

Opération Renouveau

Revue critique du projet et de la documentation

Huguette Ruimy et Léon Van Dromme

Volume 4, numéro 1, hiver 1978

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900061ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900061ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ruimy, H. & Van Dromme, L. (1978). Opération Renouveau : revue critique du projet et de la documentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(1), 3-17. <https://doi.org/10.7202/900061ar>

Résumé de l'article

Les auteurs tracent un profil critique du projet Opération Renouveau (OR) et de la documentation qui s'y rapporte. Ce profil se résume à ceci. OR est un projet empirique mis en place à la hâte pour faire face à une situation d'urgence. Au cours du premier plan quinquennal, le projet a évolué considérablement sur le plan quantitatif mais très peu sur le plan qualitatif. La critique qui a été très vive tout au long du premier plan a porté presque exclusivement sur des aspects socio-pédagogiques et socio-politiques. Le deuxième plan ne propose aucun changement susceptible de placer le projet sur la voie de l'innovation. Pour conclure, les auteurs signalent que les promoteurs du projet devront choisir à court ou à moyen terme entre deux options : mettre en place une infrastructure plus démocratique et surtout mieux structurée ou accepter une formule d'autogestion.

Opération Renouveau

Revue critique du projet et de la documentation

Huguette Ruimy et Léon Van Dromme *

RÉSUMÉ

Les auteurs tracent un profil critique du projet Opération Renouveau (OR) et de la documentation qui s'y rapporte. Ce profil se résume à ceci. OR est un projet empirique mis en place à la hâte pour faire face à une situation d'urgence. Au cours du premier plan quinquennal, le projet a évolué considérablement sur le plan quantitatif mais très peu sur le plan qualitatif. La critique qui a été très vive tout au long du premier plan a porté presque exclusivement sur des aspects socio-pédagogiques et socio-politiques. Le deuxième plan ne propose aucun changement susceptible de placer le projet sur la voie de l'innovation. Pour conclure, les auteurs signalent que les promoteurs du projet devront choisir à court ou à moyen terme entre deux options : mettre en place une infrastructure plus démocratique et surtout mieux structurée ou accepter une formule d'autogestion.

INTRODUCTION

La stratégie compensatoire (mieux connue sous le nom d'Opération Renouveau) a donné lieu, depuis son lancement en 1970 par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), à toute une série d'articles et de polycopiés : documents administratifs, essais d'évaluation scientifique, articles à caractère critique.

Paradoxalement, aucun de ces documents ne présente ni critique ni vue d'ensemble du projet et de la documentation s'y rapportant. Dans cet article, nous nous proposons de combler cette lacune en passant en revue successivement les thèmes suivants :

* Ruimy, Huguette ; Van Dromme, Léon : professeurs, Université du Québec à Montréal.

la genèse et l'évolution du projet, les éléments de la stratégie, l'état de la recherche, l'évaluation, la documentation critique.

I — *Genèse et évolution générale d'OR*

La participation de la CECM à l'enseignement compensatoire en milieu défavorisé remonte à l'été de 1965. Au cours de cette période la Commission consent, suite à la pression qu'exercent sur elle deux organismes sociaux, à prêter l'une de ses écoles à une expérience-pilote. Cette expérience (connue sous le nom de PASS) dure trois ans, de 1965 à 1968. L'évaluation effectuée au cours de la dernière année montre que l'expérience n'a pas eu d'effet significatif sur le rendement scolaire des enfants concernés (voir Durand et Shiner, 1970).

Au cours de l'été de 1969, au lendemain donc du projet PASS, la Commission élabore un document intitulé *Politiques de la CECM en milieux défavorisés*. Ce document propose pour l'ensemble des écoles défavorisées situées sur l'Île de Montréal une stratégie nouvelle appelée *Opération Renouveau*. L'examen des documents révèle que cette stratégie est semblable à celle du PASS, cependant qu'aucune référence n'est faite à l'échec éprouvé par cette dernière¹.

En janvier 1970, l'administration soumet le document des Politiques au conseil des commissaires qui en approuve l'application pour une première période de cinq ans.

En dépit des critiques très vives à caractère socio-politique dont il devient l'objet dès la première année, le projet se développe au cours des années qui suivent, d'après le modèle établi au départ et ce, à un rythme extrêmement rapide. Le nombre des écoles desservies augmente de 8 à 43, les coûts de \$679,000 à \$5,000,000 par an. Les organismes extérieurs tels le Service de Santé de la Ville de Montréal, les Universités de Montréal et du Québec, le Ministère des Affaires sociales, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal s'impliquent progressivement dans les domaines qui relèvent de leur compétence.

Sur le plan pédagogique (ou plus exactement administratif) le calendrier des événements s'établit comme suit :

— Au cours de l'année 1971-72, un comité de coordination interne est formé. Il est composé pour l'essentiel de représentants de la Division des Services Spéciaux et de la Direction des Études des Régions², les premiers étant chargés de la conception du projet, les deuxièmes de son exécution.

— Au cours de l'année 1972-73, la Commission décentralise, sans toutefois en indiquer la raison³, les opérations qui ont trait à l'achat du matériel pédagogique et à l'affectation du personnel supplémentaire. Les écoles désignées par le projet sont alors invitées à former des équipes de travail comprenant le directeur de l'école, les enseignants et les parents. La consigne : présenter et exécuter dans le cadre d'un projet dit

spécial, moyennant approbation du projet par l'administration, des approches pédagogiques adaptées aux besoins des enfants défavorisés.

— En août 1974, dernière année du premier plan quinquennal, un groupe de travail de huit personnes est formé. Il reçoit pour mandat d'exécuter les décisions du comité interne.

— En mai 1975, le groupe présente une série de trois documents intitulés *Analyse critique d'Opération Renouveau*. Celle-ci comprend les résultats d'une enquête faite auprès des participants à OR, une analyse des programmes prévus par OR et un document-synthèse.

— Au cours du même mois, l'assemblée des commissaires, après avoir étudié les trois documents, passe une résolution dans laquelle elle demande à la direction générale d'entreprendre une consultation auprès des participants à OR et d'experts en sciences de l'éducation sur le bien-fondé des recommandations proposées par le groupe de travail, en particulier sur celle qui a trait à la nécessité d'orienter le projet dans le sens d'un plus grand respect de la culture des défavorisés.

— En octobre 1975, le comité interne entreprend des démarches pour que cette consultation soit effectivement réalisée.

— En mars 1976, le groupe de travail (auquel incombe la tâche d'analyser les données fournies par la consultation) publie son rapport. Il en ressort que la recommandation selon laquelle il faut orienter le projet dans le sens d'un plus grand respect des différences de culture est approuvée par la majorité des répondants et que la recommandation proposant un changement d'attitudes de la part des enseignants vis-à-vis du milieu est placée en tête de liste par chacun des groupes de répondants, sauf par celui des enseignants eux-mêmes.

— Au cours du même mois, le conseil des commissaires approuve le rapport reconduisant par le fait même le projet pour une autre période de cinq ans.

— En février 1977, les conseillers à OR publient, après avoir consulté le comité interne dont ils font partie et d'autres comités aviseurs, trois cahiers intitulés *Plan d'action rendant opérantes les politiques adoptées par les commissaires pour la période 1977-1982*. Ces cahiers reprennent, tout en les précisant davantage, des notions et des propositions stratégiques déjà abordées ainsi que la question de la répartition des pouvoirs et des responsabilités pour ce qui a trait à l'administration et à l'implantation du projet.

II — Description du projet

Des documents il ressort que le projet OR est défini par étapes plutôt que d'un seul trait : un certain nombre de ses éléments sont définis au départ (c'est-à-dire dans le document des Politiques) d'autres sont définis ou même redéfinis en cours de route,

la plupart du temps sans raison précise. Les descriptions qui suivent mettent en évidence ce type d'évolution ainsi que les imprécisions qui en découlent.

1. *Définition*

Aucun document ne définit d'une façon explicite le vocable « défavorisé ». L'approche utilisée (laquelle consiste à faire participer au projet tous les enfants d'un quartier globalement identifié comme étant pauvre) fait penser cependant qu'on considère comme étant défavorisé tout enfant habitant un quartier pauvre.

2. *Orientation philosophique*

Une philosophie mettant l'accent sur les déficiences de l'enfant défavorisé est préconisée au départ. Cette orientation est récusée cependant dès le départ, c'est-à-dire dès 1970, par les critiques et dans les documents officiels dès 1975. En mars 1976, cette philosophie est remplacée par une philosophie centrée sur le respect des différences⁴. Cette dernière est définie comme étant située à mi-chemin entre la philosophie ouvriériste (centrée sur la culture des classes ouvrière et défavorisée) et la philosophie ethnocentrique (basée sur la culture des classes moyenne et supérieure).

3. *Objectifs*

Pour la période correspondant à celle du premier plan quinquennal la question des objectifs n'est pas abordée d'une façon explicite. La philosophie foncièrement compensatoire adoptée au départ semble indiquer cependant que l'objectif premier est celui de l'adaptation de l'enfant défavorisé à l'école de la classe moyenne tant du point de vue de son rendement que sur le plan de son comportement.

Pour la période correspondant à celle du deuxième plan quinquennal, les objectifs sont définis d'une manière plus explicite dans les Cahiers de février 1977. On signale que le projet poursuit les objectifs généraux suivants : augmentation du rendement scolaire dans les matières de base, promotion d'une image de soi positive, amélioration de la santé et des conditions de vie. On note par ailleurs que des objectifs plus spécifiques devront être définis par les équipes-écoles dans le cadre de leurs projets spéciaux.

4. *Approche*

De l'ensemble des documents il ressort qu'OR privilégie des approches globales (c'est-à-dire par quartier) plutôt qu'individuelles (c'est-à-dire par famille).

On peut cependant trouver dans les documents des indications à l'effet qu'on a déjà tenté des approches plus sélectives et qu'on pourrait en tenter d'autres. Dans l'Analyse critique, par exemple, on note que les maternelles plein temps 5 ans se sont occupées jusque-là des enfants défavorisés qui présentaient des problèmes et ceux-là seulement, que cette forme de regroupement a donné lieu à des formules d'étiquetage et que par

conséquent il valait mieux l'abandonner. Une remarque semblable est faite dans ce même document relativement aux classes spéciales et de récupération mises en place dans les différentes écoles de l'élémentaire. Enfin, dans les Cahiers de février 1977 on conseille aux équipes-écoles d'élaborer des modèles d'intervention polyvalents qui tiennent compte de l'hétérogénéité des caractéristiques des enfants habitant les quartiers désignés. Car, note-t-on, ces enfants, parce qu'ils ne sont pas tous pauvres (du moins pas au même degré), ont des caractéristiques culturelles, sociales et psychologiques assez différentes.

5. *Éléments de la stratégie*

Tout comme les objectifs et l'approche, les éléments stratégiques sont plutôt mal définis au départ. Dans le document des Politiques, par exemple, on se contente de parler, sans en indiquer les modalités d'implantation, de la nécessité de trouver une réponse aux besoins vitaux des enfants, d'améliorer le cadre physique de l'école et les conditions de travail du personnel enseignant, d'intensifier les ressources pédagogiques notamment les services d'aide aux étudiants, de mettre au point des approches adaptées aux besoins des défavorisés, de faire de la recherche, de créer des liens entre l'école et le milieu, de mettre au point un programme de recrutement et de formation du personnel (direction et enseignants) pour ces milieux, de créer un service pré-scolaire.

Les documents officiels publiés entre 72 et 75 donnent une description un peu plus précise des éléments stratégiques mis en œuvre au cours de cette période. La liste qui suit résume la plupart d'entre eux :

- une collation
- un certain nombre de nouveaux locaux ou de nouvelles écoles
- des services professionnels d'ordre médical, social, psychologique et orthophonique sur une base régulière
- des maternelles 4 ans et 5 ans plein temps
- un programme de formation des maîtres
- un programme de rapprochement avec les parents
- des approches pédagogiques adaptées aux besoins du milieu dans les classes du pré-scolaire et de l'élémentaire, ces approches comprenant, selon les écoles, des activités d'enrichissement (classes de plein air, classes-neige, visites éducatives), des activités sportives et culturelles, des classes spéciales, de récupération ou de soutien, des modèles d'intervention pragmatiques (mi-temps sportif, mi-temps pédagogique, maternelle-maison...).

La stratégie pour les années 77-85 reproduit les mêmes patterns d'éléments. À ceci près qu'elle introduit un ordre de priorité : elle accorde un peu plus d'importance à la formation des maîtres et à la participation des parents et un peu moins d'importance aux activités du type récupération et thérapie.

6. Programmes

Au départ, aucun changement de programme n'est précisé. En mars 76, suite à la formulation de la nouvelle philosophie, on parle pour la première fois de scinder le programme en deux parties : un programme de base comprenant les matières principales (lecture, écriture, calcul) puis un programme d'activités adaptées. Aucune précision n'est donnée cependant quant à la nature ou à l'importance de la deuxième partie du programme sauf à dire qu'il s'agit là d'un programme périphérique. Dans les Cahiers de 77, cependant, seul le programme de base est évoqué.

7. Équipe-école

Comme tant d'autres éléments de la stratégie, l'équipe-école se révèle être une donnée floue et mobile définie ou redéfinie au fur et à mesure des circonstances.

En 1973 (date à laquelle elle est fondée), l'équipe-école est définie comme étant une équipe démocratique (comprenant directeur, enseignants et parents) ayant pour tâche d'élaborer des approches pédagogiques adaptées aux besoins du milieu. En 1977, elle est définie comme étant une organisation dirigée par le directeur et par lui seul ayant pour tâche d'élaborer des approches conformes aux politiques et objectifs généraux définis par l'administration. On précise en outre que l'équipe-école aura avantage à se prévaloir, dans l'élaboration de son projet, des services et des bureaux administratifs en place. Les raisons ayant amené l'administration à définir le rôle de l'équipe-école d'une manière plus rigide ne sont pas abordées.

Plus flou encore est le domaine des activités de l'équipe-école : les monographies originales des projets ne sont pas disponibles alors que les descriptions des projets fournies par des tierces personnes s'en tiennent souvent à des généralités. Si toutefois nous les avons lues correctement, l'activité de l'équipe-école a consisté d'une part à intensifier les approches pédagogiques déjà mises en place (activités d'enrichissement, classes de soutien et de récupération) et d'autre part à mettre en place des modèles d'intervention pragmatique (maternelle-maison, mi-temps pédagogique, etc.).

III — Recherche

La recherche effectuée dans le cadre d'OR est de faible envergure. Elle est, de plus, située en dehors de la sphère proprement didactique.

En tout, trois recherches sont à signaler : Forest, 1972 ; Dépatie, Lefèbre et Parent, 1974 ; Laperrière, 1975.

D'après l'administration, les deux premières recherches avaient pour but de résoudre un problème administratif : déterminer le poids des déterminants de la défavorisation d'un milieu ou d'une école donnée de façon à permettre une distribution équitable des fonds globalement attribués au projet.

La première recherche, celle de Forest, étudie le problème à partir de données consignées dans les dossiers scolaires. Une analyse factorielle de ces données montre que la défavorisation (dans ce cas-ci le sous-rendement académique) est liée dans l'ordre à la scolarité des parents, à l'absentéisme des élèves à l'école, à la qualité du foyer, à la mobilité géographique de la famille et au degré de déficience physique des élèves.

La deuxième recherche, c'est-à-dire celle de Dépatie et de son équipe, démontre, quant à elle, que la défavorisation (en l'occurrence la pauvreté) est liée dans l'ordre à la scolarité, au type d'emploi, à la qualité du foyer et aux conditions de logement.

La troisième recherche, c'est-à-dire celle de Laperrière, répond à un besoin très différent : déterminer le degré d'adéquation de la culture de l'école à celle du milieu. Pratiquement, l'auteur analyse les réponses et les réactions qui lui sont données par des enseignantes travaillant dans quelques-unes des zones les plus défavorisées, à une série de questions concernant leur tâche. De ces analyses il ressort que les enseignantes ne connaissent pas le milieu : elles le perçoivent en termes de déficiences, et ne tiennent pas à le connaître. D'après l'auteur, ces déficiences seraient le fait du mode de fonctionnement bureaucratique et foncièrement autoritaire de l'école en général et de celle des milieux défavorisés en particulier. En réprimant systématiquement année après année les initiatives à la base, cette école aurait engendré chez les enseignantes successivement de l'insécurité, de la dépendance, de l'égoïsme puis du repli sur soi.

IV — *Évaluation scientifique*

L'évaluation scientifique est, elle aussi, de faible envergure : si on élimine les sujets de contrôle, moins de 100 sujets sont concernés. Les résultats auxquels elle aboutit sont en outre fortement compromis du fait de l'inclusion dans l'échantillon de sujets qui ne sont que très peu ou aucunement défavorisés⁵.

En dehors de ces limitations et de quelques autres faiblesses d'ordre méthodologique sur lesquelles nous ne pouvons pas nous attarder ici, ces évaluations ont ceci d'utile qu'elles montrent la fragilité de deux affirmations qu'on trouve répandues dans la plupart des documents officiels. À savoir 1° que tous les enfants habitant un quartier pauvre sont défavorisés ; 2° qu'OR a eu un impact très significatif sur le rendement scolaire.

Concrètement, deux rapports sont à signaler. Tous deux se rapportent à des classes de maternelle.

Tremblay (1973-76) évalue l'effet cognitif des maternelles 4 ans et 5 ans à partir d'un échantillon dit représentatif des milieux favorisé et défavorisé. Elle arrive aux constatations suivantes :

— Les enfants provenant de milieux défavorisés ont dans le domaine cognitif des performances semblables à celles des enfants de milieux favorisés⁶.

— Dans les milieux défavorisés les enfants ayant fréquenté la pré-maternelle et la maternelle n'ont pas significativement devancé les enfants qui ne les ont pas fréquentées.

Crespo (1975) compare, quant à lui, l'effet de deux types de maternelles mises en place dans le cadre du projet : la maternelle mi-temps pédagogique mi-temps sportif et la maternelle conventionnelle. Les résultats montrent que la maternelle expérimentale n'a pas eu d'impact significatif sur le rendement cognitif.

V — *Analyses critiques*

1. *Remarques préliminaires*

Le bilan et la prospective d'OR ont fait l'objet de toute une série d'articles et de documents : études et enquêtes administratives, comptes rendus collectifs, réflexions faites en marque d'expériences vécues ou sur la base de simples observations.

En parcourant ces travaux (que nous qualifions, pour fins de simplification, d'analyses critiques), on est frappé de prime abord par le fait que les conclusions auxquelles aboutissent ces analyses sont nettement différentes selon qu'elles proviennent de l'administration ou de l'extérieur. Dans un cas, on parle de réussite et de brillant avenir, dans l'autre, d'échec et de chemins sans issue.

Il est curieux d'autre part de constater que ceux parmi les représentants des deux groupes qui énoncent des positions extrêmes (c'est-à-dire extrêmes positives et extrêmes négatives) invoquent de part et d'autre, pour justifier leurs conclusions et leurs projections, des phénomènes non académiques : changement de climat dans les écoles, regain de vie amené par la nouvelle philosophie, dans un cas ; absence de changement dans les relations entre l'administration, le personnel et les parents, manque de respect de la culture du milieu, refus de reconnaissance des droits de la base, dans l'autre cas.

On remarque ensuite que seulement deux analyses (celles de Bélanger, 1975 et de Laperrière, 1975) traitent de problèmes proprement pédagogiques. La première de ces analyses signale les lacunes techniques du projet : l'imprécision de la définition et de l'approche, la non-pertinence de la recherche, le manque de clarté dans les objectifs, l'absence de modèles pédagogiques et de plans d'évaluation. La deuxième analyse traite de l'un des obstacles à l'innovation : le refus des enseignantes à entrer en contact avec les parents, et discute parallèlement des changements structurels qu'il faudrait opérer à l'intérieur des écoles pour pouvoir surmonter cette résistance.

Enfin, il faut noter qu'aucune de ces analyses n'aborde l'ensemble des problèmes techniques et structurels auxquels le projet a dû faire face par le passé et continuera de faire face à l'avenir.

Ce qu'il convient donc de chercher dans ces analyses (que nous résumons ci-après en ordre chronologique) ce ne sont donc pas tant des données permettant d'améliorer

le projet sur le plan pédagogique, mais des indications quant aux positions socio-pédagogiques et socio-politiques que les parties en cause adopteront à l'avenir.

2. *Résumés*

— En juin 1971, quelques administrateurs, directeurs, professeurs et parents se réunissent pour tracer le bilan de l'année en cours. Le communiqué conjoint signale que le projet a eu des effets très positifs : l'absentéisme a diminué, il y a eu moins de problèmes disciplinaires, le rendement académique a augmenté.

— Un bilan des maternelles 4 ans est publié vers la même époque par la Directrice du Bureau de récupération scolaire. Le rapport note que l'année 70-71 a été franchie en dépit des nombreuses difficultés et imprévus auxquels il a fallu faire face, avec succès.

— Une analyse critique des Projets Spéciaux mis en chantier au cours de l'année 73-74 est publiée en août 74 (voir Lefebvre). Les commentaires consignés par-ci par-là dans ce rapport semblent indiquer que ces projets sont très hétérogènes, dépourvus de cadre théorique et de façon générale peu respectueux de la culture ou du mode d'apprentissage des défavorisés.

— En avril 1971, Lafleur, se basant sur ce qui semble être des expériences vécues, publie une critique du projet dans la rubrique « Opinions libres » du journal *Le Devoir*. D'après lui, le projet n'a eu aucun impact : la participation des parents et des enseignants au projet a été nulle, le travail des professionnels éphémère et à base de thérapie individuelle. L'auteur conclut en disant que le projet aurait apporté davantage si les fonds avaient été attribués sans plus aux gens du milieu.

— En janvier 75, Bélanger publie une analyse critique de l'ensemble des projets compensatoires mis en chantier au Québec. Parlant d'OR, l'auteur signale que le projet est confronté à un double problème : un problème d'orientation philosophique et des problèmes d'ordre technique.

— En janvier et février 75, Michaud, commissaire à la CECM à cette époque, écrit dans les journaux *La Presse* et *Le Soleil* que le projet est une « fumisterie » qui « camoufle le cynisme des gens au pouvoir » et que pour cette raison il n'a pas voulu participer aux discussions tenues à huis clos par la CECM relatives à la nouvelle orientation à imprimer au projet.

— L'étude de Laperrière portant sur le degré d'adéquation de la culture de l'école à celle du milieu est publiée en mars 1975. Les chapitres de cette étude consacrés à OR se résument à ceci. OR a eu un effet secondaire intéressant : en légitimant la participation, elle a permis d'ouvrir une brèche dans la structure autoritaire de l'école qui oppose le personnel enseignant à la direction et cette dernière à l'administration. Elle est cependant loin d'avoir réalisé ce qui aurait dû être son objectif principal : la redéfinition de l'école par la base, c'est-à-dire par les enseignants et les parents. Deux facteurs sont

responsables de cet échec : l'absence de structures de soutien pour la base, l'attitude d'insécurité manifestée par le personnel enseignant. Étant donné l'immobilisme de l'appareil bureaucratique (dont la base dépend pour la définition de ces structures), la stratégie de l'avenir devrait se concentrer surtout sur le deuxième facteur. La mise en place dans le milieu défavorisé d'écoles ouvertes sera la pièce maîtresse de cette stratégie. En permettant aux enseignantes de communiquer davantage avec leur environnement immédiat (collègues, direction, professionnels, enfants), ces écoles créeront progressivement chez elles l'ouverture d'esprit nécessaire à la réalisation de ce qui devra être l'objectif ultime du projet : l'intégration des parents à l'école.

— En mai 1975, le groupe de travail publie un compte rendu des rapports qui lui sont soumis par les différents bureaux de la CECM. De cette gigantesque étude (qui comprend plus de 500 pages et quelque 70 recommandations) il ressort que le projet a eu en dépit d'un certain nombre de difficultés beaucoup de succès. Pour éviter que ces difficultés se reproduisent, le rapport recommande 1° de nommer des responsables pour les programmes non opérationnalisés, 2° de favoriser des initiatives qui tendent à éliminer la notion de défavorisation, 3° de mettre en place un centre de ressource et une école-pilote.

— En mars 1976, la Commission par le biais de sa présidente livre aux membres du Club Richelieu la version officielle d'OR. Elle se résume à ceci. Le premier plan quinquennal a permis de créer les conditions nécessaires au changement ; son bilan est donc positif. Toutes les indications sont à l'effet que le bilan du deuxième plan quinquennal le sera lui aussi : si on arrive à éviter les dangers que peuvent entraîner la décentralisation et la nouvelle philosophie, il y a de fortes chances, note-t-elle, que l'école en milieu défavorisé se transforme en un véritable milieu de vie.

Résumé, conclusions et prospectives

Au terme de cette revue, la réalité d'OR nous paraît être celle des opinions formulées par les différents groupes en cause : la Commission et son groupe de travail d'un côté, les critiques de l'autre. Nous les résumons encore une fois.

D'après la Commission, OR est une réussite parce qu'elle a su créer un climat viable dans les écoles.

D'après le groupe de travail, OR a connu des difficultés mais celles-ci n'ont rien d'anormal, car, tous les projets compensatoires éprouvent ces difficultés-là.

D'après les critiques, l'histoire d'OR est avant tout celle d'un échec. D'après un groupe, OR a échoué parce que le personnel n'a pas assez respecté la culture du milieu. D'après un autre groupe, l'échec provient de ce qu'on n'a pas suffisamment impliqué la base.

En ce qui nous concerne, le projet OR a échoué avant tout parce qu'il n'a pas su innover sur le plan pédagogique. Cette absence d'innovation, à son tour, nous paraît être

le résultat non pas d'un seul facteur, fût-il même d'ordre sociologique, mais d'un ensemble de facteurs : l'absence d'implication de personnel professionnel compétent (ce qui explique entre autres le caractère improvisé du projet), la politisation du débat tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la Commission, l'organisation, somme toute et en dépit de certains changements en cours de route, très bureaucratique du projet, la résistance de l'école (en particulier des enseignantes) au changement.

L'avenir d'OR est évidemment affaire de spéculation. Des tendances dominantes peuvent néanmoins être pronostiquées.

Il nous semble premièrement que la polémique soulevée par la critique voulant que le projet ne respecte pas assez la culture du milieu, loin d'être terminée, pourrait même s'intensifier. Pour l'instant, l'administration a proposé comme seule réponse à la critique une nouvelle formule philosophique appelée « respect des différences », formule qu'elle a par ailleurs pris soin de faire entériner par les participants. Mais cette formule, outre qu'elle n'apporte aucun changement important aux objectifs et moyens proposés au départ, ne modifie en rien les structures en place. Si l'on se fie aux réactions précédentes, cette manœuvre ne manquera sûrement pas d'être qualifiée d'écran de fumée voire de mesure de provocation.

On peut prévoir en deuxième lieu une modification du rapport de force entre promoteurs du projet d'une part et parents du milieu d'autre part. Le rationnel de ce pronostic nous paraît reposer sur les éléments suivants :

— les promoteurs ont présenté aux parents le premier plan quinquennal comme une étape préparatoire à un plan plus vaste dont les résultats apparaîtront dès la mise en marche du deuxième plan.

— Cette démarche a eu pour effet sinon de satisfaire les parents du moins de les tenir en état d'attente.

— Une fois éliminé ce qui relève du verbalisme, le deuxième plan n'apporte rien de nouveau. Par conséquent, il n'a pas plus de chance que le premier de changer le problème académique auquel le milieu est confronté.

— Les parents ne tarderont pas à prendre connaissance de cette réalité. Lorsqu'ils le feront, leur déception sera tellement grande qu'ils pourraient être amenés à réclamer jusqu'à l'autogestion.

L'histoire de l'enseignement compensatoire aux États-Unis (qui ont dans ce domaine une avance de près de dix ans) montre par ailleurs que cette éventualité est plus qu'une simple vue de l'esprit. Celle-ci montre, en effet, qu'à partir de 1968, fin de la première série d'essais d'enseignement compensatoire (dont le bilan ressemble, soit dit en passant, étrangement à celui d'OR), les communautés locales (et pas seulement celles représentant des groupes ethniques), découragées par l'échec et encouragées en cela par des politiciens locaux, ont opté dans bien des cas pour une formule d'autogestion.

Dans d'autres cas, et fort heureusement (car ce type de solution ne résout pas plus le problème de l'insuffisance académique que ne le fait la solution bureaucratique), elles ont préféré prendre une chance avec les nouvelles formules d'innovation proposées vers la même époque par le gouvernement fédéral.

Parmi ces formules, la formule du projet *Follow Through* est sans aucun doute la mieux connue. Son originalité consiste en ceci qu'elle attribue une importance presque égale (encore que différenciée selon le champ de leurs responsabilités) aux parties concernées (répondant professionnel, commission scolaire locale, gouvernement fédéral, parents). Dernièrement, les évaluations ont montré qu'une telle formule est en mesure d'innover significativement l'enseignement et les activités qui y sont reliées.

Il nous semble qu'en ce moment les promoteurs d'OR sont placés devant les mêmes options que celles auxquelles étaient confrontées en 1968 les autorités fédérales américaines : innover l'enseignement (avec tout ce que cela comporte comme changements structurels) dans les écoles relevant de leur juridiction ou voir le milieu se prendre en charge lui-même. Pour l'instant, et comme nous l'avons indiqué plus haut, rien n'autorise à penser que la première option ait été sérieusement envisagée ou, ce qui revient au même, que la deuxième option puisse être évitée.

BIBLIOGRAPHIE

- Bélangier, Pierre W., « Impressions d'impression », *Éducation et Développement*. Ministère de l'Éducation, avril 1975, 104-126.
- CECM, *Analyse critique de l'Opération Renouveau*, Volumes 1, 2 et 3, CECM, mai 1975.
- CECM, *Bilan des activités 1970-71 et orientations futures de l'Opération Renouveau*. CECM, juin 1971.
- CECM, *Consultation sur l'orientation fondamentale et les recommandations de l'analyse critique de l'Opération Renouveau*, CECM, mars 1976.
- CECM, *Plan d'action 1977-1982 de l'Opération Renouveau*, Cahiers N^{os} 1, 2 et 3, CECM, février 1977.
- Crespo, Manuel, *L'hypothèse de « l'intermédiaire » dans l'éducation en milieux socio-économiquement faibles : l'expérience de l'école Garneau*, CECM, juin 1975.
- Dépatie, R., Lefebvre, Y. et Parent C., *Rapport sur les zones défavorisées de l'Île de Montréal*, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, décembre 1974.
- Durand, Nicole et Shiner, Édouard V., *Le P.A.S.S. : Plan de réaménagement social et urbain*, Montréal, novembre 1977.
- Forest, Claude, *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la CECM*, CECM, octobre 1972.
- Lafleur, Guy, « Une « Opération Renouveau » qui renouvelle rien », *Le Devoir*, 29 avril 1971.
- Laperrière-Nguyen, Anne, *La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles*, CECM, mars 1975.
- Laperrière, Anne, *Où s'en va l'intervention en écoles de milieux socio-économiquement faibles*, CECM, juillet 1976.
- Laramée-Denis, C. et Pierre-Joly, R., *Activités en maternelles 4 ans*, CECM, mars 1974.
- Lavoie-Roux, Thérèse, *L'Opération Renouveau. Un bilan de cinq ans et les perspectives d'avenir*, CECM, mai 1975.
- Lavoie-Roux, Thérèse, *Opération Renouveau, Rétrospectives et Prospectives*, CECM, mars 1976.
- Leduc, Yvonne, *Maternelles de 4 ans*, CECM, août 1971.
- Lefebvre, Yvon, *Essai d'évaluation des projets spéciaux à l'Opération Renouveau, Année 73-74*, CECM, août 1974.

Michaud, Gaston, « L'Opération Renouveau camoufle le cynisme des détenteurs du pouvoir », *La Presse*, 23 janvier 1975.

Michaud, Gaston, « La fumisterie de l'Opération Renouveau. Aucune égalité des chances en éducation aussi longtemps qu'on parlera de rattrapage », *Le Jour*, 1^{er} février 1975.

Tremblay, Francine, *DEDAPAM*, CECM, mai 1973, automne 1974, mars 1975, automne 1976.

NOTES :

1. Nous avons abordé, dans une entrevue qu'un des conseillers à OR a bien voulu nous accorder, la question de savoir pourquoi il avait été décidé de généraliser une expérience-pilote qui n'avait pas réussi à augmenter le rendement scolaire. Celui-ci nous a répondu que la CECM s'était en quelque sorte vue obligée de reproduire cette même expérience en raison de la pression exercée par le personnel des autres écoles défavorisées.
2. Une région est une unité territoriale. Elle a des responsabilités d'ordre administratif et pédagogique pour toutes les écoles relevant de la commission situées sur son territoire. Le territoire de la CECM avec ses quelque 200 écoles élémentaires comprend cinq régions.
3. Nous avançons, quant à nous, l'hypothèse que la décentralisation avait pour but d'arrêter la critique (en particulier celle venant de l'extérieur) qui, en dénonçant publiquement le caractère bureaucratique du projet, avait réussi à créer une image très négative autour de celui-ci (voir nos remarques dans la rubrique « Analyse critique »).
4. Cette nouvelle orientation soulève paradoxalement plus de questions qu'elle n'en résout. On peut se demander, en effet, pourquoi, s'il est vrai que tout est affaire de culture, il devient nécessaire d'investir plus dans un milieu que dans un autre. En ce qui nous concerne, il aurait été plus exact, encore que politiquement moins rentable, de dire que le sous-rendement académique constaté dans les milieux défavorisés est le résultat de deux facteurs : l'inadaptation de l'école au milieu défavorisé d'une part et les déficiences cognitives et psychologiques de bon nombre de sujets habitant ce milieu d'autre part.
5. Ce qui arrive en fait, c'est que l'auteur en adoptant comme définition du vocable « défavorisé » celle-là même qui découle de l'approche utilisée (laquelle est, rappelons-le, globale, c'est-à-dire par quartier) finit par inclure dans l'échantillon un nombre considérable de sujets qui ne sont pas défavorisés, ni sur le plan matériel, ni sur le plan culturel, ni sur le plan socio-affectif. Cet exemple démontre clairement le type d'erreur que peut entraîner un cadre théorique mal défini au départ.
6. Cette constatation entre à première vue en contradiction avec elle montrant que les sujets appartenant à la classe défavorisée ont des performances cognitives sensiblement plus basses que ceux appartenant à la classe moyenne. Les résultats particuliers obtenus ici s'expliquent, il nous semble, par la conjonction de trois facteurs : 1° les sujets compris dans l'échantillon représentant le milieu de classe moyenne ne sont, eux, pas nécessairement tous favorisés ; 2° l'instrument de mesure est un test a-culturel (ce qui a pour effet de diminuer l'écart entre sujets favorisés et défavorisés) ; 3° les échantillons représentant les deux milieux ne sont ni représentatifs (le statut socio-économique de la famille n'est pas pris en compte) ni suffisamment étendus : $N < 40$.