

L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent

Michel Carbonneau

Volume 14, Number 1, 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900589ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900589ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Carbonneau, M. (1988). L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 104–120. <https://doi.org/10.7202/900589ar>

L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec devait marquer un tournant important dans l'histoire de l'enseignement au Québec. C'est en grande partie aux conclusions de cette enquête que l'on doit le passage d'un système d'enseignement archaïque et figé à un système dynamique en constante adaptation aux réalités mouvantes de la société. Sans qu'il soit possible d'établir une filiation directe de toutes les pratiques actuelles aux recommandations du Rapport, on peut affirmer que le Rapport aura donné aussi bien le signal que

l'orientation du renouveau qu'a connu le système québécois d'enseignement au cours des vingt à vingt-cinq dernières années.

Bien que l'enseignement primaire ne soit qu'un des multiples sujets abordés par la Commission, l'exercice a été fait d'un retour en arrière afin de ramener à la mémoire les visées proprement éducatives et pédagogiques de son Rapport ayant trait à cet ordre d'enseignement et de juger de leur degré de correspondance à la situation actuelle. Cinq parties composent le document¹; la première reprend les principaux constats et jugements de la Commission sur la situation qui prévalait; la seconde résume l'essentiel des propositions et recommandations du Rapport; la troisième établit un parallèle entre ces visées et la réalité présente tandis que les quatrième et cinquième présentent conclusions et perspectives d'avenir.

Constats et jugements de la Commission

Pour bien saisir le sens des propositions et recommandations du Rapport, il est nécessaire de se remettre dans l'état d'esprit qui a présidé à leur élaboration et d'entrevoir la perception qu'avaient leurs auteurs de la situation d'alors. Le jugement porté est plutôt sévère. En substance, on considère l'école élémentaire, puisque c'est ainsi qu'on la désignait à l'époque, vétuste, désuète, littéralement dépassée. Tous les aspects sont examinés: l'encadrement de l'école, l'univers des enseignants, la contribution des parents, les objectifs de l'école et la qualité des programmes, le climat pédagogique de l'école, l'organisation de l'enseignement et les conditions matérielles.

Encadrement de l'école — À deux reprises, le Rapport retient le mot insuffisance au moment de titrer les paragraphes ayant trait à l'encadrement de l'école. On perçoit les écoles comme trop éparpillées, ce qui rendrait difficile, voire impossible, l'exercice d'une «direction pédagogique bien définie». De plus, on estime que,

inspecteurs d'écoles et, quand il y en a, directeurs d'écoles s'occupent habituellement beaucoup plus d'administration que de pédagogie... à tort ou à raison, les enseignants les ont généralement considérés tous les deux comme des censeurs à redouter plutôt que comme des conseillers à rechercher. (p. 91)

Toutefois, ces personnes sont en quelque sorte excusées car on reconnaît plus loin que le département de l'Instruction publique ne leur offre guère de services susceptibles de les aider à intervenir de manière différente, c'est-à-dire de manière à délaissier un peu leur fonction de contrôle au profit de l'animation pédagogique.

Compétence des enseignants — Le Rapport, on le soupçonne aisément, accorde beaucoup d'importance aux enseignants. Bien que certains passages leur soient plus spécifiquement réservés, c'est à divers endroits dans le texte, directement ou indirectement, qu'il leur est fait référence. À nouveau, le verdict est plutôt négatif. Tout en reconnaissant que les enseignants ne sont ni les seuls, ni peut-être les

principaux responsables de la situation, la Commission en brosse un portrait peu reluisant. C'est d'abord leur formation qui est prise à partie.

Jusqu'à présent, l'école normale du secteur catholique français ne semble pas avoir donné aux enseignants plus qu'une information théorique et sommaire sur les principes et les méthodes de l'école active... Il faut se rendre compte par ailleurs que nombre d'enseignants du cours élémentaire n'ont d'autre formation intellectuelle et d'autre bagage culturel que ce qu'ils ont pu acquérir durant onze ou douze années de scolarité. Cette insuffisante préparation culturelle et pédagogique... explique la stagnation de notre enseignement élémentaire. (p. 90)

C'est ensuite leur manque de dynamisme professionnel qui est souligné. On leur reproche une relative passivité qui est allée jusqu'à introduire un retard de 75 ans sur leurs collègues protestants dans leurs démarches de regroupement professionnel. Plus important sur le plan pédagogique, on déplore qu'ils n'aient «pas suffisamment pris en main la cause de l'enseignement ou plutôt» qu'ils n'aient «semblé s'y intéresser qu'au niveau de l'exécution» (p. 90).

Ce sont enfin les conditions faites aux enseignants qui sont examinées. Tel que mentionné plus haut, on ne considère pas suffisant l'encadrement offert. On pousse cependant la lecture plus loin en faisant ressortir l'absence d'une politique de soutien à l'enseignement qui se traduit par un trop faible nombre de conseillers pédagogiques, par la pénurie de moyens de ressourcements tels bibliothèques de travail, animation du climat culturel du corps professoral et formules de perfectionnement adaptées qui servent mieux l'enseignant et l'école.

Contribution des parents — Au regard des parents, la Commission se demande s'ils n'ont pas fait preuve d'une certaine démission à l'endroit de l'institution scolaire. On constate, à tout le moins, qu'ils s'en sont largement remis, voire exagérément, aux autorités religieuses et politiques au moment de définir les orientations de l'école, exerçant alors fort peu de sens critique. Par ailleurs, on doute que l'école se soit fait invitante: «elle convoquait de temps à autre à des séances d'information mais elle n'allait pas jusqu'à associer les parents à ses projets, jusqu'à recruter ceux qui auraient été disponibles pour participer de temps en temps aux discussions des professeurs ou à la réalisation de certaines activités scolaires».

Objectifs de l'école et qualité des programmes — Aux yeux de la Commission, les objectifs fixés à l'école élémentaire, aussi bien catholique que protestante, étaient relativement adéquats. En effet le *Programme d'études des écoles élémentaires* du Comité catholique et le *Handbook for Teachers* de l'enseignement protestant préconisaient des contenus et des approches tout à fait compatibles avec l'esprit de l'école active. Ce constat a amené les commissaires à conclure, dans le cas des écoles catholiques, à l'insuffisance du discours, fût-il officiel, pour générer des pratiques qui lui correspondent.

Climat pédagogique de l'école — Deux extraits du Rapport résument bien l'impitoyable regard jeté sur la pédagogie des années 50.

Nous avons regretté de ne pouvoir trouver dans nos écoles élémentaires, sauf exception, le climat de simplicité, de détente, de confiance, de joie qui est si important pour l'épanouissement de l'enfant. Trop souvent le climat actuel de l'école élémentaire ferme l'enfant, le replie sur lui-même. Nous savons bien que la discipline scolaire n'est pas chose facile et qu'elle comporte inévitablement une part d'arbitraire. Mais ne pourrait-on pas la concevoir autrement que comme une comptabilité des fautes et des oublis de l'enfant? Ne pourrait-on pas la rendre plus confiante envers l'enfant, moins tracassière? (p. 94)

On ne laissait pas l'élève chercher, tâtonner, exercer ses facultés intellectuelles. On lui faisait absorber du tout-cuit et, pendant de longues heures de classe, on multipliait les exercices fastidieux, les incessantes révisions. Recette sûre pour tuer la curiosité intellectuelle, pour atrophier l'esprit, pour engendrer la passivité, pour orienter les jeunes vers la rue. Par ailleurs à peu près rien, dans l'ensemble, pour exploiter les aptitudes manuelles et le sens artistique. L'intérêt pour l'étude n'était guère favorisé par un tel régime. La motivation au travail pouvait se résumer en deux principes: — chacun pour soi — et — passer avant les autres —. Pour favoriser ce genre de rendement, la discipline faisait du silence et de l'immobilité les grandes vertus scolaires. (p. 98)

Si les pratiques pédagogiques étaient devenues telles, les commissaires en voyaient principalement la cause dans les conditions faites aux enseignants réduits à devoir «mettre toutes les chances du côté de l'élève pour le moment de l'examen», car seul ce résultat comptable était valorisé.

Organisation de l'enseignement — La répartition des élèves est perçue comme donnant lieu à des classes où se retrouvent des enfants aux caractéristiques exagérément différentes, allant des doubleurs aux doués, sans souci d'une harmonie minimale d'autant plus souhaitable que les programmes-années sont cloisonnés. Dans le prolongement de cette observation, la Commission reproche au concept d'année-degré son caractère artificiel et déplore qu'il soit le seul retenu dans l'organisation scolaire. De même, on s'étonne de retrouver partout un même horaire alors qu'ailleurs dans le monde, notamment en France, on explore des formules nouvelles depuis une dizaine d'années.

Conditions matérielles — Bâtiments scolaires et outils pédagogiques n'ont pas manqué de faire réagir la Commission. Des premiers, on dira que trop souvent ils sont «ternes», d'une tonalité décorative «déprimante et triste», «peu éclairés» et parfois «inconfortables», qu'ils sont peu en mesure de répondre aux besoins de l'école en terme de bibliothèque, de mini-laboratoire pour l'enseignement des sciences naturelles, de gymnase, etc. Des seconds, on affirmera que généralement ils sont pauvres du point de vue de la langue et de l'information véhiculée, de qualité discutable aux plans scientifique et culturel et que trop souvent ils sont

dogmatiques, trop exclusivement inspirés de sujets religieux et agricoles et d'une conception pédagogique dépassée.

Somme toute la Commission estimait que la qualité de l'école primaire imposait une réforme majeure. Pourtant, un certain renouveau, d'ailleurs souligné à deux ou trois reprises dans le Rapport, commençait à poindre; les commissaires auront préféré, peut-être à cause de la timidité du mouvement ou de l'ampleur de l'oeuvre à accomplir, insister sur les aspects négatifs de façon à mieux signifier, peut-on croire, que le moment n'était pas aux demi-mesures.

L'examen des visées du Rapport Parent en relation avec le sort qui leur a été réservé au cours des vingt-cinq dernières années suivant sa parution n'aura donc de sens que dans la mesure où l'on tentera de répondre à la question de savoir si non seulement les recommandations ont connu des suites, mais si également le système de l'école élémentaire, dans ses diverses dimensions, se trouve transformé vingt-cinq ans plus tard. Rappelons, en résumé, l'état de ce système tel que perçu par les commissaires. L'impression qui se dégage est celle d'un système replié sur lui-même et dont les finalités auraient connu un déplacement de l'éducation des enfants vers la satisfaction de ses besoins en tant que système. Il en serait résulté une école sans vie et sans vision, aux normes tatillonnes et rigides dont les parents sont exclus, où les enseignants sont vassalisés et pour laquelle les enfants constituent un prétexte à l'existence plutôt qu'une raison d'être et une préoccupation centrale.

Recommandations à portée pédagogique

Sur trente et une recommandations concernant l'enseignement primaire, dix-huit présentent un lien direct ou indirect à la pédagogie. Certaines paraissent plus importantes que d'autres qui donnent parfois l'impression de porter sur des détails; toutefois, l'ensemble constitue un tout dont la cohérence ne fait aucun doute. Plutôt que de chercher à les sérier par ordre d'importance, le regroupement en cinq thèmes majeurs permettra de les présenter dans leurs complémentarités.

Formation, perfectionnement et support aux enseignants — Sous ce thème, se retrouvent quatre recommandations qui visent toutes à assurer à l'enseignant une préparation adéquate et un support professionnel l'habilitant à enseigner conformément à «l'esprit, aux principes et aux techniques de l'école active». Ainsi, il est recommandé que la formation initiale offre cette préparation, que des conseillers pédagogiques assistent les enseignants pour l'enseignement des principales matières tandis que l'éducation physique et les travaux manuels seraient confiés à des spécialistes; que diverses formules soient développées qui, en lieu et place des cours de perfectionnement, les familiariseraient avec les méthodes actives, formules allant des sessions intensives aux stages à l'étranger et à la mise sur pied d'écoles-pilotes.

Objectifs de l'école et de son programme — Dans le texte des recommandations, les objectifs fixés à l'école primaire se résument à deux choses: la préparation à

l'enseignement secondaire et l'adaptation de l'enfant aux conditions de vie moderne. Concrètement, on recommande que le premier cycle du primaire «soit consacré surtout à l'apprentissage des techniques de base: lecture, écriture, calcul, moyens d'expression, et aux éléments de formation civique, morale et religieuse». Quant au deuxième cycle, il devrait donner à l'élève «une initiation sérieuse aux méthodes de travail personnel et de travail en équipe et lui permettre l'exploration systématique de son milieu». Une recommandation préalable permet de déduire l'esprit dans lequel il est souhaité que les objectifs du programme soient poursuivis car on y précise qu'il doit se présenter à l'enseignant «non pas comme un catalogue précis, mais comme un cadre qui lui laisse beaucoup de latitude».

Orientation pédagogique — Un groupe de quatre recommandations contribue à cerner le concept d'école active en termes pragmatiques d'orientation pédagogique. En premier lieu, on préconise un enseignement concret et une place faite à l'activité créatrice. En un second temps, on propose différentes modalités pédagogiques dont la mise en pratique devrait assurer le caractère actif de l'école. Ainsi, il est recommandé que l'enseignement de certaines matières puisse se faire «par doses intensives et aux moments psychologiques les plus favorables», que soit offert aux élèves doués «un enseignement plus riche et plus approfondi plutôt qu'un enseignement accéléré...» et enfin, que la discipline «soit conçue de façon à développer l'esprit d'initiative et le sens de la responsabilité chez les élèves».

Organisation de l'enseignement — Les recommandations concernant l'organisation de l'enseignement touchent un très large éventail d'aspects. D'entrée de jeu, il s'agit en fait d'une recommandation jumelle de la première formulée relativement à la formation des enseignants: les commissaires proposent que cette organisation «soit conçue selon l'esprit, les principes et les techniques de l'école active». De façon énumérative, on préconise que l'école tienne compte des différences individuelles, que la répartition des élèves selon les deux cycles du primaire «se fasse en fonction des rythmes et qu'elle soit assez souple pour assurer une progression continue de tous les élèves», que les enseignants se regroupent en équipes «et se répartissent les élèves indépendamment de l'âge et du degré, en fonction des rythmes d'apprentissage, des aptitudes et des besoins de chaque enfant», que le calendrier et l'horaire «soient conçus en fonction de la capacité physique et intellectuelle des enfants et qu'on reprenne dans la province l'expérience française du mi-temps pédagogique et sportif», que le ministère de l'Éducation, conjointement avec les associations d'enseignants, revoie la définition des tâches de l'enseignant «dans la perspective des exigences de l'école active» et que soit rétablie la mixité dans les classes et les écoles.

Conditions matérielles — Deux recommandations cernent la dimension matérielle de la réforme proposée. La première vise à ce que les écoles soient construites et aménagées «en fonction des exigences des méthodes actives» et, la seconde, à ce que soit entreprise une évaluation des manuels scolaires en usage.

Il se dégage de l'examen des recommandations que trois cibles étaient visées: le personnel enseignant, le contexte pédagogique et l'environnement matériel. Dans les trois cas, on a voulu que les conditions faites à l'enseignement primaire assurent l'avènement de l'école active. On a donc proposé que formation et perfectionnement rendent les enseignants aptes à implanter la pédagogie active, que les objectifs du programme, l'orientation pédagogique et l'organisation de l'enseignement soient centrés sur l'enfant et ouverts sur le milieu, enracinés dans le concret et occasions d'apprentissages actifs, sensibles aux différences individuelles et respectueux des cheminements particuliers et, enfin, que bâtiments et manuels facilitent le recours aux méthodes actives.

Évolution de l'enseignement primaire depuis 1963

Deux observations s'imposent au moment de passer à l'étude des transformations survenues dans le système scolaire au cours des dernières décennies. La première a trait à l'absence d'une correspondance univoque entre les constats et jugements d'une part et les recommandations d'autre part. De fait, ni le texte du Rapport ni la synthèse qui en a été faite ici ne permet d'établir une telle correspondance. Il faut donc comprendre que les auteurs du Rapport ont préféré l'approche globale à la décomposition analytique détaillée; en conséquence, les recommandations trouvent davantage leur logique et leur signification dans leur cumul et leur participation à une vision d'ensemble qu'à leur aptitude, sauf exception, à résoudre des problèmes particuliers.

La seconde veut souligner l'absence d'une définition de l'école active. Notion qui apparaît en filigrane dans la trame de l'ensemble des recommandations, point de convergence présenté comme l'orientation à prendre pour sortir l'école de son ornière et lui donner sa lancée pour les décennies à venir, c'est par déductions et regroupements que l'on parvient à s'en faire une idée plus précise. Essentiellement, la Commission semble d'abord retenir la dimension psychologique de ce concept.

Quand nous prôtons ici l'école active, nous l'entendons au sens large, englobant sous ce terme tous les efforts pédagogiques qui s'appuient sur ce double principe fondamental de la psychologie de l'enfant: il est essentiellement un être actif et c'est par l'exercice que ses moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit. L'école active se présente ainsi comme la meilleure réalisation d'un enseignement vraiment centré sur l'enfant. (p. 88)

Sans minimiser l'importance de cette dimension, force est de reconnaître que le concept d'école active recouvre diverses autres réalités. Elle est tantôt une philosophie ou une épistémologie, tantôt une pédagogie ou une théorie de l'apprentissage, tantôt un principe d'organisation scolaire ou un mouvement pédagogique. Il est évident, à la lecture du Rapport, que les commissaires n'ont pas cherché à réduire en retenant une acceptation étroite du terme; d'ailleurs, l'éventail des recommandations touche plusieurs des facettes énumérées ci-haut. La difficulté

tient davantage à ce qu'aucune définition précise n'ayant été formulée il n'est guère possible de se représenter de manière opérationnelle l'école active prônée par la Commission.

L'école primaire de 1987 — Il ne viendrait à l'idée d'aucun observateur de conclure à la stagnation de l'enseignement primaire au cours des vingt-cinq dernières années. Impression fondée sur l'appréhension de la *gestalt* globale, l'école québécoise apparaît comme une réalité mouvante et diversifiée. Elle ne correspond plus à la description de l'école des années cinquante. Elle n'est plus, comme en donnait le sentiment l'école alors, sous le joug d'une pensée religieuse et les valeurs monolithiques qui la sous-tendaient ont fait place à un pluralisme de bon aloi, sans doute perfectible, mais déjà indice d'une ouverture nouvelle. L'école québécoise a fait le pas, elle est une école du vingtième siècle qui a peu à envier à celle des autres pays occidentaux industrialisés.

Vingt-cinq ans après le Rapport Parent, le recul est suffisant pour constater que le pas en avant a été fait dans la bonne direction. Or, cette orientation est largement le fait de la vision de l'avenir élaborée par la Commission et sur laquelle elle a fondé ses recommandations, non seulement celles se rapportant au primaire mais également celles concernant les structures du système scolaire qui ont rendu possible l'émancipation de l'école primaire.

Personnel cadre — La comparaison n'est pas simple à établir entre la situation des années cinquante et la situation présente en ce qui a trait au personnel cadre impliqué dans la gestion de l'enseignement primaire. Afin d'éviter une dispersion éventuellement peu éclairante, les réflexions se limiteront aux directions d'école et aux conseillers pédagogiques, principales sources potentielles de leadership et de support pédagogique.

Alors que les observations cumulées par la Commission l'avaient amenée à conclure au rôle trop exclusivement centré sur l'administration des inspecteurs et directeurs d'école et au nombre insuffisant de conseillers pédagogiques, ses recommandations ne concernent que ces derniers dont on prône la présence dans le cas des principales matières, sans préciser davantage. Cela semble très peu compte tenu de l'importance du rôle de la direction d'école dans l'implantation du nouveau scolaire. Néanmoins, les commissions scolaires ont donné suite à la recommandation pendant plusieurs années en ouvrant des postes de conseillers pédagogiques pour le français, les mathématiques, les sciences de la nature, les sciences humaines, les arts, etc. Il n'est pas facile d'évaluer l'impact de la présence de ces personnes, mais il est certain qu'elles ont grandement contribué à l'implantation des nouveaux programmes développés par le ministère de l'Éducation. La question se pose d'ailleurs de savoir si leur rôle n'a pas été trop limité à cette fonction d'implantation au détriment d'un support pédagogique plus large. De toute manière, les cinq à dix dernières années ont vu leur nombre décroître de façon dramatique principalement en raison des contraintes budgétaires vécues par

les commissions scolaires. Pourtant, le besoin n'est pas moins existant d'une animation pédagogique soutenue, la surcharge des conseillers maintenus en poste en témoignant éloquemment.

Personnel enseignant — Partant de quelques recommandations, somme toute assez laconiques, sur la formation et le perfectionnement des enseignants, il est impressionnant de constater le chemin parcouru par le corps enseignant du primaire en l'espace de deux décennies. Sa scolarité accrue, passée en moyenne de 13-14 ans à 15-16 ans, et sa participation au large mouvement syndical des enseignants lui ont conféré un statut et une reconnaissance sociale à laquelle il ne pouvait prétendre vingt ans plus tôt. Il a de plus acquis une autonomie professionnelle plus grande et a notablement remis en question ses démarches pédagogiques. Cette évolution marquée du corps enseignant représente sans doute l'un des gains les plus significatifs de la réforme de l'enseignement primaire et le changement constaté entre l'école contemporaine et celle des années cinquante en est largement tributaire.

Les causes de cette transformation ne sauraient tenir qu'aux seules recommandations du Rapport. Toutefois, l'idée de confier la formation initiale aux universités et de rehausser, ce faisant, le niveau de scolarité et celle de multiplier et de diversifier les formules de perfectionnement y auront grandement contribué. Programmes de formation initiale et activités de perfectionnement se seront de plus inscrits dans l'orientation du Rapport en faisant une large place à l'initiation à la pédagogie active. Le mouvement avait été fort bien lancé par le projet SEMEA. Ces stages d'entraînement aux méthodes actives constituaient une approche toute nouvelle tant par la forme, sessions intensives, que par le contenu, initiation aux techniques d'animation et aux techniques Freinet, entre autres. Le reproche a été formulé voulant que ces stages aient beaucoup contribué à convaincre les enseignants des limites de leurs pratiques sans toujours leur fournir les moyens concrets de faire mieux ou autrement. Dès la fin des années soixante, début des années soixante-dix, l'opération se terminait et les universités prenaient la relève avec des activités créditées, ce qui était devenu une exigence des enseignants. Malgré ses limites, le projet SEMEA aura servi à faire ressentir le besoin de perfectionnement et on peut regretter que la suite se soit déroulée dans le cadre de programmes plus traditionnels et celui d'un retour partiel à la course aux brevets devenus diplômés.

La cause du perfectionnement n'est pas entendue pour autant. On peut, en effet, estimer à 35-40% la proportion d'enseignants du primaire qui ont 15 ans et moins de scolarité, ces enseignants se retrouvant principalement parmi les plus âgés. Par ailleurs, on ne peut prétendre que la politique de soutien à l'enseignement soit adéquate. Les centres de ressources se font toujours attendre, les écoles-pilotes sont inexistantes, l'animation pédagogique est en perte de vitesse et les activités de perfectionnement sont de moins en moins nombreuses, en plus de faire l'objet de critiques sévères de la part des enseignants. Enfin, il s'agit là

de la réserve la plus inquiétante, la motivation professionnelle est à la baisse. Après avoir connu une première décennie difficile mais enthousiasmante, les enseignants ont vécu les frustrations des mises en disponibilité consécutives à la dénatalité et l'humiliation d'un décret qui venait fixer d'autorité salaires à la baisse et conditions de travail. La démobilisation qui s'ensuivit continue de marquer le milieu partagé entre un discours prônant l'autonomie, l'initiative et la responsabilité et une décision niant en partie le droit d'exercer ces prérogatives.

Contribution des parents — Bien que le principe de la participation des parents ait été affirmé à diverses reprises par la Commission, le volume II de son Rapport ne lui réserve aucune recommandation. Brièvement, force est de reconnaître que ses visées préconisant l'association des parents à la réforme scolaire n'ont été que très partiellement satisfaites. Leur participation à la chose scolaire est toujours symbolique dans la mesure où leur rôle n'est que consultatif, où leur accès à l'information et à une participation élargie dépend de l'esprit d'ouverture de la direction d'école et où leur présence à l'école, même dans le respect de la réglementation sur les comités d'école, est le plus souvent perçue comme menaçante par les enseignants. Pratiquement, seules les écoles alternatives et certaines écoles où se pratique une pédagogie ouverte font exception à la règle.

Cadre pédagogique — Sous le terme cadre pédagogique se trouvent réunis les commentaires ayant trait aux objectifs et au programme, aux pratiques pédagogiques et à l'organisation de l'enseignement. Ce regroupement rendra plus facile l'analyse en fonction de la vision d'ensemble de la Commission et de sa relation à la notion d'école active.

Faire oeuvre de pédagogie active peut se concevoir sans que ne soient réunies toutes les conditions susceptibles de favoriser une réalisation optimale de ce type de pédagogie. À titre d'exemple, il est possible de susciter un maximum d'activités chez l'enfant tout en évoluant à l'intérieur d'un programme peu adapté à ses besoins. L'intervention pédagogique devient alors une technique d'aide à l'apprentissage dont la portée ne peut aller bien loin au-delà de l'assimilation optimale des contenus du programme. Toutefois, il est évident que la Commission a voulu dépasser ce niveau en donnant à la pédagogie active le sens d'une pédagogie centrée sur l'enfant et, plus précisément, sur ce que la psychologie scientifique, notamment le constructivisme piagétien, nous apprend sur son développement. Ainsi, les commissaires ont-ils voulu tenir compte des données sur les mécanismes d'apprentissage faisant appel, entre autres, à l'intérêt et à l'activité, sur les stades de développement cognitif et les rythmes différents de maturation et d'apprentissage et, enfin, sur la stimulation du potentiel intellectuel. Le recours à une telle grille a donné lieu à la formulation d'un ensemble de recommandations dont plusieurs débordent le cadre immédiat de l'intervention pédagogique mais dont toutes doivent servir à assurer son caractère de pédagogie active.

La cohérence du Rapport, eu égard à l'esprit et aux principes de l'école active, est indéniable. Aussi, il est permis de penser que l'application intégrale

de ses recommandations aurait créé les conditions requises à l'émergence au Québec d'une école primaire active. À tort ou à raison, le gouvernement a choisi d'en retenir certaines et d'en rejeter d'autres, si bien que la cohérence de départ s'est trouvée considérablement affaiblie. Dans le train des recommandations retenues figurent, à quelques adaptations près, celles relatives aux *objectifs de l'école* et au *programme d'études*. En substance, les objectifs fixés à l'école correspondent assez bien aux deux lignes directrices retenues par la Commission à savoir: préparation pour le secondaire et adaptation aux conditions de vie moderne. Quant au programme d'études, les adaptations ont été plus importantes. Elles concernent le rattrapage qui connaît des formules autres que l'année ajoutée entre les deux cycles, l'addition de matières d'enseignement au premier cycle, matières dites secondaires, et le glissement progressif du programme-cadre vers le programme à objectifs multiples et sériés, si ce n'est vers le programme-catalogue.

De toutes ces adaptations l'abandon du programme-cadre est sans doute le plus significatif et l'exemple de l'enseignement du français langue maternelle illustre bien comment s'est opéré le changement d'orientation. Un programme-cadre d'enseignement du français a rapidement été élaboré après la parution du Rapport. Structuré autour de la maîtrise des quatre savoirs, parler, écouter, lire et écrire, il laissait une grande latitude dans son interprétation et son application. Cette latitude devait toutefois prendre au dépourvu enseignants et commissions scolaires si bien que ces dernières se sont empressées d'élaborer des interprétations locales qui, le plus souvent, prenaient l'allure de programmes conventionnels. La suite est connue: le ministère de l'Éducation conçoit un «nouveau» programme de français qui, tout en préconisant une pédagogie active axée sur le vécu des enfants, identifie pour chaque niveau du primaire un ensemble d'objectifs à atteindre dans la poursuite de la maîtrise de diverses habiletés langagières.

Avec le recul, il s'avère que ce nouveau programme constituait malgré sa complexité la meilleure solution dans le contexte. En effet si certaines commissions scolaires avaient su développer des guides d'interprétation qui respectaient l'esprit du programme-cadre, d'autres s'en étaient considérablement éloignées au point d'en faire un programme-catalogue peu compatible avec une pédagogie active. Bien qu'il constitue un compromis intéressant, il importe de comprendre que le «nouveau» programme aura été rendu nécessaire par l'incapacité ou le refus de vivre plus globalement l'expérience de l'école active.

À la défense du milieu, il faut reconnaître que bien peu de mesures ont été adoptées qui facilitent l'implantation de l'école active. En matière d'*orientation pédagogique*, les documents émanant du ministère de l'Éducation donnent à penser qu'ont été entendues la recommandation prônant un enseignement concret et une place faite à l'activité créatrice et celle préconisant une discipline visant à développer l'esprit d'initiative et le sens de la responsabilité. Quant aux recommandations sur l'*organisation de l'enseignement*, toutes sauf une sont demeurées lettres mortes, qu'elles aient trait au progrès continu et au regroupement des élèves

suisant leur rythme, à la constitution d'équipes de professeurs qui se répartissent les élèves indépendamment de l'âge et du degré ou à la révision de la définition des tâches en vue d'une pédagogie active. Seul fait exception le rétablissement de la mixité dans les classes et les écoles.

La transformation de l'école primaire et l'évolution du personnel enseignant incitent à conclure que l'esprit du Rapport Parent sera passé plus que la lettre puisque très peu de recommandations affectant directement le cadre pédagogique de l'école primaire ont été retenues. Sans doute perçues, non sans raison, comme des moyens, le gouvernement aura préféré utiliser des voies autres pour opérer la réforme. Sans porter de jugement de valeur sur ce choix gouvernemental, l'école d'aujourd'hui en porte la marque, principalement en ce qui concerne la place faite aux différences individuelles et au respect du rythme propre à chacun.

Conditions matérielles — Dans le cadre pédagogique décrit plus haut, l'investissement gouvernemental dans la construction d'écoles à aires ouvertes apparaît comme un paradoxe. Pendant la première décennie suivant le dépôt du Rapport, seul ce genre de construction a été autorisé sous prétexte qu'il répondait mieux que tout autre aux besoins de l'école renouvelée. C'était juger un peu rapidement car, si l'école active s'accommode assez bien d'une pareille architecture, il n'en est rien d'une pédagogie plus conventionnelle axée sur le groupe-classe et l'année-degré. Or, le choix du maintien de ces principes d'organisation venait précisément d'être fait. Le milieu ne devait pas tarder à réagir, si bien que l'on est revenu à une architecture plus traditionnelle et que des murs ont été érigés dans la quasi-totalité des écoles à aires ouvertes.

Ce détour architectural n'aura pas empêché, fort heureusement, la sensibilisation des commissions scolaires à l'importance de locaux plus éclatants et à l'urgence de doter les écoles de salles communes réservées à des enseignements particuliers tels celui de l'éducation physique, des sciences naturelles, des arts plastiques, etc. Tout n'est pas acquis mais une nette amélioration est perceptible; il faut néanmoins déplorer le fait que la situation financière des commissions scolaires ne leur ait pas souvent permis de profiter des baisses de clientèle pour offrir de meilleures conditions matérielles.

Par ailleurs, on ne saurait passer sous silence l'effort de révisions des manuels consenti au cours des vingt dernières années. De façon générale, les manuels mis à la disposition des élèves du primaire sont attrayants, stimulants, variés et relativement bien adaptés aux enfants. Une ombre au tableau: ils ne se sont guère renouvelés au plan pédagogique, particulièrement dans le cas des cahiers d'exercices dont on continue de faire un usage abusif.

Enfin, l'engagement collectif pour la micro-informatique incite à commenter brièvement le triste sort du micro-ordinateur à l'école. Considéré dans la panoplie des moyens audio-visuels comme l'outil par excellence, son introduction semble devoir créer le même désenchantement que l'arrivée, il y a vingt ans, du

téléviseur et autres appareils audio-visuels. Deux raisons expliquent ce fait. La première tient à l'essence même de l'objet qui, en tant qu'outil, ne trouve sa valeur et sa signification que dans la mesure où un utilisateur habile sait en tirer profit; et cette vérité est d'autant plus impitoyable que l'outil est plus complexe. Or, dans le cas du micro-ordinateur, peu d'enseignants sont préparés à en faire un usage constructif qui aille au-delà du passe-temps éducatif. La seconde est d'ordre technique. Le nombre de micro-ordinateurs par école est insuffisant au point que son intégration dans la démarche pédagogique d'une classe relève de l'exploit; par ailleurs, la banque de didacticiels disponibles demeure fort limitée; enfin, dans cet univers où tout entre trop vite en désuétude, nombre d'appareils ne sont déjà plus en mesure de supporter les derniers logiciels. On peut en conclure que supporter l'initiative pédagogique en donnant accès aux instruments appropriés, tel était le vœu de la Commission, paraît souhaitable et ne présente pas de difficultés particulières si ce n'est financières; tenter de susciter l'initiative par l'introduction de nouveaux instruments suppose animation et initiation, ce que l'on a eu trop tendance à ignorer.

Conclusion

L'école primaire contemporaine n'est pas une école active au sens où le préconisait le Rapport Parent. L'école québécoise est une école renouvelée. En quelque sorte, le concept aura été récupéré par le système qui l'assimile petit à petit en étant transformé par lui. La première transformation se sera produite chez les enseignants. Bien que n'adhérant pas tous, c'est toujours le fait d'une minorité, au courant de la pédagogie active, il s'en trouve très peu aujourd'hui pour ignorer les principales données de la psychologie sur les mécanismes d'apprentissage chez l'enfant. Tous ne s'y réfèrent pas dans leur pédagogie quotidienne mais très rares sont ceux qui croient encore aux vertus du «terrorisme ordinaire» pour forcer l'acquisition de connaissance. S'agissant de l'organisation de l'enseignement, elle n'est pas celle d'une école active car elle n'est pas vraiment centrée sur l'enfant. Par contre, les pratiques pédagogiques se font de plus en plus nombreuses qui sont centrées sur l'enfant. Diverses approches se répandent, telles celles de la pédagogie par atelier, de la pédagogie par résolution de problèmes, de la pédagogie ouverte sans parler des programmes d'études qui, très généralement, suggèrent cette centration.

Par ailleurs, l'école est plus ouverte sur le milieu et le système est moins monolithique, faisant place à des écoles alternatives qui, par le passé, n'existaient que dans le secteur privé. On peut y voir un aspect négatif dans la mesure où leur implantation fait taire des parents qui autrement exerceraient des pressions pour amener tout le système à changer. À l'opposé, on peut y voir un aspect positif puisque l'existence de ces écoles est l'indice de la souplesse nouvelle d'une structure dorénavant capable de réponses à des besoins variés.

Cette dernière interprétation soulève de plus la question de savoir si l'école active peut convenir à tous. L'expérience des écoles alternatives aussi bien que celles à aires ouvertes permet d'en douter. Idéale en théorie, la pédagogie active s'avère extrêmement exigeante dans la pratique. Nombre d'enseignants qui s'y adonnent éprouvent le besoin de marquer des temps d'arrêt pour retrouver énergie, inspiration et motivation. Tous les enseignants n'ont pas ni la capacité ni la détermination de réinventer chaque jour leur pédagogie et il serait vain de vouloir l'exiger de tous. À un autre niveau, et sans remettre en question le mérite du concept de pédagogie active ni de celui du constructivisme piagétien, il faut comprendre que tous n'adhèrent pas à ce modèle théorique et que d'autres théories de l'apprentissage, comme celles issues du béhaviorisme, sont susceptibles d'étayer des pédagogies et de rallier des enseignants. La réalité présente, reflet de l'adaptation du système aux pressions venues de l'extérieur comme de l'intérieur, a donc le mérite de permettre la coexistence de courants pédagogiques différents sans pour autant signifier une stagnation ou un retour en arrière.

Par contre, on ne peut que déplorer le peu de progrès réalisé dans le domaine du respect des rythmes individuels. Certes un effort louable a été fait pour développer l'orthopédagogie, à laquelle on a même reproché de générer des enfants problèmes là où il n'y avait que des difficultés légères d'adaptation et d'apprentissage, mais ce service intervient trop tard, par définition. La formule de progrès continu avancée par la Commission misait plutôt sur la prévention. On ne peut savoir si elle aurait tenu ses promesses, mais il est regrettable que l'expérience n'ait pas eu lieu.

Enfin, l'école n'est plus, sauf rares exceptions, le bâtiment terne et déprimant décrit dans le Rapport. Sans être le «milieu de vie» souhaité, elle s'est faite plus accueillante aux enfants dans sa décoration et est habituellement mieux nantie en locaux divers.

Perspectives d'avenir

L'objectif n'étant pas de jouer les prophètes mais plutôt d'identifier les moyens susceptibles de mener plus loin la réforme scolaire, l'analyse prospective sera faite autour de thèmes déjà abordés.

Cadre pédagogique — L'école québécoise malgré le chemin parcouru, n'est pas au bout de ses peines. Son évolution, à l'origine, participait d'un vaste mouvement de remise en question des réalités scolaires particulièrement important en Europe. Après ce vent de changement, la dernière décennie a surtout été sous le signe d'un retour au conservatisme. Consolidation ou retour en arrière? En matière de performance scolaire, les écoliers francophones du Québec compétitionneraient difficilement avec leurs semblables européens. La tentation est donc grande d'en attribuer la cause au changement. Faut-il rappeler qu'à l'époque du Rapport Parent le jugement porté sur l'école était autrement plus négatif et plus global? Faut-il

rappeler également que l'histoire scolaire et l'histoire culturelle européennes sont autrement plus longues que les nôtres et que les enfants issus de ce bassin sont nécessairement avantagés à leur premier contact avec l'univers scolaire, reflet de cette culture? L'école primaire a trop gagné de la réforme pour que l'on envisage de remettre en question ses grands principes. Aussi, il importerait dans les années à venir de s'assurer que les ajustements et correctifs qu'il faudra inévitablement apporter respecteront ces principes.

Parmi ces ajustements, il faut mentionner l'adaptation à la présence grandissante d'enfants d'origines ethniques variées. À ce pluralisme social l'école devra répondre par un pluralisme pédagogique. Par ailleurs, devant la diminution du nombre relatif d'enfants, l'école devra accepter de faire partie d'un réseau chargé de services à l'enfance et accepter de jouer un rôle constructif au sein de ce réseau, rôle qui s'éloignera en partie de celui qui continuera d'être sa principale raison d'être mais qui ne sera plus le seul. C'est à ce prix qu'elle pourra devenir un véritable «milieu de vie» et non plus seulement l'antichambre de la vie et de la connaissance.

De toute manière, elle devra garder comme objectif celui d'un développement global de l'enfant car même si les familles sont moins nombreuses et si le plus généralement les parents veulent offrir toutes les chances à leurs enfants, paradoxalement ils sont de plus en plus laissés à eux-mêmes. Fréquemment, père et mère travaillent et la fratrie est fort limitée si ce n'est inexistante. Par ailleurs, il est surstimulé par les médias, les activités parascolaires et la communauté des pairs sans toujours disposer d'un support adéquat dans sa démarche intégrative. Pour cette raison, l'école doit continuer de se préoccuper de cette dimension et sans doute devra-t-elle y consacrer plus d'énergies.

On soupçonne dès lors le défi qui l'attend puisqu'elle devra à la fois tenter d'améliorer sa performance en matière d'aide à l'apprentissage et accroître son investissement dans le support au développement intégral. Étant donné les choix déjà faits en matière de programmes, il ne lui reste que la voie de l'amélioration de l'efficacité pédagogique pour concilier ce qui à première vue, paraît inconciliable. Deux pistes semblent prometteuses, celle de l'intégration de divers enseignements et celle de l'horaire varié pouvant aller jusqu'au mi-temps pédagogique déjà prôné par la Commission. Ces pratiques ont fait la preuve de leur efficacité supérieure; leur généralisation progressive permettrait une récupération de temps suffisante à donner la marge de manoeuvre requise à la mise sur pied d'activités visant l'apprentissage de la vie et le développement de la personne. Autre bénéfice important, elles pourraient assurer une meilleure place aux comportements ludiques dont on sait l'importance vitale dans le développement des fonctions psychiques et que l'école a trop tendance à réprimer.

Par ailleurs, il est une discipline, les sciences de la nature, qui réclame un plus juste dû depuis fort longtemps et dont l'importance est vitale à l'ère où la technologie paraît destinée à supplanter toute autre forme de culture. L'insertion

de contenus scientifiques dans une approche pédagogique intégrative parviendrait sans doute à garantir à ce champ de connaissance fréquemment confiné aux oubliettes de la grille horaire un «espace didactique» mensuel si ce n'est hebdomadaire ou quotidien. Bien sûr, cette solution postule une sensibilisation des enseignants à la culture scientifique, sensibilisation dont il demeure urgent de se préoccuper, malgré les efforts déjà consentis, car peu d'entre eux se voient en mesure d'aborder cet univers avec les enfants.

Brièvement, et pour terminer sur cette question du rôle de l'école, il importe de souligner que le ministère de l'Éducation et ses écoles ne sauront demeurer encore longtemps à l'écart du champ de la petite enfance. Tôt ou tard, et mieux vaudrait tôt, des services devront être offerts qui seront intégrés à l'ensemble des services éducatifs déjà dispensés par l'école primaire.

Personnel enseignant — Ce sont les enseignants qui font l'école, dans les deux sens de l'expression. Ils y enseignent mais du même coup ils en définissent la personnalité. D'ailleurs, on peut penser que si la réforme a eu lieu, ils en sont les ultimes responsables. De la même façon, l'avenir de cette école est entre leurs mains. Or, en ce qui les concerne, la conjoncture est source de quelques inquiétudes ainsi qu'il a été mentionné plus haut. On peut affirmer qu'à leur niveau la réforme connaît un essoufflement, marque le pas. Une intervention énergique s'impose déjà pour revaloriser la profession, éveiller la motivation, soutenir le cheminement et favoriser le ressourcement.

Dans l'éventail des mesures à prendre, les plus importantes ont trait au statut de l'enseignant. Ni cols bleus, ni professionnels au sens où on l'entend des professions libérales, les enseignants ont un statut hybride qui, bien que supérieur à celui des années cinquante, prépare mal à leur responsabilisation dans un système qui, par surcroît, tend souvent à les infantiliser dans ses pratiques gestionnaires. Un changement est nécessaire et il faut même se demander si leur nouveau statut ne devrait pas aller jusqu'à leur prévoir un personnel de soutien comme on en trouve dans les écoles de Grande-Bretagne et comme c'est le fait de la grande majorité des professions, personnel qui libère le professionnel de tâches techniques et le rend plus disponible à l'exercice de sa compétence proprement professionnelle.

Élément important dans la quête d'un statut professionnel, la formation initiale devra garantir une compétence de type professionnel. Objet de critiques nombreuses, les programmes des universités ne semblent pas avoir atteint ce niveau de qualité. Les principaux reproches qu'on peut leur adresser sont sans doute de n'avoir pas assez mis l'accent sur la formation pratique et de n'avoir pas suffisamment exigé des étudiants. Stratégiquement, le premier correctif à apporter est au niveau des exigences, les programmes ayant la mauvaise réputation d'être légers. Mais l'amélioration de la formation pratique ne saurait guère plus attendre. Quand les universités auront corrigé ces deux aspects de leurs programmes, ce qu'elles doivent faire au plus tôt, alors il faudra penser à étendre à quatre ans la durée de la formation initiale tant les contenus sont nombreux et diversifiés et tant il

importe de faire la plus large place à l'initiation systématique aux pratiques professionnelles.

Secondes dans l'ordre d'importance, les mesures concernant le ressourcement doivent aussi faire l'objet d'interventions rapides. Universités, commissions scolaires et syndicats doivent être mis à contribution pour que les activités de perfectionnement ou de formation continue trouvent leur second souffle et poursuivent là où se sont plus ou moins arrêtées les initiatives des vingt dernières années.

Personnel de direction — Si une seule recommandation devait être formulée pour assurer la relance de la réforme en vue des décennies à venir, c'est la sélection et la formation des directions d'école qu'elle devrait concerner. L'expérience démontre qu'un enseignant seul, ou même une équipe d'enseignants, parviennent rarement à implanter un renouveau pédagogique sans l'appui de la direction d'école. Par contre s'il y a volontés concertées et conviction partagée l'implantation peut fort bien se faire même si elle doit rencontrer la résistance de certains parents ou celle de la commission scolaire. Cette fonction d'animation pédagogique est trop souvent négligée alors qu'elle explique l'immobilisme et le conservatisme pédagogiques de nombreuses écoles. Il importe donc que toutes les commissions scolaires exigent de leurs directions d'école compétence et leadership pédagogiques et qu'elles les incitent à suivre des activités de développement professionnel non seulement en administration mais également en pédagogie et animation pédagogique.

Conditions matérielles — Écoles et manuels se sont transformés au cours des vingt-cinq dernières années; les conditions matérielles d'enseignement n'en contiennent pas moins d'être insuffisantes. Les aspects à surveiller de plus près concernent les bibliothèques qui, bien que plus répandues, disposent de budgets dérisoires et les micro-ordinateurs, souvent désuets, de toute manière en nombre insuffisant. Toutefois, il faut rappeler et rappeler encore que l'investissement de sommes accrues dans l'achat de matériel n'est rentable et ne fait sens que si le support offert en vue de leur intégration à la démarche pédagogique dépasse le niveau du «mode d'emploi».

Choix collectifs — Pour terminer, il n'est sans doute pas inutile de rappeler que l'école se développera en proportion des moyens qui lui seront donnés. Le Rapport Parent, en mettant sur la sellette le système éducatif québécois, a contribué à ce qu'il devienne une priorité gouvernementale. Malheureusement, cette situation fut de courte durée. Il faut donc souhaiter tout en acceptant d'ici là de mettre l'épaule à la roue, que la société atteigne à un degré de maturité tel qu'elle consente à payer le prix pour une école de qualité. «Nos enfants et tout notre avenir sont en cause» affirmait avec justesse la Commission.

Michel Carbonneau

NOTE

1. Ce texte reprend la Communication présentée lors d'un mini-colloque du Conseil supérieur de l'éducation (88/01/22).