

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX

Pour aider à la préparation du document
de diagnostic: quelques constats

Paul Inchauspé

Septembre 1995

Note:

Les constats présentés ici le sont à l'état brut: les formulations sont abruptes, les analyses sont à peine esquissées, les validations dans une relecture des mémoires n'ont pas été faites.

Pour rédiger cela, je me suis mis dans la situation suivante: qu'est-ce que je retiens de tout ce que j'ai entendu (ou pas entendu) et qui m'aide à formuler les diagnostics sur la situation? Et cela sans recourir à une relecture des mémoires.

Le premier jet, abrupt, traduit toujours des choses auxquelles on croit et auxquelles on tient. "Méfiez-vous du premier mouvement. C'est le bon" (Talleyrand). Cependant, évidemment, après débat je suis prêt à les remettre en cause.

PLAN

1 - <u>Finalités et rôle de l'école</u>	1
1.1 Finalités de l'éducation ou rôle de l'école . . .	1
1.2 École et famille	2
1.3 École, lieu d'instruction ou milieu de vie? . . .	3
1.4 École et transmission des valeurs	4
1.5 École et égalité des chances	5
1.6 École lieu d'enseignement ou d'apprentissage?	7
1.7 École et préparation aux rôles sociaux	8
1.8 École et formation continue	8
2 - <u>Les curriculums d'études</u>	10
2.1 La nécessaire augmentation du temps	10
2.2 Les curriculums d'études doivent être remaniés	10
2.3 Les attentes sociales concernant les curriculums	11
- pour les matières	
- pour les filières d'enseignement professionnel	
- pour les niveaux	
3 - <u>Les régimes pédagogiques et les encadrements législatifs</u>	11
3.1 sont la cause de phénomènes qu'on déplore .	11
3.2 empêchent les résultats qu'on désirerait	12
3.3 sont la cause de rigidités dans le système . . .	12
4 - <u>Les cycles et les ordres</u>	13
4.1 Les difficultés propres à chacun des ordres . .	13
4.2 La division par niveau et par ordre est structurante	13
4.3 L'ordre de l'école de base	14
4.4 L'articulation actuelle entre l'ordre secondaire et l'ordre universitaire doit être questionnée	14
4.5 La différenciation en enseignement supérieur	16

5 - <u>L'enseignant</u>	17
5.2 La perception qu'a l'enseignant de sa situa- tion d'enseignant	18
5.3 Briser l'isolement	19
5.4 Soutenir la profession	20
6 - <u>L'école et ses encadrements</u>	21
6.1 L'école et sa communauté	21
6.2 Le leadership de la direction de l'école	23
6.3 L'école et les instances intermédiaires	23
6.4 L'école et le ministère	23
6.5 L'école et les conventions collectives	24
7 - <u>Problèmes de société</u>	24
7.1 L'enfance inadaptée	25
7.2 La confessionnalité	25
7.3 Le financement	25
<u>En guise de conclusion</u>	27

1 - Finalités et rôle de l'école

Depuis trente ans, beaucoup de choses se sont dites sur ces questions. Et bien des mémoires, de façon explicite ou implicite, indiquent ce que devraient être ces finalités ou ces rôles. Mais j'ai la conviction qu'une des contributions les plus significatives des états généraux peut être dans son intervention dans ce domaine. Pourquoi? Pour trois raisons:

- les formulations concernant les finalités et les rôles ne sont pas univoques. Ces formulations sont tellement larges que chacun y met ce qu'il veut et, du même coup, elles servent plus à justifier ce qu'on veut qu'à déterminer ce qu'il faudrait faire. Les clarifications sont utiles quand les finalités doivent se traduire en action;

- la détermination des finalités et des rôles n'est jamais intemporelle. Des accents sont mis sur tel ou tel élément, soit pour tenir compte de la conjoncture, soit pour faire contrepoids aux orientations antérieures. Les mémoires révèlent cette disparité. Or, il est bon qu'à certains moments on procède à un recentrage, sinon à un élagage;

- la détermination des finalités n'est jamais neutre. Car elles se traduisent dans l'organisation, les programmes, les services offerts. Les changements que nous proposerions doivent donc être étayés.

Plutôt que d'affirmer ici ce que devraient être les finalités ou les rôles de l'école (j'ai eu l'occasion de le faire ailleurs, cf. Comité des "Sages"), je voudrais exprimer les réflexions que m'a suscité ce que j'ai entendu.

1.1 Finalités de l'éducation ou rôle de l'école

De façon générale, on préfère parler de "finalités de l'éducation" que du "rôle de l'école". Ce choix n'est pas neutre (et je ne ferai pas ici d'interprétation), mais il n'est pas non plus sans effet.

Parler de "finalité de l'éducation", c'est se placer à un niveau d'indétermination telle que le rôle spécifique des institutions d'éducation n'est pas déterminé (famille, média, école...), c'est en conséquence laisser croire que l'école a toute la tâche éducative. Cette indétermination conduit aussi à faire du seul épanouissement et développement de la personne la finalité de l'éducation, car l'éducation ne peut viser que des personnes comme individus.

Parler du "rôle de l'école", c'est se placer du point de vue d'une institution d'éducation, dégager son rôle propre, préciser les liens et les rapports avec les

autres institutions d'éducation, mettre l'accent sur le rôle d'intégration sociale que doit réaliser une école qui vise à former des citoyens devant exercer des rôles sociaux.

Les deux discours ne sont pas au même niveau. Le développement du deuxième discours est récent. Il s'est développé en réaction contre les insuffisances du premier:

- l'évocation des "finalités de l'éducation" a amené à mettre dans le temps scolaire des activités qui pouvaient se faire à l'école même, mais pas nécessairement dans les matières académiques ou qui pouvaient se faire hors de l'école;
- une école qui vise le seul épanouissement de la personne amène l'école à se préoccuper des conditions personnelles de cet épanouissement (santé, vivre ses émotions, autonomie, etc.) et à négliger le développement d'attitudes et d'aptitudes requises par le nouvel environnement social et économique;
- une école qui seule a la tâche éducative se referme sur elle-même et n'établit pas des liens avec d'autres instances qui ont aussi des rôles à jouer.

N.B. Dans la suite de ce texte, je ne parlerai évidemment que des **rôles de l'école**.

1.2 École et famille

Pour beaucoup, l'école appartient aux familles, et son rôle est de prolonger la famille:

- les familles doivent déterminer ce qu'est l'école (ex.: si les familles veulent l'enseignement religieux, on doit le maintenir);
- l'école doit suppléer à la famille (ex.: le gardiennage est dans le rôle normal de l'école. Non pas qu'il y ait du gardiennage à l'école, mais que l'école assure le gardiennage);
- l'école doit transmettre les valeurs voulues par les familles, et cela d'autant plus qu'elles se sentent incapables de le faire;
- les parents veulent être présents dans les structures de décision de l'école jusqu'au conseil d'administration du cégep.

Mais en fait:

- la présence intensive des parents est présente au primaire et surtout au premier cycle du primaire seulement;
- les parents ont du mal à exercer le rôle traditionnel de parents dans les situations où le contexte familial et social n'est plus le même.

Cette question est difficile parce qu'elle est l'objet d'un tabou, mais je pense que nous devons affirmer haut et fort que le rôle de l'école n'est pas de prolonger la famille, mais de former des citoyens. La socialisation dans l'école et par l'école se fait différemment de celle de la famille. Affirmer ceci a des conséquences. Notamment, c'est l'État, responsable du bien commun, qui en dernier ressort a la responsabilité de la formation à l'école; les parents sont des partenaires, car eux aussi ont une responsabilité dans l'éducation de leurs enfants, mais l'école n'appartient pas aux parents. Elle n'est pas non plus le prolongement de la famille.

1.3 École: lieu d'instruction ou milieu de vie?

Le rôle de l'école est-il d'instruire ou de créer un milieu de vie?

Cette question est cruciale pour le secondaire.

Le rôle propre de l'école, c'est évidemment d'instruire, mais ce qui est inquiétant, c'est que pour beaucoup:

- l'école qui instruit, c'est l'école "plate";
- l'école qui instruit ne peut être que "plate";
- les apprentissages et les activités en dehors des matières scolaires sont les seules intéressantes, celles qui donnent le goût de venir à l'école;
- l'école qui instruit, c'est l'école usine;
- l'école milieu de vie, c'est celle qui, en dehors de l'école qui instruit, est riche en activités, où l'élève peut s'épanouir.

Une des grandes questions à laquelle il nous faudra répondre est: que faire pour que l'école soit stimulante? Qu'elle donne le goût et le plaisir d'apprendre? Quelles sont les conditions qui le permettent: type de programmes d'étude, type d'enseignement, type de professeur, type de direction, type

d'organisation? Si une école n'est pas agréable, ce n'est pas une école. L'étymologie première de l'école nous rappelle sa fonction. *Skholê*, en grec, c'est le loisir.

1.4 École et transmission des valeurs

Ce que je constate, c'est qu'il y a comme une surdétermination de ce sujet, comme s'il y avait là un malaise sur lequel je n'arrive pas à mettre le doigt.

Pour moi, il est tellement évident que l'école transmet des valeurs de façon explicite et implicite que je ne comprends pas que l'on insiste tant pour qu'elle le fasse, comme si elle ne le faisait pas ou ne le faisait pas assez. Et pourtant, la part donnée dans le curriculum d'études à la transmission explicite des valeurs (cours de religion, de morale, formation personnelle et sociale, etc.) est très importante au Québec.

Il y a dans cette question des préoccupations ou des intérêts entrelacés difficiles à démêler. Voici quelques éléments:

- très peu parlent des valeurs qui sont transmises par les attitudes, les gestes, les normes informelles, le type de résultat scolaire attendu, l'organisation même..., comme si la transmission des valeurs se réduisait à la "catéchisation". Et pourtant on parle de projet éducatif d'établissement!
- les animateurs de pastorale et les professeurs d'enseignement religieux et de morale se disent les seuls transmetteurs des valeurs. Si on les supprimait, ce serait le désert!
- certains déplorent que l'école ne transmette pas les valeurs auxquelles ils tiennent (groupes religieux notamment, mais pas exclusivement) ou les valeurs requises par les rôles sociaux actuels (groupes économiques, mais pas exclusivement);
- les professeurs sont de façon générale muets sur cette question. Ils parlent de la matière qu'ils enseignent, peu de leur rôle d'éducateur. Pudeur?

Sur ce sujet aussi nous devons dire des choses, ne serait-ce que pour les trois raisons suivantes:

- pour valoriser le rôle d'éducateur de tout professeur;
- pour désenclaver la question de la confessionnalité qui, quand on la met à plat, n'est plus qu'une question de transmission de valeurs et de valeurs communes. C'est la justification ultime, sinon la seule, qui est faite de la

nécessité de l'enseignement religieux dans les curriculums d'études. Et cela par les protagonistes mêmes de cet enseignement;

- pour rendre l'école sensible aux interactions entre les valeurs qu'elle privilégie ou promeut et la société qui est la sienne. Car l'école ne peut s'abstenir de préparer les jeunes à des problèmes éthiques nouveaux qui se posent à la société qui est la nôtre. Et les valeurs qu'on promeut sont parfois le simple reflet des valeurs dominantes, ce qui est mauvais parce que cela renforce le conformisme. Un exemple qui est une de mes thèses: beaucoup de valeurs d'épanouissement personnel que l'école a promues ces dernières décades sont aussi des valeurs dominantes de l'expansion économique. La réalité économique nouvelle conduit à promouvoir des valeurs de l'effort, de l'esprit d'entreprise, mais aussi de la solidarité.

1.5 École et égalité des chances

Le rôle de l'école est d'assurer la démocratisation et l'égalité des chances. C'est là un rôle explicitement voulu dans les sociétés démocratiques et un rôle réaffirmé quand elles se sont lancées après la deuxième Guerre mondiale dans l'enseignement de masse. La réforme et le développement de l'éducation au Québec, issus du Rapport Parent, avaient eux aussi explicitement cet objectif. Or, je constate que:

- très peu d'intervenants sont venus nous redire que c'est là un des rôles importants de l'école (la CEQ l'a fait);
- les critiques faites aux dispositifs mis en place dans le système d'éducation pour exercer ce rôle apparaissent (notamment à la CEQ) comme la remise en cause de ce rôle et non comme la remise en cause des moyens utilisés, moyens qui ne produisent pas les effets escomptés ou qui produisent des effets pervers non désirés;
- de façon générale, les milieux d'éducation acceptent comme normales des situations intolérables qui vont à l'encontre de l'objectif de l'égalité des chances, comme si on ne pouvait rien y faire.

Cette question me paraît centrale, car si ce rôle social de l'école est mal réalisé ou si on ne s'inquiète pas de ses ratés, l'école est, elle aussi, un agent de fracture sociale.

Cependant, il ne suffit pas de rappeler ce rôle, il faut analyser les dispositifs mis en place pour le réaliser et en diagnostiquer les faiblesses.

En vrac, voici quelques idées (j'ai conscience qu'elles sont un peu abruptes) sur la question. Pour favoriser l'égalité des chances:

- on a mis l'accent - et c'était nécessaire, même si ce n'était pas suffisant - sur l'accessibilité. Cette accessibilité n'a été le plus souvent que la facilitation de l'accès en rapprochant géographiquement les services de la clientèle. On s'est peu préoccupé des difficultés dues aux conditions sociales. On s'est aussi peu préoccupé du succès.
- on a favorisé un modèle moyen pour tous;
- pour s'assurer que tout le monde puisse atteindre les standards fixés, on les a baissés;
- on a développé une culture de la médiocrité. On n'a pas développé les potentialités. Et comme on n'attend pas grand chose des élèves, on ne leur a pas non plus donné l'occasion de se dépasser et on n'a pas créé un cadre propice au développement d'une discipline intellectuelle.

L'égalité des chances s'est traduite par l'égalité de traitement. Dans ce contexte, non seulement ceux qui sont doués y perdent, mais aussi ceux qui ont des handicaps par suite des conditions familiales et sociales plus difficiles.

À l'inverse - est-ce par compensation? -, on a privilégié dans le système scolaire les parcours "nobles"!

- on a privilégié, en ne créant pratiquement des filières que pour eux, les éléments capables et désireux de poursuivre des études longues;
- on n'a pas suffisamment développé des filières permettant l'accès à des études plus pratiques (professionnel au secondaire, filières techniques à l'enseignement supérieur);
- on s'est refusé à donner des diplômes spécifiques à la catégorie d'élèves qui dans le temps s'inséraient au marché du travail sans qualification professionnelle, alors que pourtant de nos jours le marché du travail demande de plus en plus une qualification professionnelle même pour des métiers dont la spécialisation n'est pas grande. On ne voulait pas, disait-on, rabaisser les diplômes du secondaire (le DES et le DEP) par contamination en créant d'autres diplômes de niveau inférieur! On ne voulait pas recréer le professionnel court, ce "cul-de-sac", ce "dépotoir" qui rabaisse le standing de la commission scolaire! Alors que des jeunes quittent l'école, sans rien (c'est vrai que l'éducation des adultes est là!).

Le dispositif mis en place pour prétendument assurer l'égalité des chances produit en fait rabaissement et exclusion. Il conduit de plus à ne pas porter attention aux causes sociales des handicaps et à ne pas agir sur elles. Une chose frappe: le système scolaire québécois accepte qu'il y ait des handicaps individuels pour les apprentissages (enfance inadaptée) et il consent des ressources pour en tenir compte, mais les handicaps provenant de conditions sociales difficiles sont très peu prises en compte: achats de manuels, conditions de travail personnel à la maison, classes d'accueil... Exception récente: les maternelles plein temps pour des situations de défavorisation. Les enfants des écoles "pauvres" n'ont pas seulement besoin de nourriture. Ces enfants ne sont pas médiocres, ce sont leurs conditions de vie et d'étude qui sont difficiles. Ces enfants plus que ceux des familles aisées ont besoin aussi à l'école d'un milieu qui les développe. Les caractéristiques de ces écoles sont connues, car elles ont donné des résultats étonnants tant aux États-Unis qu'en Europe. Ce ne sont pas des écoles qui pratiquent le laisser aller, elles sont particulièrement exigeantes sur le plan intellectuel, elles valorisent les applications concrètes des acquis, elles misent sur la formation continue des enseignants, elles favorisent en leur sein le respect. Selon madame Meier, qui dirige une de ces écoles à Harlem (New-York), elles associent le meilleur de la maternelle (le souci, l'attention) et l'esprit du troisième cycle universitaire (l'exigence). Bref, le type d'école que veulent se payer les riches pour leurs enfants!

N'est-il pas étonnant que peu de choses nous aient été dites sur ce sujet? Pourquoi? Si nous n'abordons pas ces questions à ce niveau, nous nous enliserons dans des batailles sur les avantages ou les inconvénients des classes homogènes ou hétérogènes, et les aspects plus systémiques ne seront pas touchés.

1.6 Enseignement ou apprentissage?

Le rôle de l'école est-il celui d'enseigner ou de faire apprendre? On a associé traditionnellement l'école à l'enseignement. De plus en plus, on met l'accent sur les apprentissages de l'élève.

Il y a dans ce changement d'accent un élément de renouvellement de l'école:

- une attention plus centrée sur l'élève qui apprend que sur le professeur qui enseigne (qu'est-ce qu'apprendre vraiment? Quelles sont les conditions de l'apprentissage? etc.);
- une remise en question d'une école qui ne vise que la mémoire ou que la compréhension et non les savoir-faire, l'application de ce qui est appris;

- une recherche de la détermination des choses essentielles que l'élève doit apprendre;
- une recherche de la détermination des types d'apprentissage que l'école est plus que quiconque capable d'assurer;
- une relativisation de l'école comme lieu où on apprend et de la période de la scolarité comme unique période durant laquelle on apprend.

Note: L'appel aux NTIC comme instrument de renouvellement de l'école ne se justifie que si on fait de l'école le lieu où les élèves apprennent.

1.7 L'école et la préparation aux rôles sociaux

L'école prépare aux rôles sociaux.

Pour le faire:

- elle doit avoir une vue assez nette de ce que sera le monde où les enfants auront à vivre comme adultes (cf. Comité des Sages, ch. I - Regard sur le monde du 21^e siècle);
- elle doit préparer des personnes qui feront ce monde et le changeront, et non des personnes qui se contenteront de s'y adapter.

1.8 École et formation continue

Il me semble que nous assistons à un changement de situation et de discours.

Il n'y a pas encore longtemps, la vague porteuse de tout le système d'éducation était: des études pour tous et au plus haut niveau possible. Cela allait de soi, nous étions dans une situation de rattrapage. Dans ce contexte, l'éducation des adultes était une des voies de scolarisation. L'université a développé ainsi les certificats sans contrainte, alors que conformément à cette logique on freinait le développement de l'éducation des adultes au secondaire et au collégial en leur accordant des enveloppes fermées, restreintes.

Puis, la machine scolaire tout comme la machine économique se sont mises à s'essouffler. On a constaté les ratés du système scolaire: décrochage, bas taux de diplomation, difficulté de l'insertion au marché du travail des diplômés, diminution du rendement des études longues (rapport entre les investissements requis pour les études et les avantages économiques dans les professions pour

lesquelles on a été formé), retour des élèves à des niveaux antérieurs d'études débouchant sur des professions (du collégial au professionnel du secondaire, de l'université au technique du collégial). Dans ce contexte, l'éducation des adultes est devenue le filet de la deuxième chance pour ceux qui n'avaient pas le diplôme d'études secondaires et pour ceux qui avaient perdu des emplois et devaient se recycler. Dans cette période, l'éducation des adultes a été développée au secondaire (Claude Ryan a ouvert l'enveloppe budgétaire et les effectifs ont dans un premier temps été quadruplés) et l'enseignement professionnel au secondaire s'est ouvert massivement aux adultes.

Pendant tout ce temps, se maintenait dans quelques groupes les idées de la Commission Jean sur l'éducation permanente, la formation continue, le nécessaire perfectionnement. Pendant 25 ans, beaucoup d'argent a été mis à "l'éducation des adultes" (il faut compter aussi l'argent des certificats), mais en fait beaucoup moins l'a été dans le perfectionnement proprement dit.

Or, les choses changent. En fait, on entend trois discours:

- le rattrapage de la scolarisation la plus élevée possible pour le plus grand nombre n'est pas terminé parce que la barre elle-même a monté: les situations du 21e siècle vont nécessiter des niveaux d'étude très élevés pour le plus grand nombre. C'est le discours des universitaires. La formation continue, c'est la formation initiale la plus élevée possible;
- le problème le plus important, c'est l'insertion professionnelle dans une situation de restructuration industrielle et de mutation dans l'emploi. L'appareil éducatif doit se réajuster à cette situation de façon conjoncturelle par la formation des adultes. Mais elle doit se réajuster aussi à cette situation de façon structurelle; des filières plus pratiques doivent être constituées à l'enseignement secondaire, mais aussi à l'enseignement supérieur. Et on cite les pays qui passent à travers cette crise beaucoup mieux que d'autres, parce que le système éducatif est organisé ainsi;
- la situation de demande accrue de formation après la formation initiale va rester et s'intensifier. Non seulement parce que les restructurations industrielles contraignent aux recyclages ceux qui ont perdu des emplois, non seulement parce que le développement personnel suppose une éducation permanente (les puristes du Rapport Jean), mais aussi parce que le changement deviendra une réalité permanente dans la vie professionnelle. Il y a actuellement une convergence des acteurs pour tenir ce discours.

En fait, l'utopie de l'éducation permanente du Rapport Faure (1970) est pour beaucoup une réalité désormais inéluctable. Dans ce contexte,:

- le rôle de formation initiale de l'école est renforcé. Et il faut en tirer des conséquences;
- il n'est pas sûr que les formes qu'a prises l'appareil éducatif pour répondre à des besoins de formation d'adultes devront à l'avenir se maintenir. Continuera-t-on à faire de l'éducation des adultes du secondaire le lieu où les jeunes de 16 ans vont aller chercher leurs diplômes d'études secondaires au lieu, par exemple, d'établir des diplômes du niveau inférieur à celui du DES? Continuera-t-on à développer à l'université des certificats qui ne sont pas des spécialisations après le baccalauréat au lieu de constituer à l'enseignement supérieur des filières technologiques qui soient une alternative du parcours universitaire?

2 - Les curriculums d'études

2.1 La nécessaire augmentation du temps

Il faudra prévoir des réaménagements de temps pour consacrer plus de temps aux matières de base: lecture, écriture, mathématiques.

Il faudra prévoir dans l'étude des matières elles-mêmes plus de temps consacré aux procédures, aux méthodes. Par exemple, pour développer chez l'élève une discipline intellectuelle, quelle que soit la matière, les professeurs devront amener les élèves à se poser systématiquement les questions concernant la perspective choisie (qui dit cela? à partir de quel point de vue?), la validité (comment sait-on cela? ou comment est-on sûr de cela?), les relations de cause à effet (quel est le lien entre ceci et cela? qu'est-ce qui a conduit à cela?), l'hypothèse contradictoire (peut-on envisager la question d'une autre façon?), l'utilité (quelle est l'importance de cela? Quel est le champ d'application de cela?).

Il faudra prévoir plus de temps de travail personnel pour l'élève.

Le simple réaménagement du temps ne sera pas suffisant. Il faudra prévoir au primaire, au secondaire et au collégial un allongement du temps consacré à l'école aux matières scolaires.

2.2 Les curriculums d'études doivent être remaniés

Il faut envisager très sérieusement la réajustement des curriculums pour au moins trois raisons:

- il y a duplication dans les matières enseignées. Au secondaire, cours de religion, de morale, de formation personnelle et sociale campent sur le même terrain; des cours se dédoublent au collégial et à l'université;
- de nouveaux contenus et de nouvelles matières doivent être introduits. Des élagages sont possibles pour permettre les réajustements, mais ils ne seront pas suffisants: la demande de plus de temps consacré à différentes matières ne traduit pas que des intérêts corporatistes;
- l'ordre et la séquence des matières à travers la progression dans le curriculum d'études, année après année, demandera des révisions pour mieux tenir compte de la progression selon la logique interne des matières, la progression en spirale que permet la récurrence de l'apprentissage de la matière, la recherche d'une meilleure intégration des matières, le rythme optimum intensif ou extensif nécessaire à l'apprentissage de la matière.

2.3 Les attentes sociales concernant les curriculums

Plusieurs attentes se sont exprimées concernant des transformations du curriculum d'études. Voici celles dont, je pense, on doit absolument tenir compte:

- **pour les matières:** renforcement de l'apprentissage de la langue maternelle, renforcement de la formation scientifique et technique au primaire, renforcement de la formation technologique au secondaire, étude d'une troisième langue au secondaire, renforcement de l'étude de l'histoire occidentale, renforcement de l'étude des institutions politiques;
- **pour les filières:** une filière d'enseignement professionnel doit être créée au secondaire et un curriculum intégré de formation générale et professionnelle doit être constitué. Une intégration analogue doit être faite pour la formation générale du curriculum d'études de l'enseignement technique du collégial;
- **pour les niveaux:** la maternelle plein temps 5 ans doit être établie, et un curriculum plus scolaire doit être établi pour ce niveau.

3 - Les régimes pédagogiques et encadrements législatifs

3.1 sont la cause de phénomènes qu'on déplore

Quelques exemples.

L'arrêt de l'obligation scolaire à 16 ans est interprété non comme une obligation d'aller à l'école jusqu'à cet âge (il n'y a d'ailleurs aucun contrôle efficace pour assurer cette obligation), mais comme le droit de quitter la scolarité "normale" pour aller aux adultes, ou pour arrêter les études à cet âge, ou même avant cet âge.

Les règles du DES empêcheront un immigrant récent qui est allé en classe d'accueil au secondaire 4 ou 5 d'obtenir le diplôme, car il lui faudra réussir l'examen de français au terme du secondaire 5, chose pratiquement impossible pour lui.

On déplore que l'élève du collégial ne soit pas " diplômé dans le délai prévu". Or, qu'est le délai prévu dans un système où il y a promotion par matière, obtention du diplôme par cumul de crédits, organisation des cours par session et quand on a la gratuité si on suit 4 cours. Le système est bâti pour qu'on puisse prendre plus de temps, tout comme à l'université. Quels sont les effets relativement aux temps d'étude d'un système de diplomation qui nécessite pour avoir son diplôme de réussir chacun des cours, ce qui est le cas aussi à l'université et non pas au secondaire. Pourquoi relève-t-on cela pour le collégial et non pour l'université où les mêmes éléments du régime d'études produisent les mêmes effets?

3.2 empêchent les résultats qu'on désirerait

Deux exemples.

On veut favoriser le passage du professionnel secondaire au technique collégial et on établit une harmonisation des contenus du champ professionnel et technique, mais en fait presque personne, ayant un diplôme d'études professionnelles, ne s'aventure à aller chercher un diplôme d'études collégiales parce que les régimes pédagogiques du professionnel et du collégial ne sont pas harmonisés. On obtient un diplôme d'études professionnelles sans cours de formation générale, l'obtention du diplôme technique collégial nécessite dans les trois ans de cours l'équivalent d'une année complète en cours de formation générale. À cause de deux régimes d'études différents, le diplômé d'enseignement professionnel du secondaire part avec des handicaps insurmontables s'il veut obtenir le diplôme d'études techniques collégial.

On veut que les deux années du préuniversitaire du collégial et les trois années du bac universitaire soient dans un continuum, mais cela est impossible parce qu'on a affaire à deux régimes d'études différents: composition des catégories de cours, constitution des programmes, instances qui établissent les cours, etc.

3.3 sont la cause de rigidités dans le système

Les régimes d'études du primaire, du secondaire et du collégial sont très rigides, parce que:

- ce sont des règlements établis par décret par le Conseil des ministres. C'est dire la lourdeur des processus de changement;
- les dérogations n'existent pratiquement pas;
- les modèles alternatifs ne sont pas possibles.

4 - Les cycles et les ordres

4.1 Les difficultés propres à chacun des ordres

Chaque ordre d'enseignement semble présenter une difficulté caractéristique qui produit un effet de halo sur toutes les réalisations même positives de cet ordre:

- préscolaire: diffusion trop restreinte, pas assez scolarisant;
- primaire: redoublement;
- secondaire: décrochage;
- collégial: bas taux de diplomation dans les délais;
- universitaire: survalorisation de la recherche au détriment de l'enseignement.

Il faut que ce que nous proposons apporte des solutions à ces problèmes. Et ces solutions ne doivent pas être seulement des appels à la bonne volonté, car les causes de ces problèmes sont aussi structurelles.

4.2 La division par niveau et par ordre est structurante

Les curriculums s'organisent en fonction de ces divisions. Les diplômes aussi.

Les logiques de régimes pédagogiques sont souvent différentes selon les ordres. Aussi, mettre la séparation entre un ordre et un autre ici plutôt que là n'est pas sans conséquence.

L'organisation des écoles tient aussi compte de la différence des niveaux et des ordres. Et les passages d'un ordre à l'autre signifient aussi le passage d'un type d'établissement à un autre.

Aussi, on ne pourra résoudre certaines difficultés signalées sans remettre en cause les découpages actuels par niveau et par ordre.

4.3 L'ordre de l'école de base

La division actuelle entre les niveaux du primaire et le premier niveau du secondaire doit être requestionnée. En effet, on constate que:

- certains désireraient que le passage au secondaire ne se fasse qu'après une septième année;
- la léthargie dont souffrent les élèves du premier cycle du secondaire est inexplicable. En principe, quand on passe d'un ordre à l'autre, on change de niveau, un effort supplémentaire de réajustement est demandé. Or, cet effort dans l'actuel secondaire n'a lieu qu'au terme de la neuvième année, quand on aborde le deuxième cycle du secondaire;
- certains demandent qu'on instaure un diplôme à la fin du premier cycle secondaire actuel, soit au terme de la neuvième année;
- beaucoup demandent que la diversification entre les filières professionnelles et générales commence au terme de la neuvième année;
- si cela était, on pourrait même pour les programmes d'insertion professionnelle les commencer au terme du secondaire 2 (7 ans d'études préalables), soit au niveau du secondaire 3, alors que la résistance du système à accepter cela est justifiée quand le diplôme terminal est au terme de 11 ans d'études.

Il y a donc beaucoup d'avantages à considérer les neuf premières années d'étude comme l'école de base. C'est d'ailleurs un mouvement auquel on assiste dans beaucoup de pays.

4.4 L'articulation actuelle entre l'ordre secondaire et l'ordre universitaire doit être requestionnée

Cet ordre est celui de l'ordre collégial. Mais ce questionnement concerne aussi les éléments limitrophes des ordres secondaire et collégial.

Voici quelques raisons de ce questionnement:

- l'organisation des études des 12^e et 13^e années dans le cadre d'un ordre distinct (régime d'études différent de ceux des deux ordres limitrophes: secondaire et universitaire) pose des problèmes insurmontables de coordination inter-ordres;
- il y a une ambiguïté sur la fonction du niveau collégial en enseignement préuniversitaire: est-ce de niveau secondaire ou de niveau d'enseignement supérieur? Ainsi, l'organisation des études est celle de l'université: promotion par matière, organisation par session, durée des sessions, diplomation par cumul de crédits, mais on lui demande des performances analogues aux systèmes d'enseignement secondaire: taux de diplomation dans les délais, renforcement de la formation générale;
- il y a un besoin de renforcement de la formation générale au premier cycle universitaire (les baccalauréats sont trop spécialisés) et, à ce niveau d'étude, on devra se préoccuper encore d'enseignement de base;
- la filière technique du collégial, placée dans le même ordre que celui de l'enseignement préuniversitaire, est considérée elle aussi comme une filière subordonnée à l'enseignement universitaire et non comme une alternative technologique à l'université dans le cadre de l'enseignement supérieur;
- l'existence de quatre ordres n'est pas commune dans les systèmes d'éducation.

Le questionnement aura du mal à apparaître. Les collèges et les universités feront tout pour l'empêcher et maintenir le *statu quo*, et des opérations de relations publiques seront menées pour verrouiller ce sujet. Or, je crois qu'il y a autour de ce sujet une question centrale que les États généraux ne peuvent éviter: quels sont les besoins de scolarisation du futur? Peut-on y répondre après la scolarité obligatoire sans différencier l'enseignement supérieur? Quelles sont les rigidités du système actuel qui empêchent les évolutions?

En fait, après la neuvième année d'études, pour atteindre 16 ans d'études dans l'articulation entre le secondaire et l'université, on peut avoir les modèles suivants:

- le modèle 2+2+3. C'est le modèle actuel. Deux ans à l'ordre secondaire, deux ans à l'ordre collégial, trois ans à l'ordre universitaire;
- le modèle 3+4. Trois ans au secondaire ou bien trois ans au collège et quatre ans à l'université;
- le modèle 4+3. Quatre ans au secondaire (c'est le modèle allemand) ou quatre ans au collège et trois ans à l'université;
- le modèle 3+2+2. Trois ans au secondaire, deux ans de collège, deux ans d'université (c'était le modèle du collège classique!);
- le modèle 2+3+2. Deux ans au secondaire, trois ans de collège, deux ans d'université.

	(1)	(2a)	(2b)	(3a)	(3b)	(4)	(5)
Secondaire	2	3		4		3	2
Collégial	2		3		4	2	3
Université	3	4	4	3	3	2	2

Les modèles 4 et 5 me paraissent les modèles les plus intéressants pour une configuration tournée vers l'avenir. La question: quelle chance a-t-on que les choses évoluent ainsi? Deux conditions me semblent indispensables:

- un décrochage plus net entre la filière préuniversitaire et la filière technique du collégial afin que chacune puisse évoluer avec les éléments qui constituent son environnement propre;
- une libéralisation du système pour que des modèles différents puissent se mettre en oeuvre selon les initiatives ou des besoins particuliers des acteurs. En fait, tous les modèles ne verraient pas le jour. Il faudrait d'abord au niveau national établir au préalable si le DES est au terme de la onzième année ou de la douzième année. Dans la première hypothèse, restent possibles le modèle 1, le modèle 3 (a ou b) et le modèle 5. Dans la deuxième hypothèse, restent possibles le modèle 2 (a ou b) et le modèle 4.

4.5 La différenciation en enseignement supérieur

L'augmentation de la demande d'enseignement supérieur et la diversification de cette demande commande obligatoirement une diversification des établissements d'enseignement supérieur: le modèle universitaire ne doit pas être le seul possible, toutes les universités ne doivent pas être des universités complètes.

Les demandes sociales à l'université sont nombreuses. Si elle veut répondre à toutes, elle fera mal ce qu'elle seule peut faire et bien faire: la formation des chercheurs. Elle doit donc élaguer.

5 - L'enseignant

5.1 La formation initiale de l'enseignant

N'a-t-on pas trop ptendance, sous prétexte qu'on vient de faire une réforme de la formation des maîtres, de refermer ce dossier comme si tout avait été examiné et comme si tout sera réglé quand sortiront les cohortes formées dans le nouveau programme?

Quant à moi, je me pose des questions sur les cinq points suivants:

- a) la maîtrise de la matière à enseigner, indépendamment de la manière de l'enseigner, est-elle suffisante pour les professeurs qui enseignent après la neuvième année? Avant leur formation pédagogique, ne devraient-ils pas avoir des baccalauréats ou des maîtrises?
- b) les curriculums de la formation initiale des maîtres tiennent-ils compte suffisamment de ce que devra être l'enseignant de l'avenir (préoccupé de l'apprentissage des élèves, capable de travailler avec d'autres, préoccupé de l'amélioration de son enseignement et du rendement effectif des élèves)?
- c) quel est le type de professeur idéal pour enseigner en formation des maîtres? Faut-il avoir une expérience d'enseignement aux niveaux antérieurs? L'expérience en recherche est-elle, dans les facultés d'éducation, déterminante, comme dans la plupart des autres facultés, pour l'engagement des nouveaux professeurs? Dans 15 ans, ces facultés seront-elles devenues des facultés de recherche en éducation beaucoup plus que des écoles de formation professionnelle?

- d) le ministère, puisqu'il accédite les programmes, et les facultés d'éducation déterminent les programmes de formation. Quelle est la présence effective des professeurs des ordres antérieurs dans cette détermination? Cette présence est-elle pratiquement inexistante parce qu'il n'y a pas d'ordre professionnel des enseignants? Les ordres professionnels veulent parfois s'immiscer et déterminer les contenus de formation, mais leur action comme contrepoids aux décisions universitaires n'est-elle pas saine? Le ministère seul peut-il faire contrepoids à l'université?
- e) a-t-on prévu ou peut-on prévoir efficacement des mécanismes de sélection à l'entrée des facultés d'éducation? Ou est-ce simplement l'écart entre la demande d'admission et le nombre de places disponibles qui détermine la sélection?

Peut-être que toutes ces questions ont été agitées, en vase clos, lors de la réforme de la formation des maîtres. On ne peut pas dire que dans le cadre des audiences la question de la formation des maîtres soit revenue avec insistance. Mais j'ai l'impression que toutes les questions que j'ai soulevées ont été évoquées directement ou indirectement dans des mémoires.

5.2 La perception qu'a l'enseignant de sa situation d'enseignant

Le grand public n'a pas une perception négative de l'enseignant, et plus les gens ont un contact avec les enseignants (parents au primaire, entreprises pour les professeurs du collégial technique...), plus ils les apprécient. Cependant, le grand public n'a pas la perception que la tâche de l'enseignant est lourde, difficile. Les plaintes de cette nature sont même plutôt considérées comme des plaintes d'enfants gâtés du système.

Certains enseignants ont dit la grandeur de leur tâche, mais même ceux-là et beaucoup d'autres ont dit leur essoufflement, leur désarroi. Il faut écouter ce qu'ils disent, car au delà de la plainte et de la manipulation misérabiliste, il y a là quelque chose qui traduit la situation réelle de l'enseignant, à laquelle il faut remédier.

L'enseignement se sent:

- **dévalorisé.** Certaines attaques dont il a été l'objet ne sont pas encore oubliées. Cette dévalorisation est vécue sur fond de ressentiment;
- **bousculé.** Par des réformes successives auxquelles il ne serait pas associé et dont il ne perçoit pas le sens, sinon celui de l'agitation politicienne et du prurit technocratique;

- **surchargé.** Par le cumul de tâches nouvelles: celles dont la famille se débarrasse, celles d'une gestion technocratique (complétion de bulletins, rapports...); par le cumul des exigences pédagogiques, celles occasionnées par l'hétérogénéité des clientèles (niveaux, aptitudes, valeurs, comportement), etc.;
- **isolé.** L'essentiel de son travail, il le fait seul. Mais en plus, la manière dont sont regroupés les enseignants et la manière dont est organisé leur travail au primaire et au secondaire (fabrication des horaires) ne les amène pas à se mettre ensemble pour planifier leur enseignement.

Cette situation est préoccupante, car elle n'est pas seulement conjoncturelle, sa cause est dans la situation même de l'enseignement: son travail est individuel, donc, si on n'établit pas des contrepoids qui prennent en compte cette situation même, il se sent isolé. Et là, il développe le syndrome de l'enfermement: dévalorisation, perte de l'estime de soi, frilosité face aux demandes extérieures, fatigue, asthénie, etc. (beaucoup de nos mères ont vécu de telles situations!).

Il faut prendre en compte le paradoxe suivant: l'éducation, un des actes les plus sociaux, est un des actes les plus isolés pour l'enseignant lui-même. D'après les témoignages, les directeurs d'école souffrent du même syndrome.

5.3 Briser l'isolement

On ne pourra avoir des écoles stimulantes ayant des professeurs stimulants que si on brise l'isolement dans lequel ils sont. Pour cela, trois moyens incontournables:

- réorganiser le temps à l'école de telle façon que les enseignants puissent se retrouver entre eux. Ces temps devraient être inscrits dans les horaires hebdomadaires et non seulement dans les journées pédagogiques égrenées le long de l'année;
- revoir les regroupements des enseignants par niveau, par département, regroupements qui favorisent les interactions professionnelles sur les lieux de travail;
- instaurer le perfectionnement professionnel en cours d'emploi, autant que possible sur les lieux mêmes de travail. On a démontré, et Performa l'a confirmé, que c'est là le meilleur perfectionnement professionnel.

Trois remarques:

- de tout temps, on a su que le métier d'enseignant est éprouvant et fatigant. On a cru y suppléer par l'octroi de vacances longues. Mais ce à quoi il faut remédier, c'est moins la fatigue que l'isolement;
- ces trois moyens de contrepoids sont plus présents dans les collèges que dans les écoles primaires et secondaires. À mon avis, c'est pourquoi (et aussi pour une autre raison: les professeurs du collégial ont une formation universitaire de plus haut niveau) les professeurs du collégial ont davantage la "tête hors de l'eau". Ils respirent mieux, se sentent plus à l'aise dans leur travail;
- cette question est primordiale. Tant qu'à mettre des ressources et des énergies, il vaut mieux les mettre là que dans la seule formation initiale des enseignants. Pourquoi? Parce que le nombre d'enseignants qu'il faut revitaliser est bien plus important que le nombre de nouveaux qui rentreront dans la profession. Parce que l'estime de soi qu'auront les enseignants en sortant d'une carrière à laquelle ils auront consacré leur vie est importante. Il ne faut pas qu'ils quittent ce métier amers ou soulagés, mais fiers, et pour cela, leurs dernières années doivent être des années de braise et non des années de cendre. Parce qu'enfin, il est prouvé que pour changer les attitudes et les manières de faire, l'échange avec des collègues (cf. travaux de Kurt Lewin), et donc le perfectionnement en cours d'emploi, dans des situations d'emploi est bien plus efficace qu'une formation initiale (même si celle-ci est utile à d'autres points de vue).

5.4 Soutenir la profession

Beaucoup de choses se disent sur l'évaluation comme moyen d'assurer l'exigence professionnelle chez les professeurs.

Je voudrais plutôt ici mettre l'accent sur trois choses dont on parle moins, qui me semblent importantes pour assurer la valorisation et le soutien à la profession d'enseignant:

- le salaire. En trente ans, les salaires de cette profession ont été augmentés. Dans une situation de crise financière, on aura la tentation de les laisser stagner. Outre le message social qu'on donne ainsi, on n'attirera pas les meilleurs. Parler de ces choses est tabou. Mais le statut social dépend de la reconnaissance des autres, et cette reconnaissance passe par la reconnaissance salariale. Clément Richard nous a dit à Montréal: une société qui paie moins ses professeurs que ses policiers indique ce qui pour elle est important. (Aux États-Unis, où, dans l'ensemble, les salaires des profes-

seurs à l'enseignement obligatoire sont moins élevés qu'ici, on commence à s'inquiéter des effets du maintien d'une telle pratique sur la qualité du système d'éducation qu'on aura dans l'avenir);

- les associations professionnelles d'enseignants par matière. Plusieurs sont venues aux audiences. Sans doute, ici ou là, on aperçoit, dépassant la robe, le jupon des intérêts corporatistes. Mais, manifestement, la vitalité de certaines d'entre elles est la source du sentiment de fierté des professeurs de ces matières et aussi de leur ressourcement professionnel (colloques, revues, etc.). De plus, leurs propositions d'amélioration du système étaient souvent marquées par une volonté d'amélioration éclairée par leur compétence et leur réalisme. En les entendant, on avait l'impression que c'étaient de tout autres professeurs que ceux dont nous parlaient les associations professionnelles syndicales. Ces associations apportent une contribution capitale. Elles doivent être encouragées et soutenues. Ce sont des interlocuteurs crédibles en matière de contenu de curriculums d'études;
- les associations professionnelles représentant la profession enseignante. De telles associations existent, mais ce sont aussi des syndicats. Je me pose deux questions. Sont-elles orientées vers le seul établissement des conditions de travail de leurs membres ou aussi vers le développement de l'enseignement en tant que profession? Il y a une évolution sur la conception du rôle des syndicats. La CEQ dépasse la défense corporatiste de ses membres, elle engage des débats en son sein sur des éléments de réforme de l'éducation. Les autres ?! Même s'il y a une évolution, un syndicat ne pourra jamais abandonner son rôle premier qui est celui de se préoccuper des conditions matérielles de travail. Dans ce contexte, la défense de la profession enseignante et de la mission éducative portée par les enseignants sera-t-elle mieux assumée par la création d'un ordre professionnel? J'hésite à répondre. Des fois, je penche pour l'ordre, des fois non. Ma tête n'est pas faite sur la question (je n'élaborerai pas ici les arguments pour et contre. Ce serait trop long).

6 - L'école et ses encadrements

Je serai plus bref sur cette question parce que beaucoup de choses ont été dites sur ce sujet par les uns et par les autres. Je simplifierai donc.

6.1 L'école et sa communauté

Deux constats:

- d'un côté, on demande à l'école, surtout à l'école primaire et secondaire, des services pour satisfaire tous les besoins culturels et sociaux des enfants et des adolescents. Et l'école s'en plaint;
- de l'autre, les organismes communautaires qui assurent aussi ces services se plaignent de ce que l'école soit fermée sur elle même et que leur collaboration n'est pas bienvenue dans l'école.

Il y a là des choses à changer, car ces récriminations réciproques sont une perte d'énergie. Mais pour le faire des orientations doivent être clairement établies. Il ne suffit pas seulement de faire appel au partenariat. Voici quelques orientations possibles:

- l'enfant a besoin de services éducatifs divers. Ces services éducatifs ne sont pas donnés par la seule école;
- les acteurs qui doivent donner les services éducatifs sont les parents, les groupes communautaires, les services sociaux ministériels, les municipalités (services récréatifs, sociaux, culturels), les organismes culturels;
- parmi tous ces acteurs, celui qui doit être le pivot de cette action communautaire éducative, c'est l'école;
- la première instance politique qui s'occupe des personnes vivant sur un territoire et constituant une communauté, c'est la municipalité. Si on veut que l'école soit le pivot de l'action communautaire éducative, la municipalité doit avoir une responsabilité concernant les écoles (bâtiments, choix du directeur d'école, etc.).

Réaliser un tel changement est important, car c'est dire que l'école n'est pas le seul prolongement de la famille. C'est la communauté, dont la famille et l'école sont un des éléments, qui est responsable de l'éducation. L'école forme des citoyens qui seront à leur tour actifs dans la communauté d'où ils proviennent.

Remarque: les cégeps (par leur enseignement technique surtout) et les universités ont une conscience plus nette de ce rôle d'action communautaire qu'ils exercent notamment dans le domaine socio-économique. Cette préoccupation est moins apparente pour les écoles primaires et secondaires. Question iconoclaste? Cela ne vient-il pas de ce que la communauté pour l'école c'est d'abord les parents et parce qu'une instance politique autre que les municipalités les régente, les commissions scolaires qui elles aussi s'appuient sur des élections?

6.2 Le leadership de la direction de l'école

Être le pivot des relations avec la communauté externe, être le leader de la communauté interne, ce sont les rôles que doit assurer la direction de l'école. Et la manière dont est exercée cette direction fait la différence.

Or, j'ai l'impression qu'il y a là une lacune. Très peu de directeurs sont venus dire leurs points de vue à l'occasion des états généraux.

Qu'est leur recrutement?

6.3 L'école et les instances intermédiaires

Une instance intermédiaire est nécessaire entre l'école et le ministère.

Doit-elle être la commission scolaire actuelle? Trois raisons militent pour que ce ne soit plus elle:

- le nombre restreint de votants est un signe évident de désaffection;
- les rôles nouveaux que doivent exercer tous les acteurs de la communauté éducative postulent que ce soient des instances politiques plus larges que des instances scolaires qui soient parties prenantes du système d'éducation: municipalités? MRC? Organismes régionaux?
- pour permettre que l'école assure le rôle de pivot de l'action communautaire active, il faut réorganiser la distribution actuelle des pouvoirs. (Il faut peut-être que l'école soit dotée d'un conseil d'administration analogue à celui des cégeps). Il est plus facile de travailler à cette réorganisation en créant une instance intermédiaire autre que celle de la commission scolaire, car on construit plus facilement avec du neuf en matière de distribution des pouvoirs.

Mais se lancer dans une telle entreprise est une opération titanesque. Elle requiert une volonté politique et une détermination sans faille! Alors, se taire sur la question? Non.

6.4 L'école et le ministère

Il est de bon ton de mettre bien des ratés du système sur la centralisation et la bureaucratisation du ministère. Beaucoup d'intervenants font ainsi du ministère un bouc émissaire. Une telle unanimité me paraît suspecte pour les raisons suivantes:

- on peut critiquer une situation sans nécessairement vouloir la changer. La critique sert alors d'excuse, c'est une procédure de manipulation;
- on réclame de façon générale et sans spécification précise la décentralisation;
- l'État ne peut se démettre de certaines responsabilités relativement à la cohérence des réseaux, à la détermination des éléments et des standards de formation, à la crédibilité des diplômes.

Il faudra aborder cette question en ne se contentant pas de généralités vagues: décentralisation des programmes? décentralisation de l'établissement des conventions? décentralisation budgétaire?

6.5 L'école et les conventions collectives

Beaucoup ont signalé les effets pervers des encadrements rigides et hyperprécis des conventions collectives.

Ces critiques et dénonciations obéissent aussi comme celles adressées à la centralisation et à la bureaucratisation à un effet de mode. Et elles sont aussi parfois, sinon souvent, des procédures de manipulation.

Il serait trop facile d'aboyer avec les loups. Il faut ici encore être spécifique et ne pas se contenter de généralités vagues. Qu'est-ce qui gêne? La tâche? Les mécanismes d'attribution des postes?

Mais il est évident que les mouvements de décentralisation et de réorganisation du travail qui touchent tous les secteurs du travail doivent aussi toucher le secteur de l'enseignement. Et que le frein de la recherche de la sécurité y est peut-être plus prédominant qu'ailleurs.

7 - Problèmes de société

À l'occasion des États généraux, certains problèmes ont été soulevés et parfois de façon insistante et passionnée. Ils touchent l'école, mais ils dénotent aussi des mutations qui ne vont pas sans résistance. Nous devons traiter ces problèmes comme des problèmes de société, les situer, comprendre les résistances, mais dire la ligne d'évolution souhaitable. Les trois problèmes que j'ai retenus concernent l'enfance inadaptée, la professionnalité, la financement.

7.1 L'enfance inadaptée

Le principe de l'intégration des enfants handicapés est prévu dans la loi. L'intégration existe, ce qui, dans certains milieux, ne va pas sans difficultés. D'où des résistances exprimées assez massivement. Les groupes désirant l'intégration craignent un recul, et certains réclament le droit absolu des parents à des services intégrés.

L'existence des chartes renforce la position de ceux qui veulent que soit établi le droit à l'intégration. C'est la ligne d'évolution certaine. Des adaptations, des accommodements sont peut-être à chercher, mais il n'y aura pas de recul du mouvement qui vise l'intégration.

7.2 La confessionnalité

Je tiens le même raisonnement relativement à la confessionnalité. La présence des chartes bouleverse la problématique traditionnelle de ce débat au point qu'il faille recourir à la clause nonobstant pour assurer des écoles publiques à statut confessionnel pour les catholiques et les protestants. Et cela pour assurer le "droit" des parents à une telle école! Ne serait-ce que pour cette raison, il faut inéluctablement aller vers des écoles publiques non confessionnelles. Des écoles confessionnelles pourront exister, mais elles seront privées. C'est pourquoi d'ailleurs je ne suis pas contre le financement d'écoles privées confessionnelles. Mais le financement des écoles privées, dans la situation actuelle où les écoles publiques sont elles aussi confessionnelles, est très discutabile.

Dans le débat sur la confessionnalité, on nous entraîne dans un guépier dont on ne peut se tirer, car arguments et contre arguments se neutralisent. Il faut dire que l'adoption des chartes entraîne des conséquences qu'il faut progressivement mettre en application, car elles changent les règles du jeu. (Elles les changent aussi du point de vue constitutionnel. Beaucoup prétendent qu'à cause des chartes, la Constitution canadienne ne peut plus être interprétée comme une expression du pacte de deux peuples fondateurs. Mais ceci est une autre histoire. Mais d'actualité).

7.3 Le financement

Cette question n'a évidemment aucun rapport avec les chartes. Mais je la considère comme un problème de société parce que la question des ressources doit dorénavant être examinée dans le cadre de la crise du financement public qui est là pour rester.

Là encore le débat est piégé de tout côté. Aussi, il faut que nous ayons des idées claires. En voici quelques unes auxquelles je tiens:

- le système d'éducation du Québec a un financement général tel que tout développement doit se faire à coût 0;
- les dépenses en éducation sont certes des investissements, mais la pertinence de ces investissements doit être considérée du point de vue de leur rendement. Ainsi, les investissements n'ont pas le même rendement dans tous les segments du système éducatif. Des études ont montré que le meilleur rendement est obtenu dans les investissements au secondaire (c'est le choix de l'Allemagne et du Japon). Des investissements en services préscolaires auraient aussi un excellent rendement;
- la question du financement est actuellement, dans l'opinion publique, surtout monopolisée par les universités qui depuis quelques années font sur ce sujet une opération de relations publiques relativement efficace. Aussi, nous ne pouvons taire cette question. Des baudruches doivent être dégonflées. (Exemple: de 1986 à 1992, les dépenses par étudiant temps complet ont augmenté de 39,5 points, soit de 8 780 \$ à 12 250\$, alors que l'indice des prix à la consommation durant la même période a augmenté de 27,9 points). Et l'effort du Québec pour les universités et pour les autres segments du système d'éducation doit être comparé à l'effort d'autres provinces canadiennes ou d'autres pays;
- la question de la gratuité des services d'éducation devra être abordée. Quant à moi, je ne veux pas qu'il y ait en ce domaine un recul par rapport à la position actuelle;
- des questions d'efficacité du système (peut-on faire plus ou autant avec moins de ressources?) ne doivent pas être tuées. On a entendu des interrogations relativement à l'efficacité des services ministériels, des directions régionales, de l'enseignement du niveau collégial, des certificats universitaires. Très peu nous ont parlé de l'efficacité de systèmes qui acceptent de ne pas faire bien ce qu'ils font pour réparer les dégâts (exemple: fonction de l'éducation des adultes pour les jeunes de 16 ans) la première fois et instaurent ensuite des filets de rattrapage.

En guise de conclusion

Je ne sais pas encore l'allure générale que devra avoir le document de diagnostic parce que je ne sais pas bien encore le résultat que l'on peut attendre des assises régionales et nationales. Mais je sais l'impact que peut avoir un document qui vient au terme d'une consultation par le seul fait qu'il vient au terme de la consultation.

Un tel document a dès le départ deux avantages:

- il est crédible. Il est lu et écouté. Beaucoup de monde a son diagnostic sur l'éducation, mais personne comme les commissaires n'a été dans la position de recevoir, d'écouter, d'interpréter plusieurs centaines de mémoires. Alors, on accorde dès le départ du crédit à ceux qui ont eu cet avantage;

- il structure et met de l'ordre dans les problèmes et les débats. Et s'il le fait bien, le document est crédible pour deux raisons. La première: les journalistes ont répercuté l'image d'États généraux fourre-tout, confus. Mettre de l'ordre est considéré donc comme une prouesse. La deuxième: si les noeuds des problèmes et des difficultés ont été bien problématisés, on fait avancer les choses. Des énergies qui se dispersaient partout se canalisent autour des questions soulevées.

J'ajoute que le document, indépendamment de sa destination ultérieure, doit être un document qui incite à l'action. Si, même nous, ne devons pas mettre de recommandations (!!), il doit être organisé et animé d'un mouvement tel qu'on s'attende à des recommandations. Le document doit être le point de départ d'une réforme - il doit interpeller, mobiliser, conduire à des changements ou, quand les questions sont trop complexes, conduire à la mise en place de mécanismes visant l'opérationnalisation.

Les milieux d'éducation acceptent mal de changer sous prétexte qu'ils font mal les choses, ils acceptent par contre de le faire parce que des défis nouveaux, des situations nouvelles, des missions redéfinies se présentent à eux. Le mouvement même du document doit traduire cela: être moins tourné sur le passé et l'analyse des dysfonctionnements (bien qu'il faille le faire) que sur les changements qu'impliquent les situations nouvelles.