

## L'école québécoise 1979 ou le mirage des instruments

Jean-Guy Milot

Numéro 34, mai 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56503ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Milot, J.-G. (1979). L'école québécoise 1979 ou le mirage des instruments. *Québec français*, (34), 62–66.

# L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE 1979

Le dernier document du ministère de l'Éducation, *L'école québécoise*, est, selon les propos même du ministre, le résultat de la vaste consultation menée à l'occasion de son livre vert :

La somme considérable d'opinions et de renseignements recueillis au cours de la consultation publique nous a permis de déceler les tendances et les aspirations de la collectivité en matière d'éducation primaire et secondaire, de dégager parfois un consensus et, à l'occasion, de relever certains oublis du Livre vert. L'analyse de cette masse de données s'est révélée essentielle au gouvernement dans le choix des orientations, des objectifs et des moyens qu'il entend privilégier dans sa recherche d'une qualité accrue de l'enseignement.

La dernière phrase de cette citation révèle toutefois que le document représente les choix du gouvernement, de sorte qu'il est permis à tout citoyen de se poser deux questions-clés :

- Quelle conception de l'école nous propose le gouvernement ?
- Quels changements apportera son plan d'action ?

## La conception gouvernementale de l'école

Le premier chapitre du document définit l'école comme devant être une « réponse aux droits de l'enfant », un « foyer de culture » et une « institution diversifiée ». Rien n'est plus noble et rien n'est plus beau. Même si le document néglige le fait que l'école n'est plus, comme autrefois, le premier foyer de culture et que dans ce rôle, elle connaît l'écrasante concurrence des institutions modernes, reconnaissons que ces traits suffisent à esquisser le portrait d'une école qui serait vraiment intégrée à la société qu'elle doit servir.

Le deuxième chapitre du document donne les finalités de l'éducation scolaire en énumérant les valeurs (intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, morales, spirituelles et religieuses) dont l'école devrait se réclamer.

Tous ceux qui liront les pages consacrées aux finalités de l'éducation devront admettre qu'on y trouve un idéal précis et digne d'être réalisé. Il serait malheureux que les agents de l'éducation n'y voient que de « beaux

principes ». En effet, la liste des valeurs proposées constitue en soi une série de critères qui leur permettraient de faire une excellente analyse critique de chaque institution scolaire. Ainsi, en partant de cette liste, nous pourrions nous demander dans quelle mesure l'école où nous travaillons permet à l'enfant de développer :

- « un jugement critique sur l'homme et la société »,
- « l'aptitude à aimer et à être aimé »,
- « le goût du beau »,
- « le sens démocratique »,
- « l'autonomie et la responsabilité »,
- « le sens de l'appartenance »,
- etc.

Il faut le souligner, les pages qui traitent des finalités de l'éducation scolaire seraient susceptibles de guider tous ceux qui veulent ou voudraient entreprendre le véritable « redressement » de nos mœurs scolaires. Et cela, même si le portrait de cette école idéale est incomplet.

En effet, la liste des valeurs proposées passe sous silence des valeurs comme le bien-être physique et l'épanouissement corporel, la capacité d'innover ou de créer, le sens des loisirs et des affaires, etc. Comment expliquer ces oublis quand on sait que le programme d'enseignement comprend des cours d'éducation physique et de sport scolaire, d'initiation à la technologie et à l'économie, des activités para-scolaires, etc. ? Nous n'oserons pas croire que l'absence de ces valeurs s'explique par la volonté du « redressement » tant promis, ou encore par la crainte que leur présence donne au portrait de l'école un air moins sévère que celui que certains réactionnaires voudraient lui donner. Compte tenu de toutes les critiques dont l'école est l'objet, la promesse d'une école « sévère » constitue peut-être une bonne carte politique à jouer.

La partie consacrée aux finalités de l'éducation scolaire comprend égale-

ment l'énumération des objectifs de l'école. La lecture de ces objectifs est passablement décevante. Certains reprennent heureusement une des valeurs précédemment proposées. Exemple : « développer chez les jeunes un jugement critique ». Mais d'autres sont des énoncés pédagogiques qui sont d'un tout autre ordre. Exemple : « assurer le progrès continu de l'enfant, par une individualisation de l'apprentissage... » Un tel objectif vaut pour tous les degrés d'enseignement : comment alors expliquer qu'il soit proposé pour le second cycle de l'élémentaire seulement ? Enfin, comment expliquer que dans ces objectifs on voit apparaître de façon insistante une réalité presque entièrement ignorée dans l'explicitation des finalités : les connaissances ? La continuité entre les finalités et les objectifs est boîteuse, pour ne pas dire bancale.

Comment expliquer cette distorsion ? L'analyse que nous venons de faire des objectifs nous fournit suffisamment d'indices pour affirmer que ces objectifs n'ont pas été tirés des finalités de l'école, mais qu'ils ont été « abstraits » de la liste des cours au programme de l'école. Autrement dit, les objectifs proposés visent essentiellement à justifier les matières actuellement enseignées. Cette constatation est grave de conséquence : comment parler de renouveau ou de redressement si les objectifs qu'on se donne ne sont au fond qu'une description plus ou moins correcte de ce qui se passe dans la réalité ? C'est choisir le *statu quo*.

Il n'y aurait donc pas lieu de s'étonner si l'école de demain était celle d'aujourd'hui. Cette deuxième conclusion est abusive : l'école de demain ne sera pas celle d'aujourd'hui, parce qu'il existe bien d'autres facteurs (sociaux, économiques et culturels) qui, quels que soient les énoncés politiques, transformeront l'éducation scolaire. On pourra compter parmi ces facteurs le plan

# Le mirage des instruments

d'action gouvernemental, à la condition qu'il soit effectivement réalisé. Il y donc intérêt à faire l'analyse de ce plan d'action pour tenter de découvrir les changements réels qu'il apportera à l'école québécoise.

## Le plan d'action gouvernemental

Le plan d'action porte sur le « projet éducatif », la participation des parents, l'enfance en difficulté d'apprentissage, les milieux défavorisés, les outils : programmes, instruments de mesure et d'évaluation, matériel didactique, innovation pédagogique, préscolaire, organisation scolaire.

## Le projet éducatif

Le document du M.E.Q. définit le « projet éducatif » de la façon suivante :

En résumé, LE PROJET ÉDUCATIF CONSTITUE UNE DÉMARCHÉ DYNAMIQUE PAR LAQUELLE UNE ÉCOLE, GRÂCE À LA VOLONTÉ CONCERTÉE DES PARENTS, DES ÉLÈVES, DE LA DIRECTION ET DU PERSONNEL ENTREPREND LA MISE EN ŒUVRE D'UN PLAN GÉNÉRAL D'ACTION.

Si nous nous demandons sur quoi ce plan d'action peut porter ou ce qu'il peut être, le document ne répond pas. On se limite à nous dire ce qu'il n'est pas et on nous avertit de ne pas

confondre le projet éducatif avec les innovations mineures ou majeures qui surviennent au cours d'une année scolaire. Modifier un programme ou une méthode, mettre au point une formule de classe-nerge ou de classe verte, expérimenter un nouveau mode d'évaluation, ou même modifier l'organisation générale et les conditions de fonctionnement de l'école, tout cela ne suffit pas. Certes, le projet éducatif peut entraîner de tels changements mais il peut aussi bien conduire à la confirmation d'une situation, si cet état de choses répond au dynamisme de l'heure. Ce ne sont là que des éléments d'une action qui est, par nature, beaucoup plus vaste, car elle doit être de soi englobante puisqu'elle porte sur toute la réalité scolaire, afin de lui donner une plus grande cohérence.<sup>11</sup>

Si le projet éducatif est englobant, est-ce dire qu'il pourra toucher sérieusement le choix des disciplines, l'organisation scolaire, les options pédagogiques, etc. et permettre, par exemple, de créer une école « libre », une école « co-gestionnée », une école hors-les-murs, etc. ? Reconnaissons que le principe qui sous-tend le projet éducatif est extraordinaire puisque son application permettrait vraiment de personnaliser

chaque école en tenant compte des enfants, de leur milieu, de ses ressources et de ses moyens.

Mais, compte tenu du flou du projet éducatif et de la rigidité actuelle de l'administration des écoles, nous devons admettre que ce morceau du plan d'action appartient aux vœux pieux. Ce qui semble confirmer cette conclusion,

mais qu'il le précise en explicitant son étendue et ses limites et que, dans un premier temps, il en confie la responsabilité réelle à la direction de l'école et à ses enseignants.

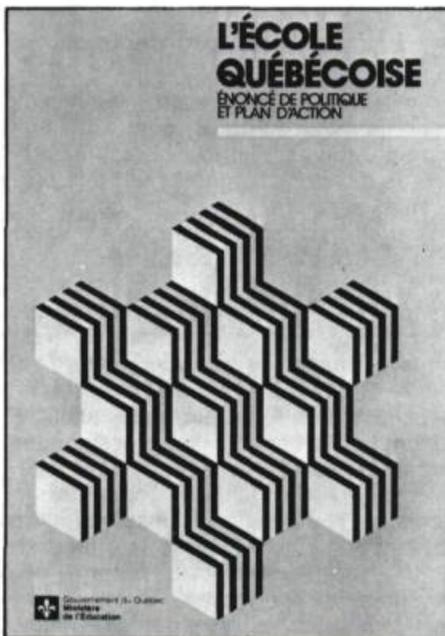
## La participation des parents

Le diagnostic que le M.E.Q. pose sur la participation des parents est juste, et même s'il l'exprime avec nuance, ce diagnostic signifie que tout est encore à faire. Le problème de fond est que ni l'école ni les parents n'ont encore pu définir leurs relations ni tellement les améliorer.

La première étape à franchir pour modifier cette pénible situation est de s'assurer que chaque parent connaisse mieux l'école. Là-dessus, le ministère entend obliger les commissions scolaires à :

- « transmettre périodiquement aux parents les résultats de l'évaluation scolaire ; »
- « fournir des indications sur les plans d'étude et d'évaluation, sur certaines méthodes pédagogiques, sur le règlement de l'école et le calendrier scolaire ; »

Nous savons que le premier type d'information se concrétisera par l'émission de six bulletins, chacun fait de colonnes de chiffres ou de lettres qui, en définitive, ne fournissent aucune précision sur ce qui est réussi ou raté par l'élève. Si votre enfant obtient 90% en français, vous n'avez rien appris d'autre que « ça va très bien ». Ne serait-il pas possible que le bulletin comprenne une brève description des aspects importants du programme (quitte à ce qu'il soit épais comme un cahier de bord) pour que le professeur puisse, pour les quelques aspects abordés au cours d'un mois, y attacher son appréciation globale et, au besoin, y ajouter ses commentaires ? On obtiendrait quelque chose comme ceci :



c'est aussi le rôle vague que le document attribue aux « agents du projet éducatif » : le directeur d'école serait le « premier grand artisan du projet », les parents seraient consultés, et les enseignants pourraient « contribuer éminemment à la conception et à la réalisation du projet éducatif ». Et si tout ce monde en sentait le besoin, il pourrait se donner un « conseil d'orientation » qui le ferait « dialoguer et expliciter ses points de vue... » Nous souhaitons que le M.E.Q. n'abandonne pas le « projet éducatif »

Français	Appréciation
Capacité d'identifier les personnages d'un conte lu ou écouté	Jan. T.B.    Mars B.    Juin Ex.
.....	.....
Capacité de faire accorder les adjectifs épithètes dans un texte personnel.	Oct. : 5 fois sur 10, c'est très bien pour ce début d'année Juin : 8 fois sur 10 : Excellent.

Ce cahier de bord constituerait un dossier qui, à la fin de l'année, donnerait un bon portrait de l'élève... (chers lecteurs, excusez-moi, je suis sûrement un utopiste!) Du même coup les parents connaîtraient le plan d'étude.

Quant à l'obligation d'informer les parents sur les plans d'étude et les méthodes, cela modifierait sûrement le dialogue entre les parents et l'enseignant: il porterait plus sur l'apprentissage que sur le comportement moral ou affectif de l'enfant. Qu'en penseront les enseignants? Seront-ils prêts à accepter que les parents posent des questions sur un plan d'étude?

Le deuxième volet de la participation parentale est le comité de parents. Sur ce sujet, le M.E.Q. reste prudent. S'il donne aux comités de parents des pouvoirs de décisions, ces pouvoirs ne concernent que le fonctionnement de leur comité. Le ministère veut bien leur permettre des initiatives mais ces initiatives seront toujours para-scolaires. Comment concilier ces données avec le «projet éducatif»? On objectera que les comités de parents seront consultés sur des sujets importants, comme les objectifs particuliers de la commission ou de l'école, la répartition des matières, l'adoption d'un programme d'éducation sexuelle, etc. Pour que cette consultation soit valable, il faudra que ces comités soient fort bien informés et qu'ils soient vraiment représentatifs.

Enfin, le ministère a l'intention que les parents soient représentés au comité exécutif et au conseil des commissaires, et que ces représentants aient les mêmes pouvoirs que ceux des commissaires. Une telle mesure signifie que le M.E.Q.

considère que les commissaires ne représentent pas les parents ou ne les représentent pas assez. De plus, il faut imaginer l'amusante situation où un candidat battu à un poste de commissaire se retrouve à la table des commissaires en tant que représentant d'un comité de parents et avec les mêmes pouvoirs que le commissaire élu! Si les représentants des comités de parents deviennent commissaires, pourquoi n'y aurait-il pas à cette table des représentants des comités d'école, et des représentants des directeurs d'école, et des représentants d'élèves?

### Les outils: les programmes

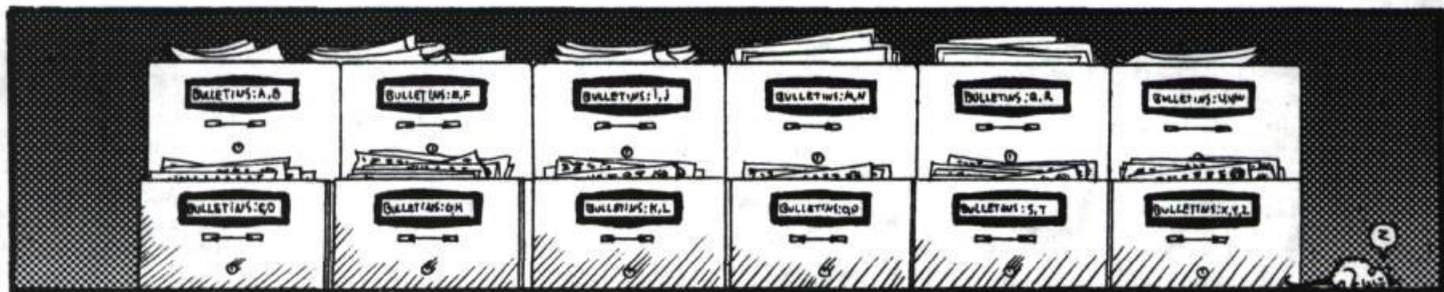
Le ministère annonce qu'il met fin aux programmes-cadres et retire ainsi aux commissions scolaires «la responsabilité de développer localement des programmes institutionnels qui complèteraient et détailleraient les programmes-cadres». Si plusieurs commissions scolaires se sont fort bien acquittées de cette tâche, plusieurs autres, parce que «plus petites et moins riches en ressources humaines et financières, n'ont pu faire face à la situation de façon satisfaisante». Il est étonnant qu'un tel diagnostic amène la suppression des programmes-cadres, donc l'occasion nécessaire que chaque commission scolaire «pense» son enseignement. Devant un tel diagnostic, on s'attendrait à ce que le ministère prenne des mesures qui permettraient aux commissions scolaires «plus petites et moins riches» de se doter de programmes précis. Il aurait été préférable que le gouvernement justifie son intention de produire

lui-même des programmes précis en invoquant, d'une part, la nécessité que les Québécois se donnent, en matière d'éducation, un projet collectif clair et précis, et, d'autre part, l'avantage d'un tel projet pour coordonner la formation et le perfectionnement des maîtres, la recherche et l'expérimentation, la production du matériel didactique et l'évaluation. Si les commissions scolaires, si chercheuses d'autonomie, abandonnent totalement à l'État les contenus d'enseignement, il faudra admettre qu'elles font ainsi un certain aveu d'incompétence ou d'impuissance dans un domaine fondamental de l'éducation.

Cette lancée de nouveaux programmes clairs et précis a comme première conséquence les modalités et les conditions d'implantation de ces programmes. Même si le ministère promet des guides pédagogiques, des manuels de base et une revue, on peut lui reprocher de ne donner aucune place concrète à la formation et au perfectionnement en impliquant les C.S. et les Universités. De quelles ressources humaines et organisationnelles disposeront les commissions scolaires pour soutenir et aider les directeurs d'école dans l'implantation de ces programmes? Si on croit qu'il suffit de mettre entre les mains des enseignants un ou des programmes, des guides, des manuels et des revues pour améliorer la qualité de l'enseignement, c'est qu'on donne aux instruments des vertus magiques qu'ils n'ont pas et qu'ils n'auront jamais. L'implantation de ces nouveaux programmes exigera des interventions dynamiques d'information, d'animation et de perfectionnement: là-dessus, le ministère ne dit rien de précis.

### Les outils: la mesure et l'évaluation

Au Québec, l'éducation scolaire ne jure que par un dieu: l'évaluation. Si on ne réduisait pas ce veau d'or à la mesure, on serait quelque peu moins ridicule et plus efficace. On croit trop souvent qu'il suffit de mesurer pour qu'automatiquement, magiquement, on transforme l'enseignement. On mesure l'élève et on prend le résultat comme un diagnostic en soi alors que ce résultat est justement



l'objet à questionner, à expliquer, à analyser... Jamais ou presque jamais on ne fait l'analyse des résultats en remontant aux contenus enseignés, aux aptitudes de la clientèle, aux instruments utilisés, aux circonstances où s'est fait l'enseignement, etc. L'ensorcellement est tel qu'on fait un effort pour accepter que, dans un programme, il y ait des objectifs qui, par leur nature, échappent encore aux instruments de mesure. Si louable soit-il, le souci de la mesure a fait oublier l'acte fondamental de l'évaluation, celui de poser un jugement, lequel est toujours posé par un homme. Sous prétexte d'objectivité, on a été invité à mépriser l'acte qui ne peut être posé que par le maître, et que le maître doit lui-même poser pour être un maître.

Alors que le document du ministère pose la problématique de la participation des parents, du matériel didactique, des programmes, le même document néglige de souligner cette urgence de revaloriser l'acte professionnel de l'évaluation et s'en tient à annoncer des instruments pour mesurer les apprentissages, des guides docimologiques, des tests de fonctionnement intellectuel, des instruments pour mesurer la conformité des programmes aux objectifs généraux, des instruments pour évaluer les institutions et des instruments pour évaluer le personnel. Il ne manque plus que des instruments pour évaluer les instruments.

### Les outils: le matériel d'enseignement

Personne ne pourrait reprocher au ministère de l'Éducation l'intention ferme de s'assurer que chaque élève dispose des instruments nécessaires à ses apprentissages: c'est d'ailleurs une de ses responsabilités. Mais cristalliser cette intention dans le projet d'un manuel de base (un par discipline) est un point de vue quelque peu primaire ou tout simplement une bonne carte politique. Le manuel de français doit-il comprendre le code grammatical, le code orthographique, les œuvres à lire, les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale (!), les exercices d'application, etc.? Il nous semble que le dictionnaire est un manuel de base, et que le roman d'un auteur constitue, à certains degrés du secondaire, un instrument de base. Qu'il y ait plusieurs instruments de base pour une seule discipline, c'est là une possibilité que le ministère ne devrait pas exclure.

Le ministère dit clairement qu'il ne s'agit pas d'un manuel unique et qu'il souhaite que les enseignants puissent choisir parmi plusieurs manuels de base celui qui leur conviendrait. Mais, une fois ce choix fait, peut-on croire que le

# APPRENDRE L'ORTHOGRAPHE

Premier cahier

Auteurs: J. & J. Guion

Adaptation québécoise: Claude de la Sablonnière



Une méthode: O.R.T.H. (Observation - Règles - Transfert - Habileté)

Un choix de règles fait en fonction de leur fréquence  
300 exercices gradués pour donner aux élèves la possibilité d'acquérir les automatismes orthographiques

**Matériel de secondaire I:** — un livre de l'élève \$ 3.25  
— un matériel collectif  
(*corrigé + livre du maître*) \$10.50  
— un test diagnostique  
(*le paquet de 30 tests plus 1 corrigé*) \$ 8.75

#### En préparation

- matériel de secondaire II (mars 79)
- livre du maître: ouvrage de 148 pages sur l'enseignement de l'orthographe au secondaire I et II (octobre 78)

**M** MONDIA

Pour plus de renseignements:  
Service pédagogique Mondia  
1777 boul. Industriel  
Chomedey, Laval, H7S 1P6  
667-9221

manuel choisi conviendra entièrement à l'enseignant ? Et s'il ne lui convient que partiellement, pourra-t-il s'en écarter sans connaître les pressions administratives contre de telles initiatives ? D'autre part, la pédagogie en conserve, celle qui consiste à dire aux élèves chaque jour de la semaine « Prenez votre volume à la page 34 et faites l'exercice 43 », est une tentation passablement forte. La qualité de l'enseignement n'est donc pas dans un manuel de base et le ministère devrait s'abstenir de créer un tel mythe. Il aurait été plus sage de promettre que les élèves disposeront des instruments nécessaires commandés par le programme de chaque discipline.

Enfin, on peut déplorer que le *Plan d'action* soit si vague quand il est question de l'édition scolaire, particulièrement de l'édition québécoise. Il serait souhaitable que le ministère s'assure que progressivement les manuels scolaires soient des manuels « d'ici, pour des gens d'ici ». Les raisons qui font que la France ou la Belgique n'utilise pas de manuels québécois devraient être semblables à celles qui nous justifieraient de nous donner nos propres instruments, particulièrement pour l'enseignement du français. Il y a là-dessus des mesures concrètes à prendre pour encourager et les auteurs québécois et les éditeurs.

### Les outils : l'organisation scolaire

De toute l'organisation scolaire proposée par le ministère, soulignons d'abord la division en deux cycles (de trois ans) du cours primaire. Selon le texte, cette division est une division tout en n'étant pas une division. Sauf pour le français et les mathématiques, le premier cycle sera une période d'éveil et d'initiation aux matières qui, au deuxième cycle « feront l'objet d'une étude systématique ». Tout se passe comme si en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année, l'enfant n'avait pas à être initié à d'autres sujets nouveaux. Le ministère décrit la troisième année de chacun de ces cycles comme des temps privilégiés pour l'approfondissement et la consolidation des acquis, et refuse l'idée que ces années servent à du rattrapage. Donc, malheur aux élèves qui auront certains retards scolaires, ils rattraperont à l'entrée au secondaire.

Le secondaire sera également divisé en deux cycles, mais le premier ne comprendra que les deux premières années du secondaire. La troisième année sera considérée comme étant une année « charnière ou de transition ». Ici le ministère n'indique pas s'il s'agit d'un temps de consolidation ou d'approfondissement. Au tronc commun, les élèves devront allègrement ajouter un cours parmi les suivants : sciences phy-

siques, arts, latin, langue et culture d'origine, culture amérindienne. Quand on sait que le ministère supprime les voies (allégée/régulière/enrichie) et que, de ce fait, certains élèves (naturellement faibles ou marquant des retards pour d'autres raisons) auront nécessairement besoin de rattrapage ou de « mise à jour », nous déplorons que le ministère ne prévoise pas une option « ouverte » qui permettrait à l'école d'organiser des cours spéciaux de français, de mathématiques, de biologie, etc.

Cette façon de faire permettrait d'individualiser quelque peu l'enseignement et de répondre aux besoins des élèves pour qui on avait justement inventé les voies. La suppression des voies ne règle pas le problème réel qui les avait fait naître. Avant longtemps, il faudra surveiller de près les échecs scolaires et leurs conséquences. En éducation, donner une chance égale à tous, ce n'est pas placer tous les élèves à la même ligne de départ, c'est plutôt apporter plus d'aide et plus de ressources à ceux qui, s'ils en profitent, peuvent atteindre le but avant ou après le peloton, ou mieux, le but qui leur convient.

Certains se réjouiront de ce que l'enseignement du français dispose de plus de temps à l'horaire comme, d'ailleurs, certaines autres matières. Mais ceux-là devront se rappeler que « la répartition du temps consacré à l'enseignement de chaque matière est proposée à titre indicatif » et qu'« il revient à la commission scolaire et à l'école de déterminer le temps requis pour la réalisation des objectifs fixés à l'intérieur des programmes... » Il y a gros à parier que ce ne sont pas les objectifs des programmes qui commanderont la répartition du temps, mais plutôt les répercussions sur la tâche et sur le personnel, les contraintes syndicales, etc. Il faut toutefois reconnaître qu'en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, le jeu des options permettra (théoriquement) à certains élèves soit de se donner une bonne formation, par exemple en histoire nationale, soit d'amorcer une bonne formation professionnelle, pourvu que les choix de cours permettent à l'école de former des groupes répondant aux normes et correspondant aux ressources dont l'école disposera.

Un dernier point : les six bulletins. Leur apparition souligne l'obsession omniprésente de l'évaluation même s'ils sont honorablement justifiés par l'intention de mieux informer les parents. Au secondaire, si le professeur rencontre plus d'une centaine d'élèves, nous pouvons nous attendre à ce qu'un temps précieux soit consacré à des tests et à des examens plutôt qu'à des activités d'apprentissage proprement dit. On objectera qu'une situation de test est

une situation d'apprentissage. Nous préférons une école qui ne confond pas objectif et instrument et qui consacre plus de temps et plus d'énergie à faire apprendre plutôt qu'à entasser des monceaux de notes sur de beaux bulletins.

### Et les enseignants ?

Il serait séduisant d'écouter quelqu'un dire : « Notre maison aura un toit à l'épreuve de toutes les pluies et de toutes les neiges, de grandes fenêtres pour prendre toute la lumière et toute la chaleur du soleil, des portes aux quatre coins cardinaux pour que les amis, les voisins et les passants y entrent comme chez eux, etc. »

Mais nous serions étonnés et déçus si ce même interlocuteur continuait son discours en disant : « Et cette maison, nous la bâtissons avec un beau marteau, une belle scie, une belle échelle, et nous y ferons un beau salon, une belle salle à dîner, de belles chambres, etc. » Cette deuxième partie ne nous dirait rien, absolument rien, de ce qui effectivement concrétiserait le noble projet qui le précédait. Le document *l'École québécoise* est pourtant ainsi fait : après l'exposé sur les nobles finalités, on nous énumère les outils (programmes, tests, manuels) dont on se sert pour construire n'importe quelle école, et on nous énumère les pièces (français, histoire, etc.) qu'on peut retrouver dans n'importe quelle école. Il y manque quelque chose d'essentiel : la description du projet éducatif, description qui nous dirait comment les fondations permettraient les apprentissages, qui nous dirait comment les fenêtres s'ouvriraient sur le monde, qui nous dirait ce que les amis et les voisins y viendraient faire, et surtout, qui nous dirait ce que ses habitants y auraient à faire. En effet, et cela est grave, **tous ceux qui liront l'École québécoise observeront que l'élève, l'enseignant et le directeur d'école sont laissés au grenier ou mieux, sur le perron d'en arrière. La pédagogie n'est plus chez ceux qui utilisent les outils, elle est miraculeusement dans le marteau, la scie, l'échelle et le rabot.**

On nous objectera que l'École québécoise a tout ce qu'il lui faut sauf des outils. C'est un leurre : l'École québécoise ne s'est pas encore définie. Nous nous attendions à un discours aussi large et aussi engagé que la loi 101 sur la langue ; nous devons nous contenter d'un discours sur l'école-outil et attendre l'essentiel.

Jean-Guy MILOT  
Conseiller pédagogique  
C.E.C.M.