



**Pierre Lauzon**

**Une école  
pour le Petit prince**

**Les éditions Pommamour**

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Lauzon, Pierre, 1946-

Une école pour le Petit prince

ISBN 978-2-9804256-5-3 (Version téléchargeable)

ISBN 978-2-9804256-6-0 (Version cédérom)

ISBN 978-2-9804256-7-7 (Version imprimée)

1. Éducation-Québec (Province). « . Éducation-Finalités-Québec (Province)
3. Systèmes d'enseignement-Québec (Province). I. Titre

LA418.Q8L38 2011      370.9714                      C2011-941728-6

© Tous droits réservés

Pierre Lauzon et Les éditions Pommamour, 2011

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec, 2011

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Canada, 2011

ISBN 978-2-9804256-5-3 (Version téléchargeable)

ISBN 978-2-9804256-6-0 (Version cédérom)

ISBN 978-2-9804256-7-7 (Version imprimée)

Du même auteur :

- Pour une éducation de qualité, essai, Éditions Quinze, 1977
- Vérité, quelle vérité?, essai, Éditions Pommamour, 1994
- Coudonc! (sous le pseudonyme de Johnny Marre), essai, Éditions Pommamour, 1997
- Salut, p'pa!, roman, Éditions Pommamour, 2010



Les éditions Pommamour : [pommamour@yahoo.ca](mailto:pommamour@yahoo.ca)  
[www.pommamour.com](http://www.pommamour.com)  
[www.pommamour.ca](http://www.pommamour.ca)

**À la fleur de l'espoir...**

**À mes enfants et petits-enfants, des fleurs de l'espoir !**

## Introduction

Les hommes trébuchent parfois sur la vérité,  
mais la plupart se redressent et passent vite leur chemin  
comme si rien ne leur était arrivé.

Winston Churchill.



Aurais-je œuvré en éducation pendant trente-cinq ans pour rien? Alors que le soleil s'est couché sur ma carrière d'enseignant, est-ce que j'ai laissé l'école en meilleure santé que lorsque j'y ai fait mes premiers pas? Est-ce que j'ai réussi avec l'ensemble de mes collègues à solidifier, à poser ma pierre à l'édifice humain, comme m'y invitait ma lecture de Saint-

Exupéry, pour que l'homo sapiens québécois, le Petit prince du Québec, progresse vers son accomplissement? Je crains que la réponse soit plus complexe que ce que je pourrais souhaiter.

Quand j'étais enfant, je n'aimais pas l'école. De mes sept années d'école élémentaire (comme on disait dans le temps), je n'en garde pas vraiment de souvenirs agréables ou désagréables, ou si peu. Heureusement, je réussissais facilement, ce qui a facilité sûrement ma tâche d'élève! Je me rappelle très vaguement d'avoir eu des religieuses comme enseignantes pour mes trois premières années, avant d'être transféré dans la nouvelle école des garçons de mon village où les religieuses faisaient place aux laïcs. J'étais une espèce d'élève modèle qui ne trouvait rien d'exaltant ou tout au moins d'intéressant dans cette école qui m'était imposée. Déjà, j'apprenais à composer avec les divers ennuis de la vie.

Le collège classique, suite logique de l'époque pour tout garçon qui réussissait très bien à la petite école et pour qui certains y décelaient une vocation religieuse, il va sans dire, fut mon univers pendant huit autres longues années. Tout aussi réservé qu'à l'école élémentaire, j'ai fait mon cours classique sans trop me faire



remarquer et sans m'y épanouir. Ces quinze années d'école à mon actif ont été davantage quinze années de prison, d'ennui. J'avais compris très vite,

depuis que j'avais l'âge de raison, que je n'avais pas le choix, que j'avais du temps à faire si je voulais accéder un jour à ma liberté.

Toutefois, quand je suis arrivé enfin vers la fin de mon cours classique et que la porte de la liberté s'ouvrait pour moi pour la première fois, je ne savais trop que faire de ce passage et de ce que je pourrais y retrouver de l'autre côté de la porte. Quand pour le journal des finissants, il fallait que j'annonce mon orientation de travail ou d'études pour les années à venir, je ne savais trop quoi répondre. Quand un de mes confrères d'études m'avait souhaité que j'apprenne à me connaître, comme Socrate nous l'avait enseigné durant ces cours où le latin et le grec occupaient une place de choix, je ne comprenais pas vraiment le pourquoi d'un tel message. Une chose était sûre : je ne voulais aucunement devenir un enseignant! Pourtant...

Devant occuper une année en raison de deux échecs à des cours qui m'empêchaient d'avoir mon baccalauréat ès arts et me fermaient temporairement les portes de l'université, j'avais décidé d'aller chercher, malgré tout, mon baccalauréat en pédagogie, parce que c'était très facile de s'y inscrire à l'époque et parce que je n'avais rien à perdre d'ajouter cet autre diplôme à mon curriculum en devenir. Un an plus tard, je postulais

dans différentes commissions scolaires pour devenir... (vous l'avez deviné) enseignant!

L'année d'école normale, l'ancêtre de la formation universitaire des maîtres, fut pour moi, dans le cadre d'une expérience pédagogique, un déclencheur, une révélation, une année où je commençais enfin à m'épanouir, où j'allais à l'école et je pouvais respirer. Autant à la fin de mon cours classique, je n'avais pas vraiment d'idées face à mon avenir, autant, dorénavant, j'étais convaincu que mon futur se trouvait dans l'enseignement.

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que j'ai signé un contrat pour enseigner en sixième année dans une école de mon patelin d'alors. Évidemment, plus ou moins consciemment, j'avais le projet de faire de l'école ou tout au moins de ma classe, un milieu de vie agréable, épanouissant et stimulant pour tous mes futurs élèves. J'avais pour mon dire que si moi, je cherchais à m'y épanouir, ce serait sûrement contagieux pour mon entourage et, en particulier, pour les enfants qui seraient de passage avec moi à chaque année.

Très rapidement, je me suis buté à la bureaucratie scolaire, à certaines habitudes plus ou moins pédagogiques et à quelques confrères ou consœurs qui ne partageaient pas mon enthousiasme et qui me donnaient quelques

années pour les rejoindre dans le club des résignés. Trente-cinq ans plus tard, malgré tous les efforts de la bureaucratie scolaire et de ses valets, je ne m'étais pas encore résigné à rejoindre le club. Ce n'était pas que la tentation était absente, mais je ne pouvais m'y résoudre et m'avouer que j'avais échoué et qu'il n'y avait pas d'espoir.

Quand j'ai débuté dans l'enseignement, nous vivions la première véritable réforme pédagogique et administrative du Québec moderne. Quelques années auparavant, dans le cadre d'une révolution tranquille, le gouvernement de Jean Lesage créait le ministère de l'Éducation et nous avions eu droit à la publication d'un rapport majeur, le fameux Rapport Parent.

Pendant toutes mes années d'enseignement, d'autres réformes et d'autres rapports sont venus ou ont tenté d'influencer la dynamique des classes et des écoles. Personnellement, de différentes façons (syndicalisme enseignant, publication de livres sur l'éducation, mise sur pied d'une école alternative, dynamique personnelle au quotidien), seul et/ou avec d'autres (enseignants ou parents), j'ai voulu y faire véritablement ma petite part et c'est pourquoi je n'ai pu que résister à la résignation. Je ne voulais pas avoir vécu finalement plus de cinquante ans dans une classe ou sur des bancs d'école,

sans avoir au moins toujours cherché à humaniser cet univers plutôt froid qu'est l'école.

Le préambule même de la loi créant le ministère de l'Éducation en 1964 affirmait et affirme toujours que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité. Pourquoi, près de cinquante ans plus tard, cet énoncé semble-t-il utopique? Pourquoi est-on encore moins satisfait du système d'éducation que l'on ne l'était au début des années soixante?

Si l'on posait de telles questions parmi la population, on y trouverait certes de nombreux coupables. À mon avis, le peuple, avec son gros bon sens habituel, a entièrement raison. Il n'y a pas un coupable ou une cause, comme il n'y avait pas un coupable ou une cause à l'issue des travaux de la Commission Parent. Il y avait et il y a des coupables et des causes. C'était et c'est toujours là le cœur même de l'échec dans le monde de l'éducation et la raison profonde pour arriver à la constatation que le plein épanouissement de la personnalité et le développement optimum de la personne sont certes de très jolis mots, mais qu'ils ne seront jamais d'authentiques objectifs. Tout au plus seront-ils un idéal.

En effet, de par sa nature, un objectif est un but à atteindre. Donc, il peut se réaliser à plus ou moins long terme. Ainsi, la paix dans le monde n'est pas un objectif mais un idéal, car il existera toujours un coin ou l'autre de notre planète où la violence armée sera le lot quotidien. Si tu veux la paix, prépare la guerre. Ces mots n'ont-ils pas déjà été dits à de très nombreuses reprises pour justifier la violence? Il faudra toujours qu'il y ait des êtres humains pour consacrer une partie de leur vie afin que règne une certaine paix dans le monde. Ils ne réussiront jamais à la faire triompher, mais leurs actions permettront sûrement à la situation de ne pas s'aggraver.

Il en va de même pour l'éducation. Je pense que c'est de la pure folie de croire en un système où l'enfant serait le plus important, où il serait vraiment chez lui. Il faudra toujours qu'il y ait des éducateurs pour travailler dans ce sens, même s'ils n'y parviendront jamais véritablement. Tout au moins, leurs actions auront empêché et empêcheront la situation de s'aggraver. La paix n'est pas un objectif ; c'est un idéal de vie. L'école de l'être humain n'est pas un objectif; c'est un idéal éducatif.

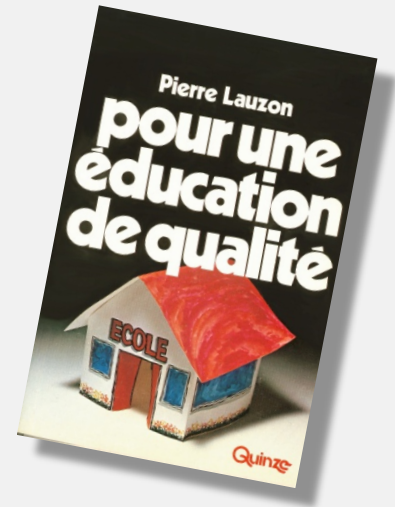
C'est dans cet état d'esprit qu'en 1976-77, j'avais décidé d'écrire un livre « Pour une éducation de qualité », que j'ai publié aux éditions Quinze, afin de faire le point sur cette désillusion qui voulait prendre racine en moi après seulement sept années d'enseignement, comme me l'avaient prédit certains

enseignants à mes débuts et même durant mon stage en formation des maîtres. Car, pour moi, c'était tout cela le problème de base.

On faisait croire aux parents, aux enseignants et aux étudiants que l'on était, à l'époque, en train de bâtir un univers où chacun, sans distinction de

fortune, de lieu de résidence, de sexe, de race ou de croyance, pourrait se développer pleinement et harmonieusement selon ses aptitudes, ses goûts et ses aspirations. Vers la fin des années soixante-dix, on leurrait la population en présentant ce fait comme étant en train de se réaliser ou comme une chose possible dans un proche avenir. La réalité et ma réalité quotidienne d'enseignant au quotidien étaient tout autres. Des milliers de parents, d'éducateurs et d'étudiants pouvaient alors apporter des témoignages appuyant cet énoncé. C'est pourquoi j'avais voulu tenter de le démontrer par le propos de ce livre.

Suite à mon analyse, j'ai pris une attitude réaliste et optimiste malgré tout. J'ai décidé de continuer le combat pour une éducation de qualité, tout comme je le continuais pour que la justice ait de plus en plus sa place sur cette planète. J'affirmais dès lors que le malheur de trop de gens était de croire en la réalisation de certains objectifs, alors que c'étaient plutôt des



idéaux. J'avais la conviction que si nous placions les choses à leur bonne place, si nous leur donnions leur véritable dimension, alors nous saurions mieux où nous allons et nous pourrions ainsi progresser.

C'est pourquoi j'ai lutté, avec des parents et d'autres enseignants, pendant trois ans pour implanter une école alternative dans ma commission scolaire.

Je dis bien lutter parce que nous avons eu finalement le feu vert des administrateurs, après trois années de travail acharné, en raison non pas de la conviction pédagogique de ces derniers, mais parce qu'ils avaient épuisé tout leur arsenal d'exigences.

J'ai raconté la naissance de cette école dans un livre «Vérité, quelle vérité?», aux éditions Pommamour, qui se veut aussi un plaidoyer pour le pluralisme en éducation.



Près de trente-cinq ans après mon premier livre, malgré les années, malgré les efforts au quotidien, malgré les supposées évolutions, je ne peux que faire le constat que mon analyse de 1976-77 est toujours d'une alarmante et désespérante actualité au niveau du fond. Je constate que nous sommes passés d'une réforme majeure à une autre réforme tout aussi majeure, entrecoupée de mini-réformes ou de changements cycliques de programmes.

Nous cherchons toujours aujourd’hui la clé pour que chaque enfant bénéficie d’un système d’éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité. Mais pourquoi est-on encore moins satisfait du système d’éducation au Québec que l’on ne l’était à la fin des années soixante-dix?

Il s’en trouvait et il s’en trouvera encore aujourd’hui pour dire que mes propos étaient et sont maintenant nettement exagérés. Pour appuyer leur affirmation, ils vous citeront des tas d’expériences qui se réalisent présentement et qui démontrent que des efforts et même certains progrès prennent forme actuellement dans les écoles du Québec. Ils vous démontreront qu’il y a eu de grands changements entre l’éducation d’aujourd’hui et celle des années cinquante ou même quatre-vingt. Ils ont entièrement raison.

Il est clair, tout comme ce l’était en 1977, que des expériences très intéressantes ont présentement cours au Québec dans le secteur de l’éducation. Une publication du ministère de l’Éducation nous en relate plusieurs régulièrement. Il est aussi évident que la situation a changé depuis trente-cinq ans, non seulement dans notre quotidien, mais aussi en éducation.

Le cours secondaire est dorénavant accessible à tout le monde, du moins en théorie, même si on met beaucoup d’énergie pour que les jeunes ne

décrochent pas, alors qu'avant, l'objectif était qu'ils puissent y accéder. Les collègues d'enseignement général et professionnel ont nettement dépassé le stade du balbutiement et qui plus est, l'on trouve que certains semblent prendre plaisir à y séjourner trop longtemps.

Les universités sont beaucoup plus diversifiées et à la portée d'étudiants jeunes ou plus âgés. Elles se sont même faites québécoises. La formation des maîtres n'a cessé de se transformer même si, somme toute, la véritable formation se retrouve toujours avec les deux pieds dans une classe et une vraie prise en charge d'un groupe d'élèves année après année.

Les méthodes d'enseignement ont changé de couleurs, d'appellations, pour le meilleur ou pour le pire. Le vocabulaire de l'éducation s'est transformé et plus souvent qu'autrement complexifié. L'administration scolaire a grandement engraisé (fusion oblige!) et s'est nettement bureaucratisée. Tout cela est bien joli, mais l'éducation, c'est beaucoup plus que cela.

L'éducation n'est pas le fait seulement d'un parent, d'un éducateur ou d'un étudiant. L'éducation ne se résume pas seulement en une relation entre la maison et l'école. Encore plus qu'il y a trente-cinq ans, l'éducation est beaucoup plus globale et implique beaucoup plus d'éléments qu'autrefois. En plus des parents et des enseignants, on y retrouve ou on devrait y

retrouver maintenant les psychologues, les travailleurs sociaux, les orthophonistes, les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques, les différents spécialistes ou intervenants de l'enseignement, la télévision, la radio, la musique, les journaux, les livres, les jouets, la publicité, l'ordinateur, les voyages et j'en passe. Tous ces éléments jouent un rôle plus ou moins grand dans la formation de chaque enfant. Il est donc impératif que tous travaillent dans le même sens, pour le même idéal.

Voilà le hic ! Si nous revenons quelques instants au parallèle que je faisais tantôt avec le phénomène de la paix dans le monde, nous pouvons dire que, même si ce n'est pas déjà facile, deux êtres humains peuvent vivre ensemble dans une paix totale. Mais si le cercle s'agrandit de plus en plus, les problèmes vont augmenter et le climat de paix ne s'en trouvera que plus fragilisé ou réduit.

Il en va de même pour l'éducation. Si le développement d'un enfant n'était le fait que de ce dernier et d'une autre personne, tel l'Émile de Jean-Jacques Rousseau, les chances seraient très grandes pour que cet enfant se développe pleinement selon ses aptitudes, ses goûts, ses aspirations. Mais tel n'est pas le cas.

L'enfant qui vit aujourd'hui au Québec se développera et deviendra un adulte plus ou moins autonome, social et engagé, selon le très grand nombre d'éducateurs qu'il rencontrera, selon la qualité des mass média, selon la société dans laquelle il vivra. C'est très important de comprendre cela. Tous ces éléments d'influences sur l'enfant forment un tout indivisible. Il aura beau avoir les meilleurs parents au monde, si les éducateurs et les nombreux intervenants de toutes natures dans leur ensemble ne partagent les mêmes préoccupations, l'enfant s'en trouvera marqué à un degré plus ou moins important selon le vécu de chacun.

Si un enfant travaille avec un éducateur pendant toute une année scolaire dans le cadre d'une expérience très enrichissante, mais qu'il n'y a pas de continuité dans son milieu familial ou dans son milieu scolaire au cours des années qui suivent, cela n'aura été qu'un feu de paille. Si les mass média ou la société véhiculent dans leur quotidien d'autres valeurs que celles de l'école et du milieu familial, tous ses rêves perdront de leurs couleurs.

Il est heureux que le développement d'un enfant ne soit pas seulement le fruit d'une relation avec un éducateur, aussi « roussien » puisse-t-il être, mais plutôt le résultat d'un très grand nombre de relations. Ce qui importe, c'est que toutes ces relations rament dans le même sens, vers le même idéal. Malheureusement, c'est loin d'en être le cas au Québec.

Tout comme le jeune pommier ne peut croître et donner de très belles pommes plus tard s'il est soumis à chaque année à des méthodes de cultures différentes ou s'il est l'objet sans cesse d'expérimentations ou de développements à tâtons, l'enfant québécois a besoin lui aussi de continuité et de cohérence dans son développement pour nous livrer ses plus beaux fruits.

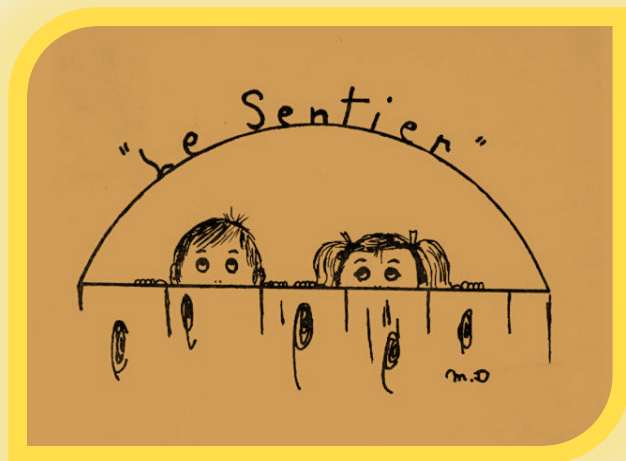
C'est pourquoi les nombreuses expériences qui se vivent un peu partout sont très intéressantes, mais elles demeurent très minoritaires et touchent une très faible partie des enfants du Québec. Les nombreux changements intervenus dans notre système d'éducation n'ont pas atteint le développement de l'enfant ; ils l'ont tout au plus facilité ou entravé selon l'enfant, mais cela s'arrête là.

C'est ce début d'analyse que je veux, et que je voulais poursuivre il y a trente-cinq ans, tout au long de ce livre. La tentation de plusieurs est certes de dire, pour parodier le phoque de Michel Rivard, que ça ne vaut pas la peine de travailler pour que ça change puisque la situation ne s'améliore jamais. Personnellement, même s'il faut être un peu fou sur les bords pour le faire, je croyais et je crois toujours qu'il faut y travailler.

Enseignant depuis plus de trente-cinq ans dans des écoles primaires, j'ai connu la « vieille » école et la prétendue nouvelle. Ayant été formé dans « l'ancien système », j'ai vécu de l'intérieur depuis plus de cinquante ans, en tant qu'étudiant et éducateur, les transformations de l'éducation au Québec. De plus, j'ai eu la chance d'œuvrer très activement au niveau du syndicalisme enseignant à différents échelons tout au long de ma carrière. Cette action syndicale m'a permis de participer à de nombreuses réunions tant au niveau des organismes nationaux que locaux, et de me donner une vision beaucoup plus globale de la situation. Ma présence au niveau de réunions de parents ou de commissaires d'école a aussi enrichi mon analyse.

En outre, après la publication de mon premier livre « Pour une éducation de qualité » en 1977, dans l'esprit même de ce livre, je me suis demandé comment poursuivre positivement mon chemin sur la route des écoliers.

C'est alors qu'avec l'appui concret de parents et d'enseignants, j'ai travaillé ardemment pendant trois ans à implanter une école dite



alternative au sein de ma commission scolaire. En septembre 1980, l'école Le Sentier ouvrait ses portes et tout en y étant enseignant, j'en fus responsable pendant les cinq premières années. Puis, après une réflexion sur mon engagement éducatif, j'ai décidé de descendre à la base et d'aller œuvrer au préscolaire où j'y ai trouvé toujours du plaisir.

Tous ces éléments m'ont amené à me faire une idée assez précise des causes qui empêchent les espoirs suscités dans le secteur de l'éducation depuis cinquante ans de pouvoir se réaliser ou d'être réalisés un jour. Je ne prétends pas avoir découvert la vérité sur le non-fonctionnement de notre système scolaire. Je prétends seulement avoir un son de cloche à faire entendre afin qu'avec les autres analyses qui viendront, nous puissions mieux comprendre ce qui se passe et ainsi toujours chercher à apporter les véritables correctifs qui s'imposent.

Enfin, il y a probablement certains éléments qui manqueront à l'intérieur de cette analyse puisqu'elle sera centrée surtout sur l'école primaire. Par contre, à partir de ce que j'écrirai sur l'école primaire, il sera facile de faire certaines projections vers l'école secondaire et éventuellement, le cégep et l'université. Même si je suis conscient que l'éducation n'est pas seulement l'affaire de l'école et de la maison, je m'en tiendrai en très grande partie à

cet aspect tout en faisant des allusions à l'occasion aux autres éléments de développement de l'enfant.

Mon analyse portera donc sur les principales composantes de la structure scolaire depuis le système lui-même jusqu'à l'enfant. Je tenterai de démontrer les nombreuses causes à l'intérieur de chacun de ces éléments qui font de l'éducation de qualité un idéal plutôt qu'un objectif. Aujourd'hui, c'est non seulement avec mes yeux et mon cœur de père et d'enseignant que je vous livre ces propos, mais c'est aussi avec tout l'espoir qui anime tout grand-papa. Si ce livre contribue à une meilleure compréhension du problème, mon but sera atteint.

« Le but de l'éducation est de permettre à l'homme d'être lui-même, de « se devenir ». Par rapport à l'emploi et au progrès économique, le but de l'éducation devrait être non pas tant de préparer les jeunes et les adultes à un métier déterminé, pour la vie, que d'optimiser la mobilité professionnelle et de susciter en permanence le désir d'apprendre et de se former. En bref, sans renoncement à l'expansion éducative, il convient de repenser sérieusement les objectifs, les modalités et les

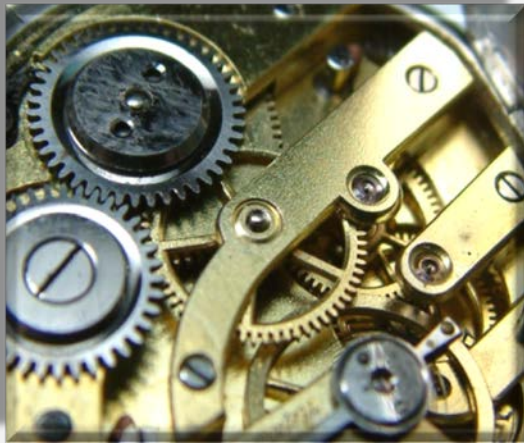
structures de l'éducation.» (Edgar Faure,  
Apprendre à être, Fayard-U.N.E.S.C.O., Paris,  
1972, p. XXXV)



# Le système

Voilà c'que nous voulons  
Sur ce coin de la terre  
Voilà c'que nous cherchons  
Une voile pour la mer.

Paul Piché/Audrey Benoît  
Voilà c'que nous voulons.



Peu importe le coin de terre que nous habitons, tout être humain naît et vit à l'intérieur d'un système plus ou moins organisé que nous ne choisissons pas vraiment, heureusement ou malheureusement. En ce qui nous concerne, il se définit principalement par deux caractéristiques : capitalisme et démocratie. Ce sont ces deux grandes composantes que nous allons tenter d'analyser en relation avec l'éducation, évidemment.

Parler de capitalisme, c'est soulever la notion de profit. Basé sur la libre entreprise, le capitalisme se doit de faire de plus en plus de profits s'il veut

survivre. C'est un ogre qui grossit constamment parce qu'il s'alimente de profits en nombre croissant et il s'alimente de profits en nombre croissant parce qu'il a peur de ne plus grossir et même de maigrir. S'il fallait qu'il devienne un Petit poucet!

Plus les gains seront grands, plus grande sera sa force. Nous n'avons qu'à penser à la terrible force que possèdent déjà les multinationales. Cette force est telle que même les gouvernements ne peuvent y faire face la plupart du temps. Ils doivent plutôt composer avec elles, quand ce n'est pas leur obéir docilement.

Ces monstres financiers, au même titre qu'ils peuvent apporter une prospérité économique dans un pays, autant ils peuvent détruire l'économie de ce même pays s'ils ne trouvent pas qu'ils y mangent à leur faim, autant ils peuvent la ralentir sérieusement s'ils considèrent que le petit peuple commence lui aussi à avoir de plus en plus faim et à exiger des portions davantage généreuses. Tant que le peuple se contente des miettes et se montre compréhensif et productif, l'ogre capitaliste peut ronfler en paix dans son petit coin de royaume.

En ce nouveau millénaire, on parle de moins en moins de création de quelques emplois. C'est tellement anodin et ça pèse si peu dans l'économie

nationale ou mondiale ! C'est beaucoup plus intéressant pour un Premier ministre ou une ministre des Finances d'aller couper un ruban annonçant la création de centaines d'emplois, voire de milliers. Sinon, on enverra un simple communiqué de presse ou... un député! Toutefois, quand il y a fermeture ou déménagement d'usine hors territoire, c'est aussi par milliers que ça survient. Et cette fois-là, pas de coupe de ruban!

Le profit, le gain, l'argent prennent donc une très grande importance non seulement dans la vie des dirigeants d'entreprise, mais aussi dans la vie de chaque habitant de ce système. Ne dit-on pas que si les États-Unis toussent un tantinet, le Canada a alors de fortes chances de commencer à attraper un bon rhume... économique? Donc chacun essaie d'acquérir sa petite part de pouvoir (l'argent, c'est le pouvoir!) et de prestige (as-tu vu la « cabane » qu'il a?) et ce, le plus souvent, au détriment des autres. On n'a qu'une vie à vivre. On n'a pas vraiment de temps à perdre à philosopher! Vive le court terme!

Pour pouvoir acquérir ce pouvoir et ce prestige, il faut absolument s'embarquer dans une compétition, dans une concurrence pas toujours loyale. Qui dit compétition ou concurrence appelle automatiquement des épreuves de force avec les autres compétiteurs ou concurrents. Car si je ne m'embarque pas dans cette course au pouvoir et au prestige, l'autre y

participera et gagnera sûrement la médaille ou le trophée convoité. Alors, à vos marques!

Avec le libre-échange et la mondialisation (nous ne sommes plus à l'époque du *Small is beautiful*), avec l'accès possible et la dépendance au marché boursier pour monsieur et madame Toutlemonde, directement ou indirectement, par l'acquisition de parts dans des entreprises de toutes sortes ou via les placements des fonds de pension, cette réalité économique est encore plus présente qu'il y a trente-cinq ans. Les liens ou les chaînes qui nous relient à ce système ne cessent de se renforcer et nous rendent de plus en plus dépendants des hauts et des bas de son bon vouloir. Nous sommes devenus les esclaves du nouveau millénaire! Verrons-nous naître un Abraham Lincoln pour nous libérer de cet esclavage moderne?

Car vivre en fonction du système capitaliste, c'est travailler pour acquérir argent et prestige, sinon c'est accepter une certaine pauvreté (pour ne pas dire une pauvreté certaine) et une certaine exclusion sociale. Écrire ces choses, ce n'est pas du tout charrier! Si nous nous arrêtons quelques instants pour y réfléchir, au lieu de rejeter tout cela d'un revers de la main, nous admettrons qu'il y a un grand fond de vérité dans ce qui vient d'être écrit. Mais nous acceptons très difficilement de l'admettre.

Pourquoi? Parce que nous sommes trop pris dans les mailles de ce filet économique et, avouons-le, nous nous y sentons très bien dans l'ensemble. Combien de gens reconnaissent très sérieusement qu'ils se font quotidiennement exploiter et qui luttent avec leurs moyens bien modestes contre cette exploitation ? Très peu. Pourquoi l'immense majorité ne cherche pas à changer la situation ? Parce que, au fond, le système les fait bien manger; parce que, ce qui compte, c'est le total au bas de la facture; parce qu'il ne faut pas emprunter inutilement, mais si on veut que nos rêves se réalisent...; parce qu'on est plus de sept millions et que c'est plus agréable de se parler et d'essayer de changer le monde autour d'un verre de bière, comme autrefois, finalement. Parce que le nouveau César nous donne du pain et des jeux! Nous ne sommes pas plus évolués que les Romains!

Messieurs du Capital le savent très bien. Ils ont d'ailleurs aujourd'hui des valets qui ont pour seule et unique mission de bien emballer le tout ou de faire comprendre au bon peuple que tout cela est pour son bien. Leurs renards seront d'autant mieux rémunérés et récompensés s'ils ont su endormir ou engourdir les corbeaux économiques que nous sommes. Un peu de ritalin à tout le monde et la planète ne s'en portera que mieux, selon leurs croyances. Ainsi, tout continue à fonctionner dans ce beau monde et le peuple engourdi peut croire à son petit bonheur.

Pourtant, le chômage continue d'être une réalité quotidienne, annuelle, sans doute éternelle. Cette recherche constante de travail et, par le fait même, de cet argent qui me permettra de vivre et non d'exister, d'avoir droit moi aussi à ma petite part de bonheur sur cette Terre, cette recherche, donc, est entretenue par ce même système et je l'accepte. Dans la logique de ce système, il faut que le chômage existe et s'il a tendance à diminuer, il saura quoi faire pour rétablir rapidement l'équilibre de l'offre et de la demande d'emploi, et empêcher que la situation aille trop bien pour le commun des mortels et que le peuple se mette à s'emballer.

Mais il n'y a aucune raison humaine pour que le chômage existe, pour que tous ne puissent travailler, si ce n'est cette marge de manœuvre et donc de pouvoir que les grands capitaux veulent garder sur ma personne. Tant et aussi longtemps qu'il y a quelqu'un qui attend pour prendre ma place, mon supérieur détient une arme puissante pour me convaincre de bien travailler. Toutefois, s'il n'y a personne pour faire marcher la machine à ma place, mon supérieur se doit de chercher d'autres solutions, d'analyser les causes éventuelles d'une démotivation et d'améliorer avec moi la situation.

On prétendra que, si je ne suis pas content de ce système, je n'ai qu'à aller voir ailleurs si c'est mieux qu'ici. Pourtant, la solution n'est pas dans la fuite ou dans l'exil. Très probablement qu'ailleurs, ce n'est guère mieux, et même

pire en certains endroits. Compte tenu que l'on parle de plus en plus de notre planète comme étant un village global et que les multinationales, en particulier celles de l'impérialisme américain, sont présentes partout sur tous les continents de ce monde, ici ou ailleurs, c'est du pareil au même avec des couleurs locales. Mais ce qui importe, c'est de prendre conscience de notre situation, d'en discuter et de décider ensemble des corrections que nous voulons y apporter afin que le système dans lequel nous vivons soit à visage humain et respectueux de notre dignité.

Mais qu'est-ce que tout cela a à faire avec l'éducation? Justement, cela a tout à faire. Lors d'un atelier de discussions avec des élèves de sixième année, je leur posai un jour la question suivante : « Est-ce important de travailler et pourquoi cela l'est ou non ? ». N'ayez crainte! Ils m'ont sorti la cassette de tout bon capitaliste en herbe et ils m'ont fait la preuve de l'importance du travail.

Les raisons qui appuyèrent leur affirmation furent les suivantes. Premièrement, si on ne travaille pas, on n'a pas d'argent. Donc, il faut travailler si on veut avoir des sous. Pourquoi avoir de l'argent? Pour acheter une automobile, une maison, un cinéma maison, une motoneige, une piscine, des voyages. Deuxièmement, il faut travailler à l'école si on veut devenir médecin, avocat, ingénieur, architecte, actuaire ou cadre d'entreprise. Donc,

si on veut acquérir un certain statut social, un certain prestige. Personne n'a parlé de travailler pour se réaliser avant tout comme être humain. De plus, cet exercice, je pourrais le refaire avec des mousses du préscolaire et ils me tiendraient sûrement le même langage de fond, mais avec leurs mots de cinq, six ans.

D'où viennent ces notions de travail chez ces garçons et ces filles de onze, douze ans? Du milieu, de la société dans laquelle ils vivent. Ces très jeunes adolescents ont déjà intégré les fondements mêmes du capitalisme et ils viennent à l'école dans le but d'en retirer plus tard le maximum d'avantages possible. D'ailleurs, quels sont les parents qui n'envoient pas leur enfant dans une institution scolaire publique ou privé dans le but plus ou moins avoué qu'il réussisse sa vie? Ceci étant compris dans le sens que « la vie n'est pas facile et moi, j'ai souffert ou je souffre présentement de ma situation, mais mon enfant se doit d'acquérir les outils qui lui permettront de mieux vivre plus tard, sur le plan économique au premier chef ». Dès lors, la peur que l'enfant ne réussisse pas sa course à obstacles scolaires s'installe chez les parents. On y met donc souvent le paquet afin qu'il soit quelqu'un plus tard.

La compétition, la concurrence s'installe chez l'enfant. Si l'enfant ne répond pas à un minimum de critères plus ou moins subjectifs selon les parents, si

ceux-ci ne sont pas satisfaits de l'attitude ou du rendement de leur héritier, ce dernier aura la démonstration qu'il peut faire mieux, l'image d'un frère, d'une sœur ou d'un ami qui réussit. Ces modèles proposés seront le niveau que l'enfant devra atteindre s'il veut qu'on lui témoigne de la satisfaction, de la reconnaissance. Cette satisfaction atteinte est le gage d'une tranquillité parentale. Ce portrait de l'ensemble des parents (je ne caricature pas) est aussi celui de l'ensemble des enseignants.

Mais où sont passés les beaux principes? Cet être humain, qui doit se développer selon ses aptitudes, ses goûts et ses aspirations, se voit obligé de se développer plutôt en fonction des aptitudes des autres, des goûts de ses éducateurs ainsi que de leurs aspirations. Qu'est-il advenu de cet être qui, loin de vouloir surpasser ou égaler autrui, doit se surpasser? Qu'est-il advenu du véritable esprit olympique où l'important n'est pas de gagner, mais de participer, de se surpasser soi-même? Dans l'olympisme de la vie, l'important n'est-il pas actuellement de gagner tout au moins la médaille de bronze?

Déjà, le très grand idéal en prend pour son rhume. Déjà, le départ est faussé. Ce qui importe, c'est la course au diplôme le plus haut qui soit et qui confèrera le statut social, la véritable qualification, une police d'assurance en théorie contre la misère matérielle et sociale. Si, en plus, l'enfant réussit

vraiment à se réaliser, alors tant mieux, mais c'est davantage un luxe, du superflu, très secondaire.

Malheureusement, cette course conditionne tout le fonctionnement du système scolaire. Si on ne veut pas qu'il y ait trop de médecins, d'avocats, d'architectes, d'ingénieurs, d'administrateurs, il faut donc procéder à une certaine élimination, à une sélection. Qui dit sélection fait référence à des notes. Ce sont donc ceux et celles qui réussiront à obtenir le maximum de très bonnes notes qui seront acceptés dans les facultés universitaires de médecine, d'administration, de droit ou autres.

Car ne l'oublions pas, cette sélection est nécessaire afin que soit maintenu l'équilibre économique indispensable à notre bien-être, du moins celui défini par les bonzes de notre société. Ce n'est un secret pour personne que c'est le développement économique qui conditionne celui de l'éducation, plutôt que l'inverse. Et ce n'est pas nouveau avec la venue du 21<sup>e</sup> siècle comme en fait foi cet extrait du Rapport Parent, pour ne pas remonter trop loin dans l'histoire humaine. Au contraire, cela s'accroît!

« La première partie de notre rapport ne portait pas sur l'éducation comme telle, mais sur la réforme des structures administratives supérieures ; il fallait

d'abord mettre en place une autorité qui aurait le prestige et le pouvoir nécessaires pour présider à la réforme de l'enseignement à tous les niveaux. Cette proposition venait d'une double constatation. Tout d'abord, la société industrielle moderne pose à l'enseignement des exigences sans précédent. Les révolutions industrielles successives, le développement économique, le progrès des connaissances et de la technologie supposent une main-d'œuvre plus instruite, c'est-à-dire possédant une formation générale plus approfondie et une préparation technique et professionnelle plus poussée... Par ailleurs, l'homme moderne a besoin d'une éducation toujours plus poussée pour vivre aux dimensions de la société contemporaine. »

(Rapport Parent, troisième tranche, chapitre 1)

Nous pourrions retrouver intégralement cette citation qui date du début des années soixante dans les publications gouvernementales actuelles, car elle est encore plus d'actualité qu'elle ne l'était à cette époque. Ce l'était, ce l'est et ce le sera de plus en plus, car ce sont le développement économique et les

exigences de notre société du « Think big ! » qui déterminent le développement de l'être humain ici et ailleurs, et jamais l'inverse.

Au début des années soixante, on a entrepris une réforme majeure de l'éducation parce que la main-d'œuvre ne répondait pas à ce qu'attendait le capitalisme pour progresser sur notre territoire. Après que la réforme fut vraiment implantée et que les besoins étaient beaucoup plus satisfaits, l'éducation au Québec est passée du stade de priorité à celui de préoccupation, ce qui se reflétait au niveau du budget alloué pour ce secteur d'activités gouvernementales, même si les dirigeants politiques du temps s'en défendaient bien en affirmant que la somme de trois milliards de dollars était la preuve indiscutable que l'éducation demeurait toujours une priorité gouvernementale.

La qualité de l'éducation ne devrait jamais se mesurer en termes d'efforts budgétaires, mais plutôt en actions concrètes, en réalisations quotidiennes vécues par l'enfant. Hier comme aujourd'hui et davantage demain, il faut beaucoup plus que de l'argent pour que cette situation s'actualise dans nos écoles québécoises.

En 1977, j'écrivais que si, dans cinq, dix ou quinze ans, le capital était insatisfait de sa main-d'œuvre, on verrait sûrement réapparaître une Commission Parent afin d'en déterminer les causes et de proposer les

remèdes qui s'imposent pour corriger cette situation intolérable. C'est effectivement ce qui s'est passé en 1995 avec les États généraux sur l'éducation et c'est ce que nous avons tenté d'appliquer avec la nouvelle réforme majeure et ses compétences transversales. Et c'est ce qui continuera de se revivre à périodes plus ou moins fixes dans le futur. Tout ceci drapé dans la notion quasi indiscutable de l'évolution humaine!

Par contre, il faut éviter de faire de l'angélisme. Il est indéniable que le progrès économique est extrêmement important pour le mieux-être de la population. Je n'ai jamais prôné en aucune façon un retour en arrière, un faux retour à la nature, la négation du développement économique. J'ai plutôt toujours dénoncé la prédominance du développement économique sur le développement de l'être humain. Je continue et je continuerai toujours à prôner que nous replaçons chaque chose à sa place et que la priorité des priorités soit l'enfant parce que l'enfant est toujours l'avenir d'une nation. Que le système soit au service de l'être humain, et non l'inverse! C'est un idéal.

L'école doit cesser de servir le système ; elle doit être au service véritable de l'être humain. L'école doit faire disparaître la présente sélection, le présent mode de sélection, afin que l'enfant travaille à son propre développement dans le cadre d'une évaluation et d'une sélection personnelles selon les

éléments qui le composent. L'enfant doit acquérir les connaissances, les mécanismes, les outils qui lui permettront de se connaître lui-même (Socrate serait heureux de cela!) et d'orienter véritablement son destin en connaissance de cause.



Malheureusement, aujourd'hui comme hier, les contrôles, les examens, les tests prennent une place très envahissante dans le quotidien non seulement au détriment de l'enfant, mais aussi des éducateurs qui travaillent avec lui. Nous sommes à l'ère de parler à rendre des comptes et à l'exiger, et ce, dès la première année du primaire. Nos bureaucrates de l'éducation, du ministre au directeur d'école, n'ont plus que ce langage pour essayer de justifier leur administration avec ses succès et ses échecs, en le faisant passer dans des plans de réussite qui ne sont là que pour tenter d'épater la galerie.

À travers cet outil en théorie très valable, les bureaucrates du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires cherchent avant tout à en faire ressortir les succès. Tout comme un rapport comptable peut s'interpréter de

différentes façons ou surtout s'écrire d'autant de façons, le plan de réussite d'une école ou d'une commission scolaire cache de grandes supercheries.

Le problème, ce n'est pas d'avoir ou de produire un plan de réussite. Au contraire. C'est ce pour quoi ou pour qui on le fait avant tout. Est-ce pour montrer sur papier que nous faisons de grands efforts dans la supposée lutte médiatisée du décrochage scolaire? Est-ce pour soigner notre image? Est-ce pour avoir notre part de subventions gouvernementales? Si tout cela était secondaire, ce serait déjà une bonne base de départ. Sinon (et la réalité ressemble davantage à cela!), on ne travaille plus pour une véritable éducation de qualité.

C'est ainsi qu'on ne parle plus de pourcentage de réussite à des examens de français et de mathématiques, mais plutôt de pourcentage en fonction d'un seuil de réussite. Ainsi, dans un examen de mathématiques qui serait divisé en quatre parties, lesquelles auraient chacune cinq questions, si on établit le seuil de réussite pour chacune des parties à trois bonnes réponses sur cinq, nous pouvons nous retrouver avec un pourcentage de 100% pour chacune des parties pour un ensemble d'élèves d'un degré, alors que le pourcentage de réussite à l'ensemble des questions à l'examen serait de 72% et ce, même si deux enfants dans le groupe étaient candidats à redoubler leur année et qu'un autre était référé en classe d'adaptation scolaire. Le pourcentage qui

apparaîtra dans le plan de réussite sera celui de 100% et non de 72%. Ainsi le portrait est plus beau, même s'il camoufle une réalité tout à fait différente, très différente.

Ou, au secondaire, on fera de la validation d'examen, pas avant la passation de cet examen aux élèves, mais bien plutôt après cette passation. Ainsi, des représentants des profs d'une matière donnée se réuniront pour prendre connaissance des résultats à chacune des questions de l'examen et si une de celles-ci a un taux d'échec élevé, on l'éliminera pour qu'elle ne soit pas comptabilisée dans la note finale et dans la moyenne du groupe. C'est cette dernière note trafiquée qui figurera dans un plan de réussite. Ainsi, des élèves de secondaire cinq auront un taux de réussite de 90% en français (ce qui devrait réjouir tout le monde... et le ministre de l'Éducation!), mais on retrouvera plusieurs d'entre eux l'année suivante dans des cours d'appoint au cégep pour parfaire le niveau de leur français écrit et qu'il soit de niveau collégial!

Mais ça, c'est pour le show, pour la galerie! Dans la réalité très concrète de chaque élève, ce sont la « batterie » de tests et les avis des spécialistes de l'éducation qui orienteront très tôt et de façon presque définitive son avenir.

« Si des enfants sont en difficulté à l'école, il importe de se demander, dans un premier temps, si ce sont les enfants qui sont malades ou si c'est le milieu scolaire. Réagissent-ils normalement à un environnement anormal ou réagissent-ils anormalement à un environnement normal? »

(Colette Chiland, L'enfant de six ans et son avenir, PUF, Paris, 1972)

Tant et aussi longtemps que l'enfant fonctionne selon une certaine moyenne, il a peu de problèmes avec les règles du système scolaire. Mais qu'il n'ose pas s'en écarter, car alors ses parents et ses professeurs prendront les mesures nécessaires pour qu'il la réintègre ou, si ce n'est pas possible, le dirigeront en conséquence.

Après la période des années soixante-dix et quatre-vingt où la tendance était de référer tout enfant qui sortait le moins des normes au niveau apprentissage ou comportement, au point où les classes dites à l'époque de l'enfance inadaptée étaient en voie de devenir plus nombreuses que les classes dites régulières, si la tendance s'était maintenue, il est devenu plus « in » aujourd'hui de parler d'intégration. Nous pourrions même parler

d'intégration de force et à tout prix dans les classes régulières et auxquelles l'État applique encore plus d'exigences de par sa Réforme, sans véritablement y adjoindre les vraies ressources qui s'imposent.

C'est la philosophie ultra contemporaine de faire toujours plus avec moins. L'État ne recherche pas à signer des contrats de performance avec les commissions scolaires ou les universités pour rien. L'école se doit de vivre au même rythme que n'importe quelle entreprise commerciale ou industrielle. Dès lors, nous ne nous étonnons guère d'avoir maintenant des écoles et des commissions scolaires qui sont ou qui cherchent à être certifiées sous une quelque forme ISO.



La deuxième caractéristique de notre système est la démocratie. Celle-ci se définit comme une forme de gouvernement où le peuple exerce sa souveraineté. Il le fait à l'intérieur de structures établies (gouvernement, conseil municipal, commission scolaire,

conseil d'administration d'organisme). Des représentants sont élus ou nommés par une population donnée afin d'en assumer l'administration. Le

problème n'est-il pas que, malheureusement, cela s'arrête là? Et que c'est encore plus vrai qu'il y a plus de cinquante ans, à l'époque de la Révolution tranquille?

Notre démocratie ne se résume-t-elle pas à voter tous les quatre ans ou presque ? Les gens élus qui, au départ, réclament notre confiance pour être avant tout nos porte-parole, ne s'en tiennent-ils pas tous et toutes immédiatement après l'élection exclusivement à administrer, en oubliant de dialoguer vraiment avec la population et surtout d'être à son écoute, pas seulement quand ils se sentent menacés politiquement ou dans les sondages, mais aussi dans la suite ordinaire du quotidien? Notre Félix national le chantait tristement, il y a déjà de nombreuses années, quand il disait que le lendemain, comme de raison, il avait oublié notre nom.

Ceci s'applique tristement à tous les niveaux. Les fusions de commissions scolaires et de municipalités ne sont certes pas de nature à améliorer cette situation. Au contraire, le citoyen à la base est de plus en plus loin des lieux véritables de décisions. L' élu ou l'administrateur à qui on pouvait parler facilement autrefois en lui téléphonant ou en le rencontrant, est devenu à toutes fins pratiques inaccessible, sauf quand il sent la nécessité de descendre dans la rue. Mais ce n'est presque jamais pour écouter le citoyen ;

c'est plutôt pour le convaincre d'avaler la pilule qu'il veut lui prescrire ou pour se faire réélire!

Depuis de très nombreuses années, face à une contestation d'un organisme, on a souvent entendu dire, non seulement par des politiciens ou des éditorialistes, mais aussi par des gens comme vous et moi, que si les gens ne sont pas contents ou satisfaits de leurs élus ou administrateurs, ils n'ont qu'à les remplacer aux prochaines élections ou qu'à fonder un nouveau parti. Comme si c'était aussi simple que cela!

On développe de plus en plus une démocratie de vote, une démocratie exercée une fois tous les quatre ans. Entre ces moments de « haute démocratie », les élus et les administrateurs préféreraient que les gens se tiennent tranquilles ou que, s'ils ont des opinions, des revendications à faire, ils le fassent à l'intérieur des structures et des règles établies par ces mêmes élus ou administrateurs, quitte à modifier ces structures ou ces règles si elles deviennent lourdes ou épuisantes pour ces élus et leurs hauts fonctionnaires. Et même si ces gérants de la démocratie agissent sans en avoir eu le mandat lors du choix électoral! Ce désir peut être très légitime et très normal dans un monde civilisé. Mais tout dépend des conditions dans lesquelles cette volonté politique ou administrative est exercée.

Si, à l'intérieur d'une pièce quelconque, je décide d'ouvrir les valves d'un poêle et que je laisse se répandre le gaz à l'intérieur de la maison, je risque non seulement de m'empoisonner mais aussi, à la moindre étincelle, de faire sauter ma demeure. Il me faut donc prendre les mesures pour qu'une excellente aération permette l'évacuation rapide de ce gaz. Les politiciens de tout acabit l'ont compris depuis belle lurette. C'est une question de souffle et de vie politiques.

Il en va de même donc avec la démocratie. Si je joue trop avec l'être humain, je joue alors avec le feu. Les risques d'explosion sont très grands. Il faut prendre les moyens pour que cette contestation, ce désir d'exprimer et de faire valoir des idées contraires, puisse être concrétisé dans un dialogue sain. Si celui-ci était vraiment institutionnalisé, la contestation hors structures disparaîtrait ou n'aurait presque plus sa raison d'être, ayant trouvé un véritable débouché. La contestation descend dans la rue quand elle n'a pas d'autres débouchées pour s'exprimer et avoir le sentiment d'être écoutée. Car attention! Je parle de dialogue, pas de monologue! « Cause toujours mon lapin! » ne devrait jamais effleurer l'esprit d'un élu ou d'un administrateur de quelque organisme que ce soit!

Le dialogue, ce n'est pas quelqu'un qui parle et l'autre qui écoute. Pour moi, la parole et l'écoute sont la base de la démocratie et se doivent d'être

présentes chez les deux parties. De plus, elles trouvent ensemble des solutions aux problèmes. Trop souvent, nos élus ont réussi à canaliser la contestation, mais non dans le sens du dialogue.

Dans le cas des étudiants, on les enferme dans des structures déjà établies et dont les autorités en assurent le contrôle. Ils sont encore bien jeunes! Dans le cas du mécontentement des parents, après leur avoir donné le comité d'école, on leur a offert un miroir aux alouettes par le conseil d'établissement. Ils sont encore bien plus perdus dans ce jargon scolaire, dans ces documents bien ficelés, dans ces échéances qui ne donnent pas le temps de réfléchir trop longtemps!

Dans le cas des enseignants, on a conventionné des structures de participation où des cadres scolaires viennent faire du temps pour temporiser les intentions des représentants des profs et voir venir comment contourner les obstacles, s'il y a lieu. Ces représentants ne sont pas de taille face à des cadres qui sont formés de plus en plus pour charmer les serpents de tout acabit! Mais où est le dialogue? C'est le monologue, le roi de la démocratie scolaire.

Notre démocratie dans son ensemble est à repenser. La responsabilité est partagée. Ce n'est pas seulement le lot des hommes et des femmes

politiques, même s'ils en détiennent une grande part. Vous comme moi, par notre passivité de plus en plus complice, sommes aussi de grands coupables de l'état de santé de notre démocratie, même si nous sommes souvent peu responsables de notre propre état.

Ceux et celles qui ont tenté de s'intéresser à la vie démocratique de leur municipalité, de leur commission scolaire ou de leur gouvernement, se sont butés le plus souvent à un jargon technique, à une mauvaise information sur les problèmes, à des demi-vérités à la pelletée, à de curieuses perceptions face à leur présence ou à leur intérêt. Ils ont donc décidé tôt ou tard (il y en a dont ça prend plus de temps que d'autres pour comprendre!) de retourner à leur téléviseur ou à leurs loisirs.

Sauf si l'individu a des visées politiques, il ne résiste pas longtemps généralement à ce malaise que crée sa présence à une assemblée. Si vous n'en avez jamais fait l'expérience, essayez-le et vous m'en donnerez des nouvelles. Car les hommes et les femmes politiques ne font rien pour intéresser et faire participer les individus à la vie, à l'organisation démocratique. De timides expériences se déroulent et se sont souvent déroulées au Québec, mais souvent elles ne font pas long feu. Une démocratie pleinement vécue est beaucoup plus exigeante que celle que l'on

vit actuellement. Encore une fois, est-ce que cela ne fait pas en réalité notre affaire?

« Il s'agit donc d'une part, de renforcer l'exigence de la démocratie qui apparaît désormais comme le seul moyen d'empêcher l'homme de devenir l'esclave de la machine et comme le seul état compatible avec la créance de dignité qu'impliquent les performances intellectuelles de l'espèce ; de développer le concept même de la démocratie qui ne saurait désormais être limitée à un minimum de garanties juridiques, protégeant le citoyen de l'arbitraire du pouvoir dans une société de subsistance, mais qui doit lui permettre de participer aux responsabilités et aux décisions inséparables d'une société promotionnelle ; d'autre part et parallèlement, de renforcer l'exigence de l'éducation, car la relation de l'égalité démocratique ne pourrait pas –ou plus- exister entre des classes séparées par une trop grande inégalité d'instruction ; et de recréer l'objet et le

contenu de l'éducation en tenant compte à la fois des nouveaux caractères de la société et des nouveaux caractères de la démocratie. C'est pourquoi la Commission a insisté sur le fait que l'éducation doit être considérée comme un domaine politique, où l'importance de l'action politique est particulièrement décisive. »

(Edgar Faure, Apprendre à être, Fayard-U.N.E.S.C.O., Paris, 1972, p. XXX)

Si c'était vrai au début des années soixante-dix, ce l'est d'autant plus dans ce nouveau millénaire où la démocratie tend de plus en plus à nous glisser entre les doigts. Pour sa part, l'éducation est d'autant plus le portrait de la société qu'elle en est la création politique avec ses hauts et ses bas, avec ses désirs de changements, mais aussi avec ses instabilités politiques. Car toute l'organisation éducationnelle est guidée par la volonté politique des élus. La structure démocratique qu'est la nôtre n'est pas sans influencer fortement la vie et la qualité de l'éducation.

Au début des années soixante, on a traduit cette démocratie dans notre belle province par une plus grande accessibilité aux ressources éducatives. Dans

l'esprit d'une plus grande égalité des chances de chaque Québécois face à son développement, on a fait un grand pas. Par rapport à la situation qui prévalait à cette époque, il est indiscutable que nous avons grandement progressé. Mais le but n'est pas atteint pour autant quarante ans plus tard. Encore aujourd'hui, de nombreux jeunes ne peuvent poursuivre leurs études à cause d'un manque de ressources financières. Un certain minimum de plus en plus élevé est requis.

Ce qui est par contre acquis, c'est qu'un Québécois peut recevoir un enseignement de niveau préscolaire, primaire et secondaire sans véritablement trop se soucier de l'aspect financier. C'est un départ. Mais le cégep et l'université demeurent plus difficilement accessibles en raison des coûts financiers que cela entraîne non seulement pour le présent, mais aussi pour le futur. De plus, d'autres raisons limitent aussi l'accès au cégep et en particulier à l'université.

Même si l'aspect financier en est un, et souvent de taille, il y a aussi les possibilités d'admission. De nombreuses études ont démontré que ce sont surtout les enfants de milieux aisés qui fréquentent le plus haut niveau scolaire. En voici la principale raison ou tout au moins mon explication.

Depuis le très jeune âge, l'enfant a vécu dans un milieu très riche (pas dans le sens monétaire seulement). Les possibilités financières des parents ont permis à celui-ci d'avoir une multitude de livres, de disques, de jouets, de loisirs facilitant son développement. Très souvent, il est arrivé au préscolaire en sachant passablement lire, compter et écrire pour son jeune âge. Il a donc développé très tôt certains mécanismes qui faciliteront ses apprentissages.

De plus, il a l'occasion de voyager beaucoup plus que les autres enfants. Les voyages forment la jeunesse, paraît-il. Tous ces éléments combinés créent un milieu propice à son développement. Ses chances de réussite augmentent et, par le fait même, la possibilité d'accéder à des études universitaires. Car les barèmes d'admission sont basés généralement sur la moyenne supérieure via la normalisation des notes.

Des enfants de milieux défavorisés ou de la classe moyenne réussiront aussi à être admis à l'institution de haut savoir, mais la partie sera plus difficile en raison du manque plus ou moins grand de ressources mises à leur disposition non seulement de zéro à six ans, mais aussi tout au cours de leur cheminement éducatif.

Si je cultive mon jardin dans une terre qui a été laissé en friche depuis un bon bout de temps, je réussirai certes, avec la complicité de Dame Nature, à

obtenir une récolte satisfaisante compte tenu des conditions du sol. Par contre, si je n'en suis pas à mon premier jardin et que celui-ci s'est enrichi depuis plusieurs années d'amendements et de compost de première qualité, ma récolte a de plus grandes chances de me remplir de satisfaction et d'être abondante. Même si ce ne sont pas des automatismes, car il faut beaucoup de travail et beaucoup de « mauvaises herbes » à arracher pour y arriver, je mets cependant plus de chance de mon côté.

Il en va tout autant pour l'éducation. Ce n'est pas parce que je suis né dans une famille aisée que mon entrée à l'université se fera comme une formalité. Là aussi, il faudra du travail de longue haleine et certaines « mauvaises herbes » à éviter. Sinon, je serai moi aussi un candidat au décrochage.

La démocratie sera réalisée pleinement quand tous, sans distinction de fortune ou de classe, pourront avoir accès aux mêmes ressources (jouets, livres, disques, jeux, loisirs, voyages, sports, ordinateur, etc...). D'où l'importance, entre autres choses, des garderies et de l'organisation des loisirs au niveau municipal qui débordent largement le strict aspect du sport, et avec des facilités d'accès.

Abordons maintenant l'aspect de la participation de l'étudiant à son propre développement. Il faut dire que, à peu de choses près, le système d'éducation

fonctionne comme si ce n'était pas l'affaire de l'individu. Chez lui, ce sont ses parents qui décident le plus souvent, sans lui demander son avis, prétextant que c'est pour son plus grand bien.

Ainsi, l'enfant se verra imposer des cours de piano, de ballet ou autres activités du genre, quand ce ne sont pas des compétitions d'athlétisme, de natation ou d'un sport quelconque. Dans certains cas, on l'enverra dans une institution privée au lieu de lui permettre de fréquenter la même école que les enfants du peuple. Dans l'organisation même de la vie familiale, on décidera de déménager, de rénover la maison, de faire tel voyage, de partager les tâches domestiques sans demander l'opinion des enfants.

On décide donc d'autorité qu'il doit en être ainsi. On prétextera qu'ils sont trop jeunes (de toute façon, ils sont toujours trop jeunes!). Ces enfants apprennent à obéir et à se taire quand l'autorité a parlé. Quand l'enfant sera grand, il pourra, tout comme ses parents l'auront fait, décider à sa guise de ce qu'il veut faire. En attendant...

C'est ce que j'écrivais à ce sujet il y a trente-cinq ans. Est-ce tellement différent aujourd'hui? Tellement? Non. Un peu plus? Sûrement. Dans plusieurs milieux, on parle de plus en plus d'enfants rois. C'est comme si dans certaines familles, on était passé d'un extrême à l'autre. Ce n'est certes



pas généralisé. Toutefois, les exigences de la vie et du travail aidant, auxquelles une grande part de culpabilité résultant d'une certaine absence vient s'y greffer, contribuent à un certain relâchement dans les exigences et

surtout dans la cohérence de nos attentes ou de notre philosophie face au développement que l'on souhaiterait pour notre enfant. Le plus difficile en éducation a toujours été et sera toujours la recherche d'une certaine cohérence.

À l'école, c'est la même chose. Au préscolaire et au primaire, on les trouve trop jeunes pour pouvoir prendre des décisions et échanger sérieusement. Comme leur raisonnement n'est pas encore très développé (à quel âge l'est-il? À côtoyer un certain nombre d'adultes, il y a lieu de se questionner sérieusement!), ils risquent de faire des erreurs. Par contre, ne dit-on pas que l'expérience est la somme de nos erreurs? Comment peut-on se tromper si nous n'essayons jamais ou si peu? Dès lors, il est donc préférable que des êtres beaucoup plus raisonnables prennent les décisions et fassent des erreurs

à leur place. C'est tellement plus acceptable une erreur d'adulte! Les enseignants et les directions d'école s'en chargent.

On établira de quelle façon l'enfant doit se conduire dans l'école; quelles sont les activités qui constitueront son horaire de la journée; avec quels compagnons ou compagnes il se doit de travailler (pour son bien et afin de ne pas perdre de temps). Quand un mini-conseil étudiant existe au primaire, c'est trop souvent une façon mielleuse et « moderne » d'imposer son point de vue. Les pauvres enfants sont trop jeunes pour s'apercevoir de la manœuvre. Par contre, certains diront que c'est une façon d'apprendre comment fonctionne vraiment la démocratie dans notre société. Cause toujours, mon lapin! pensent les politiciens, mais c'est nous qui décidons en bout de ligne!

Au niveau secondaire et au cégep, on leur permettra d'avoir un local étudiant et d'organiser des activités. C'est, en fait, la vieille théorie du pain et des jeux. Pour ce qui est du programme de leurs études et de son organisation, c'est du ressort des autorités (professeurs, directeurs et de plus en plus de cadres). Ceux et celles qui ont voulu s'y mettre le nez l'ont appris à leurs dépens. Nous n'avons qu'à penser à la contestation de 1968 pour mieux éclairer notre lanterne et s'apercevoir qu'il n'y a eu aucune autre contestation importante depuis ce temps-là.

Certes, au niveau secondaire et au cégep, on leur offre de participer aux grandes instances de décision, mais les étudiants comprennent très vite, n'étant plus à l'école primaire, que ce n'est pas par ces mécanismes qu'ils pourront faire vraiment valoir leurs points de vue. Le vrai pouvoir est plus souvent qu'autrement à l'extérieur qu'à l'intérieur, comme on se l'imagine la plupart du temps.

La véritable participation, celle qui n'existe pas que pour la galerie ou pour préparer de futurs dirigeants ou politiciens de plus en plus dociles, cette participation est malheureusement absente de nos structures scolaires en raison du trop grand nombre de personnes qui désirent conserver les prérogatives attachées à leurs fonctions. Elles plaideront qu'elles ont des responsabilités reliées à ces prérogatives et qu'elles doivent de plus en plus en rendre compte non seulement à l'autorité supérieure, mais aussi au gouvernement lui-même.

On ne signe pas des plans de réussite ou des contrats de performance et devoir justifier leurs résultats pour laisser cela un tantinet dans les mains d'enfants ou de jeunes! C'est pourquoi on s'est objecté quand le gouvernement a proposé que les représentants des étudiants du niveau secondaire au Conseil d'établissement de leur école aient dorénavant le droit de vote, plutôt qu'un simple statut de participant!

Les commissions scolaires, beaucoup plus grosses et administratives qu'il y a trente-cinq ans (au nom du progrès et de la rentabilité économique, mais au mépris de la démocratie!), prétendent être les représentants de la population et être les seules à vraiment pouvoir décider de ce qui est bon ou non pour les jeunes de leurs écoles. Elles ont l'expérience, l'expertise et surtout, elles n'ont que cela à penser!

On a beau vivre à l'ère de la décentralisation, il n'en demeure pas moins que la haute bureaucratie scolaire s'organise pour que la petite bureaucratie travaille dans son sens en la submergeant de dossiers pour qu'elle n'ait pas trop le temps de penser (surtout autrement!) et en parlant de concertation pour que chacun n'ait pas comme tel de couleurs vraiment locales. En fin de course, quand elle veut justifier certaines de ses décisions, elle vous dira que les vraies décisions sont prises à un plus haut niveau et que cela ne dépend pas d'elle. Pauvre elle! Ce n'est vraiment pas drôle d'être un simple valet du gouvernement.

Les enseignants, de leur côté, se disent très impuissants devant tout cela et que ce ne sont pas eux qui peuvent y changer quelque chose malgré un syndicat qu'on dit très puissant, un statut professionnel et des études universitaires qui devraient leur donner un certain sens d'autonomie, d'organisation, d'articulation de dossiers. Comme quoi ce n'est pas

l'instruction qui fait pour autant des êtres des gens de changement ou d'esprit critique!

Les parents, ces premiers éducateurs de leurs enfants, voudraient bien la meilleure éducation et instruction pour leurs petits chéris, mais les exigences de la vie à travers les performances demandées au travail, la rentabilité économique familiale pour répondre aux nombreux besoins des différents membres de la famille et les besoins de souffler un peu, font en sorte que la participation tant souhaitée à la vie scolaire n'est pas toujours une priorité. Et c'est très compréhensible ou presque!

Plus souvent qu'autrement, on ne trouve pas le temps pour participer à une assemblée générale de parents ou ne serait-ce que de répondre à une consultation venant de l'école. On laisse donc à quelques individus, dont certains s'en servent pour promouvoir leurs idées personnelles ou comme tremplin pour des postes plus élevés, le soin de parler en notre nom. Là comme ailleurs, surtout où il y a un certain pouvoir, il est de plus en plus difficile de trouver des gens qui y vont avant tout pour servir et non pour se servir!

L'étudiant se trouve donc devant un ensemble de personnes qui renvoient constamment la balle à d'autres. Il n'a pas d'autres choix que de retourner à

son pupitre et de travailler en attendant de purger sa peine d'élève et d'étudiant. Un jour, s'il travaille fort et qu'il accède à un pouvoir plus ou moins grand, il sera toujours temps de faire valoir ses idées et peut-être même de les imposer à toute une population donnée! Pour le moment, semble-t-il, les vraies responsables sont beaucoup trop loin et surtout, inaccessibles.

Les faiblesses de notre démocratie se répercutent et se vivent ainsi quotidiennement dans nos écoles. Elles sont d'autant plus grandes et graves que les étudiants, dans leur ensemble, ne peuvent revendiquer vraiment en raison de leur jeune âge (pour une bonne partie) et du manque de structures véritables pour dynamiser leurs positions, comme cela est possible pour les adultes dans la société. Le syndicalisme étudiant, un bébé avorté qui tente de renaître, est une voie à explorer à la condition qu'il ne serve pas à d'autres sauces ou qu'il ne devienne pas un tremplin pour une future carrière.

Nous pouvons conclure que notre système contient au départ les germes ou les virus qui affaiblissent la qualité de l'éducation. Nous vivons dans une société de consommation où ce qui prime, autant pour les enfants que pour les adultes, est la jouissance d'un nombre de plus en plus grand de biens. Nous ne pouvons en jouir que par l'acquisition de plus en plus grande de ressources monétaires.

Il est impossible d'en sortir, car notre faim augmente sans cesse, la publicité aidant. Cet appétit est tellement féroce que les individus préféreront renoncer à certains principes démocratiques, s'il le faut, pour ne pas perdre ou faire fructifier les avantages de cette consommation. L'être humain, l'homo québécois, dans son entité et dans son développement, est relégué au second plan au profit de la production, de la rentabilité, de l'efficacité, du profit à tout prix. Et nous acceptons cela par nos gestes de tous les jours, en dehors de nos discussions de salon ou autour d'un verre de bière ou de vin!



Finalement, chacun se dit que ce n'est pas lui qui va changer la situation. Elle ne change donc jamais. Pourtant, ne suffit-il pas de quelques grains de sable pour enrayer une machine? On se sent vraiment trop impuissant. Mais qu'attendons-nous?

Il faudrait se réveiller une fois pour toutes. La société, notre société québécoise, notre terre du développement pour l'être humain, est trop pauvre, compte tenu des incroyables moyens dont nous disposons. Qu'attendons-nous tous pour la labourer, l'aérer et l'ensemencer à nouveau, plutôt que d'y laisser pousser le chiendent, les pissenlits et... quelques marguerites?

« Éduquer, c'est libérer, c'est apprendre à devenir autonome, c'est apprendre à conquérir contre les choses, contre les hommes, contre les institutions et contre soi-même, une autonomie réelle. Éduquer un enfant, c'est lui apprendre à agir selon lui-même, lui apprendre à se passer de l'éducation. »

(R. Hannoun, Les conflits de l'éducation, ESF, 1975)



# Le ministère de l'Éducation

Notre examen des institutions éducatives  
nous conduit à revoir l'image  
que nous nous faisons de l'homme.

Ivan Illich

Une société sans école.



Vingt-cinq ministres de  
l'Éducation en moins de  
cinquante années d'existence  
de ce ministère! Peut-on être  
surpris du manque de  
continuité dans le fil  
conducteur de notre système

d'éducation, alors que l'on sait que s'il y a un domaine où il doit y avoir une certaine stabilité, pour ne pas dire une stabilité certaine, c'est bien celui de l'éducation des racines d'un peuple, puisqu'ici on doit être non plus dans des visions à court terme, mais uniquement à long terme?

Depuis l'homme des cavernes (ou plutôt sa conjointe!) qui enseignait à ses enfants les rudiments de la survie, jusqu'à la pédagogie par projets et les compétences transversales, l'éducation s'est profondément transformée. Tout au cours de l'Histoire humaine, pendant de très nombreux siècles, le processus éducatif se résumait essentiellement à la transmission des connaissances d'une génération à l'autre. L'être humain, s'étant libéré progressivement et collectivement, dans une large mesure, de ses préoccupations élémentaires concernant son alimentation, sa sécurité et son bien-être, a élargi grandement sa notion de l'éducation.

On découvre que le développement de l'individu ne peut se résumer à la stricte compréhension d'un passé afin de le continuer et de le faire progresser, mais davantage à la propre vision de son être à travers les acquis afin de se réaliser pleinement. Les fondements de l'éducation reposent maintenant sur le plein développement de l'être humain dans une optique collective. Ce n'est plus l'individu pour la société; c'est, dorénavant, celui-ci pour lui-même en fonction d'un épanouissement collectif. Mais cela, c'était la théorie, il y a trente-cinq ans, et c'est toujours la même aujourd'hui!

L'éducation a connu une expansion sans précédent à travers le monde entier depuis la fin de la seconde guerre mondiale, même s'il reste encore beaucoup à faire et à développer dans plusieurs régions de notre planète. De

très nombreuses théories, expériences, discussions, enquêtes ont contribué à la définition et à la clarification du processus éducatif de l'être humain. On a découvert l'importance de l'éducation et ce n'est pas une mince découverte, loin de là!

Pour la plupart des pays, elle constitue la plus grande branche d'activités du monde avec les soins de santé. Cependant, en termes budgétaires, les dépenses militaires lui dament parfois et trop souvent le pion. Malgré tout, malgré d'autres priorités qui veulent aussi une part de plus en plus grande du gâteau financier de chaque état, on y dépense beaucoup d'argent sans jamais, en fin de compte, être satisfait des résultats de nos investissements continuels, car il existe un très grand fossé entre la théorie et la pratique. Ici comme ailleurs.

Le Québec n'a pas échappé à cette évolution. Notre contexte historique a eu de plus son influence. Depuis le jour où, en 1635, un jésuite a fondé la première école de la Nouvelle-France à Québec, l'éducation a connu deux grands courants d'influence : l'Église et l'État.

Sous le régime français, l'instruction était œuvre de charité et d'Église. En l'absence de structures administratives, les missionnaires du temps y ont vu l'occasion rêvée de remplir le vide existant et d'avoir ainsi de solides bases d'attache dans la colonie naissante. L'embryon de pays, n'étant qu'une

colonie de la France, n'avait alors aucun gouvernement réel et responsable. Le roi de France ne demandait pas mieux que l'Église prenne en charge l'éducation, étant donné qu'il avait bien d'autres problèmes, non seulement ici, mais aussi dans son propre pays.

Les enfants des premiers habitants de la Nouvelle-France, qui étaient cultivateurs pour la très grande majorité, recevaient donc une instruction très élémentaire qui se résumait à apprendre à lire, à écrire et à compter. L'instruction obligatoire n'existant pas encore, beaucoup d'enfants ne fréquentaient pas la petite école ou pendant une période écourtée par la demande de bras requis par les travaux à la ferme. Leur éducation venait des parents, pour ne pas dire de la mère ou des grandes sœurs, qui leur apprenaient les rudiments nécessaires pour assurer la relève sur la terre familiale.

Cette attitude était très normale puisque l'on commençait à bâtir un pays. Tout était à faire. Par contre, l'Église profitera de cette occasion pour y implanter de profondes racines qui ont été très vivantes pendant plus de trois cents ans.

La conquête de 1760 et la volonté de survivre comme peuple français qui en découla, entraînèrent les premières tentatives d'organisation scolaire. Avec, assez souvent, le concours de l'Église déjà présente, l'Angleterre essaya à

maintes reprises d'implanter des structures scolaires sur le territoire du Québec d'alors. Elle connut de nombreux échecs.

Les résistances étaient grandes chez le peuple. D'une part, beaucoup de parents voyaient d'un mauvais œil cette petite école, l'enfant étant beaucoup plus utile aux champs. D'autre part, on était toujours sur la défensive face à toutes les actions venant du conquérant. Le clergé n'était pas sans entretenir cette méfiance puisqu'il ne voulait pas perdre le monopole qu'il avait acquis sur l'éducation.

Rien ne se fait sans son consentement. Le gouvernement britannique y va donc prudemment et très progressivement. Ce n'est qu'en 1829 qu'on adopta une loi pour encourager l'éducation élémentaire, où les gens du milieu prennent en main l'instruction de leurs enfants et que les commissaires ou syndics font leur apparition.

En 1836, on crée les écoles normales pour former véritablement les futurs maîtres qui enseigneront dans les écoles de rang ou de ville. L'instruction n'est plus l'affaire de n'importe qui. Elle est ainsi devenue une préoccupation sociale.

Même quand un gouvernement du Québec, issu de la Confédération de 1867, prend en charge l'éducation sur son territoire, les résistances demeurent tout aussi vives. Le souci de se faire réélire (comme aujourd'hui!)

et le refuge dans l'Église des craintes du peuple commandaient la plus grande prudence.

On continua d'y aller si prudemment, si lentement, mais d'une façon sûre, qu'on commença en votant l'instruction obligatoire en... 1943. Le premier programme d'études gouvernemental fait son apparition par la suite pour être révisé en 1959. Pendant toute cette période, un très grand nombre d'enfants s'en tiennent à des études élémentaires; un petit nombre poursuivra des études secondaires. Quelques privilégiés fréquenteront le collège classique, porte d'entrée pour les études universitaires.

L'Église est toujours présente pendant ce temps aux niveaux tant élémentaire que secondaire, mais encore plus au niveau des collèges classiques, des écoles normales et des universités où elle détient, une fois de plus, le monopole. Sa présence contribue donc à couler dans un seul moule intellectuel et moral ceux qui vont former la classe supérieure ou l'élite de la nation en devenir. Son pouvoir est alors très grand. C'est une forme de dictature ou de mariage à l'ancienne pour le meilleur et pour le pire. Hors de l'Église, point de salut!

Au début des années soixante, l'arrivée au pouvoir du gouvernement Lesage provoqua le changement politique que l'on connaît. Sous l'impulsion de ce nouveau souffle, après les années dites de la Grande noirceur du régime

Duplessis, le peuple québécois semble sortir d'un très long sommeil. Il se rend compte que presque quarante pour cent de sa population a entre cinq et vingt-quatre ans. Il découvre l'évolution rapide de la technologie. Il prend véritablement conscience que, de peuple rural qu'il était, il est devenu de plus en plus urbain.

Le gouvernement décide donc d'entreprendre une vaste réforme de l'éducation. Il débuta en 1961 par la Grande Charte de l'éducation; elle



créait l'obligation pour les commissions scolaires de donner l'enseignement jusqu'en onzième année et ce, gratuitement. Elle fut suivie par la création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec ou Commission Parent, du nom de son président, monseigneur Alphonse-Marie Parent. Il faut noter ici la décision politique de placer un membre important du clergé à la tête de cette grande

aventure. L'Église se trouve alors au cœur même de cette réforme à venir et elle pourra donc veiller à y mettre les balises qu'elle jugera nécessaires.

Le rapport final de la Commission, qui devait au tout début être remis en décembre 1962, ne le fut finalement qu'en mars 1966; en fait, il fut déposé

en trois tranches. Les cinq années d'existence de la Commission ont permis le plus sérieux travail d'analyse de l'éducation au Québec depuis Jacques Cartier. Le rapport reflète cette richesse d'études, de mémoires, de visites, d'entretiens de la Commission.

La première tranche de ce rapport, constatant l'absence de loi scolaire s'appliquant à l'ensemble du système, préconise la création d'un ministère de l'Éducation et d'un Conseil supérieur de l'Éducation, ce qui fut fait le 13 mai 1964. Monsieur Paul Gérin-Lajoie devient alors le premier ministre de l'Éducation du Québec de l'ère moderne.

Cet homme politique avait été l'un des artisans de cette réforme ; il en devenait le responsable. On était donc en présence d'un individu qui croyait fermement en l'éducation et qui voulait résolument la renouveler et surtout la mettre à l'heure de son époque en « révolution tranquille ». Le projet était immense et très ambitieux, mais le ministre avait le feu sacré.

Il en était de même pour l'équipe de fonctionnaires qui l'entourait. Tous contribuaient avec enthousiasme à bâtir ce nouveau système scolaire. Les



énergies dépensées ne se comptaient pas. Il faut dire que cette synergie que l'on retrouvait en éducation se vivait également dans plusieurs autres ministères. Tous avaient le sentiment de travailler à une grande œuvre : bâtir le Québec moderne.

Non seulement les structures, mais aussi la pédagogie et la formation des maîtres furent également renouvelées.

Décidément, on avait le vent dans les voiles!

Toutefois, le gouvernement Lesage, probablement trop préoccupé par les nombreuses réformes qu'il entreprend, néglige la dimension politique de son administration; il oublie de prendre le temps d'expliquer le sens de toutes ses actions ou le fait trop tard. Le Québécois avait l'habitude de voir changer les

choses très lentement. Le parti Libéral perd le pouvoir en 1966 au profit de l'Union nationale de Daniel Johnson.

Avec un nouveau gouvernement nullement préparé à prendre le pouvoir, la réforme scolaire ne pouvait plus progresser. Elle continuera de vivre sous l'impulsion donnée par le gouvernement précédent. C'était la fin de la



grande remontée. Le Québec venait de perdre son premier et seul ministre de l'Éducation qu'il ait vraiment eu jusqu'à ce jour, un visionnaire!

La mise en place du système scolaire était une étape presque franchie. La partie la plus importante, le renouveau pédagogique, restait toutefois à faire. On promulgua d'autres règlements. On mit sur pied de nombreux projets. On créa l'université du Québec et les collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.). On ouvrit les premières véritables polyvalentes. On informa largement la population. On accentua la priorité à la formation des maîtres.

A l'automne 1967, Jean-Guy Cardinal insista sur la nécessité d'une action prochaine en ce qui concernait le regroupement des commissions scolaires : on préparait le terrain pour ce qui se fera finalement vers la fin des années quatre-vingt-dix ! Mais durant cette même période, l'enthousiasme créé par le gouvernement Lesage disparaissait petit à petit.

Le désir de mieux régler les dépenses en éducation amena le gouvernement de l'Union nationale à imposer des restrictions budgétaires aux commissions scolaires, ce qui a eu des répercussions sur les contrats de travail des enseignants. C'était la première fois, mais ce ne saurait être la dernière. La situation se détériora jusqu'au Bill 25, loi assurant le droit de l'enfant à l'éducation et instituant un nouveau régime de convention

collective. Cette loi permettait au gouvernement d'accentuer son emprise sur l'éducation. La première négociation provinciale avec les enseignants dura vingt-huit mois.

En moins de quatre ans de pouvoir, le gouvernement Johnson et Bertrand avait réussi à tuer l'enthousiasme né de la révolution tranquille. Les commissions scolaires étaient de plus en plus mécontentes en raison de leur perte d'autonomie au profit du gouvernement; l'éducation échappait aux élus locaux.

C'est dans ce climat plutôt déprimant que sont déclenchées des élections au printemps 1970. La victoire du jeune économiste Robert Bourassa porta Guy Saint-Pierre à la tête du ministère de l'Éducation.

« Je pense que pendant les années 70, il nous faudra tirer certaines leçons des expériences des dix dernières années, en matière d'éducation; il nous faudra surtout, peut-être, établir un climat de confiance entre tous ceux qui œuvrent dans le domaine de l'éducation, que ce soit les enseignants, que ce soit les jeunes eux-mêmes, que ce soit les fonctionnaires du ministère. »

(Guy St-Pierre, lors de sa nomination, mai 1970)

Tout comme son prédécesseur, le nouveau ministre était cependant beaucoup plus un administrateur qu'un pédagogue; il pensait davantage en termes budgétaires qu'en objectifs éducationnels. C'était d'ailleurs la grande politique de son chef. En effet, Robert Bourassa s'est toujours donné pour mission le développement économique du Québec avant tout. L'éducation y a donc perdu beaucoup de son importance. Le Québec aura droit à cinq ministres de l'Éducation en six ans de pouvoir du premier régime Bourassa!

A travers ce manque de continuité politique, la pédagogie a beaucoup de difficultés à surnager, à se définir; en fait, elle n'y réussit jamais. On ne s'entendait même pas sur la finalité de l'éducation. Pourquoi? Parce que le véritable dialogue entre tous les gens concernés n'avait pas encore commencé. On pondait de véritables chefs-d'œuvre littéraires sur ce que devait être l'éducation dans cette dernière partie du vingtième siècle. C'était formidable quand on lisait cela. Le ministère prenait cependant la précaution, le plus souvent, de nous informer que ces textes n'engageaient que leurs auteurs.

Par contre, le problème était que peu de gens les lisaient et surtout discutaient des différentes conceptions pour savoir s'ils étaient d'accord ou non avec celles-ci. Chacun avait sa petite idée et travaillait en conséquence. Il était très rare de voir des administrateurs, des éducateurs, des parents ou

des étudiants discuter ensemble de leur préoccupation commune qu'était l'éducation. On avait trop de conférences, pas assez de tables de travail! C'est évident.

Donc, certains croyaient que l'éducation qu'ils avaient reçue n'était pas si mauvaise que cela puisqu'ils étaient satisfaits d'être rendus où ils étaient, et ils ne voyaient pas pourquoi leurs enfants devraient recevoir une éducation différente. D'autres croyaient tout aussi fermement que l'éducation se devait de changer, d'évoluer, que la pédagogie devait se renouveler puisque le monde dans lequel nous vivions était en constante évolution.



C'est à cette époque que naissent les premières écoles dites alternatives sous la poussée de l'école Jonathan, école expérimentale d'une nouvelle pédagogie pour le gouvernement du Québec. Il ne faut pas croire pour autant qu'il ait été facile d'implanter de telles écoles. Dans presque tous les cas, elles voient le jour grâce à la détermination de parents et d'enseignants

et après de longs débats avec les autorités scolaires locales. Mon livre « Vérité, quelle vérité? » en fait d'ailleurs la démonstration. Ces écoles

furent tout au plus tolérées. Aujourd'hui, il serait impossible d'en ouvrir une. Vous pouvez toujours essayer...

Le défaut de compréhension de la finalité de l'éducation par les parents provoquait un mécontentement de plus en plus grand chez ces derniers au fur et à mesure que grandissait cette incompréhension. Car au lieu de s'éclaircir, cela devenait de plus en plus nébuleux. La pression populaire avait pour effet, dès lors, de ralentir une éducation encore mal définie. Les structures étaient en place, mais la première opération de toute cette réorganisation n'avait pas été complétée ou menée à bon port : on avait refait toute la structure scolaire sans avoir clairement défini pour quelle conception de l'éducation on le faisait.

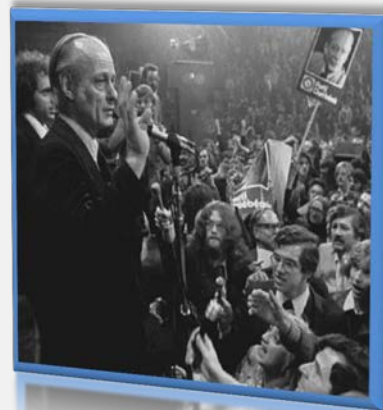
C'était fréquent, au Québec, d'établir des objectifs sans avoir clarifié la philosophie sur laquelle reposaient ceux-ci. Cela aurait été tout un défi de demander à sa commission scolaire où était définie sa philosophie ou sa vision de l'éducation. Il y aurait eu un magnifique spectacle de patinage des gestionnaires locaux de l'époque. Il était vrai et il est toujours vrai que, moins un peuple est informé adéquatement ou comprend ce qui se passe, moins il est apte à approfondir la question et à exiger davantage de qualité.

Est-ce vraiment si différent aujourd'hui? Si peu! La grande différence réside dans le fait que chaque commission scolaire s'est faite plus gourmande de

gestionnaires qui prennent le temps de pondre de nombreuses politiques sur tout et sur rien, et a un spécialiste des communications pour leur permettre de bien ficeler le tout et d'endormir le plus possible la population.

Les commissions scolaires sont plus grosses, mais aussi plus riches et beaucoup plus armées pour faire face à toute question plus ou moins pertinente (et même celles impertinentes!). Pas un parent ou un enseignant ne peut tenter une confrontation d'idées à armes égales! Pas même un commissaire!!! S'il le faut, dans le cas d'un enseignant, on fera entrer en scène l'avocat de la commission scolaire pour tenter de l'intimider ou on l'accusera de manque de loyauté envers son employeur. Tais-toi et enseigne!  
Je l'ai vécu.

À l'automne 1976, le gouvernement Bourassa, qui avait pourtant une très forte majorité de députés à l'Assemblée nationale, décida d'aller chercher un nouveau mandat de la population. À la surprise générale, il est défait et le Parti québécois de René Lévesque prend le pouvoir sans y être préparé mentalement. Évidemment, cette victoire du parti souverainiste suscita un nouvel enthousiasme chez beaucoup de Québécois en raison surtout de la promesse d'un référendum pour



le pays à naître.

En éducation, ce triomphe péquiste relança quelque peu le projet réformiste. Le gouvernement Lévesque, qui avait été élu sur la promesse d'être avant tout un bon gouvernement, tenta alors de raviver l'ardeur de la Révolution tranquille et de réaffirmer le rôle du secteur public. Le premier ministre péquiste de l'Éducation, Jacques-Yvan Morin, un intellectuel plutôt qu'un administrateur, ce qui déjà le différenciait beaucoup de ses prédécesseurs unionistes ou libéraux du régime Bourassa, affirma vouloir donner un second souffle à la réforme amorcée plus tôt, suite à la Commission Parent.

« Les gens déplorent le manque d'exigences de l'école et des maîtres à l'endroit des élèves, l'absence de rigueur, de discipline et d'esprit de travail qui sévit dans certains établissements. Ils se plaignent du relâchement dans l'enseignement de la langue maternelle... Bref, beaucoup de parents et d'éducateurs estiment que nos écoles n'ont pas de projet pédagogique cohérent et que la formation des enfants s'en va à vau-l'eau. »

(Ministère de l'Éducation, Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, 1977)

Il est intéressant de noter qu'à cette époque, tout comme aujourd'hui, les enfants du ministre de l'Éducation et de la plupart de ses confrères et consœurs ministres, péquistes ou non, ne fréquentaient pas les écoles du secteur public. De plus, le ministre Morin était non seulement un intellectuel, mais aussi un professeur d'université d'une très grande rigueur intellectuelle. Cela donnait le ton aux intentions d'actions du ministre!

Toutefois, avant de passer à l'action, quoi de mieux que de faire le point après une dizaine d'années de réformes, que d'aller consulter le monde pour savoir où on devrait aller maintenant, que de se donner du temps avant d'agir trop vite. Pendant ce temps, le bon peuple a l'impression que le gouvernement s'occupe sérieusement de ses affaires! Ces travaux occupaient beaucoup de temps au ministère de l'Éducation, mais dans les écoles, c'était la petite routine qui s'était installée qui se continuait.

En 1977 paraît un Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire où le nouveau gouvernement péquiste met sur table des idées pour poursuivre les réformes déjà amorcées. Pendant que tout le beau monde de l'éducation s'affaire à étudier ce Livre vert et à réagir en conséquence, le ministre Morin veut étendre la réflexion dans des secteurs peu remis en question jusqu'à ce jour, soit les universités et l'éducation des adultes. Il crée donc deux commissions distinctes pour ces deux secteurs, soit la Commission Angers

pour les universités et la Commission Jean pour l'éducation des adultes. On réfléchit donc beaucoup, mais le système continue d'improviser et de chercher désespérément sa route.

La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) décide de participer activement au débat en cours et publie « L'école au service de la classe dominante », fruit de plusieurs réflexions et

débats dans ses rangs, ainsi que l'aboutissement d'un cheminement de gauche qui l'anime depuis le début des années soixante-dix. Il va sans dire que cette analyse socio-politique de la centrale syndicale des enseignants du Québec soulève de



vives critiques et oppositions, entre autres du chef de l'opposition de l'époque, Claude Ryan. On ne cherche pas à la comprendre. On n'y voit que le Mal et la prise en otages des enfants du Québec!

Les discussions sur le Livre vert amène le gouvernement à publier en 1979 le Livre orange sur l'enseignement primaire et secondaire, document officiel des nouvelles orientations ministérielles en matière d'éducation pour le dernier quart de siècle. C'est à ce moment que la notion de projet éducatif est née. Chaque école est alors invitée à établir son propre projet éducatif, à se donner une couleur particulière qui corresponde non seulement à ses

caractéristiques socio-économiques et culturelles, mais aussi à ses aspirations, à sa vision de l'éducation, à l'intérieur d'un cadre très vaste, de larges balises gouvernementales. La volonté du ministère de l'Éducation, c'est que chaque milieu prenne véritablement en mains sa destinée éducative. Encore une fois, ce ne sont pas les bonnes intentions qui manquent. Mais l'enfer n'en est-il pas couvert?

Pendant qu'on s'active beaucoup dans les hautes sphères du système scolaire, deux événements majeurs vont venir briser la belle harmonie qu'on tente d'instaurer depuis quelques années dans ce système déjà très fragile. Premièrement, pour être fidèle et conforme à ses promesses électorales de 1976, le gouvernement de René Lévesque invite en mai 1980 le peuple québécois à se prononcer sur une question référendaire engageant son avenir constitutionnel. Les attentes sont immenses. Le résultat est négatif. La morosité qui en découle est à la mesure des attentes suscitées, non seulement en éducation, mais aussi dans toutes les sphères d'activités de la collectivité québécoise.

Une tuile n'attend pas l'autre. Au lendemain du référendum ou du rendez-vous raté avec l'Histoire, le Québec, tout comme l'ensemble de l'économie mondiale, glisse lentement mais sûrement vers la récession de 1982, ce qui amène le gouvernement réélu de René Lévesque à décréter une baisse très

importante des salaires des enseignants. Les membres de la CEQ contestent la disparition des augmentations salariales obtenues juste avant le référendum et sortent dans la rue à l'hiver 1983. Une loi spéciale (que les enseignants défieront quelques jours) les force finalement à rentrer au travail, dévalorisés par une campagne gouvernementale pour justifier les baisses salariales, et démotivés.

Le changement de garde en décembre 1985 ramène Robert Bourassa à la tête de l'État québécois. À la morosité et aux difficultés économiques de la première partie des années quatre-vingt, le gouvernement libéral oppose dorénavant une nouvelle vision de relance économique via la valorisation du secteur privé, la privatisation et le désengagement de l'État.

À l'initiative de la Fédération des commissions scolaires se tiennent en 1986 des États généraux sur l'éducation, les premiers, mais pas les derniers, pour faire encore le point sur le cheminement de notre système d'éducation au Québec. Ces États généraux soulèvent finalement peu d'intérêt et surtout n'entraînent aucune mobilisation majeure pour une autre relance de ce système qui se cherche de plus en plus.

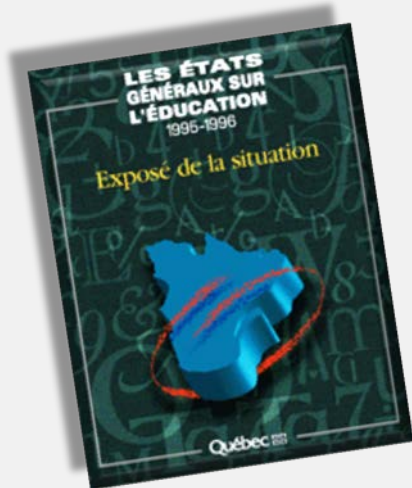
Les quatre ministres de l'Éducation en presque neuf ans de règne libéral ne font guère progresser et cheminer notre système scolaire. C'est plutôt l'ère de la stagnation, d'une espèce de répit pour essayer de reprendre notre

souffle. Dans le cheminement d'un système, quel qu'il soit, il est très difficile d'avoir un fil conducteur quand on change de ministre aussi fréquemment et selon les humeurs politiques. Ce l'est encore plus quand il y a un changement de gouvernement. Comme on dit souvent, une chatte, dans ces conditions, a beaucoup de difficultés à retrouver ses petits!

Septembre 1994 nous ramène un gouvernement du Parti québécois avec Jacques Parizeau et une nouvelle promesse de référendum constitutionnel. Mais c'est aussi le retour de l'État qui reprend sa place dans la dynamique québécoise. De nombreux chantiers de travail et de réflexion s'ouvrent, dont de nouveaux États généraux sur l'éducation pour évidemment faire encore le point avec cette fois-ci le prétexte du nouveau millénaire à construire et à orienter. Les intentions sont certes nobles.

« Les raisons qui ont motivé la demande d'États généraux viennent du besoin d'arrêter les réformes à la pièce pour faire le point, regarder l'ensemble du dispositif et évaluer les corrections nécessaires pour que notre école permette à nos enfants et petits-enfants de mieux affronter l'avenir. »

(Les États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation, Gouvernement du Québec, 1996, page 7)



Ces États généraux soulèvent beaucoup d'enthousiasme et d'espoir chez de nombreux intervenants de la scène scolaire. Cinquante-six jours d'audiences publiques, quatre cent soixante-deux heures de présentations et de discussions, près de deux cents mémoires, autant d'indices qui témoignent d'une très grande participation.

Devant les nombreux défis soulevés par ces audiences et les études, les membres de la Commission y voient deux risques : le découragement et l'enlèvement. Ils proposent donc de bâtir une école, milieu de vie, où on a le goût d'être. C'est en quelque sorte un retour à la case départ, celle du Rapport Parent et de la création du ministère de l'Éducation, à cette philosophie qui a présidé aux premières orientations de notre système scolaire de l'ère moderne.

Un des co-présidents de cette Commission, Robert Bisailon, devient par la suite sous-ministre de l'Éducation pour s'assurer que l'on passe vraiment de la parole et des écrits aux actes. Une volonté certaine de dynamiser et de relancer positivement notre système scolaire devient la grande ligne directrice de l'énergie investie par ceux et celles qui décident de s'y engager aux plus hauts niveaux.

Toutefois, le système d'éducation est une très grosse machine, une espèce de monstre pour qui il faut déployer énormément d'énergie pour ne réussir qu'à lui faire bouger la queue un tantinet. À l'instar du système de santé, ce sont de très nombreux intervenants qu'il faut réussir à mobiliser, des centaines de milliers, des enseignants aux parents en passant par les cadres, les directions d'établissement et les multiples professionnels de l'éducation. C'est tout un contrat.

En haut de la pyramide, il faut des gens qui y croient plus que tout. Tout au long du processus, il faut aussi beaucoup d'espoir que des éléments plus ou moins étrangers à la dynamique ne viendront pas saper ce fragile équilibre ou mettre des grains de sable dans cette très grosse machine. Il est permis de rêver.

Les cauchemars ne tardent pas à faire leur nid dans ce domaine des rêves. Les premiers artisans d'une réforme aussi majeure, où de nouvelles notions (maternelle temps plein, pédagogie par projets, compétences transversales, plan de réussite, reddition de comptes, quasi disparition du redoublement...) deviennent le nouveau credo de l'éducation au Québec, sont les enseignants. Sans eux, aucune réforme n'a d'avenir.

« L'enthousiasme et la passion de ceux qui s'y consacrent se sont en partie émoussés et les jeunes

sont venus nous le redire : rien d'important n'est possible en éducation en l'absence de ces deux ingrédients. »

(Les États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation, Gouvernement du Québec, 1996, page 2)

Si une certaine ouverture face à cette autre réforme s'est manifestée chez un grand nombre d'enseignants, elle ne fut pas de longue durée. Le constat que cette fois-ci, ce n'étaient plus des modifications cosmétiques qui étaient mises de l'avant, mais bel et bien une réforme sans précédent, en profondeur, qui était proposée, a jeté une douche froide chez plusieurs d'entre eux. D'un système traditionnel, le ministère de l'Éducation voulait passer à une approche et une philosophie qui se rapprochent de l'école dite alternative. La résistance a alors commencé à s'installer dans le quotidien de plusieurs. D'un système mur à mur, on voulait passer à un autre système mur à mur. Et quand on connaît la résistance aux changements...

De plus, le temps exigé non seulement pour mettre en place une telle réforme, mais aussi et surtout pour la vivre par la suite, ne trouvait guère sa place dans le cadre de travail en vigueur. Car, dès lors, il ne suffit plus seulement d'enseigner, d'animer son ou ses groupes d'élèves avec la préparation et les évaluations qui en découlent, il faut aussi beaucoup de

temps pour échanger, discuter, s'harmoniser au niveau de chaque cycle en plus du degré enseigné.

Comme si ce n'était pas déjà suffisant, un dossier parallèle est venu complètement gâter la sauce. Depuis le début des années quatre-vingt-dix, les enseignants réclamaient de leur employeur, le gouvernement du Québec, l'équité salariale. Ce même gouvernement, devenu péquiste au milieu des années quatre-vingt-dix, a même fait voter une loi sur l'équité salariale à l'unanimité de l'Assemblée nationale. Il imposait, ainsi qu'à toute entreprise de cinquante employés et plus, des règles et un processus pour que se réalise cette équité.

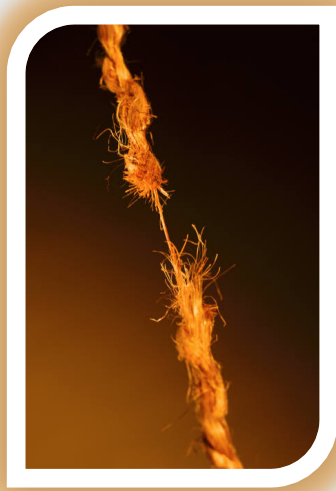
Au début des années deux mille, il y était parvenu avec tous ses employés, sauf les infirmières bachelières et les enseignants. Comme ces derniers constituent un nombre très important et que leur donner l'équité représente une somme de plusieurs centaines de millions de dollars, le gouvernement a cherché, malgré des études et des contre-expertises indépendantes, à minimiser l'impact financier.

Sa stratégie fut non seulement de ne pas reconnaître le rangement correspondant aux études bipartites, mais ce fut de prétendre que les enseignants ne travaillaient pas annuellement le même nombre d'heures que les professionnels à son emploi. Il n'en fallu pas plus pour mettre le feu aux

poudres et amener les enseignants à boycotter la réforme comme moyen de pression, une réforme que de plus en plus d'enseignants portaient de moins en moins dans leur cœur.

Alors que la réforme du nouveau millénaire exigeait de plus grands investissements de temps, du temps que les enseignants estimaient ne pas avoir, le gouvernement se payait le luxe de dire à ses premiers artisans de l'éducation qu'il ne reconnaissait même pas tout le temps qu'ils prétendaient faire. Cet affront signa l'arrêt de mort d'une réforme qui ne s'en relèverait jamais et qui avait déjà commencé à donner des signes de santé fragile. Ce n'est pas de cette façon que nous faisons des enfants forts!

La campagne de dévalorisation de l'hiver 1983 se revivait avec un gouvernement encore une fois péquiste. Il avait fallu de nombreuses années pour panser les blessures. On avait même instauré une semaine des enseignants en février de chaque année pour mettre un peu de baume sur les bavures du dernier gouvernement Lévesque. Mais comme la mémoire est une faculté qui oublie (même sa devise!) facilement au Québec, on a rien appris de ces tristes événements et on a récidivé moins de vingt ans plus tard. Cette fois-ci, il faudra certes plus qu'une semaine des enseignants pour rebâtir l'enthousiasme et la passion dont parlaient les États généraux sur l'éducation en 1995-96.



À l'heure, maintenant, où un sauveur de la nation semble se poindre pour répondre à une très grande morosité politique de la population et vouloir donner le « go » pour que l'éducation redevienne la priorité de l'État québécois, il y a lieu de craindre le pire.

Les promesses, entre autres, de payer adéquatement les enseignants en échange d'une renonciation à leur sécurité d'emploi et d'une évaluation annuelle pour établir leur paie au mérite, de donner le pouvoir aux parents d'engager leur directeur d'école qui engagera à son tour son équipe d'enseignants, sont autant de germes d'un suicide de notre système d'éducation. Comme si le fait d'avoir déjà été pdg d'une compagnie aérienne donnait le feu vert pour foutre en l'air un système d'éducation qui n'a nullement besoin d'un tel électrochoc, mais bien plutôt d'une grosse dose d'amour!

Il n'est certes pas nécessaire de faire la démonstration que les besoins sont croissants dans tout le système d'éducation au Québec, mais que les ressources financières ou humaines ne sont pas toujours au rendez-vous. Encore une fois, l'enseignant dans sa classe veut bien comprendre les priorités budgétaires du gouvernement et les répercussions des fluctuations

boursières à l'échelle de la planète sur ce même budget, mais il constate trop souvent dans son quotidien que l'on exige qu'il fasse toujours plus avec toujours moins. La frustration a tôt fait de s'y installer.

Tout comme le système en général, l'organisation politique contient des germes qui empêchent une éducation de qualité de se réaliser. De par son essence même, la vie politique est faite de compromis, de consensus, de choix électoraux, politiques, administratifs, et d'un peu d'idéal. Partant de cette situation et ayant à gouverner un peuple de plus de sept millions d'individus aux nombreuses théories, préoccupations, exigences, le gouvernement du Québec n'a pas d'autre choix que de ralentir volontairement ou non les initiatives et les efforts fournis dans le sens d'une meilleure éducation.

Il est obligé de créer de profondes frustrations chez un très grand nombre d'éducateurs, tant sur le plan de leur vie pédagogique que sur le plan économique et professionnel. On élève des murs. On tue petit à petit le feu sacré du pédagogue. Que ce soit l'enseignant, le professionnel non enseignant, le membre du personnel de soutien, l'administrateur scolaire ou le parent, tôt ou tard, tous ceux-ci décideront de cesser de « faire du zèle » et se renfermeront dans un certain conformisme. Pour les en sortir, il faudra beaucoup plus d'énergie et d'imagination stimulante.

L'éducateur a tôt fait de démissionner devant ce monstre qu'est l'organisation gouvernementale. Quand le « véritable patron » était un concitoyen, il était alors possible de le rencontrer, de lui parler, de l'engueuler s'il le fallait, et de régler, entre êtres humains, les problèmes. Aujourd'hui, le véritable dirigeant de l'éducation est beaucoup trop loin. Pour lui parler, pour l'engueuler, pour régler des problèmes, il faut passer par des structures de plus en plus déshumanisantes.

Devant les nombreuses portes qu'il faut ouvrir, face aux nombreux fonctionnaires qu'il faut convaincre, l'individu, qu'il soit enseignant, parent ou directeur d'établissement, comprend rapidement qu'il perd son temps pour à peu près rien. De l'administrateur scolaire à l'élève ou l'étudiant, tous y perdent beaucoup. C'est peu encourageant ou consolant de constater que le milieu scolaire n'est pas le seul à devoir vivre cette dynamique gouvernementale. Être des numéros, ce n'est sûrement pas le meilleur départ pour une éducation de qualité!

Nous sommes tous responsables de cette situation. Tant et aussi longtemps que nous accepterons cette centralisation gouvernementale, que nous exigerons une uniformisation nationale, que les véritables responsables de tout le système d'éducation seront coupés des problèmes vécus quotidiennement par tout le personnel de l'enseignement et les parents, que

les grandes orientations seront prises sans avoir vraiment la chance de les influencer, il est utopique de croire que nous puissions marcher vers une éducation de qualité.

C'est toujours plus facile quand ce sont les autres qui décident à notre place.

N'est-ce pas là notre maxima culpa?

« L'éducation n'est pas un poste budgétaire comme les autres. C'est le cœur d'un projet de société, un levier pour relancer le développement économique, social et culturel. »

(Les États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation, Gouvernement du Québec, 1996, page 5)



## Les commissions scolaires

Ne brûlons pas les étapes ;  
elles peuvent encore servir.

Albert Brie.



Depuis son avènement en 1829 jusqu'aux fusions de la fin des années quatre-vingt-dix, la commission scolaire, comme entité politique, a subi une profonde transformation. De presque autonome qu'elle était, tant sur le plan administratif que

pédagogique, jusqu'à la dernière guerre mondiale, la commission scolaire a perdu de plus en plus de son autonomie au point d'être menacée de disparaître tout simplement, à plus ou moins brève échéance, dans la forme qu'elle a toujours eue.

Le désir de l'État, renforcé au départ par le Rapport Parent, d'avoir la mainmise sur tout le système d'éducation au Québec, a changé

complètement le rôle joué aujourd'hui par les commissions scolaires. Ce désir est partagé maintenant par de nombreux Québécois et surtout par plusieurs groupes syndicaux qui craignent la décentralisation ou la perte de gains acquis et de l'uniformisation de l'enseignement, même si dans les faits, la pédagogie est loin d'être uniforme, même à l'intérieur de très nombreuses écoles.

Sur le plan administratif, l'action des commissions scolaires fut relativement simple jusqu'au début des années soixante. Il s'agissait de prévoir la construction d'écoles pour une population scolaire quand même restreinte dans son ensemble et qui croissait très lentement. Ces écoles étaient de petites dimensions à côté des polyvalentes et même de certaines écoles primaires d'aujourd'hui.

Il n'était pas nécessaire de demander les multiples permissions à l'État. Il fallait seulement répartir les coûts d'éducation au niveau de la population locale. C'est pourquoi on retrouvait de nombreuses disparités entre les commissions en raison de leurs ressources propres. De plus, l'engagement, les conditions de travail et les salaires des enseignants n'étaient pas encore régis par des textes très complexes de convention collective. C'était l'époque où l'équité salariale était la recherche du même traitement salarial entre les enseignantes et les enseignants, où le congé de maternité n'existait pas, où

un couple d'enseignants ne pouvait pas enseigner dans la même école. Ah, le bon vieux temps!?

L'enseignement se résumait aux notions essentielles pour pouvoir « se débrouiller dans la vie ». Il s'adressait surtout aux enfants de niveau élémentaire, le secondaire étant très peu développé et fréquenté. C'était l'époque du petit catéchisme, de la « strappe », du dessin le vendredi après-midi si les élèves avaient été sages. Dans ce temps-là, on apprenait!?



Aujourd'hui, tout a changé. Pour construire, ne serait-ce qu'une simple petite école primaire, il faut y penser environ quatre à cinq années à l'avance. Quand on prévoit un besoin futur, il faut préparer pour le ministère de l'Éducation une demande justifiant ce besoin tout en respectant plusieurs règles administratives. Malgré tout, plus souvent qu'autrement, l'école n'est pas prête pour le début prévu de l'année scolaire. Des élèves, des parents et du personnel se retrouvent donc alors en situation de début d'année scolaire retardé ou, encore mieux, de double horaire. Quoi de mieux pour une éducation de qualité !

Les contrats de travail des différentes catégories de personnel de l'enseignement sont soumis à des règles très strictes, habituellement

élaborées sans le concours du pouvoir local, ou si peu. Il n'est plus question d'engager, de muter ou de congédier un employé selon l'humeur du patron scolaire (fini l'arbitraire?), mais plutôt en passant par une série de règles administratives (c'est pourquoi ça ne se fait plus, sauf dans des cas extrêmes!). Il n'est plus question non plus d'offrir des salaires ou conditions de travail plus alléchantes dans l'espoir d'attirer les meilleures ressources pour son milieu, de donner des classes plus intéressantes à certains enseignants privilégiés (les chouchous du boss!).

La pédagogie a tellement évolué que le commissaire n'est plus en mesure de déterminer clairement ce qui doit et ce qui ne doit pas être enseigné dans les écoles de sa commission scolaire, et de quelle façon. Maintenant, cela relève heureusement des professionnels de l'enseignement à l'intérieur de la marge de manœuvre que leur laissent les technocrates et les administrateurs du monde scolaire, car il y a des limites à faire confiance à des professionnels (s'il fallait qu'ils connaissent ça mieux que les autres!).

En fait, le commissaire d'autrefois n'en connaissait pas plus que celui d'aujourd'hui, mais lui avait le pouvoir de rentrer dans une classe et d'imposer ce qui lui apparaissait comme étant le gros bon sens s'il avait reçu une plainte ou qu'il y avait un élément qui ne lui plaisait pas dans la

dynamique de la classe de l'Émilie Bordeleau d'avant le Rapport Parent et même un peu après.

Enfin, le secondaire, avec tout son système d'options, ses classes de cheminement particulier ou son secteur professionnel, a connu une large expansion et n'est plus

du tout la petite école

d'autrefois. On investit

maintenant des millions

pour que tous les

jeunes y demeurent et

réussissent à obtenir un

diplôme de secondaire cinq. On évalue dorénavant la qualité de notre

système d'éducation avec le baromètre du décrochage. Peu importent les

apprentissages antérieurs ou les causes extérieures au problème!

Autrefois, le président de la commission scolaire, assisté de ses

commissaires, pouvait facilement régler un problème ou aller vérifier le

bien-fondé de la plainte d'un parent. Il y a à peine quarante ans, on pouvait

encore voir au Québec un commissaire se rendre dans une classe et

engueuler royalement une enseignante, de préférence, suite à une plainte



reçue. Aujourd'hui, même une direction d'école pourrait difficilement se payer le même « luxe » ou le même plaisir...

Certaines commissions scolaires se payaient le luxe d'avoir un secrétaire-trésorier à temps plein. En pratique, c'était alors le seul administrateur de toute la commission scolaire. Aujourd'hui, alors qu'on a fusionné les commissions scolaires et qu'on a fait une réforme administrative pour dégraisser l'appareil scolaire et donner plus de pouvoirs aux écoles, en plus du personnel de direction des écoles avec adjoints dans plusieurs cas, il y a un directeur-général avec adjoints lui aussi (ça va de soi!), un directeur des ressources financières, un directeur de la formation générale des jeunes et un autre pour la formation continue aux adultes et de la formation professionnelle, un directeur des ressources humaines et un autre pour les ressources matérielles, un directeur de l'organisation scolaire et du transport, un directeur ou un responsable des technologies de l'information et... un secrétaire-général ou plutôt un directeur des affaires corporatives, sans oublier le directeur des communications et de nombreux sous-chefs de toutes catégories, avec le personnel de soutien qui doit permettre à tout ce beau monde de bien cogiter et se réunir pendant qu'on s'occupe du train-train quotidien. Maintenant, il faudrait davantage parler de directrices, mais le résultat est le même.

D'une ou deux personnes qu'ils étaient pendant de nombreuses années, ce nombre a plus que centuplé au nom du progrès. Ceci nous démontre jusqu'à quel point l'administration d'une commission scolaire est devenue extrêmement complexe, tant par son jargon technique que par ses règles de fonctionnement dont elle doit répondre devant le gouvernement du Québec. Il y a à peine vingt-cinq, trente ans, un parent ou un employé pouvait avoir un rendez-vous avec le directeur-général ou un autre cadre de la commission scolaire. Aujourd'hui, il faut avoir un motif très sérieux ou avoir des comptes à rendre pour avoir accès à ce cénacle scolaire!

En 1972, par la Loi 27, l'État a créé pour la première fois trois niveaux distincts d'autorité : le Conseil des commissaires, le Conseil exécutif et le directeur-général. Par la création de ce dernier niveau d'autorité, le gouvernement installait dans la place son représentant. C'est lui qui ferait dorénavant la transition constante entre la volonté d'administrer localement et la mainmise totale du ministère de l'Éducation sur l'administration des commissions scolaires.

Si on relit les recommandations contenues dans le Rapport Parent (1964), on constate qu'elles prônaient la disparition pure et simple de la commission scolaire telle qu'elle existe et a existé. Si on prend connaissance du Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), on

constate qu'on a jonglé beaucoup avec l'idée de faire disparaître la commission scolaire au profit d'un nouveau partage des pouvoirs entre l'école et la MRC (Municipalité régionale de comté). Dans les deux cas, on ne l'a pas fait de peur de choquer le bon peuple.

« Elle fait partie de la structure politique et sociale, des habitudes de la population, de la mentalité et des mœurs en matière d'organisation scolaire. Transformer complètement le système scolaire en éliminant tout pouvoir local constituerait sans doute une réforme si radicale qu'elle choquerait probablement une bonne partie de la population. »

(Rapport Parent, troisième tranche, chapitre I)

En fonction du principe d'une meilleure gestion scolaire, l'État a commencé par proposer, puis par imposer des règles budgétaires si les commissions scolaires voulaient avoir droit aux subventions gouvernementales. En vue de faire disparaître les inégalités provinciales chez le personnel de l'enseignement et pour éviter la surenchère, l'État a pris en main la négociation des conventions collectives, tout en permettant aux commissions scolaires d'être ses « partenaires ». Pour un meilleur regroupement des

ressources au niveau d'un territoire donné, l'État a suggéré, proposé, puis imposé le regroupement des commissions scolaires.

On pourrait noter d'autres gestes posés par le ministère de l'Éducation dans des buts aussi louables. Comment un commissaire ou une commission scolaire peut-elle s'élever contre de tels objectifs? Qui va s'opposer à une meilleure gestion scolaire, à la disparition des inégalités ou au regroupement des ressources? Bien mal vu, celui qui oserait le faire. On ne peut être contre la vertu, paraît-il.

Lentement, à petites doses, la commission scolaire a perdu tout le pouvoir qu'elle détenait depuis près de deux cents ans. Ce qui semble le plus révoltant pour le commissaire, c'est que le mouvement semble plus qu'irréversible. Quand il se réunit avec les autres élus de la commission, il constate très rapidement que ce n'est pas lui et ses collègues élus qui décident. Tout ce qu'ils ont à faire pratiquement, c'est de constater si tout se déroule selon les règles et s'il n'y a pas d'abus administratifs de la part des cadres de la commission scolaire. Ce n'est rien de très emballant.

Le commissaire doit se plier à de nombreuses règles, politiques, pressions. Il n'est plus celui qui décide, comme autrefois. Il est presque devenu un consultant. S'il y a un problème ou une plainte à formuler, il se devra de suivre la filière comme les autres ou presque. Il ne connaît plus comme

autrefois le personnel de sa commission scolaire. Tout cela contribue à faire de cette structure de la vie scolaire le plus beau paravent d'une fausse démocratie, d'une démocratie tronquée!

« Aujourd'hui, la situation est pire qu'elle ne l'a jamais été. Non seulement le gouvernement a-t-il, par des mesures administratives et financières, accaparé un certain nombre de pouvoirs des commissions scolaires, mais en plus, il a enfermé ces pouvoirs dans son coffre-fort, le Conseil du Trésor, où même le ministère de l'Éducation a de la difficulté à entrer. »

(V.-Hubert Lavigne, président de la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec, La Revue scolaire, juin 1976, page 3)

Le commissaire, rempli le plus souvent de bonne volonté, assiste donc régulièrement aux réunions du Conseil des commissaires qui est l'assemblée des élus de la vie scolaire. Il constate très rapidement que toute cette structure scolaire est une véritable jungle contrôlée par quelques personnes de compétences diverses, ainsi que par les cadres de la commission.

S'il n'est pas administrateur de profession ou s'il n'a pas une formation minimale en administration, il s'aperçoit très vite qu'il n'est pas à sa place, qu'il ne fait pas le poids. Il fait face à un jargon administratif et éducationnel de plus en plus complexe pour un profane. Avant de réussir à s'y retrouver un tant soit peu, à comprendre un tantinet la dynamique, une année au moins de son mandat se sera écoulée.

Dès lors, il apprend plus à se taire et à faire confiance à ceux et celles qui semblent s'y connaître le plus parmi les autres élus ou parmi les cadres scolaires. Le commissaire apprend vite que s'il veut faire passer son idée, il se doit de foncer pour s'imposer. Plusieurs prétendront que tout cela est normal dans la vie et surtout dans la politique. C'est peut-être normal, mais notre individu n'y vient pas normalement dans ce but. Il ne veut pas se battre, faire de la politique. Il veut discuter avec les autres membres de la Commission de leurs problèmes et trouver vraiment avec eux des solutions réalistes.

Vous avez raison! Il rêve en couleurs. Donc, il décidera en prenant tel ou tel autre commissaire comme point de référence. C'est alors que l'on se retrouve avec seulement quelques véritables commissaires qui administrent la commission scolaire à leur gré dans le cadre très étroit ou le petit carré de

sable dans lequel l'État leur permet de s'amuser. C'est là que la démocratie commence à être faussée!

Trop souvent, un commissaire préférera se taire plutôt que s'opposer à un tel qui est comptable et qui s'y connaît mieux que lui en chiffres, à tel autre qui travaille dans le milieu scolaire et qui comprend mieux que lui les implications de telle décision sur le plan pédagogique, ou à tel cadre qui, après tout, est formé et payé pour le conseiller adéquatement. Toutefois, plus souvent qu'autrement, le conseil est imprégné d'intérêts. On devient dès lors des machines à voter.

Le second grand danger pour cette démocratie scolaire est la présence envahissante et très structurée des cadres (direction générale avec ses adjoints, direction de la formation des jeunes, direction des ressources humaines, autres directions de services). Ces administrateurs à temps plein sont, en fait, les véritables détenteurs du pouvoir dans la commission scolaire. Détenant une formation et une information beaucoup plus vastes que tous les commissaires réunis, ils et elles peuvent facilement orienter les décisions des organismes politiques de la commission.

Il est assez fréquent de rencontrer des commissaires qui soutiennent que leurs cadres retiennent parfois de l'information (ils ne mentent pas ; ils ne disent pas tout!). Ils n'en ont pas la preuve (sinon ces cadres seraient de

minables administrateurs), mais ils en ont parfois fortement l'impression. Donc, en plus de se sentir dépourvu face à certains de ses confrères ou consœurs, le commissaire en vient à se méfier de ses propres administrateurs. A la fin, il se dit qu'au prix qu'il les paie, ils doivent avoir raison, même s'il a entendu des points de vue divergents.

Face à une telle impression d'incompétence, il préférera laisser son poste à quelqu'un d'autre, s'il s'en trouve un qui le désire. Ceux qui s'accrochent quand même à leur poste sont malheureusement, le plus souvent, des profiteurs, car occuper un poste de commissaire est encore et malgré tout source de prestige et cela permet des contacts utiles dans d'autres secteurs d'activités économiques, professionnelles. Les entêtés, les vrais, les purs, sont légion comme l'eau dans le désert.

Pour sa part, le Conseil exécutif est en fait le véritable organisme politique qui administre la commission scolaire. Il statue le plus souvent sur des engagements d'enseignants, sur des contrats à accorder, sur des rapports à étudier, sur des dépenses courantes à approuver, etc. Tout cela peut paraître très intéressant ou être la preuve que les commissaires ont encore un rôle à jouer.

Mais quand on sait que l'enseignant que la direction des ressources humaines propose d'engager à la suite d'une entrevue, sans pour autant être

la perle rare, est de plus en plus difficile à trouver, on comprend alors que le commissaire n'a pas d'autre choix que de l'engager, d'autant plus qu'il est légalement qualifié, sinon il devra « courir » pour en trouver un autre.

Quand on sait que le contrat doit aller au plus bas soumissionnaire, le commissaire choisit ce dernier pour ne pas aller dans l'inadmissible, d'autant plus que sa décision devra être entérinée par Québec qui fournit à lui seul 94% du financement scolaire. Les moindres gestes financiers sont entièrement contrôlés par le gouvernement. Le commissaire fait alors confiance à son directeur des finances et accepte les bilans financiers. Certes, il faut un minimum de confiance réciproque pour que la gérance des fonds publics et des politiques scolaires soit vivable. Par contre, cela ne devrait pas exclure l'esprit critique positif ou, tout au moins, la capacité entière d'utiliser cet esprit critique.

Quand on sait que, dans plus de 90% des cas, les congés avec ou sans solde du personnel sont régis par des clauses de convention collective, le commissaire accepte que le contrat soit respecté. Quand on sait que les rapports tant administratifs que pédagogiques sont issus de nombreuses réunions de comités et le fruit de plusieurs consultations, bidon dans la plupart des cas, le commissaire ne voit pas très bien de quelle façon il pourrait s'opposer à de tels résultats.

C'est ainsi sur toute la ligne... ou presque ; ou presque, parce que le commissaire peut à l'occasion prendre certaines décisions... mais qui n'ont aucune conséquence.

Malgré tout cela, on est très sérieux ! On joue cette comédie de la démocratie comme des pince-sans-rire. On s'amusera même à l'occasion à entrer en conflit avec une autre administration et, de préférence, sur le même territoire. On croit qu'on a du pouvoir et on veut le prouver, que ce soit à un syndicat ou à une municipalité.

Leurs réflexes sont la plupart du temps ceux de la peur, de l'insécurité. Si vous décidez, un bon soir, d'aller voir ce qui se passe à une réunion de votre commission scolaire, les commissaires vous regarderont entrer avec surprise et s'interrogeront sur les raisons de votre présence. Si vous ne leur soumettez pas de problèmes, ils vous trouveront encore plus suspect. Si vous leur exposez un problème quelconque, ils sauront sortir leur « batterie » d'experts pour répondre à toutes vos questions, qui vous cloueront le bec en deux temps, trois mouvements, ou, si le sujet est trop délicat ou engageant, ils vous diront qu'il est à l'étude ou ils sauront patiner comme tout politicien de petit acabit sait le faire.

De plus, il est inutile d'essayer d'apporter votre point de vue dans leurs discussions après le moment où ils vous auront donné le droit de parole

prévu à l'ordre du jour. Pour une question d'efficacité! S'il fallait que cela ouvre la porte à de nombreux citoyens qui voudraient prendre sans cesse la parole et perturber ainsi leurs bonnes prises de décisions! S'il fallait que, subitement, le bon peuple commence à s'intéresser à la vie scolaire! Ce serait ingérable.



De toute façon, dans la majorité des cas, vous ne saurez pas de quoi ils discutent vraiment, parce qu'ils font référence à telle discussion où vous étiez absent, à telle recommandation que vous ignorez, à tel avis juridique que vous ne possédez pas, à tel document qu'ils sont les seuls à avoir en main. Vous ne seriez pas là, qu'il n'y aurait pas de différence. Sur votre petite chaise droite, alors qu'eux sont dans des fauteuils confortables, vous aurez tôt fait de trouver la soirée longue et de vous ennuyer de votre cher « lazy-boy ». Ils seront encore plus étonnés si vous récidivez et que vous revenez à la réunion subséquente. Ils se demanderont sûrement ce que votre présence assidue cache.

Par la suite, vous les entendrez s'étonner de ce que les parents et la population dans son ensemble ne s'intéressent en aucune façon à la vie

scolaire. Mais eux le faisaient-ils avant d'être commissaires? Car on ne fait rien pour inciter la population à s'occuper de ses affaires. On préfère lui mettre sur le dos les causes de sa passivité. On dira que les gens aiment mieux regarder la télévision, que cela demande un effort pour se mettre en route, après le souper, vers une réunion quelconque. Ils n'ont pas totalement tort. Mais quelle pédagogie utilisent-ils pour éduquer le peuple à une meilleure participation et démocratie scolaires? En fin de compte, n'est-il pas plus facile de se convaincre que l'on a été élu pour prendre des décisions, pour gouverner? Alors...

Pourtant, si nous revenons près de cinquante ans en arrière, si nous revenons au Rapport Parent, ce n'était pas du tout le sens de ses recommandations. Face à la nécessité d'une administration technique et financière centralisée vers Québec, la Commission Parent voulait la régionaliser, afin de laisser aux parents du milieu la véritable organisation de l'administration pédagogique de leur école dans un premier temps, et de leur commission scolaire par la suite.

Donc, au lieu d'avoir des élus politiques qui se préoccupent surtout d'administration technique et financière au niveau de la commission scolaire, on aurait pu avoir des parents élus au niveau de chaque école pour déterminer avec les autres éducateurs les politiques pédagogiques de leur

milieu. Au lieu d'avoir une petite poignée de contribuables qui s'intéressent à la vie scolaire, on aurait eu des dizaines de parents impliqués dans la vie des écoles. Cela aurait été un pas de géant vers une éducation de qualité. Es-tu fou?

Les derniers États généraux sur l'éducation en 1996 allaient eux aussi vers une véritable décentralisation des pouvoirs vers l'école. Plusieurs revendiquaient même la disparition pure et simple des commissions scolaires au profit d'une prise en main du vécu des écoles par les premiers intéressés, les parents et les enseignants. Politiquement, les recommandations finales n'allaient pas dans le sens de l'abolition de la structure locale traditionnelle, mais prônaient cette prise en main des écoles par ces éducateurs de premier plan que sont les parents et les enseignants.

C'était la théorie, le « verbatim » d'une philosophie globale de l'éducation au Québec. Croire qu'il devrait être assez facile de passer des écrits aux actes, c'est s'illusionner que ceux et celles qui ont du pouvoir dans le monde scolaire vont laisser aller aussi facilement ce pouvoir ou même le partager. Au contraire, de concert avec les cadres scolaires (qui trouvent qu'ils partagent déjà suffisamment leur pouvoir!), les commissaires fixent des balises coercitives, étourdissent les parents et les conseils d'établissement avec de nombreuses consultations de plus ou moins de dernière minute et

dévoreuses de temps pour la discussion des vrais problèmes et des perspectives d'avenir. Ils ne font rien pour faciliter une vraie prise en main des écoles par les premiers intéressés.

Penser que le gouvernement québécois va renoncer à sa mainmise sur l'éducation et particulièrement sur son administration à l'heure des plans de réussite et des redditions de comptes, qu'il va retourner en arrière, relève de l'utopie. Ce qui est par contre réaliste et réalisable, c'est la véritable mise en place du contrôle pédagogique par les gens du milieu, ceux des écoles, pas ceux d'une commission scolaire.

En effet, on constate de plus en plus qu'il est impossible d'uniformiser les politiques pédagogiques à travers un territoire aussi vaste, aussi pluraliste, aussi diversifié physiquement et économiquement que le nôtre. On doit donc tendre davantage vers une pédagogie qui réponde en priorité aux besoins d'une région relativement restreinte et même, en raison du pluralisme de notre société, vers une pédagogie d'école.

La commission scolaire, dans sa structure actuelle, se doit de faire place à une structure beaucoup plus démocratique et répondant aux attentes de tous les éducateurs de chaque milieu donné. Que l'on laisse la gérance, l'administration technique et financière au gouvernement, à ses technocrates, aux différents cadres du niveau local. Que les parents et le personnel de

l'enseignement établissent ensemble ce qu'ils attendent d'une éducation publique; qu'ils en déterminent les méthodes, les procédés d'apprentissages; qu'ils fixent le niveau de qualité minimum qu'ils désirent atteindre.

Il est sûr que la pédagogie ne va pas sans ressources financières et que séparer ainsi l'aspect technique et financier de l'aspect pédagogique et éducationnel risque d'empêcher les objectifs déterminés par le milieu de se réaliser. Personnellement, je n'appréhende pas cette situation parce que je suis certain que le jour où les parents rencontreront un mur dans la réalisation de leurs objectifs, ils sauront prendre les moyens pour corriger la situation. Ce jour-là, nous passerons d'une démocratie de salon ou de délégation à une démocratie vivante. En effet, il n'y a pas de plus grande force que celle des contribuables, des électeurs, pour influencer n'importe lequel des hommes ou des femmes politiques. Sa survie en dépend.

L'important en éducation n'est pas que tous les enfants du Québec apprennent la même chose en même temps et tous de la même façon, à moins que nous ne désirions en faire des êtres stéréotypés, coulés dans le même moule. Les échecs continuels en ce sens depuis des décennies démontrent l'urgence et l'importance de modifier en profondeur les tenants et aboutissements de tout notre système scolaire québécois. Pourquoi

attendre que les autres le fassent avant nous? Avons-nous suffisamment d'autonomie pour agir de notre propre chef?

À partir du moment où nous reconnaissons que chaque être est totalement différent de ceux qui l'entourent, que, même à l'intérieur d'une seule famille, les enfants, pourtant issus des mêmes parents, sont des êtres uniques en raison du moment de leur naissance, des expériences personnelles vécues,



de leurs amis, de leur place dans la structure familiale, des expériences que vivent les parents et des réactions particulières de chacun et de chacune à ces expériences, il est déraisonnable de penser que l'enfant de Sept-Iles, de Percé,

de Sherbrooke, de l'Abitibi, du Lac Saint-Jean, de Hull, de Montréal ou d'Oka, puisse recevoir le même type d'éducation, sans tenir compte de son environnement physique, linguistique, économique et familial.

Ce qui importe, c'est que tous les enfants du Québec aient les mêmes ressources financières et techniques pour se réaliser pleinement, peu importe la région qu'ils habitent. Seul l'État peut permettre cette redistribution des

richesses financières. Alors, laissons-lui jouer ce rôle. Par contre, ce même État n'est pas apte à définir les besoins éducationnels de chacun des milieux. Seuls les parents et le personnel de l'enseignement sont en mesure d'élaborer les politiques les plus susceptibles de répondre à l'éducation qu'ils désirent offrir à leurs enfants. Chacun son métier et les chèvres de monsieur Séguin seront bien gardées.



## L'administration

Quand on ne sait pas vers quel port on se dirige,  
aucun vent n'est le bon.

Sénèque.



Au cours des deux derniers chapitres, nous avons parlé des hommes et des femmes politiques, tant au niveau provincial ou national que local, qui ont un rôle à jouer dans notre système scolaire. L'homme politique a à répondre devant

l'électorat des décisions qu'il prend, même si, plus souvent qu'autrement, nous avons l'impression qu'il nous faudrait un 911 pour vraiment le rejoindre, surtout si l'échéance électorale est éloignée. Il a donc des comptes à rendre à la population.

S'il néglige cette dimension, il court le risque de perdre le pouvoir qu'il détient, à plus ou moins brève échéance. Il se doit d'être prudent et de bien jauger le degré de réceptivité du bon peuple. Les libéraux de Jean Lesage ont été à cette dure école en 1966. Quand le parti Libéral a repris le pouvoir en 1970 avec Robert Bourassa, il a pris les moyens pour que ce scénario ne se répète plus jamais. Il n'avait rien compris, puisqu'il le perdait à nouveau en 1976 aux mains de René Lévesque et du Parti québécois. Et on pourrait parler des autres qui leur ont succédé jusqu'à aujourd'hui. On est loin de l'ère Duplessis qui connaissait bien les données de la « game » politique! C'est pourquoi, aujourd'hui, nous avons l'impression que ce sont les sondages qui nous gouvernent, ceux publics qui font la manchette des journaux nationaux et ceux internes qui restent dans le secret des dieux politiques.

Parallèlement se trouve l'administrateur qui n'a pas de comptes à rendre, si ce n'est qu'à son supérieur immédiat, en l'occurrence, l'homme politique. Ce technocrate répond de ses décisions et de ses actes devant le représentant du peuple. L'optique n'est plus la même. La façon de travailler à l'intérieur du système scolaire est dès lors modifiée.

En effet, il n'a pas à agir pour plaire à un électorat. Sa survie dépend davantage de sa compétence que de sa capacité de vendre sa marchandise à

la population. Il a d'ailleurs de nets avantages sur les personnages politiques qu'il côtoie. En plus d'échapper aux prouesses politiques, le technocrate a tout le temps voulu et les instruments nécessaires pour convaincre son supérieur de la validité de telle politique ou de tel projet, d'autant plus que les ministres passent, alors que les fonctionnaires restent, et que tout ministre est très ouvert à toutes explications, tous arguments, toutes discussions venant de son fonctionnaire. L'élu a beaucoup plus de difficultés à rejoindre une population pas toujours réceptive et à trouver le temps minimum pour lui expliquer le bien-fondé selon lui de telle orientation.

Le technocrate travaille à temps plein dans un domaine particulier de la vie scolaire et en devient donc un spécialiste. L'homme politique a beaucoup d'autres champs d'activités et doit s'en remettre le plus souvent aux conseils de ses fonctionnaires. La confiance doit régner, sinon certains n'hésiteront pas à laisser couler des informations dans les médias pour essayer de discréditer le ministre qui ne semble pas comprendre comment doit fonctionner intelligemment l'appareil gouvernemental pour le plus grand bien de tous.

Enfin, si jamais un projet s'avérait un fiasco ou si une politique était mal reçue par le public, c'est l'homme ou la femme politique qui recevrait les tomates et qui y perdrait des plumes à la place du technocrate. Le

technocrate ne passera pas à l'Histoire. Sauf exceptions, son nom restera pour toujours dans les limbes politiques. De toute façon, ce n'est pas cela qu'il recherche. Le vrai pouvoir, il sait très bien que c'est lui qui le détient et que les personnages politiques ne sont là, plus souvent qu'autrement, que pour épater et amuser la galerie.

L'élu se retrouve donc très souvent assis entre deux chaises. D'une part, il croira fermement à la nécessité de mettre de l'avant tel projet préparé et vendu par ses fonctionnaires; d'autre part, il rencontrera la résistance de toute une population face au changement mis de l'avant. Que faire? Avoir le courage de ses opinions, car, tôt ou tard, c'est le technocrate qui aura raison. C'est lui en fait le véritable chef, le navigateur du « rallye scolaire ».

Ces administrateurs se divisent en deux grandes catégories très distinctes : les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation, les cadres et les directeurs d'établissement dans les commissions scolaires. Les hauts fonctionnaires sont ceux qui influencent le plus les grandes politiques de notre système scolaire. Étant très près du ministre de l'Éducation et du gouvernement, ils sont en mesure d'apporter les éléments qui orienteront les destinées scolaires.

La première équipe, qui élaborait avec Paul Gérin-Lajoie toute la première réforme scolaire, avait certes le dynamisme, le feu sacré de cette révolution

tranquille. Issus pour un grand nombre du milieu scolaire, ils avaient alors l'impression de participer à un grand projet, de bâtir un monde nouveau. Avec les années soixante-dix, c'était l'époque où, ici comme ailleurs dans de nombreux recoins de notre planète, tout semblait possible, où tous nos rêves pouvaient se concrétiser... si on s'y mettait (comme le chantait si bien Jean-Pierre Ferland).

Malheureusement, la politique y a mis ses entraves, son frein électoral. Le feu sacré du début n'a été que braises par la suite. Même aujourd'hui, avec la dernière grande réforme, il n'y a aucune comparaison possible avec cette époque nostalgique, car le contexte autant national qu'international a complètement changé. Nous sommes davantage dans une ère de désillusions dans de très nombreux domaines que dans celui euphorique de ces deux décennies « magiques ».

D'artisans qu'ils étaient, ils sont devenus, pour la plupart, des fonctionnaires dans le sens péjoratif du terme. Ils ont appris à prendre des petites bouchées et à cesser de prendre leurs rêves pour des réalités. Cela n'a jamais voulu dire qu'ils ont cessé d'influencer grandement la vie politique, mais ils doivent le faire maintenant à petites doses afin de ne pas tuer davantage le grand projet auquel ils aspirent : avoir une éducation de qualité.

De plus, leur problème, notre problème, réside dans leur manque de contact avec la réalité, le vécu quotidien des écoles. En effet, ils cogitent, élaborent, mettent sur papier de très belles théories qu'entre eux ils ont pris le temps d'assimiler. Ils prennent dès lors leurs théories pour des faits. Nous n'avons qu'à lire les multiples textes du ministère depuis près de cinquante ans pour nous en rendre compte.

Mais l'enseignant est bombardé sans cesse depuis des décennies de nouvelles théories et de réformes plus ou moins majeures. Il peine à trouver le temps pour en assimiler une à travers son quotidien pédagogique qui le commande et qui monopolise la totalité de son énergie ou presque, qu'une nouvelle théorie ou réforme vient le déstabiliser. Pour lui, tout vient trop vite. Il a plutôt tendance alors à adopter une attitude défensive.

Il se doit d'assumer le cheminement éducatif des élèves qui lui sont confiés pour des périodes de dix mois et qui ne sauraient attendre que le système soit prêt à livrer la marchandise de qualité promise. En même temps, l'enseignant est appelé à modifier substantiellement ses approches, ses méthodes, ses stratégies pour que ce cheminement éducatif réponde aux exigences du nouveau millénaire (selon les dires, pour ne pas dire les directives, des technocrates de l'éducation au Québec!).

Si encore, toutes ces belles visions éducatives ne changeaient pas à un rythme si effréné, l'enseignant pourrait parvenir à traduire véritablement les théories en gestes concrets dans sa classe. Il parviendrait à digérer, lentement, mais sûrement, le changement attendu. Les futurs enseignants seraient formés en conséquence. Le rythme de chacun serait respecté. L'évolution pourrait y faire son nid.

Cependant, il y a eu tellement de mode en éducation depuis le Rapport Parent que l'enseignant n'a jamais eu le temps d'user un tantinet ses vêtements pédagogiques. A peine les avaient-ils endossés qu'on lui disait et qu'on lui dit encore qu'ils ne sont plus à la mode. Le malheur, c'est que l'éducation peut difficilement côtoyer le porter et jeter. L'éducation a besoin d'une mode à long terme. Elle ne saurait s'accommoder de nos visions modernes où le consommer sur place avec paiement sans intérêt pendant vingt-quatre mois ou plus, et où le jetable du 21<sup>e</sup> siècle règnent de plus en plus en rois.

Il en est de même pour le parent qui n'a jamais l'occasion d'essayer de comprendre où ces technocrates veulent en venir au juste. Ils n'ont pas trente-cinq ans pour y arriver comme dans le cas des enseignants. Pour eux, c'est le moment présent qui compte, ce moment privilégié où leur petit amour fait ses premiers pas dans l'univers immense de la scolarisation. Ils



voudraient tellement ne pas se tromper. Ils voudraient tellement que ceux et celles à qui ils confient leurs plus grandes espérances sachent vraiment où ils s'en vont, que ce soit ceux qui sont en étroite relation avec leur enfant ou ceux qui dictent en haut

lieu les destinées des écoles avec des plans triennaux ou autres.

Il se crée alors un fossé entre ces administrateurs et ceux qui ont à vivre les réformes. D'un côté, nous avons de très grands théoriciens; de l'autre, il y a des praticiens qui voient la réalité d'un autre œil. Le malheur est que ces deux groupes ne se rencontrent jamais, non seulement concrètement, mais aussi théoriquement pour la très grande majorité des praticiens.

Le technocrate continue à créer « son » système d'éducation ; l'éducateur participe à la course pour réaliser les objectifs pédagogiques du technocrate, tel le coureur du marathon qui participe au « show » des Jeux olympiques pour démontrer les capacités de l'être humain et la grandeur de son sport. Qui sont vraiment les dindons de la farce dans ces deux grandes comédies humaines?

Le problème provient donc de la détermination des grandes politiques à partir du haut de la structure pour descendre vers ceux qui les vivent : les enfants, les parents et le personnel de l'enseignement. Afin de tendre vers une éducation de qualité, il faudrait que la discussion se fasse à la base, au niveau des éducateurs, pour monter vers ces technocrates qui devraient alors élaborer les véritables politiques pour réaliser et concrétiser les attentes exprimées par les différents milieux. Mais c'est rêver en couleurs même si, en hauts lieux, on prétendra que c'est ce que l'on fait déjà. Les derniers États généraux sur l'éducation en seront pour eux la plus belle illustration de ce renversement de pyramide. Toutefois, il y a lieu de nuancer.

Élaborer un système d'éducation en partant du bas vers le haut, plutôt que le contraire, est extrêmement long et difficile. Il faut prendre le temps et avoir la patience de mettre les gens de tous les milieux concernés en situation d'échanges, de discussions et de décisions. C'est ce qu'on a fait d'une certaine façon avec les États généraux. Jusque-là, il n'y a pas trop de problèmes, si ce n'est que ce sont les gens ou les organismes les plus influents qui orienteront grandement le rapport final.

Car ce que l'on cherche à travers tous ces palabres, ce sont des consensus de pensée certes, mais surtout d'application par la suite, de collaboration des principaux intervenants pour la concrétisation de cette pensée consensuelle.

Qui dit pensée consensuelle dit automatiquement obligation d'aplanir les points de vue divergents, dit choisir une voie plutôt qu'une autre, dit renier la présence et la nécessité d'un pluralisme en éducation, comme dans toutes les autres sphères d'activités humaines au Québec. La recherche de consensus est l'approche moderne pour éviter les conflits, les affrontements souvent stériles. Ce qui est louable en soi au premier abord. Cependant, cela évacue la possibilité aux autres voies de non seulement être explorées, mais avant tout de vivre.

Un jour, une direction d'école, dans le cadre d'un de ses travaux universitaires en administration sur le rôle que doit jouer un directeur dans une école, me demandait ma vision de ce rôle. Je lui ai répondu que ce devait en être un de « facilitateur », car moi, je concevais le mien, en tant qu'enseignant, dans ce sens-là avec mes élèves. Je croyais et je crois toujours que mon rôle de prof était de faire en sorte que pour chacun de mes élèves, à chaque année, ses apprentissages soient facilités le plus possible (ce qui ne veut pas dire les faire à sa place ou les escamoter!) par mes stratégies, par les outils que je mettais à sa disposition, par l'environnement quotidien que je cherchais à créer et à maintenir. Je répondais ainsi à ses attentes et à celles de ses parents.

En tant qu'enseignant, je n'en attends pas moins de ma direction d'école. Elle se doit de tout faire pour me faciliter la tâche (ce qui ne veut pas dire de me payer à ne rien faire!). La commission scolaire devrait en faire autant avec chacune des directions d'établissement. Le ministère de l'Éducation devrait, au premier chef, montrer la ligne à suivre en étant le « facilitateur » par excellence du système d'éducation. Mais je n'ai point à élaborer davantage, parce que tout le monde sait déjà que c'est tout le contraire qui se vit année après année, États généraux ou pas, réforme ou non.

Procéder ainsi, ce serait enlever tout le pouvoir de ces administrateurs sur les orientations politiques du ministère de l'Éducation. Ce serait faire de ces technocrates de simples fonctionnaires, de pauvres exécutants. Quel dommage! Car là encore, on détient un petit pouvoir et on n'acceptera jamais de s'en départir aussi facilement. On préférera crier à l'anarchie. On menacera le bon peuple de laisser ainsi l'insécurité s'installer en roi et maître de l'éducation, de jeter nos enfants en pâture aux improvisateurs de tout acabit. On injectera la peur dans la veine du bon peuple, ce qui aura certes pour résultat de le calmer très rapidement et de remettre toute sa confiance en ces gens bien-pensants, en ces sorciers de l'ère moderne. Soyons tous assurés dès maintenant! On va continuer de cogiter en hauts lieux! Le bon peuple va continuer de se soumettre.

Au niveau local, on retrouve une catégorie d'administrateurs tout à fait différente. Cependant, il importe au départ de les classer en deux sous-catégories : les cadres et les directions d'établissement. Dans un cas comme dans l'autre, nous n'avons plus affaire aux théoriciens. Dans certains cas, c'est un autre extrême. Plusieurs auraient beaucoup de difficultés à vous parler de leur philosophie de l'éducation, de leur vision d'un système d'éducation de qualité. Ils sont beaucoup plus aptes à verbaliser sur leur vision administrative de la commission scolaire ou de l'école.

Nous nous arrêterons en premier lieu aux cadres des commissions scolaires. Cette catégorie d'administrateurs n'a cessé de croître et de se spécialiser depuis cinquante ans. Deux générations s'y sont installées. La première, formée principalement de gens issus des directions d'écoles ou d'ex-syndicalistes convertis ou recyclés, a longtemps dominé l'administration locale, d'autant plus qu'ils étaient peu nombreux à l'époque.

Leur attitude était généralement très paternaliste. Ayant engagé presque entièrement le personnel de leur commission et compte tenu de la petite taille d'autrefois de l'immense majorité des commissions scolaires, ils en connaissaient les membres du premier au dernier et étaient très souvent présents à eux comme un bon papa envers ses nombreux enfants, prêts les réprimander au besoin parce qu'ils les aimaient. D'ailleurs, très longtemps,

ils ont eu l'impression que la commission scolaire leur appartenait et ils la défendaient jalousement.

Aujourd'hui, cette attitude est presque disparue, car une nouvelle génération, issue non seulement du milieu scolaire et du syndicalisme, mais également du milieu universitaire, avec une formation commune à l'école de l'administration, a créé son « baby-boomer », s'est multipliée avec entrain et appétit, et a créé un nouveau pouvoir encore plus grand qu'auparavant. Solidarité oblige, elle forme une dynamique qui s'appuie les uns sur les autres. Ce qu'elle a en commun avec la génération précédente, c'est qu'elle aussi a l'impression que la commission scolaire (beaucoup plus corpulente qu'autrefois!) leur appartient et elle la défend jalousement. Toutefois, elle ne connaît plus l'ensemble de ses commettants!

En raison principalement de leur formation toujours plus poussée en administration, leur approche des problèmes est beaucoup plus rationnelle et formaliste que celle de la première génération. Étant habitués de recevoir des directives et des règles administratives précises de la part de l'administration gouvernementale, ces administrateurs nouvelle génération, pour la plupart, les appliquent sans trop se poser de questions et surtout sans faire entrer le côté subjectif.

Ils évitent de sortir des normes et de prendre des initiatives parce que, d'une part, ils craignent les retombées de telle permission ou de tel accroc aux procédures qui seraient potentiellement susceptibles (tout au moins théoriquement) d'amener des abus de la part du personnel (qui n'a pas la vision globale qu'eux ont heureusement!) et du syndicat (qui n'a pas de limites à ses appétits!). D'autre part, ils ne veulent pas se faire taper sur les doigts par les technocrates du premier niveau et ainsi compromettre leur ascension vers un avenir prometteur. Ils ont donc tendance à s'enfermer dans le formalisme.

Les technocrates de l'administration locale s'enferment trop dans des avis légaux, dans des textes de convention collective, dans des directives ministérielles. Cette attitude nuit énormément au dialogue qu'ils doivent entretenir avec les diverses composantes de la vie scolaire. Je le déplorais, il y a trente-cinq ans. La situation s'est beaucoup détériorée depuis cette époque.



Que ce soit avec les parents, ils répondront toujours par un article de loi, par une règle administrative ou par une décision des commissaires. Que ce soit

avec un employé, ils citeront un article de convention collective, une directive ministérielle ou une résolution des commissaires. Dans les faits, comme dans toute entreprise du vingt et unième siècle, ce ne sont pas eux qui répondent ou qui citent ; ils laissent leur personnel administratif le faire à leur place. Cela évite les tentatives d'explications ou de négociations. Tout le monde sait que cela ne donne rien de vouloir engueuler la pauvre préposée. Elle n'a rien à voir dans la prise de décisions. Le dialogue est faussé.

Ni le parent, ni l'employé ne sont en mesure de discuter vraiment de leurs problèmes ou de leurs attentes. Les administrateurs locaux ne peuvent faire abstraction de leur bagage légal, administratif et technique, et trouver une solution qui répondra au problème soumis, une solution avant tout humaine. Dans la quasi-totalité des cas, ils se retrancheront derrière des textes légaux ou administratifs ou des décisions des hommes politiques. Eux ne semblent jamais y être pour quelque chose. C'est là une fausse façade. Car ce sont eux qui détiennent le véritable pouvoir à l'intérieur de la commission. Ce n'est pas par hasard que le ministre de l'Éducation, Jean Bienvenue, en 1976, qualifiait déjà les directeurs-généraux de sous-ministres des commissions scolaires.

Tous ces beaux cadres ne sont plus les simples exécutants des commissaires. Ils sont les véritables compétences de la commission sur le plan administratif et l'orientent en conséquence, c'est-à-dire pour respecter ce qui vient de plus haut et pour faciliter au maximum leur administration. Dès lors, affirmer que ce sont les commissaires qui ont pris telle ou telle décision, c'est se décharger très facilement des responsabilités dont ils sont les initiateurs. Leur accès à toute l'information, aux dossiers de la plus haute importance, leurs contacts quotidiens avec les problèmes multiples de la commission scolaire font des cadres de la structure locale des privilégiés et les mieux placés dans leur domaine de spécialisation respectif pour déterminer ce qui est préférable de décider, selon leurs critères et leur jugement personnel, pour un bon fonctionnement des écoles de la commission. Ce qu'un cadre recherche avant tout, c'est de ne pas avoir de problèmes. C'est très humain comme attitude, mais cela peut devenir très sclérosant à la longue.

Ils sont présents à toutes les réunions de commissaires tant au niveau des structures officielles que des simples comités d'études. Partout, les technocrates de la commission deviennent des êtres très recherchés et très appréciés parce qu'ils détiennent beaucoup d'informations. Mieux vaut les avoir à nos côtés que d'être obligé de se battre contre eux. Le problème est qu'ils sont les seuls à détenir autant d'informations. Si autrefois, certains

commissaires pouvaient servir de véritables chiens de garde en raison de leurs compétences personnelles ou professionnelles, aujourd'hui, aucun commissaire n'arrive à la cheville de l'ombre d'un de ces technocrates. S'il y en avait un, il serait urgent de congédier cet administrateur qui ne réussit pas à mettre en pratique son cours d'administration 101 « Comment mettre en boîte un élu politique ».

Comment s'en sortir? La seule et unique voie résiderait chez les cadres eux-mêmes. Ils devraient changer complètement leurs façons d'agir. Il faudrait que l'information soit complètement décentralisée et communiquée aux différents agents d'éducation. Ce n'est pas qu'ils mentent, mais à l'image des politiciens qui leur dictent leur ligne de conduite, ils ne disent pas souvent toute la vérité ou ils ne livrent pas toujours toute l'information pertinente.

Il faudrait qu'ils soient beaucoup plus ouverts au dialogue et à l'écoute des véritables problèmes. Il faudrait qu'ils acceptent de devenir de simples exécutants et non les maîtres à bord. Il faudrait qu'ils se mettent au



service du monde de l'éducation. Vous croyez que, pour la très grande majorité, ce soit une chose impensable? Moi aussi, non seulement je le crains, mais j'en suis profondément convaincu. Les cadres de mon ex-commission scolaire ne sont pas une exception.

Car, encore une fois, on détient une partie du pouvoir et on n'est pas prêt ne serait-ce qu'à le partager. On continuera donc de plus en plus à faire son petit colonel et à demeurer coupé de la réalité quotidienne. En effet, même si ces technocrates sont beaucoup plus près physiquement des écoles que peuvent l'être ceux du niveau national, ils ne prennent jamais le temps de venir constater ce qui se vit à l'intérieur de chacune de leurs écoles. Quand ils y entrent, c'est pour régler un problème grave ou pour assister à une réunion de comité très spécial.

C'est tellement rare que ma direction d'école avait invité tout le personnel enseignant à ce qu'un après-midi en particulier, les classes soient bien rangées et disciplinées parce qu'on aurait la visite d'un directeur-général adjoint en nos murs. On se serait cru au temps de la visite de monsieur l'inspecteur! L'avantage, à cette époque, c'est que cela entraînait un congé de devoirs et de leçons (un service non essentiel, autrefois!). Il n'en fut rien lors de la visite de ce d.g.a.. Il n'a même pas parlé au personnel enseignant. Il ne fut que de passage.

L'écho que ces hauts cadres ont des écoles leur provient donc de la seconde catégorie d'administrateurs à l'intérieur de la commission, les directions d'établissement. Ceux-ci sont certes les administrateurs les plus près physiquement, administrativement et pédagogiquement, de la vie quotidienne des écoles au niveau de tout le système d'éducation au Québec. Mais ils sont aussi les moins technocrates de ce groupe malgré les fortes pressions des paliers supérieurs pour les centrer de plus en plus sur l'administration avant tout.

Lors d'un comité de travail pour l'implantation du préscolaire à temps plein à la fin des années quatre-vingt-dix, une directrice d'école me disait (pendant une pause-santé, évidemment!) : « Mon cher Pierre, quand on décide de devenir directrice d'une école, c'est comme rentrer dans les ordres. » Je lui ai répondu : « À ce que je sache, je ne connais aucune direction d'école qui ait fait vœu de chasteté et de pauvreté! » À cela, elle me répondit : « D'obéissance, oui! ». Elle avait tout résumé par ces quelques mots.

En plus, de vivre quotidiennement avec les enfants et l'ensemble du personnel de l'enseignement (et du service de garde pour plusieurs d'entre elles), les directions d'établissement participent ou assistent aux problèmes que ceux-ci rencontrent. Elles sont les observatrices privilégiées des

situations qui résultent des décisions, des directives ou des lignes de pensée provenant autant des administrateurs du ministère de l'Éducation que des technocrates locaux.

Elles sont, dans l'ensemble, très préoccupées par ce qui se vit dans les écoles du Québec. Elles voient très bien les nombreuses lacunes du système scolaire. Elles désirent ardemment que des remèdes soient apportés rapidement, car elles subissent autant les problèmes, et même plus parfois, que les enfants, les parents et le personnel de l'enseignement.

Le nœud gordien réside dans le fait que les directions d'établissement se sentent très impuissantes. Loyauté oblige. Vous n'entendrez jamais une direction critiquer publiquement l'administration de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation. Cela ne se fait pas. Même leur association professionnelle est presque toujours discrète sur les problèmes du système scolaire. On prétendra que l'on préfère travailler à l'intérieur des structures ou dans les coulisses, plutôt que d'étaler des états d'âme sur la place publique. C'est la stratégie du vase clos. On garde ses distances, car se mouiller publiquement, c'est beaucoup plus exigeant et cela oblige d'aller au bout de ses idées et de ses argumentations!

Étant les représentants de la commission scolaire à l'intérieur de leur établissement, ces directions doivent faire appliquer les directives

administratives et pédagogiques de cette dernière et celles du ministère de l'Éducation. D'un autre côté, elles n'endossent pas toujours ces décisions de l'extérieur. Elles sont les premières à affronter les oppositions à telle décision ou directive de la part des parents ou des enseignants.

Elles sont engagées et payés pour défendre les positions du système scolaire, même si c'est à contrecœur et sans conviction. Elles peuvent difficilement paraître logiques et conséquentes dans leurs dires et leurs actes en raison de ce fossé qui existe souvent entre ce qu'elles doivent appliquer et ce qu'elles aimeraient appliquer. Vraiment, elles sont assises entre deux chaises. Position très inconfortable à la longue!

Présent dans le milieu scolaire local avant même les cadres scolaires, le directeur d'école ou d'établissement était alors le grand responsable de la vie scolaire dans son milieu. Il avait l'impression de jouer, et il jouait effectivement, un rôle très important dans l'organisation tant administrative que pédagogique de son école. Mais avec la création du ministère de l'Éducation et l'apparition graduelle des technocrates de la commission scolaire, il a vu disparaître progressivement l'importance qu'il a toujours eue.

De presque capitaine qu'il était à la barre de son navire scolaire, il est devenu un simple moussaillon qui doit exécuter des ordres venus d'ailleurs.

C'était la situation, il y a trente-cinq ans. C'est encore plus vrai en ce nouveau millénaire où le « Think big! » est le nouveau credo du progrès. Des spécialistes lui ont damé le pion et ont pris la place qu'il occupait. De ceci résulte un désintéressement qui s'est installé chez plusieurs. On a tué la passion. Ils sont devenus de simples fonctionnaires.

Essayez de rejoindre le directeur de l'école de votre enfant une demi-heure après la fin des classes; vous serez bien chanceux s'il est encore là. S'il est encore sur place, c'est qu'il a sûrement une réunion quelconque. Pour la plupart, ce n'est guère plus que du huit à quatre. Durant le jour, cela devient tout aussi difficile, car on l'accapare dans des réunions de toutes sortes, la plupart à l'extérieur de son école. Même les enseignants ont de plus en plus de difficultés à le saisir au vol entre deux réunions ou rencontres dites importantes.

Règle générale, les directions d'établissement se contentent d'administrer et d'éviter le plus possible de poser des gestes qui pourraient provoquer la plus petite discussion. Elles ont très souvent l'impression qu'elles portent continuellement de longs gants blancs qui ont tôt fait de s'effiloche. Ceci vaut autant pour les polyvalentes que pour une petite école primaire. Un très grand nombre d'entre elles ne se mêlent même pas à la vie pédagogique de leur école. Poussées avant tout à se former en administration plutôt qu'en

pédagogie, elles sont vite déphasées par la dynamique pédagogique et très concrète d'une classe. Elles sont donc mal placées pour conseiller ou soutenir les enseignants dans leur quotidien. Encore faudrait-il aussi qu'elles en aient le temps ?

Ayant une sécurité d'emploi très fragile et une très grande possibilité de se faire muter vers une autre école ou établissement qui n'est pas son choix, le directeur d'école a vite compris qu'il y va de son intérêt de ne pas remettre trop de choses en question. Certains ont essayé et ont perdu leur poste ou leur école, ou se sont faits tellement rappeler à l'ordre qu'ils ne désirent plus se battre pour une cause.

À force de rencontrer des murs, des oppositions à des solutions pour régler les problèmes qu'il rencontre, le directeur s'est assagi et préfère parfois laisser pourrir les problèmes. Pourvu qu'il réussisse à maintenir son école sans trop de difficultés, il se sentira chanceux. Un cadre scolaire me disait un jour qu'une direction d'école avait une certaine satisfaction de constater que c'était une autre école et non la sienne qui avait des difficultés. Ainsi elle paraissait, aux yeux des technocrates de la commission scolaire, comme étant une meilleure administratrice. En ce domaine, les médailles olympiques ou les paies au mérite se mesurent dans la capacité de gérer efficacement les difficultés ou les problèmes quotidiens.

Étant beaucoup plus un administrateur qu'un animateur pédagogique, le directeur d'école est dès lors perçu comme le patron de l'école, comme celui qui ne sait que donner des ordres ou des directives plus ou moins subtilement. Ce que les enseignants recherchent, c'est un animateur, celui qui vivra la pédagogie avec eux et suscitera les véritables débats pour faire avancer la définition de leurs objectifs éducationnels, pas seulement pour remplir un plan de réussite exigé par les technocrates des niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire.

Le directeur d'établissement parvient très difficilement et très rarement à concilier ces deux tâches, administration et animation pédagogique, d'autant plus qu'un grand nombre d'entre eux ne possèdent pas ces deux capacités ou compétences (transversales ?). Ou il est un excellent administrateur et le système actuel lui permet de s'épanouir de plus en plus. Ou il est un excellent animateur et le système l'étouffe, le rend plus souvent qu'autrement déçu de ce qu'il peut offrir à ses profs. Rares sont ceux qui réussissent dans ces deux tâches et s'y sentent comme des poissons dans l'eau. Malheureusement, le volet administration règne de plus en plus en roi et maître de la réussite scolaire!

Quand certains se prêtent au jeu de se mettre au même niveau que leurs enseignants, ils aggravent parfois la situation ou les rapports dès qu'ils sont

contestés entre ce qu'ils pensent ou préconisent et ce que les hauts technocrates leur permettent de réaliser. Donc, on préfère s'en tenir à un rôle d'administrateur amical et laisser les enseignants faire leur boulot. On laisse le supplice de l'écartèlement à d'autres. Il y a des limites humaines à se faire souffrir.

Assis entre leurs deux chaises, celle de simples exécutants des technocrates de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation, et celle des enseignants qui exigent de plus en plus de participer entièrement à l'organisation pédagogique et disciplinaire des écoles, donc de devenir de simples exécutants aussi de ces derniers, les directeurs d'école prennent une attitude défensive et se refusent à redéfinir leurs fonctions.

Pourtant, il faudra le faire tôt ou tard.

À plus ou moins brève échéance, le directeur d'école devra choisir entre l'administration scolaire, qui l'accapare beaucoup, et l'animation pédagogique de son école, qui le réclame. Il doit renoncer à son statut de



directeur et devenir l'animateur des éducateurs de son école. On doit repenser la façon d'administrer nos écoles et combler ainsi le vide qui existe au niveau de la pédagogie. D'ailleurs, n'est-ce pas cela le plus important? Plus présent à la vie pédagogique de l'école, à ses enseignants et aux parents, le directeur d'école du nouveau millénaire se doit de mourir pour mieux renaître. La qualité de l'éducation ne s'en portera que mieux.

« La grandeur d'un métier est peut-être, avant tout,  
d'unir des hommes : il n'est qu'un luxe véritable, et  
c'est celui des relations humaines. »

(Antoine de Saint-Exupéry, Terre des hommes)



## Le personnel de l'enseignement

Les îles de l'enfance  
dorment sur l'eau du Temps.

On ne saurait y revenir  
qu'avec des pas d'enfant.

Gilles Vigneault

Les îles de l'enfance.



De tous temps, d'Émilie  
Bordeleau à l'enseignant  
d'aujourd'hui, il est de bon  
ton de mettre les échecs de  
l'école ou du système  
d'éducation sur le dos de  
ceux et celles qui, au  
quotidien, ont la tâche de

former, d'instruire la société de demain. C'est comme si ce professionnel de  
l'enseignement vivait en vase clos et jouissait de toute sa liberté et de tous  
les moyens financiers et techniques pour mener à bien sa mission annuelle

d'instruire, de socialiser et de qualifier le ou les groupes d'élèves qui lui sont confiés pour cent quatre-vingt jours de cheminement scolaire.

Quand l'éducateur dans l'Émile de Jean-Jacques Rousseau prend en charge l'éducation et le cheminement d'un enfant, il le fait dans une perspective de long terme, et non pour un très court laps de temps. Ce n'est pas le cas de l'enseignant d'aujourd'hui, dit de l'ère moderne. En trente-cinq ans de carrière, notre éducateur du nouveau millénaire aura côtoyé, travaillé, participé à la formation de plus ou moins mille élèves au préscolaire et au primaire, et nettement davantage au niveau secondaire. Nous ne sommes plus dans le même processus éducatif.



Le processus éducatif de tout être humain n'est surtout pas une affaire de quelques mois et ne saurait se résumer aux activités scolaires. C'est une évidence. Dès sa naissance (et même avant, prétendent certains) et jusqu'à sa mort, le terrien est en situation d'apprentissage, car, ne l'oublions pas, la plus grande école est la vie elle-même.

« Vos enfants ne sont pas vos enfants. Ils sont les  
fils et les filles de l'aspiration qu'a la Vie pour elle-

même. Ils naissent par vous, mais pas de vous. Et quoiqu'ils font route avec vous, ils ne vous appartiennent pas. »

(Khalil Gibran, Le prophète, Éditions Sélect, page 23)

Ainsi parlait avec justesse ce prophète. Si c'est vrai pour un parent, ce l'est certes encore plus pour un enseignant. Donc, quand ce dernier prend charge d'éducation non pas d'un enfant, mais d'un groupe d'enfants, il a peu de temps pour agir, trop peu. Et la marge d'erreur doit être mince, sinon inexistante.

Il se doit d'agir et d'accompagner chaque enfant avec son cheminement particulier. Même si, au préscolaire, l'enfant semble avoir très peu de vécu, il en est tout autrement. Il est déjà riche des multiples relations quotidiennes qu'il a eues avec ses parents, d'autres adultes et plusieurs autres enfants, riche des innombrables stimulations qui lui sont venues de son environnement physique, télévisuelle et, dorénavant, technologique, riche, au départ, de ses gênes mêmes. Il est donc facile d'extrapoler pour un enfant du primaire ou du secondaire.

Comme dans toute bonne recette de réussite, il faut qu'une certaine chimie opère. Il est illusoire que cette chimie soit présente chez tous les enfants dont

un enseignant prend la charge. Chez certains, ce sera le coup de foudre plus ou moins instantané avec ce prof qui restera gravé à jamais dans leurs bons souvenirs scolaires. Pour d'autres, ce le sera tout autant, mais parmi les mauvais souvenirs et parmi les hautes frustrations de leur jeunesse. Entre ces deux extrêmes, il y a toute la palette des sentiments allant jusqu'à l'indifférence.

Si la chimie opère et que l'enfant est heureux d'aller à l'école, l'enseignant sera certes identifié dans la catégorie des bons profs, si ce n'est dans celle des exceptionnels. A l'inverse, les échecs de l'enfant ou son aversion de l'école seront tout aussi attribuables, sinon plus, à l'enseignant qui sera dès lors identifié comme étant un enseignant à éviter dans le futur de nos autres enfants ou de ceux de nos amis ou voisins. Comme si, dans un cas comme dans l'autre, l'enfant, au départ, n'avait rien à voir dans tout cela!

Il est évident que l'enseignant a un rôle très important à jouer dans toute cette dynamique scolaire. Comme l'enseignant est en droit de s'attendre que toute la hiérarchie administrative de notre système d'éducation facilite jour après jour son travail, il se doit lui aussi de prendre tous les moyens pour faciliter (à ne pas confondre avec «faire à sa place»!) les apprentissages quotidiens de chacun de ses enfants.

L'enfant a une grande part de responsabilités dans sa volonté de cheminer et de s'élever de plus en plus comme être humain. Toutefois, le ou les adultes qui le côtoient et le supportent ne doivent pas être là pour lui mettre des bâtons dans les roues ou du sable dans son engrenage par leur inertie, leur paresse intellectuelle ou leur incompétence volontaire ou non. Apprendre, ce n'est jamais facile. Comme la vie. Encore moins si on ne fournit pas un environnement à tous points de vue pour alléger un tantinet cette volonté d'apprendre, de cheminer, de vivre!

Ainsi donc, faire de l'enseignant le responsable des échecs répétés de notre système d'éducation, c'est opter pour la facilité d'analyse et faire preuve d'un manque de réflexions minimales. Si la qualité du français laisse à désirer dans notre belle province, c'est dû aux professeurs de français qui ne se soucient pas de l'orthographe et qui ont eux aussi souvent de la difficulté à s'exprimer dans une langue correcte et respectueuse. Quant aux autres enseignants, ils n'en tiennent pas compte parce que ce n'est pas la matière qu'ils enseignent et que, lorsqu'ils évaluent, ce ne sont pas ces compétences qu'on leur demande d'évaluer.

Si un élève échoue un examen ou son année, c'est la faute de son professeur qui ne s'occupe pas assez de lui et qui ne répond pas à ses questions. Il ne sait pas déceler chez cet enfant l'étincelle qui déblocuera ses apprentissages

ou qui évitera d'en faire un futur décrocheur, s'il ne l'est déjà. Car il n'est point nécessaire d'être au secondaire pour figurer dans la catégorie des décrocheurs. On peut l'être tout autant au primaire et même au préscolaire. On peut l'être très ouvertement ou très discrètement.

Si la discipline n'est plus ce qu'elle était quand nous allions à l'école, encore une fois les enseignants en sont les grands coupables puisqu'ils permettent le laisser-aller, surtout au secondaire. Ils se font même tutoyer. C'est pour quand l'imposition pour tous du vouvoiement, du costume obligatoire, de la discipline d'autrefois? Nous l'avons vécu et certaines écoles le vivent. Personne n'en est mort.

Si l'enfant a moins le goût de travailler que son père l'avait quand il avait son âge, nous devons en imputer la faute à ses professeurs qui ne lui donnent plus assez de devoirs et qui ne sont pas assez exigeants à son égard. Le spécialiste, ce n'est pas le parent. C'est l'enseignant qui est le mieux placé et le plus qualifié pour savoir quoi faire. Surtout avec toutes les nouvelles méthodes d'aujourd'hui, ce n'est plus comme dans notre temps.

Si le système scolaire est perturbé par des moyens de pression ou par des débrayages, c'est évidemment le fait que les enseignants ne se soucient aucunement des enfants et qu'ils font passer leurs intérêts financiers et professionnels avant le droit de l'enfant à l'éducation. Ils ont deux mois de

vacances à l'été, deux semaines à Noël, une semaine de relâche, sans parler de leurs nombreuses journées pédagogiques. Ils n'enseignent qu'une vingtaine d'heures par semaine et ils sont très bien payés. Ils se plaignent constamment le ventre plein!

Si... Si... Si... Que de choses entendues...!



Vraiment, l'enseignant est la personne toute désignée et aussi la plus vulnérable sur qui décharger notre agressivité, notre mécontentement face à un système scolaire faussement idéalisé. C'est ainsi que la population reprend en chœur le refrain simpliste de certains politiciens, éditorialistes ou chroniqueurs : que les enseignants enseignent, que les étudiants étudient, et tout ira beaucoup mieux! Comme si c'était aussi simple!

L'enseignant ne vit pas en vase clos. Il écoute tout cela, essaie de comprendre, mais il n'y réussit pas. Dans un premier temps, il se dit qu'il fait pourtant son gros possible avec les moyens du bord et que tous ses détracteurs n'ont donc pas raison. Puis, il considère que, s'il y a tant de gens qui l'affirment, il doit alors y avoir là un fond de vérité. Comment pourra-t-il corriger la situation? Il l'ignore totalement, car il ne perçoit pas ce fond de vérité.

Certes, il reconnaît qu'il n'est pas parfait (qui l'est?) et qu'il y a possibilité d'améliorations comme pour tout autre travailleur, professionnel ou non. Mais de là à en faire un drame, il trouve qu'il y en a qui exagèrent. Il connaît des confrères et des consœurs de travail qui ne sont pas à la hauteur des attentes que tout contribuable ou usager est en droit de rechercher chez un professionnel, statut qu'il réclame depuis belle lurette, non seulement sur papier, mais aussi dans les faits. Toutefois, quel métier ou profession n'a que des praticiens à la hauteur des attentes des clients ou consommateurs? Pourquoi l'enseignement serait-il si différent des autres sphères d'activités humaines?

Dans toutes les critiques envers le système d'éducation au Québec depuis, en particulier, la prise en charge de ce secteur très important par l'État, il y a près de cinquante ans, il est indéniable qu'il y a un réel fond de vérité. Le

peuple n'est pas insatisfait pour rien. Il ne chiale pas. Il ne comprend pas le plus souvent les raisons de ces insatisfactions répétées. Il ne connaît presque jamais les vraies solutions. Tout ce qu'il sait, c'est qu'il mérite mieux. Alors, il exige que l'on lui livre la marchandise. Pas dans dix, vingt ans! Immédiatement. Parce c'est maintenant que son petit héritier est à l'étape de ses apprentissages. Dans dix, vingt ans, ce sera trop tard, pas pour la société, mais pour son rejeton si précieux.

Par contre, restreindre aux enseignants les nombreux échecs de la réforme scolaire actuelle ou de celles des cinquante dernières années, c'est faire de la haute démagogie et cacher les véritables responsables tapis dans des bureaux aux moquettes épaisses et aux fauteuils très confortables, moins accessibles au public. Les enseignants ont leur part de sérieuses lacunes. Toutefois, plusieurs lacunes qu'on leur attribue ne sont nullement de leurs responsabilités. Plus souvent qu'autrement, ils en sont aussi victimes et les déplorent tout autant que tout autre citoyen du Québec.

Loin de moi l'idée de les encenser ou d'en peindre un portrait de pureté. Mais, encore une fois, il faudrait replacer chaque chose à sa place et appeler chaque élément par son véritable nom. À avoir le nez trop collé sur l'arbre, on en vient à oublier trop souvent qu'il y a une forêt tout autour. Que les enseignants aient leur part de responsabilités dans la mauvaise qualité de

l'éducation, d'accord! Qu'il existe de nombreuses autres causes et d'autres coupables en dehors de ce groupe de travailleurs, cela aussi il ne faut pas avoir peur de le proclamer. Toute la vérité est là.

Deux fois sur trois, l'enseignant est une enseignante. C'était la situation, il y a trente-cinq ans. Elle n'a pas changé depuis. En formation des maîtres, les étudiantes continuent d'être le groupe majoritaire. Pourquoi? Certes, pour de nombreux facteurs. Même si nous sommes entrés dans un nouveau millénaire, le vieux pattern à l'effet que l'éducation des enfants est avant tout une affaire de femmes, est tout aussi présent ou d'actualité.

Si l'enseignement a été et est toujours une profession à prédominance féminine et pour laquelle l'État a longtemps refusé ou tardé de lui donner son équité salariale, c'est que, pendant longtemps, comme dans plusieurs autres sphères d'activités féminines, le revenu d'une enseignante était considéré (pendant longtemps aussi par de nombreuses enseignantes!) comme un second salaire, donc nettement suffisant pour ses besoins, mais nullement attirant pour les étudiants en recherche d'un travail plus lucratif pour se bâtir un avenir prospère et à la mesure de leurs projets personnels et familiaux.

Ce n'est donc pas un hasard si on retrouve si peu d'hommes au primaire, presque aucun homme au préscolaire. Malgré des conditions salariales ou de

travail apparemment alléchantes extérieurement, il est certes paradoxal de constater que ce n'est pas une profession recherchée par la gent masculine. Serait-ce que participer au cheminement éducatif des enfants de notre peuple ne semble pas assez viril ou important pour que davantage d'hommes s'y investissent pendant trente-cinq ans, pas seulement comme tremplin pour assumer un poste de cadre ou d'administrateur scolaire?

Quand elle était une petite institutrice, dans son école de rang, avec son statut de seule autorité, elle devait répondre de son enseignement aux commissaires (mâles, il va sans dire) de son patelin. Ces hommes d'autorité se permettaient même de contrôler alors ses fréquentations, ses allées et venues, son droit de se marier et d'avoir des enfants, sans oublier de l'obliger à chauffer et à nettoyer l'école. Il ne faut pas se surprendre qu'il y en ait eu une, Laure Gaudreault, qui a osé un jour s'élever contre de tels abus d'autorité et inviter ses consœurs à fonder le premier syndicat de l'enseignement.



Aujourd'hui, elle a des comptes à rendre non seulement aux commissaires, mais aussi à son directeur et aux cadres

scolaires qui sont en forte majorité des hommes. Elle a toujours été subalterne. Même à l'intérieur de ses structures syndicales, elle est gouvernée généralement par des hommes. Ce n'est pas parce qu'il y a plus de femmes dans des postes clés que la gestion ou la philosophie administrative a changé pour autant. Je ne suis pas le premier à constater que si une femme veut survivre dans des postes administratifs, elle se doit de performer davantage et trop souvent de se comporter en mâle, avec une enveloppe très féminine d'autre part.

D'ailleurs, dans la plupart des cas, l'enseignante préfère une autorité mâle à celle d'une femme, surtout si ce mâle sait la séduire professionnellement, sait bien emballer ses attentes administratives. Avec une femme en autorité, le jeu de la séduction ne joue plus et l'enseignante accepte plus difficilement les choix administratifs de sa directrice qui, pour sa part, cherche à faire sa place dans un univers d'hommes, dans un univers pensé avant tout pour des performances, des rendements, une gestion, une approche administrative masculine.

Le fait d'être femme joue également dans les investissements que l'enseignante voudrait mettre dans sa profession. Car, en plus d'avoir un travail qui l'accapare non seulement sur son lieu de travail, mais aussi un peu partout dans ses pensées et ses réflexions, elle est aussi généralement

une mère, une conjointe, une amante et une femme qui aspire à s'épanouir personnellement à travers d'autres projets stimulants. En tout temps, elle ne peut oublier toutes ces dimensions de son être si elle veut que ses petits bonheurs s'épanouissent, le sien au premier chef.

Même si elle ne le veut pas, même si elle voudrait souvent pouvoir faire comme la plupart de ses confrères de travail et faire abstraction à l'occasion d'une de ces dimensions ou fonctionner davantage d'une façon plus compartimentée, elle n'y arrive pas et elle se doit de composer pour que tout son petit monde à l'école et ailleurs soit heureux et s'épanouisse, en espérant qu'à travers tout cela, elle y arrive elle aussi. Elle est femme. Donc, elle est entière. D'où sa tendance à vouloir être une super woman!

Cette caractéristique de vouloir performer en tout et partout qui fut un aspect dominant des enseignantes de la génération des baby boomers semble par contre s'atténuer avec la nouvelle génération des enseignantes qui viennent (enfin!?) prendre leur place. Peut-être parce qu'elles ont souvent vu leur mère vouloir être à la hauteur dans tous les domaines et y hypothéquer leur santé ou leur avenir, s'il le fallait, ces nouveaux profs veulent se protéger et se permettre de «respirer par le nez ». Ce choix personnel est très louable et très justifié. Toutefois, si de plus en plus de gens se mettent à «respirer par le nez », quelles en seront les conséquences collectivement?

Comme les journées n'ont que vingt-quatre heures et les semaines sept jours, même si on jalouse ses périodes de vacances, elle sait qu'elle ne peut tout faire et exceller à tout prix, partout. Elle voudrait bien se perfectionner, se ressourcer davantage, car l'enseignant est généralement un être qui ne cesse de se remettre en question (il faut dire qu'il y a foule pour questionner périodiquement ses compétences, ses interventions ou ses choix pédagogiques!), mais elle manque de temps.

Elle voudrait bien s'impliquer davantage dans des comités ou des projets importants non seulement dans son école, mais aussi au niveau de sa commission scolaire ou de son syndicat, mais elle sait que tout ce surplus devient vite des «gruge énergie». Elle le déplore et s'en sent souvent coupable. Elle espère que d'autres auront plus de temps ou d'énergie qu'elle pour le faire, pour travailler à ces dossiers aussi essentiels que le quotidien, si nous voulons collectivement progresser véritablement vers une éducation de qualité.

Elle voudrait bien être plus présente à chacun de ses élèves car elle sait qu'elle est appelée de plus en plus à être beaucoup plus qu'une enseignante. Psychologue, confidente, conseillère, organisatrice et, à l'occasion, mère, sont, entre autres, autant d'attentes qui lui viennent de son ou de ses groupes d'élèves. Mais, trop souvent, elle se trouve démunie, sans ressources

extérieures ou sans appuis, pour être à la hauteur de ces besoins pourtant très légitimes et pleinement justifiés. Elle constate vite ses limites et elle cherche à se protéger pour ne pas y laisser sa peau.

C'est pourquoi elle déplore amèrement les critiques envieuses envers ses deux mois de vacances, ses deux semaines à Noël et sa semaine de relâche. Elle seule semble savoir jusqu'à quel point elle a besoin de ces temps d'arrêt pour refaire son plein d'énergie dans un premier temps, laisser place à la réflexion sur ses choix ou ses stratégies pédagogiques, se donner du temps pour lire, se revaloriser et être ainsi prêt à faire de nouvelles rencontres à l'aube de chaque nouvelle année scolaire.

Elle croit sincèrement faire de son mieux à l'intérieur de ses propres limites humaines et de celles que lui impose le système scolaire, dont elle ne se considère qu'une très petite composante. A l'intérieur et à l'extérieur de ce système, on ne cesse de lui redire qu'elle se comporte en enfant gâtée. Elle est blessée par cette dévalorisation. Elle voudrait tellement être mieux appréciée. Heureusement, il y a souvent des parents ou des élèves pour venir mettre un peu de baume sur ses blessures professionnelles!

L'enseignant est très souvent féminin. De plus, il est individualiste. Depuis la petite école de rang jusqu'à aujourd'hui, l'instituteur a toujours fonctionné en être isolé. Dans son école d'autrefois où il était la seule autorité ou dans

sa classe à quatre murs de maintenant, il demeure en fait le capitaine, le seul maître à bord après... le directeur, le cadre scolaire, le commissaire, le technocrate, le ministre. Que de dieux!

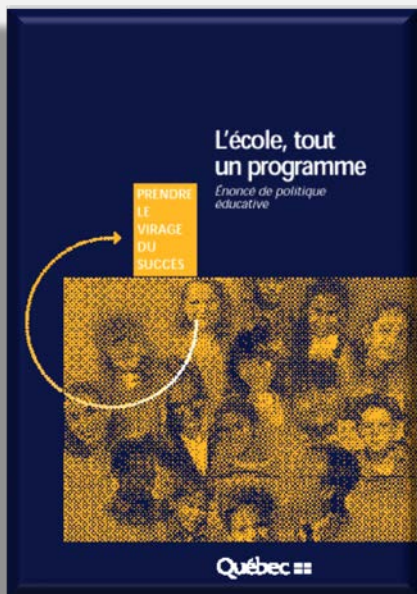
Pourvu qu'il respecte les grandes politiques ou énoncés de réforme du ministère de l'Éducation et de sa commission scolaire, ainsi que les grandes lignes des programmes pédagogiques en constante transformation, pourvu qu'il maintienne une certaine discipline à l'intérieur de sa classe, il peut faire ce qu'il préfère ou presque. A l'intérieur du cadre qu'on lui fixe, il peut se déplacer à sa guise.

Cependant, avec tout le renouveau pédagogique des trente-cinq dernières années et encore plus avec la dernière grande réforme, l'enseignant est appelé à travailler en équipe avec les autres enseignants de son école et même de sa commission scolaire. C'est là que les choses se gâtent surtout que la dynamique des équipes ne cesse très souvent d'être en mouvance au gré des choix de mutation de chacun, du nombre de classes par degré, du changement de direction d'école.

Quand tu es habitué à fonctionner seul depuis de nombreuses années, que tu as défini et raffiné tes approches pédagogiques, que tu ne partages pas nécessairement la façon de travailler de tes confrères et consœurs que tu n'as pas choisis, et que l'on te demande, que l'on t'incite fortement à échanger, à

discuter et à établir certaines orientations communes, tout cela ne se fait pas sans de nombreux heurts.

Avec la nouvelle réforme, c'est encore plus difficile parce que, dorénavant, il ne s'agit plus seulement d'essayer de se concerter au niveau de son degré d'enseignement pour le bon déroulement du quotidien et au niveau de son école pour les grands dossiers généraux. Il faut aussi le faire au niveau de son cycle d'enseignement. Il faut aussi le faire en ne se contentant plus de retourner dans sa classe et de continuer à vivre sa petite dynamique personnelle, mais en partageant des élèves avec d'autres collègues du degré ou du niveau dans une perspective que le cheminement de chaque enfant doit se faire dorénavant à l'intérieur d'un cycle, c'est-à-dire pendant deux ans au lieu des dix mois habituels.



La nouvelle réforme a des attentes, très louables sur papier. Dorénavant, l'enseignant ne doit plus voir son rôle dans une perspective de court terme. Il n'a plus à tenter de voir un programme imposé à l'intérieur de cent quatre-vingt jours. Maintenant, on ne parle plus de programme de degré, mais de cycle. L'enfant n'a plus dix mois pour assimiler les

connaissances et les compétences prévues à son nouveau programme ; il dispose de vingt mois pour y arriver.

L'enseignant doit ajuster sa dynamique interne et externe en fonction de cette vision de moyen terme. Il est même envisageable qu'un enseignant garde le même groupe d'élèves pour toute la durée du cycle. De plus, sa dynamique doit être ouverte sur les autres groupes de ce cycle d'enseignement. Il se doit de travailler en étroite collaboration avec les autres profs de son cycle, non seulement pour structurer des projets, des fêtes, des activités communes, ou pour échanger ou partager l'organisation matérielle, mais aussi pour partager la dynamique générale des élèves concernés à travers leur soif d'apprendre et, évidemment, à travers leurs problèmes, ce qui implique la formation périodique de nouveaux sous-groupes entre classes pour permettre de mieux répondre aux besoins spécifiques de chacun des élèves.

Plus que jamais, l'enseignant se voit obligé de se plier aux exigences des relations humaines. C'est alors que le cadre se resserre car, dorénavant, ce seront aussi les confrères et les consœurs qui se permettront de remettre en question certains procédés, certaines activités, certaines approches, certaines conceptions. Cela est très difficile à accepter pour un très grand nombre

d'enseignants. D'ailleurs, qui, dans n'importe quel métier ou profession, aime se faire dire comment il devrait travailler?

Souvent, plutôt que d'affronter les réserves de son entourage face à sa pédagogie, l'enseignant préférera s'en tenir au strict minimum et se retirer dans sa classe où il risque moins d'être remis en question. Il a besoin de cette sécurité. Le fait que tous manquent énormément de temps pour vraiment mettre en pratique toutes les applications de la nouvelle réforme et qu'on doit se contenter d'échanges élémentaires, n'est pas sans faire l'affaire de très nombreux enseignants.

Le problème est également que, tout en accomplissant son travail avec la plus grande conscience professionnelle possible, l'enseignant n'est pas toujours en mesure d'expliquer ou de justifier le pourquoi de sa pédagogie, les fondements de son approche éducationnelle et même les raisons de l'existence de certaines activités. Il fait beaucoup de choses. Pourquoi ? Il ne saurait toujours l'expliquer, car il fonctionne souvent par instinct.

Pour un grand nombre, les enseignants sont venus à l'enseignement au moment de la Révolution tranquille ou au cours des années soixante-dix. Avec le développement de l'enseignement secondaire et post-secondaire, et le renouveau pédagogique mis de l'avant suite au Rapport Parent, le gouvernement a dû mettre la priorité sur la formation et le perfectionnement

des maîtres dès le départ. C'est ainsi que de nombreux jeunes ont répondu à l'invitation du ministère de l'Éducation et ont envahi les centres de formation.

Pour plusieurs, à l'époque, c'était un pis-aller pour leur non-admission à certaines facultés universitaires. Au niveau de la formation des maîtres, on acceptait tout le monde ou presque. De toute façon, on n'avait pas le choix. On avait un urgent besoin d'enseignants. Dans ces circonstances, il ne faut pas être trop exigeant.

C'est alors que commença aussi le grand happening du perfectionnement à partir de la nouvelle notion de formation continue. Je me perfectionne. Tu te perfectionnes. Nous nous perfectionnons. Comment! Tu ne te perfectionnes pas? Tout a commencé par le renouveau en catéchèse, suivi du long renouveau dans l'enseignement du français, des mathématiques (dorénavant, modernes!), des sciences humaines, des sciences de la nature.

Pour mieux faire accepter ce perfectionnement presque permanent, on y ajouta dès le départ, par le Bill 25 en 1968, une connotation financière. Qui s'instruit s'enrichit était la maxime de l'époque pour les profs et pour la population en général. Ainsi, l'enseignant était invité à se perfectionner et à hausser par ricochet ses ressources financières. Plus tu te perfectionnes, plus ton revenu est élevé.

Jusqu'à ces dernières années, la notion de perfectionnement fut à cette enseigne. Le gouvernement ne se serait jamais avisé de modifier la structure salariale des enseignants et de faire disparaître ce lien entre le perfectionnement et le salaire du prof. Il aurait risqué de voir se vider les institutions universitaires qui tiraient une bonne part de revenus de cette clientèle rêvée. En effet, le sentiment général des enseignants était que tous ces cours qui menaient à un certificat d'enseignement ne leur apportaient à peu près rien et amélioreraient très peu leur enseignement compte tenu des énergies dépensées. Mais hors du cadre universitaire, point de reconnaissance des autres formes souvent plus pertinentes de perfectionnement!

Ainsi, comment un enseignant pouvait-il former une jeunesse alors que lui-même se formait plus souvent qu'autrement en vue de revenus plus intéressants? Comment pouvait-il changer le système alors qu'il en jouait le jeu? Comment pouvait-il prétendre au plein épanouissement de sa personnalité à travers ces études intéressées? Quel était le véritable moteur de toute cette soif d'apprendre, de s'outiller encore et encore? L'argent ou le désir de s'élever en tant qu'être humain?

Ce n'est pas pour rien que, dans le cadre d'une démarche d'équité salariale et d'une échelle salariale unique, certains enseignants (des gens avec dix-

neuf ou vingt ans de scolarité sur papier!) ont dénoncé cette nouvelle approche mise de l'avant par la centrale syndicale. Ils se sont fortement inquiété du perfectionnement futur des enseignants si l'incitatif monétaire n'était plus aussi présent, ou ils se sont indignés qu'à l'avenir plusieurs de leurs confrères et consœurs puissent recevoir le même salaire qu'eux alors qu'ils ne se sont pas «tapés» des soirées et des fins de semaine comme eux ont eu à le faire. Serait-ce que leur choix de perfectionnement était plus noble que ceux et celles qui ont fait d'autres choix ou d'autres cheminements?

La nouvelle approche en perfectionnement pour les enseignants se veut beaucoup plus ciblée sur les besoins non seulement de l'enseignant, mais aussi et tout autant, sur les besoins issus du projet de l'école et du plan de réussite qu'exige maintenant le ministère de l'Éducation. Ces perfectionnements plus pointus ne s'insèrent plus dans un cadre de certificat universitaire. Ils sont ponctuels et collés dorénavant aux besoins immédiats des composantes de l'école, de leur cheminement en tant qu'individu et membre d'une équipe école. Le perfectionnement universitaire devient plus marginal qu'autrefois.

En ce qui concerne la formation des nouveaux maîtres, le gouvernement a ajouté une quatrième année pour élever politiquement le statut de ses futurs

profs au même stade que les autres professions. Par contre, le futur maître ne semble pas y trouver son compte. Tout comme celui qui s'est formé dans les années soixante ou soixante-dix, il a l'impression de perdre son temps et même de perdre une année de plus qui lui serait plus utile pour œuvrer enfin sur le terrain. Car, comme autrefois, il déplore le fait que cette formation soit déconnectée de la réalité et que la vraie formation est l'école elle-même. Plus ça change, plus c'est pareil, paraît-il.

Pourrons-nous être plus exigeants sur le choix des candidats à cette profession? Il y a tout lieu d'en douter. Car, si les enseignants sont entrés par milliers suite au Rapport Parent et aux besoins de la société québécoise de se doter d'un système d'éducation digne de l'ère moderne, ces derniers sortiront tout autant par milliers, la cloche de la retraite ayant sonné (enfin, pour plusieurs d'entre eux!). Donc, un nouveau besoin de main d'œuvre jeune s'impose de plus en plus pour combler le vide que créeront ces départs. Pourra-t-on se payer le luxe d'être exigeant? Pas plus qu'il y a une quarantaine d'années. On fera avec, comme on dit parfois.

L'enseignant d'aujourd'hui ne sait plus trop où donner de la tête entre les innombrables reproches et son désir sincère (pour la plupart) de réaliser cette réforme promise suite aux États généraux sur l'éducation, tout comme ce fut le cas pour celle qui a suivi le Rapport Parent. Il n'en est pas à sa dernière

réforme (sauf pour les vieux de la vieille!) et est toujours prêt à tenter de s'arrimer aux changements constants d'une société en constante évolution rapide, même s'il trouve cela essoufflant très souvent.

L'enseignant sait que les attentes sont grandes face à cette réforme non seulement pour les administrateurs et les technocrates qui ont à appliquer les volontés politiques dans ce domaine, mais aussi pour la population en général. Il a assisté à des changements de structures pour lesquels il n'a jamais été associé, pour lesquels il n'a jamais donné son assentiment. Ses patrons se sont multipliés, bureaucratisés, compliqués.

Ce qui devait être plus clair, plus défini, est devenu de plus en plus complexe, nébuleux, avec l'apparition constante de nouveaux termes pour finalement dire les mêmes choses fondamentales qu'autrefois. Pourquoi? Parce que son patron d'hier était presque seul à prendre les décisions. Aujourd'hui, ses multiples patrons occupent des échelons différents et ne réussissent pas, la plupart du temps, à être sur la même longueur d'ondes.

Certains de ses confrères et consœurs, à l'échelle nationale, sont plus présents à la définition et à l'élaboration des nouveaux programmes que c'était le cas dans les réformes précédentes. Mais tout ce beau monde est encore bien loin de sa réalité quotidienne. Il ne sent pas qu'il a vraiment prise sur toutes ces politiques, orientations, définitions, qui dictent, qu'il le

veuille ou non, son vécu quotidien avec ses élèves. C'est loin. Beaucoup trop loin. Il en est finalement tout aussi absent qu'autrefois.

Ceux et celles qui conçoivent un programme d'études donné ne sont pas au départ des enseignants représentatifs de la moyenne des profs. Ce sont des gens choisis par leur très grande expertise et leur très grande implication dans leur pédagogie. Ils mangent de la pédagogie. Ils sont des passionnés de leur matière. La très grande majorité des enseignants n'en mange pas. Certains mêmes ont plutôt tendance à en faire des indigestions. Pour la plupart des enseignants, il y a beaucoup d'investissement d'énergie dans leur profession. Mais, pour eux, il y a aussi une nécessité d'avoir d'autres champs d'intérêts dans leur vie. D'où le fossé entre les passionnés et qui font de la pédagogie le centre de leur vie et ceux qui essaient de faire honnêtement leur boulot dans le plus grand respect des enfants!

De plus, les concepteurs de programmes le font à temps plein, le discutent, le dissèquent, le triturent de tous côtés, le font et le refont pour enfin arriver au résultat final. En d'autres mots, ils font un cheminement essentiel et, à la fois, privilégié dont l'aboutissement est le document que reçoit l'enseignant. Par contre, ce dernier n'a pas autant de temps pour faire le même cheminement et pour en arriver à un aboutissement peut-être équivalent parce qu'il enseigne à plein temps, parce que sa formation ou son

ressourcement se fera à travers quelques heures de journées pédagogiques ou de rares rencontres qui auront pour but qu'il serve d'agent multiplicateur pour ses collègues de travail qui auront peine à trouver des dîners ou des fins de journée pour en discuter. Ouf!

L'enseignant se trouvera très heureux (il pourra même l'exiger!) si ces perfectionnements à la petite cuillère ou à la sauvette lui donnent des petits trucs pour renouveler son enseignement. Il se sentira rassuré s'il se fait dire à travers tout le nouveau charabia pédagogique qu'on lui présente et dont on s'attend qu'il le mettra en pratique dans les meilleurs délais, que de la pédagogie par projets, ce n'est pas sorcier. Et que, finalement, il en a toujours fait, même si on n'appelait pas cela ainsi.

Car, ce qui importe, c'est en fait de laisser croire que le renouveau pédagogique existe dans sa classe. On change les mots. On utilise d'autres instruments. Mais la réalité reste inchangée. Le fond, l'esprit n'a aucunement changé. Au moins, on sauve les meubles. N'est-ce pas cela en fait l'important? Pourvu que l'enfant soit à l'école, qu'il soit heureux, qu'il ait de bons résultats dans son bulletin, l'école ne remplit-elle pas alors son rôle? La garderie fonctionne. Que demander de plus?

Pourtant, tout le tragique, tout le drame se situe là. Nous avons beaucoup de professeurs qui ont des trucs ou des moyens d'épater les parents. Nous avons

très peu d'enseignants qui ont compris que ce n'est pas une affaire de recettes ou de spectacles, mais davantage un esprit qui doit s'enraciner dans chacune des activités et qui a pour premier et ultime but de permettre le développement de toutes les composantes de la personnalité de l'enfant en sa présence. Quand l'enseignant a compris que c'est davantage une question d'esprit que de recettes à appliquer, il a dès lors compris l'essence même de toute réforme, que ce soit celle des États généraux ou celle du Rapport Parent, il y a près de cinquante ans.

Malgré tout, c'est une situation normale. En effet, on ne peut demander à un simple exécutant (car c'est ce que doivent être avant tout les enseignants, malgré un droit de parole plus grand!) que d'appliquer ce qui a été pensé

ailleurs. Cause toujours mon lapin! Mais il faut tenir compte de certaines (très nombreuses!) réalités financières et administratives. Un peu de calme! Il ne faut pas prendre ses espoirs pour des réalités.

Cher enseignant, chère enseignante, on veut bien te reconnaître un statut de professionnel lors de la Journée mondiale



des enseignants en octobre ou durant la Semaine annuelle des enseignants en février, mais il ne faudrait pas pousser le bouchon trop loin en réclamant d'être véritablement considéré comme tel dans le concret de tes interventions quotidiennes! Il y a des limites au professionnalisme, tout au moins à celui des enseignants!

Les enseignantes du préscolaire réclament une entrée progressive pour les nouveaux élèves du système scolaire en début d'année; ce n'est pas possible, car il faut respecter intégralement la Loi de l'instruction publique et, par ailleurs, c'est plus compliqué à organiser administrativement. L'équipe des enseignants identifie les besoins prioritaires de concert avec la direction de l'école pour répondre aux besoins urgents de plusieurs élèves de l'école; il faudra voir quel budget sera donné à l'école pour réaliser son plan de réussite et il faudra espérer que la commission scolaire ne viendra pas chercher plus ou moins subtilement la petite marge de manœuvre pour effacer son propre déficit. Est-ce si nécessaire de rajouter d'autres exemples aussi éloquents?

Ce n'est pas le rôle de l'enseignant de penser, du moins pas trop souvent ! Il doit exécuter. Dès lors, il est normal qu'il soit à la recherche de trucs ou de recettes. La très grande erreur, depuis cinquante ans, c'est qu'on ne doit jamais payer un enseignant pour uniquement exécuter. Il faut aussi qu'il

pense et puisse concrétiser le résultat de ses cogitations personnelles et collectives. Il est censé être une charnière très importante, si ce n'est la plus importante, mais on le tient dans les faits à l'écart.

« Le Rapport Parent constitue un guide d'une exceptionnelle qualité qui inspirera sûrement les politiques à définir et les programmes d'études à élaborer, mais j'ai clairement indiqué l'intention du ministère de ne prendre aucune décision sans consulter au préalable les intéressés, et tout particulièrement ceux qui ont une connaissance intime des besoins des jeunes : les enseignants. »

(Paul Gérin-Lajoie, Débats de l'Assemblée législative du Québec, édition du 21 juin 1965.

« Je ne conçois pas que la réforme à réaliser puisse être une réforme authentique si elle ne se fonde pas sur le principe fondamental de l'autodétermination des maîtres en matière de pédagogie. La réforme se fera par les maîtres ; elle ne sortira pas de la fausse magie des « directives » ou de plus ou moins savantes cogitations de cabinets d'études. »

(Arthur Tremblay, sous-ministre de l'Éducation, Hebdo-Éducation, 12 mars 1965, vol. 1, numéro 42)

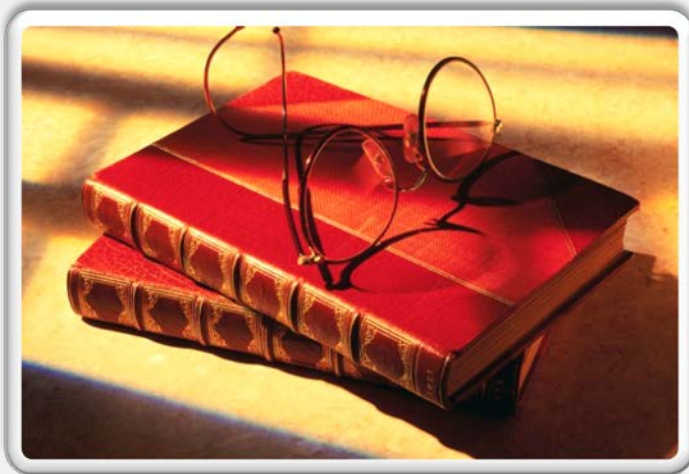
« Au plan de l'application concrète des réformes, le succès ou l'échec dépend de l'attitude du corps enseignant. Or, dans la plupart des schémas imaginés par les théoriciens de l'innovation, tout se passe comme si l'on entendait agir sur les enseignants, pour eux sans doute, mais rarement avec eux. Attitude de paternalisme technocratique, fondée sur la méfiance, et qui suscite en retour la méfiance... D'où l'importance d'associer activement les éducateurs à toute entreprise de réforme de leur domaine. »

(Rapport Faure, Apprendre à être, Fayard-U.N.E.S.C.O., Paris, 1972, page 204)

« La clé de toute rénovation ou d'amélioration de l'école est, pour une bonne part, entre les mains du personnel de l'école, et en particulier du personnel enseignant. Dire cela n'est pas nier l'importance de

l'environnement scolaire et social, ni réduire à la qualité d'accessoires les ressources qu'il recèle. C'est plutôt reconnaître que les efforts les plus importants et les plus significatifs de renouvellement doivent être faits à l'endroit même où le personnel exerce sa profession et où les élèves reçoivent leurs services. »

(Les États généraux sur l'éducation, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Gouv. du Québec, 1996, page 43)



Il y aurait de quoi publier un livre de citations de cette nature depuis cinquante ans. Et la réalité dans tout cela? On n'a aucun respect pour ce professionnel. Quand un médecin, un avocat, un ingénieur (et j'en passe)

parlent, on les écoute. Cela pèse lourd dans les décisions administratives. Quand un enseignant parle, exprime ce que devraient être les choix

pédagogiques devant un conseil d'établissement ou un conseil des commissaires, on sent qu'il réussit davantage à agresser certains de ses interlocuteurs. L'écoute n'est plus la même. On déplore que les enseignants soient campés sur leurs positions ou qu'ils n'agissent que par solidarité syndicale. Comme si leurs avis ne pouvaient pas être fondés, ne pouvaient être les plus pertinents. Ou serait-ce qu'ils manquent de pédagogie pour faire passer leurs idées?

Au niveau des commissions scolaires, la participation des enseignants est toujours le résultat de luttes constantes pour que les enseignants aient vraiment droit de parole et de décision. Ce n'est pas un phénomène naturel. S'ils ne le demandent pas ou ne le font pas inscrire dans une clause de convention collective, on ne fera rien pour leur y faire penser. Car, il faut l'avouer, c'est fatigant, dérangeant, exigeant. Que de cadres ont l'impression de perdre leur temps si précieux dans de telles rencontres!

On a des droits de gérance, des responsabilités à assumer, des droits de l'enfant à protéger. S'il fallait que les enseignants ne pensent pas la même chose que leurs administrateurs, qu'ils conçoivent davantage l'école en termes éducationnels plutôt qu'administratifs, qu'ils bouleversent les normes provinciales pour rendre l'école plus près de l'enfant et répondant mieux à

ses besoins. Et puis, il y a le risque d'infiltrations syndicales ou politiques qui pourraient être néfastes aux enfants.

Alors, soyez rassurés, peuple du Québec, chers parents, vos administrateurs vont continuer à prendre leurs décisions (ne sont-ils pas payés grassement pour cela?) en demandant certes à l'occasion l'avis des enseignants qui travaillent quotidiennement avec vos enfants, quand cela n'aura pas de trop grandes répercussions ou de dangers pour la santé administrative de votre école ou de votre commission scolaire! Vous ne voulez quand même pas que l'on inverse la pyramide de la gérance scolaire et que le pouvoir se retrouve vraiment à la base plutôt qu'au sommet? Soyons vraiment sérieux deux minutes!

Nous vivons dans une société qui trouve normal que quelques personnes s'approprient tout le pouvoir et décident de ce qui est mieux pour le bien-être de celle-ci. On appelle cela une société civilisée. C'est pourquoi on trouve tout aussi normal que ceux et celles qui travaillent quotidiennement avec les enfants à l'intérieur des écoles, qui vivent leurs expériences, leurs découvertes, leurs joies et leurs peines, que ceux-ci se contentent de bien remplir la charge qui leur est confiée ; d'autre part, que ceux et celles qui administrent et sont payés à hauts salaires prennent les meilleures décisions, même s'ils sont absents des lieux de vie des enfants.

Je reconnais qu'impliquer des individus dans un processus de cheminement et de décision est beaucoup plus astreignant que de former un comité réduit et de transmettre les résultats de leurs travaux. Cependant, si on désire que les gens soient responsables et que les décisions rejoignent le vécu de l'ensemble d'une population, il faut absolument qu'on cesse de les consulter et qu'on prenne le temps de les associer aux décisions. Notre malheur, en ce vingt et unième siècle comme au siècle précédent, est que nous sommes trop pressés et que, trop souvent, les décisions sont prises suite à des pressions. Il faut donc agir vite et... sagement.

« Compte tenu de ces facteurs et du fait que la meilleure pédagogie est celle qui s'adapte le mieux aux conditions et aux besoins du milieu, le ministère croit que la liberté accordée aux équipes d'enseignants dans chaque école est susceptible d'enraciner profondément le renouveau éducatif dans l'environnement où il doit s'effectuer et d'éviter dans une large mesure que les changements soient superficiels et passagers, ce qui se produirait si on tentait d'imposer une réforme de l'extérieur. »

(Paul Gérin-Lajoie, Hebdo-Éducation, le 27 août 1965, vol. II, numéro 16, au banquet de clôture du Congrès de la Corporation des instituteurs catholiques)



Enfin, pour terminer sur cette idée, il faut reconnaître qu'un trop grand nombre d'enseignants bloquent ou ralentissent considérablement certains efforts de participation, d'implication, de bonne volonté par leur passivité,

leur paresse professionnelle. C'est le je-m'en-foutisme, le refus de s'impliquer, le je-n'ai-pas-de-temps-à-perdre. On se prétend alors des pédagogues et on refuse dès lors, au nom du temps précieux que l'on préfère investir avant tout pour ses élèves, de se prêter à ce petit jeu qui tourne toujours en discussions à n'en plus finir, en dialogues de sourds, en engueulades politiques, à ces guerres de pouvoir. Ont-ils vraiment tort?

On préfère se contenter de remplir adéquatement sa tâche d'enseignant et laisser à d'autres fous le soin de participer à tous ces comités qui ont sans doute une certaine utilité. Pour eux, la participation est du temps perdu qui

peut être occupé à des choses beaucoup plus intéressantes. Malheureusement, à l'intérieur des écoles et des commissions scolaires, ils forment habituellement la majorité des enseignants. C'est le reflet de notre société, quoi!

Cette majorité de la non-participation, de la non-implication (volontaire, il va sans dire), de l'abstentionnisme, devient trop facilement la caution des dirigeants pour freiner ou refuser d'établir de véritables objectifs et mécanismes de participation. Car il est indéniable que ceux qui désirent s'impliquer sont très souvent des enseignants qui désirent améliorer la situation présente, apporter des correctifs à la vie pédagogique des écoles et de la commission scolaire, faire changer ou évoluer des situations.

C'est donc le type même de participant qui dérange, qui est tout indiqué pour effrayer les dirigeants qui ont déjà assez de problèmes à tenter d'administrer les directives ou les balises des technocrates du ministère de l'Éducation, et qui ne désirent pas en provoquer d'autres pouvant résulter d'une remise en question de certaines situations. Alors, c'est quoi l'autre point à l'ordre du jour?

Pour l'enseignant, sa plus grande hantise, malgré les apparences, demeure depuis toujours les parents. Beaucoup plus que ses patrons, car il a son syndicat pour se défendre, il craint énormément le pouvoir ou l'influence des

parents sur sa condition de professionnel de l'enseignement. Il fera tout pour ne pas se mettre à dos les parents d'un de ses élèves. Si cela arrive, il en sera affecté pendant longtemps. Il veut tellement être aimé par ses élèves et leurs parents, même s'il sait, en fait, qu'il ne peut plaire à tout le monde.

Il est prêt à presque toutes les courbettes afin de s'attirer l'acceptation et, si possible, la reconnaissance de ceux-ci. C'est sa compétence, sa valeur intrinsèque d'éducateur qui est alors en question. Son syndicat n'est plus là pour le défendre. Il se retrouve donc seul pour démontrer sa valeur. Il verra à prendre les parents avec des pincettes, à les brusquer le moins possible, à les envelopper dans un beau langage pédagogique et à critiquer le moins possible leur enfant.

L'enseignant, en général, préfère sentir les parents loin. Il ne communiquera avec ceux-ci que si la situation de leur enfant est devenue critique. Il fera des évaluations à la hausse s'il le faut, car il sait que les parents ne s'inquiètent pas, n'interrogent pas quand leur rejeton a d'assez bonnes notes.

Cette attitude de grande méfiance, de faux respect (il faut entendre parler un certain nombre d'enseignants quand ils discutent entre eux), de recul face aux parents, en général, crée malheureusement un fossé qui n'a aucunement tendance à se rétrécir. On souhaite certes l'implication des parents dans la vie de l'école, mais beaucoup plus sur le plan technique pour aider à la

bibliothèque, pour accompagner lors de visites extérieures, pour préparer une fête, pour brocher un journal, pour organiser un festival d'hiver. Pour ce qui est de la pédagogie, on préfère qu'ils ne s'en mêlent pas trop et même pas du tout, car, dans ce domaine, comprenez-vous, ils s'y connaissent moins.

On les refusera (poliment) lors de journées pédagogiques, de discussions d'ordre éducationnel, aux comités officiels de participation, en dehors du conseil d'établissement qui est un passage obligatoire. Une fois de plus, les enseignants trouvent qu'ils ont suffisamment de patrons et qu'il n'est pas nécessaire de fournir aux parents des moyens contrôlés et continus d'interrogation, de discussion et de recommandation (et pourquoi pas de décision).

Ils considèrent qu'ils ont suffisamment de problèmes avec la situation présente sans institutionnaliser davantage l'implication des premiers éducateurs des enfants à toute la vie éducationnelle, pédagogique et disciplinaire de nos écoles. Ces dernières ne peuvent donc plus être des milieux de vie identiques au milieu familial, mais un monde à part, coupé, car les communications n'ont pas encore été établies entre ces deux milieux de vie de l'enfant.

L'insécurité de l'enseignant face à la réforme de l'éducation, à ses nombreux patrons, aux parents, ne peut avoir pour effet que d'amener des répercussions sur son attitude face à l'enfant. Étant le plus inoffensif de tous, le moins muni pour critiquer l'approche pédagogique et disciplinaire, le seul à ne pas détenir une quelconque autorité, l'enfant subira donc ce pouvoir et devra apprendre qu'il est préférable de s'y plier.

En effet, l'enseignant peut enfin exercer librement son pouvoir démocratique ou non, son influence positive ou négative, son autorité collégiale ou non. Ce qu'il ne peut faire ailleurs, il a maintenant une population qui n'a pas d'autre choix que de l'écouter et de suivre religieusement ses recommandations. C'est un pis-aller.

L'enseignant établira dès lors sa forme d'autorité. Il dictera et imposera ce qui lui semble bon, même si la plupart du temps ce n'est pas vraiment lui qui a pris les décisions. Si l'enfant s'y oppose, il verra à le punir et, s'il le faut, à l'exclure pour assurer la bonne marche de sa classe. Ce sont à peu de chose près les mêmes arguments que ses patrons utilisent à son égard. Une douce vengeance? Une antithèse? Un manque de logique?

Pourtant, sauf des cas exceptionnels, ce n'est pas du tout le sens de la réforme mise de l'avant pour répondre aux besoins et aux défis que l'enfant d'aujourd'hui aura à affronter dans son siècle à lui.

« L'enseignant, à côté de ses tâches traditionnelles, est appelé à devenir de plus en plus, un conseiller, un interlocuteur; davantage celui qui aide à chercher en commun les arguments contradictoires que celui qui tient les vérités toutes prêtes; il devra consacrer plus de temps et d'énergie aux activités productives et créatrices : interaction, discussion, animation, compréhension, encouragement. Sans cette évolution des relations entre éduqués et éducateurs, il ne peut y avoir de démocratisation authentique de l'éducation. »

(Rapport Faure, Apprendre à être, Fayard-U.N.E.S.C.O., Paris, 1972, page 90)

Depuis tout ce temps, où est le conseiller, l'interlocuteur, dans cette relation d'autorité, de supérieur et d'inférieur? A vrai dire, l'enseignant voudrait bien être ce guide et cet animateur tant recherché; mais, trop souvent, il s'en sent totalement incapable. Car pour remplir un tel rôle, il faut commencer par être maître de sa personne. Il faut avoir intégré les notions fondamentales du développement de tout être humain. Il faut savoir où l'on s'en va (ce qui serait plus facile si on n'était pas toujours en train de remettre en question le

système d'éducation et la pédagogie qu'on s'attend qu'il applique dans le quotidien de sa classe!). Il faut enfin considérer l'enfant comme un être à part entière et non comme un inférieur à qui on a, veut, veut pas, beaucoup à apprendre.

Pour y arriver, il importe d'avoir certes un minimum de connaissances, mais surtout il faut continuellement cheminer et travailler à garder son esprit ouvert à l'évolution de l'enfant. Ce n'est pas parce que nous enseignons à de jeunes enfants qui sont encore petits physiquement, qu'il faille qu'ils soient aussi petits dans notre esprit. Il est malheureux que trop de pédagogues s'enferment dans des conceptions souvent dépassées de l'éducation et de l'enfant.

L'enfant d'aujourd'hui, on l'a maintes fois écrit, est celui de l'image, de l'électronique, d'une famille en changement, d'une société en bouleversements, d'une société qui se cherche. Ignorer cela dans le concret, c'est ignorer l'enfant avec qui nous cheminons. Dès lors, il est beaucoup plus rassurant et moins provocateur de remises en question, d'imposer une relation d'autorité plutôt que celle de conseiller qui implique de se mettre au même niveau. Ce dernier rôle relève alors d'un idéal. Ne vit-on que de recherches d'idéaux?

L'enseignant ne peut transmettre la confiance qu'il n'a pas, car ses supérieurs ne font rien, eux non plus, pour créer un nouveau type de relation qui ne soit plus d'autorité, mais d'égalité. Vivant dans un système d'autorité, l'enseignant transmet fidèlement celle-ci à des enfants qui sauront transmettre à leur tour, plus tard, s'ils ont eu de bons maîtres, ce même système. On ne peut donner que ce que l'on a.

D'où la légende sarcastique : la population donne des coups de pied au derrière du gouvernement, lequel fait de même avec les commissions scolaires qui les transmettent aux directions d'école afin que ceux-ci les redonnent aux enseignants qui les administreront à leurs élèves, lesquels n'auront pas d'autre choix que de botter le derrière de leur chien. Pauvre bête!

Il serait absurde de penser par contre que les relations enseignants-élèves n'ont pas évolué, qu'elles sont restées comme avant la Révolution tranquille. Même si elles reposent fondamentalement sur l'autorité, elles ont pris d'autres dimensions. Elles ont évolué comme la société elle-même l'a fait. Positivement? Cela dépend du point de vue. Dans certains milieux, on déplore même que ce soit maintenant avec l'enfant roi que l'on doit composer jour après jour. Avant, on considère que l'on avait l'appui inconditionnel des parents. Était-ce si vrai quand on ne se rappelle que le fait

qu'un commissaire pouvait se permettre de rappeler à l'ordre un enseignant (une enseignante, de préférence!) parce qu'il avait eu une plainte fondée ou non d'un parent?

Sur le plan pédagogique, ces relations ont aussi subi une certaine évolution. En effet, le professeur, le livre et le tableau noir ne sont plus les seuls à enseigner à l'enfant. Il y a maintenant l'ensemble des médias de toutes catégories et, en particulier, l'ordinateur. En théorie, ce sont de précieux auxiliaires. En pratique, c'est davantage une quincaillerie dont les enseignants connaissent mal et maîtrisent mal l'emploi tant technique que pédagogique. Certains médias accumulent de la poussière dans un rangement quelconque. On ne leur a jamais vraiment donné vie. Il y a eu des modes, passagères et restreintes pour la plupart.

D'où les deux extrêmes que nous retrouvons généralement : les livresques qui ont peur de ces appareils qui sont du chinois ou trop compliqués et nécessitant beaucoup de temps de préparation, et les maniaques de l'ordinateur qui oublient règle générale les autres formes de médias et qui ne peuvent s'en passer. Encore une fois, garder un juste milieu, c'est ce que très peu réussissent.

Mais c'est aussi plus facile de rester livresque dans son enseignement, car la pression des parents est très forte pour que presque tout le travail de l'enfant

soit centré sur des livres ou des cahiers d'exercice, source de sécurité et de référence pour les parents. On a besoin de preuves ou de traces très concrètes des apprentissages de nos chers enfants. On est des Thomas de l'éducation!

Même si les enseignants font l'objet de la majeure partie de ce chapitre, il ne faut pas oublier qu'il y a d'autres personnes qui forment et complètent le personnel de l'enseignement. En premier lieu, il y a le personnel de soutien qui est encore et toujours le groupe le plus minimisé dans tout le système d'éducation. Les moins bien payés, les employés de soutien ne sont pas reconnus à leur juste valeur. Ils semblent être au service de tous. Cet état d'esprit a pour effet de créer chez ces employés un sentiment d'infériorité plus ou moins avoué.

Pourtant, quel travail important que de créer un milieu propre à tous les points de vue pour que, jour après jour, tous les enfants et tous les adultes puissent travailler dans un environnement sain! Quel travail important que de soutenir (quand ce n'est pas de remplacer plus souvent qu'autrement!) la direction dans la paperasse inflationniste venant des exigences supérieures ou de répondre aux nombreux petits besoins de secrétariat ou de communications des enseignants!

En second lieu, il y a les professionnels non enseignants, c'est-à-dire tous ces spécialistes qui complètent directement ou indirectement le personnel enseignement. On peut les classer en deux catégories : les conseillers pédagogiques et les grands spécialistes. Les conseillers pédagogiques sont issus du milieu enseignant et ont pour rôle de conseiller ces derniers, de les aider à cheminer dans les dédales de toute réforme pédagogique. Auparavant, spécialisés dans un domaine très précis, ils ont été appelés à élargir leur palette de couleurs pédagogiques dans un esprit multidisciplinaire.

Comme ils ont pour mission de porter leurs actions auprès des dirigeants de la commission scolaire et du personnel enseignant, les conseillers pédagogiques doivent les faire cheminer, les guider vers un enseignement de plus grande qualité. A cette fin, ils élaborent des documents, des guides. Ils organisent des rencontres. Ils assistent à des réunions de toutes sortes pour jouer leur rôle premier de conseiller.

Leur grand problème en est un de communications. Ils ont souvent de la difficulté à faire passer leur message puisque leur clientèle est le plus souvent préoccupée par d'autres problèmes qui semblent plus prioritaires. Les dirigeants ont des problèmes administratifs ou financiers à résoudre. Les enseignants ont des problèmes de temps et, assez souvent, des problèmes de

négociation ou de relations de travail qui ne permettent pas le climat nécessaire pour être réceptif à des échanges pédagogiques.

Les conseillers pédagogiques se doivent donc de manœuvrer avec doigté à travers ces nombreux écueils tout en essayant de mener la barque éducative à bon port. Parfois, leur attitude provoque un certain froid avec les enseignants. On leur reproche souvent d'être trop puristes, d'être abstraits, d'être absents des problèmes quotidiens que vivent les enseignants et ainsi de ne pas répondre à leurs attentes. De plus, leur titre n'en fait pour autant des communicateurs nés. Dans ce domaine, comme ailleurs, le contenant est aussi important que le contenu pour trouver des acheteurs.

La deuxième catégorie, une espèce en voie de disparition ou presque malheureusement, regroupe les psychologues, les travailleurs sociaux, les orthophonistes, les infirmières, etc.... Ils sont issus d'institutions universitaires. Leur rôle s'accomplit surtout auprès des enseignants et des enfants. Ils sont considérés comme de véritables spécialistes en raison même de leur formation et du caractère très précis de leurs fonctions.

Petit à petit, depuis trente-cinq ans, en raison des ressources financières disponibles et, parfois, d'un manque de main d'œuvre tout aussi disponible, ils ont été appelés à désertier les écoles, à ne répondre qu'aux appels urgents,

à se faire redéfinir les attentes face à leur rôle respectif (souvent dans une optique administrative) et à se voir confier de plus en plus d'écoles.

Encore là, les enseignants déplorent cette désertion progressive de ces ressources précieuses. À l'heure d'une réforme majeure, au moment où le personnel enseignant exige l'appui de ces professionnels pour la mener à bien et répondre surtout aux besoins grandissants des enfants, il est malheureux de voir ces ressources fondre comme glace au soleil... administratif. Pour les parents, c'est l'obligation de se tourner vers le secteur privé et d'en payer le prix si leur enfant est en difficultés. Allô, la gratuité et la chance égale de se développer!

En résumé, le personnel de l'enseignement est composé d'un très grand nombre de spécialistes, de professionnels dans des domaines particuliers et complémentaires, qui n'ont pas assez souvent l'occasion de se rencontrer et de discuter de leurs idées et de leurs problèmes afin de mieux se connaître et de ramer dans le même sens pour le mieux-être des enfants. Est-ce un luxe au-delà de nos moyens financiers, techniques et humains que de vouloir chausser les souliers des enfants et d'emprunter leur sentier avec leurs pas?



## Le syndicalisme

L'essentiel du cierge n'est point la cire  
qui laisse des traces,  
mais la lumière.

Antoine de Saint-Exupéry



Le syndicalisme, dans son ensemble, n'a jamais eu bonne presse et ne l'aura certes pas dans le futur. C'était le cas dans les années soixante-dix; c'est aussi vrai aujourd'hui. C'est un arbre rébarbatif au premier coup d'œil. Il faut attendre qu'il nous donne ses fruits pour juger de sa valeur. Si, un jour, il en arrivait à trouver

bonne presse, il faudrait certes s'inquiéter de ce qu'il est devenu. Le syndicalisme doit être un outil important de changement et d'évolution sociale. Le changement fait toujours peur. Le syndicalisme fera toujours peur.

Le syndicalisme enseignant n'en est pas exempt. Aujourd'hui, comme hier, s'afficher comme syndicaliste, surtout quand on est un enseignant, c'est de quoi faire naître de multiples craintes chez les parents et les administrateurs. Si on en avait le choix, on chercherait à les éliminer pour pouvoir éviter des peurs plus ou moins fondées ou pour pouvoir administrer en paix. C'est pourquoi les jeunes enseignants, plus particulièrement ceux à statut précaire, évitent de faire des vagues syndicales pour obtenir le plus rapidement leur permanence.

Bien alimentés par des propos de ministres ou de journalistes soucieux du bien commun, les parents appréhendent parfois que, si l'enseignement donné à leur enfant l'est par un enseignant étiqueté syndicaliste, cet enseignement soit de moindre qualité, car cet éducateur doit être quelqu'un qui est peu disponible et qui se contente du strict minimum, en comptant sans cesse ses minutes. Dans les faits, je connais de nombreux enseignants syndicalistes qui sont de grands pédagogues. L'enseignant fonctionnaire n'est pas l'apanage uniquement de ceux qui sont identifiés syndicalistes.

Les administrateurs, pour leur part, voient en cet employé celui qui ne semble connaître que le langage de la convention collective et de la revendication, et qui leur fait perdre un temps précieux qu'ils pourraient occuper à discuter de pédagogie. Ils me font penser aux gens qui n'aiment

pas laver la vaisselle et qui s'achètent un lave-vaisselle, sous prétexte qu'ils veulent sauver ce temps précieux pour faire des choses plus utiles, mais qui s'écrasent soir après soir devant leur télé.

Dans les deux cas, à première vue, la valeur du pédagogue en prend pour son rhume. S'il est syndicaliste, il ne peut être un bon prof. C'est ce que, d'ailleurs, mon premier directeur d'école avait beaucoup de difficultés à comprendre. Il se demandait comment moi, un prof qui ne comptait pas son temps et qui cherchait à innover et à créer une dynamique positive avec mes élèves de sixième année de l'époque, je pouvais en même temps négocier des clauses de convention collective. Je lui répondais alors que c'était pour éviter les abus patronaux, comme une assurance (presque) tous risques contre un employeur qui voudrait se permettre des libertés administratives sur le dos de son personnel et sans avoir associé ces professionnels aux choix éducationnels d'une école ou d'une commission scolaire.

Mais que s'est-il donc passé pour que nous en soyons rendus à un tel état de fait, pour que notre système d'éducation soit de plus en plus régi par des conventions collectives de plus en plus volumineuses et tatillonnes, pour que plus souvent qu'autrement nous retrouvions dans nos écoles des nids presque permanents de conflits de travail?

Mais qu'est devenue cette bonne vieille institutrice de l'école du rang, dont nous disions qu'il fallait qu'elle ait la vocation pour enseigner tellement il nous apparaît, avec nos yeux d'aujourd'hui, que c'était un travail de missionnaire? Pourquoi l'enseignante d'aujourd'hui n'aurait-elle pas elle aussi la vocation? Serait-ce que n'importe qui peut être prof de nos jours, évolution oblige?

Comment se fait-il que l'on surprenne maintenant les enseignants à parler de salaire, de diminution ou de redéfinition de tâches, de sécurité d'emploi ou d'équité salariale? Dans les années soixante-dix, on les a même entendus dénoncer l'école comme étant au service de la classe dominante! Ils semblent toujours être en revendication. Qui va siffler la fin de la récréation? Est-ce le syndicat qui mène ou le gouvernement?

Où est rendue l'institutrice des débuts du siècle et même des années cinquante, qui ne comptait jamais le temps et l'énergie qu'elle mettait pour bien éduquer les enfants d'âges différents qui lui étaient confiés, qui arrivait plus tôt, le matin, pour chauffer la classe et faire le ménage dans certains cas, qui n'aurait surtout jamais osé critiquer l'autorité et encore moins l'école? Elle a disparu, tout comme la société dans laquelle elle vivait.

L'enseignant est tombé radicalement de sa tribune, d'un certain piédestal où il a siégé longtemps dans l'ombre du curé, du notaire et du médecin du

village. Il a perdu une certaine auréole, un certain statut de personnage assez important. Il est devenu un travailleur, puis un professionnel. Mais ce ne fut pas facile.

Quand le système d'éducation au Québec se résumait à de multiples écoles de rang administrées par des commissions scolaires où le personnel enseignant se réduisait le plus souvent à une seule personne ou à quelques-unes tout au plus, on ne pensait pas encore à la syndicalisation. C'était l'époque de la très grande autonomie des commissions scolaires qui imposaient toutes les conditions, tant de travail que salariales, à l'enseignante qu'elles pouvaient remercier de ses services à leur gré.

Qu'on en juge d'après l'anecdote suivante : le 13 septembre 1897, le gouvernement du temps sanctionne une loi fixant le salaire minimum des instituteurs à 100\$ par année. Cependant, la promulgation de cette loi donne lieu à une vive réaction de la part des commissaires d'écoles qui réussissent, à force de pressions, à faire annuler cette loi le 20 janvier 1898. L'institutrice n'avait donc pas d'autre choix que d'accepter sans condition les offres des commissaires ou de laisser sa place à une autre qui avait davantage la vocation.

Toutefois, certains villages sont devenus des villes ; certaines écoles de rang ont fait place à des écoles de village. L'institutrice a vu arriver de plus en

plus de confrères et de consœurs pour l'aider dans sa tâche devenue impossible, en raison du trop grand nombre d'enfants fréquentant désormais l'école, surtout élémentaire.

De travailleuse solitaire qu'elle était, l'enseignante n'est plus seule pour exposer ses problèmes. Mais il faudra attendre le 2 novembre 1936 pour que le syndicalisme enseignant prenne naissance grâce au travail acharné d'une institutrice (qui avait sûrement perdu la vocation!), Laure Gaudreault.

Cette enseignante a été l'artisane qui a défriché, qui a semé, qui a dû combattre et faire tomber les nombreuses craintes présentes chez les institutrices et les instituteurs, qui a travaillé à leur faire comprendre l'importance de se regrouper, de former une force afin de faire valoir leurs droits et de faire connaître leurs problèmes et ceux de l'école.

Elle voyagera beaucoup à travers cette [REDACTED] belle province, fondera les premiers syndicats pour enfin en arriver à la formation de corporations au niveau provincial. Ce sera un travail long, pénible. Les oppositions sont fortes. Les mentalités sont difficiles à changer. Ce n'est pas difficile à imaginer quand on sait que les femmes de notre coin de pays n'ont obtenu le droit de vote au Québec qu'en 1940!

Son travail et celui de centaines d'autres dans les innombrables commissions scolaires nous amènent dans les années cinquante à des syndicats locaux qui

négoçient désormais les salaires et les conditions de travail des instituteurs. Sur le plan provincial, les enseignants se regroupent à l'intérieur de la Corporation des instituteurs catholiques (C.I.C.) afin de faire valoir leurs intérêts professionnels. Il est intéressant de noter qu'auparavant, ils ont commencé par être regroupés dans des corporations distinctes, soit sur le plan rural-urbain, soit sur celui des instituteurs et des institutrices (catholiques, il va sans dire).

Les enseignants mènent alors de nombreuses luttes uniquement locales afin d'améliorer leur situation de travailleurs et leur reconnaissance syndicale. C'est l'époque de la surenchère au niveau des commissions scolaires afin d'attirer la meilleure clientèle de professeurs. Ces derniers ne se plaignent pas trop de ce petit jeu et se contentent de négocier.

Au niveau de la province, des enseignants se rencontrent de plus en plus fréquemment, prennent conscience de leurs problèmes réciproques et s'aperçoivent des nombreuses inégalités qu'est en train de créer cette surenchère. Ils décident donc qu'ils doivent intervenir au niveau provincial. C'est Raymond Laliberté (un nom prédestiné?) qui embarquera



définitivement les enseignants dans une prise de conscience provinciale, ainsi que dans leurs premières luttes collectives.

Le gouvernement de la Révolution tranquille ne rejettera pas cette tentative de porter le débat des relations de travail à son niveau, lui qui essaie, depuis de nombreuses années, de prendre le contrôle de tout le système d'éducation. C'est une occasion rêvée et de grande importance. Il ne la laissera pas passer.

La Révolution tranquille qui a apporté la reconnaissance du droit de grève aux enseignants, ainsi qu'une amélioration appréciable des conditions de travail et salariales, a créé un moment d'euphorie chez le personnel enseignant. C'était l'époque de la grande collaboration, la lune de miel. Mais comme tout bon ménage québécois, ce fut de courte durée.

Les négociations locales de 1966, avec la saturation des commissions scolaires dans leurs offres à la hausse et avec le niveau croissant des arrêts de travail un peu partout à travers la province, seront le début de la fin. En effet, en février 1967, le gouvernement Johnson, père, avec Jean-Jacques Bertrand au poste de ministre de l'Éducation, promulgue la loi 25



qui a pour but de reconnaître le droit de l'enfant à l'éducation et d'instaurer un système de négociations provinciales. En fait, pour l'État, cette loi a pour véritable objectif de concrétiser la prise en main définitive de l'organisation scolaire du Québec moderne face aux syndicats enseignants et aux commissions scolaires.

Pour les enseignants, c'est la gifle, le coup en bas de la ceinture. On avait assisté pourtant à la plus grande mobilisation d'enseignants du Québec devant le Parlement québécois que l'on n'ait jamais connue jusqu'à ce jour (et certes, pour des décennies à venir!). Les enseignants retournent au travail, mais avec un goût amer qui durera longtemps. Ce ne sera que la première de d'autres scénarios similaires pour les quarante-cinq années suivantes.

La C.I.C. devient la C.E.Q.  
(Corporation des enseignants du Québec). Même si son nom a été modifié, l'organisme provincial des enseignants n'en demeure pas



moins une corporation et non un syndicat, ce qui provoque plusieurs contradictions entre la théorie et la pratique. En effet, une corporation a pour but de défendre les intérêts professionnels de ses membres dans un cadre de

protection des intérêts de la population, et non de négocier dans le domaine des relations de travail. De plus, elle est sujette à une reconnaissance légale du gouvernement.

La C.E.Q. se trouve donc dans la position de défendre ses membres qui le réclament et de protéger ses arrières afin de continuer à exister comme



corporation. C'est ainsi que, malgré la gifle du Bill 25 et l'opposition de plus en plus grande des enseignants aux positions gouvernementales, la C.I.C., et puis la C.E.Q., reçoivent à leur congrès de juillet 1967 le ministre de l'Éducation sous le gouvernement Johnson, père, Jean-Jacques Bertrand, et en juin 1968, celui sous le gouvernement Bertrand, Jean-Guy Cardinal. Ce furent les dernières fois. Jamais plus depuis ce

temps, un ministre de l'Éducation ou un homme politique élu n'a été invité à un congrès de l'organisme corporatif, puis syndical.

C'est l'affrontement qui commence. Au niveau gouvernemental, c'est la dénonciation de l'attitude de plus en plus politique de la C.E.Q.. On blâme les dirigeants «syndicaux» de vouloir faire des relations de travail et de la négociation collective un débat politique. La population, habituée depuis des

siècles à voir dans les enseignants certains modèles de respect de l'autorité et des travailleurs avant tout soucieux de donner la meilleure éducation à leurs enfants, ne comprend pas cette nouvelle attitude et donne facilement raison au gouvernement qui l'utilise à bon escient pour discréditer cette nouvelle force qui semble vouloir naître.

De plus, on entreprend la première négociation provinciale qui durera plus de deux ans, pourrira lamentablement, et finira par la signature d'une entente non désirée par les enseignants. En effet, ces derniers, essouffés, démotivés, écœurés par une lutte beaucoup trop longue, décident d'y mettre un point final. Cependant, les problèmes sont loin d'être réglés. Ils ne sont mis qu'en veilleuse.

Au niveau syndical, c'est le stade de la réorganisation et du regroupement des forces. Avec Raymond Laliberté comme président, la C.E.Q. entreprend une vaste étude de toute son organisation et de ses structures par un comité ayant à sa tête Yvon Charbonneau, le futur président de la C.E.Q., l'incarnation des forces de gauche qui animent la corporation enseignante, le député



lointain du Parti Libéral du Québec et du Canada, et le très lointain ambassadeur canadien à l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (U.N.E.S.C.O.).

On propose alors de transformer la Corporation des enseignants du Québec en une centrale syndicale regroupant tous les syndicats de travailleurs de l'enseignement du Québec. Cette recommandation est discutée et acceptée par l'instance suprême de la C.E.Q., à son congrès de juin 1970. Cependant, cela prendra plus de quatre ans à se réaliser sur le plan légal.

Cela n'empêchera pas la future Centrale des enseignants du Québec de fonctionner et de se comporter comme si elle était, d'ores et déjà, une centrale syndicale. C'est ainsi qu'en août 1970, elle se donne un nouveau président en la personne d'Yvon

Charbonneau, originaire du Nord-Ouest québécois. De plus, elle commence ses premiers contacts avec la Confédération des syndicats nationaux (C.S.N.) et la Fédération des travailleurs

du Québec (F.T.Q.) en vue de la négociation en front commun de 1971-72.

Dorénavant, on parlera un langage syndical à la C.E.Q..



Pendant qu'elle se structure et se transforme sur le plan technique, la C.E.Q. assiste à une autre transformation encore plus profonde, celle de son idéologie et de ses objectifs. En effet, des militants de gauche (dits les camarades!) très actifs prennent d'assaut la nouvelle centrale syndicale afin de provoquer des discussions et des débats de fond, non seulement sur le rôle et les conditions de travail des enseignants, mais aussi sur celui de l'école dans notre société, à l'aide de documents d'analyse aux propos explosifs.

C'est, premièrement, la publication d'un «livre blanc » que les congressistes décident d'acheminer au sein du milieu enseignant pour de plus amples discussions.

Puis suivent la création du Comité d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignant (C.E.R.E.E.) et la parution du document « L'École au service de la classe dominante » lors du congrès de juin 1972 à Sainte-Adèle.



Ce congrès trouve l'analyse trop sommaire et prolonge le mandat de la C.E.R.E.E. afin qu'une discussion soit faite à la base et vienne compléter ce document. Ceci nous amène au premier congrès de la Centrale, en juin 1974,

et au document « École et Luttés des classes au Québec ». La C.E.Q. vient de faire un lent (relativement) et parfois pénible cheminement vers une définition très claire de son orientation qui se situe maintenant à l'intérieur d'une lutte constante des intérêts des travailleurs, étant donné la démonstration d'une classe dominante et d'une autre, dominée.

Même si elle n'était pas la seule à l'époque à arriver à un tel constat, la C.S.N. et la F.T.Q., ayant aussi publié des documents analogues, la population, alimentée par un gouvernement libéral, digérait très mal cette prise de position des enseignants du Québec et craignait des répercussions éventuelles sur l'éducation qui, dorénavant, serait donnée à leurs enfants. On accepte mal qu'on dise certaines vérités.

Quand nous entendons affirmer qu'il y a, au sein de notre société, des individus qui exploitent d'une façon organisée d'autres individus pour en retirer des avantages au niveau de leur groupe, nous nous disons que c'est sans doute vrai, mais ce ne semble pas être une raison pour que les enseignants le dénoncent. Quand on entend prétendre que l'école sert d'instrument pour véhiculer les valeurs de cette classe dominante en sélectionnant et en ne donnant pas les mêmes chances de développement éducationnel à tous les enfants du Québec quelle que soit leur origine, on affirme alors qu'on pousse un peu trop loin les conclusions. Pourtant...

Il faut reconnaître que le syndicalisme enseignant des années soixante-dix est loin d'être « politiquement correct » dans son exposé des problèmes. Au nom de la pureté et du non-compromis sur le sens des mots, on y va carrément et sans détour, tant au niveau des écrits et des paroles que des gens qui véhiculent pourtant ces idées.

Ainsi le choix de Raymond Laliberté et d'Yvon Charbonneau, comme présidents, n'avait aucune consonance politique, contrairement aux partis politiques qui choisissent souvent pour chef un personnage dont l'image pourra être facile à vendre à la population et qui pourra changer régulièrement de chemise s'il le faut, en étant accompagné constamment de son attachée de presse. Je m'explique.

On ne peut dire que l'image physique de Laliberté et de Charbonneau était vendable au public québécois. Les membres du Congrès de la C.E.Q. avaient choisi davantage la valeur de l'homme que son image physique. C'était peut-être beaucoup plus louable, mais c'était beaucoup moins rentable, car, dès qu'ils essayaient de véhiculer des idées ou des positions, ils créaient, avant même leur message, une antipathie chez la population qui empêchait ce message d'atteindre son véritable but.

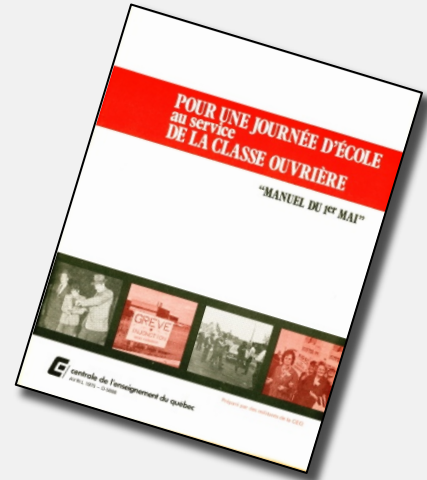
Au niveau des écrits, on appelait une carotte une carotte et un chat un chat. Pas de sous-entendus ou de demi-mot, de demi-vérités! Toutefois, dans la

plupart des cas, cela suscitait chez le lecteur (même enseignant) une réaction négative qui empêchait une fois de plus le message de passer. C'était à croire qu'on n'avait aucune notion de pédagogie! D'où les réactions très agressives chez la population et chez plusieurs enseignants.

Les enseignants avaient déjà réagi et ont réagi pendant longtemps très négativement aux écrits de la Centrale, non pas parce qu'ils étaient majoritairement en désaccord avec les idées de fond, mais parce qu'ils acceptaient très difficilement les mots qu'on utilisait pour les exprimer. Alors, c'était inévitable que la population réagisse encore plus négativement, n'ayant pas à sa disposition des leaders syndicaux pour venir lui expliquer le sens véritable de ces termes et engager la discussion de fond essentielle à la compréhension de la démarche.

Tout comme les technocrates du ministère de l'Éducation élaboraient des documents en oubliant de mettre dans le coup, de faire faire le même cheminement à ceux auxquels ils étaient destinés, les militants syndicaux de la C.E.Q. oublièrent plus souvent qu'autrement de laisser le temps à la base et à la population d'assimiler ces notions nouvelles pour notre société, de les accepter ou de les rejeter. C'était peut-être beaucoup plus rapide de procéder ainsi, mais cela rendait aussi les choses beaucoup plus confuses et susceptibles de nuire à l'établissement d'un véritable consensus, surtout

quand il faut tenir compte qu'il y a toujours une autre partie qui ne demande pas mieux que de comptabiliser sur ces erreurs stratégiques. Le « Manuel du 1<sup>er</sup> mai » (1975) en était une très bonne illustration.



Ce qui était écrit dans les documents sociopolitiques de la C.E.Q. avait aussi été écrit et dénoncé par d'autres organismes, que ce soit le Rapport Faure de l'U.N.E.S.C.O. ou le rapport du Conseil du statut de la femme au sujet des stéréotypes sexistes véhiculés par l'école. Mais, dans ces cas-là, cela faisait plus sérieux, semble-t-il.

Donc, ce n'était pas du tout les idées de fond ou le contenu qui suscitaient des oppositions pour la plupart des gens, mais c'était davantage la forme de présentation qui rendait le contenu trop nébuleux et trop riche de détonateurs négatifs. Quand nous parlons en notre propre nom, nous pouvons user du langage qui nous convient puisque nous n'engageons que notre propre personne. Mais quand c'est au nom d'une collectivité, on aurait intérêt à faire preuve d'un peu plus de pédagogie, sans tomber pour autant dans le trop politiquement correct!

Pendant tout ce temps s'étaient déroulées deux négociations provinciales aussi ardues l'une que l'autre. Celle de 1971-72 avec la première expérience

de Front commun, la grève de quinze jours, la Loi 19 pour forcer le retour au travail, les défis à cette loi et le Décret de décembre 1972 imposant pratiquement le régime de relations de travail pour les quatre années à venir, n'avait donc rien pour améliorer les relations entre le gouvernement et les enseignants du Québec.

Celle de 1975-76 qui fut lente à aboutir, avec encore une fois ses nombreux moyens de pression et débrayages, mais avec la signature d'une entente, pouvait sembler de meilleure augure et du début d'un temps nouveau (comme on le chantait aussi à l'époque). Ce n'était pas le cas, car s'il y avait eu entente, c'était dû beaucoup plus à un essoufflement des troupes syndicales, comme ce fut le cas lors de la négociation de 1968, et à la pression financière exercée par la partie patronale après deux mois de vacances et de non-prestation de salaire.

Après des années d'affrontements idéologiques et de relations de travail avec le gouvernement du jeune Robert Bourassa, l'arrivée surprise du Parti Québécois au pouvoir en novembre 1976 créa une onde de choc et était porteuse, à première vue, de promesses de lendemains



plus ensoleillés. Les enseignants qui étaient majoritairement péquistes et qui avaient travaillé pour plusieurs à porter ce parti au pouvoir croyaient (naïvement) que, dorénavant, ce serait plus facile.

Toutefois, René Lévesque ne tarda pas à affirmer qu'il n'était pas le premier ministre des membres du Parti Québécois, mais de toute la population. Dès lors, de nombreux éléments du programme du PQ se retrouvaient avec des bémols ou carrément reportés aux calendes grecques. Ce qui empêchait le réveil d'être brutal et permettait de pardonner les accrocs au programme du parti ministériel, c'est qu'il y avait, comme encore aujourd'hui, la toile de fond d'un référendum qui donnerait enfin aux Québécois le pays tant espéré. Donc, dans ces conditions, on évite de « se tirer dans le pied », comme on dit trop souvent en politique.

La victoire du Non au référendum de 1980, la morosité générale qui s'en suit, la nuit des « longs couteaux », le rapatriement de la Constitution canadienne par Pierre Elliot-Trudeau, le « beau risque » constitutionnel de René Lévesque



avec Brian Mulroney, la profonde récession du début des années quatre-

vingt, le retour de Robert Bourassa en décembre 1985, un discours politique axé de plus en plus sur la privatisation et sur la réduction du rôle de l'État dans les sphères économiques du Québec sont autant d'éléments qui créent une atmosphère de mois de novembre à la décennie des années quatre-vingt. Il n'est pas rare de rencontrer alors des gens très actifs politiquement ou socialement qui ont plutôt la tête à la démission, au découragement dus certes par des horizons qui semblent bouchés, par des espoirs éventuellement évanouis, par de la fatigue résultant de deux décennies précédentes de luttes politiques. C'est l'heure du cocooning, du retour à la maison, bien dans ses pantoufles et plus disposé à faire son jardin, élément plus valorisant, plus stimulant que l'actualité politique de l'heure.

Les enseignants n'y échappent pas, il va sans dire. Après une négociation fructueuse et la signature d'une convention collective intéressante à quelques mois du référendum de 1980, les enseignants apprennent à la fin de 1982 que le gouvernement de René Lévesque, avec Jacques Parizeau comme ministre des Finances, veut diminuer les salaires de l'ensemble de la fonction publique et parapublique dans une proportion de 20% pour lui aider à faire face à la récession sévère qui sévit dans l'ensemble de l'économie mondiale.

Évidemment, les enseignants s’y objectent formellement et envoient une fin de non-recevoir à leur véritable employeur. Via leur centrale syndicale, ils s’indignent que ce gouvernement péquiste, leur gouvernement à leurs yeux, reviennent chercher ce qui avait été négocié de bonne foi de part et d’autre avant le référendum. Le gouvernement Lévesque maintient ses intentions et face au mur syndical, il décide d’imposer ce rapatriement salarial.

Les enseignants s’y refusent et tombent en grève en février 1983. Cette grève dure deux semaines avant que l’Assemblée nationale vote une loi forçant le retour au travail des enseignants. Les enseignants défient cette loi aux pénalités sévères. Pour une grande partie des enseignants, ce défi durera deux jours avant que le tout revienne à la normale, avant que les enseignants acceptent à contrecœur de réintégrer leur classe, l’esprit n’étant plus guère au travail soutenu, mais plutôt à s’en tenir au strict minimum. Eux aussi ont la tête au cocooning.

Le reste de la décennie, et pour une bonne partie de la décennie suivante, est à l’enseigne de la morosité ambiante et très peu stimulante. Les négociations de renouvellement des conventions collectives avec les enseignants se soldent habituellement par des décrets gouvernementaux. Le dialogue est restreint. La véritable recherche de solutions est à tout de fin absente.

Ce n'est que le retour du Parti Québécois au pouvoir en 1994 qui redonnera un certain enthousiasme, un certain espoir de jours meilleurs, même si de nombreux enseignants ont encore en tête et sur le cœur les événements de février 1983. On est sceptique. On demande à voir.

Comme suite à l'élection de 1976, il y a toujours le pays en devenir comme toile de fond avec les espoirs que suscitent un Jacques Parizeau en grande forme politique et la promesse d'un référendum imminent. À l'image de 1976, le gouvernement Parizeau lance de nouveaux projets stimulants dont une Commission sur un projet de Québec à bâtir, un complément à la Commission Bélanger-



Campeau sur l'avenir constitutionnel du Québec, créée par Robert Bourassa au lendemain de l'échec du lac Meech, au début des années quatre-vingt-dix. Sur le plan de l'éducation, c'est la création des États généraux sur l'Éducation qui a pour but de faire le point sur la situation éducationnelle au Québec et de sortir ce système du piétinement sur place qui le caractérise alors en lui donnant un second souffle et surtout, en lui permettant de se mettre à l'heure des exigences du nouveau siècle qui s'annonce.

La C.E.Q. se veut très présente dans ces deux dossiers majeurs qui engageront indubitablement l'avenir de la société québécoise. Elle est active en préparant et en présentant des mémoires devant ces deux organismes d'études, d'analyses, de recommandations. Évidemment, dans le dossier de l'éducation, elle sera encore plus active en menant de nombreuses consultations pour établir la plate-forme de la Centrale devant les États généraux. Plusieurs enseignants, à titre individuel, y vont aussi de leur mémoire personnel et de leurs recommandations devant cette agora de l'éducation.

Une nouvelle victoire, plus serrée, du Non au référendum de 1995 ne crée pas la morosité qui avait suivi celle de 1980. Sur le front de l'éducation, le travail se poursuit et est porteur de promesses. Le rapport final des États



généraux propose une réforme majeure du système d'éducation, de la même ampleur que celle mise de l'avant par le Rapport Parent au début des années soixante.

Le gouvernement fait sien l'esprit de cette réforme et met en marche la machine gouvernementale pour la concrétiser. Un calendrier d'implantation est mis de l'avant en commençant par le préscolaire qui passe de mi-temps à temps plein, et par le début du primaire où on retrouve dorénavant trois cycles d'apprentissages au lieu des deux traditionnels. Un plan graduel de formation est proposé pour l'ensemble du personnel enseignant préscolaire, primaire et secondaire, afin de familiariser ceux-ci à plusieurs nouveaux termes et surtout à une dynamique tout à fait nouvelle pour la majorité d'entre eux, la pédagogie par projets et une nouvelle approche d'évaluation avec la venue généralisée d'un portfolio pour chaque enfant.

La C.E.Q. se montre ouverte à cette nouvelle réforme, mais elle se veut aussi le chien de garde de son implantation. Elle exige des comités de suivi de cette réforme tant au niveau national que de chaque commission scolaire afin de veiller au grain. Le gouvernement accepte et ne demande pas mieux que d'associer le plus étroitement possible les enseignants sur cette démarche à long terme, le temps que les enfants du préscolaire et du premier cycle qui sont les premiers à la vivre grandissent et franchissent tous les échelons jusqu'à la fin du secondaire.

Ce qui vient gâter cette belle sauce, c'est que, parallèlement, la C.E.Q. est en démarche avec l'État québécois pour modifier la structure salariale des

enseignants et la ramener à une échelle unique comme l'ensemble des autres métiers ou professions, et pour que l'équité salariale y soit appliquée, et ce depuis 1992. Le gouvernement de Lucien Bouchard, suite à un engagement d'un Sommet économique, fait même voter une loi sur l'équité salariale à l'unanimité de l'Assemblée nationale et établit l'échéance d'application pour lui et l'ensemble des entreprises au Québec au 21 novembre 2001.



Malgré des études conjointes Conseil du Trésor-C.E.Q., des contre-expertises et de nombreuses heures de discussions, l'impasse est totale dans ce dossier. Il faut dire que les enseignants sont plus de soixante-quinze mille. Pour le gouvernement, qui a réglé et appliqué l'équité salariale avec tous ses autres employés (sauf les enseignants et les infirmières bachelières), l'impact financier n'est pas le même.

En 1999, après une négociation ardue qui provoque des moyens de pression soutenus, la C.E.Q. s'entend avec le gouvernement sur un redressement salarial et la poursuite des discussions et des études pour en arriver à l'équité

salariale en fonction de l'échéancier de novembre 2001. Très rapidement, c'est le cul-de-sac et une nouvelle montée de la grogne chez l'ensemble des enseignants du Québec. Plusieurs rappellent alors au gouvernement qu'une loi, ça ne se négocie pas.

Même si les enseignants ne sont pas en processus de renégociation de leur convention collective, la C.E.Q. juge important de mettre de plus en plus de pression sur l'État employeur et met de l'avant toute une série de moyens de pression pour faire avancer et conclure ce dossier. Certains moyens sont jugés inoffensifs par les enseignants. D'autres, comme la suspension des devoirs et des leçons ou le boycottage de la remise du premier bulletin avec rencontres de parents, sont dénoncés par le gouvernement qui fait appel au Conseil des services essentiels et réussit à obliger les enseignants à renoncer à ces moyens.

Petit à petit, les enseignants constatent que le seul moyen qui puisse faire mal au gouvernement et l'amener à régler leur dossier d'équité salariale est de boycotter la réforme qu'il tente d'implanter. Poussée par ses membres, la centrale syndicale met de l'avant ce moyen ultime. Les enseignants refusent de collaborer dorénavant à la mise en œuvre de la réforme et de participer à toute rencontre de formation reliée à cette réforme. S'ajoutant à d'autres

moyens de pression, c'est la loi du strict minimum qui se vit pendant toute une année scolaire, celle de 2001-2002.

Ce qui blesse surtout les enseignants c'est le discours répété du gouvernement qui, malgré des études conjointes, ne reconnaît pas le rangement salarial 21 et, la cerise sur le sundae enseignant, qui prétend que les enseignants ne travaillent que 90% du temps des autres professionnels du gouvernement et que, par le fait même, ils n'ont droit qu'à ce pourcentage du salaire à venir.

Alors que la réforme exige un investissement supérieur en temps pour les enseignants non seulement pour l'implanter, mais aussi pour la vivre quotidiennement, le fait de prétendre que les enseignants travaillent à temps partiel par rapport aux autres professionnels est perçu comme une insulte et une fin de non-reconnaissance du temps qu'ils investissent jour après jour. Tout ceci n'est pas de nature à faire vivre sereinement le quotidien de l'école, à créer un climat de travail favorisant une réforme aussi majeure que celle mise de l'avant, réforme que les enseignants ont de la difficulté à faire leur, indépendamment du conflit en cours.

À l'image de nombreuses autres luttes syndicales des quarante-cinq dernières années, les enseignants, fatigués d'appliquer leurs moyens de pression et de vivre un climat de travail malsain, acceptent de négocier

l'application de la Loi sur l'équité salariale dans leur cas, d'ouvrir la discussion sur de nouveaux paramètres de définition de leurs tâches, et d'étaler le tout sur quelques années. Pour le gouvernement, c'est l'échéance électorale qui lui sert de motivation pour régler enfin ce dossier.

Un tel règlement laisse des traces, des cicatrices. Un grand travail de reconstruction et de revalorisation est à faire comme ce fut le cas après les affrontements de 1983, avec dans les deux cas un gouvernement péquiste, un gouvernement « sympathique » aux enseignants. Comme quoi, il ne faut jamais se fier à ses amis?

Pendant toutes ces dernières négociations, la C.E.Q. était en processus de refonte de ses structures pour répondre à sa clientèle qui regroupe non plus seulement des enseignants ou des travailleurs de l'enseignement, mais également, entre autres, des infirmières et des travailleurs du loisir, depuis plusieurs années. Elle change même d'appellation. Elle devient la Centrale des syndicats du Québec (C.S.Q.).

De centrale syndicale très spécialisée, la C.S.Q. est devenue au fil du temps une centrale aux intérêts multiples et à l'intérieur de laquelle les enseignants ont de la difficulté à s'y retrouver, à s'y sentir chez eux. Ils y retrouvent, à tort ou à raison, des carriéristes, autant au niveau des élus politiques que des différents fonctionnaires de l'appareil syndical, au lieu des gens qui

semblaient y militer dans un esprit de service dans les années soixante-dix. L'écoute et le dynamisme ne semblent plus les mêmes. La C.S.Q. est dorénavant une grosse machine.

En même temps que la C.S.Q. mène, année après année, des luttes syndicales pour la protection des intérêts de ses membres, elle se voit confronter, depuis l'époque de la C.E.Q., à des déchirements internes sur les façons de mener ces actions syndicales. C'est surtout l'Alliance des professeurs de Montréal, avec un égal mécontentement sur sa rive nord, qui menace à plusieurs reprises de quitter le bateau syndical.

Se reconnaissant de moins en moins dans une centrale qui ne regroupe plus seulement que des enseignants, comme à sa création, l'heure de la séparation a sonné. C'est finalement en juin 2006 que neuf syndicats, suite à un référendum tenu auprès de leurs membres, annoncent leur désaffiliation du monopole syndical qu'avait exercé jusqu'à ce jour la C.E.Q., puis la C.S.Q.. Cette dernière perd donc 27000 membres, ce qui n'est que de nature à fragiliser grandement la solidarité syndicale pour plusieurs années à venir, le temps de cicatriser de vieilles rancunes. La Fédération autonome de l'enseignement (F.A.E.) est née.



Les négociations qui s'en suivent s'avèrent pénibles, voire même très difficiles. Le gouvernement cherche à concrétiser ses attentes en ce qui concerne la tâche des enseignants et surtout une volonté de plus en plus affirmée d'augmenter le temps des élèves à l'école. Cela ne se fait pas sans autres affrontements, moyens de pression ou boycottages. C'est la dynamique quotidienne des écoles et des classes qui en paie encore et toujours le prix, d'autant plus que chacun des deux regroupements nationaux voudraient bien faire la preuve que c'est avec eux que les gains sont plus avantageux. La devise du diviser pour régner fait grandement l'affaire du gouvernement. Si la F.A.E. est plus articulée et plus revendicatrice, la C.S.Q. essaie de faire quand même bonne figure, malgré le départ de ses principales sources vives. Toutefois, elle est dorénavant, qu'elle le veuille ou non, une centrale de syndicats plutôt régionaux, pour qui un syndicalisme un peu plus pantouflard leur sied davantage.

L'éducation, je le rappelle, a besoin de travailler sereinement dans une perspective de long terme. Comment y arriver dans de tels contextes sans cesse négatifs? D'où viendra la lumière?



## Les parents

M'entends-tu ?

Me vois-tu ?

C'est ma vie ce que je suis...

Est-ce que j'existe pour toi ?

M'entends-tu ?

Richard Séguin.



Ce n'était pas facile d'être parent il y a trente-cinq ans. Ce l'est encore moins en ce nouveau siècle. De même que nous avons constaté que ce n'est pas le premier venu qui peut s'improviser enseignant, nous

devrons nous rendre compte de plus en plus qu'il en va de même pour être parent. Ce n'est pas donné à tout le monde d'être parent, même si presque tous les êtres humains ont la capacité d'engendrer, de donner vie.

Non pas qu'autrefois c'était plus facile ou que cela demandait moins de compétences, mais la société d'alors et ses attentes face à l'éducation de ses

enfants n'étaient pas les mêmes qu'aujourd'hui. On éduquait les enfants à des valeurs et à la bonne intégration dans la société des adultes. De plus, les parents, en raison d'une famille nombreuse, pouvaient compter sur l'assistance des plus vieux pour pallier leur manque de disponibilité ou d'approche envers leurs enfants.

Mais aujourd'hui, cette société s'est profondément transformée. Nous parlons davantage de permettre à l'enfant de se développer le plus complètement possible plutôt de l'éduquer essentiellement à des valeurs. Ce dernier aspect est certes encore très important, mais il a été relégué au second plan suite aux nombreuses théories ou courants de pensée qui ont influencé notre société contemporaine, suite aux exigences de plus en plus grandes d'une mondialisation que l'on nous vend comme inévitable, la nouvelle Bible du développement économique et harmonieux de tout peuple dans le futur. Quand nous devons penser «big», nous devons nous développer pour devenir «big», si nous ne voulons pas nous faire dévorer par ces ogres des temps modernes.

De plus, les parents, en raison de la très grande diminution de leur progéniture, ne peuvent plus compter sur ces aînés d'autrefois. Ils en ont maintenant l'entière responsabilité. Ce qui n'est pas facile. Car, si les exigences de notre société se sont accrues envers l'éducation des enfants et

pour les enfants, elles se sont accrues tout autant et même davantage pour les adultes. Nous attendons beaucoup plus des parents d'aujourd'hui que de ceux d'autrefois ou même d'il y a trente-cinq ans.

Ces adultes que sont les parents sont soumis à une société qui les invite (pour ne pas dire les incite très fortement) à profiter pleinement de la vie et à consommer avec un appétit de plus en plus vorace. Ceci ne peut avoir pour effet que d'entraîner des répercussions de toutes sortes chez les enfants. En effet, à partir du moment où nous désirons permettre à nos enfants de se développer le plus harmonieusement possible et le plus intégralement possible, il faut alors être présent à ceux-ci. Dès lors, l'organisation de notre vie, en tant que parent et adulte, doit en tenir compte.

« Ce ne sont pas nos enfants qui sont devenus plus enfants, mais nous, qui le sommes beaucoup moins. Nous, adultes, ne savons plus jouer aux jeux simples de nos enfants et nous n'aimons pas les voir entrer dans nos jeux comme partenaires. Nous n'aimons plus les contes de fées comme les aimaient nos aïeux, il n'y a pas deux siècles. Nos intérêts et nos valeurs sont aussi différents. Nos intérêts d'adultes vont au-delà de l'immédiat et

l'accessible, alors que ce n'est que dans le domaine de l'immédiat et du sensible que l'enfant peut partager son expérience avec nous.» (Bruno Bettelheim, Les enfants du rêve, Éditions du Jour/Robert Laffont, collection Réponses, Paris, 1971, page 72)

Examinons ce qui est très souvent la journée type des parents d'aujourd'hui. Dès que les enfants sont suffisamment vieux pour pouvoir se débrouiller seuls, ils sont invités à prendre ce dont ils ont besoin pour déjeuner (c'est ce qui fait qu'un très grand nombre ne le font pas ou si peu) afin de permettre à papa et à maman de se reposer, si ce n'est pas jour de travail, ou parce que ces derniers n'ont guère le temps, s'étant levés, comme



d'habitude, à la dernière minute. Tout le monde a de grosses journées et les levées de corps sont plus souvent qu'autrement pénibles.

Très tôt, au maximum à huit heures, nous nous quittons tous, soit pour le bureau ou l'usine d'une part, soit pour l'école, la polyvalente ou le cégep

d'autre part. Pour un nombre grandissant d'enfants, c'est aussi pour le service de garde de leur école. Certains y sont aussi tôt que six heures trente (parce qu'heureusement, ce service scolaire n'ouvre pas avant!) et y termineront leur journée vers dix-huit heures (parce qu'encore heureusement, le service de garde ferme à cette heure-là!). Faut-il pour autant blâmer ces parents qui sont souvent sujets à des parcours ardu de circulation pour aller ou revenir du travail, et à la merci des attentes de performance des employeurs?

Le plus souvent, nous ne nous verrons pas à l'heure du dîner, parce que l'enfant dîne à l'école et le parent sur son lieu de travail ou tout près, parce que la proximité travail-maison et le temps disponible ne permettent pas de nous retrouver en famille pour une pause-santé physique et mentale en mi-journée. Dès le préscolaire, l'enfant vit la réalité du travail, chacun étant dans son milieu de travail pour vivre toute la journée sa réalité propre. Ce sera sa réalité année après année. Heureusement, cela donne plus de temps pour socialiser avec les amis ou les collègues de travail! Il n'y a pas que du négatif.

La journée de travail étant terminée, les parents réintègrent le foyer familial passablement exténués, tant par les hauts et les bas du travail que par ceux de la circulation. La mère (car cette réalité a très peu changé, malgré la

révolution féministe des trente-cinq dernières années!) devra immédiatement se préoccuper du souper que réclameront très bientôt ses enfants et son conjoint, si elle n'a pas eu au préalable à aller chercher ses amours au service de garde de l'école. Le père se verra souvent contraint d'arriver après la mère (les exigences du bureau ou un rendez-vous de dernière minute!) et ne pourra la seconder adéquatement.

Les enfants, de leur côté, sont arrivés beaucoup plus tôt s'ils ont la clé au cou, ou sont demeurés à l'école en attente du retour espéré de maman ou de papa qui les libérera eux aussi des règles inhérentes à tout milieu de travail ou de groupe organisé. Ces derniers auront vécu en milieu organisé jusqu'à presque douze heures consécutives (service de garde, école, dîner, école, service de garde, ouf!). Enfant ou adulte, nous sommes toujours heureux de réintégrer le nid familial comme une vieille paire de pantoufles, car c'est là que nous ressentons et que nous vivons habituellement notre liberté, hors de contraintes ou d'exigences rattachées à tout groupe organisé.

Nous nous retrouvons donc au moment du souper avec une journée passablement avancée, mais avec des contacts à peu près nuls. Mais encore une fois, nous ne savons pas ou ne pouvons pas profiter pleinement de ce moment privilégié pour jaser ou nous écouter. D'autres contraintes quotidiennes viennent commander la dynamique familiale.

Nous précipiterons ce repas. Nous inviterons les enfants à manger rapidement parce que maman doit faire la vaisselle en plus des autres travaux ménagers (même si cette situation s'est légèrement améliorée depuis trente-cinq ans) et qu'elle aimerait bien se reposer un tout petit peu; parce que papa a une réunion ou du travail à faire pour la maison ou pour le bureau et que lui aussi voudrait bien profiter de sa soirée pour se reposer, car il fait des «journées de fou » à son ouvrage. Si nous ne précipitons pas ce repas, nous en profitons pour écouter une émission télévisée d'information en mangeant.

Le souper terminé, les parents voient à se débarrasser le plus vite possible des travaux qui les attendent. Quant aux enfants, ils sont invités à faire les travaux que leur ont donnés leurs professeurs (service essentiel oblige!) ou à s'amuser sagement sans déranger papa et maman, en attendant d'aller se coucher. S'ils ne font pas trop les petits diables, nous les laisserons s'amuser ou regarder (parfois tardivement) les programmes d'adultes à la télévision. Par contre, s'ils font enrager leurs parents, ils prendront vite la direction de leur lit.

Le lendemain, nous recommençons à peu de choses près le même scénario. Les fins de semaine ou les jours de fête, nous en profitons pour aller magasiner, faire l'épicerie, réaliser les travaux de plus grande importance

que nous n'avons pu faire lors des soirées de la semaine, jouir de ce moment privilégié afin de dormir, de faire un peu d'exercice, visiter la parenté et les amis ou nous adonner à notre loisir préféré.

Les enfants, pendant ce temps, doivent suivre ou libérer leurs parents en s'occupant sagement, en suivant un cours quelconque, en s'inscrivant à une troupe de scoutisme ou à une équipe de sport. Il n'est pas rare de rencontrer dans une salle de cinéma un enfant avec un parent, mais pour un film nettement destiné à un public adulte (pas porno pour autant!). Il est facile de s'imaginer qui a fait le choix du film parmi la panoplie des autres films plus intéressants pour l'enfant. Mange ton pop-corn et écoute le film! Si c'est du magasinage, il est très souvent évident que ce n'est pas une partie de plaisir pour les parents, et encore moins pour les enfants qui essaient habituellement d'en soutirer avec patience un petit dividende. O.K.! Si tu es tranquille, je vais te l'acheter!

Les jours, les semaines, les mois, les années passent ainsi et l'enfant se développe aussi ainsi. Ici, il est question d'une certaine famille idéale (une maman, un papa et deux enfants). Évidemment, la réalité d'aujourd'hui est beaucoup plus complexe, car dans de nombreux cas, nous devons plutôt parler de famille monoparentale. Les responsabilités économiques, familiales et parentales n'en sont que plus grandes et plus difficiles. Ce que

nous devons faire seul est toujours plus difficile que si nous pouvons le faire en collaboration, en partenariat. C'est évident.

Si j'ai caricaturé (si peu) les activités familiales des parents et des enfants d'âge scolaire, nous devons reconnaître que le portrait n'est guère différent avant cet âge, même s'il est quelque peu plus positif. En effet, dans les premiers temps, quand nous concevons un enfant, c'est un événement de la plus haute importance pour le couple et nous désirons donner le maximum à ces deux ou trois rejetons que nous envisageons d'avoir. Nous lisons donc certains ouvrages traitant de la question.

Nous prenons le temps d'observer l'enfant et d'étudier ses moindres gestes, de mettre en pratique certaines notions que nous avons retenues de ces lectures préparatoires. Ce sera, le plus souvent, la période la plus intense de relations entre l'enfant et ses parents, car ces derniers auront graduellement de moins en moins de temps pour être attentifs à ses gestes et à ses besoins. La vie leur créera d'autres préoccupations ou exigences. La réalité de la vie les rattrapera, souvent bien malgré eux.

En fait, les parents d'aujourd'hui ne sont guère différents de ceux d'autrefois. Même si la société, ou tout au moins certains dirigeants ou intellectuels, réclame que l'éducation des enfants soit axée sur leur plein

développement ou leur plein épanouissement, il n'en demeure pas moins que l'éducation d'aujourd'hui repose davantage sur l'inculcation de valeurs plutôt traditionnelles, si ce n'est naturelles.

Nous voulons inculquer le respect de l'autorité, l'importance de réussir dans la vie, de réussir sa vie, d'être quelqu'un plus tard et non de vivre aux crochets de la société, le défi exaltant de la compétition. La nouvelle forme d'éducation prônée par les théoriciens d'aujourd'hui ne fait pas abstraction de toute éducation à des valeurs. Au contraire. Mais elle va beaucoup plus loin que cette dernière. La seule notion de compétences (transversales ou non) à développer à l'école est très significative de la direction qui est dictée pour un avenir meilleur.

Très souvent, les parents d'aujourd'hui seront satisfaits de l'éducation qu'ils auront donnée à leurs enfants si ces derniers s'insèrent facilement dans la société que nous leur avons plus ou moins préparée, s'ils «réussissent» dans la vie, s'ils se marient et ont à leur tour de mignons enfants qui feront la joie de leurs grands-parents. N'est-ce pas cela, en fait, l'important? « C'est bien beau les théories des grands spécialistes, mais ce qui compte, n'est-ce pas la réalité pratique et le bonheur quotidien? » diront en chœur la plupart des parents concernés. Et ils ont effectivement raison.

Il y a trop de parents qui essaient de suivre certaines recettes d'éducation et qui s'aperçoivent que le résultat n'est pas toujours celui annoncé dans ces livres. Cependant, même si leurs enfants respectent l'autorité et y croient, ont un travail et une situation enviable, ont su se tailler une place de choix dans cette société, sont-ils pour autant heureux? Il y a lieu de nous interroger quand nous prenons conscience des nombreux conflits que ces grands enfants vivent régulièrement au niveau du travail, de leur relation de couple, de leur vie personnelle. Ils ont sans doute acquis des valeurs importantes, mais ils se sentent drôlement démunis face aux situations quotidiennes qu'ils doivent vivre. Pourtant, ils sont issus de la bonne vieille école, tout comme leurs parents l'étaient d'ailleurs.

L'éducation n'échappe pas à ce manque de préparation pour jouer efficacement le rôle qui attend les membres d'un couple qui ont décidé de procréer. Où apprenons-nous à être parent? Car, comme le dit si bien l'auteur-interprète, Claude Gauthier, dans une de ses belles chansons, ce n'est pas de donner la vie à un enfant qui est le plus difficile; c'est après que se posent les véritables exigences, «c'est après qu'ça prend du talent pour l'emmener de la Terre à la Lune sur les ailes d'un cerf-volant et chercher ce qu'il y a d'autres planètes inconnues dans le fond de soi... ».

Il faut reconnaître qu'aujourd'hui les parents sont de moins en moins seuls dans cette grande aventure, pour le meilleur et pour le pire. Comme dans le mariage, sauf qu'il est quasiment impossible de divorcer de ses enfants !

« Ceux qui parviennent à prendre conscience de leur rôle, et entrent dans la résistance, se heurtent à de sérieuses difficultés. Ils sont minoritaires. La majorité écrasante, entourage média école presse et littérature «pour» enfants, tout se chargera de rectifier leur tir, fatalement tâtonnant puisqu'ils inventent. Mauvais rapport de forces. Ils seront déchirés, accusés, coupables, on les persuadera qu'ils rendent un bien mauvais service à leurs petits (en ne les préparant pas à être des loups parmi les loups) et il arrivera que les petits eux-mêmes souffrant d'insécurité (parmi les loups) leur reprochent de manquer de cette autorité qui rend tous les autres enfants si heureux, et leur mènent la vie dure. Tout l'environnement, agissant sur tous les sens, force dès le début de la vie les jeunes dans des rapports dominant-dominé. Si tu ne me

domines pas, je te domine. La structure fatale est  
intériorisée dès cinq ans. »

(Christiane Rochefort, Les enfants d'abord,  
Éditions L'étincelle, Paris, 1976, page 30)

En effet, la plupart du temps, les parents les mieux intentionnés démissionnent rapidement devant la concurrence très forte de l'extérieur. S'il fallait qu'ils se trompent, qu'ils ne rendent pas service à leur enfant, qu'ils hypothèquent leur avenir avec leur vision peut-être inadéquate de ce que devrait être l'éducation d'un enfant ou de la perception qu'ils s'en étaient faits. Dans ce domaine, il n'y a pas de place à une répétition générale. Le show se vit en direct. Le proverbe Cent fois sur le métier... ne peut s'appliquer dans l'éducation de son enfant.



Comment combattre des médias  
de communication si attrayants et  
si envahissants pour l'enfant?  
Dans la plupart des cas, l'enfant y  
est en contact direct plus prolongé  
qu'avec ses parents. Comment  
être à la hauteur des attentes face à

une école publique qui n'est qu'un compromis pitoyable de différentes conceptions de l'éducation? Encore une fois, l'enfant passera beaucoup plus de temps avec le personnel enseignant et/ou du service de garde, ainsi qu'avec ses confrères et consœurs de classe qu'avec ses parents. Comment annuler l'influence des amis qui ne reçoivent pas nécessairement le même type d'éducation que celui que nous désirons apporter à nos enfants? Une fois de plus, l'enfant a le plus souvent des relations personnelles plus intenses et plus prolongées avec ses amis qu'il ne peut en avoir avec l'un ou l'autre de ses parents.

Décidément, la concurrence est de taille et il y a de quoi décourager les plus décidés, hormis de vouloir vivre dans une secte ou dans une espèce de ghetto. C'est pourquoi nous abandonnons vite et nous nous déclarons trop impuissants à remplir adéquatement notre rôle, même si nous y avons mis toute notre énergie et toute notre bonne volonté. Nous nous considérons de plus en plus comme un pion dans la grande tragédie ou comédie humaine, même dans un domaine qui se veut aussi privé que l'éducation, à première vue.

Nous essayons tout au plus de sauver les meubles. Nous verrons donc des parents, dès le primaire, s'en remettre à l'école pour qu'elle puisse faire de leur rejeton quelqu'un dans la vie, ou envoyer ce dernier au collège privé qui

saura lui inculquer le sens de la discipline et corriger ses mauvais penchants avant qu'il ne soit trop tard. Des parents parleront également avec une amère déception de ce qu'est devenu leur garçon ou leur fille. Ils avaient rêvé d'en faire quelqu'un plus tard, mais leur enfant n'a pas su répondre à leurs attentes. Le problème est sans doute là.

Quand nous donnons vie à des êtres et que nous avons en tête un type d'adulte que nous voudrions bien qu'ils deviennent, nous avons de fortes chances de manquer le bateau et de nous préparer des lendemains amers, parce que les attentes de cet être en plein développement ne sont pas nécessairement celles de ses parents. Si nous visons l'autonomie chez nos enfants, faut-il se surprendre qu'ils cherchent à agir en êtres autonomes?

Si nous voulons faire du dressage, en faire des petits chiens savants, nous réussirons peut-être, mais, encore là, il ne serait pas surprenant que cet être brise sa coquille plus tard, que ce soit à vingt ans ou même à quarante ans ou plus. Mais si nous désirons éduquer cet enfant, nous devons plutôt lui permettre de découvrir ses attentes, de les développer et de les concrétiser. Nous devons lui permettre de faire des choix, lui permettre le droit à l'erreur, jusqu'au droit de «rater» sa vie, si c'est son option. Il aura alors plus de chances d'être heureux et apte à affronter la société de demain, qu'il ne peut éviter ou dont il ne peut faire abstraction.

Malgré les nombreuses exigences de notre société, de notre village global qui orientent nos gestes et toute notre vie vers une consommation de plus en plus effrénée et une recherche souvent maquillée du bonheur avec tout ce que cela charrie, il est encore possible



d'éduquer un enfant. Pour ce faire, il faut composer avec les différents éléments qui ont une influence plus ou moins grande sur l'enfant et dont nous ne pouvons faire abstraction comme autrefois. Il faut être présent à l'enfant.

Trop souvent, les parents essaient de pallier leur manque de disponibilité ou de présence par l'achat de biens matériels que la publicité sait faire demander par les enfants. Nous croyons ainsi combler le vide créé par nos autres préoccupations. Plus tard, nous nous étonnerons que l'enfant, même s'il a tout ce qu'il peut désirer, ne soit pas heureux et présente certains problèmes. Justement, il n'a pas tout ce qu'il désire.

Ce qui lui manque le plus, l'attention de ses parents à ses jeux, à ses problèmes, à ses interrogations, il en constate trop souvent l'absence et ne la demande pas pour autant, n'ayant sans doute aucun stimulant publicitaire

pour ce besoin véritable (sauf de très petits efforts gouvernementaux dans ce sens-là). L'enfant vivra le plus souvent cette absence intérieure sans trop savoir que c'est vraiment cela qui lui manque, et il se développera ainsi. Ce qu'il a recherché, ce qu'il recherche et ce qu'il recherchera toute sa vie avant tout, c'est une présence, une disponibilité, une attention non pas quantitative, mais qualitative.

Il faudrait éviter d'aller dans l'autre excès et d'accaparer trop l'enfant, de nous imposer à lui. Ce que l'enfant désire, c'est que ses parents soient là quand il en sent le besoin, et qu'ils soient vraiment intéressés au moment qu'il vit. L'enfant aime que son père laisse son journal ou son émission télévisée pour venir participer à son jeu. L'enfant aime que sa mère ne dise pas qu'elle a trop d'ouvrage pour faire de même. L'enfant aime que ses parents s'intéressent à ce qu'il fait, sans qu'il soit toujours obligé de faire les premiers pas et sans que ce ne soit que pour le réprimander ou exiger de sa part de plus grandes performances. L'enfant aime enfin que ses parents puissent déceler les problèmes qu'il vit et sachent le seconder plutôt que de lui imposer leurs recettes toutes faites.

L'enfant désire que ses parents soient là pour l'aider à cheminer dans la vie. C'est un défi de taille pour les parents. Dès lors, c'est beaucoup plus facile d'élever ou de dresser un enfant que de l'éduquer. C'est beaucoup moins

exigeant que cette ouverture et cette disponibilité, qui ne peuvent être l'affaire de certaines fins de semaine, de certaines périodes de vacances ou de certaines périodes difficiles, mais plutôt de 365 jours par année pendant au moins deux décennies.

Mais que faisons-nous pour préparer tous ces parents à jouer un rôle vraiment éducatif auprès de leurs enfants? Somme toute, rien! La très grande majorité des parents (pour ne pas dire tous) se réveillent un bon matin et sont appelés à jouer un rôle nouveau. Ils sont désormais parents après avoir été longtemps enfants et tout en continuant de l'être. Mais ils ne s'en souviennent déjà plus.

Les nouveaux parents (bienvenue dans la confrérie!) se débrouillent alors avec les moyens du bord, font quelques lectures et essaient de se rappeler de quelle façon s'y sont pris leurs parents (qui n'ont pas si mal réussi malgré tout avec les moyens du temps, se disent-ils) tout en promettant d'éviter les erreurs qu'ils leur attribuent. C'est la méthode de l'improvisation, de l'apprentissage «sur le tas». Et ainsi va la vie!

Personne ou presque ne s'est préoccupé de les faire réfléchir (en prenant pour acquis qu'ils en ont le temps et qu'ils en sentent le besoin avant le jour béni!) sur ce que c'est qu'éduquer un enfant, de les faire cheminer vers une

compréhension à la fois de la complexité et de la simplicité de cet être qu'ils désireront peut-être avoir un jour. Il est vrai que nous ne trouvons pas cela nécessairement important de nous arrêter sur un tel sujet lorsque nous sommes jeunes, sujet hautement hypothétique et toujours très lointain. Cela semble tellement facile.

Ce n'est que plus tard, que nous constatons notre manque de compréhension du phénomène. Il est souvent trop tard. Nous sommes déjà «dans le jus». Pourtant, avant d'être en mesure d'être un guide et un créateur de situations d'apprentissages, il importe d'avoir soi-même intégré certaines notions de base, d'avoir cheminé personnellement et d'avoir vécu au niveau de l'enfant. Éduquer celui-ci n'est pas un phénomène héréditaire qui vient tout naturellement avec la naissance. Il faut s'y préparer. Il faut s'éduquer à l'éducation. Il faut avoir vécu. Mais nous ne sommes pas constitués biologiquement pour avoir des enfants à cinquante ou soixante ans. C'est pourquoi par contre nous pouvons faire de très bons grands-parents! Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait, ne disons-nous pas?

Cette notion de formation à l'éducation, nous ne l'avons pas encore comprise. C'est pourquoi nous continuons encore aujourd'hui à faire des enfants et à ne nous préoccuper de l'éducation que nous leur donnons que plus tard, surtout si des problèmes surgissent. Tous les responsables

d'éducation sont accaparés par d'autres problèmes qui leur apparaissent plus urgents et ils oublient, une fois de plus, de commencer par la base : la formation des parents.

L'école n'est pas différente. L'immense majorité des parents ont quitté, depuis plus de quinze ans, l'école primaire lorsque leur premier rejeton fait son entrée dans ce nouveau monde. Ils ont oublié ou se rappellent vaguement ce qu'il en était. Ceci ne les empêche pas de constater que ce n'est plus tout à fait comme dans leur temps, même s'ils ont probablement connu les méthodes actives et les mathématiques modernes. Pendant ces quinze années ou plus, l'école n'a cessé d'évoluer, de se transformer. Positivement ou négativement? C'est selon le point de vue.

Il y a maintenant la maternelle temps plein, que les parents n'ont jamais connue. Dans leur temps, ils n'y allaient que l'avant-midi ou l'après-midi. C'était l'époque où l'enfant entrait dans le système d'éducation à petites doses. Aujourd'hui, il n'y a même pas, généralement, d'entrée progressive en début d'année scolaire. Il semble que l'enfant du vingt et unième siècle n'a plus besoin de ces «pertes de temps».

Comme il a sans doute fréquenté une garderie ou même une pré-maternelle, l'enfant du préscolaire ne peut être que prêt à affronter les multiples défis de

son cheminement scolaire et ce, dès la première journée. Il faut reconnaître que s'il y avait une entrée progressive en début d'année, maman ou papa serait obligé de défrayer du service de garde pour ces demi-journées non scolaires. De toute façon, y a-t-il une différence entre le préscolaire et le service de garde?

En effet, plusieurs parents se le demandent et s'étonnent que leur enfant n'y



apprenne pas déjà à lire, à écrire et à compter. Au contraire, il semble que leur enfant passe son temps à jouer ou à faire du bricolage. Ce n'est pourtant pas pour cette raison qu'ils l'envoient à l'école. Vite! Vite! Les apprentissages nécessaires à la vie, à la vraie vie! Laisser le temps à son

enfant d'être un enfant? Mais quelle question? Cela fait déjà assez longtemps qu'il l'est.

Donc, lors de la réunion d'informations en début d'année scolaire, quand l'enseignante explique aux parents souvent novices quels sont les véritables buts du préscolaire, lesquels sont en fait six compétences à développer dans l'esprit même de la nouvelle réforme, qu'elle leur rappelle que le terme

même de préscolaire signifie avant le scolaire, donc avant les apprentissages systématiques d'écriture, de lecture et des mathématiques, qu'elle leur résume le préscolaire comme étant l'étape de consolidation des racines de l'enfant, comme un arbre a besoin de bien consolider les siennes avant de commencer solidement sa croissance, les parents s'ouvrent alors à une nouvelle dimension des apprentissages de leur enfant.

Puis viennent les premières années du primaire, où on apprend enfin à l'enfant son français et ses mathématiques, lui qui était depuis longtemps impatient de l'apprendre. Cependant, les parents ne comprennent rien aux nouvelles méthodes et aux nouvelles approches, d'autant plus qu'il est maintenant question de trois cycles au primaire et du fait que l'enfant a deux ans au lieu d'une année pour faire ses apprentissages. S'il échoue, il est même question qu'il ne puisse plus redoubler. Plutôt insécurisant pour un parent de la nouvelle réforme, qui espère que son enfant sera à la hauteur des attentes de la course aux obstacles scolaires de l'ère moderne!

Les parents trouvent aussi difficile d'aider leur enfant dans l'acquisition de ses connaissances, car, trop souvent, il y a un nouveau vocabulaire dont ils ignorent la signification. À l'image même de leurs parents à l'époque de leurs propres apprentissages primaires! Ils n'ont d'autre choix que de faire

confiance aux enseignants qui eux-mêmes n'en ont appris la nouvelle signification que très récemment.

Pourvu que leur héritier ait de très bonnes notes, le parent sera satisfait de l'enfant et de l'école. Si c'est le contraire, c'est là que le parent sentira toute son impuissance face à ses propres ressources et, encore plus, face aux faibles ressources supplémentaires du système d'éducation pour soutenir et dynamiser son enfant. D'où la tentation souvent forte de chercher et de trouver un ou des coupables, une ou des raisons pour justifier les échecs de son enfant! Dès le préscolaire, premier révélateur des richesses et des faiblesses des enfants, cela commence souvent à faire mal. Nous voulons tellement tous que nos enfants réussissent... sans trop de problèmes.

Dès le second ou le troisième cycle du primaire, le petit problème du préscolaire ou du premier cycle a souvent tendance à s'accroître si les correctifs nécessaires ne sont pas venus le corriger. Un petit problème du préscolaire non réglé ne reste jamais petit. Il croît comme tout le reste. Avec les nouveaux problèmes aussi de la pré-adolescence et de l'adolescence (car les enfants d'aujourd'hui sont ados plus jeunes qu'avant)! Les notes ont tendance à baisser par rapport à celles des années précédentes. Les notions académiques sont de plus en plus complexes. L'enfant vieillit et commence

à vouloir s'affirmer en tant qu'être autonome. En tant que parent, nous avons tendance à oublier quelle sorte d'enfant du primaire nous étions.

Puis c'est la fin d'une époque et l'entrée dans une nouvelle école beaucoup plus vaste et plus insécurisante pour un grand nombre de parents, afin de recevoir un enseignement de niveau secondaire, à une période de vie où nos enfants nous échappent de plus en plus, où il nous semble que nous avons de moins en moins de prises sur leurs actions quotidiennes. Nous nous surprenons à regretter qu'ils ne soient plus déjà des enfants. Pourtant, c'était hier. Nous les avons toujours voulus autonomes et maintenant qu'ils le sont de plus en plus, cela nous fait peur.

Pendant toute cette longue période malgré tout, les parents ont fait confiance le plus possible et de façon générale au personnel enseignant et à tous ceux qui œuvrent au niveau des écoles, se disant qu'après tout ce sont eux les spécialistes et qu'ils doivent savoir ce qu'ils font, et en espérant qu'ils ne se trompent pas et qu'ils n'hypothèquent pas l'avenir de leurs enfants. Tout comme nous tentons de faire confiance à notre médecin, à notre avocat, à notre comptable et à...notre député ou au ministre de l'Éducation!

Petit à petit, les parents se détachent de ce monde très particulier qu'est l'école, par manque de compréhension et de contact avec tous ces éducateurs

qui devraient les associer de plus près à cette œuvre commune qu'est l'éducation des enfants du Québec. Au primaire, il y a bien quelques écoles, en particulier les écoles dites alternatives, qui ont un souci important d'associer le parent au vécu scolaire de son enfant par des implications non seulement au niveau de la bibliothèque ou du dépannage technique ou lors de sorties éducatives, mais aussi dans le vécu de la classe par une présence occasionnelle souhaitée ou par de l'animation à partir des centres d'intérêts du parent. Au niveau secondaire, l'enfant devenu ado et qui n'a pas été habitué à la présence de maman ou de papa à l'école, est le premier à ne pas le vouloir dans sa polyvalente!

Il est évident que pour l'ensemble de notre système d'éducation, nous avons une forte tendance à oublier le parent, à l'ignorer, comme s'il ne faisait pas partie intégrante du processus éducatif de tout enfant. Nous avons tendance à le tenir à l'écart. Pourquoi? Par manque de temps! Par peur! Peur de nous faire juger dans nos gestes quotidiens! Peur de son ingérence dans notre travail de professionnel! Peur d'avoir peur! L'inconnu ne fait-il pas toujours peur pour la très grande majorité des gens? Mais aussi, de la part du parent, peur de ne pas être à la hauteur de ces professionnels! Peur de constater de visu les limites de son enfant! Peur de se sentir impuissant devant la vraie réalité de l'école! Pourtant...

« L'école doit entreprendre de convaincre les parents que la réforme scolaire a besoin d'eux; elle ne saurait mieux le faire qu'en associant un certain nombre d'entre eux à l'étude de ses problèmes et à l'application de leurs solutions. »

(Rapport Parent, deuxième tranche, chapitre IV, 1964)

« Les parents voudraient être reconnus comme de véritables partenaires de l'organisation scolaire, ce qui suppose que l'on soutienne leur participation par différents moyens (promotion, information, formation, animation) et que l'on ajuste les structures de sorte que leur opinion ait plus de poids dans les orientations retenues par l'école. Les enseignants et les administrateurs endossent l'objectif d'accroître la participation des parents, mais ils ont tendance à la définir en fonction d'un appui à leur rôle d'éducateur plutôt qu'en fonction d'un pouvoir politique. »

(Les États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation, Ministère de l'Éducation, Québec, 1996, pages 100-101)

Ah, certes, nous l'avons fait! Il y a eu tout d'abord les comités d'école. Dès le début des années soixante-dix, le gouvernement a institutionnalisé la participation des parents à la vie scolaire. De beaux mots, mais une triste



réalité! En effet, l'État a donné droit de parole aux parents d'une façon officielle et s'en est lavé les mains par la suite. Il leur a donné pour rôle de s'informer sur ce qui se

passait au niveau de la vie scolaire, d'informer par la suite les autres parents et d'acheminer certaines recommandations aux autorités scolaires.

Le problème était que tout ce beau jeu était faussé à la base par ceux qui le faisaient fonctionner. Il fallait prendre connaissance des ordres du jour rédigés et fortement influencés, dans de nombreux cas, par la direction de l'école, et des procès-verbaux qui en découlaient, pour nous rendre compte que les parents volontaires de ce comité n'étaient pas du tout informés des

choses importantes qui étaient et qui sont toujours au centre de la vie scolaire de leur école.

Les parents du comité d'école passaient tout au plus une soirée mensuelle (pas trop longue, de préférence) à discuter des problèmes physiques de l'école, de la forme de bulletin que les enfants recevraient bientôt, des enfants qui causaient des problèmes pendant la récréation, de l'organisation d'un festival, de la nécessité de trouver des fonds si nous désirions que les enfants aient plus d'équipement sportif pour s'occuper pendant la récréation ou si nous voulions qu'ils puissent faire quelques visites éducatives, du travail du psychologue ou de l'infirmière dans l'école, de l'aide qui serait appréciée pour certaines activités, et j'en passe.

Quand parlions-nous de la qualité de l'éducation qui était donnée dans cette école? De l'importance des situations d'apprentissage dans le développement de l'enfant? Du pourquoi de telle approche au niveau du français ou des mathématiques? De l'importance des activités manuelles dans le développement de l'enfant? Du rôle des sciences humaines et de la nature pour l'enfant du niveau primaire? De la nécessité d'organiser des colloques, des séminaires, des rencontres en groupes restreints pour permettre à l'ensemble des parents de mieux s'y reconnaître dans ce

labyrinthe scolaire? A peu près jamais! Demandez-le à ceux qui y ont déjà siégé!

Les dirigeants scolaires préféraient faire diversion à tout cela. Pendant que nous parlions de choses somme toute secondaires, nous oubliions les problèmes importants et nous croyions remplir un rôle important. Les enseignants qui avaient droit à un représentant sans droit de vote à ce comité y voyaient si peu d'intérêts qu'il était souvent très difficile de trouver l'enseignant qui se porterait candidat pour être le représentant des premiers éducateurs des enfants des parents concernés. C'était davantage considéré comme du temps perdu.

En agissant de cette façon, comment vouliez-vous que ces parents que nous bernions puissent être en mesure d'informer adéquatement les autres parents? Premièrement, ils n'en avaient pas le temps et encore moins les moyens. Ce n'était pas seulement avec le système d'imprimerie de l'école que ces parents pouvaient faire de l'information pertinente sur les choses importantes. Il aurait fallu aller beaucoup plus loin, mais tous ces pères et toutes ces mères de famille du comité d'école étaient là bénévolement, avec la meilleure volonté du monde, mais aussi avec les contraintes de leur véritable travail et de leur vie familiale.

Deuxièmement, sur quoi, pouvaient-ils informer les autres parents quand eux autres mêmes ne l'étaient pas véritablement? Ils étaient tout heureux s'ils pouvaient imprimer deux ou trois numéros d'un journal d'école avec surtout de jolis petits poèmes des enfants de l'école. C'était une bien mince consolation.

Enfin, pour ce qui était des recommandations, elles ne pouvaient être que très secondaires ou n'avoir que très peu de répercussions sur la vie pédagogique et disciplinaire de l'école ou de la commission scolaire. D'ailleurs, comment aurait-il pu en être autrement quand nous ne discutons que de choses de second ordre ?

Malheureusement, ces comités d'école servaient le plus souvent de caution à la commission scolaire, face à l'ensemble des contribuables et des parents, pour ses politiques. Très souvent, il était tentant pour ces spécialistes de la pédagogie, des relations de travail, de l'administration, des finances, de sortir un argument choc qui clouerait le bec d'un parent qui s'était trop avancé sur leur terrain et qui s'était fait prendre en flagrant délit de pauvreté d'informations. Les intéressés ne récidivaient jamais. Il y a des limites à jouer les David!

Par contre, ces mêmes spécialistes s'étonnaient de la passivité, de l'absentéisme, du refus de s'impliquer de la très grande majorité des parents. Ils étaient tout heureux s'ils réussissaient à avoir dix pour cent de leurs parents pour une réunion quelconque. Ils concluaient donc rapidement que les parents n'étaient pas intéressés à l'éducation de leurs enfants et que ce n'étaient toujours que les quelques mêmes parents qui répondaient à leurs invitations.

Étant donné que les parents ne semblaient pas vouloir se préoccuper plus que cela de la vie scolaire, pourquoi auraient-ils dépensé du temps et de l'énergie pour les informer, pour organiser des rencontres qui n'atteignaient pas l'ensemble des premiers éducateurs des enfants? C'était la démission complète pour la plupart de ces spécialistes.

Ce qu'ils avaient oublié, c'était que tout ce travail d'information et, disons-le, d'éducation des parents, est un travail aussi long et tâtonnant que celui qui devait et qui doit toujours être fait auprès de l'enfant. Ce n'aurait été qu'en multipliant au niveau de l'école les rencontres sur une foule de sujets pouvant amener à une meilleure compréhension et à une définition conjointe des attentes, que nous aurions intéressé les parents. Il aurait suffi d'un peu d'imagination. Il aurait suffi d'un peu de pédagogie.

Certains l'ont réussi. Pourquoi n'aurait-il pas été possible de multiplier ces expériences intéressantes qui avaient été vécues à certains endroits? La participation aurait été très mince au départ, mais c'est à longue échéance que cela aurait pu donner des fruits. Si tu achètes un verger et que tu t'imagines que tu n'auras qu'à cueillir les pommes le moment venu, tu te prépares à de dures réalités. Il y a beaucoup de travail derrière ces pommes juteuses en attente de cueillette. L'éducation est aussi une œuvre du long terme.



Était-ce un manque d'énergie, de temps ou d'intérêt de la part des éducateurs et des administrateurs qui empêchait de créer ces liens? S'il avait fallu qu'en plus de nous préoccuper du quotidien des élèves, il aurait fallu penser aussi à faire l'éducation de leurs parents, à prendre du temps pour nous parler et nous écouter, est-ce que nous aurions réussi à sortir du bois? Qu'est-ce qui était le plus important, faire fonctionner le plus adéquatement le système ou travailler à répondre avant tout aux attentes des parents et des enfants? C'était certes du niveau de nos priorités, mais

aussi de celui de nos croyances. Avions-nous la foi en nos beaux principes de papier?

Plus de trente-cinq ans plus tard, une nouvelle réforme, celle du nouveau siècle à venir, constate l'échec en ce domaine et veut y remédier.

« Beaucoup de participants sont venus nous faire part de leur insatisfaction à l'égard du mode de fonctionnement actuel du système d'éducation. Les décisions sont prises loin du terrain. Les enseignants et les enseignantes se plaignent d'être ignorés et de ne pas recevoir le soutien nécessaire; les parents se disent mal informés et sans recours devant des décisions arbitraires; quant aux gestionnaires, ils s'estiment «déresponsabilisés » et sous-utilisés. Il y a trop de gestionnaires à tous les échelons. Le personnel de la base est oublié. Le système est trop rigide dans ses structures, ses processus et ses normes. Parce qu'il est technocratique, hyperhiérarchisé et bureaucratisé, il est lourd et lent à réagir. »

(Les États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, page 95)

La solution? La décentralisation. Est-ce que cela se pourrait que nous ayons enfin compris que l'important, l'essentiel se passait au niveau de la classe et de l'école? Serait-ce possible que nous ayons enfin appris de nos erreurs? Si c'était le cas, ce serait une grande révolution, pas nécessairement tranquille. Le pouvoir aux écoles, quel beau rêve enfin réalisable!?! Pincez-nous! Dites-nous que le peuple ne dort pas!

« Ayant souvent l'impression d'avoir été maintenus à la périphérie des activités significatives de l'école ou dans des rôles de figuration, les parents aspirent à une plus grande reconnaissance de leurs compétences. Ils sont quelquefois tiraillés entre le désir d'être plus interventionnistes, sur le plan individuel, et le désir d'avoir un plus grand pouvoir décisionnel au sein de l'école, sur le plan collectif. De son côté, le personnel de l'école craint de devoir soumettre, cas par cas, ses interventions professionnelles au jugement des parents. Il est

nécessaire de trouver des modus vivendi qui, sans être jamais parfaits, permettront une meilleure collaboration entre ces partenaires essentiels de l'intervention éducative dans le respect du rôle et des compétences de chacun. »

(Les États généraux sur l'éducation, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, page 43)

« La Commission ne peut que souscrire à cette initiative conjointe et suggère même d'accélérer les travaux de façon à ce que chaque école examine l'organisation du travail sous deux aspects : celui de la gestion, c'est-à-dire du pouvoir de décider de l'utilisation des moyens disponibles, et celui de la maîtrise du processus pédagogique, au sens de l'engagement dans le travail, de la capacité de le transformer et de la satisfaction qui en découle. »

(Les États généraux sur l'éducation, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, page 52)

Du calme! Du calme! N'ayons crainte! Les bien-pensants de notre société ne sont pas là pour tout remettre en question. Cela fait bien dans les textes officiels ou dans les discussions de salon de nous laisser aller à imaginer un système d'éducation de qualité, celui auquel les principaux intéressés rêvent, mais il ne faut pas oublier de bien garder nos deux pieds sur terre.

Vous voulez de la décentralisation?

Soit. Nous vous la donnons. Toutefois, il serait prudent pour l'avenir de notre société que cette décentralisation soit très bien encadrée et que les gens de la base aient en contrepartie une obligation de reddition de comptes.



Vous comprendrez que l'État ne peut se permettre que des gens parfois mal avisés puissent dilapider des fonds qui appartiennent en fait à l'ensemble des contribuables québécois. Si l'école a plus de responsabilités, elle se doit donc d'être imputable non seulement à ses parents, mais aussi à l'ensemble

de la population du Québec. Quoi de plus normal (pour un bien-pensant, un haut gestionnaire de l'État ou un dirigeant de syndicat)!

Donc, dans un premier temps, nous en avons conclu qu'il était primordial de dégraisser la machine administrative de notre système d'éducation pour redonner plus de pouvoirs aux écoles d'une part, mais aussi pour que cette machine soit moins coûteuse et que l'argent ainsi épargné soit dirigé vers les services concrets à offrir à l'enfant québécois. Nous y arriverons en diminuant le nombre de commissions scolaires. Ces fusions hautement essentielles permettront de réduire considérablement le nombre d'élus locaux et, surtout, celui des gestionnaires et de leur entourage clérical. L'équation est évidente. Moins de commissions scolaires, plus d'économies à redistribuer aux écoles sans parler des taxes scolaires qui pourront diminuer. Le paradis, quoi!

Dans un deuxième temps, nous avons mis de l'avant la création d'un conseil d'établissement pour chaque école composé à parts égales de parents élus par l'assemblée générale des parents de l'école, et de représentants du personnel de l'école, le tout pour remplacer le comité d'école désuet, le directeur y siégeant, mais sans droit de vote. De nombreux pouvoirs allant de l'adoption du budget jusqu'à la décision du type de projet éducatif que le milieu voudrait vivre, ont été dévolus à chaque établissement. Nous sommes

donc en face d'une incitation très marquée pour que chaque milieu se prenne enfin et définitivement en mains. Le nirvana, quoi!

Même si la réforme est somme toute très jeune, nous pouvons déjà constater que la réalité est naturellement (?) tout autre. Il est faux (et même profondément malhonnête!) de prétendre que la machine administrative s'est dégraissée suite aux fusions plus ou moins forcées des commissions scolaires. Non seulement il y a encore plus de gestionnaires, mais il leur faut dorénavant beaucoup plus de personnel pour les conseiller ou les soutenir dans leur travail quotidien. Nous avons maintenant affaire à de grosses machines. Même un membre du personnel ne peut plus parler à sa direction des Ressources humaines sans passer par de nombreux dédales ou filtres administratifs! Nous nous sommes mis à l'heure de la planète. Nous pensons et nous agissons dorénavant «big ».

Donc, par le fait même, si la machine administrative de nos nouvelles commissions scolaires ne s'est pas dégraissée et ne le sera sûrement pas de notre vivant, l'argent économisé ne peut retourner aux écoles et les taxes ne peuvent baisser. Au contraire, les coûts administratifs sont croissants et les déficits sont refileés eux aux écoles. Les cadres scolaires qui avaient été, d'une certaine façon, tablettés (par respect pour ces serviteurs de l'État) pendant une certaine période de transition, sont tous remplacés dès leur

départ et même la machine se permet de créer de nouveaux postes. Tel un ogre, la technocratie a sans cesse faim et a toujours de bonnes raisons pour justifier son appétit sans fond.

Les fusions des commissions scolaires nous ont apporté en boni une baisse importante de notre qualité de la démocratie. Il est sûrement plus facile aujourd'hui d'obtenir une audience papale que de rencontrer un haut gestionnaire local en dehors des instances prévues à cet effet et ce, que nous soyons parent ou un membre du personnel. Et dire que nous avons cru gagner le gros lot avec cette si belle réforme!

Au niveau des écoles, l'arrivée des conseils d'établissement a créé une certaine anxiété, tant chez les directions que chez le personnel enseignant. La venue des parents avec des pouvoirs décisionnels a suscité plusieurs craintes sur cette nouvelle donne inconnue. Il fallait donc commencer par s'approprier. Une nouvelle réalité voyait le jour. Un mariage de raison, avant tout. Pour les parents, c'était un grand pas en avant. L'importance qu'ils lui accordaient se reflétait dans une plus grande implication d'hommes au sein de ces nouveaux lieux de pouvoirs.

Encore une fois, le désenchantement n'a guère tardé. Imbus de pouvoirs et en tant que gestionnaires très responsables, les hauts cadres se sont vite

concertés pour faire en sorte que la nouvelle réforme tant administrative que pédagogique prenne son envol tel que prévu dans les officines gouvernementales et soit un vrai succès. Ici, il faut lire entre les lignes : Si vous pensez que nous allons laisser aller du pouvoir à des gens incompetents et sans vision d'avenir, vous vous trompez radicalement! Nous serons toujours là pour veiller au grain, à notre grain!

La recette, vieille comme l'humanité (du pain et des jeux!), est fort simple. Il suffit simplement de prendre les moyens pour rendre complexe ce qui



pourrait être simple. Nous interprétons plus souvent la lettre que l'esprit des orientations gouvernementales. Nous élaborons des politiques administratives sur presque tout et sur rien. Nous multiplions les comités et les étapes de

consultation. Nous nous associons les directions d'établissement (ont-elles vraiment le choix?). Nous en faisons des complices à l'intérieur de nombreuses réunions qui occuperont pleinement ceux-ci, les empêcheront de

trop penser et, surtout, d'avoir du temps pour travailler avant tout à l'intérieur de leur école avec leur personnel et leurs parents.

Au niveau des conseils d'établissement, il suffit de les occuper par de multiples consultations, comme au bon temps des comités d'école. Ces consultations n'ont guère de valeur réelle. Car si le comité d'école a disparu, le comité de parents est toujours aussi vivant et il fait bien l'affaire des hauts gestionnaires de la commission scolaire. En effet, quand la Commission scolaire veut consulter tout son monde (car la consultation fait partie des irritants de toute gestion administrative moderne!), elle consulte certes les conseils d'établissement, mais elle le fait aussi auprès des différents syndicats, de ses tables de gestion et du Comité de parents (un parent élu par l'assemblée générale de chaque école, mais sans mandat de cette dernière).

Ainsi donc, même si nous retrouvons au sein de chaque conseil d'établissement les principaux acteurs de notre système d'éducation, la Commission scolaire se croit parfaitement justifiée de tenir compte des résultats de consultation des autres intervenants dans sa prise de décision finale. L'opinion ou la proposition d'un conseil d'établissement vient donc se noyer dans la mer des autres opinions ou propositions. Le Salomon scolaire en est très heureux et il peut ainsi gérer avec une grande marge de manœuvre.

Le parent qui siège au conseil d'établissement de son école a tôt fait de constater que, même si, officiellement, il est censé avoir plus de pouvoirs, il n'en a pas plus qu'avant. Il constate rapidement que le conseil d'établissement n'est en fait qu'un comité d'école à la sauce vingt et unième siècle, pour mieux faire passer le plat indigeste des hauts technocrates de l'éducation. Il n'est jamais question des éléments importants qu'il aimerait discuter, car l'ordre du jour est toujours très chargé par des sujets venant de la commission scolaire ou de la direction. Le temps manque.

Toutefois, si ces sujets sont absents d'un ordre du jour, la direction aura tendance à proposer de ne pas faire de réunion (la loi n'obligeant qu'à cinq réunions annuelles et tout le monde sera bien heureux de pouvoir se sauver d'une réunion!). Pourtant, ce temps précieux pourrait être utilisé pour échanger sur le projet éducatif, pédagogique ou disciplinaire de l'école. Trop dangereux? En effet. S'il fallait que les gens veuillent donner une suite à ces échanges de première importance et venir ainsi



troubler la belle quiétude qui semble régner! Nous ne sommes jamais trop prudents. Quand nous n'avons pas de problème, pourquoi les solliciter?

Mais nous avons peur de quoi? Que les parents fassent les bons choix pour l'éducation de leurs enfants? Que le milieu se prenne sérieusement en mains au point de devenir autonome et de pouvoir se passer de toute la technocratie locale et nationale? Que les parents et les enseignants se donnent enfin un véritable projet éducatif à leurs couleurs? Que le milieu immédiat de l'enfant soit une fois pour toutes un milieu de vie, comme les écrits gouvernementaux le promettent depuis des décennies? Que l'école réussisse là où la technocratie n'a cessé d'échouer?

À la fin des années soixante-dix, alors que je travaillais avec des parents et d'autres enseignants à implanter une école dite alternative au sein de ma commission scolaire, j'ai rencontré sans succès des directions d'école pour venir collaborer avec nous à l'ouverture d'un tel type d'école. Parmi les raisons ou les craintes justifiant leur refus, il y avait le fait que nous préconisions un type de gestion à l'image des conseils d'établissement de la nouvelle réforme (comité paritaire parents-enseignants, sans droit de vote de la direction). Les décisions de ce conseil de gestion devenaient les décisions de la direction qui devait alors voir à les mettre en application.

Leurs craintes étaient qu'entre autres, ce conseil prenne de mauvaises décisions en ce qui a trait au budget de l'école. Ma certitude et celle des promoteurs d'une école alternative, où la participation des parents se veut une réalité très concrète, étaient que jamais un tel conseil ne prendrait des décisions budgétaires qui pourraient pénaliser le bon fonctionnement de l'école ou priver les enfants d'outils essentiels à leur développement. Pendant les cinq années où j'en fus le responsable, jamais le conseil de gestion n'a pris des décisions budgétaires ou non qui allaient à l'encontre des intérêts de leur communauté scolaire.

Alors, nous avons peur de quoi? Peur d'avoir peur? Ou ne serait-ce pas plutôt parce que la cruelle et triste vérité est que nous n'avons aucunement confiance dans les parents et les enseignants pour atteindre une éducation de qualité? Cela frôle le mépris. Nous préférons les tenir loin ou les occuper à des petits jeux de diversion. Pendant qu'ils rongent leur os ou qu'ils regardent la télévision (comme nous savons trop souvent le faire avec les enfants!), ils sont sages. Comme des images. Ne vivons-nous pas maintenant dans un siècle où l'image est reine?

Comme le commissaire gère la «cafétéria» scolaire qu'est notre système d'éducation, sans jamais pouvoir réfléchir et remettre en question les éléments de base de notre alimentation éducative, le parent essaie de gérer la

«cantine » scolaire qu'est le vécu de son école sans jamais pouvoir réfléchir et remettre en question les éléments de base du projet éducatif. Dans les deux cas, nous les forçons à considérer les choses secondaires comme étant les plus importantes. La «poutine » avant le questionnement sur les principes de base d'une bonne alimentation!

Tôt ou tard, les enseignants vont désertier ce faux lieu de concertation que sont censés être les conseils d'établissement parce qu'ils constateront très rapidement qu'ils ont été dupés et que ce lieu en est un de perte de temps. Comme ils n'ont à peu près rien à gagner d'y siéger, il sera de plus en plus difficile de trouver des enseignants intéressés à y investir du temps, comme il était devenu très difficile de trouver un prof pour siéger au défunt comité d'école. Les enseignants ont déjà leurs propres mécanismes de participation et d'influences, tant au niveau de l'école que de la commission scolaire. Ce n'est pas un conseil d'établissement qui changera grand chose dans leur vécu quotidien. C'est malheureux. Personne n'en sortira gagnant.

Décider d'être parent, en ayant comme objectif le plein épanouissement de son enfant, était une tâche colossale il y a trente-cinq ans et beaucoup plus. Ce l'est d'autant plus aujourd'hui, alors que de nouveaux intervenants font dorénavant partie de la vie de tout enfant, le service de garde, les nouvelles

technologies, les loisirs de plus en plus organisés, pour ne nommer que ceux-là.

C'est une tâche colossale premièrement au niveau des relations familiales, si nous voulons être à l'écoute de nos enfants sans porter notre attention ailleurs; si nous voulons pouvoir laisser de côté certaines préoccupations économiques, professionnelles ou personnelles pour nous attarder à celles de ces êtres en développement; si nous voulons éduquer plutôt que dresser ou élever. Ne déplorons-nous pas très souvent que du temps nous n'en avons même pas pour nous? Alors, les enfants... Nous voulons bien. Ce n'est pas la bonne volonté qui manque. C'est plutôt l'harmonisation qui est souvent difficile ou pénible.

Cela en est une aussi au niveau des relations avec les éléments extérieurs (médias, école, amis...) si nous voulons faire les liens et savoir tirer profit des éléments positifs qui en ressortent au lieu de chercher à les éviter; si nous voulons les comprendre et même les influencer. En tant que parent, cette tâche peut se révéler assez facile jusqu'à ce que notre enfant ait l'âge de cinq ans. Toutefois, quand notre petit chéri fait son entrée à l'école, c'est souvent à ce moment-là que nous avons le sentiment de le perdre petit à petit. Quand l'univers de notre enfant s'élargit, nous avons nettement l'impression (pour ne pas dire la certitude) que cet être si précieux nous

échappe, que nous en perdons le contrôle et que nous ne semblons pas avoir d'emprise ou d'influence sur ce que ces ressources extérieures feront du développement de notre enfant.

C'est une tâche d'autant plus gigantesque que le parent est laissé le plus souvent à lui-même et à ses problèmes d'éducation. Ceux et celles qui sont en mesure de le seconder, de l'informer, de l'écouter, sont beaucoup trop souvent absents ou pratiquement inaccessibles. Le parent est un orphelin dans notre système d'éducation. Qui se préoccupe sérieusement de ses besoins?

Les parents ont, certes, une part de responsabilités en ne répondant pas toujours aux attentes des éducateurs. Mais dans ce partage des responsabilités, ceux qui ont le pouvoir et la compétence pour leur fournir des instruments de cheminement et de collaboration en détiennent la plus grande part. Comme il ne s'agit pas de faire les choses à la place de l'enfant, mais plutôt de leur faciliter la tâche en ne mettant pas des obstacles inutiles sur leur sentier éducatif, de même il ne s'agit pas de faire les choses à la place du parent, mais plutôt de lui faciliter la tâche dans cette œuvre conjointe d'éducation.

Si les parents ont un effort collectif à faire pour orienter davantage l'éducation de leurs enfants vers les besoins de ces derniers plutôt qu'en fonction des leurs, les éducateurs et les administrateurs scolaires, tant au niveau national que local, ont pour urgente priorité de faire un effort collectif pour associer véritablement (et au vrai sens du terme) l'ensemble des parents à l'établissement des différentes attentes de ces derniers ainsi que des moyens pour répondre à celles-ci.

Si une telle démarche n'est pas entreprise, nous continuerons d'assister à deux mondes parallèles, fermés, entre lesquels le fossé s'élargira de façon désespérante, les parents comprenant de moins en moins et devenant de plus en plus désillusionnés en raison de leurs frustrations, les éducateurs et les administrateurs s'enfermant de plus en plus dans un langage hermétique et acceptant de moins en moins que nous venions nous mêler un tantinet de leurs affaires.



Si un très sérieux virage n'est pas effectué dans ce domaine, nous aurons réussi, si ce n'est déjà fait, à bâtir une communication entre des gens qui, pourtant, à leurs dires respectifs, n'ont qu'une seule préoccupation, l'enfant, une communication donc

basée uniquement sur le rapport de forces. Le Rapport Parent avait ouvert des voies pour corriger cette situation, il y a près de cinquante ans. Les États généraux sur l'éducation ont voulu eux aussi modifier la donne. Nous aurions peut-être intérêt à commencer par relire de part et d'autre ce que le Rapport Parent et les États généraux sur l'éducation en disaient. Ce serait un départ encourageant.

Décidément, être parent aujourd'hui n'est pas une sinécure. C'est au moins cela d'acquis.



## L'enfant

Regarde avec ton esprit.  
Découvre ce dont, d'ores et déjà,  
tu as la conviction  
et tu trouveras la voie de l'envol.

Jonathan Livingston

Richard Bach.



Vous l'avez déjà compris, c'est à dessein que j'ai décidé de parler de l'enfant en dernier lieu. C'est afin d'accentuer la vision de ce monde à l'envers que j'ai placé l'enfant à la suite de tous ces agents d'éducation. Le système est censé

être pensé et établi en fonction du mieux-être et du bonheur croissant de toutes les composantes de la société, y compris l'enfant qui y occupe une place numérique très importante.

Le ministère de l'Éducation ne cesse de parler du droit de l'enfant à l'éducation, de la nécessité d'axer son éducation vers un développement le plus intégral possible, en lui donnant le maximum de chances et d'instruments pour s'épanouir. Les commissaires et les administrateurs locaux reprennent en chœur le refrain du ministère de l'Éducation, même si ce n'est pas toujours sur le même air.

Le personnel de l'enseignement ne cesse de dénoncer l'urgence de réformes véritables et profondes pour que l'école devienne enfin pour l'enfant un réel milieu de vie. Le syndicalisme enseignant réclame bruyamment de meilleures conditions de travail, une tâche plus allégée et des ressources supplémentaires, tout ceci dans le but d'une meilleure qualité de l'éducation pour les enfants du Québec.

Les parents ne cessent d'exprimer leurs déceptions et leurs interrogations au sujet du travail véritable des différents agents d'éducation à l'égard de leurs enfants. En un mot, tous parlent au nom du même intérêt, de la même préoccupation majeure : l'enfant. Cependant, ce dernier est au centre et assiste à cette curieuse partie de ballon-volant. Il en vient à constater de curieuses choses.

Premièrement, nous lui proposons une société où règnent la compétition, la concurrence, la performance et la loi du plus fort. D'ailleurs, les rapports qui régissent les différents agents d'éducation, du ministère de l'Éducation au parent, sont basés sur un rapport constant de forces. La qualité et la forme d'éducation que nous voulons donner à cet enfant ne peuvent qu'être influencées par une telle conception. Il devient alors prioritaire que l'enfant apprenne à devenir un loup parmi les loups, plutôt que de découvrir ses potentialités et de les développer.

Deuxièmement, l'enfant constate que, malgré les merveilleux documents qui parlent d'une école et d'une éducation conçues pour lui, mais qui servent en réalité de paravents, tout ce beau monde recherche davantage des profits plus grands, des pouvoirs accrus, un mieux-être croissant, des partages de pouvoir, des juridictions à protéger, des idéologies à défendre ou à promouvoir.

Troisièmement, l'enfant déplore le manque d'esprit d'équipe de ses éducateurs et le caractère nébuleux de leurs objectifs respectifs. Ils semblent vouloir tous parler le même langage, mais leur dialogue tient plus de la tour de Babel que d'échanges entre adultes. L'enfant a, au moins, la consolation de faire parler de lui comme étant l'être pur et sans défense sur lequel nous

aimons nous appuyer pour renforcer nos prises de position et nos théories.  
C'est un lourd fardeau pour de si petites épaules!

Dans cette cacophonie adulte, il n'est pas surprenant que l'enfant devienne tôt ou tard un décrocheur, un inadapté, un désabusé ou une richesse naturelle non développée. À la maison, l'enfant comprend très rapidement que le meilleur moyen de ne pas avoir de problème, c'est de suivre la règle de l'obéissance et du caméléon. Très souvent, il se rend compte qu'il choisit mal ses moments pour déranger ses parents et les faire participer à sa vie. Ceux-ci ont souvent des choses plus urgentes ou plus importantes à faire que de s'arrêter sans cesse à ce qu'il a à dire, à expliquer, à demander, à suggérer.

L'enfant apprend à attendre le bon moment pour se faire entendre ou à naviguer dans le trafic humain. Il développera, si nécessaire, la stratégie du harcèlement jusqu'à la capitulation du plus faible des deux parents. Sa lutte pour la survie dans l'espèce humaine vient de commencer. Ce sont ses premières armes.

L'enfant se rend compte également que dans sa famille, il n'est qu'un enfant et qu'à partir du moment où ses parents ont parlé, ont statué sur un sujet ou une idée, il n'a plus le droit d'y ajouter son point de vue. Sinon, nous

appellerons cela du manque de respect. Il y a des limites au droit de parole, d'autant plus quand les parents ont l'impression que l'enfant est une véritable machine à paroles et qu'il ne sait faire que cela!

Tout fonctionne dans sa maison, dans ses relations familiales, comme s'il n'existait pas ou presque. Non pas qu'il ne soit pas présent et parfois même trop envahissant pour ses parents, non pas que les adultes ne le considèrent pas parfois comme un enfant-roi, mais il n'en demeure pas moins que l'enfant n'est pas un individu à parts entières et égales à l'intérieur de sa propre demeure. Il devra atteindre un certain niveau du statut d'adulte pour que nous le traitions d'égal à égal.

Jamais ou très rarement, nous ne lui demanderons son point de vue sur les règles régissant les relations familiales ou sur des événements importants pour la suite des étapes de sa cellule familiale. Nous préférons lui imposer la bonne voie à suivre, ce qu'il faut faire pour éviter les problèmes dans la vie ou les mécontentements de son entourage. « Sois belle et tais-toi! » disions-nous autrefois (et encore aujourd'hui, malgré le féminisme!) aux femmes. C'est le même langage que nous tenons à l'endroit de l'enfant. Sois beau et ne cause pas trop! Tu épuises les adultes.

Nous prétendons qu'il aura bien le temps de s'imposer à d'autres à son tour un de ces jours et de pouvoir dire tout ce qu'il a à dicter à d'autres êtres en voie d'acquisition du statut le plus important, celui de l'adulte. Serait-ce une douce vengeance des parents pour avoir subi un sort identique lorsqu'ils étaient jeunes? D'autant plus que les parents constatent que, même s'ils ont atteint ce statut tant convoité, le droit de parole, ils ne l'ont guère en dehors du giron familial et qu'ils doivent se battre souvent pour être écoutés dans leur milieu de travail ou dans les différentes sphères de la société. Sois beau et ne cause pas trop! Tu épuises ton patron et tes dirigeants politiques.

La maison demeurant à toutes fins pratiques le seul endroit où l'adulte parent peut réussir à imposer sa façon de penser ou sa ligne de conduite, il lui sera difficile de partager ce si petit pouvoir ou de ne pas en abuser. D'autant plus qu'il a déjà l'obligation de concilier ses visions ou ses choix de vie avec un autre adulte qui n'accepte pas d'être traité en enfant. De plus, est-ce si facile d'éduquer à la parole quand nous avons été formés plutôt au silence?

L'enfant tire donc de grandes leçons de ses rapports quotidiens. Il adoptera le plus souvent l'attitude de l'enfant sage ou de celui qui sait faire plaisir à ses parents, au prix de les manipuler dès le très jeune âge, s'il le faut. Il essaiera d'en tirer parti et de créer ainsi son petit bonheur quotidien.

L'enfant apprend très jeune les règles de la séduction et de la manipulation qui lui permettront de réussir dans la vie. Il apprend très jeune que l'extérieur, la façade est plus importante que les vraies choses de l'intérieur pour faire sa place au soleil. Beaucoup plus tard, quand cette place sera faite, il sentira éventuellement, un jour, le besoin de revenir à l'essentiel, aux valeurs profondes qui le caractérisent.

Dans certains cas (quand même assez nombreux), l'enfant adoptera l'attitude contraire, en devenant un petit diable, celui qui a le tour de soulever la colère de ses parents. Généralement, s'il agit ainsi, c'est qu'il aura découvert très jeune que c'est un excellent moyen d'attirer leur attention et de leur permettre de s'occuper, même négativement, de sa petite personne. Cet enfant-là est toujours très intelligent, beaucoup plus que la masse soumise de ses consœurs et confrères. En contrepartie, il provoque le rapport de forces plutôt que le dialogue, la règle du dressage plutôt que celle de l'éducation.

Comme dans tous les autres cas, l'école et toute son organisation n'échappent pas à l'édification d'un milieu de vie extérieur à l'enfant.

« L'école n'est pas d'abord un lieu où règnent des administrateurs et des enseignants; c'est un lieu mis à la disposition de l'enfant pour qu'il y

travaille à son apprentissage intellectuel et humain;  
l'école est l'atelier de cet apprentissage. »

(Rapport Parent, deuxième tranche, chapitre XI,  
1964)

L'enfant qui approche l'âge de fréquentation des institutions scolaires entend parler des multiples activités qui s'y déroulent par d'autres membres de la famille ou par des voisins, et il rêve du jour où il pourra y mettre les pieds. Son entrée à la maternelle ne le déçoit pas trop généralement, même s'il croyait que c'était plutôt une grosse garderie ou une prématernelle. Il peut jouer, mais nous lui demandons aussi de travailler. L'école a déjà des exigences et il se doit d'être à la hauteur des compétences pensées en hauts lieux.

Habituellement, l'enfant s'y amuse follement et rêve le plus souvent d'y retourner le lendemain pour les petits amis, mais aussi pour les activités libres qu'il peut vivre. Nous faisons appel à l'expression de ses potentialités. Nous l'écoutons. Nous lui donnons des responsabilités. Nous lui donnons de l'importance. Ce qui semble primordial, ce n'est guère un programme ou une organisation pédagogique, mais beaucoup plus ce que l'enfant est. Au préscolaire, nous pouvons prendre tout notre temps pour faire les choses, pour vivre des activités. Vraiment, l'école, c'est merveilleux!

Puis vient la première année de son cours primaire. L'enfant ne tarde pas à constater que ce n'est plus du tout la même chose. C'est la brisure, le passage dans un autre monde. Le temps des



jeux est fini parce que nous avons des choses plus importantes à faire maintenant. Subitement, le temps presse. Compte tenu que tout le monde sait que c'est en bas âge que les multiples apprentissages sont les plus faciles à acquérir, selon les grands esprits de l'éducation, il est plus que temps que nous passions aux choses sérieuses!

Il faut absolument apprendre à écrire, à lire et à compter, le plus rapidement possible, en grande partie avant Noël, car s'il fallait que l'enfant vieillisse et tarde à acquérir ces notions fondamentales pour une vie harmonieuse et préparée, ce serait désastreux pour son avenir. N'oublie pas, mon enfant, cette grande leçon de vie : Le temps, c'est de l'argent! Tu n'as quand même pas l'intention de vivre dans la misère quand tu seras grand!

Ouvre grand ta bouche! Tu es en manque de nourriture intellectuelle. Plus grand! Car il n'y a pas que le français et les mathématiques que nous voulons que tu ingères rapidement. Il y a aussi les quatre volets des arts et

les sciences. Encore plus grand! Si tu savais comme nous sommes impatients de te faire apprendre l'anglais et, éventuellement, une troisième langue pour que tu puisses répondre adéquatement plus tard aux exigences de la mondialisation! Bon appétit et digère bien!

Ne t'inquiète pas! Les adultes ont prévu le bon dosage de gavage pour chacun de tes apprentissages fondamentaux. Si nous avons de telles exigences pour toi, c'est que nous savons que tu es capable de digérer le tout. À ton âge, c'est reconnu que nous avons un estomac intellectuel de premier ordre. Si jamais, ta digestion est plus difficile que prévu, nous avons de nombreux moyens pour t'aider à ce que le tout passe quand même bien. Il n'y a pas lieu de t'inquiéter, même si tu as fréquemment des crampes d'estomac.

De toute façon, il serait préférable que tu te mettes à l'ouvrage sans tarder, car le professeur de deuxième année a d'autres choses à t'apprendre et il faut que tu sois prêt à recevoir ce qu'il a à te transmettre. Pourquoi ne pas être sérieux tout de suite? Habitue-toi à travailler, et bien. Comprends l'importance de te soumettre à des horaires. Écoute tes professeurs, qui savent mieux que quiconque ce qui doit être fait afin de répondre aux attentes de tes parents et de la société, sans oublier celles de tes futurs professeurs.

Décidément, cela ressemble au vécu de la maison. Autant de notions que l'enfant ou l'élève aura intérêt, là aussi, à intégrer s'il ne veut pas subir les foudres de son professeur, en plus de celles de la direction et de celles, plus redoutables encore, de ses parents, ou encore être orienté vers un groupe différent parce que « souffrant » de mauvaise digestion ou de difficultés d'apprentissage, si ce n'est pas de troubles socio-affectifs. Nous lui traçons la voie à suivre. Il n'a qu'à la faire sienne et il réussira. C'est assuré!

« Tu rêves. L'école n'est pas un endroit où tu poses des questions, mais un endroit où on t'en pose. Pour voir si tu es correctement « programmé ». On décide de ce qui entrera dans ta tête, et de ce qui n'y entrera pas. Le programme, comme toute l'organisation du système scolaire, est établi au sommet, hors de la présence des enfants. »

(Christiane Rochefort, Les enfants d'abord, Éditions L'étincelle, Paris, 1976, page 116)

Il en sera ainsi tout au long de son cours primaire. Ses éducateurs prendront tous les moyens à leur disposition (même si trop souvent, ils en manquent) pour mener l'enfant à bon port, c'est-à-dire au cours secondaire régulier.

Nous lui dicterons ce qui est important pour lui s'il veut aller au secondaire un jour et réussir dans la vie, idéal suprême de tout écolier.



Pour ce faire, nous établirons des programmes, des horaires, des examens, des cours de récupération, des visites éducatives, des activités dirigées, des rencontres de spécialistes, des directives, des révisions de programmes, des analyses, des plans de réussite, le tout dans un emballage à l'ancienne, mais apprêté à la moderne ou à jeter après usage.

Nous trouverons plus expéditif et profitable d'aider l'enfant dans un travail quelconque plutôt que de le laisser faire lui-même. Au préscolaire, nous nous offusquerons que notre enfant ait à refaire ou à parfaire un dessin, oubliant que ce dessin n'est pas fait pour faire plaisir à papa ou à mamie, mais qu'il se situe plutôt dans une démarche d'apprentissage. Dès le préscolaire, nous chercherons à permettre à l'enfant de passer à côté de l'obstacle à franchir ou à le franchir à sa place, oubliant que s'il a de la difficulté à sauter un obstacle qui est de son niveau d'apprentissage, comment pourra-t-il franchir les autres alors que la barre ne cessera de s'élever?

Nous le privons bien sûr d'une étape importante de son développement qui devrait passer par des phases d'exploration et de tâtonnement afin d'intégrer des notions fondamentales. Ceci demande du temps et nous n'en avons pas. Donc, sautons et brûlons des étapes. Ce qui importe, c'est le résultat final, l'examen. Il importe dès lors de travailler en conséquence. Cela ne répond pas aux besoins de l'enfant, ce n'est pas grave! Il ne s'en souviendra pas le jour de ses noces (surtout que nous nous marions de moins en moins ou de plus en plus tard!).

« L'école élémentaire est dépassée qui n'avait comme rôle que d'enseigner à lire, à écrire et à compter suffisamment pour permettre à chacun de se débrouiller dans la vie. L'école élémentaire est anachronique si elle se contente de fournir à l'écolier ce mince bagage au lieu de l'aider à se forger de solides instruments intellectuels qui lui permettront de se développer presque indéfiniment; elle est insuffisante si elle néglige les aptitudes manuelles et artistiques des enfants. Elle est trop rigide quand elle s'entête à conduire tous les

enfants au même point en imposant à tous le même rythme. »

(Rapport Parent, deuxième tranche, chapitre IV, 1964)

« Bref, il faut donner priorité aux relations humaines et au cœur, former des jeunes heureux, les former pour la vie et non seulement pour l'emploi. Il faut former des êtres complets, développer leurs habiletés intellectuelles, humaines et sociales. C'est ainsi qu'ils seront le mieux préparés à faire face à l'avenir et aux impératifs de leur environnement. C'est parmi le personnel scolaire et les étudiants que ce parti pris pour le développement intégral est le plus manifeste. »

(Les États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, page 11)

« Alors que les valeurs communes qui devraient servir de ciment à notre société sont loin d'être

clairement reconnues, que le développement économique paraît impossible à maîtriser, fluctuant au gré de la mondialisation des échanges et de la déréglementation des marchés financiers, que le rôle du travail salarié comme mode dominant d'insertion sociale et de distribution des richesses est remis en question, que l'exclusion sociale gagne du terrain, que la permanence des savoirs est de plus en plus illusoire, il est normal de se demander à quoi l'éducation peut bien préparer. A composer avec l'incertitude et le changement, certes, mais encore... »

(Les États généraux sur l'éducation, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, page 4)

« La réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande

humanité. À cette fin, il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique. Par ailleurs, il faut résister à la tentation de déresponsabiliser les autres institutions au profit de l'école, qu'il s'agisse de la famille, des entreprises, des lieux culturels, ou des églises. »

(Les États généraux sur l'éducation, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, page 4)



Malgré la dernière réforme, nous avons des programmes uniformes, des structures uniformes, presque des éducateurs uniformes. Les administrateurs répliqueront en disant que c'est ce que réclament les parents et qu'ils ne répondent ainsi qu'à la volonté populaire. Comment pourrait-il en être autrement?

J'ai déjà suffisamment épilogué dans un chapitre précédent pour démontrer le fossé des relations entre la structure scolaire et les parents. Comment les parents pourraient-ils réclamer autre chose que le statu quo de leur vie d'écolier quand nous ne leur avons jamais donné la chance de réfléchir et de cheminer sur le type d'éducation qu'ils désirent et qu'ils pourraient donner à leurs enfants.

Quand nous ne réussissons à leur présenter qu'un portrait incohérent, rempli de contradictions, le réflexe normal, dans de telles conditions, ne peut être que le refuge dans le bon vieux système d'autrefois qui avait alors, pour cette époque-là, fait ses preuves. Il ne faudrait quand même pas prendre les parents pour un groupe d'imbéciles qui ne comprennent jamais rien et qui s'entêtent à s'enfermer dans une société dépassée!

Ceux-ci, pour un grand nombre d'entre eux, ne demandent pas mieux que de s'asseoir, d'écouter, mais surtout de discuter, de cheminer, de collaborer et de faire confiance, à la condition que ceux qui devraient les inviter leur fournissent les instruments et les ressources pour le faire, et surtout sachent eux-mêmes où ils s'en vont. Ce n'est un secret pour personne que, malgré (ou à cause) les nombreuses réformes des presque cinquante dernières années et bien que ce soit leur travail à temps plein, il y a encore beaucoup d'enseignants et d'administrateurs à l'intérieur du système actuel qui en sont

presque au stade d'avant le Rapport Parent dans leurs pratiques et dans leur vision de l'éducation, quand ils en ont une!

Bien sûr, nous avons introduit des notions nouvelles, des mots nouveaux. Après l'école active, le progrès continu, l'auto-évaluation, l'intégration des matières, c'est maintenant l'école de la pédagogie par projets, des compétences transversales ou non à développer, des programmes par cycle, du plan de réussite à accomplir, de la reddition de comptes. De la très belle théorie! Mais allez-y voir dans la pratique!

Nous avons pigé, ici et là, quelques recettes (inspirées surtout du courant alternatif en ce qui concerne la pédagogie par projets, mais pas pour le reste!) qui donnent l'illusion d'un changement. Toutefois il n'est que superficiel. C'est un changement de façade, non pas que les décideurs, les penseurs au sein du ministère de l'Éducation n'y croient pas ou sont malhonnêtes, mais parce que le changement profond, au niveau des esprits et des approches, ne s'est pas encore produit et ce n'est pas demain qu'il se produira.

Nous sommes loin de ce respect de l'intelligence (dont parlait déjà le Rapport Parent!) qui forcerait le système scolaire à avoir non pas un programme, mais des programmes adaptés aux besoins différents et

multiples des différentes catégories d'enfant. Les nombreuses recherches ou études des quarante dernières années nous ont appris qu'il n'y a pas que des intellectuels, mais aussi des manuels chez les enfants; qu'il n'y a pas que des auditifs, mais aussi des visuels; qu'il n'y a pas que des alouettes, mais aussi des hiboux; qu'il n'y a pas seulement des filles, mais aussi des garçons. Où le système en tient-il compte?



Nous sommes loin de ce respect des dons créateurs (dont parlait déjà le Rapport Parent!) quand nous invitons trop souvent les enfants à faire tous le même dessin ou à écrire sur le même sujet, quand nous laissons la place aux idées créatrices des enfants, à condition que cela puisse s'insérer dans le programme, l'horaire ou le temps. Les créateurs ont toujours fait peur, car ils nous amènent vers des horizons nouveaux, vers des univers souvent inconnus, vers l'incertitude. Comment un programme mur à mur, très défini dans ses objectifs et dans ses règles d'application, peut-il laisser place à l'imagination, à des sentiers inexplorés ou non définis d'avance pour les fins de l'évaluation et de la certification?

Nous sommes loin du respect de l'esprit de recherche (dont parlait déjà le Rapport Parent!) quand le temps est trop limité, compartimenté, programmé

pour permettre à l'enfant de « perdre du temps » et de tâtonner vers une réponse à un problème. L'enseignant est tout aussi prisonnier dans cette grille-matières qui conditionne non seulement la journée ou la semaine des acteurs de la classe, mais aussi toute leur année. Les directives ministérielles avec la complicité des directives administratives locales obligent l'enseignant et ses élèves à vivre un certain nombre de minutes pour chaque matière enseignée à travers lesquelles doivent s'insérer les périodes données par des spécialistes et les récréations. Évidemment, nous parlons de l'école primaire. Au secondaire, le carcan est encore plus serré, étouffant. Où est dans la pratique la marge de manœuvre dont disposent l'enseignant et les élèves? Seulement sur papier?

Nous sommes loin enfin d'une compréhension nécessaire par l'enfant de son cheminement avec ses bons coups, mais aussi ses erreurs, (dont nous parlions déjà dans les années soixante-dix) quand l'évaluation est surtout synonyme de mesure et que ce sont les autorités qui dictent à l'enfant en quoi il est sur la bonne route ou non et comment corriger son tir. Trop jeune au préscolaire et au primaire pour permettre à l'enfant de faire son auto-évaluation? Les enfants de l'école alternative le font depuis plus de quarante ans avec la complicité de leur prof et de leurs parents!

Nous pourrions faire un livre aussi épais que l'annuaire téléphonique tant avec les intentions pures du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires qu'avec celles des éducateurs, enseignant ou parent. Ce qui manque, c'est de passer des écrits ou des paroles aux actes! L'enfer aussi, paraît-il, est pavé de bonnes intentions!

Cependant, c'est l'enfant qui vit dans cet « enfer ». Ah, c'est sûr que tout cela ne l'empêchera pas de grandir physiquement et d'être un adulte comme les autres! C'est la loi de la croissance et du cycle de la vie. Grandir en harmonie avec ses composantes personnelles et devenir un adulte en mesure de s'accomplir comme tout être autonome, c'est une autre histoire. Tous ceux et celles qui n'y arrivent pas ou très péniblement ne sont pas des revendicateurs. Leur sac à dos est déjà difficile à porter. Ils n'ont guère d'énergie pour travailler à changer le cours des choses, même s'ils en ont souffert. Et nous osons parler de démocratisation, de chances égales!

« L'égalité appelle la liberté; l'une ne se réalise pas sans l'autre. L'égalité démocratique suppose en effet une suffisante autonomie de jugement et d'action de chaque citoyen; elle exige que chacun ait la possibilité de prendre en main sa vie personnelle et de faire librement les choix

individuels ou collectifs qui s'imposent. La liberté n'existe vraiment que pour ceux dont l'intelligence, la volonté, l'imagination ont été assez éveillées, nourries et développées pour s'appliquer avec aisance et souplesse aux problèmes qui leur sont posés. Car la liberté humaine est à la fois facteur et produit de l'intelligence : elle est une condition du plein épanouissement et elle grandit avec la connaissance. »

(Rapport, Parent, troisième tranche, chapitre I, 1964)

Ne vous méprenez pas! Je ne suis nullement un partisan du tout cuit et mâché dans la bouche. Au contraire. Durant toute ma carrière d'enseignant, je me suis qualifié comme étant un prof exigeant (à ne pas confondre avec sévère ou bête!). Par contre, en aucun temps, pendant toutes ces années, il ne m'est venu à l'esprit un seul instant que les enfants avec qui je travaillais, qu'ils aient été en sixième année ou au préscolaire, étaient petits parce que moi, je suis un adulte.

Dans ma tête, ils ont toujours été grands, même si physiquement je pouvais constater que, dans les faits, mes élèves du préscolaire ne l'étaient pas... quand ils côtoyaient ceux de cinquième ou sixième année. Je ne les ai jamais traités en êtres inférieurs. C'est sans doute pour cela que je n'ai jamais cherché à les « paterner » ou à les surprotéger. Je les prenais tel qu'ils étaient et j'essayais de les aider à cheminer pendant les dix mois ou les cent quatre-vingt jours qu'ils m'étaient confiés. Pour moi, le respect commençait là.

L'enfant a beaucoup de potentiel. Il ne demande que d'avoir un bon terreau pour le développer. Selon les années, la qualité de ce terreau varie beaucoup



et manque parfois, malheureusement, d'engrais essentiels à une bonne récolte. Malgré tout, la masse réussira à passer au travers et récoltera des produits de plus ou moins grande qualité. Comme le soleil

et la pluie sont aussi essentiels à tout bon jardin, heureusement qu'il n'y a pas seulement l'école pour atteindre un certain développement!

La masse pourra se comparer (et même, souvent, avantageusement) au sort qui est réservé aux autres enfants dans le monde (Vision mondiale ou pas).

Mais que voulons-nous au juste? Que désirons-nous offrir à nos enfants comme éducation? Quelle vision de l'éducation nous anime, nous habite pour un avenir toujours meilleur, en tant que citoyen du Québec ou société distincte?

Si nous nous satisfaisons de ce que nos enfants puissent s'en sortir pas trop handicapés vu qu'il y a pire ailleurs, il est sûr que le système actuel peut continuer son petit bonhomme de chemin, et n'en parlons plus. N'est-il pas vrai que lorsque nous nous regardons, nous nous désolons, mais que lorsque nous nous comparons, nous nous consolons? Pourquoi nous en faire finalement pour si peu?

Mais si nous désirons répondre aux attentes, aux besoins des enfants en tant qu'êtres humains en plein développement plutôt que de le faire en termes de survivance et de comparaison, alors il y a lieu de conjuguer tous les efforts de l'ensemble des éducateurs (administrateurs, personnel de l'enseignement, syndicalistes et parents) pour établir la base non seulement de notre idéal éducationnel, mais aussi des conditions qui permettront vraiment au vécu de l'enfant de se réaliser.

C'est alors que nous constaterons tous que, s'il est important pour le développement de l'être humain d'apprendre les mécanismes de

communication (lire, écrire, parler, écouter) et du raisonnement (mathématiques), ce n'est peut-être pas la priorité; que la priorité va beaucoup plus à la compréhension et à la préparation de la société du nouveau siècle dans laquelle les enfants d'aujourd'hui seront appelés à vivre, ainsi qu'au développement de certaines habilités personnelles (aptitude au changement, autodiscipline, capacité de se prendre en main et de résoudre des problèmes de plus en plus complexes).

Ne nous en déplaise, tout cela leur permettra beaucoup mieux d'affronter la vie de tous les jours que la compréhension de la règle du participe passé, des quatre opérations des nombres rationnels ou de la loi de la relativité. Ce n'est pas que ce n'est pas important. Au contraire. Mais il y a aussi de nombreux autres éléments tout aussi importants. Il faut trouver le moyen de ne pas privilégier certains éléments au détriment de certains autres. Nos enfants ne peuvent se payer ce luxe dans un univers où les lois de la nature sont de plus en plus féroces, où les loups ont de plus en plus faim.

Cela commande de réinventer l'école. Alors, nous assisterons à la naissance d'un nouveau



type d'adulte qui saura déterminer son orientation en fonction de ses besoins et de ceux de la collectivité à laquelle il appartient; qui sera moins dépendant de son entourage pour planter un clou, pour réparer une fuite d'eau, pour corriger une déficience de la mécanique de son automobile, pour régler des problèmes de communication ou de relations au niveau de son travail, de ses voisins, de sa vie de couple.

« L'enfant, pour nous, c'est important », cessera alors d'être un simple slogan publicitaire et deviendra le réel moteur de tous les agents d'éducation. Vous avez raison : c'est tout un rêve!

« Qu'il s'agisse des jeunes ou des adultes, aucune éducation systématique ne vient généralement aider le sujet à se connaître lui-même, à comprendre les composantes de sa personnalité consciente et inconsciente, les mécanismes de son cerveau, le fonctionnement de son entendement, les lois de son développement physique, le contenu de ses désirs et de ses rêves, la nature de ses rapports avec autrui, avec la collectivité. Ainsi l'éducation néglige-t-elle ce devoir essentiel : apprendre aux hommes l'art de vivre, d'aimer et de travailler dans

une société qu'ils sont appelés à créer à l'image de leur idéal. »

(Rapport Faure, Apprendre à être, Fayard-U.N.E.S.C.O., Paris, 1972, page 76)



## Conclusion

Aux Goliath qui l'écrasent,  
le peuple préfère les David  
qui le sortent de sa crasse.

Bravo! Terminé! Fermez vos cahiers, congé!

Félix Leclerc.



À la lecture de ce qui précède,  
nous pouvons avoir trois  
attitudes. Soit que nous  
trouvions déprimant et  
pitoyable le portrait ainsi  
esquissé et qu'ainsi nous y

trouvions suffisamment de matière pour décourager à jamais tout couple d'avoir un enfant. Ce n'était pourtant pas mon but. Ce portrait, en fait, est plus ou moins sombre, selon la conception que nous pouvons avoir de l'éducation dont nous rêvons pour nos enfants.

De là à refuser cette grande aventure humaine qu'est la naissance d'un enfant, il y a un pas trop facile à faire. Il est cependant préférable de

s'abstenir de donner la vie à un être si nous ne pouvons pas en même temps nous engager à permettre son développement intégral, son épanouissement personnel plutôt que celui de ses parents, avec toutes les joies, mais aussi les imprévus qui y sont rattachés. Si nous voulons faire du dressage, achetons-nous donc un beau petit chien. Il en sera heureux, et vous aussi. Ayons donc des enfants pour les éduquer. Ils en seront bien plus heureux, et nous davantage.

Il y a aussi l'attitude égoïste, celle du je-m'en-foutisme général. Alors, nous trouverons que tous ces écrits ne sont qu'un énorme charriage, de la bouillie pour les chats, des préoccupations somme toute sans importance puisque ce n'est pas cela qui fait payer le loyer à la fin du mois, qui nous donnera de quoi manger nos trois repas par jour, qui nous aidera à passer les années sans trouver le temps trop long. De toute façon, nous n'y pouvons rien!

C'est évident que mes propos sont plutôt de nature à nous amener individuellement et collectivement à nous poser de très sérieuses questions, peut-être trop profondes pour notre capacité d'agir, à nous faire voir des problèmes où finalement il n'y en a qu'à mes yeux et à ceux de quelques autres, à faire naître des ulcères d'estomac à notre société et, finalement, à nous rendre encore plus pessimistes ou malheureux en raison des nombreux

échecs que mes analyses annoncent et de la lumière qui ne semble pas exister au bout de notre tunnel de l'éducation.

La démission est peut-être, en bout de route, la seule, véritable et saine façon de voir notre système d'éducation dans notre société si distincte, ainsi que sa place dans notre société et dans notre vie. Qui est le plus heureux? Le cardinal à qui n'échappe aucun mouvement qui pourrait mettre en péril ses oisillons ou l'autruche qui se met la tête dans le sable? Sérieusement, en tant qu'individu et société, pouvons-nous envisager cette attitude par respect pour nos enfants?

Il y a enfin l'attitude optimiste, la plus folle des trois, celle qui est source de vie, celle qui voit dans de tels écrits un défi, une invitation à nous retrouver les manches et à nous mettre immédiatement au boulot pour changer non seulement notre système global d'éducation, mais aussi cette société qui est source de déceptions pour un très grand nombre d'entre nous. En avons-nous l'énergie et la volonté? Si arrêter de fumer, c'est avant tout dans la tête que cela doit commencer, il en va de même pour l'éducation. Le changement doit aussi et avant tout se faire à ce niveau.

Il est évident que c'est une tâche insurmontable pour une seule personne ou pour un petit groupe qui y croit (et peut-être même pour notre collectivité).

Mais si nous n'attendons pas pour nous impliquer que le voisin se décide, de ce qu'en penseront les autres, et que nous décidons d'intégrer immédiatement ce changement à toute notre vie en tant que parent ou éducateur plus ou moins direct de l'enfant, alors il y a de fortes chances pour qu'un jour nouveau se lève.

En écrivant ce livre, je n'ai jamais eu la prétention de faire un traité d'éducation, une analyse complète de notre système d'éducation ou d'apporter une réponse claire, nette et définitive aux interrogations causées par les déficiences de notre système. Je ne vous ai pas parlé du « boss » jaune (les autobus scolaires) qui conditionnent les horaires des écoles, des budgets déficients des écoles pour s'adjoindre les ressources nécessaires à un travail de qualité, des hommes et des femmes politiques qui vont dans les écoles que s'il y a un feu ou pour permettre une belle photo dans les journaux, des technocrates qui fonctionnent uniquement selon la lettre et non l'esprit des lois ou des politiques ministérielles et administratives, des directions d'établissement qui seraient incapables de retourner dans l'enseignement, des enseignants qui sont là seulement pour la paye ou qui désespèrent de voir que leur retraite est si lointaine, des parents qui ont déjà démissionné avant même l'entrée de leur rejeton au préscolaire, des enfants qui arrivent au préscolaire avec peu de confiance en eux ou qui ont des

pensées suicidaires dès le primaire. Je ne vous ai pas parlé de tout cela et de beaucoup d'autres choses encore parce que je considère que la cour est déjà suffisamment pleine.

Pour ce qui est d'une réponse claire, nette et définitive, je n'ai pas la prétention que j'ai la Solution, la Vérité. J'ai d'ailleurs écrit un livre à ce sujet en 1994 (Vérité, quelle vérité?, aux éditions Pommamour). Ce qui

m'apparaît évident toutefois c'est que le pluralisme en éducation est la seule voie et la seule voix d'avenir. Le pluralisme existe dans toutes les sphères plus ou moins importantes de notre société, sauf en éducation, ou tellement peu. Il ne faut s'attarder que quelques instants sur les nombreux irritants



qui rendent pénibles très souvent l'existence et le vécu des écoles alternatives (que le système tolère depuis bientôt quarante ans!) pour comprendre à quel point qu'en dehors de l'École, il n'y a pas de salut!

Si nous ne voulons pas d'un système d'éducation qui ne produisent que des bouteilles de Coke ou de Pepsi, toutes identiques et combien sécurisantes, il faut non seulement tolérer, mais plutôt s'ouvrir à la diversité, à différentes approches pédagogiques. Il faut qu'une école ait enfin un véritable projet

éducatif très défini et qui déborde le cadre du respect des autres. Il faut que le parent ait enfin le choix de l'école la mieux adaptée à chacun de ses enfants. Il faut que l'école, milieu de vie, n'existe pas seulement sur papier. Il faut que l'école ait un sens.

Aujourd'hui comme hier, les gens qui se démarquent dans notre société, dans tous les domaines, de l'économie aux arts, ont réussi à le faire le plus souvent malgré l'école. L'École doit cesser d'être un frein au développement et à l'épanouissement de tous les citoyens du Québec (tout comme le travail en général!). Elle doit être source de vie. Nous ne pouvons pas nous permettre encore longtemps de vivre dans une société si opulente, mais si pauvre dans l'éducation de ses enfants. Nos ancêtres avaient une meilleure qualité d'éducation (maison et école), compte tenu de la richesse et des besoins de l'époque, que nous actuellement. Leur richesse était beaucoup plus intérieure.

Il est évident que la révolution dans ce domaine est à venir. Car avons-nous évolué, positivement, entendons-nous, depuis trente-cinq ans? Certes, nous avons beaucoup plus de piscines creusées avec tout ce qui les entoure. Nous avons maintenant des téléphones cellulaires ou sans fil, des télévisions avec système pour le cinéma-maison et des images via satellite, des ordinateurs de plus en plus performants, des autos de moins en moins polluantes et

même mues à l'électricité. Nos enfants peuvent voyager à travers la planète comme jamais nous n'avons pu le faire, et bientôt, ils pourront envisager de le faire dans l'espace.

Mais en éducation? C'est vrai que maintenant, il y a des laboratoires informatiques dans les écoles, qu'il y a de l'anglais intensif à la fin du primaire, qu'il y a du service de garde sur place, qu'il y a de jolis cahiers d'exercice qui tiennent compte d'y intégrer des images de noirs et d'handicapés, tout en évitant d'être sexiste, qu'il y a des écoles internationales ou à vocation particulière, qu'il y a plus de sorties ou d'activités éducatives (quand il n'y a pas de moyens de pression des enseignants!). L'éducation du nouveau siècle saura-t-elle se contenter de si peu?

Toute notre façon de concevoir et de vivre l'éducation doit être repensée, et non seulement d'une façon cosmétique. Tout doit être remis en question, du projet éducatif des écoles à notre mode de certification, qui sont d'un autre siècle. Sommes-nous assez



matures pour le faire? Qui en aura le courage politique? Ou est-ce plutôt de la base, du peuple que cette révolution doit émerger?

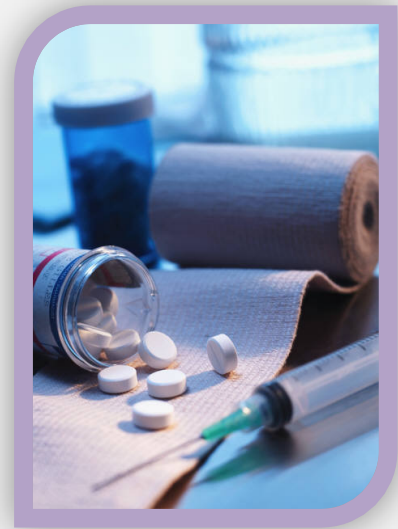
Ce que j'ai voulu, par ce livre, c'est mettre sur papier des réflexions et des explications que je juge importantes pour une meilleure compréhension de la situation actuelle au Québec. Vous pourrez me qualifier d'alarmiste et prétendre que je n'ai peint que le côté négatif, que la situation n'est pas si grave que cela, au fond, et que nous pouvons nous comparer avantageusement avec beaucoup d'autres pays, même voisins. Vous aurez probablement raison.

D'ailleurs, n'y a-t-il pas des milliers d'êtres humains qui meurent annuellement à cause de la guerre, de la famine, du racisme, de la pollution, des religions? Pourtant, nous nous en accommodons bien. Cela ne nous empêche pas de manger ou de dormir, et même d'être heureux. Alors, l'éducation, qui fait moins de victimes physiques et qui est un petit problème, semble-t-il, à côté de ceux à l'échelle de notre planète, pourquoi nous empêcherait-elle de vivre et créerait-elle de tels soucis?

Quant au côté négatif, il n'est pas dans la nature de mes écrits, mais davantage dans les causes des échecs répétés de notre système complet d'éducation au Québec, tant de la part des parents que du système scolaire lui-même. De là à nier les multiples efforts qui se font dans un certain nombre de familles et de milieux éducatifs, il n'en est pas question. Certaines publications en font d'ailleurs état régulièrement. En trente-cinq

ans de carrière comme enseignant, j'ai côtoyé de très grands pédagogues et de merveilleux parents pour leurs enfants. Mais j'en ai côtoyé surtout qui se contentaient de peu ou qui, parfois, malheureusement, étaient carrément minables.

Ce livre a pour but de ramasser plusieurs éléments dont nous ne parlons jamais ou à peu près jamais. Il y a un travail très intéressant qui se fait, mais il est nettement insuffisant en raison de son caractère plutôt minoritaire et du manque de compréhension de la situation générale. Il ne va pas au fond et au bout des choses. Trop souvent, nous ne mettons encore (près de cinquante ans après le Rapport Parent!) que des pansements sur des infections. Nous oublions de nous attaquer à la racine véritable des maux.



Mes propos n'ont donc pour but que de faire entendre mon petit son de cloche (d'école), ma petite compréhension actuelle d'une situation que je vis comme grand-parent, comme parent, comme enseignant et comme citoyen du Québec. Ils valent certes ceux de plusieurs autres. Si j'ai réussi à faire allumer une lumière ou deux qui mèneront avec d'autres contributions

d'éducateurs du Québec à un éclaircissement de la situation, ce sera cela d'acquis. Je ne suis toujours pas désillusionné. J'ai foi qu'un jour, mon peuple comprendra enfin l'importance de l'éducation dans le pays en devenir. L'espoir, n'est-ce pas toujours ce qui nous maintient en vie?

Aurais-je œuvré en éducation pendant trente-cinq ans pour rien? Alors que le soleil s'est couché sur ma carrière d'enseignant, est-ce que j'ai laissé l'école en meilleure santé que lorsque j'y ai fait mes premiers pas? Est-ce que j'ai réussi avec l'ensemble de mes collègues à solidifier, à poser ma pierre à l'édifice humain pour que l'homo sapiens québécois, le Petit prince du Québec, progresse vers son accomplissement? Telles étaient les questions que je me posais au tout début de ce livre.

Sur le plan d'une école en meilleure santé, malgré toutes les tentatives à l'intérieur et à l'extérieur des écoles que j'ai fréquentées, je dois reconnaître que j'ai échoué. J'ose croire que j'ai au moins permis que les choses soient moins pires. Dans de nombreux domaines, que ce soit dans notre vie démocratique, personnelle ou au niveau du travail, ne gérons-nous pas notre développement de façon à éviter une dégradation de notre situation immédiate? Ne nous contentons-nous pas et ne réussissons-nous pas qu'à éteindre des feux? Quand nous savons la cote d'estime qu'ont les pompiers

(surtout depuis un fameux 11 septembre), il y a sans doute de quoi nous consoler.

Aurais-je œuvré pendant trente-cinq ans pour rien? J'ose croire que non. Le millier d'élèves qui m'ont accompagné pendant toutes ces années est sans nul doute ma confirmation que j'ai servi à quelque chose. Je ne prétends pas que j'ai été pour tous et toujours à la hauteur de ce que j'aurais pu leur offrir. Certains et certaines ont gardé ou garderont (comme moi, d'ailleurs!) un merveilleux souvenir de notre rencontre. D'autres ont sûrement trouvé difficile de travailler avec moi (ou était-ce avec l'école qu'ils avaient un problème?).

J'ai la prétention qu'il y a un tout petit peu de moi en chacun des élèves qui ont animé mes classes. Le drame, si nous pouvons dire, pour un enseignant,



c'est qu'il ne voit que très rarement le résultat concret, le fruit de son travail.

Il n'en a parfois qu'un bref aperçu.

Contrairement au jardinier qui est en mesure de constater le succès ou non

de ses efforts à travers sa récolte,

l'enseignant n'est jamais là au moment de la récolte, car il n'est pas le chef d'orchestre de tout le développement d'un enfant. Il n'en est qu'un maillon,

important certes, mais il n'en demeure qu'un maillon parmi des centaines d'autres. L'enseignant d'aujourd'hui n'est pas l'Émile de Jean-Jacques Rousseau.

Ai-je bien œuvré à ce niveau-là ? Je n'en saurai jamais rien, car il faudrait réunir tous ces enfants devenus adultes ou en voie de l'être pour établir un bilan vraiment juste. Depuis plusieurs années, c'est le bonjour souriant de mes élèves des années passées qui est ma plus belle récompense et qui me permet de croire, un tantinet, que je n'ai pas œuvré pour rien pendant toutes ces années.

Je voudrais conclure en empruntant les mots de deux grands rapports, le Rapport Faure (1972) ou Commission internationale sur le développement de l'éducation, sous l'égide de l'U.N.E.S.C.O., et le Rapport Parent (1964) ou Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, qui résument mieux que je ne saurais le faire la situation et l'immense défi auxquels nous sommes tous conviés à faire face en tant que citoyens du Québec désireux de bâtir un pays à la hauteur de nos aspirations. Même s'ils datent respectivement de quarante et presque cinquante ans, ces rapports sont toujours, dans leurs grandes lignes, d'une actualité étonnante et porteurs d'une vision d'avenir encore plus souhaitable et nécessaire.

« L'éducation est un organisme vivant, une entreprise sociale, un édifice peuplé d'hommes de bon vouloir, un réceptacle largement ouvert, quoi qu'en disent certains aux idées neuves et généreuses; comme telle, elle est nécessairement animée du désir de progresser. »

(Rapport Faure, Apprendre à être, Fayard-U.N.E.S.C.O., Paris, 1972, page 202)

« C'est sa substance même, son rapport essentiel avec l'homme, son devenir, le principe de l'interrelation qui règne entre l'acte éducatif et le milieu et qui fait de l'éducation tout à la fois un produit et un facteur de la société – c'est cela, au point où nous en sommes, qu'il faut scruter en profondeur, et largement repenser. »

(Idem, page 81)

« L'éducation est d'autant plus démocratique qu'elle revêt le caractère d'une ascension librement recherchée, d'une conquête, d'une création, au lieu

d'être – cadeau ou contrainte – une chose donnée  
ou inculquée. »

(Idem, page 87)

« Assurer des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom d'une égalité formelle, mais bien à offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre. »

(Idem, page 87)

« Si apprendre est l'affaire de toute une vie, à la fois dans sa durée et dans sa diversité, ainsi que de toute une société, en ce qui concerne tant ses ressources éducatives que ses ressources sociales et économiques, alors il faut aller encore au-delà de la révision nécessaire des « systèmes éducatifs » et penser au plan d'une cité éducative. Telle est la vraie dimension du défi éducatif de demain. »

(Idem, page XXXVII)

« Cependant la question ne réside pas seulement dans le choix de telles ou telles finalités. L'important est qu'elles se fondent sur un ample consensus. C'est-à-dire que, sans contester le rôle qu'ont à jouer dans leur définition les choix politiques, d'une part, les acquis de la pédagogie, de la science et de la technologie, d'autre part, on ne peut se fier à cet égard ni à la seule volonté providentielle de l'homme politique, ni au seul savoir de l'homme de science. Il faut non seulement que l'un et l'autre y contribuent de concert, mais encore que les intéressés – apprenants, parents d'élèves, collectivités – y soient activement associés. C'est de ces choix et de ces consensus que dépend le rôle que l'éducation est appelée à jouer en ce moment de l'histoire, selon qu'elle orientera la pensée des hommes vers le passé ou vers l'avenir, vers la fixité ou vers la mutation, vers la recherche de la fausse sécurité par la résistance au changement ou vers la découverte

de la vraie sécurité par l'adhésion au mouvement. »

(Idem, page 180 et 181)

« Quoi qu'il en soit, des voies multiples, à maints égards convergentes, s'ouvrent de toutes parts; il faut s'y engager et y progresser pas à pas, non point dans le secret des bureaux, à coups de décrets administratifs, mais par larges cohortes, mêlant et entraînant tous ceux – usagers, praticiens et promoteurs des activités et des services éducatifs – qui sont impliqués dans le devenir de l'éducation. L'élaboration et la mise en œuvre de stratégies nationales globales, qu'elles soient réformatrices ou largement novatrices, nécessitent une puissante mobilisation des esprits, des volontés et des efforts. Et cela d'autant plus qu'il est sans doute vrai, comme on l'a pu dire, que « celui-là seul saura accepter le changement, qui aura participé à la préparation du changement. »

(Idem, page 201)

« Devant tant d'efforts à faire, tant d'obstacles à vaincre, on ne peut que s'interroger avec inquiétude : ce droit de chacun à la meilleure éducation possible a-t-il gagné l'adhésion générale des cadres de l'enseignement, des éducateurs et de la population du Québec? Chacun est-il suffisamment convaincu de son bien-fondé pour accepter les changements et les sacrifices qu'il lui faudra en conséquence s'imposer? Tous sont-ils prêts à en faire les frais? Ne se contentera-t-on pas de demi-mesures, de palliatifs, de fausses réformes? De la réponse à ces questions dépend l'avenir du système d'éducation au Québec. »  
(Rapport Parent, troisième tranche, chapitre I, 1964)



## POSTFACE

La réforme n'aura jamais lieu

Je m'en vais te laisser avec le livre ouvert  
Le cœur et l'œil au large et le front sur la vitre.

Le livre  
Gilles Vigneault



La dernière grande réforme de l'éducation que le gouvernement tente d'implanter progressivement à tous les niveaux et dans toutes les écoles du Québec n'aura jamais lieu. Tout au plus, avec un peu de chance, il y aura 10% des écoles d'une commission scolaire qui vivront vraiment et pleinement l'esprit de cette réforme. De plus, ce sera temporaire et cela pourra se concrétiser parce que, pendant quelques années, les éléments essentiels (direction dynamique, équipe-école très motivée, milieu stimulant, volonté de

l'ensemble des intervenants), les conditions gagnantes pour tout dire, seront réunis.

Je ne dis pas que nous ne retrouverons pas des éléments de la réforme ici et là dans la plupart des écoles. Je ne dis pas qu'il n'y a pas des enseignants qui ne vivront pas ou ne rechercheront pas à vivre pleinement cette réforme dans leur classe. Je ne dis pas que la ministre actuelle et ceux à venir ne prendront pas tous les moyens pour que cette réforme vive véritablement. Je dis seulement qu'une réforme mur à mur n'a aucune chance de prendre racine dans l'ensemble ou même la simple majorité des écoles et des classes. Déjà, la réforme telle que conçue au départ a été et continue d'être diluée.

Dans le passé, il y a eu d'autres réformes qui ont elles aussi échouées. Elles ont échouées non pas tellement parce que les gens du milieu avaient été plus ou moins impliqués ou que la formation et l'information avaient été plus ou moins à la hauteur. Elles ont échouées parce qu'elles étaient elles aussi des réformes mur à mur, parce qu'elles venaient avant tout du sommet de la structure, parce qu'elles n'étaient pas de dimension humaine.

Comme nous avons pu le constater au cours des chapitres précédents, la recherche d'une éducation de qualité est de l'ordre d'un idéal et non d'un objectif. De la structure à l'enfant, nous avons pu nous rendre compte que si cette recherche est hautement souhaitable, elle fait face à un si grand nombre

d'intervenants de toute nature et d'irritants de toutes sortes qu'il est déjà très difficile de s'en approcher à l'échelle d'une école. À l'échelle d'un pays, du Québec, c'est nettement une mission impossible.

Ce n'est pas sans raison que nous avons vu naître au cours des quarante dernières années des écoles dites alternatives et celles à vocation particulière. Alors que le grand discours officiel de tous les intervenants en éducation, de la ministre au parent, ne cesse de répéter que chaque enfant est unique, qu'il faut tenir compte des particularités de chacun, qu'il y a des auditifs, mais qu'il y a aussi des visuels, qu'il y a des alouettes, mais qu'il y a aussi des hiboux, qu'il y a des intellectuels, mais qu'il y a aussi des manuels, qu'il y a des filles, mais qu'il y a aussi des garçons, la grande réforme actuelle cherche non seulement à standardiser le tout dans chacune des écoles du Québec, mais elle exige que cette dynamique anti-pédagogique et anti-enfant se réalise avec des contrats de réussite et des palmarès des écoles, enveloppé dans une supposée pédagogie de projet. Où est le respect du principe de base que chaque enfant est unique et a donc droit aux conditions essentielles à son plein épanouissement?

Car, entendons-nous, ce n'est pas parce que nous passons d'un système dit traditionnel, mur à mur, à un système à la sauce alternative, tout autant mur à mur, que ce système est plus valable, que cette réforme est plus respectueuse

du développement des enfants du Québec. Même si je suis un adhérent du courant alternatif en éducation, même si j'ai largement contribué à la naissance d'une école alternative dans ma commission scolaire et en a été le responsable pendant cinq ans, je ne crois pas que cette formule est adaptée à tous les enfants. L'école alternative et la pédagogie qui s'y rattache ne sont nullement la Vérité, pas plus que l'école dite traditionnelle ne l'est.

L'école alternative répond aux besoins d'une catégorie bien précise d'enfants et d'adolescents. Mais nullement à tous les besoins de tous les enfants et de tous les adolescents du Québec! La Vérité n'est pas dans le mur à mur. La Vérité est dans la diversité, comme dans toutes les autres sphères de notre activité humaine.

Quand nous savons déjà que la recherche de la qualité est très difficile à très petite dimension humaine, que penser d'une machine hyper bureaucratisée à dimension nationale? Car s'il faut tenir compte des particularités des enfants, il y a aussi les multiples personnalités des multiples intervenants, les conventions collectives de plus en plus détaillées, les problèmes sans cesse croissants au niveau budgétaire, les besoins de dirigisme du système, la nouvelle bible des redditions de compte, qui, entre autres, entrent en jeu et viennent constamment influencer la dynamique générale non seulement du système et de son désir d'implanter une réforme, mais également celle de

chacune des écoles et de son désir de répondre aux besoins quotidiens des enfants.

Cause désespérée? Si nous maintenons le cap sur des réformes mur à mur avec des redditions de compte aux plus hauts niveaux, c'est non seulement désespéré, mais nous courrons carrément à notre perte, à l'échec de notre désir et de notre volonté de répondre non pas à l'enfant moyen, mais à toutes les catégories d'enfant pour un épanouissement personnel et, par le fait même, pour notre épanouissement collectif. Cela devient la plus grande arnaque de notre société.

Si nous redonnons le pouvoir à chaque milieu de définir ses véritables besoins, si nous mettons notre confiance dans la prise en charge des milieux par les premiers intéressés, par les premiers impliqués, en sachant fort bien que chaque milieu est suffisamment intelligent et autonome pour gérer son développement éducatif dans le plus grand respect de ses enfants, la cause ne sera plus désespérée. Elle deviendra stimulante, engageante, à dimension humaine. Elle retrouvera sa nature première qui est de permettre à chaque individu sur terre de s'épanouir.

**POST SCRIPTUM**: En complément à ma réflexion, je vous invite très fortement à prendre connaissance d'un site web exceptionnel qui saura vous

aider à poursuivre votre propre réflexion sur l'avenir de l'éducation au Québec. C'est l'initiative de Mathieu Côté-Desjardins qui vous ouvre une fenêtre privilégiée pour vous enrichir intellectuellement à travers, notamment, plusieurs vidéos super intéressants. Pour y accéder, vous n'avez qu'à cliquer sur le lien suivant [www.ladeseducation.ca](http://www.ladeseducation.ca) . Vous en sortirez grandi. Nous en sortirons tous grands. Je vous le garantis.



## ANNEXE

Les principes de la Cité éducative

(extrait du Rapport Faure)



Tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière. L'idée d'éducation permanente est la clé de voûte de la Cité éducative.

Restituer à l'éducation les dimensions de l'existence vécue, en redistribuant l'enseignement dans le temps et dans l'espace.

L'éducation doit pouvoir être dispensée et acquise par une multitude de moyens, l'important n'étant pas de savoir quel chemin le sujet a suivi, mais ce qu'il a appris et acquis.

Un système éducatif global et ouvert facilite la mobilité horizontale et verticale des enseignés et multiplie les possibilités de choix.

L'éducation des enfants de l'âge préscolaire est un préalable essentiel de toute politique éducative et culturelle.

L'éducation élémentaire, à plein temps si possible, sous d'autres formes si besoin est, doit être effectivement assurée à chacun.

Le concept d'enseignement général doit être élargi de façon à englober effectivement le domaine des connaissances socio-économiques, techniques et pratiques d'ordre général.

En ce qui concerne la préparation au travail et à la vie active, l'éducation doit avoir pour but non seulement de former les jeunes à l'exercice d'un métier déterminé mais surtout de les mettre en mesure de s'adapter à des tâches différentes et de se perfectionner sans cesse, à mesure qu'évoluent les formes de production et les conditions de travail : elle doit tendre ainsi à optimiser la mobilité et à faciliter les reconversions professionnelles.

La notion d'éducation permanente, au sens plein du terme, implique que les entreprises soient investies d'amples fonctions éducatives.

L'expansion de l'enseignement supérieur doit entraîner un ample développement d'institutions multiples aptes à répondre à des besoins collectifs et individuels de plus en plus nombreux.

L'accès aux différents types d'enseignement et aux fonctions professionnelles devrait dépendre des seules connaissances, capacités et aptitudes de chacun, sans qu'une hiérarchie rigide soit établie entre les connaissances scolaires et l'expérience acquise par la pratique professionnelle ou l'étude personnelle.

L'alphabétisation n'est qu'un « moment » et un « élément » de l'éducation des adultes.

L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. L'autodidaxie, notamment l'autodidaxie assistée, a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif.

L'effet accélérateur et multiplicateur des nouvelles techniques de reproduction et de communication est une condition première de la réalisation de la plupart des innovations.

L'application large et efficace des technologies éducatives n'est possible que si se développe, pour les accueillir, un ample mouvement au sein du système éducatif.

La profession enseignante ne sera en mesure de remplir son rôle à venir qu'à la condition d'être dotée et de se doter elle-même d'une structure mieux adaptée à la nature des systèmes d'éducation modernes.

Les éducateurs, dont l'une des tâches essentielles est actuellement de transformer les mentalités et les qualifications inhérentes à toutes les professions, devraient être les premiers disposés à repenser et transformer les critères et les données de la profession enseignante, dans laquelle les fonctions d'éducation et d'animation prennent de plus en plus le pas sur les fonctions d'instruction.

Le développement continu du domaine de l'éducation tend à l'élargir aux dimensions d'une fonction de la société tout entière, à laquelle doivent être associées des catégories de plus en plus nombreuses de la population.

Contrairement aux idées et aux pratiques traditionnelles, c'est à l'enseignement de s'adapter à l'enseigné, non à l'enseigné de se plier aux règles préétablies de l'enseignement.

Tout système qui consiste à octroyer des services éducatifs à une population passive, toute réforme qui n'a pas pour effet de susciter dans la masse des apprenants un processus endogène de participation active, ne peuvent obtenir, au mieux, que des succès marginaux.

# Table des matières

---

Introduction page 4

Le système page 22

Le ministère de l'Éducation page 59

Les commissions scolaires page 89

L'administration page 111

Le personnel de l'enseignement page 137

Le syndicalisme page 184

Les parents page 214

L'enfant page 263

Conclusion page 290

Postface page 307

Annexe page 313

\*\*\*\*\*

© Tous droits réservés

Pierre Lauzon et Les éditions Pommamour, 2011

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec, 2011

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Canada, 2011

ISBN 978-2-9804256-5-3 (Version téléchargeable)

ISBN 978-2-9804256-6-0 (Version cédérom)

ISBN 978-2-9804256-7-7 (Version imprimée)

## L'auteur

Pierre Lauzon est né à Montréal dans le salon de sa grand-mère maternelle. Enseignant de carrière, il a œuvré au préscolaire et au primaire dans les Basses-Laurentides. Il fut à l'origine de l'école alternative Le Sentier, dont il en a été le responsable pendant les cinq premières années. Il a aussi été très actif syndicalement à différents niveaux.



Parallèlement à cette carrière, il écrit beaucoup, non seulement des livres, mais aussi de nombreux textes dans des journaux locaux ou ailleurs. En 1977, il publie aux Éditions Quinze « Pour une éducation de qualité ». En 1994, c'est « Vérité, quelle vérité ? ou Hors de l'école, point de salut ? » qu'il publie aux Éditions Pommamour. En 1997, il se commet sous le pseudonyme de Johnny Marre pour des chialages ou réflexions de fin de siècle, « Coudonc ! », toujours aux Éditions Pommamour. En 2010, il publie son premier roman, « Salut, p'pa ! », en format numérique.

Actuellement, il continue de se consacrer à ses passions, l'écriture et l'édition, en travaillant sur de nouveaux textes et en faisant revivre son Johnny Marre sur le journal virtuel des Laurentides, la Quinze Nord.com. Il est enfin critique de spectacles dans les Laurentides pour ce journal.

## Le livrel

Du système capitaliste et démocratique qui est le nôtre, jusqu'à l'enfant, chacune des composantes de notre système d'éducation passe sous la loupe de cet enseignant de carrière. Ce livrel a pour but de ramasser plusieurs éléments dont nous ne parlons jamais ou à peu près jamais. S'il y a un travail très intéressant qui se fait actuellement, il est nettement insuffisant en raison de son caractère plutôt minoritaire et du manque de compréhension de la

situation générale. Il ne va pas au fond et au bout des choses. Trop souvent, nous ne mettons encore (près de cinquante ans après le Rapport Parent!) que des pansements sur des infections. Nous oublions de nous attaquer à la racine des maux.

Toute notre façon de concevoir et de vivre l'éducation doit être repensée, et non seulement d'une façon cosmétique. Tout doit être remis en question, du projet éducatif des écoles à notre mode de certification, qui sont d'un autre siècle. Sommes-nous assez matures pour le faire? Qui en aura le courage politique? Ou est-ce plutôt de la base, du peuple que cette révolution doit émerger?

C'est à tout ce questionnement que Pierre Lauzon nous convie. Dans une écriture à la portée de tous, étudiant, parent ou éducateur de tous niveaux y trouveront une meilleure compréhension de ce qui mine notre système d'éducation. Une école pour le Petit prince est un livrel qui s'impose au moment où le Québec se cherche plus que jamais!

### Avant de fermer ce livrel

Si, suite à la lecture de ce livrel, vous avez des commentaires ou réflexions à transmettre à l'auteur, n'hésitez pas à lui écrire au [pommamour@yahoo.ca](mailto:pommamour@yahoo.ca). Il se fera un très grand plaisir de vous lire à son tour.