

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION

Un survol des chantiers qui nous attendent

Éléments pour un premier chapitre ou une introduction

CONFIDENTIEL

Paul Inchauspé
Montréal, le 2 janvier 1996

Les différents chapitres qui suivent traiteront des divers sujets abordés lors des audiences ou dans les mémoires. Mais nous voudrions indiquer ici, dès l'entrée, les impressions générales qui se dégagent sur l'état de notre système d'éducation au terme de la lecture de ces deux mille mémoires et de ces ... heures d'audiences.

Ce que le Québec moderne est devenu, nous le devons en très grande partie à notre système d'éducation. Ce système a été modernisé il y a maintenant trente ans. Il se compare avantageusement à ceux de pays avancés, et bien des observateurs extérieurs s'étonnent de la rapidité des progrès collectifs que nous avons réalisés grâce à lui en terme d'accès à l'éducation. Et en écoutant les jeunes étudiants collégiaux et universitaires, émerveillés par l'ampleur des perspectives ouvertes par eux, l'acuité de leur jugement, la force de leur attachement à ce qui les a fait grandir intellectuellement, nous nous disions qu'on ne peut totalement désespérer d'un système d'éducation qui produit de tels fruits.

Et pourtant le sentiment diffus de l'insatisfaction de la population envers son système d'éducation, sentiment relayé par les leaders d'opinion, a bien sa raison d'être. Ce bel édifice construit avec audace et dans l'enthousiasme il y a trente ans a subi l'épreuve du temps. Et sans doute aussi en cours de route avons-nous négligé des choses importantes et même des choses élémentaires en éducation. Quoi qu'il en soit, ce bel édifice a pris des plis qui, s'ils ne sont pas redressés, le condamnent à être peu efficace. Les piliers sur lesquels il s'est construit sont ébranlés, et les tensions continueront à l'habiter si de nouvelles consolidations ne sont pas faites. L'enthousiasme et la passion de ceux qui y oeuvrent se sont émoussés chez beaucoup et les jeunes sont venus nous le redire - rien d'important n'est possible en éducation en l'absence de ces ingrédients.

Ce sont de ces choses dont nous voudrions tout d'abord vous parler.

Des Mauvais plis qu'il faut redresser.

À travers les mémoires et les interventions des audiences, nous avons senti comme un désir de renouvellement profond de certaines pratiques coutumières de notre école. Les intervenants ne parlaient le plus souvent que de situations vécues dans leur milieu, leur école, leur cégep, leur université. Mais en écoutant ainsi ces discours qui se voulaient particuliers, nous constatons qu'ils étaient communs. Alors, il nous est apparu clairement que les redressements voulus concernaient des traits caractéristiques de notre école, comme la pente dans laquelle nous glissons trop souvent, comme des plis qui nous sont trop habituels. Dans les chapitres suivants, on trouvera, à l'occasion de l'étude des différents thèmes, la recension de l'un ou l'autre de ces traits. Mais nous

voudrions ici, d'entrée de jeu, les présenter plus synthétiquement. Pour beaucoup d'intervenants, et nous partageons leur point de vue, l'amélioration de notre école passe par des redressements sur ces points. Aussi, nous les soumettrons au débat lors des assises régionales et nationales.

Repousser le problème à d'autres niveaux, ne pas bien faire les choses la première fois, mais compter sur les solutions de la deuxième chance, ne pas exiger la maîtrise des choses au moment où elles sont apprises, mais les exiger plus tard au moment où ces choses ne s'apprennent pas normalement, ce sont là des comportements qui, semble-t-il, traversent tout notre système d'éducation. Pourquoi ne veut-on pas faire redoubler la première année du primaire? Pourquoi, à 16 ans, on peut quitter l'école régulière sans diplôme et s'inscrire pour l'avoir au service de l'éducation des adultes, l'école de la deuxième chance, détournant ainsi le rôle de ce service? Pourquoi l'école, qui produit des décrocheurs, ne se transforme pas pour faire face à ce problème sous prétexte que des écoles spéciales pour raccrocheurs peuvent les réintégrer plus tard? Pourquoi le cégep multiplie-t-il les cours de mise à niveau? Pourquoi l'université exige-t-elle à son entrée la maîtrise parfaite de codes linguistiques dont l'apprentissage relève du primaire et du secondaire? Cinquante ans après l'établissement de l'école obligatoire, pourquoi l'analphabétisme continue-t-il à progresser et les programmes d'alphabétisation de s'adresser prioritairement à des jeunes de 18 à 30 ans? Ces comportements sont tellement généralisés qu'on ne peut se contenter de les mettre sur le compte du laxisme et du manque de professionnalisme des personnes. Ces comportements n'obéissent-ils pas à des normes informelles qui traversent tout le système d'éducation? Quelles en sont les causes? Effets pervers d'un système qui, pour favoriser l'accès du plus grand nombre, assure des filets de rattrapage qui servent ensuite d'alibis pour ne pas régler, pour le plus grand nombre, les problèmes au moment et dans les lieux où ils devraient l'être? Conséquence d'une conception de l'accessibilité donnant "sa chance au coureur", refusant toute sélection et même toute indication au coureur de ses chances de réussite alors que les bases qui permettent les réussites ultérieures ne sont pas assurées? La perpétuation de ce mauvais pli n'entraîne-t-il pas un gaspillage, un manque de confiance des niveaux d'enseignement les uns par rapport aux autres et, plus grave encore, ce goût amer laissé chez les jeunes par ces années perdues, ces détours, ces impasses? Voilà des sujets importants à débattre.

Du primaire à l'université, notre école néglige la prise en charge institutionnelle de l'étude personnelle de l'élève. L'enseignement est une action du professeur en direction de l'élève, l'étude est un travail que l'élève accomplit sur lui-même. Par ce travail, il s'instruit, il se développe, il se forme. C'est pourquoi il n'y a pas d'apprentissage sans étude, et la réussite dans les études dépend pour le plus grand nombre du temps consacré à l'étude personnelle. Tout le monde est d'accord avec cela, et au cégep et à l'université le temps d'étude personnelle est prévu pour chacun des cours et compte même dans la pondération du cours. Mais, du primaire à l'université, tout le monde se plaint que le temps de travail personnel se réduise de plus en plus, qu'il tende à devenir insignifiant au secondaire et que les loisirs, le travail rémunéré,

la télévision et les jeux d'ordinateur le réduisent comme une peau de chagrin. De telles plaintes s'élèvent de partout. Mais l'école n'est-elle pas, elle, la cause du problème? En effet, à la différence de jadis et aussi d'autres systèmes d'éducation, n'avons-nous pas fait du travail personnel de l'élève, et cela dès le primaire et le secondaire, une affaire privée, laissée aux élèves eux-mêmes ou à leurs familles... ou à des professeurs devant alors individuellement assurer l'aiguillon par la "note qui compte" et dont le zèle se paie par un poids démesuré de corrections? Y a-t-il prise en main institutionnelle de l'étude personnelle de l'élève par l'école? Y a-t-il des salles d'étude, du temps et de l'encadrement prévus dans l'horaire pour les devoirs et les leçons? Le seul temps encadré n'est-il pas le temps scolaire, celui des matières scolaires? En dehors de ce temps, y a-t-il du temps encadré par l'école pour du temps passé à l'école ou hors de l'école pour étudier ses leçons, faire ses devoirs, aller à la bibliothèque, participer à des loisirs éducatifs? Et les directives que reçoivent les parents parlent-elles ou non de ces choses? Comment relever significativement la qualité de la formation si nous négligeons ces choses que nous considérons pourtant comme essentielles et dont nous ne cessons de déplorer l'absence?

Notre école oublie parfois trop qu'elle oeuvre dans l'univers de la culture. Nous ne voulons pas dire par là qu'elle ne fait pas assez de place à l'art et aux activités culturelles, nous voulons dire par là que les matières scolaires n'y sont pas suffisamment enseignées dans une perspective de formation culturelle. Beaucoup d'intervenants sont venus nous le dire, et les jeunes plus encore que les autres. Et ils désirent que les curriculum d'études tiennent mieux compte de cette dimension culturelle. Les théories d'apprentissage - et c'est normal - ont marqué nos écoles, mais doivent-elles se cantonner à cette activité? Une juxtaposition d'apprentissages, est-ce encore une formation? N'y manque-t-il pas l'essentiel de la culture, les liens entre les acquis scolaires, leur synthèse, leur sens? Étudier sa langue maternelle comme outil de communication, c'est développer des habilités, mais l'étude de sa langue à l'école peut-elle se réduire à cela? La langue maternelle n'est-elle pas un lieu d'appartenance, une patrie et aussi un patrimoine dont il faut connaître les formes d'expression significative, les oeuvres des auteurs qui l'ont marquée? L'initiation démocratique à l'école peut-elle faire l'économie de l'histoire des institutions sociales et politiques qui ont façonné notre société? L'étude des sciences à l'école peut-elle être détachée de l'étude des conditions qui ont présidé aux découvertes et de celles de leurs effets sur les activités humaines? Les activités pédagogiques organisées par l'école ne peuvent-elles pas tirer plus de profit des institutions culturelles existantes? Le rôle de l'enseignant se réduit-il à organiser, diriger et évaluer les apprentissages? Ne doit-il pas aussi ouvrir les horizons, éclairer, faire réfléchir, éveiller et même parfois déranger. L'école doit instruire, mais on ne peut être véritablement instruit si on est inculte. Mais vouloir que notre école se situe davantage dans cette perspective d'éducation culturelle, n'est-ce pas ouvrir des révisions dans l'organisation pédagogique, dans l'établissement des programmes d'étude, dans le rôle attendu du professeur? Et par conséquent dans sa formation?

Notre école ne se préoccupe pas assez de la **formation des maîtres** et de leur perfectionnement en cours d'emploi. On nous a signalé quelques signes de ce désintéressement. La relance de l'enseignement professionnel au secondaire s'est traduite, ces dernières années, par l'implantation de centres dont les équipements ont coûté des millions. Dans la même période, dans l'indifférence, le corps des professeurs d'enseignement professionnel du secondaire disparaissait et était remplacé par des chargés de cours! La dernière réforme de la formation des maîtres a accentué la formation pédagogique pratique des futurs enseignants, mais a réduit la formation disciplinaire. Mais ceci n'est-il pas sans conséquences pour les cours du secondaire ou du moins pour ceux du deuxième cycle du secondaire? Les débats sur ces questions n'ont pas dépassé les cercles universitaires, Mais ces questions ne concernent-elles qu'eux seuls? Les questions concernant la qualité de l'éducation ne sont-elles pas trop sérieuses pour être laissées aux seuls professeurs des sciences de l'éducation? N'y a-t-il pas un lien direct entre la négligence en ce domaine et le sentiment de dévalorisation professionnelle ressenti par trop de professeurs consciencieux? On a déjà dit que la réforme de notre système d'éducation mise en place il y a trente ans avait par trop négligé le problème de la formation des maîtres. Nous apprêtons-nous à reproduire ce passé?

Notre école n'est pas assez exigeante. Lors des audiences régionales, des parents, des professeurs sont venus nous le dire. Mais c'est le message que nous ont lancé tous les jeunes lors des audiences nationales. "Demandez-nous en plus, nous sommes capables. Ne vous contentez pas de nous enseigner des choses élémentaires et toujours les mêmes, faites-nous découvrir d'autres choses. Exigez plus de nous. Développez chez nous le sens de l'effort, et même si nous n'aimons pas certaines choses qui nous seront utiles, forcez-nous, nous vous en serons reconnaissants plus tard. Mais pour que l'école ne soit pas "plate", ce lieu où l'on s'ennuie, donnez-nous des professeurs compétents, passionnés, ayant le sens de l'humour". Le calendrier des audiences a été étiré pour que les jeunes puissent s'y présenter en septembre et en octobre. Ce fut là une de nos meilleures décisions. Elle nous a permis d'entendre, de la bouche même des usagers de notre école, le jugement qu'ils portent sur elle en même temps que l'espoir qu'ils fondent sur elle. Ce message était tellement fort qu'on ne peut l'oublier.

Notre école ne donne pas la place qui lui revient à la **formation professionnelle et technique**. Notre école s'enracine dans une tradition qui valorise la formation générale et méprise les savoirs utilitaires. On est venu nous le dire et nous démontrer la vérité d'une telle assertion. Déjà, dans le temps, la création de l'École Polytechnique et de l'École des Hautes études commerciales a suscité pour ces raisons l'opposition de l'université et des élites. Les trente dernières années, la situation ne s'est guère améliorée. Notre enseignement supérieur n'a pas beaucoup développé des baccalauréats techniques spécialisés, et l'École de technologie supérieure qui l'a fait a eu du mal à se faire reconnaître. L'enseignement professionnel du secondaire s'est effondré et, depuis, les relances de cet enseignement se succèdent. Seul l'enseignement technique du cégep

a donné sa légitimité à l'existence dans notre système scolaire d'un enseignement de type professionnel comme voie normale de scolarisation. Au cours des audiences, Nous avons même senti un malaise sur cette question. Bien sûr, les exemples internationaux, la demande sociale poussent à développer des filières d'enseignement professionnel et technique, mais on n'y va, comme dirait Montaigne, que d'une fesse. Derrière les discours convenus, on a senti des réticences. On n'accepte pas encore une idée, qui pour nous est évidente, qu'il faut sortir toujours de l'école avec un diplôme attestant une compétence professionnelle. Le seul diplôme valorisé par l'école secondaire est le diplôme d'études secondaires. C'est un diplôme ouvrant la voie des études supérieures, ce n'est pas un diplôme attestant une compétence professionnelle. Et pourtant, à l'école secondaire, des jeunes ayant des retards scolaires sont inscrits dans des programmes de cheminements particuliers ou d'insertion sociale et professionnelle. Des professeurs admirables les forment, leur donnant confiance en eux, leur permettant d'exercer un métier. Mais aucun diplôme ou certificat ne vient sanctionner ces réussites. Alors, elles s'inscrivent dans la colonne officielle de l'échec scolaire puisque le "décrocheur", dans les statistiques officielles, est celui qui n'a pas le diplôme d'études secondaires. Une société qui tolère cela et qui, depuis quelques années, sur cette base, dénonce l'échec de l'école ne montre-t-elle pas bien ce qu'elle valorise? Bien qu'on parle beaucoup depuis quelques années de valorisation de l'enseignement professionnel et technique, cette question centrale demeure toujours d'actualité. Quelle place devons-nous assurer à l'enseignement professionnel dans notre système? Peut-il être une voie normale de scolarisation?

À ces six traits qui caractérisent notre école, nous voudrions en ajouter deux. Ils ne nous sont pas propres, car ils sont humains, trop humains. Mais les changements que tous souhaitent auront du mal à se réaliser si nous persistons dans ces attitudes.

Parfois, on dénonce des situations ou on s'en plaint alors qu'on possède les clés qui permettraient de les changer. Ces clés sont celles de l'organisation scolaire, de l'organisation du travail, de l'organisation de la tâche. On se plaint de ce que l'école secondaire ne développe pas assez chez les élèves l'appartenance, l'esprit de corps. Mais une grande partie de la solution de ce problème n'est-elle pas dans une gestion moins bureaucratique des espaces, de l'horaire, de la tâche des enseignants? Les professeurs du collégial se plaignent de la lourdeur de leur tâche. Effectivement, elle est très lourde pour eux et aussi pour leurs élèves quand elle est concentrée dans des semestres de quinze semaines. Mais ne serait-elle pas plus vivable et plus efficace si elle était mieux répartie dans des semestres d'une durée plus longue? L'université se plaint de son sous-financement qui la contraint à engager beaucoup de chargés de cours, mais n'a-t-elle pas de la difficulté à bouger sur la gestion de la tâche des professeurs? N'est-ce pas même là un sujet tabou? Le professeur d'université a six heures d'enseignement car sa tâche implique de la recherche. Mais tous ne s'y consacrent pas ou du moins au même degré. Alors, ce qui était plancher devient plafond. Le professeur qui se consacre à la recherche pourra avoir moins d'heures à un semestre donné, mais celui qui ne fait pas de recherche restera à six heures. Par ces seuls

exemples, on voit que les changements en ces matières où règnent les habitudes, les traditions, les avantages acquis, les croisements d'intérêts, les codifications parfois inscrites dans les conventions sont les changements les plus difficiles à faire. Mais bien des intervenants savent que la clé de la solution d'un certain nombre de problèmes est dans une révision des formes d'organisation scolaire. Aussi, cette question centrale sera soumise au débat.

Le genre même des États généraux qui, sans exclusive, invitent toute personne ou tout groupe à témoigner de ce qu'ils souhaitent, porte en lui-même le germe du *happening* ou de la prolifération de l'expression d'intérêts particuliers. Dès le départ, la crainte que cet exercice démocratique ne se dénature ainsi a été exprimée par des leaders d'opinion. Au terme de ces audiences, nous pouvons dire que cette crainte légitime ne s'est pas avérée fondée. Ce qui ne veut pas dire que des intérêts corporatistes ne se soient pas manifestés. Mais ils étaient évidents, ils ne trompaient personne, et souvent le soin pris pour les cacher les rendait encore plus manifestes. Toutefois, nous avons décelé aussi, au milieu d'appels au partenariat, à la collaboration, au fonctionnement en réseau, le syndrome du "tout dans ma cour, rien de ma poche". "Mon" école, "mon" cégep, "mon" université sont les biens culturels les plus importants de "ma" communauté. Tout ce qui est possible doit s'y retrouver, tous les services doivent s'y concentrer, et l'État central pourvoyeur doit me les procurer. La fierté ainsi manifestée par les communautés petites ou grandes envers ce bien culturel qu'est l'école fait plaisir à voir. Elle révèle la profonde appropriation faite partout chez nous de l'école, à travers "son" école, et on pourra donc s'appuyer sur ce sentiment pour la réformer. Mais peut-on ignorer le principe de réalité, celui des contraintes des coûts, celui des limites des ressources, celui de la crise des finances publiques dont la solution passe en partie par la réduction des déficits?

Voilà huit plis de notre école dont bien des intervenants, dans leurs mémoires, demandent le redressement. S'ils l'étaient, on conviendra facilement que nous aurions une autre école. Aussi, ces questions doivent être approfondies. Il faut mesurer le degré de volonté commun existant pour opérer de tels redressements. Certains seront faciles, car on sent une unanimité pour le faire. D'autres demanderont des changements d'attitudes et d'habitudes, des concertations nouvelles. Cependant, un désir de réforme existe. Il nous aidera à passer à travers les difficultés qu'impliquent de telles transformations. Mais cela ne sera pas suffisant. Pour que notre école soit transformée, ce sont aussi les piliers sur lesquels elle se fonde qui devront être consolidés.

Des piliers à consolider.

Un système d'éducation repose toujours sur un certain nombre de consensus de base sur ce qu'il faut enseigner, sur qui doit le faire, sur le rôle qu'on veut faire jouer à l'école. Des consensus sur ces points ont été établis lors de la réforme d'il y a trente ans. Depuis, les situations ont changé, la société s'est transformée, d'autres

défis l'attendent. L'école s'est parfois adaptée à ces changements. Parfois, elle a résisté. Parfois, des réformes ont été entreprises sur tel ou tel élément. Parfois, d'autres éléments qui auraient mieux mérité le même sort ont été laissés en l'état. Mais les raisons qui ont présidé à la demande d'États généraux viennent justement du besoin, après tout ce temps, d'arrêter de faire des réformes à la pièce, mais plutôt de faire le point, de regarder l'ensemble du dispositif, de s'assurer des corrections nécessaires pour redresser des situations, mais aussi pour que notre école puisse permettre à nos enfants et petits-enfants de mieux affronter l'avenir. Après trente ans, un tel examen n'est pas un luxe pour une collectivité. Les participants aux audiences l'ont compris. Leurs mémoires ouvrent des débats sur toutes les questions de fond que doit se poser un système d'éducation. Souvent, ils proposent des solutions. Elles ne sont pas toujours, ni toutes, convergentes. Ce que montre bien l'état d'incertitude et parfois de tension dans lequel nous nous trouvons relativement à ces questions. Les recentrages, les consolidations sont nécessaires pour relancer l'ensemble du système éducatif.

Ce sont d'abord des questions concernant les **missions de l'école, ce qu'il y faut apprendre, l'organisation de la continuité des études**. Sur toutes ces questions interreliées, les mémoires montrent bien qu'il y a une recherche de repositionnement de l'école. La nécessité d'un recentrage est ressentie profondément. Dans quel sens les missions doivent-elles être reprécisées et leurs dérives corrigées? Quelles sont les connaissances que l'école doit transmettre? Quelles aptitudes doit-elle développer? Quel type de formation doivent viser les premiers niveaux de l'enseignement supérieur, cégep et premier cycle universitaire? Les itinéraires de formation proposés aux élèves à l'enseignement secondaire et aussi à l'enseignement supérieur doivent-ils être reconsidérés? Notamment les itinéraires trop uniformes de l'enseignement secondaire doivent-ils être maintenus si on veut tenir compte de la réalité des populations étudiantes? S'il faut les diversifier, où doit se situer le seuil d'une formation commune pour tous? Est-il pertinent de garder la formation préuniversitaire du cégep dans un ordre distinct de l'ordre secondaire et de l'ordre universitaire? Les objectifs de recyclage confiés ces dernières années à l'éducation des adultes n'ont-ils pas conduit ce service à négliger les populations désirant se perfectionner? Les missions de recherche confiées aux universités ne les ont-elles pas conduites à négliger l'enseignement du premier cycle? Est-il nécessaire de développer davantage les services à la petite enfance? La reconnaissance des études entre établissements au sein des réseaux de l'enseignement supérieur est-elle effective et les systèmes de reconnaissance de l'expérience y sont-ils assez développés? Quels sont les objectifs de scolarisation qu'il nous faut atteindre?... Toutes ces questions, et bien d'autres, ont été posées. Trente ans de fonctionnement d'un système d'éducation dont un des buts les plus explicites était l'accès aux études et leur prolongation pour le plus grand nombre entraînent des réajustements. Parce que les ambitions ont été démenties par les faits. Parce que les objectifs de départ ont été oubliés. Parce que l'ensemble du dispositif mis en place n'a pas répondu aux attentes. Parce que les jeunes qui le fréquentent devront affronter des réalités nouvelles. Parce qu'il lui faut répondre aux actuelles demandes sociales de formation.

Une deuxième série de questions concerne l'organisation de l'école et la distribution des pouvoirs. Ces thèmes sont explicitement abordés et par tous les acteurs. On sent comme un mouvement de fond qui pousse à vouloir sortir du modèle d'organisation qui a présidé il y a trente ans à la création de notre système d'éducation. Ce modèle est celui d'un type d'organisation bureaucratique et surtout technocratique. Notre actuel système d'éducation a été créé par l'État. Or, quand l'État moderne intervient, il privilégie par souci de rationalité et d'efficacité ce modèle d'organisation. Ce type d'intervention est efficace pour atteindre rapidement, sur de grands ensembles, des résultats planifiés. Mais à l'échelle locale, surtout quand, par passivité ou paresse, on y reproduit le même modèle, on en récolte les fruits amers. Des mémoires nous disent ce que sont ces fruits: le perte du sens des responsabilités, car on se réfugie derrière les normes, l'affaïssement du sens institutionnel, car les écoles ne sont plus alors des communautés qui se fondent sur l'échange et l'acceptation des différences et le partage de valeurs communes, mais des sociétés dans lesquelles les relations entre les membres restent individuelles et sont déterminées par les seuls contrats de travail. On veut quitter un tel modèle qui a affaibli ou même fait disparaître le tissu de solidarité réelle. Dans ce mouvement d'exode, on remet en cause la distribution actuelle des pouvoirs entre les instances locales et centrales. On comprendra facilement que des résistances, des fermetures de verrous freinent un tel mouvement. Les débats sur ces questions risquent d'être vifs lors des assises régionales.

La troisième série de questions concerne la relation entre la famille et l'école. Ce thème est rarement abordé directement. Mais des positions divergentes sur un certain nombre de questions ont leurs racines dans des conceptions différentes sur l'importance de cette relation. L'école appartient-elle à la famille dont elle est la continuation ou à la société? Ce fut déjà la question posée lors des débats qui ont entouré dans les années soixante la création du ministère de l'Éducation. Pour certains, et c'était là la position traditionnelle de l'Église catholique, l'école prolonge la famille car les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Pour d'autres, l'école est la responsabilité de la société dans son ensemble qui, par l'intermédiaire de l'État, délègue une partie de ses responsabilités aux pouvoirs locaux. Le débat sur cette question est toujours présent. Elle n'avait jamais été tranchée définitivement, mais l'équilibre établi jusqu'à présent entre le rôle de l'État comme mandataire de la société et le rôle des parents dont les droits sont inscrits dans la Loi de l'Instruction publique est ébranlé. Les mémoires témoignent de ces tiraillements. L'école doit-elle assurer les rôles que la famille n'assure pas au point de négliger le rôle qui lui est propre, celui d'instruire? Des familles peuvent-elles légitimement demander des abattements fiscaux pour compenser les frais payés à l'école de leur choix, l'école privée, parce qu'elles ont déjà payé par leurs impôts un service public qu'elles n'utilisent plus? Mais alors, ceux qui n'ont pas d'enfants pourront-ils demander à être exonérés des impôts payés pour l'école? Et s'ils s'acquittent aussi de cette dette, l'école ne leur appartient-elle pas aussi et n'ont-ils rien à dire sur ce qu'ils voudraient qu'elle soit? L'école doit-elle tenir compte autant que de celles des parents des attentes de la

société civile, celle des associations diverses, des corporations professionnelles, du milieu culturel, du milieu du travail (patronal et syndical), des groupes politiques, etc.? (Et les représentants de cette société civile sont venus nombreux dire l'école qu'ils souhaitent). Le maintien du statut confessionnel de l'école peut-il se fonder sur la seule demande des parents? Quel doit être le poids des parents dans les instances décisionnelles de l'école et de la commission scolaire? Quel rôle peuvent-ils exercer dans les activités éducatives organisées par l'école? Toutes ces questions ont été posées. Certaines d'entre elles montrent bien l'âpreté de certains débats et leur caractère social. Ce sont des débats qui ne peuvent se dérouler en vase clos dans les seuls milieux de l'éducation.

La quatrième question concerne la **démocratisation** par l'école. L'école, par la mobilité sociale qu'elle permet, est dans une société le meilleur système de redistribution des richesses. Aussi doit-elle être un lieu public accessible à tous, car par elle l'égalité des chances peut être rétablie. Ces idées-forces très largement partagées qui ont animé si profondément il y a trente ans la mise en place de notre système d'éducation sont certes toujours présentes, mais nous avons senti comme un affadissement de l'exigence qu'elles portent en elles. D'ailleurs, elles ne sont reprises presque exclusivement que par quelques syndicats de professeurs ou associations d'étudiants. Comme si pour tous les autres ces choses étaient désormais acquises et que le "système" les assurerait par elles-mêmes. Mais, peut-être aussi, des idées néo-libérales qui leur sont contraires ont-elles instillé le doute dans les esprits? Quoi qu'il en soit, voici des questions qui ont été posées. Peut-on se contenter d'assurer l'accès pour tous sans prendre tous les moyens pour assurer le succès du plus grand nombre possible sinon de tous? Faut-il réduire les standards pour les rendre accessibles à tous? Faut-il développer des itinéraires distincts pour mieux tenir compte des différences de goûts et d'aptitudes? Qu'est-ce qui, dans le système actuel, rend difficile ou impossible pour certains l'atteinte des objectifs de formation établis? Que peut-on faire pour qu'il n'en soit pas ainsi? Pour contrer le pouvoir d'attraction des écoles privées, l'école publique doit-elle en son sein proposer des écoles particulières? Faut-il restaurer les voies qui séparent dans les groupes les forts des faibles? Où doit se placer la limite entre la différenciation des parcours scolaires et la ségrégation en ensembles séparés? Un développement accéléré de l'école privée remet-il en cause les objectifs de démocratisation recherchés par l'établissement de l'école publique? Les systèmes de financement qui tiennent déjà compte des difficultés individuelles d'apprentissage ou de handicap des élèves doivent-ils aussi tenir compte des difficultés scolaires des élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés? Quels sont les éléments nécessaires au fonctionnement démocratique de la société qui doivent être assurés par l'école? Et comment doit-elle s'en acquitter? Comme on le voit, ces questions concernant la démocratisation par l'école et de l'école ne sont pas purement théoriques. Elles impriment très concrètement le visage de l'école.

La cinquième et dernière question concerne le rôle d'intégration de l'école. Ce rôle a toujours été reconnu à l'école, mais dans les sociétés très homogènes, comme nous l'étions encore récemment, il s'est toujours exercé avec force. Personne ne met en cause la nécessité d'un tel rôle. Au contraire. Mais les mémoires témoignent clairement de la diversité des positions quant à l'exercice de ce rôle. Le rôle d'intégration de l'école est-il prioritaire par rapport au rôle d'instruction? L'intégration des enfants handicapés dans les classes régulières doit-il se faire indépendamment des conséquences sur leur fonctionnement? Comment le rôle d'intégration peut-il s'exercer dans une société pluraliste? Peut-il s'exercer sans que soient éliminés de l'école tous les particularismes religieux? Le maintien à l'école de l'enseignement des seules religions de la majorité peut-il se justifier par la nécessité de transmettre un patrimoine? Quelles sont les valeurs communes que l'école doit transmettre? Doit-on compter sur l'école pour réaliser l'intégration des élèves provenant des communautés culturelles? Quelles conditions doivent être remplies pour que cette intégration puisse se faire?... On voit là que ce sont des questions d'une grande importance, que les positions sur elles sont loin d'être unanimes et qu'elles suscitent même des oppositions très vives.

Ces questions, les prises de position, les débats sur ces cinq éléments qui sont comme les piliers de l'école dans une société moderne ne sont pas nouveaux. Les personnes proches des milieux d'éducation les connaissent bien. Mais ces questions ont pris ces dernières années une ampleur et un tour tels que la relance de notre école n'est plus possible sans que des consensus minimums nouveaux ne soient établis sur ces points. Un des avantages des États généraux est de les faire sortir des milieux confinés de l'éducation où elles se brassent et de les placer dans l'espace public qui seul peut permettre de les traiter correctement. Au terme de cet exercice, les solutions ne seront sans doute pas toutes trouvées, mais les voies où il faut les rechercher devront être clairement balisées. Sinon on risque de régresser, de démotiver encore davantage des acteurs qui doivent être mobilisés pour assurer le renouvellement de l'école.

Des braises qu'il faut rallumer.

Les premiers de ces acteurs sont évidemment les professeurs. Les jeunes nous l'ont dit lors des audiences, selon leur évaluation, un quart d'entre eux sont à l'école secondaire démotivés, blasés, voire cyniques.

Lors des audiences, nous n'avons pas constaté chez le grand public la présence d'une perception négative de l'enseignant. Au contraire, ceux qui ont un contact suivi avec eux, comme les parents du primaire, les apprécient. Mais nous ne pensons pas qu'il y ait dans la population une perception claire de la lourdeur de la tâche de l'enseignant. Leurs plaintes sont même plutôt considérées comme des plaintes d'enfants gâtés du système. Cependant, si certains d'entre eux nous ont dit la grandeur de leur tâche, beaucoup d'entre eux nous ont dit leur essoufflement, leur désarroi. Il y a là une situation réelle préoccupante à laquelle il faudra remédier. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à cette question. Mais nous pouvons déjà dire que, de façon générale,

les professeurs de l'enseignement obligatoire et plus particulièrement ceux du secondaire se sentent dévalorisés, bousculés, surchargés, isolés. Or, de tels sentiments sont encore plus aigus chez les professeurs enseignant dans l'école publique montréalaise puisqu'ils y vivent la situation de crise des écoles urbaines des grandes métropoles.

Mais nous ne pensons pas qu'il faille désespérer. Au contraire. Ces personnes et tous les représentants des milieux d'éducation venus aux audiences, s'ils expriment leurs malaises, leurs difficultés, manifestent aussi leurs espoirs et leurs désirs de changement. Cette école dont on dit parfois du mal, on l'aime et on voudrait qu'elle soit différente. Une telle attitude est là partout présente. Et puis bien des personnes n'ont pas attendu l'arrivée d'états généraux hypothétiques pour agir. Dans leur espace propre et parfois en bousculant les règles établies, la norme tyrannique, des personnes dans toutes les régions ont innové et réalisé concrètement l'école souhaitée. Nous avons entendu de tels témoignages. Nous avons même visité de telles écoles et rencontré sur place les promoteurs de ces réalisations. Et elles sont bien plus nombreuses que celles dont nous avons eu connaissance. Quelques-unes de ces réalisations que nous appelons "expérience porteuse" seront recensées dans les chapitres suivants en contrepoint des problèmes soulevés.

x
x x

Ces chantiers dont nous avons présenté ici un survol ont été ouverts par les mémoires et les audiences de la première étape des États généraux. Oeuvrer dans ces chantiers représente un immense travail. Aussi, au terme de ce chapitre, nous voudrions dire que deux risques nous attendent dans les mois qui viennent dans la poursuite des travaux lors des assises régionales et nationales. Le premier risque, c'est celui du décaissement. Des coupures budgétaires ont été annoncées pour le printemps. Il serait étonnant que le réseau d'éducation y échappe. Elles ne doivent pas nous servir d'alibi pour nous défausser et reculer dans la réalisation des travaux qui nous attendent. Ils sont en grande partie indépendants du niveau de financement. Et puis l'école qu'il nous faut redessiner, c'est l'école de l'avenir. Il nous faut voir plus loin que les difficultés actuelles. Le deuxième risque que nous aurons à affronter est l'enlisement. Le type même d'exercice démocratique que sont les États généraux porte en germe cet autre risque. Parce que tout est sur la table. Parce que les intérêts catégoriels et les alliances tactiques de blocage peuvent paralyser un processus si ouvert. Les comités d'organisation régionaux seront vigilants, nous le serons aussi. Mais le mouvement de fond que nous avons senti devrait aussi nous aider à éviter ce risque.

Toutefois, quoi qu'il en soit, le décideur politique devra bien à un certain moment trancher, choisir, décider. Il est irréaliste de penser que toutes les solutions sortiront comme par magie au terme des assises nationales. Mais il aura, à la fin du processus, une vue plus claire de la situation et de ce qu'il convient de faire. Il pourra aussi compter sur tous ceux qui ont investi du temps et de l'espoir dans cette remise à jour de notre école.