

Souvenirs d'une commissaire... Entretien avec soeur Ghislaine Roquet, signataire du rapport Parent

Louise Bienvenue

Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ?
Volume 12, Number 2, Winter 2004

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060693ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060693ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Bienvenue, L. (2004). Souvenirs d'une commissaire... : entretien avec soeur Ghislaine Roquet, signataire du rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 106–116. <https://doi.org/10.7202/1060693ar>

Souvenirs d'une commissaire...

ENTRETIEN AVEC SŒUR GHISLAINE ROQUET,
SIGNATAIRE DU RAPPORT PARENT
réalisé par Louise Bienvenue, Université de Sherbrooke

Sur une photo qui a beaucoup circulé dans le cadre des célébrations entourant le 40^e anniversaire du rapport Parent, on mesure de façon presque palpable le passage du temps. Avec son col romain, Mgr Alphonse-Marie Parent incarne l'emprise encore forte de l'institution ecclésiastique sur le secteur de l'éducation à la veille des réformes qui allaient renverser vigoureusement cette autorité séculaire. Parmi les commissaires laïques, en cravate et veston sombre, qui entourent leur président, une silhouette se distingue. Pour tout dire, on ne voit qu'elle, cette jeune sœur Marie-Laurent de Rome (aujourd'hui Sœur Ghislaine Roquet), dans le costume des dames de Sainte-Croix qu'on croirait tout droit sorti du XIX^e siècle: longue robe noire, large cornette et col immaculé. Si la tenue paraît désuète, l'œil pétillant et résolu de celle qui pressent l'importance historique de son rôle évoque le pari courageux de toute cette portion de l'Église de catholique d'après-guerre décidée à prendre le virage de la modernité sans toutefois céder à la tentation de la table rase et du vacuum spirituel.

C'est par un curieux concours de circonstances que cette enseignante de philosophie du Collège Basile-Moreau à Saint-Laurent s'est retrouvée à prendre part aux travaux préparant la plus importante réforme éducative du Québec contemporain. Alors que bien des rapports de commissions terminent leur parcours sur la tablette, le destin du rapport Parent fut tout autre et sa fortune fait en sorte qu'on le célèbre aujourd'hui. Mais cette postérité étonnante convie également, quarante ans après le dépôt du rapport, à un examen sans complaisance de son héritage. À cet exercice critique, Sœur Ghislaine Roquet se prête volontiers. Loin d'être empêtrée dans une nostalgie stérile, cette femme active, membre du groupe *Le Pont entre les générations*, n'est pas en peine lorsqu'il s'agit de faire le point sur le système d'éducation qu'elle a contribué à mettre au monde. C'est autour du thème de l'héritage qu'a surtout porté cet entretien amical, que nous livrons aux lecteurs du *Bulletin d'histoire politique* à titre de témoignage d'un épisode important de notre histoire.

Louise Bienvenu: Sœur Ghislaine Roquet, alors que vous étiez jeune enseignante, comment vous en êtes-vous venue à siéger sur une commission qui allait devenir célèbre ?

Ghislaine Roquet: C'est une histoire très amusante, au fond. À ce moment-là, il y avait une série d'émissions de télévision animée par André Laurendeau qui traitait de différents aspects de la vie québécoise. L'un des thèmes choisis par l'équipe était « la liberté en éducation ». Plusieurs personnes avaient été interviewées, étudiants, professeurs, parents, mais il manquait le témoignage d'une éducatrice pour compléter le portrait. L'assistante du réalisateur, qui avait étudié chez les sœurs de Sainte-Croix, appela donc l'une de ses anciennes enseignantes pour lui demander de participer. Réticente, celle-ci lui proposa plutôt une autre sœur du collège qui a son tour déclina l'invitation. On a ainsi descendu la liste jusqu'à la plus jeune et c'était moi ! J'ai dit, « bien sûr que j'irai ». J'avais alors 35 ans.

L'entrevue se déroula à merveille. J'étais très à l'aise de dire ce que je pensais. La fille d'André Laurendeau, Francine, était dans ma classe de philosophie et c'était une bonne amie de ma sœur. Si Laurendeau avait le moindrement protesté, j'aurais dit, « vous savez, Francine est dans ma classe, vous avez bien vu quels ouvrages nous travaillons, etc. ». Une semaine après l'entrevue, je reçois un téléphone de Radio-Canada me demandant si ma communauté accepterait que l'on consacre une émission spéciale à l'entrevue que j'avais faite plutôt que de n'en diffuser que des extraits entrecoupés d'autres témoignages comme c'était initialement prévu. Après approbation de ma supérieure, l'entrevue complète d'une demi-heure fut diffusée. Dans ce temps-là, j'avais le grand costume religieux frappant des sœurs de Sainte-Croix. Du jour au lendemain, je suis devenue une sorte de vedette, comme disaient mes élèves ! Or, il s'est trouvé que Monsieur Lesage regardait l'émission. Il a tout de suite appelé Gérin-Lajoie, qui était ministre de la Jeunesse, pour lui dire de regarder Radio-Canada. On cherchait alors quelqu'un du milieu des collègues pour compléter la formation d'une importante commission d'enquête sur l'enseignement. Comme les Jésuites avaient demandé d'avoir la direction de la deuxième université francophone, il fallait que cette personne n'appartienne pas à cette communauté. Voilà qu'ils avaient leur victime toute prête...

L. B.: « Leur victime ? »

G. R.: Oh !, parce que c'était une énorme responsabilité de repenser le système d'éducation de la maternelle jusqu'à l'Université, sous tous les aspects, le ministère compris. Ma première réaction, quand on me l'a demandé, fut de nommer des gens qui pouvaient le faire beaucoup mieux que moi. Des gens du milieu de l'éducation comme le père Angers qui était, à ce moment-là, professeur de lettres à l'Université et qui a ensuite été président

du Conseil supérieur de l'éducation, et d'autres personnes que je connaissais. Mais la supérieure générale m'a dit : « ma sœur, on ne vous consulte pas pour avoir des idées, on vous demande si vous voulez y aller ». Heureusement que, dans ma famille, j'avais appris à argumenter et à discuter avec une certaine assurance, j'ai donc accepté. Comme j'avais beaucoup de choses à apprendre, je n'ai jamais manqué une seule des rencontres parce que je voulais donner une opinion éclairée. On travaillait avec des gens de grand talent. Monsieur Parizeau était notre conseiller économique, notre démographe était Jacques Henripin. On a travaillé pendant cinq ans vraiment comme des forçats et nous avons écrit nous-mêmes le rapport. Guy Rocher a repris tous les textes à la fin pour en uniformiser le ton et l'argumentation.

L. B. : C'était un dur travail mais avec, tout de même, certains avantages. Comme commissaire, vous avez beaucoup voyagé, n'est-ce pas ?

G. R. : Oui, on a eu cette chance-là. Au départ, nous avons voyagé au Canada et aux États-Unis en nous séparant. J'ai fait partie du groupe qui allait vers l'Ouest. C'était un bon changement de perspectives car nous arrivions dans des provinces où toute la population était plus petite que celle de la ville Montréal. Puis, nous sommes descendus vers les États américains de l'Ouest et, là, nous sommes passés par des villes comme Seattle, San Fransisco, Los Angeles, qui avaient à elles seules la population de toute la province. C'était excellent parce que nous étions constamment dérangés dans nos schèmes. Un autre groupe est allé dans les provinces atlantiques et les États de la côte est américaine et, enfin, un dernier groupe est allé en Ontario et dans les États américains du centre. Quand la Commission s'est retrouvée pour partager toutes ces expériences, nous avons couvert beaucoup de terrain en peu de temps. Nous partions toujours avec les mêmes questions. Nous voulions savoir quelle forme prenait la polyvalence au secondaire et selon quel parcours s'organisait la spécialisation, nous étions intéressés à la période d'enseignement entre le secondaire et l'université, un autre champ d'intérêt était celui de la formation des maîtres et, enfin, nous nous intéressions au système universitaire. Nos champs de préoccupations étaient véritablement pédagogiques, nous ne posions pas vraiment de questions sur le financement. Au retour de ce premier séjour, nous avons entendu les mémoires ici, nous avons visité les différentes régions du Québec et rencontré la haute direction, c'est-à-dire le Département de l'instruction publique. L'année suivante, nous sommes partis en Europe. Nous avons fait la Grande-Bretagne et l'Écosse. Le choix de l'Écosse semble curieux mais le début de leur formation universitaire ressemblait beaucoup à notre collègue classique. Ensuite, nous avons fait la France et là nous nous sommes séparés en deux groupes. Je suis allée avec un groupe qui a fait la Belgique, la Suisse, la Hollande et l'Allemagne. Un autre groupe a fait la Scandinavie et la

Russie. Je n'ai pas pu aller en Russie parce que j'avais le grand costume religieux. Au retour, nous avons encore mis ça en commun, et puis là, nous avons commencé à travailler. Nous avons d'abord fait notre premier volume qui était plus sociologique, juridique et historique, puis nous avons attaqué la question de la seconde université de langue française parce que ça pressait et que le ministre nous avait demandé de nous en occuper en priorité. Ensuite, nous avons traité la question du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur. Alors ça, c'était le premier morceau. Dans un second temps, nous nous sommes intéressés au primaire et au secondaire, du point de vue pédagogique. De temps en temps, nous rôdions autour de la question des commissions scolaires et de la professionnalité, et oups.... nous revenions à nos autres sujets. Par la suite, nous avons abordé la question du collège.

L. B.: Avec Monseigneur Parent, vous étiez deux membres du clergé dans la commission. En raison de ce statut particulier, vous sentiez-vous investie d'une mission de porte-parole de l'Église ?

G. R.: Non. Il est certain qu'à un moment donné, Monsieur Parent est allé rencontrer certains des évêques les plus importants, le cardinal Léger, le cardinal Roy, pour leur dire de quelle façon nous nous orientions et pour nous assurer qu'ils ne nous feraient pas d'opposition. Ce qui nous a peut-être le plus aidé c'est qu'en même temps avait lieu le concile Vatican II, moment de grande ouverture et de libération pour l'Église, qui a contribué à préparer les esprits. C'était impossible pour l'Église de continuer de porter ce fardeau en éducation. Maintenir des écoles, des collèges comme nous le faisons dans nos congrégations, c'était très difficile. Parce que nous étions pauvres, au fond, et c'était au prix de très grands sacrifices que nous avons pu faire étudier les sœurs, construire et entretenir les bâtiments, etc. Pour l'enseignement des filles, en particulier, nous avions peu de subventions. Je disais aux sœurs, « si nous pensons que l'État et la société civile peuvent reprendre avec succès la charge de l'éducation, et bien, c'est signe que nous avons réussi dans notre mission » ! Et en fait, on a peut-être un peu trop attendu. Quand on est un enseignant laïque engagé dans un collège religieux et qu'on sait qu'on aura jamais de postes de direction, qu'on va « plafonner », pour ainsi dire, ça peut devenir très frustrant.

L. B.: Étiez-vous, cependant, préoccupée, en tant que membre d'une communauté religieuse, par le maintien de la religion dans les écoles ?

G. R.: Oui, je l'ai été certainement, mais je ne voulais pas d'une chose obligatoire et imposée. Je considérais que le développement spirituel et religieux des gens était aussi important que le développement scientifique, littéraire et artistique. J'aurais trouvé désolant qu'on n'offre pas cette possibilité de développement. Mais j'étais tout à fait d'accord pour que les commissions

scolaires ne soient plus confessionnelles. C'est une administration, une commission scolaire ! Mais je savais que ça ne passerait pas, bien que la commission Parent l'ait proposé. Les gens nous ont demandé, « pourquoi avez vous signé ça ? », « pourquoi n'avez-vous pas fait un rapport minoritaire ? ». Hé bien parce que je savais que ça ne passerait pas. Les gens n'étaient pas prêts, ils étaient attachés à leur commission scolaire. Nous savions que les protestants hésiteraient beaucoup. Parce que langue, culture et religion étaient tellement étroitement liées. Ça a pris trente-cinq ans pour que notre chapitre sur la confessionnalité passe et qu'on se retrouve avec des commissions scolaires linguistiques plutôt que confessionnelles.

L. B.: En tant qu'enseignante, vous étiez déjà forte de dix ans d'expérience au moment de la Commission. Quelles étaient, plus particulièrement, vos préoccupations de pédagogie ?

G. R.: Nous voulions d'abord une excellence dans l'enseignement et une pédagogie adaptée aux différents types de jeunes, afin que tout le monde ait une chance de pousser le plus loin possible ses études. Et puis, nous ne voulions plus de « one track road ». Il fallait s'assurer qu'il y ait toujours des possibilités de passer d'une voie à l'autre et que la plupart des orientations puissent aboutir à l'enseignement supérieur. Là-dessus, on s'entendait à merveille !

L. B.: La commission Parent a sacrifié l'institution séculaire du collège classique dont certains sont nostalgiques aujourd'hui. Pourtant cette institution avait, dans les années 1950, été largement modernisée. Qu'est-ce qu'il y avait d'insuffisant dans ces réformes ?

G. R.: C'est vrai que, déjà, le collège classique était beaucoup plus ouvert aux sciences et à la littérature contemporaine. Le cours classique des dernières années, c'était bien, c'était un beau programme. Et puis, on commençait à le donner dans les écoles secondaires publiques, ce qui rendait cette formation plus accessible. Mais, malheureusement, il y avait des gens qui voulaient tellement la destruction des collèges que notre désir de culture et d'excellence a été sacrifié. Pas par la commission Parent mais par ceux qui l'ont appliquée. Ça s'est manifesté par des choses stupides comme des horaires qui empêchaient les étudiants d'approfondir la matière. Par exemple, quand on a fait le programme de lettres au Cégep, on s'est très peu préoccupé de l'unité et des liens entre les cours de linguistique, de poésie, de théâtre et d'étude du roman. Pourtant, pour nous à la Commission, les deux années de Cégep devaient être des années d'approfondissement et de synthèse. On disait qu'on avait accepté le rapport Parent, mais on rendait impossible l'application des principes et de l'esprit qu'il contenait.

L. B.: Cet écart entre l'esprit des réformes et leur application s'est-il également retrouvé dans les réformes du secondaire ?

G. R.: Oui, ce fut la même chose au secondaire. Par exemple, la spécialisation ne devait véritablement commencer qu'en 4^e ou 5^e secondaire et nous tenions aussi à maintenir le groupe de classe avec le titulaire parce qu'à cet âge-là, c'est important. Ce qu'on a plutôt fait, c'est de commencer tout de suite la spécialisation en sectionnant toutes les disciplines au lieu de les regrouper par champ. Les étudiants avaient six ou sept professeurs, n'avaient plus de groupe d'appartenance et plus de titulaire. Je t'avoue que c'est une des choses les plus sottes qu'on a faites. Un autre problème c'est qu'au nom de la polyvalence, on a créé des écoles beaucoup trop grandes, surtout dans les petites villes et les milieux ruraux, qui coupaient complètement les jeunes de leur milieu. La raison était toute simple : ça coûtait moins cher de construire une grande école que d'en bâtir deux moyennes. Nous avons calculé qu'avec 800 élèves, 600 même, on pouvait donner un bon éventail de polyvalence, de choix de cours. Mais on aboutissait avec des écoles de 2000 élèves, ce qui était complètement fou parce que dans de telles circonstances, le corps professoral perdait complètement le contrôle de l'école.

L. B.: Vous étiez l'une des deux femmes de la Commission Parent et, de surcroît, vous faisiez carrière auprès des jeunes filles. Est-ce que vous aviez une préoccupation spécifique à l'égard de leur éducation ?

G. R.: Oui. Pour nous, il n'y avait aucune raison de séparer les filles et les garçons ou de donner des cours spéciaux aux filles. J'avais été désolée de voir que, dans les écoles de formation ménagère (les Instituts familiaux) qui prétendaient conduire les jeunes filles jusqu'au baccalauréat, on donnait un cours édulcoré. Par exemple, en littérature, on ne travaillait pas des œuvres complètes mais plutôt des « morceaux choisis ». Par ailleurs, on ne donnait pas de cours de « chimie », mais bien de « chimie alimentaire ». Je t'avoue que j'avais eu un méchant choc, parce que je ne savais pas ça ! Et quand nous sommes allés visiter certaines de ces écoles et que nous avons consulté leur programme, j'étais vraiment désolée. Je me disais que ces filles-là avaient droit de recevoir des cours solides dans toutes les disciplines. C'était important de promouvoir l'éducation des filles au même niveau, avec les mêmes exigences et avec les mêmes chances de progression dans l'enseignement supérieur et puis dans la vie professionnelle. Tu sais quand on dit que nous avons voulu la démocratisation, ça jouait aussi au niveau de l'équité de l'enseignement donné aux filles et aux garçons.

L. B.: Pourriez vous dire que cette idée d'égalité des chances pour tous était vraiment la valeur qui prédominait à la Commission ?

G. R.: Oui, mais sans uniformisation des parcours, ce qui était aussi très important parce que les parcours devaient être adaptés aux différentes personnalités. L'important c'était que chaque enfant puisse réaliser son rêve.

L. B.: Quand vous songez aux aspects positifs de l'héritage du rapport Parent, quels sont ceux qui vous semblent les plus évidents?

G. R.: Je pense que c'est le fait que nous ayons essayé qu'il y ait partout de bonnes écoles, avec de bons professeurs et pas seulement dans les grands centres comme Montréal. J'ai été déçue que, pour des choses apparemment très matérielles, en tenant compte de certains facteurs comme la structure des programmes et la grosseur des écoles, on ait empêché l'esprit de la commission de se manifester vraiment.

L. B.: Quels autres aspects positifs vous viennent à l'esprit?

G. R.: Dans la foulée de cette volonté de démocratisation, nous pensions, au début, créer 10 ou 12 collèges universitaires dans la province plutôt que l'Université du Québec qui était l'idée d'Arthur Tremblay. Mais malheureusement, les Jésuites ont eu la même idée que nous et l'ont fait connaître dans un article au *Devoir*. À partir de là, des gens, même à la Commission, ont banni complètement cette idée de collège universitaire. Pourtant, ça aurait permis de donner une formation en éducation dans plusieurs coins de la province ainsi qu'un cours de baccalauréat général avec spécialisation en sciences ou lettres. Ça me plaisait beaucoup, cette idée, parce qu'on aurait pu donner ça un peu partout. Le Cégep a été un substitut à l'idée de collège universitaire lorsque celle-ci a été abandonnée. Les anglophones, pour leur part, auraient probablement aimé un cours secondaire un peu plus long puis un passage direct à l'Université. Il faut dire que c'est autour de ce problème-là du passage entre le secondaire et l'université qu'il y a eu le plus d'échanges, de débats et finalement un renversement de situation que moi j'ai trouvé malheureux. Cependant, il faut voir que la mise en place de l'Université du Québec a permis de développer des centres universitaires à Rimouski, Hull et Trois-Rivières, ce qu'on n'avait pas auparavant. Finalement ces petites universités ont fait beaucoup pour leur milieu.

L. B.: Que peut-on rajouter encore au chapitre des « bons coups » ?

G. R.: L'intérêt que nous avons manifesté pour la formation des maîtres. Nous tenions beaucoup à ce que celle-ci soit plus concentrée et plus exigeante. Nous pensions qu'il ne suffisait pas d'avoir quelques années de plus de formation pour enseigner et qu'il fallait des gens avec une certaine culture et une certaine ouverture pour exercer ce métier. Pour ma part, j'avais vécu l'expérience d'enseigner au secondaire en ayant déjà un baccalauréat et je voyais ce que ça signifiait par rapport à certaines de nos compagnes qui étaient de bonnes techniciennes de l'enseignement, de bonnes pédagogues, mais qui étaient obligées de ramer tellement pour se tenir à jour dans la matière que ça compromettait un peu la capacité d'éveil des jeunes. Ça, nous y tenions beaucoup!

L. B.: Vous faites partie du groupe *Le Pont entre les générations* qui a récemment publié des lettres très critiques dans *Le Devoir* sur l'actuelle formation des maîtres. Est-ce qu'au moment des travaux de la Commission, cette tendance à favoriser les techniques pédagogiques, la « gestion de classe », au détriment de la matière elle-même était déjà dans l'air ?

G. R.: Nous étions très intéressés par tout l'aspect psychologique de l'apprentissage. On voulait que les enseignants soient conscients de la différence entre les enfants et de la nécessité d'adapter et de varier leurs activités d'enseignement en fonction de cela. Des choses comme la gestion d'une classe, nous n'avions pas beaucoup de préoccupation pour ça. On se fiait aux enseignants pour juger si le travail en équipe, le cours magistral ou la démarche par projet pouvaient être utiles à leurs élèves. Au fond, on pensait qu'avec la valeur d'une année de formation sur ces sujets-là, ils seraient suffisamment préparés, ce qui laissait deux ans pour approfondir la matière. Ensuite, nous tenions beaucoup à ce que les étudiants qui suivaient un baccalauréat disciplinaire en histoire, géographie ou sciences, par exemple, soient capables de se réorienter vers l'enseignement au secondaire ou au Cégep s'ils le souhaitaient. Dans les lettres du *Pont entre les générations*, on suggère en quelque sorte de retourner à ces principes : assouplir la formation des enseignants et de donner plus de poids à la connaissance du champ où l'enseignant va déployer son talent. Pour ma part, lors des discussions à la Commission, je favorisais aussi le fait que les futurs professeurs de Cégep et même d'université aient une certaine formation pédagogique. Parce que j'avais eu des professeurs qui étaient si mauvais que c'était presque péché ! Mais il y a une autre chose dans ce que nous avons dit sur les maîtres qui a été renversée par les événements. Nous avons tout un chapitre sur la professionnalisation des enseignants. Et bien, ça n'a pas marché. Au contraire, à peine la Commission Parent finie, les enseignants laïcs sont entrés en force dans le système d'enseignement et ils se sont syndicalisés. Et vraiment très syndicalisés ! Alors ça, c'est resté lettre morte.

L. B.: Vous le regrettez, maintenant ?

G. R.: Oui, un peu. Nous voulions que les enseignants aient plus d'initiative, qu'ils soient moins étouffés par les programmes. Qu'il y ait des objectifs généraux, certes, mais un cadre assez souple pour qu'ils puissent organiser eux-mêmes leur enseignement. L'autre aspect c'était qu'ils aient à rendre compte de leur enseignement, qu'ils soient évalués parce que, au fond, c'est ce qu'on demande à un professionnel. Ça supposait aussi que les enseignants soient plus engagés dans l'orientation du système d'éducation et dans la formation des maîtres. Au lieu de ça, on s'est retrouvé avec un gros corps de fonctionnaires. Dans les dernières années du collège classique, les professeurs des différentes disciplines se réunissaient l'été et se faisaient part des initiatives

qu'ils avaient prises dans leur enseignement. Cette idée que les enseignants puissent avoir le temps de se rencontrer et de partager leurs bonnes idées et leurs projets, ça ne s'est pas fait.

L. B.: Pourtant, il existe dans le calendrier scolaire plusieurs journées pédagogiques qui ont cette fonction-là ?

G. R.: Tu sais à quoi elles servent, les journées pédagogiques ? À répondre aux demandes de la commission scolaire pour ce qui est de l'organisation. Les journées pédagogiques sont des journées administratives trop souvent. Les professeurs n'ont pas le temps de se parler et, d'ailleurs, ils s'en plaignent beaucoup. Ils aimeraient être capables de partager autour du matériel scolaire disponible ou de leurs expériences d'enseignement, mais ils n'ont pas le temps.

L. B.: Vous évoquez des aspects du système actuel qui ne sont pas conformes à l'esprit du rapport. Mais le rapport lui-même n'a pas eu que des résultats positifs. Par exemple, on déplore maintenant cet esprit de table rase qui a animé la Révolution tranquille, en soulignant que beaucoup a été sacrifié sur l'autel de la modernisation.

G. R.: Il y a plusieurs choses que la Révolution tranquille a faites, particulièrement dans le domaine économique, industriel et commercial qui sont absolument bonnes et qui ne donnent pas le goût de revenir en arrière. Mais pour ce qui est de l'éducation et des choses comme la littérature ou la culture en général, il y avait des gens, oui, qui voulaient faire table rase du passé. Il y a eu, je pense, certaines choses qui ont été sacrifiées qui n'auraient pas dû l'être. Vous allez être surprise par l'exemple que je vais vous donner. Les grandes écoles techniques ça été un mal, je pense, de les faire disparaître. Elles avaient une jeune tradition et ça n'a pas été facile d'en garder les acquis dans le nouveau contexte du Cégep. Nous avons perdu, je crois, un « know how », une fierté, et je dirais, un respect que les gens avaient pour les grandes écoles de technologie ainsi que pour certaines petites écoles techniques qui fonctionnaient bien et plaçaient tous leurs diplômés à la sortie. À l'intérieur du Cégep, elles se sont trouvées un peu noyées. J'avais vu en France une école qui m'avait ébahie, d'autant plus qu'elle était installée dans un château de la Renaissance... Cette institution-là avait une mentalité comme le Collège de France, une mentalité d'initiative. Ce n'était pas une faculté de génie, c'était une école de technologie, d'invention. Les grands chercheurs et inventeurs français y enseignaient. Ils n'étaient pas bardés de diplômes universitaires mais c'étaient des gens qui étaient des lumières dans leur champ. Je me disais que c'était précieux, qu'il y avait là une formation dont nous avons besoin dans le monde moderne et qui répondait bien à des étudiants intelligents, capables de faire des études supérieures, mais plus « concrets » que ne l'étaient les ingénieurs.

L. B.: Passons, pour conclure cet entretien, du technique au spirituel... Nous sommes maintenant face à une école où tout ce qui s'enseigne désormais en cette matière est de l'histoire de la religion. Dans la foulée du rapport Parent, outre la déconfessionnalisation, c'est un regard laïc et de plus en plus désacralisé sur les traditions religieuses qui s'est imposé progressivement. Comment évaluez-vous cette évolution ?

G. R.: Ce n'est pas mauvais qu'il y ait des cours d'histoire des religions. D'abord pour que les jeunes réalisent que la religion, la relation avec l'Infini et le Sacré, c'est une chose quasiment naturelle à l'homme, qu'on retrouve dans toutes les civilisations sous différentes formes. Cette approche permet aussi de constater que la religion, chez nous comme chez tous les peuples, a été à la base de la civilisation, à la base de nos lois, de nos arts, de notre structure sociale. Il est important que l'on connaisse la source de ce qu'on vit. Pourquoi a-t-on une charte des droits, par exemple ? D'où ça vient ? Mais ça suppose qu'au-delà de l'histoire des religions, les jeunes aient accès à des cours qui donnent une préférence à la religion qui est à l'origine de leur propre civilisation. Je veux bien qu'on comprenne l'Islam et nos concitoyens musulmans. Mais notre civilisation n'est pas musulmane et il est important que les gens qui viennent ici avec une autre religion comprennent pourquoi les choses se passent comme ça. Qu'ils comprennent qu'on ne prendra pas la charia et qu'on ne traitera pas les femmes comme des êtres de seconde zone. Présentement, ce qui m'inquiète, c'est que la seule chose qui nous définit soit la langue. Tout le reste, tout ce qui est notre culture et notre civilisation, dans une génération ou deux qu'est-ce qu'on en saura ? Et comment serons-nous capables d'expliquer, justifier et défendre au besoin ce qui est le propre de notre culture ? L'autre dimension, c'est évidemment la dimension spirituelle. Et celle-là, il faut qu'elle soit éminemment libre. Par ailleurs, j'ai beaucoup de peine qu'on ne donne pas plus de place aux arts dans la formation des jeunes. Parce que, ça aussi, c'est du spirituel. J'espère également qu'on réussira à faire plus de place aux grandes questions philosophiques. Il y a, là aussi, une dimension de l'être humain qui demande à s'épanouir et ça me désole qu'on ne lui fasse pas plus de place. Je suis persuadée que si on organisait mieux les années d'enseignement, on aurait du temps pour tout ça et même pour du sport. Je pense qu'on perd beaucoup de temps. Je ne crois pas qu'on manque de jours de classe. Au fond, peut-être que si on donnait aux élèves le temps de participer à une chorale, à un petit orchestre, à un club de sport, ils seraient beaucoup plus en forme que de courir pendant toute une journée, de professeur en professeur et de classe en classe comme des vrais fous. Bien des professeurs seraient capables de faire des aménagements qui permettraient aux étudiants qui veulent travailler d'avancer plus vite et aux autres d'avoir un peu plus d'attention pour les aider à résoudre

leurs problèmes. Il y a eu toutes sortes d'expériences intéressantes faites dans les écoles, souvent dans des milieux défavorisés, pour donner de la fierté et de l'estime de soi à l'ensemble des élèves mais il n'y pas suffisamment d'échanges pour faire en sorte que ces expériences se poursuivent et soient mieux connues.

L. B.: Sœur Roquet, je vous remercie de cet entretien.