

Le Conseil supérieur de l'éducation pendant la deuxième ère de Robert Bourassa (1985–1994) une « table des sages » en quête d'action

Olivier Lemieux

Université du Québec à Rimouski

Jean-Philippe Warren

Université Concordia

RÉSUMÉ

De 1985 à 1994, le Conseil supérieur de l'éducation traverse une période déterminante sous les présidences de Pierre Lucier et Robert Bisailon. Lucier (1984–1989) réoriente le CSE en renforçant sa crédibilité scientifique et en structurant les avis pour qu'ils soient plus cohérents et influents, consolidant ainsi le rôle du CSE comme « table des sages ». Sous le leadership de Bisailon (1989–1994), le CSE s'investit dans des travaux qui alimentent les réformes éducatives majeures des années 1990, notamment le « Renouveau pédagogique », marquant une osmose inédite entre les orientations ministérielles et les travaux du CSE. Ensemble, ces deux hommes, et les équipes qu'ils ont su constituer autour d'eux, ont joué un rôle décisif dans la consolidation du CSE, ainsi que dans l'élaboration et le déploiement des grandes réformes des années 1990 et du début des années 2000. L'étude de cette phase de l'existence du CSE permet ainsi de renouveler notre compréhension des réflexions et débats ayant mené aux États généraux de 1995–96.

ABSTRACT

From 1985 to 1994, the Conseil supérieur de l'éducation experienced important changes under the presidencies of Pierre Lucier and Robert Bisailon. Lucier (1984–1989) reoriented the CSE by strengthening its scientific credibility and formulating its opinions to make them more coherent and influential, thus consolidating the CSE's role as a “table of the wise”. Under Bisailon's leadership (1989–1994), the CSE became involved in work that fuelled the major educational reforms of the 1990s, notably the “Renouveau pédagogique”, marking an unprecedented alliance between ministerial orientations and the work of the CSE. Together, these two men, and the teams they built up policy around them, played a decisive role in consolidating the CSE, and in developing and implementing the major reforms of the 1990s and early 2000s. Studying this period of the CSE's existence thus enables us to renew our understanding of the reflections and debates that led to the 1995–96 Estates General on Education.

Introduction

Créé non sans remous en 1964, et ayant continuellement dû par la suite, comme l'ont montré nos travaux passés¹, négocier sa légitimité dans un Québec en mutation², le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) connaît à nouveau des ajustements majeurs dans les années 1980 et 1990. Cette période correspond en effet à l'arrivée successive à la tête du CSE de deux personnalités qui en mènent large dans le monde de l'éducation, soit Pierre Lucier et Robert Bisaillon. Ensemble, ces deux hommes, et les équipes qu'ils ont su constituer autour d'eux, ont joué un rôle décisif dans la consolidation du CSE, ainsi que dans l'élaboration et le déploiement des grandes réformes des années 1990³. Comprendre la pensée et l'action du CSE sous leur leadership, c'est éclairer la marche vers ce qui a été qualifié de plus important incubateur de réformes qu'ait connu le Québec depuis le Rapport Parent, soit les États généraux de 1995–1996.

Pour reconstituer le portrait du CSE, nous analysons, dans les deux premières parties, les changements instaurés par Lucier au cours de son mandat afin de réorienter le CSE, lequel aurait été quelque peu détourné de ses finalités véritables de « table des sages » par ses présidents précédents et, surtout, par Claude Benjamin, jugé trop critique de l'action gouvernementale. Dans les troisième et quatrième parties, nous nous intéressons au mandat de Robert Bisaillon, un homme sorti d'un moule très différent de Lucier, ayant eu une carrière dans l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que dans le syndicalisme. Sous sa gouverne, les avis du CSE s'accumulent pour inviter à une réflexion autour des principes pédagogiques, annonçant la réforme du « Renouveau pédagogique ». Pendant dix ans, entre 1984 et 1994, le CSE connaît ainsi deux directions assez différentes, mais qui, chacune à leur manière, consolide sa place et son rôle dans l'écosystème de l'éducation au Québec.

Pour nourrir notre analyse, nous avons principalement puisé aux archives du CSE. Ces archives contiennent des documents liés entre autres à l'organisation et à la gestion de l'organisme, dont les dossiers des réunions du Conseil et des assemblées plénières, ainsi que la correspondance des présidents et de l'organisme. Nous nous sommes concentrés sur les documents produits lors des neuf années de la seconde ère des libéraux de Bourassa (1985–1994), tout spécialement sur les procès-verbaux des réunions de la table du Conseil et sur les nombreuses annexes accompagnant les réunions. L'analyse, de type inductif, a permis de faire émerger plusieurs sujets abordés par le CSE. Nous avons ciblé ceux qui illustrent le mieux ses préoccupations fondamentales et permettent de comprendre la manière dont l'organisme définit et opérationnalise son rôle d'organisme-conseil. La cueillette a été complétée par une revue, sur le site de la BANQ numérique, des commentaires et reportages dont le CSE a été l'objet dans les périodiques numérisés, grâce à l'utilisation des mots clés « Conseil supérieur de l'éducation ». Enfin, nous avons consulté les publications officielles pertinentes, principalement les avis et les rapports produits par le CSE au cours de la période, ainsi que des entrevues livrées par les présidents du CSE.

Rebâtir les ponts

Comme nous l'avons exploré ailleurs⁴, la solidarité trop manifeste du CSE avec les syndiqués en grève, lors des dures négociations de 1983–84, lui avait aliéné ses interlocuteurs au gouvernement, une crise qui s'était soldée par la décision de ne pas renouveler le mandat de Claude Benjamin à la présidence, en 1984. Ayant la réputation d'être devenu « une collection de lobbyistes qui en veulent toujours plus⁵ », le CSE est vu à ce moment par les fonctionnaires du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) comme « une opposition, une officine pour torpiller les projets ministériels⁶ ». Ainsi étiqueté, ses recommandations sur l'état et les besoins du système d'éducation tombent souvent dans le vide. En 1986, la journaliste Lise Bissonnette se rappelle comment, à sa création, le CSE « faisait partout les manchettes » et savait capter l'intérêt du ministre. « Près d'un quart de siècle plus tard, le portrait est tout autre. Le Conseil a toujours théoriquement les mêmes pouvoirs, mais la question de son influence réelle, sur le ministère comme sur le milieu, ne fait plus la même unanimité⁷ ». À force de vouloir « clamer sa position sur la place publique et non dans l'oreille du ministre⁸ », selon les mots de Benjamin lui-même, il était à prévoir que le pouvoir finirait par faire la sourde oreille.

Le remplaçant de Benjamin à la tête du CSE, Pierre Lucier, avait pu observer de près, à titre de sous-ministre adjoint de l'Éducation (1980–1984), les tensions entre le CSE, d'une part, et le ministère et les acteurs de la société civile, d'autre part. Quand il prend les rênes du CSE, en août 1984, il cherche à demeurer dans les bonnes grâces du gouvernement, annonçant son intention d'adopter une approche moins agressive, éloignée des « zones de combat⁹ ». Tout en se disant « complètement opposé¹⁰ » à ce que le CSE se prenne pour une éminence grise ou un simple bras droit du ministre, Lucier paraît soucieux de revoir le mode de fonctionnement de l'organisme dans ses relations avec non seulement le grand public et les organisations du milieu scolaire, dont les syndicats, mais aussi les instances gouvernementales. Le ministre de l'Éducation, Yves Bérubé (de mars à décembre 1984) l'a probablement nommé justement pour cette raison que Lucier promet d'établir entre eux une collaboration plus sereine, sans être servile. Selon Bérubé :

Il faut des liens entre les ministres et les présidents de conseils. Si la réforme scolaire du rapport Parent a réussi, c'est que Mgr Parent l'a faite avec le ministre, Paul Gérin-Lajoie. Quand on est conseiller du gouvernement, on forme avec lui une sorte de communauté.¹¹

François Gendron, le dernier ministre de l'Éducation du gouvernement Lévesque et Pierre-Marc Johnson (de décembre 1984 à décembre 1985), partage probablement cette opinion, lui qui a été, dans une vie antérieure, enseignant, puis secrétaire-fondateur du Syndicat des travailleurs de l'enseignement du Nord-Ouest et délégué pendant trois ans au conseil provincial de la Corporation des enseignants du Québec (devenue la Centrale de l'enseignement du Québec en 1972). Il n'est certainement pas homme à penser que les canaux de communication entre le ministère et le réseau scolaire sont choses à négliger.

Le changement de gouvernement, en décembre 1985, ne fait rien pour enrayer l'esprit de collaboration. Au contraire, il semble que la complicité entre un président du CSE et un ministre de l'Éducation n'aura jamais été si bonne qu'entre Lucier et Claude Ryan, nommé ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science par Robert Bourassa. L'ancien secrétaire national de la section de langue française de l'Action catholique canadienne, l'ancien président de l'Institut canadien d'éducation des adultes et du comité d'étude sur l'éducation des adultes au MEQ, et l'ancien chef du camp du Non au référendum de 1980 est connu pour sa probité et son sens de la mesure. Surtout, il est vu comme un politicien qui, sensible aux revendications des groupes plus conservateurs, dont les associations religieuses, pourra modérer les ardeurs d'une fonction publique qui souhaite, entre autres, la déconfectionnalisation des commissions scolaires¹². Ryan a aussi le mérite d'arriver après les grands conflits syndicaux ayant empoisonné le deuxième mandat du Parti québécois, et d'offrir la chance, après le traumatisme de la « loi matraque de 1983 », d'un nouveau départ dans les relations entre le gouvernement et le personnel enseignant¹³. Ryan fait ainsi consensus auprès d'une large majorité des intervenants du secteur, ce qui n'est pas sans aider le CSE dans ses démarches quand il reçoit la caution du ministre. Ajoutons que l'épouse de Ryan avait siégé à la table du Conseil (une expression employée pour désigner les membres siégeant à l'instance principale du CSE¹⁴) et présidé sa Commission sur l'enseignement secondaire, ce qui a probablement aidé le ministre à apprécier davantage la mission de l'organisme que certains de ses prédécesseurs. Ainsi, au cours de son mandat, Ryan fera souvent l'éloge public du travail du président du CSE¹⁵ ou de ses travaux¹⁶.

Ryan affirme, dès son entrée en fonction, sa volonté de collaborer avec le CSE. « Si le Conseil n'a pas d'influence, dit-il, il va perdre sa raison d'être¹⁷ ». Croyant que, par le passé, le gouvernement a mal fait connaître ses besoins, laissant au CSE l'initiative complète de la formulation des avis, il affirme son intention de passer des commandes claires au CSE afin qu'il se sente vraiment utile. « Si les conseils se perçoivent comme des corps ignorés, philosophe Ryan, ils deviennent ou insignifiants ou agressifs¹⁸ ». Parmi les principaux sujets à l'ordre du jour du ministre et pour lequel il sollicite le CSE se trouvent ceux de la qualité de l'éducation, de l'évaluation des apprentissages et de la formation professionnelle¹⁹. Pour que le courant passe bien entre l'organisme et lui, Ryan ne se contente pas, comme la majorité de ses prédécesseurs, de faire une apparition en début de mandat à la table du Conseil, mais il la rencontre régulièrement, en plus d'envoyer siéger son sous-ministre en titre, comme la loi le prévoit. Il prend aussi parfois le temps de visiter ses constituantes (comités et commissions).

La présence de Ryan ne vise pas à censurer le CSE. Aux yeux du ministre, au contraire, il est important de sauvegarder l'indépendance de l'organisme. Il tient à sa fonction consultative et critique, dont il a su apprécier la justesse du temps qu'il occupait un siège dans l'opposition. Il souligne :

Il faut respecter le principe du *arm's length*. Pour exercer leur fonction, ces gens doivent le faire à une certaine distance du pouvoir, dans une certaine opposition même. Il ne doit y avoir aucune espèce de contrainte à leur liberté de

jugement. Eux aussi, de toute façon, ils seront sujets à la sanction de l'opinion publique.²⁰

La bonne entente perdue après le départ de Lucier et Ryan. En fait, de 1984 à 1994, on sent une appréciation mutuelle, peu importe les titulaires des postes de président du CSE et de ministre de l'Éducation. Cette appréciation paraît même générale, ce à quoi les années passées ne nous avaient pas habitués. La revue des médias montre en effet que le milieu de l'éducation, tous groupes confondus, semble globalement satisfait du travail réalisé par le CSE. Les partis sont tout aussi élogieux dans leurs commentaires. Par exemple, en 1993, dans un débat en chambre, c'est dans une belle unanimité que Jacques Brassard, critique officiel de l'Opposition en matière d'éducation, joint sa voix à celle de Lucienne Robillard, alors ministre de l'Éducation, pour complimenter le travail du CSE :

Moi, au sujet du Conseil, ça va. Je terminerais peut-être tout simplement en exprimant à M. Bisillon que nous sommes toujours extrêmement intéressés par les avis qu'il rend publics. Ce sont des avis toujours de grande qualité, très bien articulés, très substantiels et qui contribuent à éclairer, à apporter beaucoup de lumière aux divers intervenants du monde de l'éducation. Je pense qu'à ce titre-là le Conseil supérieur de l'éducation assume pleinement, et, je dirais, de façon remarquable, sa mission.²¹

Le pari de Lucier a été tenu, aidé par des politiciennes et politiciens dotés d'un grand sens civique, dont Ryan : le CSE est redevenu une entité crédible pour penser le réseau de l'éducation au Québec.

Situer le CSE à « un niveau sapiential »

Le respect retrouvé du CSE ne tient pas uniquement à la personnalité de Lucier, dont on vante néanmoins le tact et la pondération. Il tient aussi à l'approche nouvelle que le président préconise dans ses interventions. À son arrivée comme président, Lucier se rend compte que le CSE n'a pas su trouver dans les années passées le bon ton pour assurer son influence auprès des décideurs publics. Il souscrit alors probablement au jugement de Ryan, pour qui les avis et rapports du CSE ont trop souvent oscillé entre deux extrêmes : soit ils étaient « fumeux » et suscitaient des déclarations aussi ampoulées que vides, soit ils étaient très concrets et supposaient des réformes aux coûts importants, ce qui les condamnait à être vite tablettés. Ryan pense, en 1986, qu'il y a là un « dilemme non résolu ». Des avis trop généraux ont peu de prise sur la réalité, reconnaît-il, mais des avis précis, techniques, fonctionnels, risquent de « provoquer des susceptibilités au ministère de l'Éducation²² ». Au moment où Lucier entre en fonction, le CSE ne sait pour ainsi dire pas sur quel pied danser, de telle manière que personne ne s'entend, observe Lise Bissonnette, « sur le genre d'avis qu'il pourrait transmettre de façon utile, sur les pouvoirs qu'il devrait avoir, sur ce dont il doit ou pas se mêler²³ ».

Lucier prend acte du fait qu'autour du CSE ont poussé, depuis vingt ans, plusieurs instances qui font, comme lui, de la recherche et émettent des avis. Le Conseil des universités (1968) rassemble des membres dans une cinquantaine de conseils, commissions et comités, avec le soutien de six professionnels. Le Conseil des collègues (1979) réunit une vingtaine de membres répartis dans ses conseils et comités, avec le soutien de six professionnels. Le MEQ et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la technologie emploient 2500 employés, dont plusieurs font de la recherche, et peut s'appuyer sur des organismes consultatifs, dont le Comité de la formation des maîtres (1966), la Commission consultative de l'enseignement privé (1968) et le Conseil de la science et de la technologie (1983). Les départements et facultés d'éducation produisent ouvrages et articles, dont certains paraissent dans la *Revue des sciences de l'éducation* (1974), qui recourent les préoccupations du CSE. Enfin, d'autres groupes, dont la Centrale de l'enseignement du Québec, l'Association des cadres scolaires du Québec, la Fédération des commissions scolaires du Québec, la Fédération des comités de parents de la province de Québec, le Conseil de la langue française, le Conseil des communautés culturelles, sans oublier des commissions d'étude de toute sorte, comme la Commission d'étude sur les universités et la Commission d'étude sur la formation des adultes, ne se privent pas pour émettre des avis, des mémoires et des rapports. On constate un certain éparpillement des organismes consultatifs et des lieux de réflexions en matière d'éducation, comme le sociologue Fernand Dumont le dénonce, en 1990 :

L'institution scolaire s'embourbe quelque peu. Il ne s'agit pas de mener le procès de telle ou telle instance. C'est la prolifération des instances qu'il faut plutôt mettre en cause, avec les bureaucraties et les corporatismes qui s'ensuivent. Comment, dans un pareil maquis, pourrait-il émerger des diagnostics un peu nets et des décisions qui emportent l'adhésion ? Certes, ce piétinement de l'institution scolaire ne lui est pas exclusif. Nos grandes institutions sont devenues de grosses machines, pataudes, embarrassées dans les problèmes de gestion.²⁴

Dans un tel univers, Lucier a sa propre idée du rôle que le CSE doit remplir. Il n'est pas question que celui-ci, avec ses commissions et comités auxquels siègent plus de cent membres alimentés par les travaux d'une quinzaine de professionnels, dédouble ce qui se fait ailleurs. Tout en saluant la documentation abondante produite par l'organisme sur des aspects pointus, Lucier juge que maints rapports manquent de hauteur de vue, et n'ont pas réussi à offrir une véritable coordination et cohérence au réseau. « L'arrangement actuel n'est pas très cartésien, constate-t-il. C'est peu dire, et il vaut mieux mettre aux vestiaires ses idées claires, en entrant dans ce labyrinthe²⁵ ». Fort de son doctorat d'État à l'Université des Sciences humaines de Strasbourg et de ses années comme professeur de philosophie au Collège Sainte-Marie et de théologie à l'Université de Montréal, Lucier croit que le CSE doit poursuivre une mission à la hauteur de la place « transcendante » qu'il occupe dans le système. Il cherche par conséquent à faire évoluer le CSE vers « un niveau sapiential²⁶ », c'est-à-dire situé « au-delà des technicalités²⁷ ». Il répond ainsi en quelque sorte au souhait de Fernand

Dumont²⁸, qui — dans une allocution prononcée lors d'un colloque tenu en novembre 1989 à l'occasion du 25^e anniversaire de création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation — invite à développer « une opinion publique éclairée quant à la situation de notre système d'éducation²⁹ » afin de sortir de la confusion et du malaise ambiants.

Ce qui se dégage des discours et des écrits de Lucier à cette époque, c'est une volonté de faire du CSE une « table des sages », capable d'accompagner les décisions publiques en matière d'éducation par la profondeur de ses avis³⁰. Notons que cette idée d'une « table des sages », rassemblant des personnalités du monde de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise, referra surface au moment de la création du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, appelé justement « comité des sages » (1994). En attendant, il semble que le gouvernement ait entendu le message de Lucier. Dans un contexte où le CSE s'est donné pour mandat de « penser » la globalité du champ de l'éducation, il paraît approprié de lui redonner toute la place qu'il occupait au moment de sa création, en 1964, et d'abolir les organisations qui lui font concurrence. Ce sera fait avec la loi 83, qui consacre la disparition, en avril 1993, du Conseil des universités et du Conseil des collèges³¹. Le CSE devient alors le seul organisme consultatif pour l'ensemble du système d'éducation.

Apprendre pour de vrai

Pour faire le point et parvenir à un diagnostic d'ensemble sur le domaine de l'éducation, il faut — croit Dumont — formuler des critères qui :

impliquent une élucidation des objectifs à poursuivre, un éclairage sur les finalités de l'éducation scolaire dans la société d'aujourd'hui. Là-dessus, un débat public est nécessaire. Car c'est là que se trouve l'essentiel : qu'est-ce que notre société peut exiger de l'éducation scolaire ?³²

Lucier est convaincu d'avance de la nécessité d'un tel effort. Aussi, il formule un thème très général autour duquel faire tourner les réflexions du CSE pour l'année 1986 : quelles sont les grandes priorités qui devraient être adoptées dans le domaine de l'éducation ?

Plusieurs thématiques sont héritées des années 1960 et 1970, dont celles qui concernent la place du français et de la religion à l'école³³. Cependant, l'une des plus importantes nouvelles priorités sur lesquelles insiste le CSE concerne la mauvaise qualité de l'enseignement, source entre autres des hauts taux de décrochage scolaire, dont on s'inquiète beaucoup³⁴. Deux coupables sont pointés du doigt. D'une part, plusieurs personnes croient qu'au lieu de se concentrer sur la tâche d'apprendre quelque chose aux enfants, le Québec des vingt dernières années a été plus préoccupé par le béton, les structures et les conventions collectives. Le ministre François Gendron s'insurge : « la mission du ministère n'est pas de répondre à des questions de toitures de bâtiments. Trop d'énergies ont été gaspillées dans l'accessoire. La qualité

des apprentissages est plus importante que la réfection des toits³⁵». D'autre part, on fustige les dérives d'une pédagogie trop laxiste, inspirée par les utopies pédagogiques des années soixante, dont celles de la pédagogie active et non directive. On accuse une approche qui délaisse l'évaluation dans un souci de ne pas stresser les enfants et de leur permettre d'évoluer à leur rythme, et qui se trouve dès lors dans l'incapacité de mesurer les progrès dans l'apprentissage des matières de base ou le succès de certaines méthodes.

Une opinion qui se dégage, c'est que l'école doit être plus exigeante. Lors de la campagne électorale de 1985, Ryan s'était fait le porte-parole de son parti pour demander une augmentation de la qualité de l'enseignement. Le ministère souhaite adopter de nouveaux régimes pédagogiques qui mettent l'accent sur l'excellence et sur la performance. Lucier partage cet avis, jugeant qu'un des « facteurs déterminants de la baisse de qualité de l'écrit », c'est « l'absence d'un souci collectif³⁶ ». Le CSE emboîte donc le pas au ministre en publiant des avis sur la piètre qualité de l'enseignement à tous les niveaux, mais surtout au primaire, où souvent les dés sont jetés pour les élèves en difficulté.

Beaucoup de gens voient de plus en plus dans les pratiques de l'école primaire la racine des difficultés que l'école secondaire vit au grand jour : lacunes dans les apprentissages, manque de rigueur intellectuelle et de sens de l'effort, difficultés de discipline et de concentration, éclosion des dispositions de décrochage et de l'habitude de l'échec.³⁷

Le CSE avance que l'école doit être un lieu « d'apprentissage de la discipline et du sens du travail³⁸ ». On entend par conséquent relever le niveau d'éducation.

Un autre thème récurrent est celui qui concerne les apprentissages de base. On dénonce le fait que l'école n'est plus un lieu de transmission, mais d'expression personnelle, et que le maître qui enseigne a laissé la place au « s'éduquant » qui n'apprend rien sinon par soi-même. Bissonnette se souvient que, dans ses années passées aux sciences de l'éducation, à l'Université de Montréal, les travaux de Carl Rogers (connu pour son approche centrée sur la personne en psychothérapie et en éducation) passaient pour paroles d'Évangile³⁹. Ses anciens camarades sont maintenant aux commandes au MEQ qui, sous leur influence, a avalisé l'indifférence aux contenus et aux matières. D'autres observateurs font le même constat. « On s'est emballé avec le bonheur, la créativité et on a oublié que l'école, c'est d'abord une place pour apprendre⁴⁰ », soutient René Pouliot, responsable de l'enseignement secondaire au ministère de l'Éducation pour Montréal.

Dans le rapport de 1984–85 sur l'état et les besoins de l'éducation, intitulé *Apprendre pour de vrai*⁴¹, le CSE partait des besoins et intérêts des enfants, en invitant à multiplier les exercices pratiques et les jeux en classe dans ce qu'on appelait une « appropriation pédagogique ». Les enfants du primaire, selon le CSE, ont soif « d'apprendre pour de vrai » et se voudraient des partenaires actifs de leur formation scolaire. L'arrivée de Lucier change quelque peu la façon de présenter le problème. Au lieu de se demander comment l'élève aimerait apprendre, il s'agit désormais de

se poser la question des finalités de l'éducation. Par exemple, dans un avis publié en octobre 1987, le CSE soutient que, dans l'enseignement du français :

nulle part ailleurs dans la francophonie on n'a poussé si loin l'approche instrumentale. Dans les programmes québécois, les connaissances sont toujours subordonnées aux habiletés. On ne doit fournir à l'élève que les connaissances qui semblent directement utiles pour la réussite de ses habiletés langagières. Il y a place pour un retour plus systématique sur la langue comme objet.⁴²

Dès la fin des années 1970, le CSE avait introduit la notion de « formation fondamentale ». Cette notion est renforcée sous Lucier. Au lieu de multiplier les sorties et les ateliers manuels afin de stimuler l'expression personnelle et la créativité, Lucier croit qu'il faut insister sur les règles de grammaire et de calcul, c'est-à-dire revenir à une formation plus basique. C'est pourquoi, selon lui, le nouveau courant pédagogique « peut être considéré dans la perspective d'un retour aux apprentissages de base plus solides⁴³ ». À son dire, l'école doit pouvoir développer la « culture personnelle », qui est d'abord la capacité « de cheminer à travers les signes de la communication⁴⁴ ».

Le même raisonnement, selon lequel la « formation fondamentale » — par le développement de la personne et une maîtrise des fondements poursuivie à travers un vaste champ du savoir — devrait constituer l'axe de cohérence des programmes, s'applique à tous les secteurs, y compris les plus techniques. Aussi, constatant depuis plusieurs années la dévalorisation de la formation professionnelle, dévalorisation qui a conduit à une baisse importante des inscriptions dans cette filière, le CSE estime que « pour être qualifiante et efficace à long terme et accroître vraiment l'«employabilité» des personnes, la formation professionnelle doit être large et polyvalente et prendre appui sur une formation de base de qualité⁴⁵ ». Bien que, quand les centres de formations professionnelles sont créés, signant l'arrêt de mort de la vision des « polyvalentes » héritée du rapport Parent⁴⁶, le changement n'aille pas tout à fait dans le sens ce que prône le CSE, il importe de se rappeler que celui-ci recommande, dans un avis consacré à cette filière d'enseignement en 1991, de conserver « comme visée l'acquisition d'une formation fondamentale, centrée sur les apprentissages essentiels qui favorisent le développement continu de la personne et son intégration sociale dynamique » et de poursuivre « le plus possible l'acquisition par tous et toutes de formations qualifiantes, c'est-à-dire de formations qui s'appuient sur une solide formation de base, ouvertes sur un large champ professionnel et formellement ou socialement reconnues⁴⁷ ».

Nombre de critiques s'avouent sceptiques devant cet appel à un retour à une « formation générale », car on peine à définir le contenu de cette notion fourre-tout. Jean-Paul Desbiens (l'ex-Frère Untel, alors directeur général d'un établissement d'enseignement de niveau collégial et de niveau secondaire professionnel, commente régulièrement l'actualité en éducation dans les médias) avoue ne pas attendre beaucoup des avis du CSE sur la formation fondamentale, ses employés aimant se gargariser de « choses compliquées, mitaineuses [sic], électoralistes et rogériennes [de Carl Rogers]⁴⁸ ». Pourtant, dans ces années, le CSE se débrouille assez bien pour faire avancer ce chantier. Tout en invitant l'école à mettre les jeunes en contact avec les

grandes œuvres d'art et de littérature, il dessine un régime pédagogique qui prévoit des objectifs précis pour chaque matière de la première à la onzième année, diminue le nombre de cours optionnels afin d'augmenter le nombre de cours obligatoires et maintient la promotion par matière, tout en exigeant de l'élève qu'il réussisse au moins 130 crédits. Il résiste à la tendance passée d'offrir une panoplie d'options aux élèves du secondaire, au détriment d'un tronc commun, assuré par un enseignant titulaire. Il espère ainsi tracer les contours d'une « formation générale » qui servirait de socle à l'ensemble de la formation, peu importe les choix de filières et de carrières futurs.

Le renouveau pédagogique

Lucier apprécie les discussions intellectuelles et les vastes synthèses⁴⁹, ayant un faible pour la culture humaniste. Sa zone privilégiée est celle du haut savoir⁵⁰. Quand il quitte le CSE, au printemps 1989, il passe naturellement à la présidence du Conseil des universités (1989–1990)⁵¹. Celui qui lui succède, au 1^{er} juin 1989, a une tout autre trajectoire (mise à part sa licence en théologie de l'Université de Montréal). Robert Bisaillon est un homme d'action davantage que de réflexion. Ayant obtenu un brevet spécialisé en enseignement de l'Université du Québec, il a enseigné sept ans au secondaire et a travaillé huit ans dans le syndicalisme enseignant. Nommé membre de la table du Conseil en 1986, il y préside la Commission de l'enseignement secondaire avant de prendre la présidence de l'organisme en 1989⁵². Bisaillon est le premier enseignant en exercice à accéder à la présidence du CSE depuis sa création. Sa vision aura un impact direct sur les orientations de l'organisme. Insatisfait du milieu de l'éducation, Bisaillon entend, dès sa prise de fonction, initier une série de réformes. Signe de ses ambitions, les membres de la table du Conseil consacrent de nombreux travaux visant à documenter les éléments essentiels à l'instauration d'une culture et d'une maîtrise du changement⁵³.

Après, comme nous l'avons mentionné plus haut, une période préoccupée par le béton, les structures et les conventions collectives, Bisaillon et les membres du CSE sont convaincus que le cœur de la prochaine réforme sera la pédagogie⁵⁴. On trouve d'ailleurs clairement dans leurs discours et leurs écrits les jalons de ce qu'on appellera bientôt le Renouveau pédagogique. Les éléments de ce renouveau sont multiples et d'inégales importances. Nous nous contenterons ici d'en citer deux : la focalisation sur le jeune et les compétences. De manière générale, les membres de la table du Conseil pensent que le système scolaire doit être « vraiment centré sur le jeune⁵⁵ ». Bien des abandons sont, de l'avis du CSE, « liés à cette absence de préoccupations à l'égard d'un enracinement des savoirs scolaires dans le besoin d'apprendre de l'élève et à l'égard d'une application significative des savoirs dans la vie réelle des élèves⁵⁶ ». Apparaît ici le souci de revoir les anciennes pratiques pédagogiques afin de les remplacer par des approches favorisant l'interactivité des élèves et recadrant l'apprentissage hors de la relation hiérarchique maître-élève. Les procès-verbaux de la table du Conseil sont remplis de tels commentaires au tournant des années 1990, comme en témoigne cet extrait tiré du procès-verbal de la réunion de juin 1990,

au cours de laquelle les membres étudient un avis abordant le défi pédagogique de l'avenir :

Il faut centrer la réflexion sur cette pédagogie formative et interactive et sur l'ensemble des caractéristiques de cette pédagogie des années futures, avant de proposer, en cohérence, des axes de mise en œuvre. Cette pédagogie, par exemple, pourra être coopérative, être centrée sur les capacités de résoudre des problèmes avec d'autres. Et ce sont de tels traits de la pédagogie future qui fonderont les axes de mise en œuvre.⁵⁷

Pour justifier cette volte-face par rapport à l'insistance sur la formation fondamentale des années Lucier, on insiste sur le fait que les enfants ont changé et que l'éducation doit leur être adaptée pour être profitable⁵⁸. « On ne demande pas aux enseignants de se recycler ou de modifier complètement leurs méthodes d'enseignement. [sic] Mais tout simplement d'être conscients du vécu de l'enfant⁵⁹ ». L'école doit favoriser davantage une pédagogie active, soucieuse de la personne et des rythmes d'apprentissage. Il ne suffit plus, comme avant, de mesurer l'acquisition de connaissances à partir d'une approche par objectifs, en se bornant à vérifier la somme des connaissances régurgitée par les élèves lors des examens. On blâme un ministère qui recherche une uniformité et une efficacité bureaucratique nuisibles au succès des élèves. Ainsi, dans le procès-verbal de janvier-février 1991, « on souligne que, depuis quelques années, le système d'éducation (comprendre ici le ministère) a adopté une attitude plutôt "impérialiste" en ce qui a trait à la mise en place de modèles d'évaluation des apprentissages⁶⁰ ».

En résumé, le CSE propose un diagnostic sévère des pratiques d'évaluation en place au sein des écoles québécoises, diagnostic qui se décline en quatre grandes critiques :

- L'évaluation est calquée sur des programmes d'études surchargés, alors qu'elle devrait l'être plutôt sur les apprentissages essentiels, les habiletés et les attitudes;
- Les évaluations formatives sont trop peu nombreuses dans les milieux et sont souvent des évaluations sommatives déguisées qui, conduites de façon répétées, peuvent atteindre l'estime de soi des élèves, lorsque négatives;
- Les milieux n'ont pas mis à jour leurs pratiques et n'ont pour la plupart pas encore intégré les nouveaux instruments de mesure permettant d'évaluer autre chose que le cumul de connaissances;
- Les enseignants consacrent trop de temps en classe pour l'évaluation et ne réinvestissent pas assez les indices et les résultats obtenus grâce à celle-ci.⁶¹

La question de l'évaluation fera d'ailleurs couler beaucoup d'encre au cours de ces années. Par exemple, lors de la réunion de septembre-octobre 1993, réfléchissant à la demande parentale en matière d'évaluation, un membre mentionne qu'« on ne peut dire [...] que les parents valorisent davantage la réussite éducative que la réussite scolaire. [...] Il y a ici un décalage entre ce qu'ils disent valoriser en principe et ce

qu'ils valorisent en fait⁶²). Bien des années plus tard, en 2007, Paul Inchauspé, alors membre de la table du CSE, portera un regard cynique sur les débats pédagogiques de ces années, découragé par l'aspect irrationnel qui entoure les polémiques récurrents sur la forme du bulletin scolaire :

Périodiquement, les médias accordent plus de place aux controverses qui entourent la « forme » du bulletin qu'aux enjeux des changements dans l'école. Cette question est dans notre paysage depuis vingt-cinq ans, bien avant les états généraux sur l'éducation et elle a déchaîné chaque fois les passions. [...]

Savez-vous quelles étaient les trois questions qui, autour de la table du Conseil supérieur de l'éducation, suscitaient les réactions les plus passionnées et les positions les plus irréductibles chez les participants ? C'étaient toujours, et uniquement, les questions concernant la langue (et notamment le moment auquel devait commencer l'enseignement de l'anglais au primaire), la place de l'enseignement religieux à l'école et la « forme » du bulletin scolaire ! Pourquoi ce dernier sujet, tout compte fait relativement banal, il y est question de « forme », entraîne-t-il des réactions analogues à celles que suscitent des questions touchant, elles, l'identité, l'appartenance ? Ce fait a toujours été un mystère pour moi.⁶³

L'autre dimension capitale du Renouveau pédagogique concerne les compétences. En avril 1991, le CSE émet un avis prônant « l'intégration des savoirs », à savoir « le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis⁶⁴ ». Il demande au ministre de l'Éducation de s'assurer que cette intégration constitue « pour chaque école un enjeu éducatif fondamental ». Tâchant d'expliquer ce que cela veut dire, Jean Proulx, secrétaire du CSE, énonce, « sans crainte de se tromper⁶⁵, les cinq traits d'une « tête bien faite » « dans la société d'aujourd'hui et de demain », à savoir l'éducation permanente, la compétence culturelle, la formation polyvalente, la compétence éthique et l'intégration des apprentissages⁶⁶. Le premier trait est le plus important : il concerne l'acquisition d'habiletés qui permettent à chaque personne d'apprendre tout au long de sa vie. Il s'agit donc de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être « qui permettent à chaque personne d'apprendre à apprendre⁶⁷ ».

Le *Rapport annuel 1992–1993 sur l'état et les besoins de l'éducation* intitulé *Le défi d'une réussite de qualité*⁶⁸ marque à notre sens une étape importante dans la planification de la réforme. Il annonce de manière précoce le virage — que certains considéreront plutôt comme un détournement — vers l'approche par compétences. L'année suivante, la vision présentée dans les pages du document *Le défi d'une réussite de qualité* est confirmée par l'avis du CSE intitulé *Rénover le curriculum au primaire et au secondaire*, alors que nous y lisons que :

des compétences, cela associe indissolublement des connaissances et des capacités, voire des attitudes; cela signifie de fait à la fois savoir des choses et savoir

s'en servir; cela renvoie aussi à une certaine reconnaissance sociale. Il s'agit donc de faire en sorte que les activités scolaires des élèves aient des effets durables, en ce qui a trait au savoir, au savoir-faire et au savoir-être.⁶⁹

S'il est hasardeux d'avancer que le CSE soit la source première de ce virage important, nous pouvons assurément proposer qu'il y adhère pleinement et qu'il pèse sur cet enjeu de tout le prestige acquis sous Lucier et Bisailon.

Vers les États généraux

Au début des années 1990, les initiatives du MEQ sont loin de faire l'unanimité. Au dire de Robert Desrosiers, professeur à Saint-Luc (une école secondaire située dans le quartier Notre-Dame-de-Grâce), les réformes amorcées sont désastreuses : « on mène les élèves à l'abattoir. On a eu des rêveurs pédagogiques. Pour être plus près du jeune, de son 'vécu', on a dilué la matière. J'ai l'impression d'enseigner l'échec⁷⁰ ». Même son de cloche chez Pierre Lemaire, professeur de français à Jeanne-Mance (une école secondaire située sur le Plateau Mont-Royal), qui constate l'impossibilité de bien enseigner la langue française sans connaissances élémentaires : « si les élèves n'ont pas la base, c'est-à-dire si on ne leur enseigne pas la mécanique de la "langue et la fonction des mots", ils ne retiennent rien. Le programme du ministère, c'est de l'utopie, de la pensée magique. De la camelote⁷¹ ». Du côté du CSE, on n'est pas davantage satisfait. Bisailon se fait cinglant dans son portrait de la situation :

Dans le réseau, il y a une prise de conscience à l'effet que le modèle de gestion en place depuis 30 ans ne fonctionne plus. Nous avons construit un système très centralisé, très bureaucratique, qui a déresponsabilisé les gens et qui finit par promouvoir des solutions homogènes à des problèmes hétérogènes. Nous avons perdu de vue que l'éducation se fait à la base, école par école.⁷²

D'où l'invitation lancée par Bisailon à se lancer dans une nouvelle phase de la démocratisation en éducation, trente ans après les réformes issues du rapport Parent.

Pour s'engager dans une telle voie, Bisailon songe à convoquer une multitude d'acteurs de tous les milieux et à réaliser une vaste délibération publique : « il ne faut plus fonctionner à partir de consignes, d'instructions, de normes, mais à partir de réflexions dans les régions et dans les écoles sur la finalité du système⁷³ ». Il croit que le CSE est idéalement positionné pour coordonner le projet de penser la nouvelle réalité de l'éducation au Québec : « notre avantage, c'est que nous pouvons avoir une vision systémique du système d'éducation. Mais tout regard systémique du système entre en conflit avec le court terme. Il faut pourtant réfléchir au système dans sa globalité⁷⁴ ». D'autres groupes que le CSE poussent le gouvernement à organiser des états généraux de l'éducation plus importants que ceux des années passées (dont, en 1981–82, celui placé sous le thème du citoyen, et en 1986, celui placé sous le thème de la qualité de l'éducation⁷⁵). Par exemple, la CEQ aimerait bien des états généraux sur l'éducation, qui seraient l'occasion de clore une réflexion globale sur l'éducation, ses finalités et

ses moyens, tout en dégageant un nouveau consensus social en faveur de l'éducation : « trente ans après le rapport Parent, écrit la CEQ, il est temps de faire le bilan et de repartir éventuellement sur de nouvelles bases⁷⁶ ». Le Parti québécois est d'accord. En 1993, ses délégués, réunis en congrès à Montréal, se disent « las des réformes à la pièce, des “plasters” sur le secondaire, des “plasters” sur le cégep et des “plasters” sur le régime d'aide financière aux étudiants⁷⁷ ». Ils demandent une révision globale du système d'éducation et votent, en assemblée plénière, la convocation d'états généraux de l'éducation dès l'arrivée du Parti québécois au pouvoir⁷⁸.

Le gouvernement du Parti libéral du Québec, quant à lui, résiste, sachant que cela peut ouvrir des débats inopportuns d'un point de vue électoral à l'heure de l'annonce de compressions budgétaires (lesquelles, d'ailleurs, n'épargnent pas le CSE, qui voit dans ces années son budget dangereusement amputé⁷⁹). Michel Pagé, assermenté ministre de l'Éducation en octobre 1990, se méfie de possibles remises en question : « nos tentatives de révisions pédagogiques ont causé plus de turbulence que tout [sic] autre chose⁸⁰ », constate-t-il. Celle qui lui succède, en novembre 1992, Lucienne Robillard, se borne à annoncer la réforme pédagogique du collégial et une réorganisation plus lointaine de l'enseignement primaire et secondaire, dans la foulée du « plan Pagé » de 1991, qui cherchait à augmenter la diplomation des jeunes du secondaire.

C'est ainsi qu'en 1994, deux organismes sont mis à contribution afin de produire un avis sur les profils de formation à la fin du primaire et du secondaire : le CSE et un « comité de sages », présidé par le recteur de l'UQAM, Claude Corbo. Ces deux entités sont invitées à répondre à la question suivante : qu'est-ce qu'un jeune sortant du primaire et du secondaire devrait connaître ? Une telle question rejoint parfaitement celles posées par le CSE, en 1990 : « qu'est-ce qu'un jeune de 16 ou 17 ans devrait savoir et devrait être capable de faire à la fin de ses études secondaires ? Autrement dit, quelles connaissances devrait-il posséder, quelles habiletés devrait-il maîtriser et quelles attitudes devrait-il avoir développées⁸¹ » ?

Sorti en août 1994 et intitulé *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, le rapport Corbo formule vingt-cinq « pistes de réflexion ». Au cours d'une conférence de presse, Corbo déclare que « [l]e Groupe de travail a conçu son rapport comme étant un encouragement à engager et à poursuivre un vaste débat de société, et il ne prétend ni détenir toutes les réponses à la question des profils de formation, ni prendre la place des enseignants et de tous les autres spécialistes de l'éducation⁸² ». La consultation est fixée par le ministre pour les mois d'octobre et de novembre 1994. Jacques Chagnon, ministre de l'Éducation depuis janvier, déclare alors compter « sur les gens qui vont discuter sur le rapport Corbo à l'automne pour dresser le paysage, dire quel est le bagage de connaissances qu'un jeune devrait avoir à la fin du cours primaire et secondaire⁸³ ». Le CSE doit être aux premières loges de cette grand-messe, puisque Chagnon choisit Bisailon pour chapeauter les délibérations. Néanmoins, les élections générales du 12 septembre 1994, et la victoire du Parti québécois, chamboulent ce programme. La discussion autour du rapport Corbo est annulée, mais ce n'est que partie remise, car plutôt que d'être animateur des débats autour du rapport Corbo, Bisailon sera bientôt nommé co-président de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995–96).

Conclusion

Dans l'histoire du CSE, il y a un avant et un après Pierre Lucier. Soucieux de repositionner le CSE en changeant le ton de ses sorties publiques, Lucier veut en accroître la crédibilité scientifique⁸⁴. Dans une entrevue qu'il livrera à l'occasion du cinquantième anniversaire de la fondation du CSE, Arthur Marsolais (qui occupe le poste de directeur des études et de la recherche au cours de la période étudiée) aborde cette petite révolution des pratiques en soulignant que « [l]a recherche s'est installée graduellement et empiriquement au cours des années 1980 et cette recherche a permis de donner beaucoup plus d'assurance à certaines analyses critiques et à certaines propositions pratiques que particulièrement les commissions élaboraient pour les besoins du Conseil lui-même⁸⁵ ». Comme le dira Lucier dans son allocution prononcée pour le 50^e anniversaire du rapport Parent : « l'ensemble des travaux de cette période [...] a contribué à enrichir et à consolider ce qu'on peut appeler le "bassin du pensable disponible"⁸⁶ ». Bisailon poursuivra sur cette lancée, tout en donnant au CSE une orientation différente qui le mènera, pour ainsi dire naturellement, à jouer un rôle central dans la préparation des États généraux de l'éducation et les réformes qui s'ensuivront.

Par leur leadership, Lucier et Bisailon réussissent à faire consensus autour de l'organisme-conseil, dont on reconnaît généralement le dynamisme et le sérieux. C'est dans une belle unanimité que les partis au pouvoir, les partis d'opposition et les syndicats saluent le travail du CSE pour éclairer et orienter les décisions publiques en matière d'éducation. Le personnel du milieu scolaire semble aussi satisfait des initiatives du CSE, comme le montre le succès rencontré par certains de ses avis, comme celui sur les enfants du primaire, dont les 9500 exemplaires imprimés sont rapidement épuisés, et par sa contribution à la réalisation d'émissions diffusées sur les ondes de Radio-Québec et du réseau Canal, qui s'adressent aux enseignants du primaire et du secondaire⁸⁷.

Les années suivantes s'annoncent pourtant difficiles. D'une part, alors que le CSE marche main dans la main avec les ministres de l'Éducation, il subit au cours de cette période ses plus fortes coupes budgétaires dans un effort général de « dégraisser l'État ». Ces coupures handicaperont sérieusement sa capacité à continuer à produire des rapports et avis étoffés alors que le Québec entre dans sa plus importante réforme éducative depuis le rapport Parent. D'autre part, le départ de Bisailon pour les États généraux sur l'éducation conduira le CSE vers une période tumultueuse pendant laquelle se succéderont les départs des membres de la table et de la permanence, ainsi qu'un intérim à la présidence. C'est donc d'un CSE malmené qu'hériterait Céline Saint-Pierre en 1997. En définitive, la période d'affirmation financière et institutionnelle du CSE aura été bien courte.

Notes

- 1 Olivier Lemieux et Jean-Philippe Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation sous le gouvernement Lévesque (1976–1985) : entre recherche d'autonomie et éloignement », *Revue d'histoire de l'éducation*, 36, n°2 (2024), 1–22; Olivier Lemieux et Jean-Philippe Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation sous Robert Bourassa (1970–1976) : une “machine à faire des rapports” ? », *Revue d'histoire de l'éducation*, 36, n°1 (2024), 27–43; Olivier Lemieux et Jean-Philippe Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation sous le gouvernement unioniste (1966–1970) : à la recherche d'un partenariat efficace », *Revue d'histoire de l'éducation*, 35, n°1 (2023), 26–48; Olivier Lemieux et Jean-Philippe Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation : un organisme de la Révolution tranquille en quête d'identité (1961–1966) », *Bulletin d'histoire politique*, 31, n°1–2 (2023), 245–265; Olivier Lemieux et Jean-Philippe Warren, « Les premières années du Conseil supérieur de l'éducation (1964–1966) », *Revue d'histoire de l'éducation*, 33, n°2 (2021), 48–67.
- 2 Guy Rocher, *Le Québec en mutation* (Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH, 1973).
- 3 D'autres chercheurs ont mis en lumière bien avant nous le rôle du CSE à l'égard des grandes réformes établies à la fin des années 1990 et au début des années 2000. À ce titre, Denis Royer apparaît sans doute parmi les premiers, ce dernier ayant non seulement tracé un lien de filiation entre certains travaux du CSE et des politiques scolaires mises en place durant cette période, mais ayant aussi insisté sur le rôle potentiellement joué par Robert Bisailon et Paul Inchauspé « à titre de courroies de transmission des notions, des idées et des concepts développés et précisés au Conseil supérieur, et ce, afin de les faire migrer vers les instances politiques et, découlant, vers l'autorité politique ». Denis Royer, « L'école, tout un programme (1997). Histoire d'une réforme du curriculum Essai d'analyse politique », *Bulletin d'histoire politique*, 17, n°2 (2009), 262. Dans le collectif dirigé par M'hammed Mellouki à propos du Renouveau pédagogique, le rôle du CSE en termes de planification de la réforme est aussi souligné à plusieurs reprises. M'hammed Mellouki, dir. *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (Québec : Presses de l'Université Laval, 2010). Il en va de même, enfin, de plusieurs témoignages récoltés par Gabriel Gosselin et Claude Lessard auprès de commissaires ou d'acteurs-clés ayant œuvré au sein de la Commission des états généraux sur l'éducation, lesquels ont souligné le continuum entre la pensée du CSE et les recommandations du rapport de cette commission, soit la plus importante source de ces réformes. À ce titre, les témoignages de Nicolas Bélanger, Robert Bisailon et, surtout, Céline Saint-Pierre, apparaissent sans doute comme les plus révélateurs. Gabriel Gosselin et Claude Lessard, dir. *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (Québec : Presses de l'Université Laval, 2007).
- 4 Lemieux et Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation sous Robert Bourassa (1970–1976) : une “machine à faire des rapports” ? », 27–43.
- 5 Yves Bérubé, cité dans Lise Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. IV. La souveraineté-association fait problème », *Le Devoir*, 4 avril 1986, 1.
- 6 Jacques Girard, sous-ministre de 1978 à 1983, cité dans Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. IV. La souveraineté-association fait problème », 1.
- 7 Lise Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. I. Le contrepoids a fait long feu », *Le Devoir*, 1^{er} avril 1986, A10.
- 8 Claude Benjamin, cité dans Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. IV. La souveraineté-association fait problème », 1.
- 9 Lemieux et Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation sous le gouvernement Lévesque (1976–1985) : entre recherche d'autonomie et éloignement », 15–16.
- 10 Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. IV. La souveraineté-association fait problème », 1.
- 11 Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. IV. La souveraineté-association fait problème », 1.
- 12 Sur les réactions vives que les positions du CSE suscitent, lire : Le Ralliement provincial

- des parents du Québec (Achille Larouche et Georges Godin), « Le Conseil Supérieur de l'Éducation veut la mort de l'école catholique », *La Tribune*, 22 février 1986, C3.
- 13 Ryan rappellera Benjamin afin de lui confier le poste de sous-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de 1986 à 1988.
 - 14 Des commissions et des comités, auxquels peuvent siéger des membres de la table du Conseil, composent aussi le CSE. Ils ont pour fonction d'alimenter les travaux et les réflexions de la table du Conseil. À noter que les comités confessionnels ont des pouvoirs étendus, notamment en matière de réglementation et de reconnaissance des écoles confessionnelles. Sur la nomination des membres et le recrutement professionnel, voir Auteurs.
 - 15 CSE, procès-verbal de la 328^e réunion (13–14 novembre 1986), 2.
 - 16 CSE, procès-verbal de la 358^e réunion (5 mai 1989), 3.
 - 17 Claude Ryan, cité dans Lise Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. I. Le contrepoids a fait long feu », *Le Devoir*, 1^{er} avril 1986, A1.
 - 18 Claude Ryan, cité dans Lise Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. III. À quoi servent les avis ? », *Le Devoir*, 3 avril 1986, 8.
 - 19 CSE, procès-verbal de la 325^e réunion (21–22 août 1986), 3-10.
 - 20 Ryan, cité dans Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. IV. La souveraineté-association fait problème », 1.
 - 21 Journal des débats de la Commission de l'éducation, 34^e législature, 2^e session, mardi 27 avril 1993 - Vol. 32 n^o 41.
 - 22 Ryan, cité dans Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. III. À quoi servent les avis ? », 1.
 - 23 Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. III. À quoi servent les avis ? », 8.
 - 24 Fernand Dumont, « L'éducation : s'interroger à nouveau », dans Fernand Dumont et Yves Martin, dir., *L'éducation 25 ans plus tard! Et après ?* (Québec : IQRC, 1990), 11–14.
 - 25 Pierre Lucier, cité dans Lise Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. 2. Quand la sagesse s'éparpille », *Le Devoir*, 2 avril 1986, A2.
 - 26 Lucier, cité dans Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. 1. Le contrepoids a fait long feu », A10.
 - 27 Lucier, cité dans Bissonnette, « L'éducation et ses conseils. III. À quoi servent les avis ? », 1.
 - 28 L'influence de Dumont est alors profonde. Lucier écrira plus tard un livre sur Dumont. Pierre Lucier, *La foi comme héritage et projet dans l'œuvre de Fernand Dumont* (Québec : Presses de l'Université Laval/Éditions de l'IQRC, 1999).
 - 29 Dumont, 11–14.
 - 30 Lemieux et Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation sous le gouvernement Lévesque (1976–1985) : entre recherche d'autonomie et éloignement », 15–16.
 - 31 Christiane Querido, « Abolition du Conseil des universités. Perte d'un éclairage indépendant et critique sur le monde universitaire », *Interface*, 14, n^o3 (1993), 5 et 7.
 - 32 Dumont, 11–14.
 - 33 Lemieux et Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation sous Robert Bourassa (1970–1976) : une “machine à faire des rapports” ? », 27–43; Lemieux et Warren, « Le Conseil supérieur de l'éducation sous le gouvernement unioniste (1966–1970) : à la recherche d'un partenariat efficace », 26–48.
 - 34 André Noël, « Huit mauvaises notes à notre système scolaire », *La Presse*, 14 septembre 1985, 3.
 - 35 François Gendron, cité dans Noël, 3. Sur l'idée que les années 1960 et 1970 se sont trop préoccupées du « béton », lire Le Conseil supérieur de l'éducation sous Robert Bourassa (1970–1976) : une « machine à faire des rapports » ?
 - 36 Pierre Lucier, cité dans PC [Presse canadienne], « Selon Ghyslaine Dufour, les jeunes

- perdent des emplois « parce qu'ils ne savent pas écrire », *Le Droit*, 29 mars 1985, p. 2.
- 37 PC, « Travail et discipline à l'école primaire, suggère-t-on », *La Presse*, 23 mai 1987, p. A4.
- 38 PC, « Travail et discipline à l'école primaire, suggère-t-on », *La Presse*, 23 mai 1987, p. A4.
- 39 Lise Bissonnette, « Enfants imaginaires », *Le Devoir*, 18 avril 1994, A6.
- 40 Noël « Huit mauvaises notes », 3.
- 41 CSE, *Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984–1985 sur l'état et les besoins de l'éducation* (Sainte-Foy : Le Conseil, 1986).
- 42 Cité dans Michèle Ouimet, « Le programme du ministère, c'est de la pensée magique », *La Presse*, 15 décembre 1991, A12.
- 43 Pierre Lucier, cité dans Noël « Huit mauvaises notes », 3.
- 44 Jean-Pierre Proulx, « 500 enseignants donnent une impulsion nouvelle à l'interdisciplinarité », *Le Devoir*, 24 mai 1986, A3.
- 45 CSE, *La formation professionnelle de la main-d'œuvre : le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa*, adopté à la 321^e réunion du CSE (10 avril 1986), 56.
- 46 Jean-Pierre Proulx, avec la coll. de David D'Arrioso et Jean-Pierre Charland, *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante* (Montréal : Chenelière, 2020), 238–240.
- 47 CSE, *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré* (Sainte-Foy : Le Conseil, 1991), 111.
- 48 CSE, *En formation professionnelle*, 111.
- 49 André Pratte, « La personnalité de la semaine. D'une classe de sixième à Saint-Mathieu de Beloeil à la présidence du Conseil supérieur de l'éducation », *La Presse*, 7 mai 1989, B3.
- 50 Correspondance de Ian Clark, ambassadeur et délégué permanent auprès de l'UNESCO, à Pierre Lucier (11 septembre 1985); CSE, procès-verbal de la 340^e réunion (12–13 novembre 1987), 3.
- 51 Avant d'accepter le poste de sous-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science (1990–93), puis celui de sous-ministre de l'Éducation (1993–96 et 2003–05).
- 52 CSE, « Robert Bisaillon : Président du Conseil supérieur de l'éducation », *Bulletin d'information*, 11, n°10 (avril 1989), 9.
- 53 PC, « Un avis du Conseil supérieur de l'éducation. À son tour l'école primaire pourrait être remise en question », *Le Devoir*, 23 mai 1987, p. A5.
- 54 CSE, procès-verbal de la 402^e réunion (28–29 janvier 1993), 12.
- 55 CSE, procès-verbal de la 376^e réunion (15–16 novembre 1990), 11.
- 56 Anonyme, « Le CSE prône l'intégration des savoirs », *Le Devoir*, 13 avril 1991, A3.
- 57 CSE, procès-verbal de la 371^e réunion (6 juin 1990), 6.
- 58 Parmi les changements notés, citons la plus grande diversité ethnoculturelle et la croissance du nombre des familles monoparentales, ainsi qu'une plus forte volonté des jeunes de s'exprimer. C'est notamment les constats que l'on retrouve lors de la discussion autour de l'avis « Le défi pédagogique des années futures de l'école primaire ». CSE, procès-verbal de la 371^e réunion (6 juin 1990), 5–12.
- 59 Robert Bisaillon, cité dans Anne Melançon, « Robert Bisaillon de retour à l'école Saint Mathieu pour présenter “Les enfants du primaire” », *L'œil régional*, 11 juin 1989, 5.
- 60 CSE, procès-verbal de la 378^e et 379^e réunions (31 janvier et 1^{er} février 1991), 21.
- 61 CSE, *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver* (Sainte-Foy : Le Conseil, 1992), 13–20; CSE, procès-verbal de la 376^e réunion (15–16 novembre 1990), 14; CSE, procès-verbal de la 436^e et 437^e réunions (30 novembre et 1^{er} décembre 1995), 10.
- 62 CSE, procès-verbal de la 376^e réunion (15–16 novembre 1990), 15.
- 63 Paul Inchauspé, *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*

- (Montréal : Liber, 2007), 142.
- 64 Anonyme, « Le CSE prône l'intégration des savoirs », *Le Devoir*, 13 avril 1991, A3.
- 65 Jean-Claude Proulx, « De la tête bien faite et du prisonnier libéré », *Traces*, 29, n°2, Mars-Avril-Mai 1991, 11–12.
- 66 Proulx, « De la tête bien faite et du prisonnier libéré », 11–12.
- 67 Proulx, « De la tête bien faite et du prisonnier libéré », 11–12.
- 68 CSE, *Le défi d'une réussite de qualité. Rapport annuel 1992–1993 sur l'état et les besoins en éducation* (Sainte-Foy : Le Conseil, 1994).
- 69 CSE, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (Sainte-Foy : Le Conseil, 1994), 28.
- 70 Michèle Ouimet, « Le programme du ministère, c'est de la pensée magique », *La Presse*, 15 décembre 1991, A12.
- 71 Ouimet, A12.
- 72 Robert Bisailon, cité dans Paul Cauchon, « La recherche d'une vision de l'éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation poursuit sa réflexion en visant le plus large possible », *Le Devoir*, 3 mai 1994, B1.
- 73 Bisailon, cité dans Cauchon, « La recherche d'une vision de l'éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation poursuit sa réflexion en visant le plus large possible », B1.
- 74 Bisailon, cité dans Cauchon, « La recherche d'une vision de l'éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation poursuit sa réflexion en visant le plus large possible », B1.
- 75 Évidemment, des membres de la table du Conseil participent à cet événement et rapportent — parfois de façon assez critique — sa teneur. CSE, procès-verbal de la 321^e réunion (10–11 avril 1986), 3. Dans cette mouvance, le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 1985–86 du CSE adopte comme thème « la qualité de l'éducation », thème qui l'amène à réfléchir dès lors à quelques grandes priorités pour l'éducation au Québec. CSE, procès-verbal de la 319^e réunion (13 février 1986), 11.
- 76 Paul Cauchon, « États généraux sur l'éducation. Pas avant l'hiver 1996, suggère la CEQ », *Le Devoir*, 23 novembre 1994, p. A5.
- 77 Lia Lévesque, « Une fois au pouvoir, priorité à l'éducation », *La Tribune*, 23 août 1993, C6.
- 78 Lévesque, C6.
- 79 Les compressions budgétaires sont telles qu'on en arrive à la conclusion que le mandat du CSE s'en trouve compromis. CSE, procès-verbal de la 374^e réunion (20 septembre 1990), 2; CSE, procès-verbal de la 381^e réunion (12 avril 1991), 2; CSE, procès-verbal de la 396^e réunion (2–3 juillet 1992), 2; CSE, procès-verbal de la 418^e et 419^e réunions (31 mai et 1^{er} juin 1994), 2.
- 80 Michel Pagé, cité dans Marie-France Léger, « Pagé minimise les conséquences des compressions budgétaires », *La Presse*, 15 mars 1991, A11.
- 81 CSE, *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative* (Sainte-Foy : Le Conseil, 1990), 29.
- 82 Claude Corbo, cité dans Pierre April, « Corbo dépose son rapport intitulé «Préparer les jeunes au 21^e siècle» », *La Presse*, 17 juin 1994, A8.
- 82 Jacques Chagnon, cité dans Rollande Parent, « Un cours élémentaire de sept ans ? », *La Presse*, 10 août 1994, B1.
- 83 Chagnon, cité dans Parent, B1.
- 84 Signe de la crédibilité du CSE, les procès-verbaux de la table du Conseil évoquent la participation de Lucier (ainsi que celles de son successeur, Bisailon, et de certains membres de la permanence, dont Jean Proulx), à des événements internationaux en Suisse, en France, au Maroc et ailleurs (dont des événements de l'UNESCO). En retour, le CSE réussit à attirer l'attention de certaines figures internationales bien en vue du monde de la recherche, comme Philippe Meirieu (promoteur des principes pédagogiques issus de l'Éducation nouvelle et l'un des pédagogues les plus écoutés en France à

cette époque).

- 85 Arthur Marsolais, entrevue livrée à l'occasion du 50^e anniversaire du CSE.
- 86 Il évoque entre autres le Comité de la formation des maîtres, le Conseil des universités, la Commission consultative de l'enseignement privé, le Conseil des collèges, le Conseil du statut de la femme, le Conseil de la langue française, le Conseil des communautés culturelles et le Conseil de la science et de la technologie. Il avait mis sur pied d'importantes commissions d'étude, dont la Commission d'étude sur les universités et la Commission d'étude sur la formation des adultes.
- 87 CSE, procès-verbal de la 361^e réunion (15 août 1989), 3.