

Lucier, Pierre

L'école de base : besoins, tendances, interrogations

Notes pour l'allocution prononcée par monsieur Pierre Lucier, sous-ministre de l'Éducation, au Colloque 1995-1996 de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS), à Québec, le 22 novembre 1995

C'est avec plaisir que j'ai accepté votre invitation à vous rencontrer aujourd'hui, en avant-propos à votre colloque de demain et pour la deuxième fois en 1995 : cette demande « en rappel » me touche et me confirme, d'une autre manière, la qualité des rapports que nous entretenons. Je suis heureux aussi de pouvoir partager cette séance d'après-midi avec le coprésident de la Commission des États généraux sur l'Éducation, à qui je tiens à redire ici mon appréciation et mon appui. Je suis de ceux qui sont rassurés de le voir dans le rôle hautement stratégique qu'il a accepté d'assumer dans cette vaste opération.

Vous avez convenu de placer votre colloque sur la toile de fond des États généraux actuellement en cours. Et vous avez voulu, en prévision de votre contribution aux prochaines étapes de la démarche, prendre quelque distance par rapport à vos occupations quotidiennes et réfléchir ensemble sur les tendances de fond qui se dessinent en éducation de par le monde. C'est un choix judicieux. Vous avez tout à fait raison de penser que ce que nous vivons et observons au Québec est en pleine consonance avec ce qui se passe et s'annonce dans la plupart des grands pays industrialisés.

J'ai donc pensé me situer sur cette toile de fond et partager avec vous un certain nombre d'observations et de préoccupations, quelques espoirs aussi, sur des problématiques et des enjeux de notre système d'éducation dont les États généraux pourront officiellement ne pas faire état. Je me suis dit que, sur la plupart des dossiers ministériels en cours, y compris sur tout ce qui touche les perspectives budgétaires 1996-1997, la relance des nouvelles technologies de l'information et de la communication ou d'autres questions spécifiques, nous avons et aurons des lieux pour en traiter exhaustivement. Vous pourrez d'ailleurs, à l'occasion de nos échanges et si tel est votre souhait, me ramener sur ce terrain des affaires courantes.

1. La mission de l'école de base

Histoire de commencer par le commencement, je vous dirai d'abord que, comme partenaires dans la réalisation de la mission éducative, voir comme collectivité, nous avons à nous mettre davantage au clair sur la mission même de l'école et sur la nature de nos attentes à son endroit. J'entends ici l'école de base, celle dont la fréquentation constitue à la fois un droit et

une obligation légale – concrètement, l'école qui correspond essentiellement à notre école primaire et secondaire actuelle.

Pour qui, l'école? Pourquoi l'école? La question est centrale et d'actualité; l'école est manifestement devenue une institution dont tout le monde se préoccupe. Avec raison, d'ailleurs, même si cet intérêt fait parfois lui-même partie des tiraillements qui travaillent l'école actuelle et en font un enjeu dont se réclame les politiciens, les journalistes et les gens d'affaires, tout autant que les pédagogues et les parents. Il arrive même qu'on s'en serve comme bouc émissaire, comme alibi, voire comme élément de plate-forme de promotion. On est sept millions d'experts, n'est-ce pas, et c'est pour cela qu'il faut s'en parler.

Pour ma part, je continue à nous souhaiter une école essentiellement faite pour apprendre – des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire. Tout le contraire de l'école passe-temps où l'on pourrait séjourner comme par distraction, dans des cheminements étirés et « mollassons », marqués par l'à-peu-près et aboutissant dans le déracinement culturel et dans l'incompétence avouée. Je nous souhaite une école qui joue pleinement son rôle de foyer d'élaboration et de transmission de la culture, c'est-à-dire de la maîtrise de la langue, des signes de notre héritage historique et des voies de la création. Une école où est assuré l'apprentissage des langages et des compétences de base. Une école où se fabriquent les cohérences sociales et communautaires, bien en prise sur l'ensemble de la société tout autant que sur les parents et sur la famille. Je nous souhaite une école dont la maturité professionnelle des maîtres et de la direction justifie que s'y exerce une large autonomie académique et pédagogique.

Vous avez assez de métier pour savoir qu'il n'y a pas là des enjeux de pure théorie ou de simples discours. Vous savez combien il importe, jusque dans les tâches les plus quotidiennes de l'école, de percevoir clairement ce que nous faisons et quelles sont les attentes que la société nous adresse. Dans les systèmes de masse que nous connaissons, les divergences et les pressions centrifuges sur l'école sont grandes, parfois aussi difficilement compatibles entre elles. Accueillante et exigeante, démocratique et performante, l'école de base doit pouvoir réaliser des synthèses difficiles et conduire le plus grand nombre possible de citoyens et de citoyennes à la maîtrise de ce que nous sommes en droit de considérer comme le bagage commun des compétences nécessaires à la vie en société. Et doit aussi permettre à chacun de pouvoir s'insérer positivement et utilement dans des fonctions sociales et professionnelles à sa mesure.

Tout cela sonne peut-être un peu à la façon d'évidences et de lieux communs. Pourtant, ce sont bien de ces positions et de ces croyances quasi préalables que découlent les principaux

éléments des dispositifs qui structurent l'école : ses programmes d'études, sa grille-matières, ses horaires, ses services, son organisation, ses itinéraires, ses pratiques d'évaluation, ses modes de diplomation, ses liens avec l'entrée dans la vie socioprofessionnelle et avec l'accès aux études ultérieures. Vous savez comme moi que tout cela est tissé serré et comporte des régulations nombreuses et déterminantes. À parcourir ce qui s'est dit là-dessus au cours de la dernière année, très souvent comme en filigrane, il me paraît évident que la Commission des États généraux devra en traiter comme de questions de fond. Et ce ne sera sans doute pas facile pour les commissaires, car ce sont des questions sur lesquelles il n'y a pas d'emblée consensus, des lors qu'on entreprend de les traduire dans les formes un peu concrètes.

L'approbation récente du programme révisé de français du secondaire va dans le sens de ces préoccupations, tout comme les questions des plus hautes autorités gouvernementales qui ont présidé à la constitution d'un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et à l'idée de convoquer une conférence sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Je me permets aussi d'espérer que les interpellations fondamentales sur les profils de formation contenues dans le rapport Corbo ne seront pas loin du centre des discussions des mois à venir. Ces gestes et ces questions portent tous, en fin de compte, sur ce que doit être l'école et sur ce qui doit inspirer nos actions et nos investissements.

2. Les itinéraires de formation

S'interroger sur la mission de l'école de base, c'est aussi, et nécessairement, s'interroger sur le modèle d'école à privilégier et sur les itinéraires de formation qu'on y propose. Telle est la deuxième question que j'aimerais, une fois de plus, laisser à votre réflexion : n'avons-nous pas poussé un peu loin – un peu trop loin même – notre souci d'assurer à tous les jeunes un bagage commun de formation? Notre régime pédagogique et notre organisation scolaire ne comportent-ils pas un niveau excessif d'uniformité et de figures imposées? Tournant et retournant ces questions depuis plus de quinze ans, je vous dirai que ma réponse est d'emblée et de plus en plus positive.

Notre curriculum de base se caractérise, en effet, par un taux d'obligations uniformes qu'on ne retrouve guère ailleurs en Occident, du moins pendant un aussi grand nombre d'années scolaires. Je vous l'ai déjà souligné : par une longue série de décisions qui remontent à la fin des années '70, nous avons accumulé des éléments de dispositifs dont le résultat net est d'avoir institué un cheminement largement uniforme et en dehors duquel le salut est bien

difficile. Nous n'étions pas forcément mal inspirés de vouloir un curriculum, sans différenciation hâtive, d'avoir des programmes aux objectifs ambitieux pour tous et sanctionnés par des épreuves ministérielles centralisées, d'avoir des règles de sanction manifestement conçues en fonction des études ultérieures. Et tout le monde pensait aussi bien faire en retardant systématiquement l'entrée en formation professionnelle.

Vous savez mieux que moi que, pour un nombre important de jeunes, cela ne fonctionne tout simplement pas. Nos données révèlent à l'évidence que le carcan ne convient pas à tous. Trop ne réussissent pas à obtenir « le » diplôme d'études secondaires, même après s'être accroché pendant 6 ou 7 ans, après être passés de redoublement en cheminement particulier, voire après avoir bifurqué vers l'éducation des adultes ou vers d'autres programmes spéciaux. Ce n'est même pas tous les élèves dits performants qui trouvent, dans les contraintes des préalables et des « options fortes », réponse à leur profil de goûts et d'aptitudes. Nos nobles idéaux se sont peut-être ainsi retournés contre nous et contre trop de nos enfants et de nos jeunes.

Je suis toujours convaincu que, dans ses lignes de fond, le « menu » de notre école de base est correctement orienté. Il devrait assurément être désencombré à certains égards, enrichi à d'autres, mais il est difficile d'envisager une école de base qui ne graviterait pas autour de la maîtrise des langages de base, de l'accès à l'héritage culturel et scientifique, de l'exposition au monde des valeurs personnelles et collectives. Mais je suis profondément convaincu, et depuis longtemps, que notre deuxième cycle du secondaire (« Upper Secondary School ») pousse trop loin l'uniformité et est soumis à des contraintes excessives qui, tout compte fait, conviennent vraiment à peu de monde. Et je ne souhaite pas ici des filières précoces et étanches, encore moins quelque spécialisation hâtive. Je songe plutôt à la diversification des possibilités d'exploration et à la capacité d'offrir des cheminements plus conformes aux profils personnels des élèves. Je songe aussi à un diplôme d'études secondaires moins rigide et plus axé sur la reconnaissance des acquis propres à l'école de base, plutôt que conçu prioritairement comme billet d'entrée pour les études postsecondaires. Par-delà la spécificité du cas, la reconnaissance ministérielle récente du CFER doit être interprétée à la fois comme un signal et un appel – un appel d'oxygène – en faveur d'une diversification des contenus et des sanctions.

Je ne vous cacherai pas que j'espère vivement que les États généraux soient l'occasion d'aborder de front cette question de système absolument centrale. Sans des déverrouillages majeurs en ce domaine, il est à peu près sûr que nos engagements communs en faveur de la

réussite ne pourront pas donner les fruits escomptés; en tout cas, sans de tels déverrouillages, oublions nos 80% en 1997.

3. La formation professionnelle

Cela me conduit tout naturellement à une troisième question, qui concerne notre modèle de formation professionnelle, surtout notre manière de l'articuler à l'école de base.

Il serait long et sans doute fastidieux pour vous de refaire ici la genèse de notre dispositif de formation professionnelle. Son exposé nous obligerait à remonter à travers les années '70, le Livre vert, le Livre « orange », le régime pédagogique de 1981, les propositions de 1982, la réforme de 1986, les hésitations qui l'ont précédée et ses ajustements ultérieurs. Je vous en ferai grâce, encore qu'il ne serait pas inutile de pouvoir s'y adonner dans un contexte plus spécifiquement approprié. Il ne serait pas difficile de montrer comment les interrogations qui nous habitent aujourd'hui plongent leurs racines dans une dynamique de fond qui nous a progressivement conduits à dissocier la formation professionnelle de l'école de base et à la reporter pratiquement après le secondaire. Nous déplorons maintenant assez communément que les jeunes soient trop nombreux à s'inscrire en formation professionnelle : depuis le sommet atteint en 1976-1977, en effet, il s'en est cessé de diminuer. Des questions se posent aussi sur la viabilité d'un modèle prioritairement centré sur l'école, celle-ci dût-elle être une école-usine. Il s'en pose aussi sur la répartition des lieux de formation sur le territoire, sur l'impasse qui a été faite sur les métiers semi-spécialisés ou non-spécialisés, sur la préséance implicitement accordée aux populations dites adultes, sur la course à obstacles que vivent souvent celles et ceux qui souhaitent emprunter une filière continue entre les ordres d'enseignement.

On découvrirait vite, en fait, que, pour une large part, nous avons collectivement voulu cela; du moins en avons-nous assuré les conditions de possibilité. L'implantation des polyvalentes était à peine complétée, que, dès le tournant des années '70, prenait corps un discours à forte saveur idéologique, qui remettait en cause le bien-fondé d'un engagement trop poussé de l'école en formation professionnelle. Très tôt, vous vous en souviendrez, les diagnostics se sont faits sombres et durs sur la place et la valeur de la formation professionnelle à l'école secondaire. Voie d'évitement, consolidation des stratifications sociales, plafonnement des aspirations sociales et professionnelles, asservissement au capital et aux pouvoirs de l'argent, enfermement précoce dans des filières cloisonnées et plafonnées, privation de l'accès à la

formation générale et à la culture commune, prolétarianisation des francophones : des pamphlets divers à la grande étude ASOPE, il s'en est trouvé plusieurs pour dénoncer ces dangers et pour réclamer le report de l'admission en formation professionnelle, la constitution d'un corpus commun et allongé de formation générale, voire l'exclusion de la formation professionnelle de l'école secondaire. En même temps, s'est imposée une philosophie rigoureuse et militante en faveur du « Main-Streaming » (abolition des voies, diplôme unique, intégration des enfants en difficulté, etc.) De leur côté et à leur manière, certains milieux d'affaires renforçaient cette tendance en dénonçant l'accroissement de la formation générale et la cohabitation instituée par l'idéal de la polyvalence, et en prônant le retour au modèle d'avant la Révolution tranquille.

La vaste réforme de l'école du tournant des années '80 allait fixer ces tendances dans les lois, les règlements, les programmes, les diplômes, les structures, le financement et les conventions collectives. Sans doute faudra-t-il attendre la réforme de 1986 pour voir la pleine mise en œuvre de ces choix, mais ceux-ci étaient déjà faits pour l'essentiel.

Le rapport Pagé et le plan ministériel d'avril 1995 sont des témoins majeurs d'une volonté de contrer les effets négatifs de ces grands choix de système, tout en protégeant les énormes acquis. Accroître l'inscription des jeunes en formation professionnelle, instaurer un modèle de formation avec et dans l'entreprise, ajuster l'évolution de la carte des enseignements en fonction de nouveaux paramètres comme la jonction école-entreprise et le développement régional, combler le vacuum de l'offre de formation pour les métiers non-spécialisés ou semi-spécialisés, travailler à la valorisation sociale et culturelle de la formation professionnelle, assurer des continuités plus organiques entre le secondaire et le collégial, voire avec l'université : le programme est chargé.

Ce sur quoi je veux surtout attirer votre attention, c'est que la réponse à ces impératifs de plus en plus perçus comme urgents passe par des assouplissements aux encadrements de l'école de base. Paradoxalement, c'est largement du côté des dispositifs de l'école de base elle-même que se jouera notre capacité de procéder aux évolutions devenues nécessaires en formation professionnelle. Je pense ici principalement au régime pédagogique, plus spécifiquement à ce qui y est défini pour le 2^e cycle du secondaire, aux règles de sanction, à la conception du DES, aux liens entre formation professionnelle et formation générale, à la continuité entre les ordres d'enseignement, à l'orientation scolaire et professionnelle opérée par le système lui-même. J'ose espérer que les discussions à venir sur le rapport Pagé, de même que les expérimentations ouvertes par le plan ministériel d'avril 1995, iront jusqu'à ce niveau

d'analyse et de volonté d'action. Je sais fort bien que nous serons alors poussés jusqu'à nos derniers retranchements et jusqu'aux convictions collectives majoritaires qui nous ont conduits jusqu'ici. Je suis tout à fait convaincu que, à moins de renoncer à nos objectifs pourtant incontournables de réussite et d'acquisition de vraies compétences, nous ne pourrions pas faire l'économie de telles remises en question de certains de nos choix de système. La diversification dont je parlais plus haut pourrait bien connaître sa minute de vérité.

4. L'établissement scolaire

J'ai parlé jusqu'ici de l'école comme institution. Je veux aussi, dans le quatrième et dernier volet de mon propos, partager quelques réflexions sur l'école comme établissement, l'école concrète qui a pignon sur rue et que fréquentent effectivement les élèves. Car, là aussi, me semble-t-il, il y a, au Québec comme ailleurs, un faisceau d'enjeux d'avenir particulièrement déterminants, et sous plusieurs angles.

J'affirme d'emblée que notre système devra de plus en plus graviter autour de la réalité de l'établissement – y revenir radicalement même, si d'aventure il avait pu en oublier l'importance. Depuis que j'ai signé, avec mes collègues d'alors, le rapport 1986-1987 du Conseil supérieur de l'éducation sur la dynamique d'établissement comme lieu de qualité, je n'ai cessé de trouver dans la littérature de recherche des confirmations sans équivoques de sa thèse de fond. La qualité progresse effectivement établissement par établissement, et ce qui fait ultimement la différence, c'est toujours la qualité de l'équipe-école – enseignants, professionnels, direction – et son aptitude à créer une « chimie institutionnelle » de motivation, d'intérêt, de qualité et de réussite. Je le crois de plus en plus fermement, moi-même issu d'une tradition pédagogique fortement axée sur la responsabilité académique locale et sur l'importante autonomie qui doit s'y rattacher. S'il est exact que c'est dans l'établissement que les choses se passent, il est normal, dès lors que la qualité et la réussite dont en cause, qu'on en attende aussi l'essentiel. Une fois définis les objectifs éducatifs à atteindre, une fois assuré l'accès équitable aux ressources et à la reconnaissance sociale, c'est aux écoles qu'il revient d'agir et c'est en fonction d'elles que prend sens l'intervention des autres composantes du système.

Cette articulation du système autour de l'école n'est évidemment pas une donnée nouvelle, et je sais que plusieurs d'entre vous s'en inspirent dans leur gestion. Mais il est assez évident quelle s'accroîtra au cours des années à venir et quelle connaîtra des sollicitations

nouvelles, que la démarche des États généraux permettra sans doute de mieux identifier, d'autant plus qu'on les perçoit, déjà présentes dans les besoins et les tendances actuellement observées. Je n'en citerai que quelques points d'émergence.

Les projets d'écoles communautaires et « autonomes », d'abord à Batiscan, à Lefebvre et ailleurs. Controversés si l'on veut, ces projets traduisent et illustrent une volonté quasi farouche de certaines communautés d'avoir le contrôle social de leur école, quitte à accepter d'avoir moins de services par rapport aux modèles établis d'organisation scolaire et de se débrouiller avec les moyens du bord. Je n'entends pas faire l'apologie de ces projets; je ne sa pas davantage s'ils se multiplieront, ni même s'ils réussiront l'épreuve du temps. Mais nous aurions tort de ne pas accueillir avec intérêt et curiosité l'énorme interpellation qui s'en dégage. Nos certitudes et nos croyances acquises sont remises en question par des communautés qui nous disent à la fois qu'elles veulent leur école à elles et que nos crédos pédagogiques et administratifs ne les convainquent pas. IL y a là un cri du cœur, qui est lui-même un message et que nous devons essayer de comprendre dans toute sa portée.

Il y a un appel, aussi, dans les discours, inégalement gentils et enthousiastes, qui se tiennent ici et là sur les instances vouées à l'encadrement des écoles, c'est-à-dire sur vous, des commissions scolaires, et sur nous, du Ministère. Certains jours, n'est-ce pas, il nous arrive de « zapper » et de vouloir entendre autre chose! Je ne sais pas ce qu'il adviendra de certains propos entendus, ni s'ils franchiront l'étape des consensus formés à tête froide. Je ne suis pas dupe, non plus, des possibles manipulations démagogiques de cette grogne. Il n'en demeure pas moins que, là aussi, il y a des messages auxquels nous ne pouvons pas faire la sourde oreille.

Ces messages ne sont pas nécessairement faciles à décoder, j'en conviens. Prenons le Ministère, par exemple, cet « ogre menaçant et envahissant ». Il suffit qu'il donne le signal de son retrait de certains champs d'intervention pour que surgissent, souvent même par la voie politique, des rappels à la nécessité d'assurer centralement les choses. On nous trouve « gros », mais nous n'avons guère de réponse lorsque nous demandons de quels services ou de quelles opérations nous devrions nous retirer. : la présence en régions? l'établissement des programmes? l'administration des épreuves ministérielles? l'émission de relevés de notes et des diplômes? la certification des maîtres? l'approbation du matériel didactique? les immobilisations? les contrôles budgétaires? Faites le tour et, je vous prie, faites-nous signe.

Cela étant dit, cependant, la question demeure, entière et fondamentale. J'y vois un appel pressant à cerner toujours mieux quelle est la mission ministérielle de base et en quoi elle est

elle-même un service nécessaire pour les écoles et ses agents. Orientations proprement éducatives, objectifs sociétaux en éducation, partage équitable des ressources, évaluation des performances du système, conseil auprès des décideurs politiques, reddition des comptes à la population : telles sont sans doute les facettes essentielles d'une mission ministérielle qui s'exerce principalement dans les champs majeurs des affaires académiques ou « pédagogiques », des personnels de l'éducation, et des ressources financières et matérielles. Mais je ne prétends pas que nous savons toujours parfaitement comment y rattacher chacun de nos secteurs d'intervention, ou même qu'il n'y ait pas des façons plus efficaces et plus légères de faire ce que nous avons à faire. Je pense que l'émergence de la réalité institutionnelle de l'établissement scolaire conduit inévitablement le Ministère à intensifier et à accélérer ses démarches de recentration.

Les commissions scolaires n'échappent pas, vous le savez mieux que moi, à des interrogations analogues. Instances intermédiaires entre l'État et les écoles, les commissions scolaires font l'objet de remise en cause. La loi stipule clairement que ce sont elles qui sont responsables d'assurer les services éducatifs sur leur territoire, et les commissaires sont des élus. Mais la dynamique de la loi les situe tout de même aussi clairement en service aux écoles et à ceux qui la font; le législateur, je puis en témoigner, a d'ailleurs explicitement voulu l'ordonnancement actuel des chapitres de la Loi sur l'Instruction publique.

Comme toutes les instances intermédiaires, les commissions scolaires sont souvent prises à partie par des usagers ou des citoyens qui les trouvent loin des écoles et munies, à leur place, de ressources qui seraient peut-être plus utiles chez elles. Certains trouvent qu'il y en a trop, mais, moins il y en aurait et plus elles seraient de grandes taille, et moins elles auraient de chances d'être près des écoles et de la population. D'autres jugent qu'elles ont fait leur temps, mais on imagine mal près de 3000 écoles directement reliées au Ministère! Pour tout dire, je ne sais pas bien ce que vous réservent les États généraux. Mais, à tout le moins, il me semble à peu près certain que vous aurez à vous interroger sur votre rapport aux écoles et aux populations locales, et sur votre capacité d'être au service des écoles et de leurs agents. « L'école communautaire et responsable » de 1982 a peu être perçue comme une fausse alarme. Mais je ne sais plus trop quoi penser des mouvements qui semblent maintenant animer l'opinion publique à votre sujet.

Il est un autre mouvement de fond qui pourrait aussi modifier le dispositif scolaire, le rôle des commissions scolaires comme celui du Ministère : c'est l'émergence des nouvelles technologies de l'information et des communications. Je ne maîtrise pas assez bien ces

technologies pour me permettre de vaticiner sur l'avenir de l'école virtuelle, clés en main ou en poche. Je ne suis même pas sûr que nos savants prospectivistes ne sous-estiment pas parfois allègrement le caractère foncièrement humain de la rencontre pédagogique et les attentes insistantes des élèves et de la population à cet égard. Ce dont je suis persuadé, par contre, c'est que la poussée actuelle des nouvelles technologies n'a pratiquement plus rien à voir avec celle qui nous avait conduits, il y a plus de dix ans maintenant, dans la tourmente que vous savez et qui en avait déçu plusieurs. Il s'est, depuis, passé beaucoup de choses, et la convivialité croissante de technologies infiniment plus performantes est en passe de modifier notre accès à l'information et à la communication. Éducateurs du monde entier, tenons-nous le pour dit : quelque chose se passe actuellement, qui pourrait modifier la relation pédagogique et, par elle, la réalité de l'école et des services éducatifs que, vous comme nous, vous avez mission de fournir aux écoles.

Une école valorisée, plus autonome, davantage maîtresse de ses opérations et de son destin, branchée sur les circuits de l'information, est en train de naître, qui pourrait exiger de vous et de nous des manières fort différentes de la servir et de l'encadrer, dans doute aussi un autre équilibre dans la répartition des ressources.

* * *

Je conclurai ici ces « pensées pour moi-même », modestement destinées à contribuer à votre réflexion. Je suis assuré que les explorations que vous conduirez à travers les tendances observables dans d'autres systèmes d'éducation vous permettront de leur trouver quelques échos. N'hésitez pas à vous enquérir de ce qui se passe en France autour du collègue que l'on voulait « unique », du Livre blanc de M. Bouchez et de ses suites, de la démarche pré-référendaire en cours. En Ontario aussi, autour des suites qu'on entend donner ou ne pas donner au Rapport récent de la Commission royale d'enquête, comme sur l'effet des engagements budgétaires du nouveau gouvernement. Aux USA, également, autour des réformes de la plupart des États concernant les objectifs, les standards et leur évaluation, de la loi fédérale Goals 2000. En Grande Bretagne, peut-être aussi, autour des évolutions vécues et observées depuis Better Schools. Ces systèmes d'éducation, que j'aime observer et fréquenter, ont beaucoup à nous apprendre.

J'ai suivi comme vous les audiences des trois vagues de consultation de la Commission des États généraux et j'attends avec grand intérêt la lecture qu'en fera la Commission dans le

document qu'elle prépare actuellement. Inutile de souligner combien cette étape sera cruciale pour la viabilité même de la suite, car, il faut bien le reconnaître, les points de vue sont allés jusqu'ici dans plusieurs directions et les convergences ne se sont pas imposées en tout évidence. J'imagine assez bien à quels défis les commissaires sont actuellement confrontés et, comme c'est toujours le cas quand il s'agit de convenir d'une lecture commune, avec quel démons chacun des « lecteurs » doit actuellement se débattre. Je les laisse à leurs plaisirs, mais il y a fort à parier qu'ils seront vite conduits à devoir interpréter les tendances qui émergent autour des finalités et du modèle de l'école elle-même, sans doute aussi autour de l'une ou l'autre des questions que je me suis permis d'évoquer librement avec vous. Je l'espère ardemment, en tout cas.

Quant à vous, je souhaite vivement que vous soyez aux grands rendez-vous des États généraux. Lors des assises régionales et nationales, bien sûr, mais aussi et peut-être surtout après, quand votre expérience et vos compétences seront incontournables pour que des suites valables puissent être données aux consensus qui auront émergé. Le Ministère y sera également, solidaire avec vous au service de la même mission éducative.

Je vous souhaite un fructueux colloque et vous remercie de votre attention.

§ § §