

Entretien réalisé par Gabriel Gosselin et Claude Lessard avec

Monsieur Paul Inchauspé

Décrire le contexte qui justifiait la tenue de ces États généraux sur l'éducation.

Avant de faire cela, je vais plutôt vous indiquer les réticences que j'avais avant de venir ici, parce que ça peut éclairer les questions qui viendront par la suite. Mes réticences à participer à cette entrevue ne sont d'ailleurs pas encore complètement levées. Vos intentions à travers le questionnaire que vous m'avez fait parvenir ne me paraissent pas claires. Moi, j'y vois trois types de questions.

Les premières concernent le processus proprement dit des États généraux. À cet égard, plutôt que de vous fier à la mémoire du monde, il serait préférable de vous référer aux documents existants sur le sujet. J'en ai apporté quelques-uns; j'en ai des filières complètes. Et puis, honnêtement, il me faudrait revoir tout ça. Or, c'est une opération que je n'ai pas le temps de faire. J'ai l'intention un jour de revoir tout ça et d'en faire une analyse, mais à partir des documents existants.

Deuxièmement, il y a certaines questions qui sont pointues ou qui portent sur des sujets à la mode (ex. détermination des programmes par compétence), et votre questionnaire tente de voir si l'on en a discuté, il y a 5 ans déjà. Cela dénote qu'il n'y a pas, au point de départ de votre entreprise, une idée claire de ce qu'ont été ces États généraux. Certaines de ces questions pointues n'ont pas été discutées parce que le groupe des commissaires n'était pas constitué d'experts et que ces débats n'étaient pas alors les débats de l'heure. Certains membres maîtrisaient les problématiques de ces questions, mais ils s'abstenaient d'en parler du moins avec le jargon technique.

Ma troisième réticence concerne la teneur de certaines de vos questions, en particulier celles qui cherchent à déterminer les positions des commissaires. Et puis, on leur donne à commenter des extraits de textes sortis du contexte qui ne traduisent pas la totalité de ce qui a été écrit sur ces questions. J'étais gêné de ça, je ne savais pas sur quel pied vous dansiez. Cela dit, je vais être plus explicite sur des éléments concernant la première partie de la consultation. Pour les autres parties de votre questionnaire, je tournerai les coins ronds ou je laisserai certains sujets sans réponse.

Pour répondre à un certain nombre de questions que vous posez sur les compétences, je pourrai vous montrer les textes qui ont été écrits et qui ont été remis aux commissaires. Ceux-ci révèlent l'évolution sémantique des mots et quand, pour la première fois, apparaît l'idée de compétences, comment cela a été traité, ce qu'il y a derrière ça. Cependant, je ne voudrais pas que ça serve encore à alimenter les polémiques qui ne sont que trop nombreuses.

Oui, c'est tout ça qui me gênait; ceci étant dit, je réponds à votre question.

Votre première question concerne le contexte qui a suscité la mise en place des États généraux. Je pense que si vous faites la recherche, vous allez le découvrir. Je vous rappelle quand même trois choses. Le premier niveau concerne le gouvernement précédent, qui était libéral. Il avait constitué un comité, le comité Corbo, dont le mandat était de déterminer les contenus des curriculums d'études que l'avenir commandait pour nos enfants à l'école primaire et secondaire. Un large débat devait suivre ce travail. Ainsi, le rapport Corbo a été écrit de telle façon qu'il puisse y avoir ensuite une consultation publique large, incluant l'ensemble des questions concernant le curriculum d'études. C'était l'ensemble de la population qui était appelée à dire ce que nos jeunes doivent savoir, et non pas des spécialistes des milieux de l'éducation.

Il y avait un consensus autour de ça et c'était le Conseil supérieur de l'éducation qui devait recevoir le mandat de mettre sur pied une telle opération. Par la suite, il y a eu un changement de gouvernement. Dans le cadre des débats avant les élections, des groupes de Québec ont sorti ce dossier, mais en voulant lui donner plus d'ampleur: il ne fallait pas, disaient-ils débattre simplement sur les programmes d'études, c'est l'ensemble de l'éducation et son système qui devait être mis à plat. Il fallait tenir des États généraux sur l'éducation. D'ailleurs, on peut voir le lien entre le rapport Corbo et les États généraux. L'un de ses mandats est de recueillir l'avis de la population sur le rapport Corbo. Le nouveau parti au pouvoir n'éliminait pas ce rapport, mais au contraire, lui donnait plus d'extension.

D'ailleurs, vous pourrez voir ce lien explicite dans le discours de Monsieur Garon sur les États généraux. Et je ne vous cacherai pas que personnellement, j'avais trouvé cela bien, parce que sur des questions d'éducation on dépassait les batailles politiques: un parti ne venait pas détruire le travail amorcé par l'autre. À ce moment-là, j'étais membre du Conseil supérieur de l'éducation et Monsieur Garon avait dit clairement qu'aucun des membres de ce conseil ne serait membre des États généraux. Par la suite, il s'est trouvé que Robert Bisailon qui était président du Conseil supérieur et moi, nous nous sommes retrouvés commissaires et Robert Bisailon, président! Voilà pour un premier élément important relativement au contexte.

Le deuxième élément du contexte, on l'a peut-être oublié maintenant, parce que les débats actuels sur la situation de l'école ne portent que sur des chicanes de clocher, sur les théories d'apprentissage ou la forme des bulletins. On a oublié que ce qui à l'époque sortait dans les journaux et préoccupait l'opinion publique sur la situation de l'éducation. Il y avait un certain nombre de dysfonctionnements du système qui étaient bien analysés, mais c'est comme si

l'on avait abdicué à mettre en œuvre les changements qui s'imposaient. Par exemple, le carcan que représentait la détermination des programmes par objectifs était déjà dénoncé. Le fourre-tout que représentait le curriculum où des éléments n'étaient pas intégrés, il en avait été question 10 ans auparavant, lors des premiers États généraux. Tout ça, c'étaient des choses qui étaient dans l'air. Les questions relativement à la place de l'anglais, celle des nouvelles matières, les sciences, tout ça, c'était dans le contexte. Certaines questions qui concernaient aussi le mode d'organisation pédagogique avaient été signalées, particulièrement à l'ordre secondaire. Moi, j'avais déjà écrit un bouquin sur les cégeps et j'y disais que le secondaire était le ventre mou du système, celui qui devait être réformé. Dénonçant cela, je savais que je ne m'aventurais pas beaucoup : c'était une idée reçue. Donc, sur les éléments strictement scolaires, il y avait des phénomènes de vieillissement, de tension, des corrections qu'il fallait apporter.

Il y avait un autre débat qui était important à ce moment-là et qui entraînait opposition et confusion chez les acteurs du système : la différenciation des parcours scolaires entraînait une différenciation des établissements scolaires et la bataille public/privé... Vous voyez, il y avait de la matière pour des tensions et cela ne pouvait pas se régler facilement.

Le troisième élément du contexte concerne les grands débats occidentaux, présents partout en Amérique du Nord. Cela se perçoit moins dans les États généraux, parce que le rapport Corbo en avait fait une décantation. Après 1983-84, les grandes questions suivantes sont venues marquer l'éducation : le choc pétrolier, les problèmes économiques, le changement dans les domaines technologiques, les bouleversements que ceux-ci ont entraînés dans les économies, etc. On a cherché un bouc émissaire et le système scolaire a écopé. Un des rapports importants publiés autour des années Reagan commençait de cette façon : « Si un pays étranger nous avait imposé le système d'éducation que nous nous sommes donné, nous aurions le droit de lui déclarer la guerre. »

Ces grands débats au sujet de l'école allaient dans tous les sens. Certains disaient que l'école devait revenir à l'essentiel, l'écriture, la lecture... Les entreprises disaient que tout ça n'était pas important; l'important était ce qui est utilitaire. Il y avait donc ce genre de débats qui était aussi en arrière-plan. À ce concert, s'ajoutaient les critiques que faisaient les gouvernements sur les systèmes scolaires : « On a donné l'argent, mais qu'en avez-vous fait? On veut juger du résultat ». Ce mouvement était pan nord-américain; il était aussi européen, avec des connotations variables selon les contextes. C'est la raison pour laquelle, à cette même période, plusieurs pays ont entrepris chez eux ces mêmes débats concernant l'éducation. L'Ontario avait créé sa commission et le rapport venait de sortir.

Rétrospectivement, cela m'a paru audacieux que de mettre tout ça sur la table et d'en discuter publiquement dans un débat complètement ouvert lors des États généraux. En procédant ainsi, on risquait de frapper un mur. J'y ai pensé souvent. C'était un risque énorme. Il ne faut jamais oublier que l'ensemble de ces éléments a coloré mon attitude à l'intérieur des États généraux. Je crois même que cela a coloré de toute façon les mandats qui ont été donnés et la composition des commissaires qui a été faite.

Pour la commission Parent, il y a eu huit commissaires. Arthur Tremblay, le sous-ministre de l'époque, était neuvième membre : il pouvait discuter, mais il ne pouvait pas voter. Dans ce groupe, il y avait quatre universitaires, deux représentants des milieux scolaires et deux membres de la société civile. Ces personnes étaient des acteurs du système éducatif du temps, certains avaient des responsabilités importantes à l'intérieur de ce système, ils étaient aussi des experts dans ce domaine.

Parallèlement, le panel que constituait la Commission des états généraux était de nature complètement différente. Il avait les caractéristiques d'un vrai panel représentant différents types d'acteurs du milieu de l'éducation, mais aussi extérieurs à ce milieu. La représentation de différents milieux plus que l'expertise a guidé, me semble-t-il, le choix des commissaires par le ministre. Ces États généraux n'étaient pas des États généraux **de** l'éducation, mais **sur** l'éducation. Quand le ministre a demandé à me rencontrer pour me proposer de participer aux États généraux, il m'a donné rendez-vous à Gaz Métropolitain parce qu'au même moment, il venait rencontrer André Caillé, alors PDG de Gaz Métro, pour lui proposer la même chose.

Lorsque je lui ai demandé pourquoi il avait retenu ma candidature, il m'a répondu pour trois choses. Il a d'abord fait référence au fait que je m'étais intéressé à la réforme des cégeps. Puis, il m'a dit qu'il appréciait que j'aie une certaine indépendance de caractère, que j'étais considéré comme quelqu'un qui réfléchit, mais avec une certaine indépendance. Et puis, il ne l'a pas dit comme ça, mais son propos revenait à dire qu'il m'avait choisi parce que je n'étais pas un Québécois de souche, ce qu'il voulait, afin de bien représenter toute la gamme de la société québécoise. Bref, j'étais aussi l'immigrant de service! (J'ironise, évidemment).

Et je pense même qu'au point de départ, Monsieur Garon, s'il avait été laissé à lui-même, n'aurait sélectionné aucune des personnes œuvrant au sein du système d'éducation. D'ailleurs, Robert Bisailon, Céline Saint-Pierre et moi-même sommes les derniers à avoir été approchés pour faire partie de l'entreprise. Ça donne une indication du genre de consultation que Monsieur Garon voulait faire. Cependant, en opérant de la sorte, cela aura favorisé un jeu ouvert, permettant l'expression de la société civile et de différentes idéologies qui y sont véhiculées et pas seulement le point de vue des acteurs du système.

Est-ce que le ministre avait des attentes précises?

Oui, c'était clair; à cet effet, un texte et un règlement nous ont été remis. Mais pour moi, le texte le plus important fut le discours qu'a fait le ministre Garon lors du lancement des États généraux. Le mandat consistait à établir un certain nombre de consensus sociaux sur ce que nous devons faire ensemble pour répondre aux besoins de l'éducation et de la formation, aujourd'hui et demain. La question des consensus sociaux était vraiment importante. Il y a un deuxième élément qu'il faut mentionner : la consultation devait être de nature participative, et non pas être une opération d'experts. Par la suite, il nous a fallu éclairer des sujets par le biais du service de recherche qui a fait, à mon avis, un travail immense et qui n'est pas connu. Il fallait faire en sorte que les positions des commissaires soient appuyées sur des données objectives. J'ai deux filières pleines d'analyses, d'études qui me servent encore. Ce travail a

été de très grande qualité. Donc, la deuxième chose qui nous paraissait importante était la mobilisation des acteurs. Il y avait une attente de changement qui était très forte. Il nous fallait aller identifier les éléments qui bloquent et les éléments de mobilisation.

Dans la lecture que vous faites, le troisième élément du mandat concernait les questions de contenu : les programmes, les dynamiques, les acteurs. La question des commissions scolaires a été revue; certains commissaires ne désiraient rien de moins que leur suppression. On a fait faire des recherches sur ce qui s'était passé en Nouvelle-Zélande, en Australie, etc.. des pays de tradition anglo-saxonne qui avaient aussi des commissions scolaires et qui venaient de les supprimer. Au bout du compte, on s'est dit que si l'on s'embarquait là-dedans, les États généraux ne seraient mobilisés que par cette question éminemment politique et que d'autres questions autrement importantes ne seraient pas traitées. En conséquence, on a décidé de proposer une réduction des commissions scolaires et leur réorganisation territoriale afin qu'une même commission scolaire ne chevauche pas sur deux ou trois régions administratives. Mais beaucoup de personnes s'attendaient à ce qu'on propose la suppression des commissions scolaires; cette question était alors au goût du jour, on l'a oublié. Mais cette question reviendra, on l'appellera opération de réingénierie!

La quatrième question très importante, me semblait-il, et qui était dans le discours même de Monsieur Garon, c'était la question de l'école et de son milieu, je veux dire les relations et la dynamique de l'école avec les autres acteurs sociaux de sa communauté. Monsieur Garon insistait beaucoup sur les municipalités parce qu'il cherchait à ce qu'elles donnent de l'argent pour maintenir les petites écoles. C'était là un des débats de l'heure. La coprésidente a été choisie parce qu'elle s'était illustrée dans la bataille du maintien de l'école de Bastican. Le ministre venait de créer des « écoles du ministre »... Par cette question concernant la relation de l'école avec la communauté, le ministre Garon entendait la municipalité et il voulait donner un coût d'arrêt à la fermeture des petites écoles de village. Mais nous on a étendu cette question aux relations de l'école avec d'autres acteurs, sociaux, économiques et culturels.

Un cinquième élément peu connu concerne une intervention du premier ministre Jacques Parizeau. Il cumulait à ce moment les fonctions de premier ministre plus celles de ministre de la Culture et des Communications. Il nous a envoyé une lettre disant que les programmes scolaires comportaient des faiblesses au niveau culturel. Il désirait un rehaussement culturel des programmes d'études. Cette question a été soulevée sans arrêt lors des États généraux : beaucoup de monde nous disait qu'il fallait plus de littérature, plus d'histoire, plus de musique... La requête du premier ministre a certes influencé la position des commissaires, d'autant plus que celle-ci trouvait un appui auprès du grand public. Pour ma part, ça me convenait parce que cela correspondait aussi à ma conviction, même si la culture était pour moi plus large que les arts et les lettres à laquelle on la réduisait (elle devait comprendre aussi les sciences et les techniques) et si je n'avais pas la même vision sur la manière dont pourrait s'opérer le rehaussement culturel des programmes.

L'autre volet du mandat concernait la manière dont l'école permettrait à la jeunesse de relever les défis qu'elle aurait à affronter dans le monde nouveau qui se construit. Mais je fais ici sur cette question le lien avec le rapport Corbo, car c'est ce rapport qui le premier, un an avant les États généraux, a abordé ainsi le problème de l'école. Un jour, j'aurai peut-être l'occasion de décrire le processus et l'importance du rapport Corbo. Pour moi, tout est parti du rapport Corbo, c'est le rapport déclencheur le plus important, c'est lui qui a ouvert le jeu.

J'ai été membre de ce comité dit des « sages ». Les trois premières rencontres de travail ont été pour moi infernales. On se rencontrait un jour par semaine, on n'avait ni équipe de recherche, ni études sur lesquelles nous appuyer. On s'est imposé un exercice de réflexion à main nue, au bout duquel nous devions dire, pour répondre à notre mandat, ce que les jeunes devaient savoir au terme du primaire et au terme du secondaire. Chacun dans le comité arrivait avec sa conception de l'école et de la réforme à faire. J'ai vécu là dans un panel en tout petit ce qu'auraient pu devenir les États généraux, une tour de Babel dans laquelle on ne se comprend pas. Jusqu'au jour où l'on s'est dit que pour répondre à la question qui nous était posée, il nous fallait d'abord identifier en fonction de *quel monde à venir* nous devrions former la jeunesse. Et c'est ce qui a été fait. Le premier chapitre du rapport décrit le monde qui se construit tel que nous le voyions. Et cette description tient toujours la route. Ce qui était évoqué est de plus en plus notre réalité. Il y a eu consensus entre nous sur ce monde, et après cela, on a pu travailler ensemble et arriver à des consensus sur ce qu'il convenait de faire.

Lors des premières discussions, Robert Bisailon nous a dit que nous n'avions pas à revenir sur ces éléments, puisque ce travail avait été fait par le rapport Corbo. Et c'est la raison pour laquelle vous ne trouvez presque jamais dans les États généraux l'évocation de ces prémisses. Par ailleurs, on a constaté dans les débats des États généraux que beaucoup de personnes récupéraient ces données. Ce rapport a été extrêmement important parce qu'il a permis d'enclencher le débat.

Au début de leur mandat, les commissaires ont lu le rapport Corbo et le *Livre orange*. Il y a un autre rapport qui, à mon avis, est extraordinaire et qui est sorti en 1995. C'est le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur la réforme du curriculum d'études. Si vous prenez le premier chapitre de ce rapport et que vous le regardiez 10 ans après, maintenant que les États généraux ont eu lieu, vous verrez que tout y est déjà dit sur l'évolution historique du système, les dérives qui ont eu lieu, les corrections qu'il fallait apporter... tout y est dit de ce qu'il faudrait faire. Sauf que le ministre l'a mis sur une tablette et il n'a pas vu, comme beaucoup d'autres personnes pourtant avisées qu'il y avait là déjà une réponse aux questions posées. Et ce qui m'a beaucoup frappé lors des États généraux, c'est l'importance qu'avaient les rapports du Conseil supérieur de l'éducation auprès de la population. Je le signale parce qu'il y a là tout un travail de débroussaillage, de diffusion d'une manière nouvelle de voir les choses, d'action de maturation, que l'on ignore. Donc, il y a eu tout un travail de gestation qui a précédé les États généraux. C'est difficile rétrospectivement de le raconter, mais pour moi, ce travail de maturation sur lequel s'appuient les vraies réformes est extrêmement important.

Lors du processus de consultation, lors de la première phase des États généraux, beaucoup de gens se sont exprimés : qu'est-ce que ça vous a rapporté?

J'ai vécu ça comme une expérience à la fois éprouvante et stimulante, parfois écrasante. Je suis passé par tous les états. Pourquoi? J'ai d'abord été étonné du nombre de personnes qui sont intervenues : il y a eu 2 000 mémoires adressées, 1 500 ont été présentés aux audiences. À titre de commissaire, nous n'étions pas obligés d'assister à toutes les audiences, mais j'en ai fait beaucoup, parce que pour moi c'était une séance d'imprégnation importante.

Les dossiers étaient préparés, puisqu'on avait toujours le résumé du rapport et le matin, on se rencontrait pour se partager les interventions. Les journalistes avaient l'impression que c'était désordonné, que c'était une espèce de tour de Babel. Cependant, l'ordre dans lequel les gens passaient devant les commissaires était pensé. Il y avait une stratégie à l'intérieur de ça.

On a pu assister à des séances qui étaient étonnantes. Je me souviens de l'une d'entre elles. C'était un jour où je n'avais pas de questions à poser, ça se passait au cégep du Vieux-Montréal, je n'avais pas regardé l'horaire de présentation des groupes qui devaient défiler dans la journée. J'arrive dans la salle d'audience et je vois plein de journalistes, de caméramans... C'était la commission scolaire de Montréal qui venait présenter un mémoire commun au nom des trois partis qui composaient ses membres. Ce qu'ils disaient, c'était le minimum des dénominateurs communs... mais tous les médias étaient là. Le groupe qui est venu après était un groupe communautaire de Lachine et la salle s'est vidée. Or j'ai trouvé plus passionnant ce que ces gens-là ont raconté que ce que le groupe précédent avait dit, mais les journalistes étaient partis... et ça ne ferait pas la nouvelle.

Donc il y avait ça. Par ailleurs, on était envahi par la documentation : il fallait lire les synthèses des mémoires et se partager les présentations de 7 heures le matin jusqu'à 11 heures le soir. Mais ça a été une expérience d'écoute extraordinaire. Il y a des choses que j'ai comprises là-dedans que je n'oublierai jamais et qui m'ont servi ultérieurement.

Il y a 2 ou 3 choses que j'ai comprises à ce moment-là sur réalité de l'éducation au Québec, à ma forte honte, que je croyais connaître, mais que j'ignorais. Quand vous enseignez au niveau collégial et probablement au niveau universitaire, vous recevez une sélection de jeunes, c'est-à-dire ceux que le système a permis de faire monter dans l'échelle scolaire. Je le savais théoriquement, en lisant les journaux, mais je n'avais pas compris concrètement combien les problèmes sociaux avaient envahi l'école primaire et l'école secondaire. Et comment ces gens-là étaient pris avec des problèmes invraisemblables. Le Québec a fait des choses extraordinaires à ce sujet-là, il s'est financièrement beaucoup investi, mais dans de nombreux cas, l'appareil est en train de craquer : la majorité des enseignants nous ont dit qu'ils n'étaient plus capables de tenir ça. Personne n'en a parlé dans les journaux. Et pendant ce temps, on tapait sur les enseignants. Des choses comme ça, je les pressentais, mais elles ne m'habitaient pas. Là, j'ai compris, certaines d'entre elles m'ont depuis lors hanté. Une de ces choses a été la situation des professeurs au secondaire. Ce que disaient quelques groupes de ces professeurs me prenait parfois à la gorge. Là, j'ai compris comment ils étaient dépossédés de

leur job. Je faisais la comparaison avec les professeurs du collégial, et j'ai compris comment la situation de technicien isolé dans laquelle on plaçait ces professeurs du secondaire leur faisait perdre leur âme. Parfois, j'en avais les larmes aux yeux.

Une autre chose que j'ai mieux comprise, c'est le phénomène des régions. C'est une chose de les voir touristiquement et c'est une chose de présider une commission régionale. Relativement aux questions touchant la professionnalisation, la transmission des valeurs, j'ai compris qu'il y avait plusieurs Québec. Sociologiquement, il y avait parfois des écarts de 70 ans de conception, d'évolution des mentalités.

Les choses qui m'ont marqué sont des espèces de chocs que j'ai ressentis, en entendant des évidences qui soudain étaient dites et qu'on ne pouvait plus glisser sous le tapis. Ainsi, au contact des jeunes, nous avons appris plein de choses que l'on ne connaissait pas, en tout cas que je ne connaissais pas. J'y fais allusion dans la section que j'ai écrite dans *l'État de la situation*. Les jeunes sont les usagers du système. Tandis que les autres, à part les parents, sont des acteurs. Les jeunes qui sont venus étaient surtout de jeunes universitaires. Par exemple, je me souviens encore, c'était à l'université Laval, des jeunes sont venus nous demander d'expliquer pourquoi à l'université on leur demandait de maîtriser des choses (ils faisaient allusion à la maîtrise du français) alors qu'on ne le leur avait pas demandé au moment où ils étaient censés les apprendre.

Un soir, à Drummondville, un professeur se présente et déclare tout simplement : « J'ai deux choses à vous dire. Je suis un des derniers vestiges de l'enseignement professionnel au niveau du secondaire. Comment peut-on avoir un système d'enseignement professionnel si l'on n'a pas un corps de professeurs formé spécialement pour l'enseignement professionnel? Le problème de l'enseignement professionnel au secondaire n'est pas l'enseignement professionnel lui-même, le problème c'est le problème de la formation générale dans l'enseignement professionnel ». J'ai compris, il avait tout dit de l'essentiel en quelques minutes. Pour ce genre de problèmes, il n'est pas nécessaire d'avoir en main des études à n'en plus finir ni un très grand nombre de témoignages. Ce témoignage ne donne pas de solution, mais nous savons à quoi nous en tenir au niveau du diagnostic. Je pourrais vous donner en exemples un grand nombre de témoignages de cet ordre-là.

Il y a eu aussi le cas de situations qui sont tues. Pour en être informé, il faut se mettre en position d'écoute. Bien sûr, nous avons entendu des discours convenus, nous avons eu droit à la langue de bois, mais aussi, il y avait parfois à l'intérieur de ça de vrais cris qui se faisaient entendre. Par exemple, nous savions que le premier cycle du secondaire était crucial en matière de développement physique, intellectuel, affectif, surtout pour les garçons qui commencent alors à décrocher psychologiquement de l'école générale. Ils nous disent qu'à l'école ils s'ennuient, que c'est plate, etc. En fait, ce premier cycle du secondaire est pour eux le long fleuve tranquille, une étape où l'on ne leur propose pas de défis. Et puis quand au début du cycle suivant, c'est le branle-bas, il faut se préparer à l'entrée au cégep leur dit-on, et c'est la catastrophe pour trop d'entre eux. Mais comment donc se faisait-il donc que personne ne nous parlait ainsi des effets d'alanguissement du premier cycle du secondaire,

alors que nous l'avions tous vu chez nos propres enfants? Pourquoi ce trou noir dont personne ne parle? Que cache ce silence? À certains moments, j'ai pensé qu'on allait capoter.

Une autre question qui m'a beaucoup marqué est le décalage existant entre le discours sur l'égalité des chances et la solidité des convictions de la population et des élites sur cette question. Je croyais que c'était là une question acquise, réglée. D'ailleurs, vous constaterez que dans l'*État de la situation*, cet élément n'est pas indiqué comme objet alors qu'il l'est dans le *Rapport final* parce qu'il nous a fallu y revenir. Mais quand se sont engagés les débats sur la différenciation des parcours proposés aux élèves, j'ai vu que les consensus étaient fragiles. Quand le rapport est sorti, deux seuls points ont été soulevés et très fortement critiqués par l'éditorialiste de la Presse, nos positions majoritaires sur la professionnalisation, et les limites que nous posons à la différenciation des parcours à l'école de base. Personne dans tout le Québec, sauf Lise Bissonnette, ne s'est levé, pour défendre notre position sur l'égalité des chances. J'en ai fait une dépression pendant un mois. Ce silence était pour moi assourdissant. Vous savez, pour moi, cela m'apparaissait acquis, la question d'égalité des chances, et non...

Donc il y avait aussi des relances à faire sur ces questions. Il fallait y revenir parce que ces convictions avaient été perdues en cours de route, ces convictions qui sont le socle sur lequel on bâtit l'école. C'est pour ça qu'il était à la fois dur, pénible et enrichissant de participer aux États généraux.

Comment la Commission a-t-elle pu faire le tri à travers tout ça? Il y a eu près de 2 000 mémoires, 1 500 représentations...

Un résumé de chacun des mémoires a été fait. Ce résumé nous a servi lors des audiences. Puis, chacun des mémoires a été mis sous fiches au moyen de 52 descripteurs. On pouvait savoir sur chacun des thèmes les positions des différents groupes. Ces documents étaient à notre disposition. Un énorme travail de tri, d'analyses, de recherches d'appoint, de fiches techniques, de synthèse..., c'est la partie immergée et peu connue de ces États généraux, a été réalisé par l'équipe de recherche dirigée par Michèle Berthelot. Ce travail a été fondamental. Sans lui, nous nous serions noyés et perdus. Je vous l'ai déjà dit, j'ai encore des classeurs remplis par ces documents. Ils me servent encore.

Vers la fin de juillet, au début d'août, après que les audiences furent terminées, il a été demandé aux commissaires d'écrire un texte sur ce qui les avait marqués et qui leur semblait important à retenir. J'ai encore en main les textes des commissaires : la presque totalité d'entre nous ont produit un texte. Cela nous permettait aussi de mieux nous connaître. Ces textes ne reflétaient pas seulement ce que nous avons entendu, mais aussi surtout ce que nous avons chacun d'entre nous retenu. Les préoccupations de chacun étaient là présentes. À la fin des États généraux, Robert Bisailon nous a demandé le même type d'exercice. Chacun de nous devait indiquer les dix chantiers les plus importants qu'il fallait retenir pour le rapport final. Tout le monde n'avait pas la même vision des choses à faire. Il y a eu débat. Les chantiers qu'a retenus le rapport final sont les chantiers que tout le monde, après discussion, a

acceptés. Le tri s'est donc fait à la fois selon une analyse rationnelle et selon l'ordre des priorités et des préoccupations des commissaires.

La deuxième chose à faire concernait les questions à mettre en débat. Pour traiter le matériel que nous avons en main, nous nous sommes servis du travail qui avait été fait par les commissaires de l'analyse des thèmes. Pour accélérer les choses, nous avons formé deux groupes de travail de commissaires et nous nous sommes partagé les thèmes qui seraient traités dans chacun des groupes.

Dans une troisième étape, tant à des commissaires qu'aux membres de l'équipe de recherche, on nous a demandé d'écrire des textes qui « problématisaient » des questions. C'était un peu plus technique, un peu plus difficile. Dans ce contexte, je ne sais trop à quel moment on m'a demandé d'écrire un truc sur l'école montréalaise et un autre sur les cégeps pouvant servir de document de référence sur le sujet. Je sais que Céline Saint-Pierre, par exemple, a écrit un document sur la réalité universitaire. Il y a eu plusieurs sujets qui ont été traités par les commissaires, sans oublier les travaux qui ont été fournis par le service de *recherche*. Voici quelques exemples : *Quelques points de repère en matière d'éducation; Exposé de la situation pour les missions éducatives; Situation du Québec aux examens nationaux et internationaux; Le redoublement du primaire et secondaire...* À cette période-là, il y a peut-être près de 50 à 60 fiches différentes qui ont été faites sur des sujets divers.

Quand l'*État de la situation* est sorti, les gens ont trouvé ça bien. L'introduction de ce document a été écrite avec cœur et tous les commissaires l'ont signé. Pour nous, c'était très important. Ensuite, ici ou là, on s'est fait reprocher des choses sur la manière dont nous exposons certaines questions soumises au débat. Les défenseurs de l'enseignement privé nous ont reproché d'avoir tourné les coins ronds, mais aussi pour avoir dévoilé certaines informations, et les universités nous en ont voulu pour ce que nous disions sur la question de leur financement.

Tout ça pour vous dire que l'*État de la situation* est le résultat des analyses de chacun des mémoires, de la mise en tableau, avec des indicateurs, du contenu de ces mémoires, le tout combiné aux textes des commissaires et des données fournies par l'équipe de recherche.

Là, nous entrons dans la deuxième phase de la consultation. Tout le monde n'y a pas été convoqué, il y a eu une sélection...

Dans votre description, il vous manque des bouts qui sont cruciaux. Parce que cette étape, dont personne ne parle, à mon avis, était géniale. Ce processus a été inventé de toutes pièces pour la circonstance. Il y a eu dans toutes les régions du Québec, la constitution de comités qui ont assuré l'organisation et la mise en œuvre de la consultation et des débats dans leur région, opérations qui devaient aboutir à la tenue d'une conférence régionale. On oublie toujours le travail fait par ces personnes.

Et là, ça a été à mon avis extraordinaire parce qu'il y a eu une implication du milieu. Chaque comité a été soutenu financièrement (ils avaient un budget de 25 000 \$, je crois), mais en plus, ils ont mis de l'argent pour organiser leurs activités. Il y avait dans ces comités des gens des affaires économiques, sociales, communautaires, scolaires, etc. D'ailleurs, aux assises nationales, on leur a rendu hommage. Ce sont eux qui ont effectué un vrai travail à cette étape.

Qui a constitué ces groupes-là?

Ils se sont constitués eux-mêmes. Les leaders du milieu ont pris la chose en main. Une équipe des États généraux les a aidés dans ce travail. Des documents décrivant la façon de constituer le comité, l'équilibre de représentation des groupes, les types d'activités qu'ils pouvaient organiser, la manière de le faire, un procédurier... leur ont été fournis par cette équipe d'organisation.

Ces comités une fois mis en place ont entrepris différentes opérations avant les assises régionales : distribution d'information, organisation de forums... Les commissaires sur invitation assistaient ou participaient à de telles réunions. Je me souviens de rencontres en Abitibi où il y avait de deux cents à trois cents personnes chaque fois, un samedi à Rouyn-Noranda et un dimanche à Amos, un autre samedi à Chandler, en train de discuter en petits comités des différentes questions mises en débat. Chaque petit comité avait un secrétaire qui remettait les résultats des discussions... Vous comprenez, il y a eu un vrai travail qui a été fait à l'intérieur de ces comités-là. Et nous, nous n'intervenons pas, on ne faisait qu'écouter, sauf quand on avait à exposer une question. Je pense que l'on sous-estime ce travail de taupe qui a eu lieu dans tout le Québec à cette étape du processus. À mon avis, ce fut une étape cruciale.

Dans ce genre d'opération s'opèrent des transformations chez les acteurs et entre les acteurs, une espèce de négociation se réalise. Et ça, c'était pour nous un élément important, puisque pour dégager des consensus, il faut faire bouger les acteurs, leurs positions. Et tout ceci a débouché sur les conférences régionales. Pour mettre sur pied ces conférences régionales, il y a eu élaboration d'un procédurier et interaction continue entre l'équipe d'organiseurs des États généraux et les comités régionaux. Les commissaires après débats ont déterminé le nombre, la nature des groupes (associations étudiantes, associations de directions de l'école, églises, milieu économique, social...) et les règles de composition des tables (par exemple, 40 % des participants des tables devaient venir des milieux autres que celui de l'éducation). Le choix des personnes relevait des groupes retenus eux-mêmes et des comités régionaux. On oublie aussi l'effet qu'ont eu des télévisions communautaires qui, en région, transmettaient les présentations aux audiences.

On peut parler d'une vraie mobilisation

Une étude a évalué à environ 40 000 le nombre de personnes qui auraient été touchées directement par les États généraux, soit par les forums, les séances d'informations, etc.

Dans le contexte des conférences régionales, s'est-il dégagé des consensus sur les objets à traiter? Sur les solutions à apporter?

Relisez le rapport des conférences régionales et vous verrez le progrès. Il s'y trouve encore des questions qui n'y sont pas entièrement traitées, bien sûr, d'autres que l'on reporte. Mais vous verrez, il y a du progrès. J'ai eu l'occasion d'assister à des conférences régionales et aussi d'en présider quelques-unes. J'ai trouvé absolument extraordinaires la discipline et la préparation préalable des personnes qui participaient aux débats avec un temps de parole limité. Deux heures étaient consacrées à chaque thème, les gens avaient pu exprimer leur opinion ou leur position. Il y avait ensuite un quart d'heure de pause et quand on revenait, le président faisait état de ce qui avait été entendu et ce qui avait été retenu. Tout ça se déroulait avec un réel respect des gens et des positions. Il y a bien eu, et cela est normal, des organismes qui au départ avaient des positions figées. C'est normal.

Disons la CSQ sur l'ordre professionnel.

Bon exemple. C'était pareil pour les autres organismes. Mais au fur et à mesure que les conférences régionales avançaient sur un certain nombre de positions, on voyait que ces organismes mettaient des bémols sur certaines de leurs positions. Elles passaient parfois de positions de confrontation à des positions de recherche. L'organisation publique d'un débat, s'il est bien mené, peut conduire à bon port des acteurs de bonne volonté. Étant acquis que l'éducation était un bien public que nous partageons tous, il n'y avait presque jamais d'accusation de personne, de suspicion concernant les intentions... Et ça, je l'ai senti, des gens peu coutumiers de ce type d'exercice étaient contents de ce climat, ils ne pensaient pas que cela était possible. Les gens ont été étonnés de l'écoute de ceux qu'ils pensaient leur adversaire. Moi, je suis sorti de là transformé. C'est ça l'exercice démocratique. Les audiences nationales, ça a été d'une autre nature. C'était un spectacle. Pour moi, le vrai travail a été fait dans les conférences régionales. En tout cas, c'est dans ces conférences et dans les réunions qui les ont précédées que se sont mis en place en moi les points d'ancrage importants de ce que devait dire le rapport final.

Après, vous avez rédigé le rapport. Y avait-il un échéancier? Vous êtes-vous senti bousculé?

Oui, pour deux raisons. D'abord, il y a un chantier qui a coûté 4 millions et l'on trouvait que c'était trop. Deuxième chose, nous-mêmes avons involontairement pris du retard sur l'échéancier, mais en fait, il ne fallait pas le regretter. C'est la décision la plus importante que nous avons prise : en mai et juin, tout au début de l'opération, il y a eu les audiences et les jeunes ont dit que ce n'était pas sérieux, parce que c'était le début des vacances et qu'à ce moment-là, les universités sont pratiquement fermées. Donc on a reporté ces audiences en octobre et, nécessairement, cela a repoussé nos échéanciers de deux mois. Et puis il y avait une date de tombée qui était fixée par la ministre. Mais si l'on avait eu plus de temps, aurions-nous pu faire davantage? Pour certaines questions peut-être, mais pour d'autres, les positions étaient bloquées ou nous n'avions pas suffisamment d'information en main pour

trancher ou proposer des choses intelligemment. Par exemple, nous n'avions presque rien concernant le premier cycle universitaire, des critiques, oui, mais ce n'était pas suffisant. Les universités avaient peu participé, les lobbies universitaires étaient partout présents. Nous ne pouvions pas réagir de manière appropriée sur ce sujet.

Aussi, on n'aurait pas pu avancer davantage sur la question de la religion à l'école. Et pour un certain nombre de questions, on ne pouvait de toute façon avancer davantage, parce que ces problèmes nécessitaient l'intervention d'experts. Prenons, par exemple la question des programmes d'études... Lors des audiences, on avait constaté que plusieurs groupes qui traitaient de cette question s'étaient inspirés du rapport Corbo, pour déterminer les grands champs qui devraient constituer le curriculum du primaire et du secondaire. Mais quand nous avons posé des questions pour aller plus loin, les orientations plus précises des domaines, les disciplines qui devaient les constituer, le temps qu'il fallait leur attribuer, les participants ne se sentaient pas compétents pour se prononcer sauf, bien entendu, les spécialistes de ces matières et eux demandaient évidemment plus de temps pour leurs matières. Comment les commissaires pouvaient-ils trancher cela étant donné leur expertise? Ils pouvaient s'entendre sur les grandes orientations, les grands domaines d'apprentissage devant constituer les programmes d'études et cela n'était pas déjà rien. Mais il fallait laisser à d'autres le soin de préciser tout cela et de faire les arbitrages de temps, mais à l'intérieur d'un canevas déjà balisé.

Et rétrospectivement, je trouve que c'était bien que nous ayons procédé ainsi. À partir de tout ce travail de positionnement ou d'expression des groupes, de débats, déterminer quelques grands chantiers dans lesquels des choses restaient à faire, et déterminer pour chacun de ces chantiers, les constats faits, les consensus sur lesquels on pouvait s'appuyer pour continuer, les balises et qui devraient guider les travaux. C'était bien que nous nous soyons limités dans notre travail à cela et que d'autres équipes prennent en main par la suite le chantier. C'était beaucoup mieux que de sortir un rapport avec 350 recommandations! Pour qui nous nous serions pris? Les adhésions, il faut d'abord se limiter à les faire sur les grands ensembles.

Mais procéder ainsi, c'est aussi laisser au temps le temps du mûrissement, de l'appropriation de la perspective nouvelle. J'avais, par expérience, vécu cela avec le rapport Corbo. Quand ce rapport est sorti, Lise Bissonnette a écrit un éditorial dont le titre était « *un élégant naufrage* ». Votre ego en prend un sacré coup! Et pourtant les orientations ouvertes par ce rapport ont cheminé, je voyais comment les idées étaient reprises. Le rapport final des États généraux reprend son canevas de base et quand, plus tard, le rapport sur la réforme du curriculum est sorti, il a recueilli l'adhésion parce qu'il y avait eu ce travail de maturation. Il en a été de même pour la question de l'enseignement religieux à l'école. Quand le rapport des États généraux est sorti, une des questions sur lesquelles les journalistes ont concentré leurs analyses concernait la place de la religion à l'école et le statut confessionnel ou linguistique des commissions scolaires. Les personnes qui ne partageaient pas les positions majoritaires des commissaires ont joué fortement les médias. On aurait pu penser à ce moment que tout était bloqué sur ces questions. Et les choses se sont dénouées les années suivantes et dans le

canevas de base présenté par le rapport final. Si une idée est bonne, elle va dépasser les réactions négatives ou d'opposition; elle sera reprise, puis poussée plus loin par d'autres personnes, d'autres groupes. L'idée des chantiers, c'était un peu ça, jouer avec cette loi qui gouverne les changements profonds. Il y a là encore beaucoup de travail à faire dans certains chantiers identifiés par les États généraux. Si les analyses sont justes, si les enjeux ont été bien identifiés, c'est sûr que d'autres prendront les relais et continueront le travail.

Ce dont je suis étonné par contre, c'est la rapidité et le courage manifestés par la ministre de l'Éducation en donnant suite à presque tous les chantiers peu de temps après la remise du rapport final. Pour moi, le fait d'avancer si vite indique aussi qu'il y avait eu une préparation de qualité faite par les États généraux. Sur tous les chantiers ouverts, elle a pu enclencher vite les choses et même mener certains d'entre eux à terme.

Puisque nous parlons de la manière dont se font les changements, puis-je vous dire comment ce que j'ai entendu et écouté lors des États généraux a été déterminant sur la manière dont ont été écrites certaines pages du Rapport sur la réforme du curriculum d'études? Ce rapport n'aurait pas été écrit comme ça si je n'avais pas eu l'occasion d'écouter pendant des centaines d'heures des personnes donnant leur opinion, exprimant parfois leur désarroi, parfois leurs réussites, parfois leur passion pour l'éducation. Mais pas seulement en les écoutant, mais en essayant surtout de comprendre des points de vue qui n'étaient pas les miens, en essayant de découvrir les bonnes raisons que je n'avais pas vues et qui leur faisaient tenir ces positions. J'ai découvert ainsi qu'il y avait des sujets pour lesquels il existait des résistances pour des raisons que je n'avais pas vues et dont il faudrait tenir compte.

En voici un exemple. Dans le rapport Corbo, il est dit que l'école doit mettre l'accent sur certaines dimensions et du même coup, elle doit se transformer pour le faire, sinon c'est parler pour ne rien dire. Par exemple, il ne suffit pas de déclarer que l'une des missions de l'école est d'instruire; il faut dire pourquoi elle devrait le faire davantage et pourquoi dans le système actuel elle n'instruit pas de manière adéquate. Or, on a constaté lors des États généraux de l'éducation qu'il y avait une résistance énorme à propos de cette mission de l'école. Pourquoi en était-il ainsi?

Des groupes de résistance, il y en avait un qui était identifié autour de la CEQ. Le verrou a sauté lorsque le rapport Delors est sorti; dans celui-ci, il est dit que l'une des missions de l'école est de faire apprendre. Et à ce moment-là, le vocabulaire a changé et les positions syndicales l'ont adopté. Mais pourquoi? Il y a deux choses que j'ai comprises à ce sujet -là lorsque je présidais une réunion à La Sarre, alors que nous avons tenu une discussion sur les missions de l'école. Il y avait là six personnes et la mission d'instruire ne faisait pas consensus. À la fin de la journée, j'ai constaté que les opposants étaient tous des professeurs de petites matières, de la formation personnelle et sociale, de l'enseignement religieux... Et puis là, j'ai pris conscience qu'en optant pour une école qui instruit, ils craignaient la disparition de ces matières-là, que l'éducation aux valeurs y perdrait en importance. Les enseignants ne se réfèrent effectivement que rarement aux valeurs, sauf les spécialistes d'enseignement religieux ou de formation personnelle et sociale.

Et l'autre chose que j'ai comprise en écoutant les syndicats, c'est qu'il y avait chez beaucoup d'entre eux un schème implicite de l'école qui instruit, celui des collèges classiques. Une école qui instruit, pour plusieurs, ça fait référence à une école qui sélectionne les meilleurs. Et vous verrez dans le texte du Rapport sur le curriculum d'études qu'il est indiqué qu'il a déjà existé un système d'éducation qui s'est donné pour mission principale celle d'instruire. C'était habituellement pour les meilleurs. Ce qu'il y a de nouveau, par rapport à la situation actuelle, celle d'une société du savoir, c'est que l'obligation pour l'école d'instruire plus ne concerne pas seulement les meilleurs, mais tous, et que sans cela nous ne permettrons pas que tous nos enfants réussissent à fonctionner dans ce monde nouveau. Vous comprenez, si vous ne prenez pas en compte l'objet de la résistance en l'indiquant, mais sans jamais accuser ceux qui sont sensibles à cet aspect et qui craignent les dérives, et ils ont raison de le craindre, vous renforcez les résistances et vous ne dénouez pas les choses. À quoi ça sert d'avoir raison si ceux avec qui il nous faut travailler sont persuadés du contraire! Si après les États généraux les changements ont pu se faire si vite sur la question des pouvoirs dans l'école, les curriculums d'études, la place de la religion à l'école, sujets qui donnent toujours lieu à des tensions, c'est parce qu'on nous avons mis sur ces questions en relief les attentes, les orientations et les choix qui nous semblaient les chemins à emprunter ou à construire, en faisant valoir les raisons et les enjeux de ces choix.

Un nombre important d'enseignants estimait désolant de ne pas pouvoir prendre plus d'initiative, de ne pas pouvoir davantage innover. Il fallait alors identifier ce qui dans le système les en empêche. Du coup, vous vous mettez à réfléchir différemment. En tout cas, moi je suis sorti de cette expérience des États généraux transformé non pas au niveau des idées sur le système, mais sur l'effet qu'un système a sur la manière d'agir des acteurs et sur l'identification que toute réforme doit faire des verrous qui dans un système produisent chez les acteurs des comportements qu'on veut ou qu'ils veulent changer.

Sur une pédagogie du changement.

Voilà. Mais je ne suis pas arrivé là par un cheminement théorique puisque mon évolution était au niveau du vécu. Les acteurs de terrain de notre système étaient de bonne volonté et manifestaient qu'ils avaient à cœur l'intérêt public au niveau de leur travail. N'oublions pas qu'à l'occasion des États généraux, les enseignants craignaient un lessivage, qu'ils soient considérés comme la source de tous les malheurs de notre système d'éducation.

Pourtant, la CEQ avait demandé les États généraux. Elle a même aidé à travailler à préparer ça. Jocelyn Berthelot avait écrit un ouvrage important...

Chez les dirigeants de la CEQ, c'est évident que c'était voulu, sinon la Commission n'aurait pas eu lieu. Mais une instance importante de la CEQ (je crois que ça s'appelait le Conseil général composé de 100 ou 200 membres militants du terrain) craignait, et probablement à juste titre, que les États généraux ne soient une occasion de défolement contre les enseignants. Relisez les journaux de l'époque, rappelez-vous comment les enseignants avaient été jetés par le gouvernement de façon ignoble à la vindicte publique lors des

affrontements des relations de travail de 1983, et ces blessures du mépris étaient encore vives. Par contre, ils avaient une garantie morale, c'était Robert Bisaillon qui serait à la barre des États généraux. Tout ça était au départ très délicat, très sensible. Mais, progressivement, la confiance dans le processus s'est installée. Ils ont dû se rendre compte que ce qui était recherché n'allait pas contre leurs intérêts. Ils ont dû analyser la composition des membres de la Commission et finalement accepter de jouer le jeu. Cela a sûrement été difficile pour eux d'accepter cette situation. Mais bon, ils ont dû bien voir qu'une remise en question du corps enseignant, de ses manières de faire, ce n'était pas cela qu'on cherchait, qu'on n'en ferait pas le bouc émissaire du système.

Si vous aviez eu plus de temps pour la phase d'écriture du rapport final, selon vous, les dissensions ayant porté sur la religion et l'enseignement privé auraient-elles pu faire l'objet de consensus?

Peut-être.

Et d'ailleurs, quand le rapport a été déposé, en moins de 24 heures, ça...

Exactement. Et je ne veux pas porter d'accusation, mais il y avait déjà eu du coulage sur ces questions. Mais bon, c'est la vie... Il y a aussi la question de l'école qui instruit qui a été contestée. Garry Caldwell a défendu une position minoritaire et qui en fait pour moi ne paraissait pas justifiée. Il n'y avait qu'à regarder le chapitre concernant les programmes pour s'en rendre compte.

Mais bon, entre nous, il y a eu une certaine négociation des positions minoritaires, Robert Bisaillon et d'autres ont laissé passer celle-ci. Cette question concerne la dynamique à l'intérieur d'un groupe, c'est complexe. En ce qui concerne l'enseignement de la religion à l'école, c'était devenu une question très difficile. À ce sujet-là, il y a eu beaucoup de travail qui a été fait par Élisabeth Lee, qui avait une formation de juriste. En fin de compte, ma position était la suivante : il y avait là un réel problème qu'il fallait dénouer. Après différentes tentatives, j'ai constaté que pour un certain nombre de personnes bien intentionnées rien ne bougerait au Québec sur cette question tant qu'elles ne seraient pas assurées que l'école est capable de transmettre des valeurs. Mais ces personnes ne pensaient pas qu'il puisse y avoir transmission des valeurs hors du champ des espaces consacrés historiquement à cela dans l'école québécoise, l'espace de l'enseignement religieux. L'éducation à la citoyenneté est apparue dans ce contexte-là.

Le premier texte important qui nous a été envoyé sur la question de la transmission des valeurs par l'école l'a été par Claude Corbo; il a agi ainsi de sa propre initiative. J'ai moi aussi écrit à l'attention des commissaires un texte sur le sujet. Nous avons déjà discuté de ces questions dans le comité sur les curriculums qu'il avait présidé et nous savions que la question de la religion ne pouvait évoluer que si la question de la transmission des valeurs par l'école dans une société pluraliste n'était pas abordée conjointement. Pour moi, la question importante était la suivante : si l'école doit être un lieu de transmission des valeurs, la religion

est-elle le seul véhicule pour le faire? Par ailleurs, nous trouvions anormal que les élèves qui suivent le cours de morale au lieu du cours d'enseignement religieux n'aient aucune connaissance du fait religieux, qui est pourtant dans toute société une réalité importante. Par la suite, nous avons repris ces idées dans le rapport sur la réforme du curriculum, malgré le fait que la ministre nous avait demandé de ne pas traiter des programmes d'enseignement religieux. Mais comment aborder la question des valeurs que l'école doit admettre dans une société pluraliste sans toucher à ces questions? Nous pensions que l'éducation à la citoyenneté devait être faite par l'école, mais pouvait-on la faire dans le cours d'enseignement religieux pour les uns et dans le cours de morale pour les autres? Et ce faisant, passer par l'organisation de cette éducation dans deux espaces différents, un message contraire de ce que pourrait dire le contenu même de cette éducation : au-delà de nos différences religieuses, il y a des choses qui nous rassemblent, des valeurs communes fondées sur des raisons communes, celles d'un vouloir-vivre dans une société démocratique.

La Commission n'a pas retenu l'idée de n'assurer que la formation fondamentale au premier cycle du secondaire...

Oui, cela a été retenu dans le rapport final des États généraux. Tous les éléments sont là. Moi aussi j'avais des problèmes avec l'idée de différenciation au secondaire. Il y a longtemps que des études comparatives avaient montré que le curriculum du deuxième cycle du secondaire québécois était un des moins différenciés de l'Occident. Et si vous lisez bien le rapport, vous verrez que la question de la différenciation du deuxième cycle du secondaire a été ouverte ou plus exactement entrouverte. Si l'on considère les neuf premières années d'études comme ceux de l'enseignement de base, c'est établir entre ces neuf années et les deux autres années du secondaire une coupure que n'établit pas de la même façon une présentation du parcours qui dit : il y a six ans de primaire, puis un secondaire de cinq ans qui se divise en deux cycles de trois ans et de deux ans. Pour qui connaît la fonction des cycles dans l'organisation des parcours d'études, cette manière différente de séparer a un sens très fort. Il y a là le germe de la différenciation du deuxième cycle du secondaire. Mais cette orientation renvoie à la question des changements à effectuer au niveau de la formation des maîtres pour un deuxième cycle plus différencié.

Dans cette logique-là d'ailleurs, on pourrait penser que la formation des maîtres devrait être à peu près homogène pour le primaire jusqu'à la fin du secondaire III. Et après, il faudrait développer un modèle qui serait à toutes fins utiles assez près du cégep.

Oui, c'est exact. Mais ça ne servait à rien au moment des États généraux d'entreprendre des débats sur cette question, beaucoup de commissaires se seraient sentis incompetents pour aborder ces questions. Et puis, il y avait à la Commission deux participants qui avaient joué un rôle important dans la réforme difficile de la formation des maîtres, qui venait d'avoir lieu, Robert Bisailon et Céline Saint-Pierre. Avec toutes les résistances que cela avait occasionnées, on ne se voyait pas à ce moment rouvrir ce débat, d'autant plus que nous proposons la poursuite du travail à faire sur la question du curriculum.

Il y avait sur le sujet de fond, la question de la formation des maîtres ne peut être détachée de la question du curriculum, un accord. Tout le monde pensait qu'il fallait une plus grande différenciation au 2^e cycle du secondaire. Et certains membres, dont moi, pensions que lorsque cette question arriverait à maturité se poserait une question : faut-il rapatrier une année du collégial au niveau du secondaire? Mais là encore nous ne pouvions pas engager immédiatement le débat collègue/université que cela aurait impliqué, car que faire de la 13^e année, si la 12^e année va au secondaire. D'autant plus que 5 avant, la question des cégeps avait été débattue et qu'une réforme était en œuvre. Pourquoi recommencer le débat à ce moment-là? D'autant plus que l'autre élément du problème quand on aborde ces questions de logique de système, c'est celui de l'organisation de l'enseignement supérieur et donc des universités. Or, elles ont tout fait pour ne pas être prises dans ce jeu ouvert par les États généraux. Elles ont dans l'ensemble pris des positions défensives et distantes : les questions qui les concernent ne pouvaient être l'objet d'un tel forum populaire! De toute façon, ces questions d'organisation curriculaire de systèmes, dans la mesure où ces questions auraient dû être l'objet essentiel de ce que voulait faire le gouvernement, auraient demandé un panel de commissaires, une méthode de travail, une durée des travaux, analogues à ceux du Rapport Parent. Ce n'était pas cela qu'on attendait de nous et nous n'étions pas équipés pour cela. Par contre, nous étions équipés pour ce qu'on nous demandait de faire. Et nous avons, je pense, livré la marchandise.

Au fond, vous dites que la commission était consciente de ces enjeux-là, qu'elle n'a pas bouché l'horizon ni tranché le débat.

La Commission n'a pas voulu trancher parce qu'elle n'avait pas les moyens d'avancer sur cette question, mais aussi parce que ce n'était pas ce que nous avions à faire. Nous avons, après avoir écouté, fait débattre près de 40 000 personnes, dégagé les terrains solides, déblayé les questions délicates, à identifier quelques chantiers importants dans lesquels il nous fallait collectivement avancer. Et de toute façon après avoir écouté le monde, ces chantiers ne nous paraissaient pas d'abord devoir être ceux des réaménagements des systèmes. Il y avait une certaine homogénéité de problèmes que l'on voyait en ce qui concerne le primaire et le premier cycle du secondaire, tout le monde le voyait, c'était assez clair et partagé. Pour le deuxième cycle du secondaire, la différenciation allait de soi, d'autant plus qu'il fallait y renforcer l'enseignement professionnel. Donc, il y a eu des discussions sur ces questions, mais est-ce que tout le monde y a participé au même degré? Il est évident que certains commissaires étaient mieux préparés que d'autres pour analyser ces questions de système, donc leur point de vue a été davantage retenu. Mais c'est la logique des groupes de travail.

Il apparaît que l'essentiel de votre inspiration a été puisé dans des travaux qui ont été faits préalablement, tel le rapport Corbo, auquel vous avez participé, mais il y aurait également un apport non négligeable provenant du processus de consultation des États généraux. Est-ce qu'il y a eu pour vous d'autres sources d'inspiration?

Oui le rapport Corbo, mais aussi tous les avis que le Conseil supérieur avait écrits sur les questions en discussion. Peu d'entre elles n'avaient pas été abordées par ce Conseil et ces avis

étaient étayés par des études et des consultations d'expert et de praticiens. Mais j'ai également été influencé par d'autres rapports que j'ai lus. À partir du mois de mai de la deuxième année, Robert Bisaillon a demandé à la ministre que le Collège que je dirigeais puisse me dégager complètement pour travailler à temps plein à la Commission. Robert Bisaillon m'a demandé de rédiger quelques textes. Nous n'étions pas nombreux à pouvoir les écrire. Nous avions, bien sûr, accès aux services de Michèle Berthelot, mais elle en avait déjà plein les bras.

Robert Bisaillon et moi avons été les années précédentes au Conseil supérieur de l'éducation. Nous avons déjà une certaine familiarité avec les questions soulevées et les esquisses de solution qui pourraient être appliquées. Cela nous donnait une longueur d'avance dans les débats, ce qui pouvait être nocif. Il fallait donc que l'on valide les positions qui commençaient à se dégager entre commissaires en les confrontant aux grands mouvements de réforme qui avaient lieu ailleurs à cette période même en éducation. À l'intérieur de la Commission, tout le monde n'avait pas le temps de lire ces rapports. Alors, j'ai fait le résumé de quelques-uns d'entre eux, notamment celui du rapport Delors de l'UNESCO et aussi celui du Livre blanc de la communauté européenne sur l'éducation. Ces rapports sont venus renforcer les positions que nous étions en train de prendre sur plusieurs sujets.

En fin de compte, ces rapports traitaient des mêmes objets que ceux que l'opération États généraux nous avait mis sur la table. Tous ces rapports exprimaient la nécessité de revampier un système conçu il y a 40 ans, dans un contexte particulier, celui de cette époque. Certains éléments avaient vieilli, étaient moins adaptés aux situations nouvelles, certains éléments devaient être réaffirmés, d'autres revus, pour permettre aux jeunes générations d'affronter de nouveaux défis. D'où est sortie la formule que j'ai utilisée souvent « réformer ce n'est pas remplacer l'imparfait par du parfait; réformer c'est réajuster un système pour tenir compte de ses dysfonctionnements parce que la réalité a changé ». Cette idée était présente au cœur même de cette opération des États généraux. Du même coup, cela entraîne qu'il faut chercher, pour que la réforme se fasse, l'implication des acteurs qui sont au cœur de ces processus qui doivent être changés. Parfois, les ajustements concernent les attitudes, parfois les rapports de pouvoir, parfois des éléments de système. En tant que commissaire, je pensais que l'essentiel de ma contribution était d'aider à identifier les nœuds qui devaient être dénoués, les perspectives susceptibles de rassembler tous les acteurs pour faire face aux défis nouveaux, les socles qui s'étaient effrités qu'il nous fallait raffermir.

Il y a eu aussi un texte qui pour moi a été déterminant dans le choix et le renforcement de cette attitude que j'ai prise comme commissaire. C'est un texte qui a paru dans le dernier livre de Fernand Dumont, *Raisons communes*. Ce texte est un chapitre du livre dans lequel il traite de la crise de l'éducation. Les dernières lignes de ce texte, je vais vous les dire à peu près de mémoire. Elles ont été pour moi déterminantes et je me les suis souvent redites. « Réformer notre système d'éducation : voilà le combat des années présentes, condition de tous les autres. Que nous importe une société distincte, dont l'ignorance serait le trait caractéristique? À quoi sert le bavardage politicien sur la priorité de l'économie, alors qu'un

nombre grandissant de jeunes quittent l'école sans qualification véritable? Pourquoi une politique libérale envers les créateurs, quand l'inculture raréfie leurs publics? Comment imaginer une démocratie, où des citoyens responsables émergeraient des déserts de l'esprit? » Tout est dit de ce qu'il faut faire et qu'il y va de notre destin collectif.

Pour moi, Fernand Dumont, dans sa vie d'homme et d'intellectuel, m'a toujours paru comme l'exemple même de l'appropriation du Québec profond d'un système d'éducation. Il venait du milieu ouvrier; il n'était pas un produit du collège classique. Il a toujours été frappé par cette distance, qui a d'ailleurs été l'objet de sa thèse, celle du rapport entre la culture originaire et la culture savante. Il a eu toujours l'impression qu'en faisant ce qu'il aimait, qui était la culture savante, il trahissait les siens qui avaient une autre culture. Il a vécu douloureusement, comme des milliers de Québécois de sa génération, cet écart entre ces deux cultures, il se sentait écartelé. Le Québec en une génération a fait faire ce saut dans le domaine de la culture savante à toute sa population. Il s'attendait à ce que l'école puisse en même temps les aider à faire ce passage sans trop de dommages. Pour lui, elle a failli. D'où crise. D'où nécessité de réforme. Pour lui, les axes de la réforme à faire sont dans les redressements à faire qui sont inscrits dans ces quelques lignes : instruire plus et mieux, qualifier plus et mieux, cultiver plus et mieux, faire penser plus et mieux. Une fois que l'on a compris cela, tout ce qu'il faut faire s'éclaire. Ces lignes m'ont donné le logiciel de pensée de la réforme et quand on avait cette clef, plein de choses qui avaient été dites aux États généraux s'éclairaient, prenaient sens. En plus, ce texte donne le ton de l'urgence, il nous interpelle. Et venant de Fernand Dumont, on ne peut pas ne pas répondre à cet appel. Il m'a nourri lors des moments de doute, de fatigue ou quand nous étions abattus. Mais, s'il m'est arrivé lors de ces mois de travail d'être abattu, grâce à ce texte, je n'ai jamais été découragé.

Nous avons lu beaucoup de documents intéressants, mais tout cela nageait dans les mêmes eaux, disait à peu près les mêmes choses. On y traitait pratiquement des mêmes sujets, mais avec des mots ou des histoires variables, différentes... Mais comment fait-on pour intégrer ces cheminements différents? Où est-ce qu'il faut aller pour faire accepter les changements? Pour rassembler? Quels sont les verrous qu'il faut faire sauter? Quels sont les éléments qui feront avancer?... Mais quand tu te mets à réfléchir à des choses de cette manière, cela prend un type de réflexion stratégique. Et les chantiers ouverts étaient en soi stratégiques. Au lieu d'arriver avec une myriade de recommandations, on ouvrait des chantiers. Cela montrait qu'on avait confiance aux acteurs qui font l'éducation, que du monde allait par la suite travailler dans ces chantiers parce que les orientations prises leur paraîtraient justes et méritaient leur engagement. Le rapport Parent avait remembré et bâti tout le système pour faire accéder de plus en plus de monde à l'éducation. L'accessibilité n'était plus notre problème, elle est chose faite, quoiqu'il y ait toujours à s'en préoccuper. Mais le combat maintenant, c'est celui de la réussite. Quoi faire pour que l'école réussisse mieux cela? En quoi doit-elle changer? Que faut-il instaurer de nouveau? Par exemple, les propositions concernant les services à la petite enfance se comprennent à la lumière de ces préoccupations.

Parlez-nous de l'approche par compétence et de l'obligation de résultat. La première fois que c'est apparu, c'est dans les documents de la ministre Robillard, en '93. Il semble qu'il n'en est pas question dans le rapport final des États généraux.

Si vous avez compris ce qu'étaient les États généraux et le niveau où devaient se placer les commissaires, je rappelle et j'insiste, ce n'étaient pas des États généraux **de** l'éducation, mais **sur** l'éducation, vous comprendrez que ces questions de boutiques de l'éducation et même de chapelles dans les boutiques de l'éducation, n'ont pas occupé beaucoup de notre temps. Puis, de toute façon, comment discuter intelligemment de techniques de cette nature et qui changent comme la mode alors qu'il nous fallait aborder des questions autrement importantes. Le rapport Corbo avait utilisé le mot « compétence » quand il avait été question de faire explicitement un domaine de choses comme les méthodes de travail. Les autres domaines concernaient les langues ou les mathématiques... Ces domaines concernaient des champs de connaissances, ce qui ne pouvait être le cas de ces des méthodes de travail. Il ne suffit pas de les connaître et de les réciter, il faut savoir les utiliser, d'où le terme de compétence qui avait été utilisé, terme qui renvoie à des savoir-faire. On avait qualifié ces compétences « générales », pour ne pas faire savant, mais l'idée de compétences « transversales » était là. L'acquisition de ces compétences ne devait pas être l'objet d'un cours, comme c'était alors les cas, mais c'était « à travers » toutes les matières. Comme commissaires, nous avons eu une fiche sur les « compétences », mais je ne me souviens pas si l'on en a discuté. Cela m'étonnerait. Par contre, cette question a été abordée par des mémoires venant des collègues. Un des éléments de la réforme du collégial qui se mettait alors en place inaugurerait un nouveau système d'élaboration des programmes qui faisait place aux « compétences » et non plus aux « objectifs » et cela soulevait résistances et engouement..

Ce n'était pas un enjeu chez vous, ça?

Non, ça ne l'a pas été. Quelques commissaires connaissaient bien l'arrière-fond de ces questions, mais qu'est-ce que les autres avaient à faire de ces discussions de plombier? nous avions de choses plus importantes à discuter entre nous. On savait, et tout le monde comprenait cela, que l'école devait s'occuper les savoirs, mais aussi des savoir-faire, mais qu'il n'y avait pas que le savoir-faire, qu'il y avait aussi le savoir-être. On a emprunté le vocabulaire que les gens utilisaient à ce moment-là. On n'a pas utilisé des choses qui étaient nouvelles et la fiche qui a été fournie sur le sujet des compétences concernait surtout l'enseignement technique et professionnel, si je me souviens bien. Je sais que vous avez aussi posé une question concernant le constructivisme, mais je ne répondrai pas à ça parce qu'il y avait une fiche qui a été faite, et qui est intéressante, en ce qui regarde les théories d'apprentissage, mais pas sous la forme des jargons d'école. Encore une fois, le fait de poser de telles questions indique qu'on a une idée complètement différente de ce qu'ont pu, ou auraient dû être ces États généraux..

Il est évident que dans les débats les gens n'utilisent pas les termes des spécialistes, heureusement, mais que les questions sous-jacentes à ces mots savants aient apparu dans nos discussions, certainement. Par exemple, il m'est sans doute arrivé de citer ce que dit

Rousseau dans l'Émile, qu'il ne fallait pas que l'enfant connaisse parce qu'on lui avait enseigné, mais parce qu'il avait compris par lui-même et qu'ils ne devaient pas apprendre la science, mais l'inventer. Et moi, qui été très marqué par Alain, j'ai dû dire souvent, très souvent, qu'il était plus important que les jeunes apprennent vraiment que de couvrir la matière. Chacun des commissaires avait ainsi des idées plus ou moins explicites sur ce devait être la formation intellectuelle, ou la formation morale, ou même la formation spirituelle des élèves. C'est évident que ceci colorait les interventions des uns et des autres, mais nous ne pensions pas qu'il nous fallait sur ces questions avoir un corps de doctrine ferme et exclusif. Il y avait d'autres lieux de consensus, plus sociaux, d'abord à assurer. Ceux-là étaient dans nos mandats.

L'on découvrait évidemment comment l'obsession du programme et de l'évaluation par objectifs et sous objectifs avait perverti le système et avait empêché des enseignants transformés en applicateurs à bien faire leur travail. Une personne qui avait 45 ans, qui était cadre dans une commission scolaire importante, m'a raconté aux États généraux que pendant 12 ans elle a enseigné le programme d'histoire au niveau du secondaire et qu'elle s'était sentie obligé de suivre les modules dans l'ordre indiqué et à l'intérieur du temps prescrit avec le sentiment de n'avoir pas le temps de couvrir le programme et de ne pas bien faire son travail. Et pourtant, c'était une personne intelligente... Donc, vous voyez, il y avait quand même eu une évocation de ces questions-là. Mais ces questions ne pouvaient trouver leur règlement que dans le travail qui était à entreprendre, celui de la réforme du curriculum, car il ne suffit pas de dénoncer les effets pervers d'un système, il faut en proposer un autre et cela demande des experts en « ingénierie de la formation », pour parler comme la Banque mondiale.

Il n'y a pas eu de débats là-dessus.

Non, en tout cas je ne m'en souviens pas, et les membres n'étaient pas capables d'en débattre au niveau de l'ingénierie. Et je ne me serais pas embarqué là-dedans.

L'obligation de résultat, les plans de réussite, cela ne venaient pas de la Commission.

Non, non, absolument pas. Monsieur Legaut n'avait pas encore à ce moment d'existence politique!

Des questions concernant la différenciation des parcours scolaires étaient pour moi autrement importantes que ces questions de management technocratique! Et sur la question de la différenciation, comme sur d'autres questions classiques des milieux scolaires, les États généraux m'ont permis d'écouter le monde, de prendre acte des situations réelles des personnes. Discuter de ces questions, ce n'était plus par la suite brasser des théories, des visions de l'esprit, mais réfléchir sur les situations réelles, en tirer des leçons, penser le réel pour pouvoir le transformer.

Je vous donne un dernier exemple de cela. La question des écoles innovatrices: des commissaires ont manifesté le désir d'en visiter. Moi, je n'ai visité aucune de ces écoles vitrines lors des États généraux. Je n'en avais pas envie. Je savais ce qu'étaient ces écoles à la pointe de l'utilisation des méthodes pédagogiques ou des technologies, je savais aussi ce qu'étaient les conditions de départ de ces écoles : choix des élèves, implication des parents, richesse culturelle de la communauté. Qu'aurais-je pu apprendre là que je ne savais déjà? Ce qui m'intéressait c'étaient les moutons noirs, ceux qui avaient créé des choses à côté du système parce qu'ils avaient affaire à des clientèles scolaires que le système repoussait à l'extérieur : ce groupe d'enseignants d'ISPJ (Insertion sociale et professionnelle des jeunes), le CFER de Victoriaville de Normand Maurice. Ce que j'y ai vu m'a donné à penser plus que la lecture de bien des textes sur l'exclusion dans l'école et par l'école, la différenciation nécessaire des parcours, le professionnel dans les métiers spécialisés, l'analphabétisme fonctionnel, la « tâche globale » ou « compartimentée » des enseignants, et le scandale que présente les statistiques bureaucratiques du ministère jetées à l'opinion publique. Ces enseignants s'occupent d'élèves en situation difficile, ils les forment, arrivent à les insérer dans des emplois et pourtant dans les statistiques du ministère, ils ont produit des décrocheurs, puisque leurs élèves n'ont pas eu de diplôme d'études secondaires! Quand on veut saisir les dysfonctionnements d'un système, ce ne sont pas les situations où tout est parfait qu'il faut d'abord aller voir, ce sont les situations limites, marginales. Elles donnent à penser et l'on se dit alors qu'est-ce qui dans le système produit cela et qui doit être donc changé?

À la lumière de votre expérience de commissaire, selon vous quelle catégorie d'acteurs vous a paru la plus influente concernant la conception de l'éducation à donner aux jeunes, mais aussi la plus déterminante concernant la bonne marche de la mise en œuvre?

Je ne peux pas répondre à votre question parce que mon point de vue ne relève pas mon expérience de commissaire. Je l'avais avant, j'ai toujours pensé que l'enseignant était plus déterminant. Et le directeur et la directrice d'école. Comme je suis de ces confréries, c'est peut-être pour ça que ça m'apparaît tellement évident...

Pour la conception de l'éducation, vous répondez la même chose?

La conception de l'éducation, qu'est-ce que ça veut dire ça? Je préfère poser d'abord la question : pourquoi l'école? La conception qu'on se fait de l'éducation dépend essentiellement de la réponse que l'on fait à cette question. Et que ce qui est important, c'est que nous ayons le plus possible des conceptions partagées de l'éducation.

Alors, pourquoi l'école? Si l'on se réfère à la mission, ce n'est pas une question qui relève des gens de l'école elle-même, cela regarde toute la société. Cette question du consensus sur les missions de l'école a été cruciale lors des États généraux. Les missions choisies éclairent et orientent la conception de l'éducation que doit véhiculer l'école.

À l'intérieur même du système scolaire, les gens qui y travaillent ont besoin d'orientations qui justifient et légitiment ce qu'ils font à leurs yeux et aux yeux des élèves. Ainsi certains pensent que l'école est un outil de promotion sociale parce qu'eux-mêmes sont le résultat de cette promotion que leur a permis l'école. Ça a été un des moteurs de l'augmentation de la scolarité les 40 dernières années. Je ne suis pas sûr que les nouvelles générations auront la même idée puisque tout le monde va maintenant à l'école et que l'ascenseur social par l'école est un peu en panne ces temps-ci. En tout cas, le rapport coût/investissement n'est pas le même que celui qu'il a été à notre génération. La question de l'accessibilité a servi aussi de moteur pendant quarante ans. La question de la réussite prend son relais et ouvre le débat sur « quand un jeune a-t-il réussi? » Posez cette question et vous verrez se déployer les conceptions de l'éducation

Un des éléments rassembleurs sur lequel peut s'articuler une conception de l'éducation et qui me semble approprié à notre époque est une conception de l'école comme lieu structuré de transmission. Il y a dans l'histoire des périodes de rupture, ce sont toujours des périodes où l'on se préoccupe de l'essentiel du passé qu'il faut transmettre, non les bagages, mais les armes qui serviront encore de jointure entre les générations. On est dans une période de ce type. D'où l'importance actuelle qui est accordée par beaucoup de systèmes d'éducation aux curriculums d'études. Et ce ne sont pas là simplement des questions qui sont affaire des spécialistes, dans ces moments de rupture elles doivent concerner toute la société. Que devons-nous transmettre par l'école? Là encore, il faut trouver des choses qui nous rassemblent. L'école obligatoire a rassemblé dans le temps autour des savoirs de base de la lecture et de l'écriture parce que cela permettait la participation à l'exercice démocratique. Mais maintenant que tout le monde va à l'école, il faut trouver quelque chose de plus. D'où l'idée qui inspire en partie le curriculum d'études qui se met en place : l'école est un lieu structuré de transmission culturelle. C'est important que l'école donne des choses qui nous rassemblent.

Les questions sur la conception de l'éducation ne sont pas de simples questions de goûts personnels. Ces questions s'articulent autour des missions de l'école qui ne sont pas des questions qui concernent les seuls milieux scolaires. Les questions concernant les missions concernent aussi l'ensemble de la société, la manière dont elle voit son passé et se projette dans l'avenir. À des époques différentes, et parfois dans un jeu de poids et de contrepoids, des accentuations sont mises sur un élément ou sur l'autre. Même s'il y a de grandes constantes, les conceptions de l'éducation ne sont jamais figées.

Quant à la concrétisation des conceptions de l'éducation dans l'organisation des systèmes, ce sont des choses bien compliquées. Il y a des modèles qui existent ici ou là, il n'y en a pas de parfait, c'est par tâtonnement que se font les ajustements.

Cette question est à plusieurs niveaux.

En effet, ces questions-là ne concernent pas qu'un seul niveau. Et c'est pour ça que je ne peux pas répondre à votre question.

Merci beaucoup Monsieur Inchauspé.