

## **Projet École éloignée en réseau**

**Le renouvellement de l'organisation scolaire au  
secondaire : condition nécessaire de l'implantation de  
l'École éloignée en réseau**

***cefrio***  
*votre lien avec l'avenir*

**OCTOBRE 2005**

## **Le CEFRIO**

est un centre de liaison et transfert qui regroupe plus de 150 membres universitaires, industriels et gouvernementaux ainsi que 46 chercheurs associés. Sa mission : aider les organisations québécoises à utiliser les technologies de l'information de manière à être plus performantes, plus productives, plus innovatrices. En partenariat, le CEFRIO réalise partout au Québec des projets de recherche et de veille stratégique sur l'appropriation des TI. Ces projets touchent l'ensemble des secteurs de l'économie québécoise tant privé que public. Les activités du CEFRIO sont financées en majeure partie par ses membres et par le gouvernement du Québec, son principal partenaire financier.

Recherche, analyse et rédaction :

**Paul Inchauspé**, expert-conseil pour le CEFRIO

**Gilles Ayotte**, expert conseil pour le CEFRIO

Le projet ÉÉR est une initiative du CEFRIO, du MELS, du MDEIE et du ministère des Services gouvernementaux. Ce projet est actuellement mené avec 13 commissions scolaires du Québec. Pour plus d'information, communiquez avec Josée Beaudoin, directrice du bureau de Montréal.

Sites Internet : [www.cefrio.qc.ca/projets](http://www.cefrio.qc.ca/projets)  
[www.eer.qc.ca](http://www.eer.qc.ca)



### **Bureau à Québec**

888, rue St-Jean, bureau 575  
Québec (Québec) G1R 5H6 Canada  
Téléphone : (418) 523-3746  
Télécopieur : (418) 523-2329

Site Internet : [www.cefrio.qc.ca](http://www.cefrio.qc.ca)

### **Bureau à Montréal**

550, rue Sherbrooke Ouest, Tour Ouest  
Bureau 350, Montréal (Québec) H3A 1B9 Canada  
Téléphone : (514) 840-1245  
Télécopieur : (514) 840-1275

## TABLE DES MATIÈRES

<i>EN GUISE D'AVANT-PROPOS</i> .....	5
<b>1. OBJET ET NATURE DE L'ÉTUDE</b> .....	7
1.1. Pourquoi une étude sur l'organisation scolaire au secondaire .....	7
1.2. Pratique de l'ÉÉR, pratique pédagogique, organisation scolaire au secondaire .....	8
1.3. L'angle choisi pour cette étude.....	9
1.4. Les sources de l'étude.....	10
<b>2. LE SYSTÈME DE L'ORGANISATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE</b> .....	13
2.1. Un mode particulier d'organisation : le système de la « polyvalence » .....	13
2.2. Les outils de base de l'organisation scolaire .....	14
2.3. Les éléments de base du système de l'organisation scolaire .....	15
2.4. Les limites du système d'organisation de la « polyvalence ».....	18
2.4.1. La « polyvalence » à l'enseignement supérieur .....	18
2.4.2. La « polyvalence » à l'enseignement secondaire.....	19
2.5. La remise en cause de l'organisation scolaire « polyvalente ».....	21
<b>3. LE CADRE HORAIRE</b> .....	23
3.1. Le régime pédagogique de 1981 et le choix du cadre horaire .....	23
3.2. Les tendances actuelles des ajustements et des remises en cause du cadre horaire .....	25
3.2.1. Activités pédagogiques et durée de période optimale.....	25
3.2.2. Dispersion ou concentration des matières et aménagement du temps .....	27
3.2.3. L'éclatement du « temps scolaire » et le nouveau curriculum d'études.....	28
LE CADRE HORAIRE ET LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉÉR .....	30
<b>4. LES FORMES DE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES</b> .....	33
4.1. Les tendances des nouveaux modes de regroupement des élèves .....	33
4.1.1. Le « titulariat ».....	34
4.1.2. La « famille » .....	35
4.2. Quatre cas d'organisations scolaires exemplaires.....	37
4.2.1. La « tâche globale ».....	38
4.2.2. L'école alternative.....	40
4.2.3. PROTIC.....	43
4.2.4. Le « groupe intégré ».....	44
LES MODES DE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES ET LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉÉR .....	46
<b>5. LES CONTRAINTES DE LA CONVENTION COLLECTIVE</b> .....	51
5.1. Les sources de référence relatives à la tâche de l'enseignant .....	51
5.1.1. La Loi sur l'instruction publique et la tâche d'enseignement .....	52
5.1.2. Le Programme de formation et la tâche d'enseignement .....	52
5.1.3. Le Régime pédagogique et les tâches d'enseignement .....	53
5.1.4. Les conventions collectives et la tâche des enseignants.....	53
5.2. Les opérations administratives concernant la tâche des enseignants... ..	56
5.2.1. L'attribution de la tâche.....	56
5.2.2. L'horaire et la tâche des enseignants .....	58

5.3.	Les champs d'enseignement et la tâche .....	61
5.3.1.	La nature des champs d'enseignement.....	61
5.3.2.	Les règles d'appartenance à un champ ou à une discipline .....	62
5.3.3.	Les qualifications requises ou le critère de capacité .....	63
5.3.4.	Au delà des contraintes imposées par les champs .....	63
5.4.	Autres contraintes de la convention ayant des incidences sur la tâche	65
5.4.1.	Les règles de répartition des fonctions et des responsabilités et la tâche.....	65
5.4.2.	Les mécanismes d'affectation du personnel entre les établissements et la mobilité du personnel .....	66
5.4.3.	Les arrangements locaux entre la commission scolaire et le syndicat .....	67
6.	<i>DES ÉLÉMENTS POUR METTRE EN PLACE DES CHANGEMENTS DANS L'ORGANISATION</i> .....	69
6.1.	Vers quel modèle d'organisation faut-il tendre ? .....	69
6.2.	Quelques idées trop souvent prises pour acquises .....	70
6.2.1.	Sur la pédagogie.....	70
6.2.2.	Sur la tâche.....	71
6.3.	Quelques éléments pour élaborer une stratégie de développement qui implique des changements .....	72
	<i>EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES ÉVIDENCES</i> .....	75

## **EN GUISE D'AVANT-PROPOS**

« Les formes que prend l'organisation détruisent souvent les meilleures intentions. Or l'organisation scolaire, particulièrement au secondaire, ne tient pas assez compte de ce que sont les élèves à cet âge. Ils cherchent des modèles, ils ont besoin de s'identifier à un groupe, d'être reconnus et écoutés. Aussi, des ensembles anonymes, la rencontre successive d'enseignants spécialistes préoccupés par les guides du maître à appliquer et par les réformes successives de l'enseignement de leurs disciplines ne créent pas pour l'élève l'environnement propice à une formation exigeante et de qualité. Une telle organisation empêche la constitution d'équipes-écoles significatives et la création d'une communauté où peut émerger un projet éducatif centré sur la formation de l'élève ».

*Préparer les jeunes au 21ème siècle*, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, dit Rapport Corbo (page 20), juin 1994.

### **Remettre en question le modèle dominant de l'organisation du temps à l'école**

« L'organisation du temps que l'élève passe à l'école exige une plus grande coopération entre les enseignants et les enseignantes travaillant à l'école car elle doit favoriser une meilleure intégration des apprentissages et une intégration de certains apprentissages à l'ensemble de la vie scolaire, selon des modalités définies par l'équipe-école et la direction.

Or, l'actuelle organisation du temps passé à l'école, particulièrement au secondaire, engendre une vision linéaire, séquentielle, morcelée des apprentissages, voire de la formation et du développement personnel. Elle favorise peu la coopération des membres du personnel enseignant, ainsi que l'organisation d'activités permettant une meilleure intégration des savoirs et du soutien tutoriel aux élèves. Cela a un effet néfaste, non négligeable, sur les objectifs louables, mais trop souvent reportés, de faire de l'école un milieu de vie et sur la réalisation de projets d'établissement ou de projets éducatifs.

L'organisation ou la réorganisation du temps touche directement les tâches d'enseignement. Or, le modèle actuel de détermination de ces tâches correspond à l'organisation mécanique du temps consacré aux apprentissages. Des formes d'organisation plus souples, moins morcelées, conduisent donc à une remise en question du modèle dominant de l'organisation actuelle de la tâche. C'est là un incontournable qu'il faut faire bouger aussi et un soutien doit être accordé aux innovations en ce domaine ».

*Réaffirmer l'école*, Rapport du groupe de travail sur la réforme des curriculums, dit Rapport Inchauspé (page 41), juin 1997.



# 1. OBJET ET NATURE DE L'ÉTUDE

## 1.1. Pourquoi une étude sur l'organisation scolaire au secondaire

Lors de la première phase de l'expérimentation de l'École éloignée en réseau (ÉÉR), l'examen des conditions pouvant avoir une incidence sur le fonctionnement en réseau de ces écoles s'est avéré nécessaire. En effet, si l'on voulait obtenir une généralisation de l'application de ce type de fonctionnement dans le cadre d'autres écoles de petites communautés éloignées, il fallait examiner si les conditions actuelles de fonctionnement de ces écoles sont propices à une telle généralisation ou si, au contraire, des transformations ou des adaptations préalables sont requises.

Parmi les différentes conditions, celles qui concernent l'organisation scolaire, organisation de l'espace et du temps, organisation et conditions de travail, ont été ainsi examinées. Mais cet examen n'a porté à ce moment que sur les écoles primaires<sup>1</sup>. Une étude plus approfondie des conditions d'organisation propices à la mise en place d'activités types de l'*École éloignée en réseau* dans les petites écoles secondaires a été reportée à la deuxième phase de l'expérimentation, puisque plusieurs écoles secondaires devaient en faire partie.

Cette étude est apparue d'autant plus nécessaire que si le mode dominant d'organisation du temps et de la tâche au primaire n'est pas un obstacle déterminant à la réalisation d'activités en réseau, il n'en est pas nécessairement de même au secondaire. En effet, il est facile de voir que les principes d'organisation de ces deux ensembles sont différents et donc que leurs effets ne sauraient être les mêmes.

Organisation scolaire au primaire	Organisation scolaire au secondaire
un nombre d'élèves déterminé <b>de même niveau</b> est confié à <b>un</b> enseignant	un nombre d'élèves déterminé qui peuvent être <b>de niveaux différents</b> est confié à <b>un</b> enseignant
l'enseignant assure l'enseignement de <b>toutes les matières</b> dans <b>sa</b> classe (sauf langue seconde, arts et éducation physique)	l'enseignant assure l'enseignement <b>d'une (ou deux) matière</b> dans <b>des</b> classes
l'enseignant est <b>maître</b> dans la journée <b>de l'organisation du temps</b> dans sa classe (à l'intérieur de l'horaire général de l'école)	l'enseignant est <b>soumis à un horaire</b> qui détermine les moments et la durée de ses prestations d'enseignement dans les différentes classes
le programme (l'ensemble des matières) est <b>le même</b> pour tous les élèves d'une même classe	le programme (l'ensemble des matières) <b>n'est pas nécessairement le même</b> pour tous les élèves d'une même classe

<sup>1</sup> Inchauspé, Paul (2004) « Les conditions de généralisation du modèle d'écoles éloignées en réseau dans les écoles de villages » Févr., 62 p.

L'organisation du secondaire se différencie donc presque en tous points de celle du primaire et certains de ses effets de système sont bien connus de ceux et celles qui veulent introduire au secondaire des innovations pédagogiques :

- l'enseignant tend à s'identifier par l'expertise dans une discipline ;
- l'encadrement par un horaire-maître, qui doit prendre en compte la totalité des périodes de rencontre enseignants-groupes de l'école, impose une rigidité qui rend difficiles les aménagements particuliers ;
- les balises d'encadrement prévues dans la convention collective de travail et le régime pédagogique revêtent souvent aux yeux des acteurs un tel caractère contraignant qu'elles les empêchent d'utiliser les marges de manœuvre existantes.

Si l'analyse a montré qu'au primaire l'organisation n'est pas un obstacle décisif à la généralisation de l'ÉÉR, il ne peut en être de même au secondaire. Au primaire, c'est le modèle dominant de pratique pédagogique qui est un obstacle et non l'organisation elle-même. Mais au secondaire, l'organisation dominante vient renforcer le maintien de la pratique dominante d'enseignement. Aussi, des changements de pratique pédagogique pourront-ils avoir lieu si l'organisation elle-même n'est pas touchée ? Et dans quel sens doit-elle l'être ? Cette étude veut répondre à ces questions.

## **1.2. Pratique de l'ÉÉR, pratique pédagogique, organisation scolaire au secondaire**

La première phase de l'expérimentation de l'ÉÉR a montré qu'il y avait dans les écoles primaires une conjonction évidente entre la pratique pédagogique nécessaire dans une petite école (la classe multiniveaux), les activités d'apprentissage utilisant la mise en réseau de classes d'écoles éloignées et certaines pratiques pédagogiques valorisées par la réforme. Dans les trois cas, l'enseignant ne pratique plus exclusivement une pédagogie frontale, il n'est plus autant face à ses élèves, mais côte à côte avec eux. Dans les trois cas, l'enseignant se fait moins omniscient, il est moins souvent le seul dispensateur du savoir et il favorise le recours à d'autres sources du savoir, à l'entraide et à la collaboration. Dans les trois cas, l'enseignant n'est plus tout puissant, s'il reste toujours le concepteur et le descripteur des situations d'apprentissage, il vise la maîtrise, par les élèves eux-mêmes, d'acquisitions complexes. C'est pourquoi d'ailleurs la mise en œuvre de l'*École éloignée en réseau* peut être pour les écoles primaires de village un accélérateur de la réforme de l'éducation en cours.

Notre hypothèse de départ est que, au secondaire, il pourrait en être de même si la réforme s'y applique aussi. Le développement d'activités d'apprentissage significatives dans le cadre de l'*École éloignée en réseau* se réalisera mieux dans l'environnement d'une école secondaire qui met en œuvre la réforme et les nouvelles pratiques pédagogiques qu'elle promeut. Or, tout le monde s'entend pour dire que cette mise en œuvre est tributaire de réajustements dans le mode

d'organisation du secondaire.

C'est à l'examen des réajustements possibles en ce domaine que veut contribuer cette étude. Son ambition première est d'être utile aux équipes de petites écoles secondaires et de leurs écoles jumelées qui veulent instaurer entre elles des pratiques de mise en réseau pour que leurs élèves réalisent ainsi des apprentissages. Mais, à cause de l'angle choisi, elle pourra aussi intéresser toute école secondaire qui veut s'interroger sur son organisation pour y produire des changements, notamment ceux que lui demandera la mise en œuvre des nouveaux programmes.

### 1.3. L'angle choisi pour cette étude

Les écoles secondaires des petites communautés qui veulent instaurer chez elles l'apprentissage en réseau tout comme les écoles secondaires qui veulent se donner une organisation qui facilite la mise en application des nouveaux programmes devront revoir l'organisation du travail de leur école. Aussi nous ne voulons pas présenter ici une étude générale de l'organisation scolaire au secondaire, mais une étude susceptible de donner aux acteurs de terrain des indications sur les possibilités qu'ils ont de changer les choses.

Trois raisons nous ont poussé à adopter cette approche :

- L'organisation scolaire au secondaire est une opération complexe qui avec le temps a été abandonnée à des spécialistes. Les acteurs de terrain, notamment les équipes écoles d'enseignants, ont progressivement perdu la maîtrise d'une telle opération. Il en est résulté que trop souvent les paramètres administratifs sont seuls pris en compte.

Or dans des situations de transformation, il est nécessaire que les acteurs qui doivent faire, et non seulement subir, les changements aient, eux aussi, une certaine maîtrise des opérations concernant l'organisation scolaire. Aussi cette étude vise à démystifier à leurs yeux le système de l'organisation scolaire choisi pour le secondaire. Quand on comprend son origine, ses règles, les effets qu'elle produit, on est mieux armés pour voir les possibilités de changements et les effets différents qui peuvent être obtenus par ces changements.

- Changer les éléments de l'organisation, c'est changer des habitudes, des routines, des pratiques qui ne sont pas nécessairement dénuées d'intérêt. Aussi, on ne change pas pour changer. Pour accepter le changement, il faut qu'on en comprenne les raisons, les raisons qui ont amené à instaurer la pratique établie et les raisons qui peuvent conduire à la changer.

C'est pourquoi il est important que les équipes écoles connaissent les raisons qui ont amené, il y a cinquante ans, la mise en place des éléments de l'organisation dominante du secondaire, ainsi que les raisons qui ont conduit certains innovateurs à les changer. Les changements se font mal quand ils sont imposés. C'est la corrélation perçue entre

les intentions pédagogiques et les éléments de l'organisation qui est le meilleur garant de la valeur et de l'acceptation des changements. Aussi, cette étude vise aussi à donner des éléments de cette réflexion.

- Le modèle d'organisation choisi pour l'école secondaire, il y a 50 ans, a accentué certains effets néfastes sur la formation des élèves que la réforme actuelle tente de corriger. Mais il est utopique de penser que ce modèle sera remplacé par décision ministérielle et qu'on plantera par décret une organisation renouvelée dans les écoles secondaires. Cependant des dispositions nouvelles mises en place par des innovateurs, sur le terrain, peuvent, par leur force de contagion et en étant reprises par d'autres, obtenir le même effet.

C'est pourquoi il est important que les acteurs de terrain aient des éléments d'information qui leur permettent d'innover. C'est la multiplication des situations d'innovation dans les écoles secondaires qui permettra de faire émerger les modèles d'organisation qui assureront mieux l'atteinte des objectifs d'apprentissage recherchés. Aussi cette étude vise à susciter la création de nouveaux modes d'organisation scolaire au secondaire en montrant les tendances du renouvellement actuel de l'organisation au secondaire et en décrivant des modèles d'organisation ayant des caractères d'exemplarité.

#### **1.4. Les sources de l'étude**

Cette étude vise donc à permettre que les acteurs de terrain abordent, mieux armés et plus confiants, une opération qui était vue d'abord par eux comme une affaire de spécialiste. Le choix de cette orientation a déterminé la nature des sources consultées. Ce sont les suivantes :

- Analyse de rapports ou d'études concernant l'un ou l'autre élément de l'organisation scolaire. *Aménager le temps autrement*, Conseil supérieur de l'éducation, avril 2001, *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Conseil supérieur de l'éducation, Février 2003, *Donner forme à la réforme*, rapport sur l'organisation du temps, GRICS, printemps 2003, Aniko Husti, *La dynamique du temps scolaire*, édit. Hachette Éducation.

Objectif visé par ces lectures et analyses : avoir une vue des tendances actuelles du reformatage des modèles d'organisation du temps.

- Rencontres de gestionnaires de terrain, experts en fabrication d'horaires et en application des règles de la convention collective concernant la tâche de l'enseignant.

Objectif visé par ces rencontres : déterminer tous les éléments qui entrent dans la mise en place de l'organisation et l'importance relative à accorder à chacun de ces éléments.

- Examen de cas de transformations de l'organisation scolaire au secondaire.

Objectif visé par ces examens : identifier les modèles d'organisation en émergence et vérifier auprès des praticiens les changements opérés, les stratégies de changement utilisées, les obstacles rencontrés.

Trois types d'écoles ont été examinés :

- Écoles ciblées de l'implantation du programme du premier cycle du secondaire. L'examen de ce qui se passe dans ces écoles était particulièrement intéressant pour notre étude<sup>2</sup>. En effet, nous postulons que l'ÉER demandera une réorganisation analogue à celle des écoles appliquant le nouveau programme. De plus, certaines de ces écoles ont reçu de l'aide<sup>3</sup> pour se réorganiser : les voies qui se dessinent là sont donc éclairantes.
- Écoles ayant des projets particuliers : école sport-études, école d'éducation internationale.... Ces quinze dernières années, des réaménagements d'organisation se sont réalisés pour faire place à des formules particulières. Nous voulions savoir les raisons qui ont conduit à ces réorganisations et pourquoi elles ont gardé dans ces écoles un caractère limité<sup>4</sup>.
- Écoles connues pour la mise en place de modes d'intervention pédagogique et d'organisation innovants. L'examen de ces écoles était particulièrement utile pour notre étude. Ces réalisations n'ont pas attendu les nouveaux programmes pour se mettre en place : elles ont le mérite de la durée et ont passé l'épreuve des résultats. Elles sont le fruit d'une réflexion préalable : les choix faits sont réfléchis et donc éclairants. De plus, il était intéressant de savoir si les tendances actuelles du renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire rejoignent ou s'écartent des voies tracées par ces innovateurs.

<sup>2</sup> Jean-François Giguère, responsable de ce dossier au Ministère de l'Éducation, nous a fourni les informations dont il disposait sur cette question et nous a orientés vers quelques écoles ciblées. Lyne Martin, coordonnatrice des interventions en milieu défavorisé du même ministère a fait de même pour les écoles du programme *Agir autrement*.

<sup>3</sup> Notamment, l'aide de la GRICS.

<sup>4</sup> Pourquoi, par exemple, un école qui met sur place une forme d'organisation imposée de l'extérieur, comme celle de l'école internationale, organisation dont elle dit pourtant les effets bénéfiques, n'applique-t-elle pas aussi cette forme d'organisation pour le reste de l'école ?



## 2. LE SYSTÈME DE L'ORGANISATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE

L'organisation scolaire au secondaire est un système, complexe certes, mais d'abord un système.

Pour pouvoir intervenir dans le fonctionnement d'un moteur d'auto, il faut connaître les principes sur lesquels est construit le système, les éléments qui le constituent et comment ils interagissent les uns sur les autres. De même, l'organisation au secondaire étant un système, il faut, pour pouvoir y introduire des ajustements, connaître les principes à partir desquels il est construit, les différents éléments qui le constituent et comment ils interagissent entre eux.

### 2.1. Un mode particulier d'organisation : le système de la « polyvalence »

Dans les années 60, à l'aube du développement de l'enseignement supérieur de masse, s'est instaurée, dans les systèmes d'éducation d'Amérique du Nord, une forme d'organisation scolaire que l'on a appelée, *la polyvalence*, qui se différencie de l'organisation « par niveau », pratique alors commune des systèmes d'enseignement.<sup>5</sup> L'enseignement supérieur (cégeps, universités) s'est organisé selon ce modèle, mais aussi à certains endroits, dont le Québec, l'école secondaire. En effet, le rapport Parent recommandait que l'école secondaire soit accessible partout, gratuitement, dans une *école polyvalente*.

Le système d'organisation de la *polyvalence* repose sur trois principes :

- **la promotion par matière**, pour l'élève. L'élève n'a pas besoin de réussir toutes les matières d'un niveau donné pour passer à un autre niveau, il progresse selon le rythme de sa réussite dans les différentes matières qu'il réussit. Il peut donc pour certaines matières être à un niveau et, pour d'autres, à un autre niveau.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Les formes d'organisation choisies pour assurer l'enseignement n'ont pas toujours été les mêmes. La forme d'organisation « par niveau » est apparue dans le courant du 17<sup>ème</sup> siècle. On la doit à Comenius (Moravie en Tchèque, puis Pologne) qui a préconisé pour les écoles un enseignement simultané, donné à des élèves de même niveau, dont la progression se fera de niveau en niveau. Auparavant l'enseignement était adressé à des élèves sans considération de niveau et il était surtout individuel. La généralisation de l'enseignement obligatoire à partir de la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle a assuré la diffusion universelle du mode d'organisation par « niveau ».

<sup>6</sup> Précédemment seuls les collèges classiques offraient un enseignement *secondaire* et il était privé et payant. Après la 7<sup>ème</sup> année, certaines écoles publiques offraient deux, puis trois, puis quatre années de cours, mais cet enseignement était appelé *primaire supérieur*. Les collèges classiques ne voulaient pas que cet enseignement soit appelé *enseignement secondaire*. Ce terme, tout comme un label, leur était réservé. Mais autant le collège classique que le *primaire supérieur* regroupaient, tout comme le primaire, les élèves par niveau. Pour passer au niveau supérieur, il fallait réussir l'ensemble des matières d'un niveau et en cas d'échec redoubler son année.

L'application de ce principe a entraîné le décroisement du groupe de niveau que l'on connaissait antérieurement, les élèves sont désormais regroupés par matière, selon le degré atteint dans la matière.

- **le regroupement**, dans l'école, **de ressources variées**. Les programmes d'enseignement sont constitués de matières et de cours différents. En conséquence, des ressources variées et différentes doivent être organisées de telle façon que l'élève puisse, comme dans un menu à la carte, constituer son parcours selon son profil de formation.

L'application de ce principe a entraîné l'utilisation des enseignants comme des spécialistes d'une discipline et non, comme au primaire, des généralistes titulaires de leur classe. De même, les locaux sont attribués à des matières ou disciplines et non à des groupes d'élèves, et les élèves se déplacent d'un local à l'autre selon le cours qu'ils doivent suivre.

- la mise en place **d'un système de comptabilisation** des études et de la diplomation. L'application des deux principes précédents conduit à la mise en place d'une telle disposition.

Pour que l'étudiant puisse constituer son parcours, les programmes de formation sont divisés en cours ou en modules, à la fois indépendants et intégrables dans différents ensembles de formation. Un système de numération permet de classer ces unités (Math. : 068-116 ou 426 ou 514) et une pondération basée sur des unités de temps (2 *unités*, 3 *crédits*) détermine leur poids respectif.

De plus, à partir du moment où la progression des étudiants ne se fait plus à partir de décisions de passage d'un niveau à l'autre, prises au terme de chaque année mais que les parcours sont variables, le diplôme est obtenu par accumulation d'*unités capitalisables* ou de *crédits*.

## 2.2. Les outils de base de l'organisation scolaire

L'organisation scolaire consiste, en tenant compte de ces principes, à gérer le temps et les espaces dans lesquels des élèves rencontreront des professeurs pour recevoir l'enseignement prévu pour eux par les programmes du ministère.

Les outils qui servent à mettre en œuvre cette organisation sont :

- **la grille-matière**. Ce sont les prescriptions du régime pédagogique concernant les matières (obligatoires, optionnelles) que les élèves doivent suivre selon le profil dans lequel ils sont et selon le temps qui doit être consacré à chaque matière.

- **la grille-horaire.** Elle est établie localement. Elle doit tenir compte notamment des contraintes reliées à l'horaire de la journée de travail, au type de cadre horaire choisi, à l'affectation des enseignants, à leur spécialisation, aux paramètres de leur tâche, aux différents cours que les élèves doivent suivre, à leur variété, aux spécifications (taille, usage) des locaux.
- **l'horaire-maître.** C'est la résultante des deux opérations précédentes. Il permet de donner à chaque élève et à chaque enseignant son horaire individuel.

### 2.3. Les éléments de base du système de l'organisation scolaire

L'organisation scolaire d'une école secondaire est un casse-tête dont les nombreux éléments doivent s'emboîter le plus harmonieusement possible pour répondre aux besoins de formation des élèves.

Cependant ces éléments ne sont pas tous de même nature et certains ont un effet plus structurant que d'autres. Pour mieux saisir la portée de ces différents éléments, il convient de les classer.

Certains éléments sont de **nature organisationnelle**. Ce sont :

- le cadre-horaire
- le calendrier scolaire
- les modes de regroupement des élèves
- l'organisation des locaux

D'autres éléments sont des **encadrements** plus ou moins contraignants **dont l'organisation doit tenir compte**. Ce sont :

- la nature du programme de formation
- des règles du régime pédagogique
- des règles de la convention collective de travail de l'enseignant
- des règles d'allocation du nombre de postes d'enseignant

D'autres éléments concernent les différentes qualifications du **temps pédagogique** (temps d'enseignement, temps de concertation, temps de la préparation d'activités, temps de formation, temps de décision avec la direction). La prise en compte de ces temps différents dans la grille-

horaire a souvent été négligée : seul le temps de la prestation de l'enseignement y était consigné. La réforme actuelle du curriculum d'études pousse désormais à prendre plus explicitement en compte ces différents temps.

Enfin d'autres éléments concernent **la culture organisationnelle** de l'école. Cette culture rend faciles ou difficiles les accommodements et la flexibilité que requiert toute organisation scolaire complexe.

Le tableau de la page qui suit regroupe, par catégories, tous les éléments dont il faut tenir compte pour organiser l'enseignement dans une école secondaire.

<b>Encadrements contraignants</b>	<b>Éléments organisationnels</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Nature du programme de formation</b></li> <li>➤ <b>Régime pédagogique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- parcours et itinéraires</li> <li>- temps et unités de formation</li> <li>- sanction des études</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Convention collective</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- champs d'enseignement</li> <li>- définition de la tâche</li> <li>- mécanismes d'affectation</li> <li>- règles de répartition des fonctions et responsabilités</li> <li>- arrangements locaux entre la commission scolaire et le syndicat</li> <li>- mobilité du personnel</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Règles d'allocation du nombre de postes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- basées sur la clientèle</li> <li>- basées sur le plan d'organisation</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Cadre- horaire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- périodicité du cycle horaire : la « semaine scolaire »</li> <li>- durée de l'unité-période</li> <li>- blocs non disciplinaires</li> <li>- semestrialisation</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Calendrier scolaire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nombre et durée des étapes</li> <li>- répartition des journées pédagogiques</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Mode de regroupement des élèves</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par degré, par projet, par profil</li> <li>- groupes décloisonnés, groupes fermés, groupes stables</li> <li>- tutorat, titulariat, famille</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Organisation des locaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nombre et taille</li> <li>- par matière ou par groupe d'élèves</li> <li>- spécialisation ou polyvalence</li> </ul> </li> </ul>
<b>Temps pédagogiques</b>	<b>Culture de l'établissement</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Temps d'enseignement</b></li> <li>➤ <b>Temps de concertation</b></li> <li>➤ <b>Temps de formation continue</b></li> <li>➤ <b>Temps de préparation d'activités</b></li> <li>➤ <b>Temps de décision avec la direction</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Base de l'engagement professionnel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conception du professionnalisme</li> <li>- degré d'implication dans les consultations, les prises de décision à caractère professionnelle</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Rapports de travail</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relations interpersonnelles</li> <li>- relations hiérarchiques</li> <li>- statuts acquis</li> <li>- poids des traditions</li> <li>- ouverture à l'innovation</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Degré de décentralisation</b></li> <li>➤ <b>Clarté des rôles et des processus décisionnels</b></li> <li>➤ <b>Les pratiques professionnelles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les cours</li> <li>- les activités de laboratoire</li> <li>- les pratiques d'évaluation</li> <li>- projets pédagogiques</li> <li>- projets interdisciplinaires</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Culture syndicale locale et régionale</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- période cyclique des négociations</li> </ul> </li> </ul>

## **2.4. Les limites du système d'organisation de la « polyvalence »**

Depuis une quinzaine d'années, l'organisation « polyvalente » est battue en brèche au secondaire. Quelques-uns de ses éléments sont changés alors que d'autres subsistent, ce qui entraîne blocages ou dysfonctionnements. Par ailleurs certains de ses effets sont dénoncés et, par divers moyens, on essaie d'en limiter les effets non désirés. Mais tout ceci se fait à la pièce, sans vue d'ensemble.

Puisque l'objectif affirmé de cette étude est de permettre aux équipes-écoles de transformer leur organisation scolaire pour rendre plus facile et plus efficiente l'application des nouveaux programmes ou la pratique de l'apprentissage en réseau, il importe que les acteurs de terrain aient eux aussi une vue d'ensemble qui leur permet de comprendre pourquoi l'organisation « polyvalente » du secondaire est ainsi remise en cause. Adaptée à l'enseignement supérieur, cette forme d'organisation ne l'était guère, déjà au départ, pour l'enseignement secondaire, mais elle l'est encore moins pour l'enseignement secondaire, tel qu'il est devenu et qui n'est plus l'enseignement secondaire imaginé par les auteurs du rapport Parent. Quand on a compris cela, on se sent invité à renouveler cette organisation, à l'adapter aux conditions réelles actuelles de l'enseignement au secondaire.

### **2.4.1. La « polyvalence » à l'enseignement supérieur**

Le système d'organisation de la « polyvalence » est particulièrement adapté aux conditions de fonctionnement (programmes, étudiants) des établissements d'enseignement supérieur (cégeps, universités), au point que les établissements européens de ce niveau qui avaient gardé la forme d'organisation par « niveau » tendent de plus en plus à l'adopter.

En effet, il permet :

- d'offrir dans un même établissement des programmes de formation nombreux et variés, tout en permettant la constitution de ces programmes à partir d'éléments qui peuvent servir aussi à d'autres programmes.
- la constitution du programme en unités capitalisables, dont les réussites cumulées donnent droit au diplôme, présente des avantages pour des étudiants qui ne sont plus au stade d'études obligatoires. Le diplôme obtenu par ce moyen :
  - permet, à l'étudiant, plus de flexibilité dans son parcours d'étude que le diplôme obtenu par l'examen terminal ponctuel du mode d'organisation par « niveau ». L'étudiant a ainsi le contrôle sur le rythme de progression de ses études. Il peut les interrompre et les reprendre sans perdre ses acquis.
  - permet aux établissements de reconnaître une formation et/ou une expérience antérieure. Cela contribue à la démocratisation de l'enseignement supérieur en rendant son accès plus facile.

Cependant certaines dérives, que permet ce système d'organisation, ont été dénoncées, même à l'enseignement supérieur. Elles avaient des effets sur la qualité de la formation. Les établissements d'enseignement supérieur ont donc pris des dispositions pour les corriger. Dans une étude célèbre<sup>7</sup> portant sur l'organisation des études universitaires du premier cycle aux États-unis, David Riesman a attiré l'attention sur la piètre qualité de la formation que peuvent produire des études dans des institutions organisées comme des supermarchés de cours, laissant à des étudiants consommateurs le soin de composer à la carte leur propre programme d'études. Depuis, les établissements d'enseignement supérieur ont resserré et augmenté la cohérence des cours constituant le cœur des différents programmes d'études<sup>8</sup>.

#### 2.4.2. La « polyvalence » à l'enseignement secondaire

Il est évident que l'environnement des études secondaires a peu de rapport avec celui des études supérieures. Une grande partie de ces études se déroule à l'âge de la scolarité obligatoire. Les élèves y sont plus jeunes. Le programme d'étude est unique. Pourquoi alors choisir ce mode d'organisation pour le secondaire ?

Au moment de son adoption, l'organisation « polyvalente » apparaissait comme l'organisation de l'avenir, adaptée à la culture des sociétés modernes, celle « d'un univers polyvalent de connaissances »<sup>9</sup>. Mais derrière ces belles justifications, il y avait aussi le souci de la rentabilité et de l'efficacité taylorienne que le régime pédagogique de 1981 devait d'ailleurs renforcer en fractionnant les cours, en les découpant en modules, les modules en objectifs, les objectifs en objectifs secondaires<sup>10</sup>. Quoi qu'il en soit, ce modèle devait, pensait-on alors, supplanter même au secondaire et pour le plus grand bénéfice des élèves, l'organisation « par niveau » du système antérieur.

Cependant, très rapidement la remise en cause du système se met en place :

- dès le début des années 70, un certain nombre d'effets pervers de ce système sont relevés. On dénonce la grosseur des polyvalentes, le nomadisme perpétuel que doivent y vivre les élèves, qui de cours en cours doivent changer de local et de groupe. En réponse à ces critiques, des réaménagements architecturaux d'espace sont entrepris, on cherche à constituer des groupes d'élèves plus stables, on abandonne même, ici ou là, la dénomination de l'école secondaire comme « polyvalente », à cause de la connotation négative qu'a ce terme dans la population (la « grosse polyvalente »). Mais en fait, ces réactions sont très inégales.

<sup>7</sup> David Riesman, *On Higher Education*, San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1980.

<sup>8</sup> Ainsi, la réforme des programmes d'études des cégeps de 1991 a apporté des correctifs pour empêcher de telles dérives dans les programmes préuniversitaires. La banque de cours distincts des différentes disciplines des sciences humaines a été réduite de 400 à près de 100. Au moins la moitié des cours de la spécialisation choisie par l'étudiant sont prédéterminés. L'« approche programme », par différents moyens, tend à renforcer la cohérence du programme et l'intégration des savoirs chez les étudiants.

<sup>9</sup> *Rapport Parent*, tome II, § 4, p. 4.

<sup>10</sup> Mais cette préoccupation était déjà présente dans les choix d'organisation faits par le Rapport Parent : « Il y a lieu de se demander, entre autres choses, comment notre enseignement secondaire pourrait utiliser de façon plus rationnelle et plus efficace le calendrier et l'horaire ». *Rapport Parent*, tome II, § 220, p.132.

- dès 1986, c'est le programme d'études, conçu dans le cadre des possibilités d'organisation de la « polyvalence » qui est critiqué. Il apparaît à certains comme « un fourre-tout »<sup>11</sup>. Dispersion, éparpillement, compartimentage, tels sont les effets que peuvent produire des programmes conçus selon le jeu de segmentation, de découpage et d'assemblage que permet l'organisation « polyvalente » et leur nocivité pour la formation des élèves est dénoncée. Mais ce constat n'est pas suivi alors de beaucoup d'effets. La discussion se déroulera pendant 10 ans avant d'aboutir aux nouveaux programmes, conçus selon une approche plus intégratrice.
- au delà de ces débats, au cours des années 90, la forme elle-même de l'organisation de la « polyvalence » est remise en cause et changée par des innovateurs qui veulent briser les effets qu'elle produit sur les élèves plus faibles. Théoriquement, l'organisation polyvalente est faite pour ces élèves puisque la promotion par matière leur permet d'avancer à leur rythme, sans redoublement de niveau. Mais dans les faits, ces élèves (adaptation scolaire, cheminements particuliers), en évoluant dans ce système d'organisation, ne progressent pas et sauf de rares exceptions, ils régressent et abandonnent. Des enseignants prennent alors l'initiative de se donner et de donner à leurs élèves des formes d'organisation adaptées à leur situation d'apprentissage. Ces formes d'organisation apparaissent, à ce moment, subversives par rapport au modèle dominant<sup>12</sup>.

Mais, durant toutes ces années, alors que certains effets pervers de l'organisation « polyvalente » sont dénoncés ou compensés, un certain nombre de décisions prises une à une changent profondément la nature même du modèle des études secondaires héritées des années 60. Les auteurs du rapport Parent sont en présence d'un enseignement de niveau secondaire fragmenté, incohérent : classique, scientifique, commercial, technique. Pour permettre à la fois un enseignement « cohérent et diversifié », ils proposent le regroupement de ces enseignements dans un même établissement « polyvalent », organisé selon un jeu de troncs communs et d'options différentes<sup>13</sup>. Pour gérer de telles formes d'études, analogues à celles du cégep et de l'université, l'organisation « polyvalente » paraît évidemment appropriée. Mais, année après année, les éléments de différenciation organisationnelle de l'école secondaire qui justifiaient le choix de cette forme d'organisation sont supprimés : les « voies » qui regroupaient les élèves selon leur « force », (forts, faibles, réguliers) sont abolies, les cours optionnels sont réduits, les préalables pour des études ultérieures sont diminués et l'on tend à les faire disparaître, lors de sa relance, l'enseignement professionnel quitte la « polyvalente » et est déplacé dans des centres spécifiques.

---

<sup>11</sup> Un des thèmes de discussion des *États généraux sur la qualité de l'éducation* de 1986 s'intitulait « L'école, un fourre-tout ? »

<sup>12</sup> On indiquera quelques-uns de ces modèles d'organisation au chapitre 5

<sup>13</sup> cf. *Rapport Parent*, tome II, §24, p.15.

L'école secondaire pour qui l'organisation « polyvalente » pouvait paraître appropriée disparaît ainsi progressivement : elle n'existe plus<sup>14</sup>.

## 2.5. La remise en cause de l'organisation scolaire « polyvalente »

Même si la réalité des études secondaires pour laquelle l'organisation « polyvalente » a été choisie n'existe plus, cette organisation, ou du moins certains de ses éléments structurants, existe toujours et elle apparaît encore à beaucoup de personnes comme intouchable, comme la seule organisation possible, alors que tout demande qu'elle soit renouvelée. Or, il y a deux façons de transformer un système, ou bien on le change du tout au tout par décret, ou bien on laisse se développer en son sein des formes de configuration qui n'obéissent pas à sa logique et l'on soutient leur émergence.

C'est évidemment la deuxième méthode qui est ici la meilleure, car seules les écoles ont le pouvoir de faire des transformations de leur organisation scolaire. Il faut donc donner plus de légitimité aux entreprises de transformation déjà en œuvre. Cette méthode est d'autant plus appropriée qu'il est impossible de revenir à tous les éléments de l'organisation « par niveau », ne serait-ce que parce qu'il faut conserver certains avantages de l'organisation de la « polyvalence ». C'est à une adaptation de l'organisation « polyvalente » à la réalité et aux besoins des élèves et des programmes du secondaire qu'il faut donc travailler.

La préoccupation des élèves en difficulté a déjà conduit certains innovateurs à des aménagements du système d'organisation « polyvalente ». Les nouveaux programmes du secondaire conduisent aussi maintenant des équipes écoles à faire de même. Aussi, on pourra de moins en moins dire que des aménagements dans l'organisation ne sont utiles que pour des situations marginales, celles des apprentissages pour élèves plus faibles. En effet, les nouveaux programmes vont avoir un impact structurant sur toute l'organisation de l'école secondaire. Si certains traits des anciens programmes avaient renforcé la cristallisation de modes de fonctionnement hérités de l'organisation « polyvalente », les nouveaux programmes appellent eux la mise en place d'autres configurations. Il faut donc aider leur émergence. Tout le réseau des écoles secondaires, à l'aube de l'implantation des nouveaux programmes, s'intéresse à ces

<sup>14</sup> Les décisions successives prises quant à la nature des parcours scolaires offerts à l'école secondaire ont abouti au Québec à ce qu'on appelle, dans les comparaisons de système scolaire, un *système scolaire intégré*. Ce système se caractérise par une structure commune à tous les élèves (sans filières) sur une longue durée, un nombre de cours à options très limité au sein de cette structure commune et un recours faible ou inexistant au redoublement. C'est un système qui de manière structurelle, refuse le plus longtemps possible de séparer les élèves en fonction de leurs performances. On veut laisser suffisamment de temps à l'école pour aller contre les différences de ressources culturelles des familles et apporter à chaque élève des chances réelles de réussite avant d'opérer toute forme de sélection. À l'opposé, on parle de *système scolaire différencié* pour nommer des systèmes scolaires ayant des filières organisées de manière précoce et qui recourent de façon importante aux orientations, aux options et au redoublement comme outils de gestion des parcours scolaires. L'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, la Suisse et les Pays-Bas font partie des pays ayant un *système scolaire différencié*. Parmi les pays qui ont adopté un *système scolaire intégré*, on trouve des pays comme la Norvège et l'Islande, mais aussi l'Angleterre et l'Écosse. Ils connaissent eux aussi à l'entrée du secondaire une importante inégalité de résultats entre élèves. Ils ont malgré tout mis en place une structure commune de longue durée et parviennent, davantage que les pays ayant adopté un *système scolaire différencié*, à réduire entre 10 et 15 ans l'état des inégalités. Cf. Enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) 2000 et 2003 de l'OCDE. Ces enquêtes visent à mesurer les connaissances et les compétences acquises par les jeunes de 15 ans. 37 pays y participent.

questions. Aussi, pour établir les conditions organisationnelles qui seraient propices pour mettre en place l'ÉÉR dans les écoles secondaires des petites communautés, nous profitons ici de ce mouvement en repérant les changements qui, ici ou là, se mettent en place et en identifiant ceux que l'ÉÉR aurait intérêt à adopter.

L'examen des transformations que certaines écoles font actuellement pour mieux appliquer les nouveaux programmes montre que, parmi tous les éléments de l'organisation scolaire détaillés plus haut, trois d'entre eux sont plus déterminants que les autres pour réaliser des changements. Ces trois éléments sont :

- le cadre horaire,
- les modes de regroupement des élèves,
- les encadrements de la convention collective des enseignants.

Ces trois sujets feront l'objet des chapitres 3, 4 et 5.

Le chapitre 6 donnera quelques indications qui peuvent aider une direction d'école secondaire à piloter la transformation de son organisation de façon à permettre l'apprentissage des élèves en réseau dans le cadre de l'ÉÉR.

### 3. LE CADRE HORAIRE

Dans 80% des écoles secondaires du Québec, et cela indépendamment de la taille des écoles, le cadre horaire dans lequel se déroulent les activités d'apprentissage des élèves est le suivant, le  $9 \times 4 \times 75$  :

- la « semaine » ou « cycle » est constituée de 9 « jours » séquentiels ouvrables.
- la « journée » est constituée de 4 « périodes » : deux le matin, deux l'après-midi, coupées par une période de repas ; un temps de « déplacement » est prévu entre les deux périodes du matin et celles de l'après-midi.
- la « période » est de 75 minutes.

#### 3.1. Le régime pédagogique de 1981 et le choix du cadre horaire

Dans le modèle d'organisation scolaire des écoles secondaires, le problème de la confection de l'horaire devient, dans les écoles *polyvalentes*, préoccupant. Il est en effet plus complexe à organiser que dans l'ancienne forme d'organisation scolaire<sup>15</sup>. Aussi, ce sont des spécialistes et leurs outils informatiques qui vont désormais s'en occuper. Et ainsi, progressivement, les équipes-écoles s'en préoccupant de moins en moins, la fabrication et les aménagements d'horaires se font en dehors de considérations pédagogiques, à moins qu'elles ne soient préalablement formulées. Différents modèles d'aménagement d'horaire sont alors expérimentés dans les années 70. Mais, c'est à la suite du régime pédagogique de 1981, que se généralise le cadre horaire actuellement utilisé.

Le régime pédagogique promulgué en 1981 établit les encadrements de l'aménagement du temps scolaire : les « programmes-cadres » sont remplacés par les « programmes-habilités » qui s'expriment en une multitude d'objectifs et de sous-objectifs dont l'atteinte doit être mesurée par les évaluations, les pondérations des matières sont établies par « unité » dont la valeur correspond à 25 heures d'« activités ». Pour faciliter la mise en œuvre de ces encadrements des études, le ministère de l'Éducation<sup>16</sup> propose trois hypothèses de grille-horaire :

---

<sup>15</sup> « L'organisation de l'horaire dans une école polyvalente sera nécessairement plus complexe que celle de l'horaire de nos écoles actuelles. Cet horaire de l'école secondaire polyvalente sera nécessairement plus étendu, car la concentration des cours dans un petit nombre d'heures entraînerait l'impossibilité pour l'étudiant de tirer profit du jeu des options. Il faudra répartir les cours de huit heures du matin à cinq heures de l'après-midi [...] si on veut étaler le choix des options de façon que l'étudiant ne se trouve pas dans un conflit d'horaire. L'élève ne suivra pas des cours sans interruption de huit heures à cinq heures ; il y aura, ici et là, des heures de bibliothèque, de laboratoire, du temps libre ». *Rapport Parent*, tome II, § 220. Ce texte est intéressant, car il montre bien que la manière dont les études secondaires et l'organisation qui la soutient, aux yeux des auteurs du Rapport Parent, analogue à celle des cégeps et des universités.

<sup>16</sup> *Guide d'organisation de la répartition du temps selon le règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*. Direction générale du développement du Ministère de l'Éducation, 1981.

- cycle de 6 jours ; 6 périodes par jour ; période de 50 minutes.
- cycle de 5 jours ; 6 périodes par jour ; période de 50 minutes.
- cycle de 9 jours ; 4 périodes par jour ; période de 75 minutes.

Le contexte dans lequel ce guide est diffusé - il est fait pour tenir compte des indications en temps de la grille-matière du régime pédagogique - permet de comprendre pourquoi l'hypothèse  $9 \times 4 \times 75$  a été privilégiée par la majorité des écoles secondaires. C'est la facilité de la répartition du nombre annuel d'« unités » indiqué dans la grille qui a conduit à proposer, puis à adopter un tel cadre horaire.<sup>17</sup> C'est par la suite qu'on y a découvert d'autres avantages.

Le nombre annuel d'« unités » déterminé par le régime pédagogique est de 36, or 9 et 4 sont des multiples de 36. En empruntant ce modèle de cadre horaire il est donc plus facile de placer l'ensemble des unités dans l'horaire d'une « semaine » de 9 jours.

Cela étant posé, la durée de chaque « période » est ensuite la résultante d'un calcul qui tient compte du nombre d'heures d'« activités » annuelles auquel correspond une « unité » et du nombre de jours de classe déterminés pour l'année :

- une « unité » correspond à 25 heures d'« activités » annuelles. Le nombre total d'heures d'« activités » annuelles de la grille-matière est donc :  $25 \times 36 = 900$  heures.
- le nombre de « jours » de classe déterminé par le régime pédagogique est de 180. Le nombre d'« heures » d'« activités » devant se dérouler dans la « journée » est donc de  $900 : 180 = 5$  heures ou 300 minutes d'« activités ».
- ces 5 heures d'« activités » étant distribuées dans 4 « périodes » par jour, la durée d'une « période » est donc de  $300 \div 4 = 75$  minutes.

Depuis plusieurs années, des efforts sont faits, dans les écoles secondaires, pour corriger certains effets pervers du modèle de la *polyvalence*, notamment ceux de la constitution des groupes-matières qui ne favorisent pas l'appartenance<sup>18</sup>. La constitution de ces groupes-niveaux, diminue certes la complexité de la fabrication des horaires, mais par habitude et par facilité, on continue à utiliser le même modèle de cadre horaire.

Cependant, on voit émerger, ici ou là, des ajustements sinon une remise en cause de ce cadre horaire.

---

<sup>17</sup> Le respect inconditionnel par les écoles secondaires des prescriptions du régime pédagogique en matière d'« unités » et d'heures consacrées aux différentes matières (le temps indiqué est *indicatif* alors que pourtant on le considère souvent dans les écoles comme *prescriptif*) a été souvent signalé. On y a vu la manifestation d'une rigidité qui rend difficiles les ajustements. Le fait que le cadre horaire massivement choisi par les écoles, soit celui qui rend immédiatement visibles aux yeux de tous, les indications de temps du régime pédagogique quand elles sont placées dans l'horaire d'une « semaine » de 9 jours, y est sans doute pour beaucoup.

<sup>18</sup> Cf Chapitre IV : Les modes de regroupement des élèves.

### **3.2. Les tendances actuelles des ajustements et des remises en cause du cadre horaire**

Nous ferons ici la recension des ajustements et remises en cause du cadre horaire qui peuvent être observés dans des écoles secondaires qui sont actuellement dans une dynamique d'innovation. On remarquera que ces ajustements et remises en cause sont le résultat d'un questionnement de nature essentiellement pédagogique.

#### **3.2.1. Activités pédagogiques et durée de période optimale**

Quelle est la durée optimale d'une période pour que les élèves y accomplissent des apprentissages significatifs ? 50 minutes ? 60 minutes ? 75 minutes ?

Les avis divergent sur cette question. Mais en fait ces divergences dépendent de l'idée que l'on se fait des types d'activités d'apprentissage qui devraient être organisés durant ces périodes. Un enseignement magistral pendant une période de 75 minutes est certainement inefficace pour des élèves adolescents, mais par contre une durée de 50 minutes peut limiter la possibilité de l'organisation de certaines activités de groupe.

En fait, nous n'avons pas une connaissance précise et un peu documentée de la manière dont est réellement utilisé dans les écoles secondaires le temps de la période de 75 minutes. Quand on demande aux responsables de ces écoles d'indiquer les avantages de ce modèle de cadre horaire, ils se contentent d'en indiquer les avantages administratifs, notamment la facilité de la répartition des matières dans l'horaire de la « semaine » de 9 jours et la réduction du nombre de déplacements des élèves entre les cours, l'un le matin, l'autre l'après-midi, ce qui limite des problèmes de discipline. Et puis ils invoquent aussi la nécessité de faire avec, parce que changer un cadre horaire est trop complexe et bouscule trop de routines installées.

Il ne faudrait pas en déduire que la période de 75 minutes ne peut être utilisée efficacement pour réaliser des apprentissages significatifs et que certains ne l'utilisent pas ainsi. Les élèves qui sont dans le projet innovateur PROTIC ont dans la journée 4 périodes de 70 minutes et une de 20 minutes. Mais la période de 70 minutes est occupée de façon différente de celle d'une classe normale. Pendant les deux tiers du temps les élèves réalisent leurs activités de projets, le tiers restant est utilisé pour les exposés de l'enseignant et les présentations par les élèves des résultats de leurs projets d'apprentissage.

Cependant, les responsables des écoles qui utilisent des périodes de 50 ou 60 minutes qui ont été rencontrés, sans doute parce qu'ils ne sont pas dans le modèle d'organisation dominant ou qu'ils viennent de passer de la « semaine » de 9 jours à celle de 5 jours, ont des positions réfléchies sur ces questions. On peut les résumer ainsi :

- selon eux, la pratique dominante dans les écoles secondaires est encore le mode magistral d'enseignement. Les périodes de 75 minutes sont dans ce contexte de nature à favoriser le développement de la passivité et de l'ennui chez les élèves.
- avoir des périodes de 75 minutes permet de n'avoir que quatre périodes par jour, ce qui réduit le nombre de déplacements des élèves. C'est là un argument qui, pensent-ils, n'a de sens que pour de très grandes écoles secondaires organisées sur le modèle de la « polyvalence ». Et la réduction du nombre de déplacements peut être obtenue plus efficacement par la constitution de groupes stables ayant leur propre local de classe.
- une période d'une durée plus longue que les 50 minutes donnerait plus de flexibilité pour organiser des activités pédagogiques diversifiées. C'est là un avantage que représente dès le départ la période de 75 minutes.

Mais ils trouvent, au contraire, que l'horaire de 6 périodes par jour au lieu de 4 leur donne plus de possibilités de flexibilité pour faire varier la durée de la période selon leurs besoins. Ainsi,

- le couplage de périodes d'enseignement de deux matières différentes enseignées par le même enseignant (exemple : les périodes de mathématiques et de sciences enseignées par le même enseignant dans le même groupe se succèdent dans l'horaire), donne à cet enseignant une grande flexibilité dans l'utilisation du temps.
- le couplage du temps prévu pour le tutorat (par exemple 40 minutes) avec la période de temps prévu pour sa matière (50 ou 60 minutes) donne à cet enseignant un temps de 90 ou 100 minutes.
- si deux professeurs de disciplines différentes enseignent à deux groupes en alternance (par exemple, le professeur X enseigne le français au groupe A à la première période et au groupe B à la deuxième période, alors que le professeur Y enseigne l'Histoire au groupe B à la première période et au groupe A à la deuxième heure), ils peuvent s'entendre pour prolonger, à charge de réciprocité, la période d'enseignement dans un de leur groupe.

Horaire habituel			Horaire modifié		
Mardi	Groupe A	Groupe B	Mardi	Groupe A	Groupe B
Période 1	Français	Histoire	Période 1 et 2	Français	Histoire
Période 2	Histoire	Français			

- par ailleurs un horaire de 6 périodes plutôt que 4 donne plus de disponibilité pour libérer des périodes communes à plusieurs enseignants, favorisant ainsi l'organisation du temps de concertation.

### 3.2.2. Dispersion ou concentration des matières et aménagement du temps

Les problèmes d'aménagement du temps préoccupent actuellement beaucoup de systèmes éducatifs. Une de ces préoccupations concerne la recherche d'un modèle d'utilisation du temps des apprentissages qui permettrait de lutter contre les effets néfastes de l'éparpillement et de la fragmentation que produisent sur les élèves les cours nombreux et différents qu'ils doivent suivre dans une même journée et, dans le modèle d'organisation de la « polyvalence » en changeant autant de fois de groupe d'appartenance.

Pour contrebalancer ces effets, on voit se développer dans les écoles secondaires des États-unis des formes de concentration de cours durant des périodes plus réduites que la durée de toute l'année scolaire. Pendant une période donnée plus courte que l'année scolaire, un trimestre par exemple, les élèves suivent de façon intensive quelques cours de leur programme d'études et les trimestres suivants d'autres cours du programme.<sup>19</sup> Cette formule a un autre avantage : elle réduit le nombre d'élèves différents que l'enseignant doit rencontrer dans une même semaine<sup>20</sup>.

Au Québec, une pratique analogue, mais peu généralisée, existe aussi. C'est celle de la semestrialisation : une matière est concentrée durant un seul semestre en doublant le temps qui lui est attribué par la grille-matière au lieu d'être enseignée durant les deux semestres.

Mais il faut remarquer, qu'au Québec, ce problème d'éparpillement, de dispersion, de compartimentage était tellement un principe d'organisation des programmes d'études que le nouveau curriculum a voulu, dans ses principes mêmes, aller à contre-courant de ce phénomène. On veut ainsi contrer les effets néfastes que produisent des connaissances en miettes et permettre, à rebours, qu'une plus grande intégration des savoirs puisse se réaliser chez les élèves. C'est là un des éléments significatifs de la réforme du curriculum d'études et c'est au niveau de l'enseignement secondaire qu'il est appelé à produire son plein effet.

C'est pourquoi la lutte contre les effets de l'éparpillement qui ailleurs se fait par l'organisation différente des temps d'apprentissages durant l'année scolaire, se fera davantage au Québec par le biais d'activités pédagogiques développant des savoirs durables chez les élèves, par le couplage de matières différentes enseignées par le même professeur, par la concertation entre les enseignants. Aussi les aménagements d'horaire que l'on voit apparaître dans les écoles innovantes se font moins pour obtenir une concentration des cours dans un temps donné que pour permettre des activités rendant possibles la concertation entre enseignants et l'organisation, pour les élèves, d'activités d'apprentissages qui favorisent l'intégration des savoirs.

La prise en compte de ces intentions du nouveau curriculum d'études pousse ainsi à l'éclatement du temps scolaire traditionnel prévu dans l'horaire-maître. Il ne se réduit plus au seul

<sup>19</sup> On trouvera dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Aménager le temps autrement* (page 39 à 43), la recension de deux de ces modèles de concentration des cours dans le temps : le « plan copernicien » (*Copernican Plan*) et l'« horaire par blocs » (*Block Scheduling*).

<sup>20</sup> Par suite de la concentration, l'enseignant est appelé, dans une même semaine, à donner, à un même groupe d'élèves, plus d'heures de cours que si cette matière était enseignée durant toute l'année. Le nombre de groupes différents, et donc d'élèves différents, qu'il doit rencontrer pour compléter sa tâche hebdomadaire est donc moindre.

temps prévu pour les cours ; à l'intérieur du temps scolaire, on doit désormais faire place à d'autres temps.

### **3.2.3. L'éclatement du « temps scolaire » et le nouveau curriculum d'études**

Dans la pratique généralisée des écoles secondaires, le temps scolaire se réduisait dans l'horaire-maître aux seuls éléments qui permettent de donner à chaque professeur et à chaque élève son horaire individuel de cours. Mais à partir du moment où la concertation entre enseignants est indispensable, les activités interdisciplinaires ou avec leur communauté nécessaires pour les élèves, la notion du temps scolaire réduit de l'horaire-maître traditionnel éclate. Il faut réorganiser le cadre horaire pour faire place à ces nouvelles réalités.

#### **3.2.3.1. Le temps pour la concertation**

La nécessité de la concertation entre enseignants est inscrite dans le nouveau curriculum d'études : présentation de programmes par cycles, développement des compétences transversales qui relèvent de la coresponsabilité des professeurs, planification d'activités interdisciplinaires de projets, etc.

Cette situation conduit à faciliter les regroupements de professeurs devant se concerter et à déterminer dans le calendrier et l'horaire les moments de concertation. Ainsi, dans les écoles ciblées, on voit apparaître des formules variées :

- pour faciliter la concertation et l'organisation des moments de rencontre, on constitue des regroupements de professeurs affectés aux mêmes groupes d'élèves, les *familles*<sup>21</sup> ;
- on prévoit du temps de concertation dans l'horaire des professeurs appartenant à la même famille, à des périodes où ils n'ont pas de cours ;
- on prévoit du temps de concertation dans l'horaire, par exemple une demi-journée par cycle de 5 jours ou de 9 jours. Pendant ce temps, les élèves sont encadrés autrement que par les professeurs ou sont en dehors de l'école. Pour libérer ce temps de concertation dans la grille-horaire, le temps de tous les cours est allongé. Ainsi, une école a allongé de 6 minutes les cours (de 75 à 81) pour se libérer 13 rencontres de concertation dans l'année.

La préoccupation d'un aménagement du temps pour permettre la concertation est présente dans toutes les écoles ciblées.

---

<sup>21</sup> Cf Chapitre 4 : Les modes de regroupement des élèves

### 3.2.3.2. Le temps pour les projets

La mise en œuvre du nouveau curriculum d'études conduit à créer des espaces dans lesquels les élèves peuvent vivre des situations d'apprentissage dans lesquelles ils sont invités à réorganiser leurs savoirs en lien avec des problèmes de la vie courante (domaines généraux de formation), à intégrer, pour résoudre les questions qui leur sont posées, les contenus de différentes disciplines ou matières, à vivre ces apprentissages en interaction avec leurs pairs et avec les enseignants.

Or la disposition actuelle du cadre horaire qui détermine de façon précise et exacte le temps accordé à chacune des matières par le régime pédagogique et l'attachement, sourcilieux et jaloux, que les enseignants portent à l'intégralité de ce temps, de peur, disent-ils de n' « avoir pas assez de temps pour couvrir la matière », rend difficile l'aménagement de tels espaces dans l'horaire. Cependant des écoles ont libéré un temps non attribué (25 minutes par jour pour l'une, 40 minutes pour l'autre) pour que des activités du type projet puissent s'organiser plus facilement.

Le principe qui permet de libérer ainsi du temps pour lui donner une fonction plus globale que celle d'un cours de matière et permettre la coresponsabilité des professeurs par rapport à l'utilisation de ce temps est simple. Chaque professeur accepte de diminuer le temps attribué à sa matière, de le mettre *en épargne* pour une utilisation dans le cadre de projets. C'est l'ensemble de ces temps mis *en épargne* qui constituera le temps pour les projets. Il peut être plus ou moins important, selon la décision des enseignants impliqués et l'envergure des projets prévus. Il restera ensuite à placer ce temps dans l'horaire, à un moment du cycle horaire.

### 3.2.3.3. Le cadre horaire scolaire et celui du temps social

Dans la mesure où une école décide que les activités d'apprentissage des élèves feront appel aux ressources de la communauté ou qu'elles contribueront au règlement de certains problèmes de la communauté, le problème de l'ajustement du cadre horaire scolaire et celui du temps social se posera.

Un cadre horaire scolaire basé sur une « semaine » de 9 « jours ouvrables » est en porte-à-faux avec un temps social basé sur la « semaine » de 5 « jours ouvrables ».

Les deux écoles rencontrées qui sont passées d'une « semaine » de 9 jours à la semaine de 5 jours l'ont d'abord fait pour faciliter la relation école-communauté. Et le cadre d'une organisation en une « semaine de 5 jours » leur est apparu suffisamment malléable pour y faire vivre leurs projets pédagogiques. Étant en terrain neuf, ayant à faire à moins de précédents, ils ont pu faire primer, dans la réorganisation du temps, les considérations pédagogiques par rapport aux contraintes organisationnelles. Mais un tel changement a demandé une gestion particulière qui postulait l'implication de l'équipe-école dans le changement.

### 3.2.3.4. Les « temps » de la journée

Le temps qui dans le cadre horaire était utilisé de façon égale, uniforme et presque uniquement pour la prestation des cours, intègre de plus en plus d'autres éléments. Mais l'on voit apparaître aussi des modes d'utilisation différentes du temps selon les moments de la journée. Ainsi :

- une école qui offre un programme de sports-études a deux moments de la journée avec chacun un cadre horaire différent : une partie de la matinée est avec un horaire sur une base de la « semaine » de 5 jours pour tenir compte de l'utilisation des équipements sportifs de la communauté, le reste de la journée est sur un horaire sur la base de la « semaine » de 9 jours comme tout le reste de l'école.
- une école qui fonctionne sur une base de 5 jours, 6 périodes par jour, consacre les périodes de la matinée à des activités d'apprentissage (exposés d'enseignant, apprentissage individuel ou de groupe de type disciplinaire), celles de l'après-midi aux cours des spécialistes et aux activités de projets multidisciplinaires.

## LE CADRE HORAIRE ET LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉÉR

Nous n'avons pas l'intention de proposer ici un format d'aménagement standard du cadre horaire qui serait le plus propice au fonctionnement en réseau, mais d'indiquer les quatre principaux éléments que les équipes écoles devront considérer et résoudre ensemble et selon leur situation.

### A - Rechercher la flexibilité dans l'utilisation du temps

Par rapport à la nature même des apprentissages, il n'y a pas de raisons déterminantes qui puissent conduire à adopter le modèle de la « semaine » de 9 jours et 4 périodes par jour plutôt que celle de 5 jours et 5 ou 6 périodes par jour. Le choix de l'un ou l'autre modèle se fera à partir de considérations autres.

Quel que soit le modèle choisi, l'important est de s'assurer par différents mécanismes des possibilités de flexibilité de l'horaire : donner à chaque enseignant pour son groupe d'élèves un espace-temps assez grand dont il a le contrôle, apparier les horaires d'enseignants différents de telle façon qu'ils puissent s'entendre entre eux pour des réaménagements occasionnels, décentraliser la gestion de l'horaire et confier à l'équipe d'enseignants la détermination des changements d'horaire pour qu'ils puissent rapidement faire face aux changements qui s'imposent...

Quel que soit le modèle choisi, l'important est de comprendre pourquoi la recherche de la flexibilité dans l'utilisation du temps est nécessaire dans la mise en œuvre de l'ÉÉR. Elle est commandée par la place plus grande que les enseignants devront accorder dans le fonctionnement en réseau à des formes d'apprentissage dans lesquelles les élèves seront plus actifs.

## **B – Pratiquer la concertation entre enseignants**

Il est inconcevable de penser que la pratique de l'ÉÉR s'implantera dans une école si un nombre significatif des enseignants de cette école ne pratiquent pas de façon courante pour leurs élèves l'apprentissage en réseau. Pour qu'il en soit ainsi la concertation entre enseignants sera indispensable.

Les moments de concertation entre équipes enseignantes doivent être prévus dans l'horaire.

La concertation doit porter sur les élèves, les projets pédagogiques, les activités multidisciplinaires à concevoir, la pratique de l'enseignement en réseau.

Plus les choix pédagogiques exigeront la concertation, plus les moments de concertation ne devront pas être éloignés les uns des autres.

Plus la concertation conduira les enseignants à rechercher la cohérence dans leurs interventions, plus ils demanderont des formes de regroupement des élèves qui facilitent à la fois la concertation, la cohérence des interventions et la prise en main collective des élèves qui leur sont confiés (cf. Chapitre 4 : Les modes de regroupement des élèves).

## **C- Faire pratiquer des activités multidisciplinaires aux élèves**

Les observations faites de la pratique de l'apprentissage en réseau montrent que les outils technologiques privilégiés dans ÉÉR facilite à l'enseignant la mise en œuvre d'une pédagogie dans laquelle les élèves résolvent ensemble des problèmes complexes dont la résolution requiert des connaissances appartenant à des disciplines différentes.

La mise en œuvre du nouveau curriculum d'études demande aussi que les élèves intègrent les contenus de différentes disciplines ou matières du programme pour qu'ils soient capables de résoudre les questions qui leur sont posées.

Autant la pratique de l'apprentissage en réseau que les exigences des nouveaux programmes demandent donc l'organisation d'activités multidisciplinaires pour les élèves.

Du temps plus particulièrement consacré à ces activités devra être prévu dans l'horaire.

Sa durée et le rythme de sa récurrence devront être décidés par l'équipe école.

Mais plus, dans les formes d'apprentissage pratiquées dans les classes, la nature multidisciplinaire et intégratrice des projets sera forte et grande la place accordée à ce type d'activité, plus la segmentation de l'horaire en périodes de durée déterminée paraîtra caduque.

### **D- La conciliation avec les écoles jumelées**

Il n'est pas nécessaire que les deux écoles jumelées aient le même cadre-horaire pour que puissent s'organiser des activités en réseau entre élèves et enseignants. Toutes les activités en réseau ne sont pas nécessairement synchrones.

Par contre le jumelage entre deux équipes écoles qui pratiquent des approches pédagogiques et organisationnelles analogues (recherche de la flexibilité dans l'utilisation de l'horaire, pratique de la concertation, pratiques d'apprentissages multidisciplinaires) est un atout et doit être recherché.

La présence de telles équipes même à l'intérieur d'une grande école secondaire n'est plus impossible. De telles équipes commencent à exister à l'intérieur de grandes écoles secondaires (cf. Chapitre 4 : Les formes de regroupement des élèves).

## **4. LES FORMES DE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES**

Le système de constitution des groupes d'élèves et de l'affectation des enseignants à ces groupes de l'organisation « polyvalente »<sup>22</sup> est de plus en plus considéré comme un système, répondant à une gestion d'offre de service complexe, et probablement inutile, bien plus qu'aux besoins d'apprentissage des élèves. Depuis plusieurs années, nombre d'effets pervers de ce système sont ainsi signalés :

- effets pervers sur les élèves : ils n'ont pas de lieu (salle de classe) stable, ils n'ont pas de groupe d'appartenance stable (ils changent plusieurs fois par jour de groupes d'appartenance), ils ont des déplacements nombreux (ils changent plusieurs fois par jour de locaux), ils rencontrent un nombre élevé d'enseignants différents (un enseignant différent par matière).
- effets pervers sur les enseignants : ils rencontrent un grand nombre d'élèves différents (plus le nombre d'unités de la matière est petit, plus le nombre d'élèves différents de l'enseignant augmente), l'enseignant tend à ne fréquenter que les collègues de la même discipline (peu d'échanges interdisciplinaires, l'appartenance de l'enseignant est le département disciplinaire).
- effets pervers produits par ces conditions sur la dynamique de la formation : peu de développement du sentiment d'appartenance dans la classe (variation du groupe, enseignants nombreux), peu de suivi personnalisé de l'élève (multiplicité d'enseignants, nombre élevé d'élèves différents par enseignant), peu d'intégration des savoirs (matières cloisonnées, peu de contacts interdisciplinaires)

### **4.1. Les tendances des nouveaux modes de regroupement des élèves**

Au Québec, tous les ordres d'enseignement (université, collégial, secondaire) qui ont adopté le mode d'organisation de la polyvalence ont été contraints à adapter ce mode d'organisation, de façon à en réduire les effets négatifs.

Ces adaptations dont les formes peuvent varier visent :

- à renforcer la stabilité du groupe d'appartenance de l'élève,
- à permettre un meilleur suivi personnalisé de l'élève,
- à favoriser une plus grande intégration des savoirs chez les élèves.

---

<sup>22</sup> cf. Chapitre 2 : Un mode particulier d'organisation, le système de la « polyvalence ».

Au secondaire, des adaptations ont déjà vu le jour ici ou là. Mais elles restaient jusqu'à présent marginales<sup>23</sup>. Cependant la réforme des programmes d'études, dont un des objectifs est de permettre une plus grande intégration des savoirs chez les élèves et donc aussi une plus grande concertation des enseignants qui enseignent aux mêmes élèves va entraîner une plus grande généralisation de ces adaptations. Il est d'ailleurs significatif de constater que les écoles ciblées qui ont expérimenté les nouveaux programmes du premier cycle du secondaire ont toutes compris qu'une adaptation de l'organisation permettrait un déploiement plus harmonieux du nouveau programme.

Voici les caractéristiques de ces deux formes des regroupements des élèves.

#### 4.1.1. Le « titulariat »

- Rattachement d'un enseignant à un groupe d'élève. Le groupe est habituellement une seule classe d'un même niveau (Exemple : secondaire I), mais parfois il est constitué d'élèves de niveaux différents (école alternative, regroupement par cycle). Le groupe demeure stable.
- L'enseignant enseigne plus d'une matière à ce groupe. Ce nombre de matières peut aller parfois jusqu'à la moitié des disciplines du programme

Ceci permet à l'enseignant :

- de rencontrer moins d'élèves différents
  - de disposer d'une plus grande flexibilité dans la gestion de l'espace-temps des disciplines dont il est responsable
  - d'organiser plus facilement des activités interdisciplinaires
- En plus de son enseignement, l'enseignant dispose de périodes pour encadrer les élèves dont il est titulaire.

Quelques exemples :

- Horaire sur cinq jours : réduction des périodes de 60 minutes à 55 minutes : 25 minutes en fin de journée

---

<sup>23</sup> « (...) des écoles (...) ont assoupli l'aménagement du temps afin de mettre en œuvre des projets novateurs pour mieux répondre aux besoins de clientèles ciblées. Toutefois, ces projets (...) s'adressent à un petit nombre d'élèves seulement et, de ce fait, se situent en marge de pratiques courantes. » *Aménager le temps autrement*, Conseil supérieur de l'Éducation, page 14. Il faut aussi observer ici que les aménagements pour « ce petit nombre d'élèves seulement » concernent souvent des options tels que sports-études, musique-études...ou le programme d'éducation internationale.

- Horaire de 9 jours : réduction des périodes de 75 minutes à 65 minutes : 40 minutes en fin de journée
- Horaire de 5 jours, horaire flottant (école alternative) : 20 minutes en début de journée et 10 minutes en fin de journée

Les activités d'encadrement sont variables : étude et devoirs, activités de soutien pour l'ensemble des apprentissages, formation personnelle et sociale, retour sur le travail du groupe, retour sur la vie du groupe, activité de groupe.

- Dans certains cas, au « titulariat » s'ajoute le « tutorat » ou le « mentorat ». L'enseignant a la responsabilité de quelques élèves qu'il rencontre individuellement durant une période fixée dans l'horaire. Ce temps de rencontre est un élément de la tâche de l'enseignant, il entre dans la comptabilisation de son temps de prestation.

#### 4.1.2. La « famille »

- Un petit nombre d'enseignants de disciplines différentes constituent un groupe et ils interviennent auprès d'un nombre limité de groupes d'élèves de même niveau. Ce faisant, on vise à constituer dans une grande école des regroupements de petites écoles, en concentrant les interventions d'un nombre réduit d'enseignants auprès d'un nombre réduit d'élèves différents. On vise à ce que la totalité de la tâche de ces enseignants soit consacrée aux groupes d'élèves qui constituent la « famille ». On met ainsi en place une petite unité de travail qui a une plus ou moins grande autonomie de fonctionnement.
- Le nombre de groupes d'élèves qui constitue une « famille » est variable. Il peut aller de 2 à 6. Plus ce nombre est petit, plus l'enseignant est responsable de matières différentes.
- Le nombre d'enseignants différents qui enseignent aux élèves qui constituent la « famille » est variable. Il se situe entre 3 et 10. Ce nombre dépend du nombre de groupes d'élèves qui constituent la « famille » (plus le nombre de groupes est grand, plus le volume total des tâches à assurer est grand et plus cela demande d'enseignants). Mais ce nombre peut dépendre aussi du fait que l'on favorise ou non l'enseignement d'une seule matière ou de plusieurs matières par les enseignants. De toute façon, le nombre d'enseignants différents que rencontrent les élèves regroupés en « famille » est moindre que celui qu'ils rencontreraient dans une grande école organisée sous la forme de la « polyvalence ».
- Une « famille » est habituellement constituée d'élèves de même niveau. Mais elle peut être constituée d'élèves de niveaux différents (CFER, école alternative, regroupement par cycle)
- Les horaires sont faits de telle façon qu'une partie des enseignants puisse se réunir entre eux pendant que les élèves sont en cours.

- Un temps de concertation est prévu pour l'ensemble des enseignants de la « famille » pendant que les élèves ne sont pas en cours. Ce temps de concertation est prévu dans l'horaire, ou dans le calendrier : période fixe dans le cycle, jour fixe dans la semaine, détermination des jours dans le calendrier.
- Les formes de libération des élèves pour permettre des rencontres de concertation entre enseignants sont variables : retour des élèves à la maison, maintien des élèves à la maison, journées pédagogiques, activités des élèves se déroulant sous la supervision d'autres personnels que les enseignants
- Pour libérer ce temps de concertation, on allonge de quelques minutes les périodes de cours des élèves.
- Pour faciliter la concertation, on regroupe les enseignants d'une même « famille » dans un même bureau.
- Selon les lieux, des conseillers pédagogiques, du personnel des services complémentaires, des membres de la direction participent à des réunions de concertation.
- Une personne est responsable de l'animation de la « famille » : ordre du jour des réunions, planification des activités d'apprentissage et des évaluations, projets. Cette personne est soit un enseignant, soit un directeur adjoint.
- Dans certains cas, le fonctionnement de la « famille » se double du titulariat. Dans ce cas, les enseignants de la « famille » se voient attribuer le titulariat d'un des groupes de la famille.
- L'importance donnée à la concertation dans le fonctionnement par « famille » favorise la conception d'activités interdisciplinaires, ainsi que la mise en commun d'épargne-temps disciplinaire pour réaliser ces activités.
- Le cadre horaire de la « famille » joue avec moins de contrainte que le cadre horaire d'une grande école secondaire fonctionnant sur le principe de la « polyvalence ». Cette situation, jointe à la pratique de la concertation, permet une plus grande flexibilité pour des changements d'horaire non prédéterminés. Ainsi, les enseignants de la « famille » peuvent décider ensemble de consacrer, de temps à autre, des périodes pour la réalisation de projets d'envergure pour tous les élèves de la « famille ».
- Dans le mode d'organisation de la « famille », les enseignants sont conduits à exercer une plus grande responsabilité collective sur l'organisation scolaire et la gestion du temps.
- Plus la gestion du temps est assurée par le groupe d'enseignants de la « famille », plus on peut obtenir facilement la flexibilité qui permet des jumelages entre enseignants pour réaliser échanges ou activités complémentaires conjointes et pour organiser des périodes réservées aux projets multidisciplinaires.

Les lignes de force de ces deux formes de regroupement, « titulariat » et « famille » vont à contre-courant des pratiques antérieures. Elles visent à renforcer les liens entre l'enseignant et ses élèves et à faciliter chez ces derniers l'intégration des savoirs. Mais la « famille » a par rapport au « titulariat » un avantage supplémentaire : elle permet de constituer des équipes enseignantes, conjointement responsables d'un nombre de groupes d'élèves relativement réduit et déterminé. Si le « titulariat » permet la prise en charge plus soutenue des élèves et de leur formation, la « famille » permet une plus grande autonomie de fonctionnement et donc la flexibilité.

C'est pourquoi, la solution idéale est la combinaison du « titulariat » et de la « famille » : à l'intérieur de la « famille », chaque enseignant est alors aussi « titulaire » d'un des groupes de la « famille ». On peut même augmenter la qualité du suivi des élèves en y ajoutant le « tutorat » : chaque enseignant, en plus d'être « titulaire » d'un groupe, suit alors individuellement un certain nombre d'élèves.

C'est ce que font quelques écoles que nous voudrions maintenant présenter. On verra ainsi plus concrètement comment ces nouvelles formes d'organisation scolaire réalisent en fait le renouvellement du cadre horaire et du mode de regroupement des élèves que nous venons d'identifier.

## 4.2. Quatre cas d'organisations scolaires exemplaires

Trois des quatre premiers modèles d'organisation scolaire qui seront présentés, « la tâche globale », « l'école alternative », PROTIC sont le fruit d'innovateurs. Mises en place avant l'actuelle réforme des programmes du secondaire, elles ont été souvent considérées, même dans leur milieu, comme marginales, car elles heurtaient de front les habitudes prises dans le modèle d'organisation dominant et suscitaient crainte et méfiance. Or, qu'observe-t-on actuellement dans les écoles secondaires qui ont fait l'expérimentation de la mise en œuvre des programmes du premier cycle ? En voulant se donner une organisation du travail plus efficiente qui leur permettra de mieux atteindre les objectifs des programmes d'études, ces écoles aménagent leur organisation selon les voies qui ont été déjà empruntées par ces innovations.

On ne pourra donc plus dire, ou en tout cas de moins en moins, que ces formes d'organisation sont marginales ou qu'elles s'adressent à des clientèles marginales, puisque des formes d'organisation analogues tendent à se mettre en place. Ces formes d'organisation, en leur temps innovantes, acquièrent dans le contexte nouveau une valeur exemplaire : elles éclairent, comme des phares, les chemins à suivre pour redresser et corriger ceux qui ont été empruntés par l'organisation scolaire dans le modèle de la « polyvalence ». De plus, ces organisations ont pour elles l'avantage que donne la durée et la réussite en matière de crédibilité : elles font la démonstration de leur efficacité puisque leurs élèves réussissent dans ces encadrements autant, et souvent mieux, que dans le modèle dominant d'organisation.

Par ailleurs, il est intéressant d'observer que les équipes qui ont conçu ces trois organisations ont au départ des préoccupations différentes. La première (la « tâche globale ») vise à renforcer la responsabilité et l'autonomie des enseignants et des élèves dans la gestion et la

mise en œuvre des activités d'apprentissages, la deuxième (« l'école alternative ») vise à renforcer l'implication personnelle de l'élève dans sa démarche d'apprentissage, la troisième (« PROTIC ») vise à exploiter au mieux les possibilités d'apprentissage en réseau qu'offrent les nouvelles technologies. Et pourtant elles aboutissent à des formes similaires d'organisation, ou du moins, on y trouve des éléments communs. Ceci n'est sans doute pas un hasard.

Le quatrième modèle d'organisation qui sera présenté sera le « groupe intégré ». Dans le cadre de l'implantation des nouveaux programmes du secondaire, une école secondaire s'est donnée cette forme d'organisation pour pouvoir assurer l'enseignement à une petite cohorte d'élèves. Cette initiative a donc, elle aussi, une valeur exemplaire puisqu'un certain nombre de petites écoles secondaires sont dans la même situation.

#### 4.2.1. La « tâche globale »

Le mode d'organisation de la tâche globale est né dans le cadre des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), vers la fin des années 1980<sup>24</sup>. Ces centres ont pour mission d'accompagner les jeunes en difficulté et de leur donner une formation préparatoire au marché du travail. Le concepteur et promoteur de cette forme d'organisation, Normand Maurice, l'a appelée « tâche globale », pour montrer que contrairement aux idées reçues, cette nouvelle forme d'organisation ne contrevenait en rien à la convention collective des enseignants. En effet, selon lui, « cette convention ne favorise pas spécifiquement ce mode d'organisation de travail scolaire, mais elle ne l'empêche pas non plus »<sup>25</sup>.

Ce modèle est appliqué dans le réseau des écoles CFER. L'appartenance à un même champ<sup>26</sup> des enseignants responsables de ces élèves a paru à beaucoup comme la condition du succès de cette forme d'organisation et donc sa limite. Mais, en fait ce modèle est exportable dans des situations dans lesquelles les enseignants appartiennent à plusieurs champs. Nous relaterons ici un cas d'application de la « tâche globale » alors que les enseignants appartiennent à plusieurs champs disciplinaires.

La Polyvalente Benoît-Vachon à Sainte-Marie de Beauce utilise cette forme d'organisation pour des élèves en cheminements particuliers temporaires ou continus<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> En 1990, la Fédération des commissions scolaires du Québec reconnaissait la tâche globale comme l'innovation pédagogique de l'année.

<sup>25</sup> Cf. Arsenault Robert, Brunelle Danielle, Gosselin Jean-Marc, Maurice Normand, *La tâche globale*, publié par le Réseau québécois des CFER.

<sup>26</sup> La convention collective établit la liste des « champs » de classement des enseignants. Certaines priorités s'exercent ainsi à l'intérieur du champ d'appartenance. Cf. Chapitre V : Les contraintes de la convention collective.

<sup>27</sup> Les cheminements particuliers de formation sont des modes d'organisation de l'enseignement destinés aux élèves du secondaire qui, en raison de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, présentent un retard de plus d'un an en langue maternelle et en mathématique. Ils sont mis en place au premier et au second cycle du secondaire.

18 enseignants de disciplines variées sont impliqués, 15 pour les cheminements particuliers temporaires et 3 pour les cheminements continus.

Le groupe de cheminement particulier temporaire appelé GRAF (Groupe repensé dans une approche formative) regroupe près de 120 élèves de secondaire I, II et III répartis dans deux groupes par niveau ayant chacun 3 enseignants, responsables des élèves de ce niveau<sup>28</sup>.

Voici quelques-unes des caractéristiques de l'organisation du GRAF<sup>29</sup> :

- Le mode d'organisation de la tâche globale se distingue du mode d'organisation habituel par l'absence d'horaires individuels fixes et standardisés tant pour les élèves que pour les enseignants. Seuls sont fixés en début d'année, la liste des élèves, le nom des enseignants, le programme de formation, l'heure d'entrée et de sortie (c'est celui de l'horaire général de l'école). Tout le reste est de la responsabilité de l'équipe d'enseignants.
- La planification de l'enseignement est faite par les enseignants. Ils tiennent compte des besoins des élèves, de leurs intérêts, de leur rythme d'apprentissage, du programme d'études. Les standards de sortie sont fixés (réussite du diplôme en récupération, réussite des standards de cours de la fin de secondaire II pour les élèves en cheminement particulier du projet GRAF) et ils doivent être atteints.
- Pédagogies actives, suivi individuel de la progression de l'élève, évaluation formative caractérisent les pratiques des enseignants. Le mode de vie scolaire privilégie l'intervention personnalisée auprès de chaque élève. Les enseignants pratiquent l'écoute active, recherchent la connaissance « amicale » de chacun des élèves et interviennent rapidement.
- La taille du groupe d'élèves et le nombre d'enseignants responsables de ce groupe sont déterminés au départ selon les besoins et les règles de constitution des groupes indiqués

---

Deux types de cheminements particuliers de formation sont offerts selon l'importance du retard et la nature des besoins de chaque élève touché, soit les cheminements particuliers de formation de type temporaire ou les cheminements particuliers de formation de type continu.

Le cheminement particulier de formation de type temporaire est essentiellement une mesure transitoire qui a pour objet l'intégration de l'élève à la classe ordinaire en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), d'un certificat d'études professionnelles (CEP) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). Cette mesure s'adresse à l'élève, de 12 à 16 ans, du premier cycle du secondaire.

Le cheminement particulier de formation de type continu s'adresse à l'élève qui, dès son entrée au secondaire ou au cours de sa formation, présente un retard scolaire trop important pour pouvoir être réintégré dans une classe ordinaire. Il s'agit généralement d'un retard de plus de deux ans en langue maternelle et en mathématique.

<sup>28</sup> Un rapport d'expérimentation a été rédigé par une équipe d'enseignants : Le GRAF, ou expérience de la tâche globale, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, Service de la recherche et du développement, 2005, 28 pages. (csbe.qc.ca)

<sup>29</sup> Ces informations ont été communiquées par Raymond Beudet, directeur de la Polyvalente Benoît-Vachon de Sainte-Marie de Beauce.

par les conventions collectives. Mais ensuite l'organisation est déterminée par les enseignants eux-mêmes.

- Les locaux de classe attribués aux groupes d'élèves d'un même niveau permettent diverses configurations de regroupement des élèves.
- Les enseignants ont la maîtrise collective de plusieurs variables de leur tâche. Ils peuvent déterminer le temps qu'ils consacreront aux différentes matières. Ils peuvent décider de modifier la taille des groupes-classes qu'ils rencontreront. S'ils choisissent de constituer des groupes de taille double à celle de la taille habituelle, ils pourront réduire le temps de l'enseignement magistral et augmenter le temps qu'ils consacreront au suivi individualisé des élèves. Ils peuvent décider des lieux de formation.
- En pratique pour l'horaire, chaque matin, celui de la journée est inscrit au tableau. De manière générale, les enseignants effectuent une prévision pour la semaine et s'assurent de la réservation de locaux spécialisés. Toutefois, cet horaire peut être modifié en tout temps.
- Les pauses se prennent en même temps que les autres élèves de l'école (9X4X75). Cependant, un enseignant peut compléter ses activités en débordant sur une deuxième période. Un après-midi complet peut être réservé pour la réalisation d'un projet.
- Les enseignants ne reçoivent pas de description de tâches autre que celle déterminée dans la Loi sur l'instruction publique et la convention collective.

#### **4.2.2. L'école alternative Le Vitrail**

Le mouvement des écoles alternatives au Québec<sup>30</sup> est né d'une réaction au modèle dominant d'une école conçue selon le mode de production de type « industriel » : programmes uniformes et uniformisants, évaluations comptables sélectives et peu significatives de l'apprentissage, parcours, temps, horaires prédéterminés sur la base d'un portrait-robot de l'élève et de l'apprentissage. Au contraire du modèle dominant, ce mouvement veut faire de l'élève le premier artisan de son apprentissage, c'est pourquoi son mode pédagogique privilégié est celui de l'autoformation assistée des élèves.

Ce mouvement s'est instauré dans le réseau des écoles primaires depuis près de 30 ans. La réforme actuelle des programmes vient donner plus de légitimité et de visibilité à ce mouvement qui était souvent considéré jusqu'à présent comme marginal. Depuis quelques années, ce mouvement tend à diffuser aussi dans le secondaire. L'École le Vitrail de la Commission scolaire de Montréal l'a déjà implanté.

---

<sup>30</sup> Ce réseau d'écoles est représenté et animé par l'Association des écoles alternatives du Québec, le Goëland. Un des promoteurs-fondateurs de ce mouvement est Charles Caouette. Il est aussi à l'origine de la création de l'École le Vitrail.

Voici quelques caractéristiques de l'organisation qu'implique l'application de ce modèle à l'enseignement secondaire<sup>31</sup> :

- L'organisation de l'école alternative est basée sur deux principes : la responsabilité des élèves et la pratique de la coopération. Chaque élève est responsable de ses actes, de ses engagements, de son matériel, de ses objectifs d'apprentissage. Il entre dans une démarche d'autoformation assistée. L'élève est accompagné dans ses démarches d'apprentissage par les enseignants mais aussi par d'autres élèves.
- Le groupe de base auquel appartient chaque élève est un groupe d'une vingtaine d'élèves de niveaux et d'âge différents.
- Le nombre total des élèves de l'ensemble de l'école secondaire (les 5 années du secondaire) est relativement restreint (près de 140 élèves). La disposition des lieux, le mode de fonctionnement qui favorise la collaboration fait que chacune des personnes de cette communauté connaît toutes les autres.
- Les enseignants sont de disciplines différentes et le nombre total d'élèves permet à chacun de travailler avec tous les élèves de l'école.
- Chaque groupe multi-âges et multi-niveaux a un enseignant titulaire. Au début (20 minutes) et à la fin (10 minutes) de chaque journée, le titulaire rencontre son groupe-classe, ainsi qu'à une autre période (60 minutes) dans la semaine. Les titulaires sont aussi responsables de l'enseignement moral et culture religieuse et de la formation personnelle et sociale.
- Chaque élève a aussi un enseignant-tuteur qu'il rencontre régulièrement selon un horaire déterminé (14 élèves par enseignant environ).
- Avec l'aide de son enseignant-tuteur, l'élève fait des choix de domaines d'études ou d'activités, apprend à organiser son horaire quotidien ou hebdomadaire pour atteindre les objectifs personnels qu'il s'est fixés.
- La semaine scolaire est de 5 jours ouvrables.
- L'horaire général de l'école est organisé de telle façon que l'élève puisse suivre son projet d'étude planifié par lui et supervisé par son tuteur. Une demi-journée au milieu de la semaine (mercredi après-midi), les élèves n'ont pas d'activités planifiées à l'école. Ce temps est celui des rencontres de concertation et de production des enseignants. Ces derniers forment une véritable communauté d'apprentissage.
- Des locaux sont affectés aux différentes matières, un enseignant responsable de la matière y est présent et l'horaire général de l'école indique, pour tous les jours de la semaine et

<sup>31</sup> Ces informations ont été données par M. Normand Paris, directeur de l'École Le Vitrail à Montréal.

pour chaque période de cours, l'aide disponible pour les différents cours dans chacun de ces locaux.

- Pédagogies actives, travail des élèves en collaboration en groupes multi-âges, projets multidisciplinaires, intégration des activités de type « parascolaire » dans les activités d'apprentissage, évaluation formative intégrée à la démarche d'apprentissage, actions dans la communauté, sont quelques-unes des caractéristiques de la pratique pédagogique de l'école.
- La progression dans l'ensemble du cursus du secondaire se fait au rythme d'apprentissage des élèves. L'évaluation est continue et la certification aussi. Après accord de son enseignant, l'élève peut passer les examens dans les différentes matières et accéder au niveau supérieur en cours d'année. Le redoublement ne s'applique pas : l'élève poursuit son programme l'année suivante. Les élèves sont soumis aux épreuves de la Commission scolaire et du ministère lors des sessions d'examens de janvier et de juin.
- Les enseignants mettent beaucoup de soin à aider les élèves à cerner leurs intérêts, leurs talents, leur type d'intelligence afin de leur permettre de s'engager personnellement dans des projets qui leur ressemblent et les motivent.
- La collaboration de nombreux partenaires (élèves, membres du personnel de l'école, parents, membres de la communauté) est sollicitée pour permettre la création et le fonctionnement d'une communauté éducative.
- L'enseignant reçoit son horaire et ses tâches. Elles respectent scrupuleusement la comptabilisation de la convention collective, mais introduisent sous les rubriques de la convention les catégories de tâches effectivement faites et que ne recense pas la convention<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Une telle demande ne vient pas nécessairement des enseignants. C'est la direction qui a voulu ainsi se prémunir de toute contestation qui viendrait d'un syndicat particulièrement vigilant sur cette question. Ainsi, par exemple, une enseignante reçoit la description de tâche hebdomadaire suivante, pour un total de 1800 minutes, soit 30 heures de présence à l'école :

<b>Tâches éducatives</b>		<b>Tâches complémentaires</b>	
Math	660 min.	Accueil	75 min.
Titulariat	180 min.	Réunions, rencontres	240 min.
Tutorat	300 min.	Act. Professionnelles	105 min.
Surveillance	60 min.	Travail personnel	180 min.
<b>Total</b>	<b>1200 min.</b>	<b>Total</b>	<b>600 min.</b>

### 4.2.3. PROTIC

PROTIC est un programme de formation axé sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'école secondaire. Ce programme particulier d'enseignement fonctionne depuis 8 ans à l'École secondaire Les Compagnons-de-Cartier de la Commission scolaire des Découvreurs à Québec.

Dans ce programme, les technologies de l'information (TIC) sont parfaitement intégrées au projet pédagogique : chaque élève possède un portable qui est pour lui un outil de travail au même titre qu'un volume. L'apprentissage par projet ainsi que la coopération entre élèves que permet l'utilisation des TIC en réseau sont exploités au maximum. La classe est envisagée comme une communauté d'apprentissage. Cette perspective oriente toutes les actions pédagogiques.

Voici les principaux éléments de l'organisation de ce modèle d'enseignement<sup>33</sup> :

- À l'intérieur de l'école secondaire, ce groupe d'élèves de secondaire I à secondaire V vit une dynamique qui lui est propre. Mais l'horaire général est le même que celui du reste de l'école et cela pour faciliter les rencontres entre élèves de ce programme et les élèves « réguliers ».
- L'horaire général est d'une semaine de 9 jours ouvrables et de 5 périodes par jour, dont 4 de 70 minutes et une de 30 minutes.
- Les élèves sont regroupés par niveau. Chaque niveau est constitué de trois groupes d'une trentaine d'élèves, sauf la 5<sup>e</sup> secondaire qui a deux groupes. Chaque niveau est considéré et fonctionne comme une « famille » d'enseignants et d'élèves. Par ailleurs, les enseignants de la 1<sup>e</sup> et la 2<sup>e</sup> secondaire sont regroupés dans la même salle d'enseignants et forment une équipe cycle
- Les enseignants proviennent de champs différents. Chaque enseignant enseigne un minimum de deux disciplines. Celui qui intervient en français le fait avec les humanités (histoire et géographie), alors que celui qui intervient en mathématiques le fait avec les sciences et les sciences religieuses ou la morale. La tâche de chaque enseignant est égale dans les deux groupes dans lesquels il intervient (12 périodes chacun). Il est aussi tuteur et titulaire d'un des deux groupes dans lequel il intervient.
- Des rencontres entre enseignants sont prévues à l'horaire pour la concertation, la planification, la production de scénarios pédagogiques.

<sup>33</sup> Ces informations ont été communiquées par Christine Garcia, directrice-adjointe de l'École secondaire Les Compagnons-de-Cartier à Québec. Elles actualisent des informations que l'on peut aussi trouver dans le rapport *Gestion de la classe, communauté d'apprentissage*, Phase 3 du projet de recherche, Partenariat PROTIC-FCAR-TACT.

- L'horaire général est prédéterminé, mais l'utilisation en est souple. Le nombre d'heures que passe chaque enseignant avec le groupe dont il est titulaire est un élément de cette souplesse. Les échanges de périodes et l'aménagement selon les besoins de l'équipe sont encouragés. Chaque cycle peut décider d'effectuer des permutations pour répondre aux besoins.
- Le mode d'enseignement se fait prioritairement par projets (intégration des matières, interdisciplinarité, développement de compétences) et il privilégie les apprentissages de type coopératif. À l'intérieur de chaque période, au moins les deux tiers du temps sont utilisés pour les activités de projets réalisés en collaboration. Le reste du temps est utilisé pour les exposés des enseignants et des élèves.
- Les élèves travaillent individuellement ou en équipe et les échanges sont nombreux. Le « contrôle » de la discipline est partagé par les enseignants et les élèves.
- L'utilisation optimum du temps comme temps d'apprentissage ainsi que la gestion de ce temps par les élèves eux-mêmes est une préoccupation constante des enseignants. Ils établissent l'ordre et l'échéancier des grandes étapes de chaque projet. Mais l'échéancier est flexible, il peut varier d'une équipe à l'autre ou selon les individus.
- Les classes sont aménagées pour faciliter l'apprentissage par projets : les bureaux des élèves sont regroupés par quatre. Les prises électriques et l'accès au réseau sont placés au centre de chaque îlot. Les classes sont à proximité les unes des autres. Certaines classes sont reliées les unes aux autres par des portes de communication internes. Les élèves ne changent pas de classe car l'espace leur appartient, ce sont les enseignants qui bougent.

#### **4.2.4. Le « groupe intégré »**

L'École secondaire Sainte-Anne de la Commission scolaire des Bois-Francs à Daveluyville est une école secondaire de 187 élèves, dont 110 sont en secondaire I, II et III. Cette école faisait partie des 16 écoles ciblées de l'expérimentation de la réforme du programme du premier cycle du secondaire. De plus elle a fait partie des 4 écoles qui, avec l'aide de la GRICS, ont travaillé à établir un mode d'organisation facilitant l'implantation du nouveau programme du premier cycle du secondaire.

Dans cette école, un certain nombre d'élèves de Sec. I (28 élèves), Sec. II (26 élèves) et Sec. III (17 élèves) sont regroupés par niveau. Ces trois groupes d'élèves de niveau différents constituent avec les enseignants affectés à ces groupes, une « famille » qui fonctionne selon le principe de cette forme de regroupement.

Mais, faute de pouvoir organiser pour les élèves restants des trois premières années du secondaire une autre « famille » en regroupant les élèves par niveau (ils ne sont pas assez nombreux pour générer les ressources enseignantes qui leur permettraient de le faire), l'école a constitué une « famille » multi-niveaux qui regroupe une cinquantaine d'élèves de secondaire I, II

et III. Cette situation est un des cas de figure de certaines petites écoles secondaires. L'examen de l'organisation adoptée par cette « famille » pour tenir compte de cette contrainte est donc instructif.

Voici les principaux éléments de l'organisation de ce sous-ensemble de l'école<sup>34</sup> :

- À l'intérieur de l'école, ce groupe dit « groupe intégré » vit sa dynamique propre. Mais l'horaire général est le même que celui du reste de l'école (5X6X50). Notamment les moments prévus pour les tutorats se déroulent au même moment pour toute l'école.
- Dans cette « famille », les élèves au nombre de 50 sont regroupés au départ par niveau. Chaque niveau a un groupe et une classe qui lui est affectée et chacun de ces groupes a un des enseignants comme titulaire. Mais des apprentissages, notamment ceux réalisés sous forme de travail individuel ou de projet ainsi que quelques exposés d'enseignants regroupent des élèves de plusieurs niveaux.
- Les enseignants sont au nombre de trois, mais l'un d'entre eux (professeur d'anglais) complète sa tâche dans les groupes « réguliers » de l'école. Ils proviennent de disciplines différentes. Les deux enseignants qui ont la totalité de leur tâche dans cette « famille » sont responsables chacun de deux matières : français et sciences humaines pour l'un, mathématiques et science et technologie pour l'autre. Chacun des enseignants est « titulaire » d'un des groupes auquel il enseigne culture religieuse ou morale et formation personnelle et sociale. Le groupe étant restreint et les tâches d'enseignement concentrées, chaque enseignant connaît chacun des élèves. À ce groupe s'ajoutent régulièrement des enseignements de spécialités : arts plastiques, éducation physique.
- Des rencontres entre enseignants sont prévues à l'horaire pour la concertation, la planification, la production de scénarios pédagogiques.
- L'horaire général (cadre horaire, périodes de titulariat et d'activités multidisciplinaires) est prédéterminé, ainsi que le temps prévu pour l'enseignement donné par les spécialistes (il a toujours lieu l'après-midi). Le reste de la planification des activités dans l'horaire est établi par les deux enseignants responsables des matières de base.
- Le mode d'enseignement alterne des exposés de l'enseignant, des projets interdisciplinaires et du travail individuel assisté. Ces types d'activité se font par niveau ou interniveaux. L'horaire établi par les enseignants prévoit les moments de ces activités, mais les ajustements ont lieu selon les besoins.
- Les élèves travaillent individuellement ou en équipe et les échanges entre eux sont nombreux. Le « contrôle » de la discipline est partagé par les enseignants et les élèves.

<sup>34</sup> Ces informations nous ont été communiquées par Guylaine St-Gelais, directrice de l'École secondaire Sainte-Anne à Daveluyville.

- Les enseignants portent une grande attention à l'utilisation du temps par les élèves. Une feuille de route est établie pour chaque élève et un suivi du parcours réalisé est assuré régulièrement par les titulaires.
- Trois salles de classe sont à la disposition de cette « famille ». Elles sont proches les unes des autres et communiquent entre elles.

## **LES MODES DE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES ET LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉÉR**

L'objectif de cette étude n'est pas de prédéterminer une forme d'organisation pour les petites écoles secondaires qui décideront de fonctionner en réseau, mais de donner aux équipes de ces écoles des informations utiles pour réaliser les changements nécessaires. Or l'examen des formes nouvelles de regroupement d'élèves permet de répondre à quelques-unes des questions qui se poseront lors de cet exercice.

### **A - Quelle forme de regroupement des élèves faut-il privilégier ?**

L'étude précédente montre tout d'abord que parmi tous les éléments qui concourent à l'organisation scolaire, les formes choisies de regroupement des élèves et de l'affectation des enseignants à ces groupes ont l'effet le plus structurant. Choisir telle ou telle forme de regroupement conditionne le fonctionnement bien plus que le cadre horaire. Le choix du mode de regroupement des élèves est donc important.

L'étude montre aussi que le mouvement de recherche d'autres formes de regroupement des élèves tend, à l'inverse du mode de fonctionnement de la « polyvalence », à constituer, à l'intérieur de l'école, de plus petits ensembles dans lesquels les interrelations entre les acteurs sont fortes. C'est là la caractéristique de toutes les organisations innovatrices examinées et la mise en œuvre de la réforme au premier cycle du secondaire conduit les équipes-écoles qui ont expérimenté les nouveaux programmes à faire de même. C'est donc là une tendance lourde du renouvellement de l'organisation du secondaire. Les écoles qui veulent implanter l'ÉÉR doivent donc résolument s'inscrire dans ce mouvement.

Le choix de cette orientation est confirmé par la comparaison que l'on peut faire entre l'organisation de PROTIC et celle du « groupe intégré ». Une école secondaire qui voulait pouvoir utiliser le plein potentiel du fonctionnement en réseau que permettent les technologies de l'information et une école secondaire qui voulait s'organiser pour appliquer la réforme dans les contraintes d'un nombre réduit d'élèves se sont données, sans se concerter, une forme d'organisation analogue. Or l'organisation d'activités impliquant l'intégration des TIC dans une approche réseau et l'organisation de petites cohortes d'élèves au secondaire sont deux situations qu'auront à vivre les écoles secondaires éloignées : elles sont petites et sont conviées à fonctionner en réseau avec une autre école.

## **B - Les petites écoles secondaires et le fonctionnement en «famille »**

Parmi les formes de regroupement, la « famille » est celle qui représente le plus d'avantages puisqu'elle permet d'intégrer dans son fonctionnement le « titulariat » et le « tutorat ».

Le mouvement de constitution de l'organisation de la « famille » a débuté dans les grosses écoles secondaires qui voulaient dans de grands ensembles plus anonymes constituer des sous-ensembles aux interactions plus fortes entre enseignants, entre élèves, entre enseignants et élèves.

La réalité des petites écoles secondaires n'est pas celle d'une grande école et l'on pourrait s'attendre qu'étant plus petites, elles pratiquent presque naturellement le modèle d'organisation de la « famille ». Mais il n'en est rien. Elles peuvent appliquer même pour de petits ensembles, et souvent c'est ce qu'elles font, les principes de l'organisation de la « polyvalence ». Un enseignant de petite école secondaire peut avoir, comme celui d'une grande, sa tâche d'enseignement dispersée dans plusieurs groupes d'élèves.

Fonctionner « en famille », même dans une petite école secondaire, demande donc la mise en place d'une organisation basée sur des principes différents de ceux de l'organisation « polyvalente ». L'examen des cas exemplaires cités permet de les repérer. Fonctionner en « famille », c'est appliquer les principes d'organisation suivants :

a) chaque enseignant a au moins la moitié de sa tâche d'enseignement dans un seul groupe d'élèves, ce qui fait que les élèves de ce groupe n'ont que deux enseignants différents pour assurer la presque totalité des matières principales du programme d'études. L'application de ce principe demande:

- que les enseignants enseignent au moins deux matières différentes<sup>35</sup>.

- que les directions établissent leurs besoins d'enseignants en ayant au préalable déterminé la nature et la logique du couplage de matières qu'ils veulent (par exemple : français et sciences humaines, sciences de la nature et mathématiques) pour ne pas laisser cette question au hasard du recrutement ou de l'affectation.

b) chaque enseignant est de plus « titulaire » d'une classe. Cette responsabilité est couplée avec celle de matières comme l'enseignement religieux, l'éducation morale, la formation personnelle et sociale, bref avec des matières qui visent le développement de la personne.

c) plusieurs groupes d'élèves et d'enseignants ainsi constitués (les élèves de ces groupes sont de même niveau ou de niveaux différents) ont eux-mêmes une certaine maîtrise du fonctionnement de leur unité de travail : locaux dédiés, possibilités d'aménagement d'activités et d'horaires. L'application de ce principe demande :

<sup>35</sup> Compte tenu de la formation des enseignants, rien dans la nature des études et le contenu des programmes d'au moins les trois premières années du secondaire n'empêche qu'il puisse en être ainsi.

- que du temps de concertation soit prévu et déterminé et que ce temps de concertation soit considéré dans les tâches.

- qu'une véritable autonomie de fonctionnement soit accordée à l'équipe d'enseignants.

Dans les très petites écoles secondaires, les deux applications de ce dernier principe (temps de concertation et autonomie de fonctionnement) peuvent parfois poser problème :

- le nombre d'enseignants étant plus réduit, les tâches complémentaires à se partager demandent pour chacun d'eux plus de temps, diminuant ainsi la possibilité de consacrer du temps à d'autres activités, dont la concertation. Mais cette réalité ne doit pas servir d'alibi pour ignorer le temps de la concertation qui demeure essentiel. On peut aussi penser que, puisque les enseignants se côtoient tous les jours, on peut faire l'économie d'une prévision formelle de ce temps. C'est là une illusion. Le temps et la nature des objets de concertation doivent être prédéterminés, si l'on veut que ce nouveau mode de fonctionnement devienne une routine.

- une direction accepte plus facilement qu'un groupe d'enseignants ait une grande autonomie de fonctionnement dans l'organisation de son travail quand ce groupe reste stable. Or, la rotation des enseignants dans certaines petites écoles secondaires est élevée et la stabilité du groupe est peu assurée. Cette difficulté n'est pas cependant insurmontable. La direction de l'école devra se préoccuper, davantage qu'ailleurs, de l'intégration des nouveaux arrivants au mode de fonctionnement valorisé dans cette école et la direction de la commission scolaire s'assurer que ce mode de fonctionnement caractéristique de l'ÉÉR se perpétue à travers les changements de direction.

### **C - Le fonctionnement en « famille » et les groupes multi-niveaux**

Le fonctionnement en « famille » s'est surtout déployé jusqu'à présent avec des élèves regroupés par niveau. Si le nouveau programme d'études du secondaire est formulé pour un cycle de deux ans et non plus par année, cela ne veut pas dire que les élèves seront regroupés dans des groupes de niveaux différents. Pour tenir compte de la nouvelle réalité des programmes, il y a des chances qu'encore les prochaines années les équipes enseignantes des « familles » de niveau du secondaire I et II se contentent de créer, en plus de leur équipe de niveau, une équipe de cycles sans pour autant constituer des groupes d'élèves de plusieurs niveaux.

Mais certaines très petites écoles secondaires seront contraintes (quand l'équivalent habituel du nombre d'élèves d'un groupe ne peut pas être assuré par niveau) de constituer des groupes d'élèves de plusieurs niveaux. C'est là un cas de figure plausible<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Deux des écoles secondaires de l'expérimentation de l'ÉÉR sont dans ce cas : l'École secondaire Jacques-Rousseau de la Commission scolaire de la Baie-James à Radisson et l'École secondaire des Prospecteurs de la Commission scolaire des Chic-Chocs à Murdochville.

Dans cette situation, le fonctionnement par « famille » devra être couplé avec des pratiques d'autoformation assistée des élèves et le suivi personnalisé de leur parcours devra être assuré. Deux des cas exemplaires décrits, l'école alternative et le « groupe intégré » pratiquent cette forme d'enseignement, l'une par choix, l'autre par nécessité.

### **D – Les conditions favorisant le jumelage des écoles**

La réforme des programmes au secondaire ne réussira à s'implanter que si l'organisation scolaire est, elle aussi, renouvelée. Aussi, on verra se déployer dans les années qui viennent des formes d'organisation qui constitueront à l'intérieur de l'école secondaire des unités de travail plus petites, aux interactions entre acteurs (enseignants, élèves) fortes, ayant elles-mêmes une plus grande prise sur des éléments de leur organisation : organisation du temps, occupation des lieux, aménagements des espaces favorisant la proximité et la collaboration...Ce mode de fonctionnement, caractéristique des formes d'organisation qui veulent rompre avec le modèle de l'organisation bureaucratique<sup>37</sup>, est appelé à prendre de plus en plus de place dans l'organisation de l'école secondaire.

De ceci, on peut facilement déduire :

- que la situation des petites écoles secondaires sera du point de vue de l'organisation de moins en moins marginale, puisque les gros ensembles tendront à se constituer en plus petits ensembles.
- que cela augmentera les possibilités de réseautage de ces petites écoles avec de grandes écoles secondaires puisque celles-ci auront en leur sein de plus petits ensembles.
- que ce réseautage sera facilité puisque ces petits ensembles sont plus flexibles et que leurs équipes d'enseignants auront développé la pratique de la collaboration et des approches pédagogiques similaires.

<sup>37</sup> L'organisation bureaucratique est l'équivalent dans le domaine des services du taylorisme dans le domaine industriel.



## **5. LES CONTRAINTES DE LA CONVENTION COLLECTIVE**

Les voies qu'empruntera la transformation de l'organisation de l'école secondaire semblent assez évidentes. C'est donc vers ces modèles d'organisation que doivent aller les petites écoles secondaires éloignées. Mais les contraintes de la convention collective permettent-elles de le faire ? Certains en doutent. Certes, ces contraintes ne facilitent pas la tâche, mais les obstacles peuvent être contournés. C'est ce que voudrait montrer le contenu de ce chapitre.

L'aménagement de la tâche du personnel est une des préoccupations importantes du personnel de direction et aussi des enseignants quand il faut mettre en place des projets d'innovation dans une école. Ces changements entraîneront-ils une augmentation de la tâche des enseignants ? Nous demandera-t-on de faire du bénévolat pour réaliser ce projet ? À quel moment allons-nous nous concerter ? Outrepassé-t-on les dispositions de la convention collective en nous impliquant dans ce projet ? Ce sont là des questions qui ne manquent jamais d'être soulevées. Elles concernent toutes la tâche des enseignants et ses aménagements. C'est donc là une question sensible qui doit donc être abordée ouvertement.

Cette question est dans des situations d'innovation d'autant plus importante qu'elle peut devenir un des facteurs qui assure ou empêche la poursuite et la généralisation de l'innovation. En effet, si une innovation ne peut se réaliser dans le contexte normal de la tâche du personnel, elle aura peu de chance de s'insérer dans la pratique quotidienne des activités de la classe et sera abandonnée parce que trop coûteuse en temps ou en ressource. Il importe donc de s'assurer que les projets d'innovation sont gérables dans le cadre normal de la tâche du personnel. C'est d'ailleurs la préoccupation qu'ont eue tous les innovateurs que nous avons rencontrés.

Aussi une direction d'école qui maîtrise tous les facteurs qui jouent sur la tâche des enseignants sera mieux en mesure d'utiliser l'ensemble des marges de manœuvre disponibles pour l'aménager afin qu'elle soit à la fois satisfaisante pour les enseignants et réponde aux exigences pédagogiques nouvelles.

### **5.1. Les sources de référence relatives à la tâche de l'enseignant**

Trop souvent pour définir la tâche de l'enseignant, on ne se réfère qu'aux éléments retenus par la convention collective. Mais la convention collective n'est pas première. Elle donne des balises d'une tâche déterminée d'abord ailleurs, dans les encadrements qui définissent l'enseignement et la tâche d'enseignement. Par ailleurs les termes dans lesquels s'expriment les différentes composantes de la tâche, telles qu'elles sont vécues concrètement dans l'activité professionnelle de l'enseignant, ne correspondent pas nécessairement aux découpages et aux termes de la convention collective. Ce qui ne veut pas dire qu'il y a là conflit ou opposition mais que ces découpages correspondent à une même réalité vue à partir de points de vue différents.

Aussi pour gérer cette question particulièrement sensible, développer une vue équilibrée sur ce sujet, saisir les marges de manœuvre qui permettent de se donner un encadrement souple de la tâche de l'enseignant, il faut connaître ces différentes références. Outre la convention collective, ces autres références qui déterminent les paramètres de l'organisation de la tâche des enseignants sont la Loi, le Programme de formation et le Régime pédagogique.

### **5.1.1. La Loi sur l'instruction publique et la tâche d'enseignement**

La Loi sur l'instruction publique, contient des dispositions sur les droits et obligations des enseignants. Les articles 19 à 22 de la loi énoncent ces dispositions.

Le droit consenti à l'enseignant à l'article 19 « de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe et pour chaque élève qui lui est confié » confère à l'enseignant le droit et la légitimité de s'impliquer dans des projets ayant des visées pédagogiques particulières et de décider d'utiliser les modalités d'intervention découlant de la nature de ces projets.

Les obligations générales de l'enseignant énoncées à l'article 22 ne définissent pas d'une façon immédiate sa tâche, mais elles constituent une référence pour de nombreux gestes quotidiens qu'il pose dans sa classe. La loi demande notamment à l'enseignant de collaborer à développer chez chaque élève le goût d'apprendre, d'agir avec eux d'une manière impartiale, de prendre des mesures pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée, de prendre des mesures pour aider à développer le respect des droits de la personne et de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. Dans la gestion de sa classe et l'organisation des activités pédagogiques, l'enseignant doit tenir compte de ces éléments qui deviennent un cadre de référence pour inspirer son intervention auprès des élèves.

L'école n'a aucune marge de manœuvre pour modifier les dispositions de la loi. Il est indéniable cependant qu'elle dispose une très grande souplesse dans la manière d'appliquer ses dispositions.

### **5.1.2. Le Programme de formation et la tâche d'enseignement**

Les échanges sur la tâche des enseignants se font généralement autour de l'application des dispositions des conventions collectives, mais c'est le Programme de formation qui conditionne les activités quotidiennes des enseignants. Aussi l'organisation de la tâche doit viser essentiellement à faciliter l'application du programme de formation. Le principal élément de la tâche de l'enseignant est le temps qu'il consacre aux activités éducatives. Le Programme de formation énonce les orientations à poursuivre avec les élèves dans les écoles, identifie les disciplines à considérer dans la formation des jeunes et les regroupe dans des domaines de formation. Plusieurs dispositions qui auront une incidence sur l'organisation de la tâche des enseignants dans les écoles découlent du Programme de formation, notamment les dispositions

du Régime pédagogique, la détermination des disciplines et celles des champs d'enseignement contenus dans les conventions collectives.

L'école n'a pas de marge de manœuvre dans la détermination du programme de formation. Mais une simple visite des classes de plusieurs écoles suffit pour constater la très grande latitude réelle qu'ont les écoles quant aux modalités de son application.

### **5.1.3. Le Régime pédagogique et les tâches d'enseignement**

Le Régime pédagogique traduit en heures et en unités de formation les programmes disciplinaires du Programme de formation. Le nombre d'heures indiquées pour chaque discipline influence l'organisation de la tâche des enseignants. On a l'habitude de considérer le temps prévu dans le Régime pédagogique comme prescriptif. Par cette attitude, l'école se prive d'une marge de manœuvre dans l'organisation des services et dans la répartition de la tâche des enseignants. Les dispositions de l'article 23 indiquent clairement que le temps prévu l'est à titre indicatif.

Le Régime pédagogique accorde donc à l'école de la flexibilité pour concevoir son organisation scolaire et par conséquent pour répartir la tâche des enseignants. Il n'est pas prescrit que tout le temps d'enseignement doit être consacré à des activités à caractère disciplinaire. Le Régime pédagogique permet l'organisation d'activités multidisciplinaires qui peuvent être prises en compte dans l'attribution de la tâche des enseignants.

Le Régime pédagogique contribue aussi à déterminer l'organisation scolaire d'une école par les parcours de formation et les itinéraires qui y sont proposés. Le nouveau Régime pédagogique modifiera plusieurs aspects de l'organisation scolaire telle qu'elle a été vécue dans les écoles depuis plusieurs années. On s'interroge plus particulièrement sur la possibilité d'offrir les divers parcours de formation dans une école qui a une clientèle réduite.

### **5.1.4. Les conventions collectives et la tâche des enseignants**

La tâche d'un enseignant dans le cadre d'une école secondaire organisée selon la conception de la « polyvalence » reste très individuelle : prestation d'enseignement dans sa classe, travail personnel de correction et de préparation, perfectionnement individuel, présence à quelques réunions de caractère général. Or, autant la mise en œuvre d'innovations pédagogiques que le nouveau Programme de formation font appel bien plus qu'auparavant à des tâches qui demandent collaboration, planification, concertation, formation commune, activités multidisciplinaires. Ces nouvelles réalités de la tâche occupent une place importante dans les transformations décrites dans les deux chapitres précédents. Les textes de référence de la fonction enseignante présupposent ces tâches et parfois les nomment. Mais qu'en est-il de la convention collective ? Les nouvelles tâches demandées aux enseignants, même si elles n'étaient pas auparavant habituelles, sont-elles compatibles avec les dispositions des conventions collectives ? Les textes de la convention donnent-ils aux directions d'écoles qui veulent donner plus

d'importance à ces tâches communes des enseignants la flexibilité suffisante pour le faire ? Ce sont ces questions que nous allons examiner maintenant de façon plus détaillée.

Mais auparavant, il convient de dire la manière que nous avons choisie de lire ces textes. Il y a deux attitudes pour lire une convention. On peut la lire pour déterminer ce qu'on doit faire ou pour déterminer ce qu'on peut faire. La première attitude entraîne souvent la paralysie parce qu'on se sert du texte de la convention comme le petit bréviaire des actions possibles, alors que ce n'est pas sa fonction. La deuxième attitude oblige à déterminer d'abord ce qu'on voudrait réaliser, les raisons pour lesquelles on le veut et de s'assurer de l'adhésion de ses collaborateurs quant aux objectifs poursuivis. Puis, ensuite dans un deuxième temps, on examine les textes pour voir si ce qu'on projette est compatible avec eux ou même si on peut s'appuyer sur certains de ces éléments pour réaliser ses intentions. C'est ce type de lecture que nous faisons ici. Tous les innovateurs que nous avons rencontrés ont fait de même.

L'encadrement de la tâche des enseignants est contenu dans le chapitre 8 de la convention collective nationale.

La **section 8-2.00** de la convention collective expose la fonction générale de l'enseignant. Or plusieurs des aspects de la tâche des enseignants que les transformations en cours rendent nécessaires sont compatibles avec ces fonctions générales. Ainsi :

- le deuxième alinéa de l'article 8-2.01 indique qu'une des attributions caractéristiques de l'enseignant est sa collaboration avec les autres enseignants et les professionnels. Du temps pour des activités de collaboration peut donc être prévu.
- le neuvième alinéa de l'article 8-2.01 identifie la participation aux réunions en relation avec leur travail comme un élément de la tâche des enseignants. Le temps de concertation fait partie de la tâche de l'enseignant et peut donc être pris en compte par la direction de l'école au moment de l'attribution des tâches.

La section 8-3.00 stipule que dans le cadre de l'implantation d'un nouveau programme, la commission scolaire doit s'assurer que les enseignants ont reçu ou possèdent la formation adéquate. Les temps de formation font donc partie de la tâche de l'enseignant et doivent être prévus également par la direction d'école.

Un des premiers encadrements de la tâche de l'enseignant est l'année de travail. La **section 8-4.00** porte sur l'année de travail qui se traduit au niveau local par le calendrier scolaire comportant l'identification des jours de classe, des journées pédagogiques et des jours de congé. La distribution des journées pédagogiques a une incidence sur la tâche des enseignants, puisque ce temps peut permettre des activités de collaboration, de concertation ou de formation. Selon qu'elles sont plutôt concentrées à la fin des étapes ou plutôt distribuées tout au long des mois de l'année, la direction de l'école et les enseignants auront plus ou moins de flexibilité pour se réunir afin de planifier les projets ou pour recevoir de la formation. La répartition des journées pédagogiques qui se fait au niveau de la commission scolaire est un élément sur lequel les directions d'école, collectivement, peuvent aussi avoir une influence.

L'année de travail se découpe en semaines de travail. **La section 8-5.00** contient les dispositions relatives à la semaine régulière de travail. L'augmentation progressive du temps de présence au lieu assigné et au moment déterminé pour chaque enseignant permet d'augmenter la flexibilité dans l'organisation des tâches des enseignants. La semaine de travail se traduit dans l'attribution d'un horaire individuel pour chaque enseignant. La direction de l'école et les enseignants disposent maintenant de plus de latitude pour déterminer dans l'horaire individuel les temps de concertation nécessaire.

La fonction d'enseignant se réalise principalement dans la tâche éducative qui lui est confiée ainsi que dans les tâches complémentaires reliées à l'exercice de sa profession. La section **8-6.00** de la convention détermine les paramètres de cette tâche éducative. La tâche éducative réfère aux activités professionnelles directement réalisées auprès des élèves. La tâche éducative est de 20 heures/semaine au secondaire dont une moyenne de 17 h et 5 minutes doit être consacrée à la présentation de cours et leçons et aux activités étudiantes inscrites à l'horaire des élèves. La direction de l'école dispose donc d'une certaine flexibilité dans la répartition des tâches éducatives entre les enseignants, d'une part, à cause de la notion de moyenne appliquée pour les activités d'enseignement et, d'autre part, à cause de la liberté qu'elle a de définir la nature et l'extension des autres activités éducatives de l'élève.

Cette flexibilité est également présente dans l'attribution des tâches complémentaires et du temps à consacrer à chacune d'elles. Dans ce contexte, la direction de l'école peut prévoir plus ou moins de temps pour répondre aux besoins de concertation des enseignants.

Si l'on considère le portrait d'ensemble des différents éléments de la tâche des enseignants qui semblent requis par les nouveaux réaménagements d'organisation scolaire, on peut conclure que, dans l'attribution de la tâche, la direction de l'école peut ou doit prévoir :

- du temps pour la réalisation des activités éducatives, incluant les activités multidisciplinaires et les projets pédagogiques auprès des élèves ;
- du temps pour la concertation notamment pour la préparation, le suivi et l'évaluation des activités de collaboration ou des projets ;
- du temps pour les activités de formation continue ;
- du temps pour la préparation des activités pédagogiques, la correction, les bulletins, les rencontres avec les parents, etc.
- du temps pour la consultation et la coordination avec la direction de l'école.

## 5.2. Les opérations administratives concernant la tâche des enseignants

L'organisation de ce temps se concrétise dans l'école dans deux documents : l'un qui indique la tâche attribuée à chaque enseignant et l'autre l'horaire individuel qui lui est assigné. C'est dans la préparation de ces deux documents que la direction d'école utilise toutes les flexibilités mises à sa disposition : temps moyen d'enseignement, choix des autres activités éducatives, pondération entre le temps de concertation, le temps de formation/perfectionnement, le temps de préparation, le temps de consultation.

L'attribution de la tâche et celui de l'horaire individuel sont toujours au secondaire (mais aussi au collégial et à l'université) des exercices sensibles, car l'enseignant craint l'abus et surtout l'iniquité. C'est pourquoi les représentants syndicaux sont sourcilleux et vigilants sur ces questions et les conventions collectives prévoient des balises resserrées, souvent plus que moins, pour encadrer ces opérations. Face à cette réalité, le plus souvent on se contente de déplorer la situation, tout en en profitant, puisqu'elle peut servir d'alibi pour ne rien faire. Aussi nous voudrions montrer, concrètement, comment des directions d'école ont su tenir compte des différents éléments de la tâche qu'ils jugent importants tout en les plaçant dans les catégories prévues dans la convention collective

### 5.2.1. L'attribution de la tâche

Il y a plusieurs variantes dans la façon de décrire la tâche attribuée aux enseignants. Nous en décrivons ici quelques-unes pour illustrer différentes approches et faire voir comment une direction d'école utilise les flexibilités que lui accordent les cadres de références qui lui sont imposés.

L'attribution de la tâche selon la convention se divise en trois grandes catégories : la tâche éducative, les tâches complémentaires assignées par la direction et le temps de travail personnel fixé par l'enseignant. Au premier abord, les descriptions présentées plus bas semblent équivalentes. Cependant, le choix des mots et celui des regroupements utilisés reflètent à la fois l'organisation scolaire de l'école et son approche dans la répartition des tâches.

#### Situation A

Tâche éducative	Tâche complémentaire
Cours, activités à l'horaire de l'élève	Accueil et déplacement
Surveillance des élèves	Rencontres individuelles, en sous-groupes, réunions et travail individuel
Récupération pédagogique	Encadrement des stagiaires
Encadrement des élèves	Projets spéciaux
Activités parascolaires	Autres
Activités étudiant- sorties	

**Situation B**

Tâche éducative	Tâche complémentaire
Cours disciplinaires	Accueil et déplacement
Titulariat	Réunions, rencontres
Tutorat	Activités professionnelles
Surveillance des élèves	Travail personnel
Vie étudiante	

**Situation C**

Tâche éducative	Tâche complémentaire
Cours à l'horaire de l'élève	Accueil et déplacement
Surveillance des élèves	Rencontres de famille
Autres activités auprès des élèves	Travail de concertation, rencontre avec les parents et plan d'intervention...

On constate ici que la tâche éducative peut être décrite avec un degré de précision variable. Elle se répartit en deux catégories : les activités à l'horaire de l'élève et les autres activités auprès des élèves prévues à l'horaire de l'enseignant. Les activités à l'horaire de l'élève peuvent se limiter au cours qu'il suit dans le programme d'études. On peut également y ajouter des périodes prédéterminées pour des activités en lien avec le titulariat ou en lien avec le tutorat. Cela est possible si la direction d'école utilise la flexibilité que lui accorde le régime pédagogique du fait que le temps prévu à chaque discipline est indicatif. *Ainsi, dans le contexte de l'ÉÉR, la direction d'école pourrait prévoir pour les élèves des temps de concertation pour la planification et le bilan des projets réalisés par des groupes à distance et intégrer ces périodes dans l'horaire de l'élève et la tâche de l'enseignant.*

Dans les autres tâches éducatives, la direction d'école dispose d'une flexibilité pour utiliser le temps en fonction des besoins, des intérêts et des aptitudes de son personnel. *Ainsi, de même que la direction d'école peut prévoir du temps pour de la récupération individuelle pour des élèves, du temps pourrait être prévu dans le cadre de l'ÉÉR pour des rencontres individuelles d'accompagnement d'élèves qui pourraient éprouver des difficultés dans la réalisation de leurs projets.*

La direction de l'école peut également être plus ou moins explicite dans l'attribution des tâches complémentaires, et ce, particulièrement au niveau du temps consacré à des rencontres et à l'objet de ces rencontres. *On remarquera que, dans la situation C, la direction de l'école a prévu formellement des rencontres pour les enseignants d'une même famille. Ainsi, il pourrait en être de même dans un projet comme l'ÉÉR. La direction d'école peut prévoir du temps commun de rencontre pour tous les enseignants impliqués dans le projet ou s'assurer que les enseignants*

*concernés disposeront de périodes au cours desquelles ils pourront communiquer entre eux. Pour cet aspect, il y aura une coordination à prévoir entre les écoles qui participent au projet.*

Dans la répartition des tâches entre les enseignants, la marge de manoeuvre d'une direction d'école est fortement conditionnée cependant par un facteur à ne pas négliger, soit la culture organisationnelle de l'établissement. Dans la culture de certains établissements, le concept d'équité des tâches se résume en une égalité mathématique. Tous doivent avoir le même nombre de minutes d'enseignement, le même nombre de minutes de surveillance des élèves, le même nombre de minutes de temps pour la récupération, etc. On impute souvent une telle rigidité à la convention collective alors qu'il s'agit plutôt de règles internes tacites ou déclarées qu'on n'ose pas remettre en question. L'établissement se prive ainsi d'une partie importante de sa flexibilité dans l'organisation des activités éducatives. Une réflexion sur la culture de l'établissement peut donc s'avérer un prérequis essentiel à toute modification significative du cadre des services éducatifs dispensés par l'école et du processus de répartition des tâches entre le personnel.

Dans son rapport *Aménager le temps autrement, une responsabilité de l'école secondaire* (avril 2001), le Conseil supérieur de l'éducation incite à considérer le temps comme une ressource et à moduler l'utilisation de cette ressource en fonction de la réalisation des activités éducatives et des projets qui en découlent, et ce, tout en répartissant cette ressource de façon à répondre aux besoins requis par les différents aspects de la tâche des enseignants.

## **5.2.2. L'horaire et la tâche des enseignants**

Le processus d'attribution de la tâche se concrétise dans l'horaire individuel de l'enseignant qui tient compte de celui de l'élève. Rappelons qu'on trouve dans les écoles du Québec principalement un horaire  $9 \times 4 \times 75$ , soit 4 périodes de 75 minutes par jour sur un cycle de 9 jours. Cet horaire couvre tout le temps consacré aux cours pour les élèves et ne laisse pratiquement pas de place pour introduire de la flexibilité. Plusieurs écoles qui ont abordé l'organisation de l'horaire à la suite d'une réflexion sur la diversité de besoins à combler ont modifié cet horaire et utilisé la marge de manoeuvre accordée par le Régime pédagogique. En voici quelques exemples :

### **Situation A**

Une école a réduit chacune des périodes à 65 minutes et a ajouté une cinquième période de 40 minutes à l'horaire de la journée. Cette période est consacrée à la réalisation de projets multidisciplinaires, à des activités de tutorat, aux devoirs et leçons, à des projets personnels des élèves, etc. La période de 40 minutes est placée soit à la fin de la journée, soit au début de la journée. Certaines des périodes de 40 minutes peuvent être assumées par l'enseignant qui est responsable du groupe au cours de la période qui précède ou qui suit immédiatement cette période, créant ainsi la possibilité d'un espace de 105 minutes pour la réalisation d'activités pédagogiques nécessitant une période plus longue. L'horaire quotidien de l'élève prend alors la configuration quotidienne suivante :

Tableau I

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5	
École A	65 min.	65 min.	65min.	65min.	40min.	
École B	40 min.	65 min.	65 min.	65 min.	65 min.	.

Appliqué à un horaire 5/5, soit 5 périodes sur un cycle de 5 jours, si on ajoute également une période supplémentaire de 25 minutes, l'horaire de l'élève serait transposé de la façon suivante :

Tableau II

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5	Période 6
École A	55 min.	55 min.	55 min.	55min.	55min.	25 min
École B	25 min.	55min.	55min.	55min.	55min.	55min.

L'horaire de l'enseignant est construit à partir du même horaire que celui de l'élève. *Par exemple, dans le cadre de l'ÉÉR, les enseignants concernés pourraient ne pas avoir de tâche d'enseignement à la période 3 du jour 1 et voir inscrit à l'horaire « rencontre ÉÉR ».*

Tableau III

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5	Période 6
École A	cours	cours	Rencontre ÉÉR	Travail personnel	cours	Projets

Un horaire de 5 ou 6 périodes permet une plus grande flexibilité qu'un horaire de 4 périodes. En effet, il est plus facile de jumeler des périodes pour la réalisation de certaines activités pédagogiques. Un plus grand nombre de périodes disponibles facilite également le dégagement de périodes communes à plusieurs enseignants, favorisant ainsi l'organisation de temps de concertation.

### Situation B

La situation présentée est celle d'une école qui a un horaire sur 5 jours, dont une bonne partie des activités pédagogiques se font par projets, ce qui a permis à l'école d'intégrer dans l'horaire de l'élève une partie des activités de tutorat et de titulariat. Dans cette école, chaque enseignant est à la fois titulaire d'un groupe d'élèves et tuteur de certains des élèves. L'école s'est organisée pour disposer d'une demi-journée par semaine pour du temps de concertation pour le personnel pendant que les élèves participent à des activités communautaires. L'horaire de l'élève est le suivant :

Tableau IV

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 6	Période 6
Jour 1	60 min	60 min.				
Jour 2	60 min.	60 min.	60min.	60 min.	60 min.	60 min.
Jour 3	60 min.	60 min.	60min.	activités	activités	activités
Jour 4	60 min.	60 min.	60 min.	60min.	60 min.	60 min.
Jour 5	60 min.	60 min.	60 min.	60min.	60 min.	

On remarquera que pour assurer le temps requis pour les activités pédagogiques des élèves, il n'y a que 5 périodes le vendredi pour un total de 1500 minutes par semaines, ce qui correspond aux exigences du Régime pédagogique.

Voici comment ce type d'organisation se concrétise dans l'horaire d'un enseignant de l'école :

Tableau V

Période	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h à 8h30		Act. prof. 30	Act. Prof. 30		Act. Prof. 30
8h30 à 9h30	Act. prof. en équipe 60	Titul. 20 cours 40	Titul. 20 cours 40	Trav.pers. 30	Titul. 20 cours 40
9h30 à 10h30	Titul. 20 cours 40	Tutorat 60	Cours 60	Tutorat 60	Cours 60
10h30 à 11h30	Tutorat 60	Trav. pers. 60	Cours 50 titul. 10	Titul. 60	Cours 60
11h30 à 12h30					surveillance
12h30 à 13h30	Cours 60	Titul. 60	Act. prof. en équipe 60		Trav. pers. 60
13h30à 14h30	Cours 60	Cours 60	Act. prof. en équipe 60		Tutorat. 50 Titul. 10
14h30 à 15h30	Cours 50 titul. 10	Cours 50 titul. 10	Act. prof. én équipe 60		Trav. pers 15
15h30	Act. péd. 25	Trav. pers. 25			

Act. Prof = activité professionnelle; titul. = titulariat; tut. = tutorat; le chiffre = nombre de minutes attribuées.

Dans cet horaire, les activités de titulariat et une partie du temps consacré au tutorat sont intégrées à l'intérieur de l'horaire des cours. L'école utilise ainsi la flexibilité que lui donne le temps indicatif du Régime pédagogique. Elle utilise également la marge de manœuvre de la convention collective. Le temps moyen consacré à des cours et leçons n'excède pas celui prévu à

la convention collective et l'ensemble de la tâche éducative respecte les 1200 minutes/semaine qui y sont prévues.

### **5.3. Les champs d'enseignement et la tâche**

#### **5.3.1. La nature des champs d'enseignement**

Les champs d'enseignement sont une des grilles à laquelle il faut se référer pour organiser les tâches des enseignants. Aussi, la manière dont ils sont identifiés dans la convention collective est un bon miroir des effets du morcellement de l'organisation scolaire au secondaire par rapport à celle du préscolaire et du primaire.

La convention collective identifie 21 champs d'enseignement pour l'ensemble du préscolaire, du primaire et du secondaire.

Seul le champ 1 (adaptation scolaire) est commun aux trois niveaux d'enseignement.

Le champ 2 regroupe les enseignantes et les enseignants des classes du préscolaire autres que ceux des spécialités prévues dans les autres champs. Ces enseignants sont désignés comme les titulaires du préscolaire.

Le champ 3 regroupe les enseignantes et les enseignants des classes du niveau primaire autres que ceux des spécialités prévues dans les autres champs. Ces enseignants sont désignés comme les titulaires du primaire.

Les champs 4 à 7 regroupent les enseignantes et les enseignants des spécialités au préscolaire et au primaire :

Anglais au primaire,  
Éducation physique au préscolaire et au primaire,  
Musique au préscolaire et au primaire,  
Arts plastiques au préscolaire et au primaire

Les champs 8 à 19 regroupent les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire :

Langue seconde anglais,  
Éducation physique,  
Musique,  
Arts plastiques,  
Français,  
Mathématiques et sciences,  
Religion ou morale et formation personnelle et sociale,  
Économie familiale,  
Initiation à la technologie et connaissance du monde du travail,

Sciences humaines,  
Informatique,  
Les cours autres que ceux déjà identifiés et les activités étudiantes.

Le champ 20 regroupe les enseignantes et les enseignants des classes d'accueil et de soutien linguistique pour les immigrantes et les immigrants.

Le champ 21 regroupe les enseignantes et les enseignants affectés à la suppléance régulière.

De plus, la convention permet à la commission scolaire et au syndicat de répartir les enseignants d'un même champ en plusieurs disciplines, multipliant ainsi davantage les possibilités d'affectation distinctes et réduisant du même coup les marges de manœuvre dans la répartition des tâches. Dans une commission scolaire, par exemple, les 12 champs de l'enseignement secondaire ont été ventilés en 21 disciplines ! On comprend pourquoi les champs d'enseignement sont considérés comme un des éléments les plus contraignants des conventions collectives<sup>38</sup>.

### **5.3.2. Les règles d'appartenance à un champ ou à une discipline**

Les dispositions relatives au mouvement de personnel et à la sécurité d'emploi ont elles aussi certainement contribué à la multiplication des disciplines au cours des années. Dans le contexte de la sécurité d'emploi, les champs d'enseignement sont en effet mutuellement exclusifs. Chaque enseignant est affecté à un champ ou à une discipline d'enseignement et ne pourra en changer qu'en application des règles de la convention collective.

L'enseignante ou l'enseignant qui dispense son enseignement dans plus d'une discipline ou d'un champ d'enseignement appartient à la discipline ou au champ d'enseignement dans lequel elle ou il dispense la majeure partie de son enseignement. S'il y a égalité, c'est l'enseignant qui indique à la commission scolaire à quel champ ou discipline il veut appartenir pour les fins du processus d'affectation. Les mêmes principes s'appliquent généralement au choix de l'école d'affectation lorsqu'un enseignant enseigne dans plusieurs écoles.

Les critères d'ancienneté et de capacité sont les critères prépondérants dans le processus d'affectation et de mutation.

Les critères et la procédure d'affectation et de mutation sont déterminés au niveau local de sorte qu'ils peuvent être variables d'une commission scolaire à l'autre.

---

<sup>38</sup> Il va paraître de plus en plus évident que la distribution des responsabilités et des disciplines telle qu'elle apparaît dans les champs précisés dans la convention collective devra être revue. Il faut évidemment tenir compte de l'évolution du programme d'étude (par exemple, les cours d'économie familiale n'existent plus en tant que tels), mais surtout la multiplicité de ces champs et la possibilité de les subdiviser encore plus est la conséquence d'un des principes de base de l'organisation « polyvalente » : l'enseignant est un spécialiste d'une matière ou discipline et il enseigne cette seule matière. Or un des principes d'organisation de la « famille » est l'affectation d'un enseignant à un groupe d'élèves comme responsable d'au moins deux matières.

Deux tendances d'application se dégagent. L'une prévoit que les enseignantes et les enseignants sont regroupés par champ ou par discipline au niveau de la commission scolaire et sont affectés annuellement par ordre d'ancienneté à l'école de leur choix selon les postes disponibles dans leur champ ou dans leur discipline d'enseignement. En procédant ainsi, on ouvre à plein chaque année la bourse du choix des postes. L'autre tendance affecte a priori dans l'école, par ordre d'ancienneté, par champ et par discipline, les enseignants qui y enseignaient déjà l'année précédente et ce, sous réserve des postes disponibles. Dans ce dernier cas, la procédure prévoit que l'enseignante ou l'enseignant peut demander un changement de champ, de discipline ou d'école, demande qui sera traitée selon des règles préétablies dans la convention locale tout en considérant le critère de capacité.

### **5.3.3. Les qualifications requises ou le critère de capacité**

Le critère de capacité est déterminant pour l'affectation d'un enseignant à un champ et à une discipline. Ce critère est défini dans la convention nationale. L'exigence est de satisfaire à l'un des trois critères suivants :

- avoir un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé pour la discipline visée.
- avoir l'expérience d'enseignement d'au moins un (1) an à temps complet ou l'équivalent à temps partiel, dans la discipline visée à l'intérieur des cinq (5) dernières années.
- avoir complété quinze (15) crédits de spécialisation dans la discipline visée, dans le cadre d'un même programme d'études.

Exceptionnellement, des exigences particulières peuvent être demandées, par exemple pour l'enseignement du violon dans le champ musique.

Le diplôme décerné par une université conditionne l'affectation à un champ d'enseignement. Plus le diplôme sera ouvert, plus l'enseignante ou l'enseignant aura de possibilités d'enseignement dans plusieurs champs ou disciplines.

Le fait de faire de la suppléance est une porte d'entrée pour acquérir la capacité d'être affecté dans un champ d'enseignement.

Le retour aux études est souvent l'effort que doit consentir un enseignant qui désire réellement changer de champ en cours de carrière.

### **5.3.4. Au delà des contraintes imposées par les champs**

Nous avons voulu ici décrire concrètement les mécanismes concernant les champs d'enseignement, car les règles d'affectation qui les accompagnent créent une contrainte importante à la direction d'une grosse école dans la répartition des tâches des enseignants, et ce,

particulièrement pour l'instauration du titulariat, lorsque cette modalité d'organisation des services n'est pas partagée par l'ensemble des enseignants de l'école. Cette contrainte est moins présente dans les petites écoles secondaires, parce que de nombreux enseignants y enseignent déjà plus d'une matière.

Beaucoup d'observateurs, dont le Conseil supérieur de l'éducation, pensent que ces dispositions concernant les champs freineront les réaménagements nécessaires de l'organisation scolaire du secondaire et qu'il faudrait donc les revoir à la lumière des exigences des nouveaux programmes. Ainsi, il est évident, pour nous, que l'instauration d'un champs « titulaire » au premier cycle du secondaire contribuerait à donner plus de souplesse à l'école qui désire réduire le nombre d'enseignants par groupe d'élève dans une perspective de transition entre le type d'organisation scolaire vécu au primaire et celui envisagé au deuxième cycle du secondaire. Pourquoi ne pas faciliter au premier cycle du secondaire, qui se trouve être de fait le quatrième cycle de formation générale, le même type d'organisation scolaire qu'au cours des autres cycles de formation générale ?

Mais notre tâche n'est pas ici de faire l'étude des nouveaux encadrements qu'il faudrait prévoir concernant les champs et leurs règles, mais de montrer comment des changements, limités certes, mais réels, sont malgré tout possibles. C'est la multiplication de ces micro-changements qui conduiront aux remises en cause nécessaires.

Les dispositions des conventions collectives laissent une certaine marge de manœuvre afin de permettre à des enseignants d'enseigner dans plusieurs champs ou disciplines tout en préservant un minimum de 50 % de tâche dans la discipline d'appartenance. Il est donc possible à une direction d'école d'influencer la répartition des responsabilités à divers moments de sa gestion. En voici quelques-uns :

- dès le moment où un projet particulier est présenté, la direction d'école doit échanger avec les enseignants sur la meilleure manière d'aménager les tâches pour atteindre des objectifs du projet.
- il arrive fréquemment qu'il reste des périodes disponibles dans un champ ou une discipline. Voilà un moment propice pour susciter chez les enseignants un questionnement sur l'opportunité d'assumer un complément de tâches dans une autre discipline afin de favoriser la mise en place de projets multidisciplinaires ou réduire le nombre de groupes qui lui sont confiés.
- le départ d'un enseignant pour la retraite qui laisse un poste vacant est également une occasion de s'interroger sur un aménagement différent des tâches du personnel affecté à l'école, et ce, particulièrement lorsqu'il n'y a pas de surplus d'affectation au niveau de la commission scolaire.

Pour avoir une chance de réussir, un réaménagement des tâches doit s'appuyer sur une réflexion conjointe de la direction avec les enseignants sur les services à rendre aux élèves et les avantages recherchés par le réaménagement. Il importe que les conclusions de cette réflexion soient largement partagées par le personnel concerné afin de dégager une volonté commune d'agir.

Le directeur doit également s'assurer que les droits individuels de ses enseignants ne sont pas menacés par le projet de réaménagement des tâches. La menace engendre de l'insécurité et cette insécurité se manifeste par de la résistance au changement. C'est pourquoi il est préférable de procéder à de tels changements lorsqu'il se crée des ouvertures : lors de la vacance de postes ou au moment où tous les enseignants impliqués conviennent de l'opportunité d'un changement et le font sur une base volontaire.

La réussite du changement dépend souvent de la capacité de la direction à pouvoir exposer clairement les motifs du changement proposé et de l'utilisation stratégique des opportunités qui se présentent. Ainsi, il peut s'avérer stratégique de patienter lorsqu'on anticipe une conjoncture favorable dans un avenir raisonnable.

#### **5.4. Autres contraintes de la convention ayant des incidences sur la tâche**

D'autres aspects des dispositions des conventions collectives peuvent avoir une incidence directe ou indirecte sur la tâche des enseignants.

##### **5.4.1. Les règles de répartition des fonctions et des responsabilités et la tâche**

Les règles de répartition des fonctions et des responsabilités sont un autre aspect de l'application de la convention collective qui a une incidence sur la tâche des enseignants. Ces règles sont définies au niveau local de sorte qu'elles varient d'une commission scolaire à l'autre.

Dans certains cas, la direction d'école n'a pratiquement aucune marge de manœuvre dans l'application du processus de répartition des fonctions et des responsabilités. La responsabilité et le pouvoir sont entre les mains des enseignants collectivement. Voilà pour eux une belle occasion de faire preuve de professionnalisme en répartissant les tâches en tenant compte des besoins particuliers des projets pédagogiques de l'école.

Dans d'autres cas, elle a un pouvoir pour déterminer les critères qui seront utilisés pour cette répartition. *Dans ce dernier cas, la direction d'école peut donc identifier des critères en lien avec les exigences d'un projet, tel que l'ÉÉR.*

Dans ce processus de répartition des fonctions et des responsabilités, la culture de l'établissement pourrait cependant s'avérer déterminante pour contrer l'ouverture d'une partie du personnel à se donner une approche différente de celle qui est appliquée depuis des années. Les difficultés rencontrées ne dépendent pas uniquement des dispositions des conventions collectives. Mais une culture se change aussi.

### **5.4.2. Les mécanismes d'affectation du personnel entre les établissements et la mobilité du personnel**

Les mécanismes d'affectation du personnel qu'on trouve dans les conventions collectives peuvent avoir un effet direct sur la continuité des projets par la plus ou moins grande mobilité du personnel qu'ils permettent. On observe deux situations dans l'application de ces mécanismes.

L'une prévoit que, chaque année, les enseignants, par ordre d'ancienneté, choisissent un poste parmi les postes prévus pour l'ensemble des écoles. Cette procédure est susceptible d'entraîner une très grande mobilité du personnel parce qu'elle permet à chaque enseignant de changer d'école facilement si les postes convoités n'ont pas été comblés par les enseignants qui ont choisi avant lui.

L'autre procédure permet d'affecter automatiquement les enseignants dans l'établissement auquel ils étaient affectés l'année précédente à moins qu'ils ne soient déclarés en surplus de personnel si des besoins moindre d'enseignants sont prévus pour l'année suivante. Cette procédure d'affectation assure une plus grande stabilité du personnel d'un établissement et favorise la poursuite des projets d'une année à l'autre. Soulignons cependant que les enseignants peuvent toujours demander une mutation volontaire dans une autre école qui aurait des postes disponibles.

Les mécanismes d'affectation du personnel entre les établissements ont donc une incidence sur la mobilité du personnel surtout quand ce mécanisme oblige un enseignant plus jeune à changer d'école parce qu'un enseignant ayant plus d'ancienneté vient prendre le poste qu'il détient. *Mais un tel cas est très hypothétique dans le cas de petites écoles secondaires éloignées. Ce ne sont pas, au moins dans ces cas, les règles de mobilité elles-mêmes qui font problème. Ce sont généralement les enseignants eux-mêmes qui choisissent de se déplacer dans une autre école pour des motifs, tels que la proximité du lieu de résidence ou la possibilité de travailler dans une école plus grande. L'implication dans un projet comme l'ÉÉR n'est pas suffisante pour les retenir dans l'école qui expérimente le projet. Il en est de même également pour les directions d'école.*

Les problèmes que peut poser la mobilité du personnel ne viennent pas principalement de l'application des mécanismes des conventions collectives, mais davantage du désir légitime des individus d'améliorer leurs conditions de vie ou de poursuivre un cheminement de carrière. *Aussi, dans le cadre de projets comme l'ÉÉR, la question essentielle est de savoir comment on peut assurer le transfert de l'expertise entre les diverses équipes qui se succèdent afin d'assurer la continuité du projet. Car, dans une petite école, si la mobilité du personnel est assez élevée, il n'en est pas de même pour les élèves qui s'attendent à la poursuite de projets motivants pour eux.*

### 5.4.3. Les arrangements locaux entre la commission scolaire et le syndicat

Bien que les conventions collectives permettent des arrangements locaux entre la commission scolaire et le syndicat pour la réalisation de projets particuliers, cette possibilité est peu utilisée dans les faits. Ces arrangements font toujours l'objet de négociations qui peuvent être longues et retardent ainsi la mise en place du projet, voire même peuvent faire en sorte qu'il ne se réalise pas. Par ailleurs, les écoles souhaitent pouvoir, le plus possible, réaliser leurs projets dans le cadre des règles établies afin de s'assurer qu'il se déroule dans les conditions normales, ce qui est essentiel pour garantir sa pérennité. Cependant, cette marge de manœuvre permettant de convenir d'arrangements locaux ne devrait pas être écartée a priori par une direction d'école devant faire face à des situations très particulières.

## **EN RÉSUMÉ**

Si nous avons accordé dans cette étude une attention soignée et minutieuse concernant la tâche de l'enseignant et ses encadrements, c'est qu'au bout du compte tout changement dans l'organisation implique un changement de pratique des personnes. Le changement dans une organisation n'est que le changement tel qu'assumé par des personnes. Or la tâche, surtout dans l'environnement technocratique qu'a pris l'organisation scolaire « polyvalente » au secondaire, est un point focal qui cristallise tous les éléments de l'organisation et avec le temps un grand nombre de fils lilliputiens parfois conventionnés, parfois routiniers, parfois imaginaires sont venus l'enserrer au point de paralyser chez certains tout essai d'innovation.

Aussi pour inciter aux changements nécessaires, nous voulions prendre en compte tous et chacun des facteurs qui conditionnent la représentation que l'on se fait des encadrements de la tâche des enseignants et montrer que, malgré tout, les marges de manœuvre, qu'on ose ou non utiliser, existent.

Les considérations présentées ne visent pas à suggérer des modèles à suivre, mais elles veulent illustrer le fait qu'une équipe école peut disposer d'une certaine flexibilité dans l'aménagement de son organisation scolaire et dans l'aménagement de la tâche des enseignants, et cela, tout en respectant le cadre des dispositions légales ou conventionnées qui régissent l'école.

Nous pouvons nous représenter ces marges de manœuvre comme autant d'outils disponibles à utiliser selon les besoins du moment. En synthèse, voici l'ensemble de ces outils relatifs à la tâche des enseignants :

Encadrements	Objets	Outils
Loi sur l'instruction publique	Droits et obligations de l'enseignant	Le droit de choisir les modalités pédagogiques telles que l'ÉÉR
Programme de formation	Compétences à développer	Responsabilité professionnelle des modalités d'enseignement
Régime pédagogique	Heures et unités de formation	- Le choix de répartir le temps indicatif de chaque discipline - La possibilité de prévoir du temps pour des activités multidisciplinaires
Conventions collectives	Fonction générale de l'enseignant	La collaboration avec les autres enseignants et les professionnels, partie de la fonction de l'enseignant.
	Formation du personnel	Le temps à prévoir dans l'implantation d'un projet.
	Journée pédagogique	La répartition des jours selon les besoins de rencontres et de formation.
	Semaine de travail	L'utilisation concertée du temps de présence dans l'école.
	Horaire individuel	L'outil pour prévoir les temps de concertation.
	Tâche éducative	La moyenne de temps consacré à l'enseignement  La liberté de définir le contenu des autres tâches éducatives.
	Tâches complémentaires	L'outil permettant de prévoir les rencontres de concertation.
	Règles de répartition des fonctions et responsabilités	L'outil permettant parfois d'établir des critères de sélection pour les projets.
	Les arrangements locaux	L'outil à utiliser dans une situation particulière.

## **6. DES ÉLÉMENTS POUR METTRE EN PLACE DES CHANGEMENTS DANS L'ORGANISATION**

Au terme de cette étude, il apparaît clairement que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans une perspective de fonctionnement en réseau aura du mal à se déployer dans la forme d'organisation « polyvalente » de l'école secondaire. Cette forme d'organisation peut par contre parfaitement s'accommoder du modèle de la formation à distance. Si on veut donc tirer profit des avantages que permet, pour la réalisation des apprentissages, le fonctionnement en réseau, il faut donc que les écoles secondaires faisant partie du projet de recherche-action examinent leur organisation et entreprennent si besoin de la changer.

Ce chapitre a pour objectif de donner aux directions de ces écoles et à leur équipe-école quelques éléments pour aborder ce travail.

### **6.1. Vers quel modèle d'organisation faut-il tendre ?**

Les analyses des trois chapitres précédents sont claires. L'organisation des petites écoles secondaires qui veulent implanter l'ÉÉR doit tendre vers une forme d'organisation du type de la « famille » couplée avec celle du « tutorat ». Cette forme d'organisation a le double avantage de faciliter la mise en place des nouveaux programmes et de permettre l'utilisation des possibilités qu'offre la mise en réseau pour réaliser des apprentissages.

En outre cette forme d'organisation, au dire de ceux qui la pratiquent, semble mieux répondre que l'organisation « polyvalente » aux besoins des élèves et des enseignants. Ceux qui la vivent recherchent par ce moyen :

- pour leurs élèves :
  - une plus grande intégration des savoirs ainsi que l'acquisition de savoirs plus durables.
  - une plus grande implication personnelle des élèves dans leurs activités d'apprentissage.
  - une plus grande attention donnée à chaque élève, à ses difficultés, à ses progrès, à sa réussite.

Ce sont ces préoccupations et ces intentions qui orientent et expliquent les choix pédagogiques mis en œuvre.

- pour eux-mêmes, enseignants, ils recherchent :

- l'occasion de s'impliquer collectivement, de briser ainsi l'isolement, se soutenir, vivre les sentiments (fierté, joie, complicité...) que procurent les réalisations faites ensemble.
- la possibilité d'exercer plus de pouvoir sur les conditions dans lesquelles se déroulent leur travail et ses exigences et être capables ainsi de mieux s'ajuster aux situations, mais aussi de vivre les sentiments de responsabilité partagée d'une équipe.

Pour toutes ces raisons et pour assurer aussi la vitalité de leur école, se donner les meilleures chances d'appliquer le nouveau programme d'études, pouvoir utiliser les possibilités que leur permet, pour la formation de leurs élèves, la mise en réseau avec une autre école, les petites écoles secondaires doivent tendre vers ces nouveaux modes d'organisation

## **6.2. Quelques idées trop souvent prises pour acquises**

Très souvent, on s'empêche d'innover ou de faire des changements à cause d'idées ou de représentations qui, en fait, sont fausses ou du moins sans fondement. Ce sont quelques-unes d'entre elles que nous voudrions nommer ici. Ceux et celles qui ont fait des changements d'organisation pour mettre en œuvre les nouveaux programmes les ont rencontrés un jour ou l'autre sur leur route. Il faudra être capable de les corriger.

### **6.2.1. Sur la pédagogie**

- L'enseignant a peu de liberté dans sa pratique pédagogique. Inexact : l'enseignant dispose, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, de la liberté de choisir les moyens adaptés aux besoins des élèves qui lui sont confiés. L'enseignant réduit lui-même sa liberté pédagogique en adoptant une méthode, un manuel ou un cahier d'exercices.
- Avec le nouveau programme de formation, on n'aura plus le droit de faire de l'enseignement. Inexact : le programme de formation n'enlève pas à l'enseignant la liberté de choisir les moyens adaptés aux besoins d'apprentissage de ses élèves, dont celui de faire un exposé au besoin sur une notion ou une règle. Le programme de formation demande que les activités d'apprentissage soient signifiantes pour les élèves et par conséquent que la maîtrise de notions théoriques se manifeste aussi dans l'exercice de compétences observables dans la réalisation de projets.
- Le temps d'enseignement doit être consacré à des activités disciplinaires. Inexact : rien ne spécifie que les activités à caractère disciplinaire doivent occuper tout le temps disponible pour l'enseignement. Si on peut y consacrer des journées vertes, blanches ou de fêtes, on peut également y introduire des activités multidisciplinaires, des activités de tutorat ou d'autres activités qui contribuent à la formation des élèves.

- Le temps d'enseignement prévu au régime pédagogique est un temps minimal et par conséquent il doit être respecté et considéré comme prescriptif. Inexact : le temps prévu au Régime pédagogique est indicatif. C'est l'atteinte des objectifs pour un groupe d'élève qui doit guider le temps à consacrer à chaque discipline ou à chaque projet. Le temps prévu au Régime pédagogique est souvent utilisé comme alibi pour protéger le niveau d'effectifs dans un champ d'enseignement ou pour faciliter l'organisation scolaire. Ouvrir davantage les silos disciplinaires par la réalisation de projets multidisciplinaires permettrait probablement le développement des compétences avec moins de temps à consacrer dans chacune des disciplines prises individuellement.
- La commission scolaire est responsable de mon perfectionnement. Inexact : Chaque personne est responsable de sa formation continue en vertu de la loi. La commission scolaire doit cependant s'assurer de la formation requise par les changements qu'elle instaure.

### 6.2.2. Sur la tâche

- Les dispositions de la convention collective sont rigides quant à la définition de la tâche. Inexact : si on examine de près l'ensemble des dispositions sur la tâche, on y identifie des marges de manœuvre qu'on s'empêche d'utiliser, telle la moyenne du temps d'enseignement, l'attribution d'un temps variable entre les enseignants pour la surveillance des élèves ou l'organisation des activités parascolaires.
- Le principe d'équité demande que la tâche éducative soit la même pour tous. Inexact : bien que le temps consacré à la tâche éducative soit le même pour tous, le contenu de cette tâche peut être très variable d'un enseignant à l'autre, et ce, tant au niveau du temps à consacrer à des activités d'enseignement qu'à celui consacré à la surveillance des élèves, à des activités d'encadrement ou à des activités parascolaires.
- La tâche de l'enseignant est une affaire personnelle. Inexact : il est de la responsabilité de l'enseignant de collaborer avec les autres enseignants et les professionnels à la réussite de ses élèves. La réussite des élèves est essentiellement une affaire de coopération et les pratiques professionnelles devraient accorder plus d'attention à l'impact de la coopération dans la réalisation de la mission de l'école.
- Les réunions après les heures de cours sont du bénévolat. Inexact : la collaboration avec les collègues et les professionnels commande des rencontres qui font partie intégrante de la tâche de l'enseignant et se doivent d'être considérées comme telles. De plus les rencontres collectives que commande la direction d'école sont également prévues dans la tâche de l'enseignant.
- Les journées pédagogiques sont prévues pour le travail personnel de l'enseignant. Inexact : la tâche de l'enseignant alloue un certain nombre d'heures par semaine non attribuées dans l'horaire pour le travail personnel. Les journées pédagogiques (le nom

l'indique) peuvent être utilisés prioritairement pour des activités de perfectionnement ou de collaboration parce qu'elles facilitent le regroupement du personnel qui, à ce moment, n'est pas réparti entre plusieurs classes pour des cours.

- La présence obligatoire à l'école est une augmentation de la tâche. Inexact : la présence obligatoire à l'école n'a rien changé aux tâches de l'enseignant, elle modifie un peu le contexte de leur réalisation pour faciliter certaines activités professionnelles, par exemple, les rencontres avec les collègues.
- L'horaire individuel est une négation du professionnalisme de l'enseignement. Inexact : toute organisation doit annoncer à quel moment les personnes qui dispensent les services sont disponibles. Lorsque la tâche implique des activités de collaboration avec des collègues, il n'est pas déraisonnable d'organiser des temps où l'ensemble des personnes concernées sera disponible pour accomplir ces tâches.

### **6.3. Quelques éléments pour élaborer une stratégie de développement qui implique des changements**

Implanter dans la pratique d'une école des activités permettant de fonctionner avec une autre école en réseau implique pour les acteurs des changements de pratique pédagogique, administrative, organisationnelle. Mais il est important que la direction considère d'abord tous ces changements comme du développement. Elle doit arriver à faire partager ce point de vue par l'équipe-école. Et notamment les changements organisationnels qui seront nécessaires ne doivent jamais être dissociés du projet pédagogique. L'organisation à mettre en place n'est là que pour soutenir ce projet.

Nous nous permettons de rappeler ici quelques éléments dont doit se préoccuper une direction qui, avec son équipe-école, veut aborder, puis réaliser, des changements organisationnels pour faciliter la mise en œuvre de l'ÉÉR.

Pour préparer le terrain, la direction de l'école devra ;

- s'assurer d'une bonne compréhension de la nature du projet (ses objectifs, caractéristiques, exigences, contributions à l'apprentissage, etc.). Cela lui permettra de communiquer à ses enseignants une information réaliste sur le projet et éviter ainsi une idéalisation qui serait à l'origine de futures déceptions;
- connaître bien la situation de son école : les personnes intéressées par le projet, les facteurs de résistance avec lesquels il lui faudra composer, le degré et la nature de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage, les ressources matérielles et financières à sa disposition, et ce, afin d'être conscient de l'environnement dans lequel s'implante le projet;

- affirmer sa volonté d'assurer le leadership du projet en y consacrant temps, présences et énergies afin que les enseignants sachent par son action qu'ils peuvent compter sur l'appui de la direction dans ce projet;
- prendre le temps d'échanger avec les personnes concernées sur la nature de projet d'ÉÉR, d'accueillir craintes et objections, et d'identifier si elles manifestent l'insécurité, la demande d'information, la remise en question des objectifs du projet, l'inquiétude sur la présence ou l'absence des conditions de réalisation. Les craintes, les objections et les résistances au changement révèlent des besoins à identifier et constituent des informations précieuses pour l'élaboration des actions ultérieures;
- organiser des visites de son personnel dans d'autres écoles qui expérimentent l'ÉÉR ou qui vivent d'autres formes d'organisation afin de démystifier le projet et constater les conditions réelles de sa réussite;
- communiquer, toujours et au fur et à mesure, toute l'information disponible à l'ensemble du personnel de l'école et à toute personne susceptible d'être impliquée de près ou de loin par le projet (les autres enseignants, les professionnels, les parents, etc.), et ce, afin que ce projet ne soit pas considéré comme un projet à part.

Pour aborder plus directement les changements organisationnels, la direction devra aussi :

- échanger avec les enseignants sur les caractéristiques de la pédagogie sous-jacente au projet proposé, ses exigences au niveau technologique et leurs répercussions possibles au niveau de la tâche, et ce, parce qu'un nouveau projet peut créer des ouvertures à faire des changements dont on ne voyait pas la pertinence auparavant;
- identifier avec les enseignants la formation à recevoir et prévoir le temps pour la donner afin de ne pas lancer les enseignants dans un projet dont ils ne connaissent pas les données de base ou qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment ;
- sensibiliser les enseignants aux possibilités d'assouplissement du cadre actuel de fonctionnement (grille-matières, regroupement des élèves, horaire des activités, tâche éducative) afin de faire voir que l'école a le pouvoir de se donner un contexte adapté à la réalisation de l'ÉÉR;
- échanger sur la pertinence d'avoir des groupes stables d'élèves pour le projet, de nommer un titulaire pour chaque groupe, d'assurer un suivi individuel des apprentissages réalisés à travers les activités en réseau, et ce, afin de ne négliger aucune des possibilités d'adapter le cadre de fonctionnement de façon à favoriser la réussite pédagogique du projet;
- ne pas attendre que la nouvelle réorganisation soit décidée pour prévoir dans l'horaire les temps nécessaires pour la planification, la concertation, la formation et les bilans en cours d'année parce que ces éléments de la tâche prennent une étendue particulière dans un contexte de collaboration;

- ne pas attendre que la nouvelle réorganisation soit décidée pour prévoir comment (où, quand) se réaliseront les activités multidisciplinaires des élèves;
- proposer un plan ouvert de réorganisation qui propose des hypothèses de solution par rapport aux problèmes de réorganisation identifiés ;
- communiquer, toujours et au fur et à mesure, toute l'information disponible à l'ensemble du personnel de l'école et à toute personne susceptible d'être impliquée de près ou de loin par le projet (les autres enseignants, les professionnels, les parents, etc.), et ce, afin de ne pas isoler les membres de l'équipe et que ce projet ne soit pas considéré comme un projet à part.

## **EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES ÉVIDENCES**

La mise en réseau des écoles va changer la manière dont les enseignants interagissent avec leurs élèves.

Or, il y a un rapport de réciprocité entre la manière dont les interactions se déroulent dans l'enseignement et la forme d'organisation scolaire mise en place. Au point que parfois c'est le changement de pratique pédagogique qui crée une pression sur la forme de l'organisation et parfois c'est le changement de la forme d'organisation qui entraîne le changement de pratique pédagogique.

Puisqu'on ne peut dissocier changement de pratique pédagogique et renouvellement de l'organisation, le changement doit impliquer les acteurs, doit être pris en charge collectivement par eux et se justifier par des raisons qui concernent la formation que doivent recevoir les élèves et les situations dans lesquelles ils doivent la recevoir.

Aussi, si on veut que l'ÉÉR puisse se déployer dans les écoles secondaires, il faut qu'elle se modèle une forme d'organisation dans laquelle ses possibilités pour réaliser en réseau les apprentissages des élèves puissent se réaliser pleinement.

La pérennité du fonctionnement en réseau qu'expérimente l'ÉÉR est d'ailleurs à ce prix. Les approches pédagogiques innovatrices ne se maintiennent et ne se perpétuent que par le système d'organisation et de fonctionnement particulier qu'elles se sont données.

C'est là une condition qui n'est certes pas suffisante, mais qui, dans tous les cas, s'est avérée nécessaire.

Le renouvellement de l'organisation du secondaire est donc bien la condition nécessaire de l'implantation de l'ÉÉR dans les petites écoles secondaires.