open university ») aux masses et introduisent l'enseignement des disciplines dont plusieurs techniciens, professeurs ou ouvriers, pourraient profiter.

Mais, la situation des universités étant ce qu'elle est présentement, le Conseil supérieur fonde sa réserve énoncée plus haut sur les *motifs suivants:*

1. Les *structures et les services actuels* de l'université ne sont *pas adaptés* à la clientèle des voies "A" et "B1". Cela est vrai surtout pour leur perfectionnement dans le domaine technique, car l'enseignement universitaire est trop scientifique pour les besoins de ces enseignants. De plus, ces enseignants sont de préparation *beaucoup trop hétérogène* pour bénéficier également des cours de psychopédagogie que l'on dispense à l'université, à moins que celle-ci ne leur concède des *écoles parallèles et adaptées,* qui risqueraient d'ailleurs de *ne plus être de calibre universitaire.*
2. La formation universitaire se situe sur une *ligne de continuité* et elle exige au point de départ un niveau de 13 ans d'études; de plus, ces études préalables doivent être poursuivies dans un esprit différent de celui qui caractérise la formation ordinaire de ces professeurs de l'enseignement professionnel au secondaire.

---

[1] D'après des statistiques qui nous ont été fournies par le Service de l'informatique du MEQ (cf. annexe n°II), environ 22% des enseignants au secondaire professionnel ont 12 ans et moins de scolarité. Malheureusement, ces statistiques sont incomplètes, — 5191 enseignants seulement dans les secteurs public et privé, contre 7715 compilés par l'enquête dans les bureaux régionaux (*Le perfectionnement . . . Plan directeur,* 1974, annexe n° II, tableaux 1 et 2). La raison en est que les premières statistiques viennent des rapports envoyés par les enseignants eux-mêmes à la fin de septembre 1973 et que tous n'ont pas répondu à la demande du ministère.

[2] Le ministère de l'Éducation écrit lui-même dans son Plan directeur sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel:

« Les futurs maîtres de l'enseignement professionnel seront en général recrutés dans le monde du travail et non pas dans les institutions d'enseignement au terme de leurs études » (p. 2).

3. L'université devrait offrir à ces enseignants des programmes sur mesure et les organiser dans un cadre de *pédagogie de situation,* etc. toutes choses qu'elle peut difficilement faire dans sa structure actuelle, à moins, comme nous l'avons déjà dit, qu'elle ne crée et ne gère des écoles à part, qui ne feraient plus alors vraiment partie de l'université comme on l'a toujours conçue jusqu'ici.
4. Même si l'université essayait de décentraliser ses services, elle resterait encore *trop loin des préoccupations et de la vie des milieux* d'enseignement et de travail qui touchent cette catégorie d'enseignants.
5. Ce n'est pas l'université qui est le mieux placée pour fournir à ces enseignants les ressources internes et externes dont ils ont besoin pour parfaire leur formation technique.

## Conclusion: Un compromis

Malgré notre réserve, qui concerne la rigidité du Plan dans l'obligation de cours universitaires pour le perfectionnement d'une certaine catégorie *actuelle* d'enseignants, le Conseil supérieur de l'éducation est *loin de vouloir une formation à rabais* pour aucun des professeurs de l'enseignement professionnel du secondaire, comme ses avis précédents sur les maîtres en général en font foi. Cependant, dans le cas qui nous préoccupe et par souci d'unification, il y aurait peut-être lieu de *confier quand même à l'université* le perfectionnement des enseignants prévu par la voie "A" et "B1" du Plan directeur, mais dans un sens différent de celui du Plan directeur et aux *conditions suivantes:*

— que l'université, sans prendre ces programmes directement en charge, en confie l'élaboration et la mise en oeuvre à des *écoles spécialisées,* tout en gardant un *certain contrôle* sur la qualité des cours, un peu comme elle le faisait autrefois pour les collèges classiques, les écoles affiliées, et comme elle le fait encore aujourd'hui pour les cours de l'extension;
— que l'accès à ces apprentissages soit ouvert à tous les enseignants en exercice ou à tous les techniciens qualifiés qui, voulant quitter le milieu du travail technique pour se consacrer à l'enseignement, ne remplissent pas encore les conditions actuelles d'admissibilité à des programmes universitaires;
— que ces apprentissages ne soient pas évalués sous la forme de crédits universitaires, mais qu'ils soient *reconnus par le ministère de l'Éducation pour fins d'enseignement, de classification et de traitement.*

L'esprit qui guide le Conseil en formulant ce compromis, c'est d'une part, *de préserver la qualité de l'enseignement supérieur* et, d'autre part, d'accorder aux enseignants en exercice une réponse satisfaisante à leurs besoins de perfectionnement, sans pour autant les obliger à obtenir des crédits universitaires.

Pour *résumer* notre pensée sous forme de *recommandations:*

1. Que les mesures temporaires préconisées par ce Plan directeur pour une certaine catégorie actuelle d'enseignants au niveau secondaire professionnel, ne soient pas un prétexte pour repousser la réflexion sur les problèmes fondamentaux que pose, dès à présent, l'enseignement professionnel au secondaire.
2. Que le perfectionnement professionnel soit reconnu comme un droit strict de tout enseignant en exercice et qu'il se situe dans la politique générale de perfectionnement des maîtres que le Conseil a déjà formulée dans son avis de 1970.
3. Que le perfectionnement des enseignants, en accord avec la politique générale du Plan directeur, soit toujours axée sur la qualité de l'enseignement-apprentissage, et donc sur le mieux-être de l'étudiant plutôt que seulement sur des crédits à obtenir en vue d'accroître leur salaire .
4. Que pour attirer et conserver des candidats aux postes d'enseignants au niveau secondaire professionnel on table davantage sur leurs conditions de travail et sur de justes critères de rémunération que sur l'obtention obligatoire de grades universitaires.
5. Que l'on reconnaisse au plus tôt à cette catégorie d'enseignants une identité propre et qu'on améliore immédiatement leur statut professionnel en donnant autant d'importance, dans la fixation de leur salaire, à leur compétence humaine et professionnelle, acquise bien souvent en dehors de l'école, qu'aux crédits obtenus dans des institutions officielles d'enseignement.
6. Que, tout en considérant l'université comme un lieu privilégié de perfectionnement professionnel des enseignants en général, on admette qu'elle n'en est pas le seul lieu, ni même la meilleure source, notamment quand il s'agit des enseignants du professionnel au secondaire.
7. Que, dans les circinstances actuelles, dues principalement aux structures, à la pédagogie et à la politique administrative de nos institutions d'enseignement supérieur, on reconnaisse inopportun de confier exclusivement à l'université la responsabilité d'élaborer et de mettre en oeuvre *tous les programmes de perfectionnement* destinés à tous les professeurs de l'enseignement secondaire professionnel, notamment à ceux qui ne remplissent pas encore les conditions actuelles d'admissibilité normale aux études proprement universitaires, soit une 13e année de scolarité ou son équivalent.
8. Que si, pour des raisons pratiques d'unification, on veut quand même confier à l'université le perfectionnement professionnelle des enseignants inclus dans les voies "A" et "B1" du Plan directeur, on le fasse en respectant les conditions suivantes:
   — que l'université, sans prendre ces programmes directement en charge, en confie l'élaboration et la mise en oeuvre à des *écoles spécialisées,*

tout en gardant un *certain contrôle* sur la qualité des cours, un peu comme elle le faisait autrefois pour les collèges classiques, les écoles affiliées, et comme elle le fait encore aujourd'hui pour les cours de l'extension;

— que l'accès à ces apprentissages soit ouvert à tous les enseignants en exercice ou à tous les techniciens qualifiés qui, voulant quitter le milieu du travail technique pour se consacrer à l'enseignement, ne remplissent pas encore les conditions actuelles d'admissibilité à des programmes universitaires;

— que ces apprentissages ne soient pas évalués sous la forme de crédits universitaires, mais qu'ils soient *reconnus par le ministère de l'Éducation pour fins d'enseignement, de classification et de traitement.*

ANNEXE No I

## Positions antérieures du conseil supérieur de l'éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants

### I. Sur la formation

Dans son avis au ministre de l'Éducation sur *une politique de la formation des maîtres* (Rapport annuel 1967/1968, pp. 252-263), le Conseil supérieur de l'éducation recommandait entre autres l'application des propositions suivantes:

1. Une formation complète de premier cycle universitaire est la formation normale pour tous les enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement (rec. II).
2. Les universités sont l'autorité intellectuelle chargée de définir les conditions d'accès à leurs institutions de formation des maîtres et d'élaborer les programmes réguliers de formation (rec. III).
3. Même la formation professionnelle des maîtres engagés dans l'enseignement professionnel de niveau secondaire devrait être donnée dans des institutions de niveau universitaire (rec. XIX).
4. Si la formation technique des maîtres qui enseignent l'initiation au travail peut être dispensée dans un CEGEP, leur formation pédagogique, elle, sera donnée à l'université (rec. XVIII).

### II. Sur le perfectionnement

1. Le perfectionnement des enseignants, en général, devrait être réservé normalement à des études supérieures du niveau du 2e ou du 3e cycle universitaire (*loc. cit.*, p. 261 H.; voir aussi son rapport sur le même thème, dans Rapport annuel 1970/1971, pp. 281-299, p. 283).
2. Pour un certain temps encore, le perfectionnement devrait être étendu même à ceux qui ont uniquement un brevet d'enseignement sans avoir obtenu un diplôme universitaire de premier cycle (Rapport annuel 1970/1971, p. 284).
3. Même dans ce dernier cas, c'est l'université qui serait responsable des programmes de perfectionnement et décernerait des diplômes terminaux uniformisés, de calibre équivalent à ceux des étudiants réguliers (*ibid.*, passim).

ANNEXE N° II

## Les enseignants du secondaire professionnel dans les secteurs public et privé en 1973/1974 [1]

**Par années de scolarité**

| Secteur | < 9 | 9 | 10 | 11 | 12 | > 13 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Privé | — | 2 | 2 | 10 | 28 | 228 | 270 |
| Public | 18 | 26 | 61 | 129 | 872 | 3815 | 4921 |
| Total | 18 | 28 | 63 | 139 | 900 | 4043 | 5191 |
| % | 1/3% | 1/2% | 1.2% | 2.6% | 17.3% | 77.8% | 100% |

[1] Ventilation des chiffres fournis par M. Jean Valois de la Division des statistiques au Service de l'informatique du MEQ.

# 9. LES OUVRAGES DIDACTIQUES ET SCIENTIFIQUES DANS LES UNIVERSITÉS FRANCOPHONES DU QUÉBEC [1]

[1] Recommandation adoptée à la 167e réunion du Conseil, les 10 et 11 avril 1975.

D'après leurs chiffres de vente sur une période de quatre mois, les Presses de l'Université Laval ont pu constater que les étudiants de cette université utilisent en moyenne presque autant d'ouvrages didactiques [1] anglais que français. Si on s'arrête aux raisons les plus plausibles de ce phénomène, comme par exemple: l'abondance du choix des ouvrages, la perfection des éditions, souvent revues et corrigées, et surtout la structure et la présentation des textes mieux adaptées à notre mentalité nord-américaine, etc., on peut légitimement présumer, sans exagération, que la situation relevée à l'Université Laval est sensiblement la même dans toutes les universités francophones du Québec.

Cet envahissement a quelque chose d'inquétant si l'on songe à l'influence du livre sur l'anglicisation progressive de nos étudiants universitaires et sur l'altération du visage français de nos institutions d'enseignement supérieur.

Certes, il se fait des efforts pour la rédaction et l'édition d'ouvrages français à l'usage de la communauté universitaire. Cependant, la pénurie d'auteurs, le marché limité et surtout les coûts élevés de production rendent l'édition de textes universitaires très difficile à réaliser, d'autant plus qu'aucun organisme, — même l'État, sauf dans le cas des accords franco-québécois, qui sont encore trop limités, — n'accorde de subvention à l'édition de tels ouvrages.

Certes, il est nécessaire d'encourager des *éditions originales,* mais ne faudrait-il pas, en outre, pour répondre à un besoin immédiat, *traduire en français et éditer les meilleurs textes disponibles dans d'autres langues? . . .* Cependant, cette solution qui peut sembler présenter de nombreux avantages, comme par exemple celui d'utiliser en français les ouvrages didactiques les plus cotés et les mieux éprouvés, ne peut régler toutefois tous les problèmes:

— Leur vente est forcément plus restreinte que celle des éditions américaines et par conséquent, le prix d'édition de ces traductions ne saurait être compétitif avec celui des éditions de textes originaux.
— Les rééditions, parfois rapides, d'oeuvres originales rendent la traduction vite désuète.
— Les traductions d'ouvrages didactiques ne bénéficient d'aucune subvention, etc.

Devant une telle situation, qui constitue en fait une menace peu négligeable au caractère français de nos universités du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation croit opportun de soumettre au ministre de l'Éducation *quelques recommandations:*

1. Que le Gouvernement accepte le principe de subventions à l'édition d'ouvrages didactiques en français, originaux ou traduits, destinés à l'usage des étudiants du 1er cycle universitaire.

[1] Dans cet avis, *ouvrages didactiques* signifient les manuels ou les textes de base mis à la disposition des étudiants, notamment au 1er cycle (N.D.L.R.)

2. Qu'il prévoie les montants nécessaires pour répondre aux besoins et aux demandes dans ce domaine.
3. Qu'il favorise aussi la publication en français d'ouvrages scientifiques [1], avec ou sans coédition en langue étrangère.
4. Que, dans cette perspective, il établisse un Comité provincial d'évaluation qui aurait notamment pour tâches de donner des avis concernant:
   — l'opportunité d'éditer en français tel ou tel de ces ouvrages;
   — la qualité de la traduction française;
   — les clauses de remboursement en cas de profit;
   — toutes autres questions pertinentes à ce genre d'édition.

Les raisons qui poussent le Conseil à proposer lesdites recommandations se ramènent aux suivantes:

1. L'État du Québec ayant accepté le français comme langue officielle, celle-ci doit devenir la langue d'usage majeur dans l'enseignement, notamment dans les institutions francophones, même au niveau des instruments de travail à la disposition des étudiants.
2. Les universités francophones du Québec se doivent d'attirer les étudiants étrangers, non seulement par la qualité de leur enseignement, mais aussi par leur visage authentiquement et pleinement francophone.
3. Tous les professionnels francophones qui sortent de nos universités devraient être capables de maîtriser leur discipline dans leur propre langue.
4. Nos universités francophones sont envahies, en fait, par des textes américains: ce qui constitue une menace d'appauvrissement pour notre culture française et québécoise.
5. Les ouvrages didactiques universitaires français publiés ailleurs qu'au Québec ne sauraient toujours répondre, de façon adéquate, aux besoins des étudiants des universités franco-québécoises.
6. Les efforts de certaines maisons pour éditer des textes universitaires originaux français et québécois ou des traductions françaises d'ouvrages réputés, les entraînent dans des déficits considérables.
7. Le ministère de l'Éducation du Québec subventionnant déjà l'édition de certains périodiques à caractère scientifique, pourrait, pour des raisons identiques, étendre son aide à l'édition d'ouvrages universitaires.

Les mesures proposées dans cet avis ne règleront certes pas tous les problèmes qui touchent à la rédaction et à l'édition d'ouvrages didactiques et scientifiques à l'usage de l'enseignement supérieur, mais elles auront le mérite, d'une part, d'encourager nos auteurs francophones à publier en français des textes scientifiques et, d'autre part, de multiplier les ouvrages didactiques français au service de nos étudiants universitaires.

---

[1] L'expression *ouvrages scientifiques* englobe ici tous les livres de référence qui servent aux études et à la recherche dans une université. (N.D.L.R.)

# 10. LE PHÉNOMÈNE DES CONGÉDIEMENTS D'ENSEIGNANTS POUR SUPLUS DE PERSONNEL [1]

[1] Recommandation adoptée à la 168e réunion du Conseil, les 8 et 9 mai 1975.

Depuis trois ans, l'application des clauses de non-rengagement pour surplus de personnel prévues par le *Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales* [1], a introduit dans le système scolaire une forme de congédiement systématique qui constitue un phénomène nouveau.

Chaque année, le public est saisi de ce problème qui concerne, pour le moment, principalement le niveau élémentaire. Les commissions scolaires des grandes agglomérations urbaines ont été les premières à confronter une situation de surplus d'enseignants, car ce sont elles qui ont subi une baisse plus brutale du nombre de leurs élèves. Actuellement, toutes les régions affectées par le taux de décroissance démographique connaissent le problème.

La Commision de l'enseignement élémentaire du Conseil supérieur de l'éducation a constaté, au cours des rencontres régulières qu'elle a effectuées dans différents milieux scolaires québécois, que le phénomène, dont l'ampleur et l'acuité sont variables selon les endroits, constitue une menace pour les ensiegnants, notamment pour les plus nouveaux dans le système, au point que leur motivation et leur capacité d'engagement dans leur action pédagogique s'en trouvent affectées.

Dans ce contexte, et alors que le niveau élémentaire continue à faire valoir la nécessité de ressources nouvelles et variées pour poursuivre son évolution, l'application du processus de congédiement pour surplus de personnel prévu par le décret crée une situation complexe dont les incidences sont importantes.

Au moment de l'ouverture des nouvelles négociations pour les conventions collectives des enseignants, le Conseil supérieur pense qu'il est souhaitable d'attirer l'attention du ministre sur les différentes dimensions que recouvre l'application des mesures prévues pour congédier le personnel en surplus, et lui faire des recommandations pour améliorer la situation.

## 1. Description de la situation

Bien que des études effectuées récemment au ministère de l'Éducation [2] démontrent que, globalement, il n'y a pas surplus de personnel enseignant à l'élémentaire au Québec et qu'il faut continuer à former de nouveaux maîtres, on assiste chaque année, dans plusieurs commissions scolaires, à des congédiements pour surplus locaux de personnel; signalons, à titre

---

[1] *Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales.* Arrêté en conseil n° 3811-72, 15 décembre 1972.

[2] Dufour, Desmond et Lavoie, Yolande, *Prévisions de personnel enseignant (1974-1986) et de besoins en nouveaux maîtres (1974-75 à 1981-82) pour le Québec,* Groupe Démographie scolaire, Direction générale de la Planification, MEQ, décembre 1974.

indicatif, que 519 enseignants des niveaux de la maternelle et de l'élémentaire ont été congédiés pour surplus de personnel au Québec en mai 1974, alors que 521 l'avaient été en mai 1973; par ailleurs, l'ensemble des commissions scolaires de la région administrative scolaire 04, c'est-à-dire Trois-Rivières, ont congédié 113 enseignants de niveau élémentaire en mai 1974, alors que celles de la région 03, c'est-à-dire Québec, en ont congédié 112 [1]. À la Commission des écoles catholiques de Québec, on prévoit une baisse de 24.2% de la clientèle de niveau élémentaire d'ici cinq ans, ce qui laisse présager le congédiement pour surplus de personnel d'un nombre proportionnel d'enseignants [2].

Il importe cependant de bien souligner que si quelque cinq cents instituteurs ont été effectivement congédiés chacune de ces deux années, un nombre d'enseignants de trois à cinq fois supérieur a été mis en repêchage et placé temporairement dans une situation de profonde insécurité.

En effet, il est stipulé dans le *Décret* [3] que la commission scolaire met en repêchage d'après le critère de l'ancienneté, un nombre d'enseignants de trois à cinq fois supérieur au nombre total d'instituteurs prévu comme surplus; ceci constitue un bassin d'enseignants parmi lesquels la commission déterminera ensuite, d'après ses propres critères, ceux qui seront congédiés.

Le Conseil supérieur pense qu'il est nécessaire de s'interroger sur les causes de ces congédiements de même que sur les malaises qu'ils engendrent, et de rechercher des solutions susceptibles de contribuer à corriger cette situation.

## 2. Causes de cette situation

Les causes de cette situation sont à la fois d'ordre fondamental et d'ordre technique.

### 2.1 Ordre fondamental

*La diminution de la clientèle scolaire*

La baisse du taux de natalité au Québec engendre directement une diminution globale de la clientèle scolaire à l'échelle provinciale; une étude récente de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec révèle en effet que:

> « La clientèle du niveau élémentaire continuera de décroître durant la prochaine période quinquennale. Par rapport aux inscriptions de 1972-73, cette baisse peut être estimée entre 123,602 et 150,152. Les

---

[1] Source: Bureau québecois de placement des instituteurs.

[2] *Plan quinquennal de réaménagement de la carte scolaire à l'élémentaire.* CECQ, janvier 1975.

[3] *Décret tenant lieu de convention collective*, art. 5-6.04A, p. 20.

estimations de 1977-78 comparées aux clientèles inscrites en 1970-71 situent cette diminution entre 237,457 et 264,007, soit une baisse se situant entre 16% et 19% pour l'ensemble de l'élémentaire. Mais alors, ces chiffres tiennent compte de la réduction du cours élémentaire de 7 à 6 ans. »[1]

Toutefois, l'importance de ce phénomène varie selon les régions, au gré de l'évolution et des mouvements de la population; c'est ainsi que certains secteurs du Québec, comme la Gaspésie, voient leur population diminuer progressivement, entraînant une baisse considérable des effectifs scolaires; une étude récente du ministère de l'Éducation [2] en trace ainsi la courbe pour le niveau élémentaire: 41,597 élèves en 1971, 25,760 en 1976, et 21,300 en 1981. Par contre, la diminution de la clientèle scolaire sera beaucoup moins accentuée dans la région de l'Outaouais: une étude analogue [3] propose en effet les données suivantes: 40,625 élèves de niveau élémentaire en 1971, 30,350 en 1976, et 29,450 en 1981. Et au-delà de ces variations régionales, il faut aussi tenir compte du phénomène du dépeuplement des centres-villes au profit des banlieues, problème que rencontre actuellement la Commission des écoles catholiques de Québec, par exemple [4].

### 2.2 Ordre technique

#### *2.2.1 Déficiences des mécanismes de prévision des clientèles scolaires et des besoins en maîtres*

Les dates pour:
— remercier le personnel
— démissionner pour l'année suivante
— demander un congé sans solde
— obtenir un congé avec solde

sont toutes fixées au premier mai, ce qui oblige les administrateurs à calculer le nombre d'enseignants à remercier sans tenir compte des départs spontanés; les commissions scolaires n'y peuvent rien changer, car la loi scolaire et le *Décret tenant lieu de convention collective* sont très explicites à ce sujet.

#### *2.2.2 Calculs effectués à partir de facteurs incertains*

Les congés de maladie ou de maternité, et leur prolongement éventuel, constituent des données imprévisibles au moment de calculer le nombre de

---

[1] FCSCQ, *Pour une politique nationale de population,* Document n° 1, janvier 1975.

[2] Dufour, Desmond et Lavoie, Yolande, *La fréquentation scolaire dans la région du Bas-St-Laurent-Gaspésie, 1966-1986,* Documents Démographie scolaire 9.21, Direction générale de la Planification, MEQ, juillet 1974, p. 75.

[3] Dufour, Desmond et Lavoie, Yolande, *La fréquentation scolaire dans la région de l'Outaouais, 1966-1986,* Doc. 9.27, p. 75.

[4] Op. cit., p. 3.

maîtres à retenir, et sont de ce fait une autre source de l'imprécision de cette opération.

Par ailleurs, l'obligation de déterminer les besoins de la commission scolaire à partir de la prévision de la clientèle au 30 septembre suivant apporte un nouvel élément fort variable dans le calcul des ressources humaines requises. Ceci, dans une large mesure, semble relié à un manque de rigidité dans l'application de la date limite du 1er mars pour l'inscription des élèves pour l'année suivante.

C'est donc à partir de données fortement variables que les administrateurs, qui doivent en outre conserver une marge de sécurité, sont forcés d'effectuer leurs calculs et de procéder aux congédiements s'il y a lieu. Il est malheureux de constater que pour ces raisons, un plus grand nombre de congédiements que requis réellement doit être signifié aux enseignants.

### *2.2.3 Critères de mise en disponibilité et de non-rengagement*

Tel que mentionné plus haut, le critère de mise en disponibilité est l'ancienneté de l'enseignant au sein de sa commission scolaire ou d'une autre commission située dans le territoire juridictionnel de la commission régionale [1]; toutefois, au moment de procéder au non-rengagement, la commission scolaire doit aussi tenir compte de ses besoins spécifiques.

En effet, il se peut qu'en nombres absolus on ne trouve pas de surplus de personnel dans une commission scolaire, mais qu'il y en ait pourtant si l'on tient compte des besoins spécifiques de la commission dans chacun de ses secteurs d'activités; par exemple, il peut y avoir surplus pour les classes régulières et manque de ressources pour les classes d'enfance inadaptée; la même situation peut se reproduire lorsque l'on examine séparément les besoins du niveau préscolaire et ceux du niveau élémentaire proprement dit, ou encore lorsque l'on considère l'enseignement spécialisé par rapport à l'enseignement général.

Dans de telles circonstances, il n'est pas toujours possible aux administrateurs de réaffecter à des fonctions totalement différentes les enseignants en surplus dans un domaine spécifique: en effet, certaines qualifications très précises ne peuvent s'appliquer à des postes exigeant une formation générale, et inversement.

### *2.2.4 Incidence possible de l'application de la loi sur la langue officielle*

Le chapitre V de la loi sur la langue officielle et le règlement relatif à la langue d'enseignement devant s'appliquer aux écoles publiques de niveaux élémentaire et secondaire, mais non aux établissements privés, il y a lieu de supposer, d'après certains témoignages, que se produise dans quelques milieux particuliers, où le problème de congédiement se pose déjà, un

---

[1] *Décret tenant lieu de convention collective,* art. 5-7.01 a), p. 25.

transfert plus ou moins important d'enfants des écoles publiques vers les écoles privées. Ceci aurait pour conséquence de diminuer d'autant la clientèle du secteur public, et d'ajouter un élément supplémentaire de difficulté à la solution du problème pour les commissions scolaires.

## 3. Conséquences occasionnées par cette situation

### 3.1 Insécurité

Au cours de leurs visites en milieu scolaire, les membres de la Commission de l'enseignement élémentaire ont reçu plusieurs témoignages faisant état de l'insécurité ressentie par nombre d'enseignants à l'approche du 1er mai. Ce sentiment se retrouve particulièrement chez ceux qui possèdent le plus petit nombre d'années d'ancienneté, étant les plus susceptibles d'être mis en disponibilité. Le personnel de direction des écoles lui-même est affecté, car le calcul du nombre de personnes admissibles à un poste, de même que l'établissement du salaire, sont en proportion directe du nombre d'élèves inscrits à chaque école. Il va sans dire qu'une telle insécurité nuit nécessairement à la qualité du travail fourni par les personnes concernées, et que la possibilité d'engagement profond de ces dernières face à leur tâche diminue inévitablement à l'approche du 1er mai et au cours des semaines subséquentes pour celles qui se voient congédiées.

Par ailleurs, on ne peut ignorer que l'enseignement perd chaque année des candidats valables qui, malgré leur intérêt pour cette carrière, prennent une voie différente face à l'insécurité qui prévaut dans ce secteur.

### 3.2 Vieillissement des effectifs

Les diminutions de clientèle à l'élémentaire depuis quelques années ont entraîné un certain ralentissement de l'entrée dans le système de nouveau personnel enseignant et de direction. De plus, les congédiements pour surplus de personnel affectent les enseignants possédant le plus petit nombre d'années d'ancienneté, donc généralement les plus jeunes.

Le maintien d'un tel rythme pourrait, à long terme, favoriser un vieillissement des effectifs et, bien qu'il n'y ait pas de relation directe entre l'âge des personnes et leur efficacité, il semble préférable de maintenir un certain équilibre dans la répartition des âges du personnel.

### 3.3 Restrictions à la mobilité du personnel

Parce que dans le contexte actuel, ancienneté devient à toutes fins utiles synonyme de sécurité d'emploi, les enseignants sont tentés de s'accrocher à leur poste dans leur commission scolaire; dans certains cas extrêmes, il semble que l'interprétation du maître va jusqu'à considérer que tout changement d'école ou de niveau d'enseignement, au sein même de sa commission scolaire, risque d'affecter son ancienneté, voire de la lui faire perdre.

Par ailleurs, certains enseignants qui souhaiteraient quitter temporairement leur poste se refusent à le faire parce qu'ils y perdraient leur ancienneté et qu'ils redoutent de ne plus pouvoir réintégrer l'enseignement ensuite.

Les observations effectuées au cours des visites en milieu scolaire portent à croire que de telles attitudes nuisent à la souplesse et à la mobilité dans le système; elles risquent en outre, de susciter dans les écoles un climat néfaste pouvant favoriser la formation d'habitudes de travail non centrées sur les véritables objectifs de l'enseignement, mais sur la détermination de conditions stables, d'où un certain danger de conservatisme et de réticence face à l'implantation d'idées nouvelles.

### 3.4 Conséquences pédagogiques et administratives

Les contraintes du système actuel entraînent souvent de lourdes conséquences d'ordre pédagogique et administratif, et peuvent même aller, dans certains cas, à provoquer la disparition de structures valables. À titre indicatif, nous pouvons mentionner les situations suivantes:

— Les congédiements entraînent des déplacements en chaîne dans l'affectation des maîtres, ce qui peut disloquer des équipes et empêcher la poursuite d'expériences heureuses entreprises l'année précédente.
— Les surplus dénombrés restreignent les administrateurs dans la planification et l'implantation d'initiatives nouvelles ou de services nouveaux, car les ressources additionnelles nécessaires viennent alors augmenter d'autant les surplus prévus et accroître le nombre de congédiements. Ceci constitue donc une contrainte supplémentaire qui limite les possibilités d'innovation.
— Enfin, toutes les contraintes rencontrées face à ces problèmes et la volonté d'en minimiser les effets, placent les commissions scolaires dans la situation d'utiliser également les règles administratives pour résoudre des difficultés plutôt que pour répondre à des besoins réels. Ainsi, certaines utilisent l'organisation à l'enfance inadaptée en classant les enfants non d'après leur handicap, mais bien de manière à pouvoir bénéficier du plus bas ratio possible.

Le Conseil supérieur juge très critiquable la situation engendrée par le système de congédiement pour surplus de personnel prévu dans le Décret tenant lieu de convention collective, tant pour l'état d'insécurité profonde où il plonge nombre d'enseignants, que pour les conséquences pédagogiques néfastes qui s'en suivent, que pour les mesures administratives auxquelles se soumettent certaines commissions scolaires pour résoudre le problème.

C'est pourquoi il propose certaines recommandations visant à modifier les normes et procédures administratives actuelles, dans le but de réduire le nombre des congédiements et d'en amoindrir les effets.

PREMIÈRE RECOMMANDATION

Que le ministère de l'Éducation étudie de nouvelles formules administratives pour l'évaluation des besoins en personnel enseignant à l'élémentaire de manière à doter les commissions scolaires d'instruments plus précis et plus adéquats et ainsi limiter le nombre des enseignants mis en situation de repêchage.

DEUXIÈME RECOMMANDATION

Que le ministère étudie très précisément les incidences de l'application actuelle des critères de congédiement et plus particulièrement du critère d'ancienneté, de manière à offrir des solutions alternatives permettant plus de souplesse dans l'affectation des ressources et la mobilité du personnel au plan régional.

TROISIÈME RECOMMANDATION

Que le ministère de l'Éducation révise le ratio maître/élèves à l'élémentaire à partir d'une évaluation de fonctions nouvelles à développer pour ce niveau, et que cette révision comporte des formules de perfectionnement *ad hoc* permettant de créer une plus grande diversification des ressources pédagogiques.

## Conclusion

L'évolution rapide que connaît notre société a suscité, à l'école élémentaire, une multitude de besoins nouveaux et souvent impérieux. Les nouvelles conceptions de la pédagogie ont mis en évidence la nécessité d'une animation tant auprès des enseignants, que des élèves ou des parents. Les responsables de l'enseignement aux divers niveaux ressentent le besoin de poursuivre des recherches plus approfondies sur la pédagogie et sur les programmes. Par ailleurs, les maîtres souhaitent que des ressources humaines additionnelles soient affectées aux classes maternelles, ainsi qu'à divers enseignements spécialisés, notamment les arts, la langue seconde et l'éducation physique; un même besoin de ressources humaines supplémentaires est également perçu chez les responsables des classes situées en milieu défavorisé; les enseignants déplorent, d'autre part, l'absence d'une véritable politique de perfectionnement; enfin, d'autres besoins pourraient encore être énumérés. Il est cependant manifeste qu'à l'heure actuelle, une réponse adéquate n'a pu être apportée à tous ceux-ci en dépit des efforts déployés en ce sens.

Devant ces faits, le Conseil supérieur estime qu'il serait sain et positif de considérer la diminution de la clientèle scolaire comme une occasion de réflexion nouvelle pour identifier les besoins actuels de l'élémentaire dans une perspective d'attribution de ressources diversifiées.

Le Conseil supérieur souhaite donc que l'ensemble de cette situation soit reconsidéré dans une optique ouverte, centrée sur la qualité de l'éducation à offrir à la population.

# 11. LE CALENDRIER SCOLAIRE DES ÉLÈVES LA RENTRÉE DES ÉLÈVES [1]

[1] Avis adopté à la 171e réunion du Conseil, les 10 et 11 juillet 1975.

## 1. Observations générales

**1.1** Le Conseil supérieur de l'éducation tient d'abord à faire connaître ses vues sur les buts généraux que le ministère de l'Éducation poursuit dans la présente révision de quelques articles du règlement no 7. Ayant souhaité à plusieurs reprises la décentralisation scolaire, ces dernières années, le Conseil souscrit entièrement aux deux premiers buts indiqués dans le document d'explication du présent projet de modification, à savoir

— que l'on veut permettre aux commissions scolaire d'assumer plus pleinement leurs responsabilités,

— que l'on veut permettre une meilleure adaptation du calendrier scolaire aux besoins et aux caractéristiques de chaque milieu.

**1.2** Et c'est précisément pour ces raisons que le Conseil désapprouve certaines des modifications proposées, comme il le précisera plus loin dans le présent avis.

**1.3** Quant au troisième but — favoriser une utilisation plus efficace des journées que comporte le calendrier —, il y a lieu de constater qu'il peut être en contradiction avec la décentralisation s'il amène le ministère à se substituer aux autorités locales. Enfin, concernant le 4e but poursuivi par le ministère, le Conseil croit en effet, qu'il faut éliminer du règlement n° 7 les dispositions qui seraient de l'ordre de la gestion des commissions scolaires ou des relations de travail.

## 2. Observations spécifiques aux amendements proposés

### 2.1 Le Calendrier scolaire des élèves [1]

**2.1.1** La substitution de l'expression « jours entiers » au terme « jours » dans ces articles répond au besoin, semble-t-il, d'éviter « des difficultés considérables tant du point de vue de l'organisation de l'enseignement que du point de vue de l'organisation du financement du transport scolaire ». Mais, le Conseil croit que ces difficultés relèvent justement de la responsabilité des commissions scolaires. Et c'est précisément pour régler ces difficultés que certaines commissions scolaires ont établi des horaires qui tiennent compte du

---

[1] *« Le calendrier scolaire des élèves comporte au moins 200 jours entre le 1er septembre et le 30 juin, dont au moins 180 doivent être consacrés aux activités décrites à l'article 10, les autres jours devant servir notamment à la planification et à l'évaluation du travail par le personnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant, ainsi qu'à des rencontres avec les parents. » (Article 5, classe maternelle et niveau élémentaire).*

*« Le calendrier scolaire des élèves comporte au moins 200 jours entre le 1er septembre et le 30 juin, dont au moins 180 doivent être consacrés aux cours et activités décrits à l'article 32, les autres jours devant servir notamment à la planification et à l'évaluation du travail par le personnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant, ainsi qu'à des rencontres avec les parents. Ces autres jours peuvent aussi servir à des activités étudiantes » (Article 28, secondaire).*

Règlement n° 7, Ministère de l'Éducation, Arrêté en Conseil no 1497, 27 avril 1971; Arrêté en Conseil no 1344, 16 mai 1972.

caractère démographique et des besoins spécifiques de leurs régions, sans pour autant se soustraire aux minima exigés en termes de minutes/semaine. Un « cadre général » doit être en soi souple et c'est aux commissions scolaires à faire preuve de maturité pour assurer l'utilisation la plus rationnelle possible du temps prévu pour les activités éducatives. Il ne faudrait pas par un règlement enlever toute possibilité pour les milieux de procéder à des expériences pédagogiques intéressantes. Le Conseil recommande donc de maintenir le terme actuel « jours » dans le règlement.

**2.1.2** Concernant les jours prévus à la planification et à l'évaluation ainsi qu'à des rencontres avec des parents, le Conseil croit important, d'une part, d'en affirmer la nécessité quelque part dans le règlement n° 7, sans, d'autre part, devoir apporter des précisions telles que l'on statue sur les conditions de travail des enseignants. Cette planification, cette évaluation et ces rencontres avec les parents s'imposent comme partie intégrante du « cadre général d'organisation de l'enseignement » auquel réfère le règlement n° 7.

**2.1.3** Le Conseil souhaite que l'on évite toute confusion possible entre le calendrier scolaire des élèves et le calendrier de travail des enseignants.

**2.1.4** Les articles 5 et 28 doivent préciser que le calendrier scolaire des élèves doit s'établir entre un maximum de 200 jours et un minimum de 180 jours consacrés aux activités décrites à l'article 10 ou 32, selon qu'il s'agit de l'élémentaire ou du secondaire. Une telle façon de déterminer ce calendrier devrait avoir pour effet de considérer vraiment le nombre "180" comme un minimum à dépasser quand les ressources le permettent.

### 2.2 La rentrée des élèves [1]

**2.2.1** À l'instar du ministère, le Conseil croit également qu'il n'est pas convenable que les commissions scolaires n'exigent qu'une présence minimale des élèves le jour de la rentrée et qu'on étale la rentrée sur plusieurs jours et même sur plusieurs semaines dans certains cas. Si on y ajoute les jours de classe perdus durant la période des examens, particulièrement en secondaires IV et V, on peut être loin des 180 jours prévus par le présent règlement.

**2.2.2** C'est ce qui amène plusieurs milieux scolaires à souhaiter que la rentrée scolaire pour les professeurs se fasse aux environs du 26 août afin d'assurer la planification nécessaire à la rentrée des élèves sans devoir nécessairement retarder cette rentrée. Cela devrait faire l'objet d'ententes avec les enseignants. Pour les élèves, il y a avantage à ne pas rallonger la période de vacances d'été et à aérer plutôt leur calendrier scolaire. Il faut également ne

---

[1] *« La rentrée des élèves s'effectue le mercredi suivant la fête du travail. Les jours de classe des élèves devront être fixés, pour la durée de l'année scolaire, en concertation entre la commission scolaire responsable de l'enseignement secondaire et la ou les commissions scolaires responsables de l'enseignement élémentaire d'un même territoire. » (Article 6 — classe maternelle et niveau élémentaire — Article 29 — secondaire).*

pas perdre de vue que les "180" jours constituent un nombre minimum qui peut être dépassé, soit en jours de classe proprement dits, soit en journées d'activités parapédagogiques diverses qui peuvent être éminemment éducatives.

**2.2.3** Quant à la nécessité actuellement de déterminer au départ les dates des jours de classe pour toute l'année, le Conseil ne peut être indifférent au fait que cent quinze (115) commissions scolaires ont présenté une requête à l'effet de laisser à des dates mobiles entre une (1) et dix (10) journées de planification et d'évaluation. Les raisons invoquées justifient cette plus grande latitude que le ministère de l'Éducation veut donner aux commissions scolaires par les présentes modifications aux articles 6 et 29 du règlement n° 7.

**2.2.4** Le Conseil est également d'accord avec les arguments du ministère visant à abroger le deuxième alinéa des articles 6 et 29. Le Conseil est heureux du désir du ministère que « le travail de planification et d'évaluation soit centré sur l'école ». Le ministère même affirme également que le règlement n° 7 ne doit pas avoir entre autres objectifs, celui de limiter le nombre de jours de transport scolaire et d'en freiner les coûts.

**2.2.5** Tout en souhaitant que la date de la rentrée scolaire ne soit pas retardée autant que possible, le Conseil croit préférable de laisser à chaque commission scolaire le soin de prendre, selon les circonstances, les mesures propres à assurer les meilleurs services éducatifs à sa clientèle et dans cette optique il est d'accord avec la nouvelle formulation des articles 6 et 29:

« La rentrée des élèves s'effectue au plus tard le lundi suivant la fête du travail ».

## 3. Conclusions

**3.1** Le récent document de travail sur la décentralisation scolaire que le ministre de l'Éducation s'apprête à soumettre à une vaste consultation fournira l'occasion d'une réflexion en profondeur sur les implications d'une décentralisation d'un système d'enseignement fortement centralisé depuis le début de la réforme.

**3.2** Le présent avis se veut limité aux seules questions assez particulières que pose le présent projet de modification du règlement n° 7. Or, c'est peut-être dans un contexte différent que devront bientôt être abordées diverses questions, qu'elles soient d'ordre administratif ou pédagogique. C'est donc avec beaucoup d'attention que le Conseil voudra examiner cette politique de décentralisation que le ministère de l'Éducation entend maintenant proposer aux milieux scolaires.

**Deuxième partie**

# Rapport d'activités

**Première section**

# Les activités du Conseil supérieur de l'éducation

## LE CONSEIL SUPÉRIEUR

### 1. Réunions

Au cours de l'année 1974-75, entre le 1er septembre 1974 et le 31 août 1975, le Conseil a tenu quatorze (14) réunions totalisant vingt-sept (27) jours. La Loi du Conseil l'oblige à se réunir au moins une fois par mois.

Le Comité des présidents, comité permanent du Conseil formé du président et du vice-président du Conseil, des présidents des deux comités confessionnels et des cinq commissions, a tenu treize (13) réunions totalisant treize (13) jours.

### 2. Membres [1]

*a) Renouvellement de mandat*

Au début de cette année, le lieutenant-gouverneur en conseil a renouvelé le mandat de M. Bernard Bonin et de Mme Madeleine Ryan.

*b) Nouveaux membres*

Le lieutenant-gouverneur en conseil nomma membres du Conseil pour un 1er mandat de quatre (4) ans commençant en septembre 1974, M. Jean-M. Beauchemin en remplacement de M. Claude Benjamin, Mme Constance Middleton-Hope en remplacement de M. John Perrie et M. Jules Lord en remplacement de Fernand Daoust.

M. Jean-M. Beauchemin fut également nommé président du Conseil en remplacement de M. Léopold Garant et Mme Constance Middleton-Hope vice-présidente en remplacement de M. Marcel R. Fox. MM. Garant et Fox ont conservé toutefois leur poste de membres du Conseil.

Auparavant, la fonction de président du Conseil était occupée à demi-temps. Avec la nomination de M. Jean-M. Beauchemin, la présidence constitue maintenant une fonction à temps plein, conformément d'ailleurs à un souhait exprimé au Conseil.

*c) Départs*

Au cours de l'année, deux postes devinrent vacants, soit les postes de MM. Paul Guertin et Fernand Paradis.

### 3. Travaux

#### A. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation

Pour répondre plus adéquatement à la Loi qui oblige le Conseil à transmettre au ministre de l'Éducation, qui le communique à la Législature, un rapport

[1] Les listes des membres du Conseil, de ses commissions et de ses comités confessionnels apparaissent en annexe au présent rapport d'activités.

annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil invita ses commissions et comités confessionnels à faire le point sur l'état et les besoins de l'éducation dans leur secteur respectif. Cette revue a donné suite à un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation qui a été transmis au ministre de l'Éducation et qui constitue la première partie du présent rapport annuel.

**B. Avis et recommandations au ministre de l'Éducation**

Le Conseil complétait en juillet 1975 une vaste étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Cette étude, menée à la suite d'une demande d'avis du ministre adressée au Conseil le 15 février 1973, nécessita un grand nombre de séances de travail puis de consultations dans tous les collèges, auxquelles participèrent les membres du Conseil. La majeure partie de quatre (4) réunions du Conseil fut consacrée à l'examen de rapports préparés par le comité du Conseil chargé de cette étude. Le rapport adopté par le Conseil et intitulé *Le collège* était transmis au ministre, le 21 juillet 1975, et rendu public quelques semaines plus tard. Le texte définitif de ce rapport, de même que sa version anglaise, doivent faire l'objet de publications distinctes du présent rapport annuel.

Le Conseil a reçu quatre (4) demandes d'avis du ministre de l'Éducation, trois (3) d'entre elles portant sur des règlements, une autre sur un plan de perfectionnement pour les enseignants.

De sa propre initiative ou de celle de ses commissions, le Conseil étudia plusieurs questions qui firent l'objet de rapports contenant diverses recommandations présentées au ministre de l'Éducation.

## Tableau

**Liste des avis et recommandations du Conseil au ministre de l'Éducation**
Année 1974/1975

| SUJET DES AVIS [1] | DATE | | |
|---|---|---|---|
| | Demande du ministre | réponse au ministre | publication |
| Le projet de règlement relatif au régime pédagogique de l'enseignement collégial | 74-12-19 | 75-03-07 | nil |
| Le projet de règlement relatif à la connaissance de la langue d'enseignement | 74-12-16 | 75-03-25 | 75-04-08 |
| Plan directeur de perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel | 75-01-29 | 75-05-15 | 75-06-06 |
| Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial | 73-02-15 | 75-07-21 | 75-08-07 |
| Le calendrier scolaire des élèves, la rentrée des élèves (Le projet de modification du règlement n° 7 relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, des niveaux élémentaire et secondaire) | 75-05-06 | 75-07-23 | nil |

[1] Un *avis* est une réponse du Conseil à une demande du ministre de l'Éducation.

## Tableau (suite)

| SUJET DES RECOMMANDATIONS [1] | DATE | | |
|---|---|---|---|
| | Début de l'étude | transmission au ministre | publication |
| Les conventions collectives des enseignants dans l'ensemble des commissions scolaires | 72-06-02 | 74-12-19 | 75-02-03 |
| Le rapport du Conseil des universités sur les « Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements » (CEU) [2] | 74-10-04 | 75-01-28 | 75-02-12 |
| L'éducateur d'adultes, formation-fonctions-statut (CEA) | 73-10-17 | 75-02-20 | 75-03-10 |
| La protection des étudiants en stage dans les industries (CEC) | 75-01-10 | 75-03-07 | nil |
| Le projet de loi 50 relatif aux droits et libertés de la personne | 75-02-13 | 75-04-17 | 75-05-02 |
| Les ouvrages didactiques et scientifiques dans les universités du Québec (CEU) | 75-03-07 | 75-04-24 | 75-05-07 |
| Le phénomène des congédiements d'enseignants pour surplus de personnel (CEE) | 75-10-17 | 75-07-02 | nil |

[1] Une *recommandation* est un texte que le Conseil transmet au ministre de l'Éducation de sa propre initiative.

[2] Les sigles indiquent le nom de la Commission qui a suggéré et préparé la recommandation

SIGLES
CEC: Commission de l'enseignement collégial
CEE: Commission de l'enseignement élémentaire
CEU: Commission de l'enseignement supérieur (universitaire)
CEA: Commission de l'éducation des adultes

### C. Autres études

*a) Programme d'information sur la planification des naissances*

Le programme d'information du ministère des Affaires sociales sur la planification des naissances fut examiné attentivement, non seulement par le Comité catholique mais également par la Commission de l'enseignement secondaire, et fit l'objet de discussion au sein du Conseil.

*b) Éducation socio-politico-économique*

La parution du « Manuel du 1er mai » de la Centrale de l'enseignement du Québec marqua au Conseil le point de départ de la préparation d'un projet d'étude sur le rôle que devrait jouer l'école en matière d'éducation socio-politico-économique. Une telle étude répondrait d'ailleurs à une invitation que faisait le ministre de l'Éducation au Conseil afin que cet organisme se penche sur les interrogations que se pose la population à ce sujet.

## 4. Relations avec le ministère de l'Éducation

Le Conseil a systématisé ses relations avec le ministère de l'Éducation par un échange plus soutenu d'information et par des rencontres plus fréquentes: le président et le vice-président du Conseil avec le ministre et le sous-ministre, le Comité des présidents avec le sous-ministre et ses adjoints. Il a été convenu que le ministère et le Conseil s'informent mutuellement de leurs projets d'activités, de leurs plans respectifs afin de coordonner leurs efforts. Enfin, le Conseil veut maintenant procéder à une évaluation continue de son action et le ministère lui fera connaître les suites qu'il aura données aux avis et aux recommandations reçus.

## 5. Assemblée plénière du Conseil

Les 12, 13 et 14 juin, le Conseil tenait une assemblée plénière au Lac Delage qui réunit, outre les membres du Conseil, de ses comités confessionnels et de ses commissions, un certain nombre d'invités et de représentants du ministère de l'Éducation dont le sous-ministre, M. Pierre Martin, et le ministre de l'Éducation, M. François Cloutier, qui présida la séance d'ouverture, le jeudi soir 12 juin.

La journée du 13 juin fut consacrée à la discussion de trois questions d'actualité concernant l'éducation au Québec, qui furent présentées sous forme d'hypothèses affirmatives [1]:

— L'école est au service de la classe dominante

— L'école doit préparer au monde du travail

— Les parents sont les premiers interprètes des besoins de l'enfant

---

[1] Neuf pannelistes présentèrent leurs points de vue et les textes de ces présentations sont publiés dans une brochure qui a pour titre « Convergences et divergences ».

À la séance du samedi, les comités confessionnels et les commissions présentèrent un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation dans leur secteur respectif. Le sous-ministre, M. Pierre Martin, prononça au Conseil une allocution sur le rôle du Conseil tel qu'il le voit dans le contexte actuel.

## 6. Rencontre avec les examinateurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Le 16 juin 1975, des membres du Conseil supérieur de l'éducation participaient à une rencontre avec les examinateurs de l'OCDE, dans le cadre d'une étude que l'organisme poursuit de concert avec le Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, sur les politiques canadiennes d'éducation. Cette rencontre devait permettre aux examinateurs de connaître la perception du Conseil concernant la situation de l'éducation au Québec.

## 7. Publication d'un bulletin

Le Conseil mettait à exécution, cette année, un projet envisagé depuis longtemps, soit la préparation d'un bulletin. Quatre numéros ont été publiés à titre d'essai avant qu'on détermine de façon plus définitive la forme que prendra ce bulletin compte tenu des objectifs spécifiques qui seront poursuivis et du degré de diffusion qui lui sera donné. En effet, ce bulletin circula seulement à l'intérieur de l'organisme, le quatrième numéro étant toutefois remis aux invités du Conseil à la plénière. Mais, le bulletin du Conseil pourra prendre une forme définitive et connaître une plus large diffusion lorsque le secrétariat aura un personnel chargé des communications.

## 8. Réorganisation du secrétariat

Afin de mieux répondre aux attentes que les milieux scolaires et le public en général peuvent avoir à l'égard du Conseil, dans le cadre de la Loi du Conseil, le Conseil a procédé à une réorganisation du secrétariat.

La nouvelle structure proposée introduit, outre les fonctions prévues par la loi de président, de vice-président, de secrétaires conjoints du Conseil et de secrétaires des comités confessionnels, une direction des communications, une direction du fonctionnement et de la gestion, et une direction de la recherche. Au plan des professionnels, cinq postes de coordonnateurs sont établis de manière à ce que chacune des cinq commissions d'enseignement soit assurée des services à plein temps d'un spécialiste en sciences de l'éducation. D'autre part un poste d'agent de recherche s'ajoute au deux existants pour assister particulièrement le secrétaire du Comité catholique dans les travaux de cet organisme.

En plus de ses locaux à Québec — siège social du Conseil — , le Conseil a des locaux à sa disposition, depuis avril 1975, au 600 Fullum, Montréal, soit 3 salles de réunions, quelques locaux pour le secrétariat, dont un est

réservé à la présidence du Conseil. Ces nouveaux locaux facilitent la bonne marche des activités du Conseil et permettent surtout d'assurer une présence indispensable du Conseil dans la région de Montréal.

## 9. Conclusions

Cette année d'activités 1974/1975 fut marquée par la réorganisation du secrétariat du Conseil, par suite, en partie, du réaménagement de quelques postes et de l'addition de nouveaux postes, par suite également, de certains départs parfois inattendus et tragiques comme celui de l'un de ses collaborateurs mort accidentellement au mois de janvier 1975.

Cette année fut marquée davantage par une réorientation du Conseil qui veut dorénavant diriger davantage son attention sur une revue périodique de l'état et des besoins de l'éducation dans les différents secteurs de l'enseignement. En effet, conformément au rôle que lui a assigné la Loi, le Conseil tentera dans les prochaines années de fournir au ministre de l'Éducation, et de fait à la population québécoise, une meilleure vue d'ensemble de l'état et des besoins de l'éducation. Le présent rapport témoigne de cette intention et présente dans sa première partie une telle revue qui constitue plus un essai qu'un rapport tel qu'il se voudra dans les prochains rapports annuels.

## COMITÉS D'ÉTUDE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

**Membres:**

M. Jean-Guy Nadeau (membre du Conseil et président du Comité)

Mme Constance Middleton-Hope (vice-présidente du Conseil)

M. Paul-A. Fortin (membre du Conseil)

M. Paul-Emile Gingras (membre du Conseil)

M. Rémy Gagné (membre de la Commission de l'éducation des adultes)

M. Roger Langlois (membre de la Commission de l'enseignement collégial)

M. Conrad Johnson (conseiller spécial)

MM. Gilbert Desrosiers et René E. Pelletier ont occupé, successivement, le poste de secrétaire du Comité.

Au cours de l'année 1974-75, le Comité d'étude de l'enseignement collégial a tenu vingt-et-une réunions pour un total de vingt-six jours. À ce nombre, s'ajoutent huit jours consacrés à quatre réunions tenues conjointement avec le Conseil supérieur de l'éducation et la Commission de l'enseignement collégial.

Poursuivant la vaste consultation qu'il avait entreprise, le Comité rencontra, de septembre 1974 à février 1975, une vingtaine d'organismes à caractère provincial (corporations, syndicats, fédérations, etc.). De plus, le 16 décembre 1974, il rencontra, simultanément, environ cinquante délégués de nombreux organismes afin de leur soumettre les principales conclusions qui se dégageaient de l'étude.

C'est en plusieurs étapes que le Comité présenta le résultat de ses travaux au Conseil supérieur et aux invités de celui-ci soit, principalement, la Commission de l'enseignement collégial. Tout d'abord, au cours de deux réunions tenues les 14-15 décembre 1974 et les 27-28 février 1975, le Comité présenta, pour discussion, des documents de travail en vue des chapitres du futur rapport. Ensuite, le Comité déposa le texte final de son rapport lors de la réunion du Conseil des 22-23 mai 1975. Amorcée lors de cette réunion, la discussion avec le Conseil se poursuivit les 5 et 6 juin 1975.

Ajoutons que le 22 mai 1975, le Comité déposa, également, une synthèse de sa vaste consultation. Cette synthèse avait été préparée par une équipe de recherche indépendante du Comité [1].

---

[1] Dix recherches ont été commandées par le Conseil dans le cadre de la présente étude. Ces recherches sont indiquées en appendice du rapport *Le Collège* et la plupart d'entre elles doivent être publiées.

## COMITÉS SUR LA COMPOSITION DES COMITÉS CONFESSIONNELS

**Membres:**

M. Léopold Garant (président du Comité et membre du Conseil)

M. Jean-M. Beauchemin (président du Conseil)

M. Arthur Lermer (membre du Conseil)

Mme Constance Middleton-Hope (vice-présidente du Conseil)

M. William M. Munroe (membre du Conseil)

M. Lucien Perras (membre du Conseil)

M. Jean Durand, secrétaire.

Ce comité fut, au départ, chargé d'étudier les conséquences résultant de la nomination à un comité confessionnel de personnes n'étant ni de foi catholique, ni de foi protestante. Le Conseil porta ensuite à son attention d'autres questions, reliées d'une certaine façon au rôle que la Loi a assigné aux comités confessionnels, soit:

— *l'interaction de la langue et de la confessionnalité dans l'enseignement;*

— *les relations du Conseil avec ses comités confessionnels;*

— *l'impact de la reconnaissance des écoles catholiques sur les écoles non reconnues.*

Après plusieurs réunions consacrées à l'analyse de divers documents, dont en particulier la Loi de l'instruction publique, et la rencontre de représentants des Services de l'enseignement catholique et de l'enseignement protestant, le Comité remettait son rapport au Conseil. Après avoir bien identifié les droits de chacun selon l'économie même de la Loi, le Conseil veut, dans une deuxième étape, vérifier les réelles difficultés que peuvent rencontrer, dans les structures actuelles de notre système d'enseignement, des groupes qui ne sont ni de foi catholique, ni de foi protestante; ce qui fera l'objet d'autres démarches prévues pour la prochaine année.

**Deuxième section**

# Les activités des commissions

La Loi du Conseil supérieur de l'éducation a institué cinq commissions qui sont chargées de faire au Conseil des suggestions relatives à leur secteur particulier. Ces commissions, composées de neuf à quinze membres, sont tenues de se réunir au moins quatre fois par année. De fait, ces commissions tiennent un plus grand nombre de réunions pour ainsi s'acquitter le mieux possible de leur tâche vis-à-vis du Conseil, qui recourt constamment à leur collaboration pour la préparation d'avis et de recommandations qu'il adresse au ministre de l'Éducation

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

### 1. Réunions

Au cours de l'année 1974-75, la Commission de l'enseignement élémentaire a tenu dix réunions régulières, totalisant vingt jours.

Huit membres de la Commission ont par ailleurs participé à douze réunions supplémentaires.

### 2. Membres

Il n'y a pas eu de changement dans la composition de la Commission par rapport à l'année précédente. Le mandat de Monsieur Louis Bouchard comme président a été renouvelé et monsieur André Roy a été nommé vice-président.

### 3. Travaux

#### A. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation

Une première revue de l'état et des besoins de l'éducation à l'élémentaire a constitué une des tâches importantes de la Commission.

Dans le cadre de la préparation de ce rapport pour le Conseil, la Commission a fait de nombreuses visites d'écoles dans différents milieux et organisé des rencontres avec les enseignants, avec les directeurs d'écoles et les administrateurs, et avec les parents.

Des consultations ont également eu lieu auprès de quelques experts en pédagogie, et la Commission a fait une visite au Centre de développement en environnement scolaire de Trois-Rivières.

#### B. Participation à la préparation d'avis du Conseil

*a) Règlement relatif à la connaissance de la langue d'enseignement*

La Commission de l'enseignement élémentaire a consacré une partie de ses travaux en début d'année à étudier le projet de règlement relatif à la connaissance de la langue d'enseignement dans le cadre de la loi 22, pour présenter ses commentaires et ses recommandations au Conseil.

*b) Projet de modifications du règlement n° 7*

La Commission a également collaboré aux travaux préparatoires à l'avis sur le projet de modifications du règlement n° 7 en étudiant les implications sur l'organisation pédagogique à l'élémentaire des amendements proposés par le ministre de l'Éducation.

### C. Recommandations au Conseil

La Commission de l'enseignement élémentaire a, d'autre part, jugé opportun de porter à l'attention du Conseil supérieur certaines conséquences du système actuel de congédiement des enseignants pour surplus de personnel, selon l'application du « décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions régionales — arrêté en conseil n° 3811-72, 15 décembre 1972 ». Sur le sujet elle a déposé au Conseil un rapport intitulé « Le phénomène des congédiements d'enseignants pour surplus de personnel ». Le Conseil l'a révisé, adopté, puis adressé au ministre de l'Éducation.

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

### 1. Réunions

Au cours de l'année 1974-75, les membres de la Commission de l'enseignement secondaire ont tenu dix réunions régulières, totalisant dix-sept jours; quelques membres ont participé à deux réunions du Conseil portant sur l'analyse du rapport du comité d'étude sur l'enseignement collégial.

### 2. Membres

Madame Joan Lafortune, représentante du comité de parents de la Commission scolaire régionale de Chambly a remplacé monsieur Francis Biron et mademoiselle Jeanne-Marie Gingras, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, a remplacé monsieur Lucien Lambert. Les mandats de messieurs Biron et Lambert se terminaient le 31 août 1974.

### 3. Travaux

#### A. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation

Les membres de la Commission ont accordé une importance toute particulière à la réalisation de leur mandat primordial: la description de l'état et des besoins de l'enseignement secondaire.

Grâce aux services d'un agent de recherche, une revue de la presse écrite francophone des quatre dernières années a été effectuée et a permis de dégager la perception qu'a la population des problèmes de l'enseignement secondaire. Les membres de la Commission ont présenté, au Conseil, un

rapport dans lequel ils décrivent ces perceptions, rappellent les objectifs de la « réforme » et identifient quelques-uns des grands besoins de l'enseignement secondaire.

C'est dans le cadre de cette étude que les membres de la Commission ont rencontré, à deux reprises, le directeur général de l'enseignement élémentaire et secondaire: madame Kathleen Francoeur-Hendriks. Attentif également aux expériences pédagogiques susceptibles de constituer un apport à la rénovation, les membres ont visité l'école Antoine-de-Saint-Exupéry de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer afin de vivre pendant quelques heures l'expérience de « l'horaire modulaire ».

Le rapport final sur l'état et les besoins de l'enseignement secondaire devrait être remis au Conseil en juin 1976.

**B. Participation à la préparation d'avis du Conseil**

*a) Répercussions possibles des recommandations du rapport du Comité d'étude de l'enseignement collégial sur l'enseignement secondaire*

Les membres de la Commission ont consacré quelque vingt heures à l'analyse du rapport du Comité d'étude sur l'enseignement collégial et ont remis au Conseil deux documents qui faisaient état de leurs interrogations sur les répercussions possibles des recommandations de ce rapport sur l'enseignement secondaire.

*b) Règlements relatifs à la loi 22*

Les membres de la Commission ont participé à une rencontre avec messieurs Claude Beauregard, sous-ministre et Jean-Guy Godbout, directeur du Service de mesure et d'évaluation afin de prendre connaissance des règlements relatifs à l'inscription des élèves et à la langue d'enseignement dans le cadre de la loi 22.

Cette séance d'information a permis aux membres de présenter au Conseil des commentaires qui ont servi à la préparation d'un avis demandé par le ministre de l'Éducation.

*c) Modification du règlement n° 7*

À la demande du Conseil, les membres de la Commission ont mené une brève enquête auprès de 25 directeurs généraux des commissions scolaires, afin de connaître les réactions de ceux-ci à un projet de modification du calendrier scolaire, dans le cadre du règlement n° 7. Cette consultation effectuée par le service télex a permis aux membres de la Commission de préparer assez rapidement, pour le Conseil, un projet d'avis sur ces modifications.

*d) Plan de perfectionnement des maîtres du secteur professionnel de l'enseignement secondaire*

À la demande du Conseil, les membres de la Commission ont pris connaissance du projet de perfectionnement des maîtres du secteur professionnel

de l'enseignement secondaire et ont fait connaître leurs commentaires au comité responsable de la préparation de l'avis.

### C. Autre étude

*Diaporama du ministère des Affaires sociales*

Les membres de la Commission ont tenu à rencontrer quelques représentants du ministère des Affaires sociales afin d'être mieux informés sur le diaporama que celui-ci a préparé pour les étudiants des troisième, quatrième et cinquième années du niveau secondaire et qui vise le développement de l'éducation sexuelle en milieu scolaire.

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

### 1. Réunions

Au cours de l'année 1974-75, la Commission a consacré dix journées de travail à ses activités en six réunions régulières. De ces six réunions, quatre ont été tenues, en majeure partie, conjointement avec le Conseil supérieur et le Comité d'étude de l'enseignement collégial. Par ailleurs, plusieurs membres de la Commission ont participé à une quinzaine de rencontres organisées par ce Comité en vue de consulter divers organismes à caractère provincial (corporations, syndicats, etc.).

### 2. Membres

Pour l'année 1974-75, le Conseil supérieur nomma, pour un second mandat, madame Azilda Marchand au poste de présidente de la Commission.

Le 10 octobre 1974, mademoiselle Lise Riopelle et monsieur Sylvio Lebrun se voyaient confier un premier mandat au sein de la Commission, en remplacement de mademoiselle Pauline Provençal et de monsieur Claude Fortier.

Le 25 février 1975, monsieur Roland Arpin démissionnait de son poste.

### 3. Travaux

#### A. Participation à l'étude de l'état et des besoins de l'enseignement collégial

Au cours de l'année 1974-75, la Commission collabora, sur plusieurs plans, à l'étude de l'état et des besoins de l'enseignement collégial réalisée par le Conseil. Ainsi, plusieurs de ses membres participèrent à des rencontres de consultation avec divers organismes. De plus, la Commission consacra huit jours à des réunions conjointes avec le Conseil et son Comité d'étude de l'enseignement collégial. Ces réunions avaient pour but l'étude des divers

documents qui permirent au Conseil d'adopter, en juillet 1975, un rapport sur l'enseignement collégial à l'intention du ministre de l'Éducation.

C'est donc dire que la Commission consacra la majeure partie de ses efforts à cette étude à titre de collaborateur principal au comité *ad hoc* qui en était responsable.

### B. Participation à la préparation d'un avis

En janvier 1975, la Commission présentait au Conseil un rapport sur « Le projet de règlement relatif au régime pédagogique de l'enseignement collégial ». Ce rapport fut révisé et adopté par le Conseil, qui le transmit à titre d'avis au ministre de l'Éducation.

### C. Recommandation au Conseil

*Protection des étudiants en stage dans les industries*

La Commission, sensibilisée à cette question, présenta au Conseil une courte recommandation que le Conseil fit sienne pour la transmettre ensuite au ministre de l'Éducation.

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## 1. Réunions

La Commission de l'enseignement supérieur a tenu, au cours de l'année 1974-75, neuf réunions régulières d'une journée chacune. Par ailleurs, plusieurs de ses membres ont participé à des sessions d'étude organisées par le Comité d'étude de l'enseignement collégial dans divers milieux universitaires du Québec.

## 2. Membres

Le 1er septembre 1974, la Commission comptait douze membres, avec son président, M. André Archambault, nommé pour une troisième année. Mais, au cours de l'année, trois sièges sont devenus vacants: les deux premiers, par la démission de M. Stanley French, le 3 octobre 1974, et de M. Dennis Healy, le 2 décembre 1974; le dernier, par le décès de M. Georges Hall, le 30 mai 1975, qui était vice-président de la Commission depuis 1971.

## 3. Travaux

### A. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation

La Commission a procédé à une revue préliminaire de l'état et des besoins de l'éducation de son secteur, revue qui se poursuivra durant la prochaine année.

### B. Participation aux avis du Conseil

La Commission a collaboré aux travaux du Comité d'étude de l'enseignement collégial. Au cours de trois réunions, elle a examiné et commenté les documents de travail de ce Comité.

De plus, elle a soumis des observations au rapport préliminaire d'un comité d'étude sur le Plan directeur de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel.

### C. Recommandations au Conseil

*a) Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements*

Au cours d'une réunion, la Commission a examiné le rapport du Conseil des universités sur les objectifs généraux de l'enseignement supérieur et elle a convenu d'acheminer une recommandation au Conseil qui l'adopta et la transmit au ministre de l'Éducation.

*b) Les ouvrages didactiques et scientifiques dans les universités du Québec*

Préoccupée par le problème des éditions d'ouvrages universitaires en langue française (manuels et monographies), la Commission a soumis des recommandations au Conseil dans le but de faciliter la production, la vente et l'utilisation d'ouvrages universitaires en langue française. Elles furent adoptées par le Conseil et adressées au ministre de l'Éducation.

### D. Autres études

La formation fondamentale de premier cycle a fait l'objet d'une attention particulière de la Commission durant l'année. Éventuellement, la Commission sera amenée à préciser sa pensée au cours de 1975/76 et à présenter au Conseil une recommandation à cet effet.

## COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

### 1. Réunions

Au cours de l'année 1974-75, les membres de la Commission de l'éducation des adultes ont tenu neuf réunions pour un total de seize jours.

### 2. Membres

Le mandat de monsieur Paul-A. Fortin à la présidence de la Commission a été renouvelé. La fonction de vice-président a été confiée à monsieur Georges Picard.

La Commission a reçu un nouveau membre: monsieur Erich Knitel, ingénieur du département des Travaux publics de la Ville de Montréal.

## 3. Travaux

### A. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation

La Commission présenta à l'assemblée plénière du Conseil un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation des adultes: les grandes lignes de ce rapport apparaissent dans le présent rapport annuel.

### B. Participation aux travaux du Comité d'étude de l'enseignement collégial

Messieurs Paul-A. Fortin et Rémy Gagné, membres de la Commission, ont fait partie du Comité d'étude de l'enseignement collégial dont le rapport final a été déposé en juillet 1975.

La Commission a consacré plusieurs heures au cours de ses réunions à l'étude des documents de travail du Comité qui concernaient particulièrement l'éducation des adultes.

### C. Recommandations au Conseil

La Commission a terminé son rapport sur le statut de l'éducateur d'adultes à la suite d'une étude menée l'année précédente. Il a été remis au Conseil qui l'a approuvé en janvier 1975 et l'a ensuite transmis au ministre de l'Éducation.

### D. Autres études

La Commission a abordé le sujet d'une politique globale de l'éducation des adultes au Québec.

De plus, afin de s'assurer d'une plus grande efficacité dans ses recherches et ses travaux, la Commission a entrepris la préparation d'un instrument d'analyse qui lui servira à évaluer les besoins et les réalisations dans le domaine de l'éducation des adultes au Québec.

**Troisième section**

# Les activités des comités confessionnels

# LE COMITÉ CATHOLIQUE

## 1. Réunions

Au cours de l'année 1974-1975, la onzième de son existence, le Comité catholique a tenu onze réunions régulières totalisant vingt et un jours de sessions de travail.

## 2. Membres

### a) Renouvellement de mandat

Mgr Guy Bélanger, un des cinq représentants des autorités religieuses, et M. André Léveillé, un des cinq représentants des éducateurs, dont les mandats respectifs se terminaient le 31 août 1974, ont accepté un nouveau mandat d'une durée de trois années, à compter du 1er septembre 1974.

### b) Nouveaux membres

Trois nouveaux membres sont venus combler les vacances produites au sein du Comité catholique par suite de fins de mandat au 31 août 1974. Il s'agit de Rev. Father John McConnell, représentant des autorités religieuses, Mr. Thomas A. Francoeur, représentant des éducateurs scolaires, et M. Jean-Marie Brassard, représentant des parents.

Depuis le 1er juin 1975, M. André Rousseau, sous-ministre associé de foi catholique du ministère de l'Éducation, occupe le siège laissé vacant par le départ de M. Jean-Marie Beauchemin. Le sous-Ministre associé est d'office membre adjoint du Comité catholique, sans droit de vote.

### c) Départs

M. André Naud, Mme Marthe Legault et M. Marcel Ouellet ont terminé leur mandat le 31 août 1975.

## 3. Travaux

L'année 1974-1975 a été pour le Comité catholique le début de la mise en oeuvre des grandes politiques d'éducation chrétienne en milieu scolaire catholique québécois, politiques dont il a formulé les orientations dans le règlement particulier régissant les écoles catholiques et dans un certain nombre de communications publiques dont, en particulier, VOIES ET IMPASSES (volume 1, 2, 3).

L'action du Comité catholique a porté sur plusieurs points majeurs, à savoir: l'identification des milieux scolaires catholiques; l'analyse des besoins de ces milieux en matière d'éducation chrétienne par le biais d'audiences sectorielles auprès d'agents scolaires directement impliqués dans l'éducation chrétienne; l'information du milieu par des contacts avec différents organismes

provinciaux; quelques recommandations au ministre de l'Éducation concernant certains aspects de l'enseignement; quelques études particulières:

**a) Reconnaissance des institutions d'enseignement catholiques**

Le Comité catholique, se prévalant du pouvoir et du devoir que lui reconnaît la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation, a d'abord établi le cadre juridique de l'institution d'enseignement catholique. À cet égard, il a procédé à la reconnaissance officielle du caractère confessionnel de certaines catégories d'institutions.

Dans le secteur public, par acte déclaratoire, il a reconnu d'office comme catholique chacune des écoles qui dispensent l'enseignement élémentaire ou secondaire et qui, le 19 juin 1974, relevaient de la juridiction des corporations scolaires établies pour catholiques. La déclaration du Comité catholique, accompagnée des motifs incitant le Comité catholique à poser un tel geste, se lit comme suit:

> ATTENDU que la loi du Conseil supérieur de l'Éducation (Statuts refondus Québec, 1964, ch. 234, art. 22, par. b) charge les comités confessionnels, catholique et protestant, de reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles du Québec et de révoquer au besoin cette reconnaissance;
>
> CONSIDÉRANT que, dans la situation scolaire actuelle du Québec, les écoles élémentaires et secondaires des corporations scolaires établies pour catholiques sont communément réputées comme catholiques et perçues comme telles par l'ensemble de la population;
>
> CONSIDÉRANT la continuité du caractère confessionnel du système scolaire public du Québec depuis l'avènement du Conseil de l'Instruction publique en 1859;
>
> CONSIDÉRANT que l'Episcopat catholique du Québec a toujours reconnu le caractère confessionnel desdites écoles publiques;
>
> CONSIDÉRANT que, dans ses politiques relatives à l'éducation, le Gouvernement du Québec a toujours tenu compte du caractère confessionnel desdites écoles publiques;
>
> CONSIDÉRANT que la loi du ministère de l'Éducation du Québec (Statuts refondus du Québec, 1964; ch. 233, art. 8) prévoit, dans l'organigramme de ce ministère, la présence d'un sous-ministre associé ayant la responsabilité de la direction et de l'orientation des institutions scolaires catholiques et que ledit ministère s'est doté d'un Service de l'enseignement catholique;
>
> CONSIDÉRANT que, en conformité avec la loi de l'Instruction publique du Québec (Statuts refondus du Québec, 1964, ch. 235, art. 203, par. 4°), les corporations scolaires établies pour catholiques dispensent dans leurs écoles des cours d'études qui sont conformes aux programmes

approuvés par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation pour les écoles publiques catholiques du Québec ainsi qu'aux règlements particuliers édictés ou approuvés pour les écoles catholiques du Québec;

CONSIDÉRANT que, depuis la promulgation du règlement particulier régissant les institutions scolaires catholiques du Québec, lesdites écoles publiques remplissent les conditions énumérées à l'article 3 du Règlement (édition 1974) du Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation concernant la reconnaissance du caractère confessionnel des institutions scolaires catholiques;

CONSIDÉRANT que, à deux reprises, par des résolutions votées à l'unanimité de ses membres et consignées respectivement aux procès-verbaux de ses 32e et 40e réunions, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation a déclaré officiellement « que les écoles publiques sous le contrôle des commissaires ou syndics d'écoles des corporations scolaires qui, en vertu du paragraphe 4° de l'article 203 de la loi de l'Instruction publique du Québec (Statuts refondus du Québec, ch. 235), dispensent les cours d'études conformes aux programmes d'études et aux règlements édictés ou approuvés pour les écoles publiques catholiques continuent d'être considérées comme des institutions d'enseignement catholiques »;

CONSIDÉRANT que l'économie de la législation scolaire du Québec exige que le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation procède à la reconnaissance juridique des institutions d'enseignement catholiques en conformité avec la loi;

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation, sur la proposition de monsieur Marcel Ouellet, appuyée par madame Marthe Legault et résolue à l'unanimité et en conformité avec le paragraphe b) de l'article 22 de la loi du Conseil supérieur de l'Éducation, reconnaît comme catholiques les écoles qui dispensent l'enseignement élémentaire ou secondaire et qui respectivement, le dix-neuvième jour de septembre 1974, relèvent de la juridiction des corporations scolaires établies pour catholiques selon les dispositions de la loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires et celles de la loi pour favoriser le développement scolaire dans l'île de Montréal, lesdites écoles étant identifiées dans la liste annexée au procès-verbal de sa cent treizième réunion.

Le Comité catholique a aussi reconnu officiellement le caractère confessionnel des écoles catholiques relevant respectivement de la Commission scolaire de la Côte Nord du Golfe St-Laurent et de la commission scolaire du Nouveau-Québec.

Quant à la reconnaissance du caractère confessionnel des autres catégories d'institutions d'enseignement catholiques, régies par la loi de l'Enseignement privé ou par la loi des Collèges d'enseignement général et professionnel,

le Comité catholique procède à la suite des demandes individuelles qui lui sont transmises par les autorités compétentes. De fait, au cours de la présente année, le Comité catholiques a reconnu comme catholiques une vingtaine d'institutions privées dispensant l'enseignement ou élémentaire ou secondaire ou collégial.

**b) Audiences publiques et information**

Dans le but de recueillir les données utiles qui lui permettront d'analyser les besoins des milieux scolaires en rapport avec l'éducation chrétienne, le Comité catholique a consacré trois journées à des audiences respectives auprès des principaux d'école, des conseillers en éducation chrétienne, des animateurs de pastorale scolaire.

L'objectif de telles audiences est d'alimenter et d'éclairer la réflexion du Comité catholique dans son étude des différentes exigences de l'éducation chrétienne en milieu scolaire catholique. Les rencontres et les échanges avec les agents scolaires qui ont à oeuvrer directement avec les étudiants et l'équipe des professionnels de l'enseignement et des services éducatifs sont fructueuses et nécessaires car elles permettent au Comité catholique de découvrir les vrais problèmes, de déceler les aspirations et attentes réelles, de saisir les urgences.

Comme complément de ses audiences, le Comité catholique a voulu atteindre un public plus large en multipliant ses contacts avec différents organismes provinciaux dont les membres, directement ou indirectement, ont un rôle actif d'animation chrétienne à jouer dans les milieux scolaires. À titre d'exemple, le Comité catholique signale sa participation à des journées d'étude ou congrès organisés par une quinzaine de ces organismes. Cette participation a pris la forme d'information et d'échanges sur les implications des exigences de la politique établie par le Comité catholique en matière d'éducation chrétienne. Le Comité catholique énumère les catégories d'éducateurs scolaires ainsi rencontrés en plus de plusieurs groupements de parents: conseillers pédagogiques en enseignement religieux et moral; comité provincial d'enseignement religieux; comité provincial de pastorale scolaire au secondaire; professeurs de religion et de morale; infirmières scolaires; animateurs de pastorale dans les collèges; directeurs généraux des commissions scolaires; commissaires d'écoles; associations d'institutions d'enseignement secondaire et d'enseignement élémentaire; Association des collèges du Québec; pasteurs de paroisses.

**c) Recommandations**

Deux questions d'importance directement reliées aux exigences de l'éducation chrétienne en milieu scolaire ont fait l'objet d'une réflexion spéciale du Comité catholique. Il s'agit de la formation des enseignants et de la tâche du professeur chargé de l'enseignement religieux. Le Comité catholique a cru

opportun de faire au ministre de l'Éducation quelques recommandations pertinentes formulées dans les termes suivants, à savoir:

1) RECOMMANDATIONS du Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation au ministre de l'Éducation concernant certains aspects de la formation des enseignants du Québec.

I. QUE le sous-ministre associé de foi catholique soit invité, dans les meilleurs délais, à préciser auprès des diverses instances du ministère de l'Éducation et du milieu scolaire québécois la pensée du Comité catholique exprimée dans les fascicules de « Voies et Impasses » et dans le règlement régissant les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques.

II. QUE pour l'enseignement

A. *au niveau élémentaire*

1) Il est nécessaire de faire connaître aux centres universitaires de formation des maîtres les besoins des écoles catholiques en enseignement religieux.

Cette responsabilité relève du ministère de l'Éducation du Québec pour l'ensemble des écoles et de chacune des commissions scolaires pour leur territoire propre.

2) Étant donné l'importance de l'intégration du projet éducatif à l'élémentaire, il est essentiel que les commissions scolaires exigent de tous les futurs maîtres qu'ils aient une connaissance suffisante de la nature de l'enseignement religieux donné à ce niveau d'études.

À cette fin, les commissions scolaires devraient exiger des futurs maîtres qu'ils aient pris au moins trois crédits en didactique de l'enseignement religieux catholique ou l'équivalent.

3) Il est requis que les commissions scolaires tiennent compte des besoins de leurs écoles en enseignement religieux lors de l'engagement ou de l'affectation des professeurs. À cette occasion elles doivent s'enquérir de la disponibilité et de la compétence des maîtres pour l'enseignement religieux.

4) Il importe que les commissions scolaires soulignent au maître, lors de son engagement, le statut confessionnel de l'école et le contenu du règlement particulier des écoles catholiques du Québec.

5) Il est requis que les commissions scolaires établissent des mesures pour organiser et encourager le perfectionnement des maîtres en enseignement religieux.

6) Il revient au directeur d'école d'assurer l'orientation ou la perspective chrétienne de l'animation pédagogique au sein du comité de probation, avec le concours des membres du comité, du conseiller en

éducation chrétienne ou du conseiller pédagogique en enseignement religieux.

7) Il importe que, dans le choix des écoles où les étudiants-maîtres font leur stage d'enseignement, les commissions scolaires tiennent compte de l'aptitude des écoles à bien préparer les futurs maîtres au point de vue de l'éducation chrétienne.

B. *au niveau secondaire*

1) Pour le maître en enseignement religieux au secondaire, il est requis que l'employeur exige au moins la préparation suivante ou l'équivalent:

— un baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (option enseignement religieux);

— six crédits de didactique en enseignement religieux.

2) Il est nécessaire de faire connaître aux centres universitaires de formation des maîtres les besoins en enseignement religieux et le type de préparation souhaitable pour les maîtres chargés de l'enseignement de cette discipline.

Cette responsabilité relève du ministère de l'Éducation du Québec pour l'ensemble des écoles et de chacune des commissions scolaires pour leur territoire propre.

Quant à la définition du type de préparation, on devrait se reporter aux orientations contenues dans les nos 144-157 de VOIES ET IMPASSES 3.

3) Il est requis que les commissions scolaires établissent des mesures pour organiser et encourager le perfectionnement des maîtres en enseignement religieux.

4) Il revient au directeur d'école d'assurer l'orientation ou la perspective chrétienne de l'animation pédagogique au sein du comité de probation avec le concours des membres du comité, du conseiller en éducation chrétienne ou du conseiller pédagogique en enseignement religieux.

5) Il importe que les commissions scolaires soulignent au maître, lors de son engagement, le statut confessionnel de l'école et le contenu du règlement particulier des écoles catholiques.

6) Il importe que, dans le choix des écoles où les étudiants-maîtres font leur stage d'enseignement, les commissions scolaires tiennent compte de l'aptitude des écoles à bien préparer les futurs maîtres au point de vue de l'éducation chrétienne.

**N.B.:** les recommandations A et B pourraient faire l'objet de directives particulières.

III. QUE des rencontres aient lieu entre le ministère de l'Éducation du Québec et les universités du Québec ainsi que l'Université St-Paul (Ottawa) et l'Université d'Ottawa en ce qui a trait à la formation des maîtres dans les perspectives du règlement des écoles catholiques du Québec et de VOIES ET IMPASSES.

a) Ces rencontres auront les objectifs suivants:

— bien faire connaître les besoins des écoles catholiques en ce qui concerne la préparation des maîtres;

— permettre un échange sur les programmes des universités en regard des recommandations de VOIES ET IMPASSES 3.

b) Ces rencontres seront sous la responsabilité du sous-ministre associé de foi catholique du ministère de l'Éducation.

2) RECOMMANDATIONS du Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation au ministre de l'Éducation concernant la tâche du professeur d'enseignement religieux dans les institutions d'enseignement catholiques du Québec.

Le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation exige que dans les écoles reconnues comme catholiques on assure un enseignement religieux de qualité. Pour que soit réalisé cet objectif, il importe, entre autres, que l'agencement horaire de l'enseignement religieux soit bien adapté à la pédagogie et à l'exigence particulière de cette discipline. Il importe aussi que la charge d'enseignement confiée au professeur permette à ce dernier une activité éducative valable. L'efficacité et la permanence des professeurs d'enseignement religieux dépendent en grande partie du régime accordé à ce champ d'enseignement et des conditions de travail faites à ceux qui en ont charge. Le Comité catholique veut attirer ici l'attention d'une façon particulière sur certains problèmes reliés à la tâche et aux conditions de travail de professeurs d'enseignement religieux.

Le ministère de l'Éducation a déjà été saisi des problèmes propres aux professeurs d'enseignement religieux par plusieurs mémoires présentés à la commission d'étude chargée de considérer la tâche de l'enseignant à l'élémentaire et au secondaire. De l'ensemble de ces mémoires il se dégage que la charge d'enseignement confiée aux professeurs de religion au secondaire place ceux-ci dans une situation professionnelle difficile et particulièrement préoccupante. Au cours d'audiences publiques et à l'occasion de sa participation à des tables de concertation, le Comité catholique a été en mesure de constater lui-même l'existence des situations dont témoignent les mémoires précités et de l'acuité des malaises qu'elles engendrent.

En s'appuyant sur ces renseignements, le Comité catholique estime nécessaire de souligner que les conditions de travail d'un grand nombre de

professeurs chargés de l'enseignement religieux au niveau secondaire placent ces enseignants dans une situation pédagogique et professionnelle vraiment difficile. Le Comité catholique n'hésite même pas à affirmer que la situation actuellement faite aux professeurs de religion dans plusieurs commissions scolaires n'est pas défendable au point de vue de l'activité éducative. Le Comité constate également que cette situation tend à rendre la tâche de ces professeurs plus lourde que celle qui est confiée aux professeurs des autres disciplines.

La difficulté rencontrée naît du jeu conjugué des diverses normes imposées pour la charge des professeurs du secondaire, pour le ratio maître-élève, du fait que l'enseignement religieux est situé dans le bloc « formation de la personne » et du fait qu'on alloue à peu près deux périodes par semaine à cet enseignement.

Le lieu d'insertion de l'enseignement religieux dans la maquette académique pose notamment des problèmes qu'il importe d'examiner. Cet agencement semble répondre aux exigences mécanographiques présentes touchant la constitution de la maquette académique, où le facteur 5 est primordial, puisque le calcul est basé sur les 35 périodes d'enseignement par semaine. Cet encadrement est rigide. Il associe l'enseignement religieux à des cours qui ont peu de liens avec lui, alors qu'il interdit des associations plus heureuses, notamment avec les sciences humaines. Il rend difficile la constitution de classes mixtes pour l'enseignement religieux. Il rend difficile l'aménagement d'un enseignement religieux plus concentré (par exemple, 4 ou 5 heures par semaine pendant un semestre) du fait que la culture physique doit s'échelonner sur toute l'année.

Le Comité catholique estime qu'il n'est pas de sa compétence d'indiquer de quelle manière précise il conviendrait d'apporter remède à cette situation. Il croit cependant que le ministère de l'Éducation ne devrait rien négliger pour corriger celle-ci. Il y a dans les mémoires présentés à la commission d'étude sur la tâche des enseignants à l'élémentaire et au secondaire des propositions qui méritent un examen sérieux et qui ouvrent probablement la voie à des solutions.

Le Comité catholique voudrait rappeler qu'il a déjà recommandé qu'on tienne davantage compte de critères d'ordre éducatif dans l'établissement de normes comme celle de la charge d'enseignement. Dans cet esprit, on devrait établir une pondération par discipline, qui tienne compte du nombre de cours à préparer, des besoins de l'évaluation, du nombre d'élèves par groupes, du nombre de groupes à rencontrer, de la méthodologie et de certaines exigences propres à la discipline enseignée. Un avis récent du Conseil supérieur de l'Éducation concernant le ratio maître-élève rappelle lui aussi que des normes adéquates doivent tenir compte de différents facteurs et que l'application présente du ratio global

maître-élèves peut provoquer des inégalités dans les charges d'enseignement.

Pour conclure, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation estime que le problème posé par la place de l'enseignement religieux dans la maquette académique et par la charge du professeur responsable de cet enseignement est un problème important qui mérite l'examen attentif du ministère de l'Éducation.

**d) Communications**

À la suite de l'avis donné (juin 1974) au ministre de l'Éducation concernant l'implantation, non autorisée dans les écoles catholiques, d'un programme d'information en matière de planification des naissances, le Comité catholique, devant une situation devenue de plus en plus ambiguë dans les milieux scolaires, a cru devoir redire au ministre et communiquer au public sa position à l'égard d'un tel programme. Les deux communications sont formulées comme suit:

*a) Lettre adressée au ministre de l'Éducation (20 novembre 1974)*

Québec, le 20 novembre 1974

M. François Cloutier
Ministre de l'éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec

Objet: Information préventive
planification des naissances

Monsieur le Ministre,

À sa réunion des 14 et 15 novembre derniers, le Comité catholique a examiné de nouveau la situation créée dans les écoles publiques catholiques du Québec par l'initiative prise par le ministère des Affaires sociales de promouvoir et d'instaurer dans ces écoles son « Programme d'information préventive en matière de planification des naissances », notamment par la présentation du diaporama intitulé « sexe: nom masculin, nom féminin ». À la suite de ses délibérations, le Comité catholique me demande de vous transmettre les remarques et décisions suivantes.

Le Comité catholique fait d'abord deux constatations importantes. Les commissions scolaires ne sont pas adéquatement informées de la position du ministère de l'Éducation et de celle du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant ce programme et ce diaporama. La promotion de ce programme et de ce diaporama dans les milieux scolaires publics suscite des tensions, des inquiétudes et des protestations.

Pour remédier à cette situation et pour que soient supprimées toutes méprises, le Comité catholique demande au ministère de l'Éducation de faire savoir sans délai aux commissions sco-

laires ayant la responsabilité d'écoles reconnues comme catholiques que le programme et le diaporama précités n'ont pas reçu la nécessaire autorisation du Comité catholique pour être présentés dans les écoles reconnues comme catholiques et qu'ils ne doivent donc pas être présentés dans ces écoles.

Le Comité catholique tient à souligner que le mandat qui lui est donné au paragraphe e) de l'article 22 de la loi du Conseil supérieur de l'éducation d'approuver, au point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques s'applique manifestement à un programme et à des instruments comme ceux que promeut le ministère des Affaires sociales. L'esprit même du Règlement n° 7 du ministère de l'Éducation ne permet pas d'utiliser dans ce cas la distinction du scolaire et du parascolaire ou encore la distinction de l'enseignement et de l'information.

C'est une conviction largement partagée que le ministère de l'Éducation a manifesté une trop grande lenteur à mener à bien les études nécessaires à l'établissement d'une politique, de programmes et d'instruments pédagogiques adéquats en matière d'éducation sexuelle. Sans doute se trouve-t-on là sur un terrain relativement neuf et difficile. Mais le Comité catholique souhaite qu'on identifie avec soin les causes qui ont entraîné cette situation afin de la corriger.

En terminant, le Comité catholique juge très important de rappeler, comme je le faisais dans ma lettre du 11 juin dernier, qu'il n'est aucunement opposé — bien au contraire — à ce que l'école assume sa responsabilité propre en matière d'éducation sexuelle. Il estime cependant essentiel que certaines exigences soient observées.

1. Dans une matière où les incidences éducatives sont si évidentes, la responsabilité des programmes d'éducation sexuelle dans les milieux scolaires publics doit être assumée entièrement par le ministère de l'Éducation.
2. Le rôle accordé à l'école en cette matière doit être décrit dans une politique bien définie et accessible au public.
3. Les programmes et le matériel didactique pour l'enseignement doivent être de qualité, aussi bien pour l'implantation harmonieuse des programmes que pour le bien des élèves ou des étudiants.
4. Les programmes et le matériel didactique pour l'enseignement doivent recevoir l'approbation du Comité catholique avant d'être implantés ou utilisés dans les écoles reconnues comme catholiques.

En vous communiquant sans détour ces réflexions et ces décisions, le Comité catholique tient à vous assurer de nouveau, dans ce difficile et important secteur, de son entière et loyale collaboration.

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

Le Président du Comité catholique,

André Naud

*b) Communiqué de presse (13 mars 1975)*

## Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et l'éducation sexuelle en milieu scolaire

Depuis quelques semaines, des personnes, des groupes et une certaine partie des media d'information présentent d'une façon absolument injuste et contraire aux faits les plus évidents la pensée et le rôle du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation dans le domaine de l'éducation sexuelle en milieu scolaire. À écouter ce qui se dit et à lire ce qui s'écrit, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation s'opposerait à l'éducation sexuelle en milieu scolaire et serait le grand responsable des retards en ce domaine.

Comme organisme public exerçant pour les écoles catholiques un mandat clairement établi par la loi, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation doit rétablir publiquement les faits et la vérité des choses.

### I. Le Comité catholique et l'éducation sexuelle

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation existe depuis maintenant dix ans, puisqu'il fut établi en même temps que le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. On chercherait en vain dans toutes les déclarations et dans toutes les actions du Comité catholique au cours de ces dix ans la moindre réticence concernant l'opportunité que soit donnée une éducation sexuelle en milieu scolaire. Le Comité catholique s'est toujours au contraire prononcé en faveur d'une telle éducation, pourvu évidemment qu'elle soit donnée dans un contexte éducatif valable.

La pensée déjà officiellement et publiquement exprimée par le Comité catholique en matière d'éducation sexuelle scolaire peut se ramener principalement aux points suivants.

1. Le Comité catholique estime que le ministère de l'Éducation doit établir sans tarder les principes d'une politique globale d'éducation sexuelle à l'école et élaborer ensuite les programmes capables de réaliser cette politique. À cette fin, il faudrait sans doute constituer une équipe de travail particulièrement compétente.

2. L'éducation sexuelle est un domaine où les incidences éducatives sont évidentes. Dans un tel domaine, la responsabilité des programmes doit être entièrement assumée par le ministère de l'Éducation, ce qui n'exclut évidemment pas une collaboration ou une contribution d'autres ministères, comme le ministère des Affaires sociales.

3. L'information donnée à l'école en matière de sexualité doit être abordée dans des perspectives véritablement éducatives, par des *éducateurs* convenablement préparés à cette tâche.

4. La population du Québec a le droit d'être informée avec clarté de la pensée et des projets du ministère de l'Éducation en matière d'éducation

sexuelle à l'école. Le rôle accordé à l'école en ce domaine doit donc être décrit dans une politique bien définie et accessible au public.

5. Les programmes et le matériel didactique servant à l'éducation sexuelle doivent être de qualité, aussi bien pour l'implantation harmonieuse et pacifique des programmes que pour le profit des étudiants.

6. La loi confie aux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation des responsabilités précises. Il va de soi que, conformément à la loi, les programmes et le matériel didactique servant à l'éducation sexuelle doivent être approuvés, du point de vue moral et religieux, par ces comités.

## II. La lenteur des travaux en éducation sexuelle

Conscient des besoins de programmes et d'instruments valables en matière d'éducation sexuelle, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation a maintes fois pressé le ministère de l'Éducation de hâter son travail en cette matière. En fait foi la correspondance avec le ministre depuis déjà plusieurs mois. Le Comité catholique revenait encore sur ce point lors d'une rencontre avec le sous-ministre de l'Éducation, le 21 février dernier.

Il importe de rappeler ici au public que ce n'est aucunement aux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation, le Comité catholique et le Comité protestant, que la loi confie le soin d'élaborer des programmes en une matière comme l'éducation sexuelle. On ne saurait donc tenir ces comités responsables des lenteurs que tous constatent et que le Comité catholique regrette autant que quiconque.

Rappelons quelques faits à ce sujet.

1. En 1969, le ministère de l'Éducation présentait au Comité catholique, pour approbation, un programme expérimental d'éducation sexuelle. Ce programme fut approuvé par le Comité catholique et il est, depuis ce temps, donné à titre expérimental dans quelques commissions scolaires. Ce n'est pas le Comité catholique qui empêche que cette expérimentation soit élargie ou même qu'on considère sa généralisation.

2. En 1971, le ministère de l'Éducation présentait aux comités confessionnels, pour approbation, un programme expérimental dit de « formation personnelle, familiale, civique et économique ». Ce programme comportait de nombreux éléments relatifs à l'éducation sexuelle. À l'époque, le Comité protestant refusait d'approuver ce programme expérimental pour des raisons qu'il ne nous appartient pas de considérer ici. Le Comité catholique, de son côté, approuvait l'expérimentation, mais en faisant quelques remarques rassemblées à la suite d'un certain nombre de consultations provinciales. Par ailleurs, les responsables de plusieurs autres disciplines impliquées dans ce programme apportèrent également beaucoup de réserves concernant ce projet du ministère de l'Éducation.

Au ministère de l'Éducation, on travaille depuis ce temps à la mise au point de ce projet de programme, qui semble susciter à la fois beaucoup d'intérêt et beaucoup de réticences et de difficultés. Au moment où ces lignes sont écrites, le Comité catholique n'a pas encore été saisi du projet révisé.

Il est utile de souligner ici que le président du Comité catholique et d'autres personnes ont déjà plusieurs fois signalé aux autorités du ministère de l'Éducation le danger qui surgit du fait que le sort du programme d'éducation sexuelle est plus ou moins lié à celui du programme, assez ambitieux et difficile, dit « de formation personnelle, familiale, civique et économique ».

Bref, la mise au point des programmes d'éducation sexuelle au Québec ne progresse pas aussi vite qu'on pourrait le souhaiter. On voudra bien toutefois mettre les responsabilités là où elles se trouvent.

### III. Le programme d'information préventive en matière de limitation des naissances

C'est surtout au sujet d'un programme dit « d'information préventive en matière de limitation des naissances » et du diaporama du ministère des Affaires sociales intitulé « Sexe: nom masculin, nom féminin » qu'on accuse volontiers le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation d'empêcher que les choses tournent rond. Le Comité catholique — et lui seul — s'opposerait à ce programme. Pour le profit de la justice et de la vérité, il est devenu nécessaire de faire connaître les faits suivants.

1. C'est le ministère de l'Éducation lui-même qui, en juin 1973, a désapprouvé la présentation dans les écoles du Québec du diaporama préparé par le ministère des Affaires sociales. C'est là un fait aussi évident que possible. Il suffit, pour s'en convaincre, de lire la lettre écrite par le sous-ministre de l'Éducation de l'époque, M. Yves Martin, au sous-ministre des Affaires sociales, M. Jacques Brunet. On y lit: « En ce qui concerne le document audiovisuel qui a été visionné le 2 mai dans le but de le soumettre aux comités confessionnels pour approbation tel que l'exige la Loi du ministère de l'Éducation, je dois vous indiquer que nous n'entendons pas recommander ce document aux dits comités pour approbation. En effet, il nous apparaît nécessaire de relier l'information que vise à donner le diaporama à la philosophie et aux objectifs de l'éducation que le ministère de l'Éducation propose au réseau scolaire ».

Copie de la lettre de M. Yves Martin fut officiellement communiquée au Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, le 27 juin 1973. En communiquant cette lettre le porte-parole du ministère écrivait ces mots: « Je crois que cette lettre constitue une réponse directe à votre demande et indique clairement la position du ministère au sujet dudit programme, de même que l'action qu'il entend entreprendre ».

Depuis ce moment, la position du ministère de l'Éducation a perdu de sa clarté. Rien en tout cas n'effacera jamais un double fait. D'un côté, le Comité

catholique a été informé officiellement que le programme du ministère des Affaires sociales et l'instrument par lequel ce ministère voulait l'implanter ont été refusés par le ministère de l'Éducation. D'un autre côté, le programme a été implanté dans les écoles, malgré l'information en sens contraire donnée par le ministère de l'Éducation au Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

2. Dans les faits, malgré l'information officiellement communiquée par le ministère de l'Éducation le 27 juin 1973, le Comité catholique devait donc constater, dans les mois qui suivirent, que le programme et le diaporama du ministère des Affaires sociales étaient présentés dans les écoles de plusieurs commissions scolaires. Le Comité catholique demanda une information complète et exigea notamment de visionner le diaporama. Il n'a pu le faire qu'en avril 1974. Le 11 juin, le Comité catholique faisait connaître sa position au ministre.

Concernant la question très précise de l'opportunité de donner dans les milieux scolaires une information en matière de planification des naissances, la pensée du Comité catholique est claire: le Comité est favorable à une telle information. Comme l'exprimait le ministère lui-même en 1973, il estime cependant nécessaire que cette information se situe dans un contexte éducatif, à l'intérieur d'un programme plus complet d'éducation sexuelle. Par ailleurs, il a regretté de devoir porter un jugement négatif sur la qualité du diaporama du ministère des Affaires sociales, pour des motifs qui sont exposés dans un document officiel accessible à toutes les commissions scolaires.

3. On semble vouloir présenter les choses comme si le Comité catholique était le seul à s'opposer à la présentation de ce diaporama. Pourtant le Comité protestant a également visionné ce document en août 1974 et il l'a jugé inapte à être présenté dans les écoles protestantes pour des motifs semblables à ceux du Comité catholique. On se garde bien de souligner cette convergence des jugements portés, dans la plus totale indépendance, par les deux organismes mandatés par la loi pour apprécier, au point de vue moral et religieux, les programmes d'enseignement et les instruments didactiques utilisés dans les écoles catholiques ou protestantes.

## Conclusion

Le Comité catholique se donne la peine d'informer le public jusque dans ces détails parce qu'il est nécessaire que la vérité soit exposée et que l'organisme public qu'est le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation défende sa propre réputation devant les attaques injustes et injustifiées dont il est l'objet.

En terminant, le Comité catholique souhaite que toutes les instances concernées canalisent leurs énergies vers la préparation accélérée de programmes et d'instruments valables plutôt que de s'user, un peu partout au Québec

et à divers paliers de responsabilités, dans des controverses stériles dont le résultat le plus certain est d'engendrer d'autres retards et d'ajouter à la confusion, sans grand profit pour les étudiants, que l'on sache.

Le Comité catholique a aussi accepté de participer à quelques entrevues radiophoniques et télévisées, répondant ainsi au désir de quelques média d'information voulant offrir au public et au Comité catholique l'occasion d'une communication verbale concernant l'éducation sexuelle en milieu scolaire.

**e) Études et recherches**

Le Comité catholique terminera sous peu deux études d'une certaine envergure. L'une a pour objet la formation morale en milieu scolaire catholique québécois, l'autre concerne l'éducation sexuelle. Ces deux études se situent dans le cadre du programme général de recherches que le Comité catholique s'est tracé dans le but d'exprimer sa pensée sur les points majeurs de sa politique d'éducation chrétienne pour les écoles catholiques.

**f) Problèmes à l'étude**

Plusieurs autres questions retiennent actuellement l'attention du Comité catholique. Voici les principales: clientèle scolaire catholique en milieu non catholique et clientèle scolaire non catholique en milieu catholique; éducation chrétienne dans les institutions d'enseignement de niveau collégial; critères d'approbation, au point de vue religieux et moral, du matériel didactique audio-visuel comme instrument pédagogique scolaire; relations publiques (information-publications) du Comité catholique.

**g) Approbation ou autorisation de projets d'instruments pédagogiques scolaires**

Au cours de la présente année d'activité le ministre de l'Éducation a soumis à l'approbation du Comité catholique, au point de vue religieux et moral, bon nombre d'ouvrages pédagogiques et de programmes proposés pour fins d'enseignement dans les écoles élémentaires ou secondaires publiques catholiques du Québec.

À la suite de l'étude qu'il a faite des projets soumis, le Comité catholique a approuvé 9 programmes d'enseignement, 372 ouvrages de matériel didactique et 610 manuels scolaires. [1]

---

[1] Voir annexe n° 1.

**h) Divers**

*projet de loi*

À la suite de l'avis donné au ministre de l'Éducation par le Conseil supérieur de l'Éducation sur le projet de loi sur les droits et les libertés de la personne, le Comité catholique a communiqué au ministre l'appui qu'il donne à la position du Conseil supérieur de l'Éducation concernant notamment les incidences de ce projet de loi sur la confessionnalité scolaire.

*rencontres*

Au cours de l'année, le Comité catholique a eu l'occasion de rencontrer M. Pierre Martin, sous-ministre de l'Éducation, ainsi que M. l'abbé Gilles Raymond, adjoint au secrétaire général de l'Assemblée des évêques du Québec. En plus, le président du Comité catholique a rencontré le ministre de l'Éducation, M. François Cloutier, le président de l'Assemblée des évêques du Québec de même que l'Exécutif et le Comité de l'éducation de cette même assemblée.

*plénière du Conseil supérieur de l'Éducation*

Les membres du Comité catholique ont participé à la neuvième assemblée plénière du Conseil supérieur de l'Éducation qui s'est déroulée les 12, 13 et 14 juin 1975.

## LE COMITÉ PROTESTANT

Le Comité protestant est heureux de constater que le Conseil cherche à nouer des liens plus étroits avec ses comités confessionnels. Il a beaucoup apprécié le geste du Conseil qui a nommé membre de son Comité de régie le secrétaire du Comité protestant. Il lui a plu aussi d'être représenté au sein du Comité ad hoc sur le projet de loi n° 50 concernant les droits de la personne. De plus, le Comité protestant félicite le président du Conseil supérieur pour avoir convoqué une assemblée plénière, car cela a permis au Comité protestant de rencontrer sans formalités les membres du Conseil supérieur, du Comité catholique et des Commissions et, par là, d'échanger avec eux et d'être mieux informé.

Aujourd'hui, plus peut-être qu'à aucun autre moment dans le passé, le Comité protestant reconnaît sa responsabilité, inscrite dans les articles 22 et 23 de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, de sauvegarder les droits confessionnels des protestants en matière d'éducation et de permettre ainsi la transmission de notre héritage judéo-chrétien aux générations futures. Il peut arriver qu'une législation, parfaitement recommandable dans ses objectifs, devienne un jour discriminatoire, sans que personne ne l'ait voulu. Le Comité protestant a l'intention de porter à l'attention des autorités compétentes quelques cas d'injustice. Malgré tout, le Comité protestant va continuer à défendre le maintient d'un système confessionnel d'éducation, comme le meilleur moyen d'éviter la discrimination et l'injustice.

## Un pont

Le Conseil supérieur de l'éducation est un des rares organismes gouvernementaux ou para-gouvernementaux qui provoque encore le respect des diverses confessions religieuses associées au système d'éducation protestant. Il a mérité ce respect à cause de son objectivité et de ses efforts pour représenter tous les Québécois. Voilà pourquoi le Comité protestant voudrait souligner l'importance du Conseil comme un pont entre la majorité et les minorités, en cette période de tension et de conflit. Le dialogue est encore possible entre ces deux groupes au sein du Conseil.

Le Comité protestant demande l'aide du Conseil supérieur dans son effort pour éliminer les occasions d'injustice. Il l'invite encore à déléguer un ou deux de ses membres francophones, pour assister aux séances régulières du Comité et pour l'accompagner dans ses audiences publiques auprès de ses communautés scolaires protestantes. Cette participation serait un modeste moyen parmi d'autres que le Conseil pourrait prendre pour exercer son leadership dans la promotion de l'unité en éducation, au sein des diverses populations du Québec.

## Contacts avec ses Communautés scolaires

Au cours de la dernière année, le Comité protestant a rencontré, dans toutes les régions du Québec, plusieurs membres de communautés scolaires protestantes — étudiants, enseignants, parents, cadres et commissaires. Voici la liste des centres où ont eu lieu des rencontres:

**1. Eastern Quebec**

Arvida, La Tuque, Port-Cartier, Québec, Sept-Iles, Thetford Mines.

**2. Gaspesia**

Gaspé, Murdochville.

**3. Lakeshore**

Dollard des Ormeaux, Dorion Gardens, Pointe-Claire.

**4. Laurentian**

Lachute, Shawbridge.

**5. Nouveau-Québec**

Ivujiwick, Payne Bay, Povungnituk, Tasiujac, Wakeham.

**6. North Island**

Chomedey, Rosemère.

**7. Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal**

Comité régional des parents, Mountrose, de Roberval, Ogilvie et Wentworth.

**8. South Shore**

Beloeil, Boucherville, Otterburn Park, St-Bruno.

**9. Western Quebec**

Campbell's Bay, Chelsea, Hull, Noranda, Shawville, Val d'Or.

## Langues française et anglaise et dialectes inuit

Les rencontres pour connaître l'état de l'éducation protestante ont été menées tantôt en anglais, tantôt en français, tantôt en dialectes inuit.

C'est par ces contacts avec des groupes largement représentatifs des communautés associées avec les écoles protestantes, que le Comité protestant se tient bien informé des progrès et des espoirs des communautés protestantes, ainsi que des problèmes qui affectent les écoles des minorités (protestantes).

## Le rôle du Comité protestant

Le Comité protestant vise à fournir au Conseil supérieur et au ministre de l'Éducation des conseils éclairés et prudents, particulièrement pour faire respecter les droits confessionnels des écoles protestantes et faire régner la justice, non seulement à l'intérieur du système d'éducation confessionnel, mais aussi dans les relations des écoles protestantes avec tout l'ensemble du gouvernement provincial. En conséquence, le Comité protestant a eu beaucoup à se préoccuper des droits confessionnels et humains des groupes minoritaires.

## Membres du Comité protestant [1]

M. William M. Munroe a agi comme président du Comité protestant. Les mandats de M. Munroe, du professeur Alan Jones et du révérend Nelson Thomson ont été renouvelés pour une autre période de trois ans (1974 à 1977). Pour combler les vacances créées par les fins de mandats du révérend Keith H. Eddy et du docteur Allana Reid-Smith, le lieutenant-gouverneur en conseil a nommé membres M. Gérard Gauthier et Mlle Frances B. Wright pour une durée de trois ans, du 1er septembre 1974 au 31 août 1977. Mlle Gwen Lord, de son côté, a été nommée pour deux ans seulement, afin de compléter le mandat de Mme Mary Hunter, qui avait démissionné au cours de l'année. Mme Constance Middleton-Hope a résigné ses fonctions au Comité protestant, le 31 août 1974, pour devenir vice-présidente du Conseil supérieur de l'éducation. Personne n'a encore été désignée pour combler cette vacance.

---

[1] La liste complète des membres se trouve à l'annexe n° 2.

## Assemblées

Au cours de l'année, le Comité protestant a tenu douze assemblées régulières; mais il y eut vingt-cinq rencontres de membres délégués auprès de diverses communautés scolaires protestantes. Il y a eu également des réunions de plusieurs sous-comités: recherche, administration, nomination, approbation de matériel scolaire, étude des projets de loi nos 22, 50 et 104.

## Activités

### Ententes entre Commissions scolaires

Le Comité a approuvé dix-neuf ententes entre commissions scolaires protestantes et commissions scolaires catholiques, dans le but de donner l'enseignement à des élèves relevant d'une commission scolaire qui n'est pas de leur confession religieuse.

### Étude des programmes et des manuels du ministère

En conformité avec son mandat « d'approuver, du point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique dans les écoles protestantes », le Comité a approuvé 747 des 752 manuels reçus et étudiés.

Pour une revue d'autres activités et prises de position du Comité protestant, on pourra aussi consulter le rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement protestant. [1] On y a traité des sujets suivants:

1. L'approbation des programmes de religion et de morale
2. L'éducation sexuelle et familiale
3. Les parents et l'enseignement moral et religieux
4. La position du Comité protestant sur la confessionnalité
5. Les parents et la confessionnalité
6. Le français langue seconde et le bilinguisme
7. La décentralisation
8. La législation qui touche aux droits humains et confessionnels
9. Les écoles de langue anglaise et de langue française
10. Les écoles inuit
11. Les interventions du Comité protestant

[1] Voir plus haut, pp. 46-48.

# Annexes

**Annexe n° 1**

# Tableau des programmes, des manuels et du matériel didactique approuvés par le Comité catholique

Du 1er septembre 1974 au 31 août 1975, le ministre de l'Éducation du Québec, conformément aux dispositions de la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation [1], a soumis au Comité catholique, en vue de leur approbation au point de vue religieux et moral, 10 programmes d'enseignement, 610 manuels scolaires et 372 ouvrages de matériel didactique scolaire.

Le tableau ci-dessous illustre, selon les disciplines, la répartition des projets soumis et appréciés en vue de leur usage éventuel dans les institutions d'enseignement publiques catholiques du Québec.

| MATIÈRES | PROGRAMMES | | | MANUELS | | | MATÉRIEL DIDACTIQUE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | S | A | R | S | A | R | S | A | R |
| Arts | | | | 36 | 36 | | 13 | 13 | |
| Langues: | | | | | | | | | |
| Anglais | 5 | 5 | | 216 | 216 | | | 5 | 5 |
| Français | | | | 152 | 152 | | | 225 | 225 |
| Mathématiques | | | | 18 | 18 | | | | |
| Matières commerciales et Économique | | | | 55 | 55 | | | 2 | 2 |
| Matières professionnelles | 1 | 1 | | 21 | 21 | | | 2 | 2 |
| Sciences: | | | | | | | | | |
| humaines | 1 | 1 | | 27 | 27 | | | 5 | 5 |
| physiques | | | | 73 | 73 | | | 13 | 13 |
| religieuses et morales | 3 | 2 | 1 | 12 | 12 | | | 107 | 107 |
| GRAND TOTAL | 10 | 9 | 1 | 610 | 610 | | | 372 | 372 |

[1] Statuts refondus de Québec, ch. 234, art. 22, paragraphe e)

[2] S = soumis à l'approbation
A = approuvés au point de vue religieux et moral ou autorisés
R = approbation refusée ou différée

**Annexe n° 2**

# Liste des membres du Conseil, de ses Commissions et de ses Comités [1]

[1] Les listes suivantes correspondent à la composition de chacun des organismes du Conseil au 31 août 1975.

## CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

M. Maurice PARENT, Arvida
adjoint au directeur, à l'Aluminium du Canada

M. Lucien PERRAS, Beaconsfield
directeur général, au Lakeshore Regional School Board

Mme Madeleine RYAN, Montréal

M. Jean-Marie THIBAULT, Baie Saint-Paul
consultant

**Membres adjoints d'office**

M. Pierre MARTIN, Québec
sous-ministre, au ministère de l'Éducation

M. Sylvester F. WHITE, Québec
sous-ministre associé, au ministère de l'Éducation

M. André ROUSSEAU, Sillery
sous-ministre associé, au ministère de l'Éducation

**Secrétaire conjoint**

M. Raymond PARÉ, Québec

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

**Président**

M. Louis BOUCHARD, Montréal
membre du Conseil

**Vice-président**

M. Jean-Guy COUTURIER, Boucherville
directeur du Service de l'enseignement et du personnel, à la Municipalité scolaire de Varennes

**Membres**

Mlle Lucie CARDINAL, Valleyfield
principale adjointe, à la C. S. de Châteauguay

M. Matthew CRAIG, Montréal
principal, au P.S.B.G.M.

Mme Rosa FINESTONE, Montréal
principal, à Solomon Schechter Academy

M. Guy FORTIN, Jonquière
directeur des Services de l'enseignement et des services personnels aux élèves, à la C. S. de Jonquière

Mlle Madeleine GAUDREAU, Rimouski
professeur, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski

M. Robert Allan LAVERS, Hemingford
professeur, à la Faculté de l'éducation de l'Université McGill

Mme Lucie PERRIER, Vimont
titulaire de 7e année, à l'École Paul VI

M. Gaétan REID, Joliette
coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée, à la C.S.R. Lanaudière

M. André ROY, Cap-Rouge
professeur, à l'École Sainte-Isabelle

M. René SAUCIER, Montréal
directeur, à l'École Champagnat

**Coordonnateur**

M. Jean R. DÉRONZIER, Québec

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

**Présidente**

Mme Madeleine RYAN, Montréal
membre du Conseil

**Vice-président**

M. Mathieu SOUCY, Montréal
directeur général, à la C.S.R. Jérôme-Le Royer

**Membres**

Mme Louisette BOULET, Rimouski
professeur, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski

M. Ulric CHAINE, Sherbrooke
principal, à l'École Saint-Jean-Baptiste

Mlle Jeanne-Marie GINGRAS, Montréal
professeur, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

M. René GONZALEZ, Dollard-des-Ormeaux
directeur de l'enseignement secondaire, à la Cité des jeunes de Vaudreuil

Mme Joan LAFORTUNE, Saint-Lambert
présidente du Comité des parents, à la C.S.R. de Chambly

M. Philippe PARÉ, Québec
directeur du Service aux étudiants, à la C.S.R. de Tilly

M. Oscar PURDY, Beaconsfield
professeur, à la Faculté de l'éducation de l'Université McGill

M. Paul-Henri TREMBLAY, Kénogami
professeur, à l'École polyvalente de Jonquière

Mme Thelma WESTMAN, Melbourne
professeur, à Richmond Regional High School

**Coordonnatrice**

Mme Monique TURCOTTE-DELISLE, Québec

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

**Présidente**

Mme Azilda MARCHAND, L'Ange-Gardien
membre du Conseil

**Vice-président**

vacant

**Membres**

M. Roland ARPIN, Saint-Lambert
directeur général, au Collège d'enseignement général et professionnel Maisonneuve

M. Mathieu GIRARD, Laval
directeur général, au C.A.D.R.E.

M. Guy JALBERT, o.m.i., Sainte-Foy
supérieur des Oblats de Marie-Immaculée

M. Jacques LAFOREST, prêtre, Trois-Rivières
directeur des Services pédagogiques, au Collège Laflèche

M. Gonzague L. LANGLOIS, Sainte-Foy
directeur général de l'Association des Mines et Métaux du Québec Inc.

M. Roger LANGLOIS, Montréal
directeur, à l'École polytechnique de Montréal

M. Sylvio LEBRUN, Sherbrooke
responsable du Service psychologie-orientation, au Collège d'enseignement général et professionnel de Sherbrooke

M. Roger G. MARTIN, Sainte-Agathe-sud
vice-président, aux Relations industrielles et aux Ressources humaines, à la Domtar Ltée

Mlle Lise RIOPELLE, Ville d'Anjou
chef du Département des techniques infirmières, au Collège d'enseignement général et professionnel du Vieux-Montréal

M. James H. WHITELAW, Beaconsfield
administrateur, à l'Université Concordia

M. William YOUNG, Hudson Heights
principal du Campus Ste-Croix, au Collège d'enseignement général et professionnel Vanier

**Coordonnateur**

M. René E. PELLETIER, Sainte-Foy

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

**Président**

M. André ARCHAMBAULT, Outremont
membre du Conseil

**Vice-président**

vacant

**Membres**

Mme Norma SALEM-BABIKIAN, Montréal
étudiante, à l'Institut des études islamiques de l'Université McGill

M. Yves-Aubert COTÉ, Montréal
professeur et directeur du Service des sciences comptables aux H.E.C.

M. Paul-Émile GINGRAS, Montréal
membre du Conseil

M. Pierre LABELLE, Montréal
professeur, à l'Université du Québec à Montréal

M. Gilles LAMONTAGNE, Rimouski
directeur, au Département des lettres et des sciences humaines de l'Université du Québec à Rimouski

Mme Pauline LECLERC, Montréal
psychologue, à l'Hôpital Sainte-Justine

M. René J.-A. LEVESQUE, Montréal
doyen, à la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal

M. Armand MARANDA, prêtre, Lévis
vice-recteur aux affaires professorales, à l'Université Laval

**Coordonnateur par intérim**

M. Jean DURAND, Québec

## COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

**Président**

M. Paul-A. FORTIN, Québec
membre du Conseil

**Vice-président**

M. Rémy GAGNÉ, Québec
conseiller en administration

**Membres**

Mme Denise CHARBONNEAU, Montréal
secrétaire de l'éducation permanente, au Collège d'enseignement général et professionnel André-Laurendeau

M. Léo CORMIER, Montréal
directeur des Services sociaux de Saint-Henri

M. Guy D'ANJOU, Mont-Joli
avocat

M. Alfred JACQUES, Trois-Rivières
directeur de l'éducation permanente, à l'Université du Québec à Trois-Rivières

M. Marcel LANDRY, Neufchâtel
secrétaire des commissions et comités, à la Fédération de Québec des Caisses populaires Desjardins.

M. Jean LARSIMONT, Saint-Bruno de Montarville
directeur de l'éducation permanente, à la C.S.R. de Chambly

M. Georges PICARD, Montréal
directeur des programmes et de la pédagogie, au Service de l'éducation des adultes à la C.E.C.M.

**Coordonnateur**

M. Bernard AUDET, Québec

## COMITÉ CATHOLIQUE

**Président**

M. André NAUD, prêtre, Montréal

**Membres**

*Représentants des autorités religieuses catholiques*

Mgr Lucien BEAUCHAMP, Valleyfield
directeur du l'Office d'éducation du diocèse de Valleyfield

Mgr Guy BÉLANGER, Valleyfield
évêque du diocèse de Valleyfield

Rév. John McCONNELL, Montréal
directeur de l'Office des communautés ethniques du diocèse de Montréal

M. André NAUD, Montréal
professeur à la Faculté de théologie de l'Université de Montréal

Mgr Louis-Albert VACHON, Québec
supérieur général du Séminaire de Québec

*Représentants des parents*

M. Jean-Marie BRASSARD, Montréal
avocat

Mme Rita DIONNE, Cap-de-la-Madeleine
secrétaire de direction, à la Pouponnière de la Mauricie

M. Gilles FORTIN, Lauzon
technicien à la Fédération des Caisses populaires Desjardins

Mme Marthe LEGAULT, Hull
fonctionnaire fédéral

M. Viateur RAVARY, Montréal
directeur du Service des études, à la C.E.C.M.

*Représentants des éducateurs*

M. Jean-Paul DESBIENS, Cap-Rouge
directeur du Campus Notre-Dame de Foy

M. Thomas A. FRANCOEUR, Montréal
directeur du département des études catholiques, à l'Université McGill

M. Ludger LAVOIE, Grand Saint-Esprit
spécialiste en science de l'éducation, à l'Institut de police du Québec

M. André LEVEILLÉ, Gatineau
principal, à l'École polyvalente Gatineau

M. Marcel OUELLET, Grand Saint-Esprit
principal d'écoles, à la C.S. du Lac Saint-Pierre

**Membre adjoint d'office**

M. André ROUSSEAU, Sillery
sous-ministre associé de foi catholique, au ministère de l'Éducation

**Secrétaire**

M. Paul-Émile DROLET, Sainte-Foy

## COMITÉ PROTESTANT

**Président**

M. William M. MUNROE, Granby

**Membres**

*Représentants des confessions protestantes*

Rév. Robert S. JERVIS-READ, prêtre anglican, Martinville

M. John C.T. JOHNSON, Dewittville
Président de Provincial Association of Protestant Teachers

Rév. John A. SIMMS, Montréal
ministre d'une église presbytérienne

Rév. W. Nelson THOMSON, Montréal
pasteur de l'Oratoire, église baptiste française

*Représentants des parents*

M. L. V. FULLER, Trois-Rivières
directeur général de Three Rivers High School

M. Gérard GAUTIER, Brossard
éditeur de CREDO

Mme Margaret S. HOUSTON, Montréal

Mme Marion JEFFERIES, Arvida
professeur, à Saguenay Valley High School

M. Francis W. SLINGERLAND, Québec
professeur de génie mécanique, à l'Université Laval

*Représentants des éducateurs*

M. William M. MUNROE, Granby
principal de Parkview School

M. Alan JONES, Lennoxville
professeur, à Bishop's University

Mlle Gwen LORD, Montréal
vice-principale à Northmount High School

M. Lloyd F. SOMERVILLE, Richmond

Mlle Frances B. WRIGHT, Pierrefonds
conseiller pédagogique, à Lakeshore Regional School Board

**Secrétaire**

M. John Lloyd MacKEEN, Québec

**Annexe n° 3**

# Titres des avis et recommandations du Conseil supérieur de l'éducation de 1964 à 1975

## Rapport annuel 1964/1965

1. La formation des maîtres, pp. 181-182 (10e réunion).
2. Le règlement n° 1, pp. 183-188 (16e réunion).
3. L'intégration des écoles d'agriculture au système scolaire administré et dirigé par le ministère de l'Éducation, pp. 195-196 (18e réunion).
4. L'orientation scolaire, p. 201 (20e réunion).
5. Le transport des écoliers, p. 203 (18e réunion).
6. La participation au plan scolaire, pp. 1-116 (rapport thématique).

## Rapport annuel 1965/1966

1. Le guide des écoles maternelles, p. 219 (23e réunion).
2. Le règlement n° 3 relatif au cours pré-universitaire et technique, pp. 220-228 (26e réunion).
3. Le Conseil de la recherche de la province de Québec et le Centre provincial des recherches, pp. 229-234 (26e réunion).
4. Le règlement n° 2, pp. 235-236 (27e réunion).
5. Le règlement n° 4 relatif à la certification des maîtres, pp. 237-246 (30e réunion).
6. La coéducation et la construction des écoles, pp. 247-249 (30e réunion).
7. Le projet d'ententes entre commissions scolaires régionales pour les enfants catholiques de langue anglaise et les enfants protestants, pp. 250-251 (34e réunion).
8. La création, l'organisation et l'ouverture des Instituts, p. 252 (34e réunion).

## Rapport annuel 1966/1967 [1]

1. L'organisme de planification et de coordination universitaire, pp. 253-258 (36e réunion).
2. Le projet de loi sur les collèges pré-universitaires et professionnels, pp. 259-274 (39e réunion).
3. L'engagement des directeurs de l'éducation des adultes des commissions scolaires régionales et des conseillers régionaux de l'éducation permanente du ministère, p. 275 (41e réunion).
4. L'établissement des Instituts, pp. 276-281 (42e réunion).
5. Le Bill 21; loi des collèges de l'enseignement général et professionnel, pp. 282-284 (42e réunion).

---

[1] Ce rapport a été publié conjointement avec le précédent.

6. L'admission dans une école normale confessionnelle d'un élève qui se déclare agnostique, pp. 285-286 (42e réunion).
7. L'intégration des Instituts de technologie agricole, pp. 287-288 (43e réunion).
8. L'établissement d'écoles non-confessionnelles, pp. 289-292 (44e réunion).
9. Réflexions sur la crise scolaire, pp. 293-302 (46e réunion).
10. La loi des collèges d'enseignement général et professionnel (Bill 21), pp. 303-306 (46e réunion).
11. Les conditions d'attribution de diplômes en administration scolaire, pp, 307-309 (47e réunion).
12. Le régime des institutions associés, pp. 310-314 (47e réunion).
13. Les recommandations du volume 4 du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement touchant la confessionnalité, les aspects culturels, les structures administratives et le rôle des parents et des enseignants dans le secteur public d'enseignement du Québec, pp. 315-368 (50e réunion).
14. L'enseignement face à l'évolution sociale et scolaire, pp. 1-59 (rapport thématique).

## Rapport annuel 1967/1968

1. La coéducation, pp. 137-143 (51e réunion).
2. Le développement de l'enseignement supérieur, pp. 144-149 (54e réunion).
3. La responsabilité de l'enseignement non-confessionnel, p. 150 (57e réunion).
4. Amendements à la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, pp. 151-154 (57e réunion).
5. Les conditions d'attribution des certificats, p. 155 (61e réunion).
6. Les critères de qualification relatifs à la scolarité pour le personnel enseignant des commissions scolaires et des collèges d'enseignement général et professionnel, pp. 156-163 (61e réunion).
7. L'établissement des collèges d'enseignement général et professionnel de langue anglaise, particulièrement sur l'établissement du premier de ces collèges à Montréal, pp. 164-170 (63e réunion).
8. La loi-cadre des institutions d'enseignement privées, pp. 171-176 (63e réunion).
9. Les collèges d'enseignement général et professionnel, pp. 177 (64e réunion).

10. La coéducation, pp. 178-186 (64e réunion).
11. La loi-cadre de l'enseignement supérieur, pp. 187-199 (65e réunion).
12. La première année du développement des collèges d'enseignement général et professionnel, pp. 200-242 (66e réunion).
13. Les examens à l'élémentaire et au secondaire, pp. 243-251 (68e réunion).
14. Une politique de la formation des maîtres, pp. 252-263 (68e réunion).
15. L'établissement d'un CEGEP de langue anglaise, p. 264 (69e réunion).

## Rapport annuel 1968/1969 [1]

1. Les cours jugés équivalents aux cours de philosophie, pp. 265-266 (72e réunion).
2. Le projet de loi 57 tel que présenté en première lecture à l'assemblée législative et intitulé « Loi du Conseil des universités », p. 267 (72e réunion).
3. Le statut confessionnel des écoles opérées par le Bureau du Nouveau-Québec, p. 268 (74e réunion).
4. Le projet de loi n° 85, pp. 269-270 (78e réunion).
5. Certaines étapes de la restructuration scolaire, pp. 271-276 (82e réunion).
6. La nomination des commissaires d'écoles, p. 277 (83e réunion).
7. Le Conseil de la recherche de la province de Québec et le Centre provincial des recherches, pp. 278-284 (83e et 84e réunions).
8. L'intégration des écoles de métiers aux commissions scolaires régionales, pp. 285-298 (83e réunion).

## Rapport annuel 1969/1970

1. Le projet de loi n° 63, pp. 119-120 (88e réunion).
2. Le projet de loi n° 62, pp. 121-137 (92e réunion).
3. Les fonctions et pouvoirs des commissions scolaires et du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, pp. 138-141 (93e réunion).
4. L'école élémentaire nouvelle, pp. 142-170 (94e réunion).
5. L'atelier pédagogique, une formule de participation? pp. 171-183 (96e réunion).
6. Le document « L'école élémentaire renouvelée », pp. 184-189 (96e réunion).
7. Le transport scolaire, p. 190 (96e réunion).

---

[1] Ce rapport a été publié conjointement avec le précédent.

8. La nomination d'un adjoint au directeur général de l'enseignement élémentaire et secondaire, p. 191 (96e réunion).
9. Le retard dans la rémunération des enseignants, p. 192 (96e réunion).
10. Les inadaptés, pp. 193-211 (100e réunion).
11. L'activité éducative, pp. 1-75 (rapport thématique).

## Rapport annuel 1970/1971

1. Les réflexions du Conseil supérieur de l'éducation sur ses objectifs et sur ses moyens d'action , pp. 51-53 (102e réunion).
2. L'éducation préscolaire, pp. 54-64 (103e réunion).
3. La polyvalence, pp. 65-105 (103e réunion).
4. L'intégration des écoles de métiers aux commissions scolaires régionales, pp. 106-114 (103e réunion).
5. Le règlement n° 6, pp. 115-119 (104e réunion).
6. Les règles administratives et budgétaires du ministère de l'éducation concernant l'élémentaire, pp. 120-137 (107e réunion).
7. L'accréditation, pp. 138-140 (109e réunion).
8. L'urgence de trouver les moyens d'établir une coordination efficace et continue entre les universités et les collèges, p. 141 (107e réunion).
9. La propagande et l'endoctrinement dans l'enseignement, pp. 142-150 (108e réunion).
10. Le relevé des principales questions étudiées par les participants des cinq ateliers du Conseil supérieur de l'éducation, pp. 151-158 (107e réunion).
11. La loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main d'oeuvre, pp. 159-168 (107e réunion).
12. Problèmes d'éducation technologique au Québec, pp. 169-223 (108e réunion).
13. Le règlement n° 7, pp. 224-228 (109e réunion).
14. Le programme multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, pp. 229-233 (111e réunion).
15. La création d'écoles d'ingénieurs-techniciens, pp. 234-252 (109eréunion).
16. Le projet de loi n° 27 concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, pp. 253-257 (112e réunion).
17. La différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente, pp. 258-280 (112e réunion).

18. Le perfectionnement des enseignants, pp. 281-299 (114e réunion).
19. L'éducation en milieux défavorisés, pp. 300-318 (114e réunion).

## Rapport annuel 1971/1972

1. Le projet de loi n° 28 concernant la restructuration des commissions scolaires de l'Île de Montréal, pp. 49-59 (118e réunion).
2. Le nouveau règlement n° 2, relatif aux examens pour les niveaux élémentaire et secondaire, pp. 60-63 (119e réunion).
3. Le projet de loi n° 23 concernant le transport scolaire, pp. 64-65 (119e réunion).
4. Mission spécifique pour étudier le problème des stages intégrés d'apprentissage, p. 66 (120e réunion).
5. Le programme multi-media pour le développement des ressources humaines des adultes du Québec, pp. 67-82 (121e réunion).
6. L'enseignement des arts au Québec, pp. 83-124 (121e réunion).
7. L'enseignement des techniques de la santé au CEGEP, pp. 125-238 (121e réunion).
8. L'article 59 du règlement n° 7 relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, de l'élémentaire et du secondaire, p. 239 (121e réunion).
9. L'application des articles 9 et 31 du règlement n° 7, relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternnelle, de l'élémentaire et du secondaire, p. 240 (126e réunion).
10. Le projet de modification du règlement n° 7, relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, de l'élémentaire et du secondaire, pp. 241-248 (127e réunion).
11. Le principal: facteurs de succès dans l'accomplissement de sa tâche à l'élémentaire, pp. 249-261 (129e réunion).
12. Le projet de code des professions, pp. 262-263 (130e réunion).
13. La règlementation concernant les comités d'école et les comités de parents, pp. 264-267 (131e réunion).
14. L'implantation, l'utilisation et le caractère confidentiel du dossier scolaire cumulatif des élèves de la classe maternelle et des niveaux élémentaire et secondaire, pp. 268-271 (131e réunion).
15. L'activité éducative à l'école secondaire: à la recherche de conditions qui en favorisent la réalisation, pp. 272-298 (131e réunion).
16. L'activité éducative et l'enseignement supérieur, pp. 299-307 (131e réunion).

## Rapport annuel 1972/1973

1. Le règlement n° 4a relatif à une modification à certains brevets d'enseignement, pp. 33-36 (133e réunion).
2. Le projet de loi n° 291 concernant le financement des Commissions scolaires et des Commissions régionales, pp. 37-40 (134e réunion).
3. Le projet de loi n° 71 concernant le développement scolaire dans l'Île de Montréal, p. 41-46 (135e réunion).
4. Les examens, pp. 47-62 (137e réunion).
5. La classification des enseignants, p. 63 (142e réunion).
6. Les écoles à aires ouvertes, pp. 64-77 (146e réunion).

## Rapport annuel 1973/1974

1. Le projet de publication du ministère de l'Éducation intitulé « L'école élémentaire », pp. 57-62 (147e réunion).
2. Le financement des institutions privées de niveaux maternel et élémentaire du Québec, pp. 63-64 (147e réunion).
3. Le projet de 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, pp. 65-66 (148e réunion).
4. La première année d'existence des comités d'école et de parents sous l'éclairage de coupures de presse, d'articles de revues et de documents provenant de ces comités, pp. 67-108 (148e réunion).
5. L'éducation des adultes défavorisés, pp. 109-160 (149e réunion).
6. Le projet de publication du ministère de l'Éducation sur « Les objectifs de l'école secondaire », pp. 161-164 (151e réunion).
7. Le dossier scolaire cumulatif, pp. 165-180 (152e réunion).
8. Pour une meilleure relation étudiant-professeur à l'université, pp. 181-194 (154e réunion).
9. Analyse préliminaire de mémoires du Conseil pédagogique interdisciplinaire, pp. 195-200 (155e réunion).
10. Le ratio maître-élèves au niveau secondaire, pp. 201-206 (156e réunion).
11. Le projet de loi n° 22: Loi sur la langue officielle, pp. 207-212 (156e réunion).

## Rapport annuel 1974/1975

1. Commentaires sur le rapport du Conseil des universités intitulé « Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements », pp. 51-54 (161e réunion).

2. Les conventions collectives des enseignants dans l'ensemble des commissions scolaires, pp. 55-86 (162e réunion).
3. L'éducateur d'adultes, pp. 87-96 (163e réunion).
4. Le projet de règlement relatif au régime pédagogique de l'enseignement collégial, pp. 97-99 (164e réunion).
5. La protection des étudiants en stage dans les industries, pp. 101-103 (164e réunion).
6. Le projet de règlement relatif à la connaissance de la langue d'enseignement, pp. 105-110 (166e réunion).
7. Le projet de loi n° 50 sur les droits et libertés de la personne, pp. 111-117 (167e réunion).
8. Le plan directeur de perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel, pp. 119-131 (167e réunion).
9. Les ouvrages didactiques et scientifiques dans les universités francophones du Québec, pp. 133-136 (167e réunion).
10. Le phénomène des congédiements d'enseignants pour surplus de personnel, pp. 137-145 (168e réunion).
11. Le calendrier scolaire des élèves et la rentrée des élèves, pp. 147-151 (171e réunion).
12. Le Collège; rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, 247 p. (171e réunions). [1]

[1] Ce rapport a été publié séparément.

**Annexe n° 4**

# Index analytique des sujets principaux contenus dans les avis et les recommandations du Conseil de 1964 à 1975

Réalisé par le Service général des
communications du ministère de l’Éducation
7677-053 Code 50-108