

Université de Montréal

Le passage entre un dire et un faire
dans un projet d'école primaire au Québec:
le cas de l'école de Béarn (1970-1987)

par

Guy Perreault

Département d'études en éducation et
d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en fondements de l'éducation

Juin 1989

© Guy Perreault, 1989



~~DIDACTIQUE — UQAT~~
42 MG RHEAUME EST
ROUYN, QUÉ. J9X 5E4



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Sommaire

La réforme du Rapport Parent* ouvrait la perspective d'une école primaire renouvelée, plus humaniste, c'est-à-dire plus soucieuse du développement intégral de l'enfant, d'une éducation adaptée à ses besoins et tenant compte du milieu où il vit.

Des expériences d'écoles et de classes allant dans le sens de cette école renouvelée se sont déroulées au Québec en particulier au cours des années 70, dans des écoles "régulières" et dans des écoles "alternatives".

Toutefois, il ne semble pas que l'ensemble du système scolaire québécois vive cette école renouvelée à la fin des années 80, soit vingt-cinq (25) ans après la parution du premier tome du Rapport Parent. Les enfants actuels du primaire vivent encore majoritairement l'école traditionnelle basée d'abord sur un savoir intellectuel déterminé par des programmes d'études (introduction).

Les professeures de l'école de Béarn qui sont à l'oeuvre dans cette école depuis quelque vingt ans ont pu renouveler leur enseignement au cours des années 70, mais elles sont revenues graduellement au cours des années 80 à des méthodes plus près de leur agir d'avant la réforme.

Pourquoi l'école renouvelée n'a-t-elle pu remplacer plus largement ou définitivement l'école traditionnelle?

Cette recherche qualitative (étude de cas) est précédée d'une étude sur le contexte macroscopique de la société depuis les années 60 pour trouver certaines réalités qui influencent l'acte pédagogique (chapitre 3). L'étude de cas de l'école de Béarn permet ensuite de voir comment les différents intervenants de cette école ont vu et vécu l'évolution à travers des projets d'école annuels (1973-1979), ce qui a permis l'émergence de ces projets, ce qui a mis fin à ces expériences, mais aussi de savoir comment l'école vit depuis ce temps (chapitre 4). Il s'agit bien ici du faire de l'école de Béarn face à un dire du MEQ concernant l'acte pédagogique dans une école renouvelée.

La recherche montre que c'est d'abord la société elle-même qui a changé son dire. Ce dernier est devenu plus ambivalent. L'école actuelle n'a pas non plus les moyens de faire l'école renouvelée à cause des changements dans les conditions de travail, des exigences plus précises, de la perte de marge de manoeuvre ... (chapitre 5).

L'école renouvelée demeure un objectif dans le dire de plusieurs intervenants, mais on exige d'abord des professeurs de faire l'école traditionnelle (conclusion).

* Gouvernement du Québec, Rapport Parent, Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Québec, Ministère de l'Éducation, 5 tomes, 1963-1966.

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières	v
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des abréviations	xi
Définition de termes	xii
Remerciements	xiii
Dédicace	xiv
INTRODUCTION	1
Genèse de la recherche	4
1. Avant 1965.....	5
2. Ma vision du <u>Rapport Parent</u>	5
3. Ma réaction face à l'inertie du milieu	6
4. Depuis 1980	7
5. Besoin de recherche plus approfondie	8
CHAPITRE PREMIER - PROBLEMATIQUE	9
1.1 Justification d'une étude sur le dire et le faire	12
1.2 Justification du choix de l'école de Béarn	16
1.2.1 Le rapport de recherche de Jocelyne Sauriol	18
1.2.2 Le dossier SOPPEC	20
1.2.3 Ce qu'il reste à connaître sur l'école de Béarn	22
1.3 Le questionnement de la recherche	23
1.4 Objectifs et limites	24
1.5 Les questions retenues	25
CHAPITRE 2 - METHODOLOGIE	28
2.1 L'approche méthodologique: ethnographie en éducation .	30
2.1.1 La recherche qualitative en éducation	30
2.1.2 Justification d'une étude de cas	31
2.1.3 L'implication personnelle du chercheur	32
2.1.4 L'anthropopédagogie	33

2.2 Les instruments utilisés pour l'étude de cas	36
2.2.1 La documentation	36
2.2.2 L'entrevue	36
2.2.3 Le journal de bord	37
2.3 Les procédés méthodologiques pour l'étude de cas	37
2.3.1 Démarches préliminaires	37
2.3.2 Recueil de documents	38
2.3.3 Les entrevues	38
2.3.4 Le journal de bord	42
2.3.5 La classification	42
2.4 La grille d'analyse des résultats	43
2.4.1 Les événements	43
2.4.2 Analyse du vécu raconté	44
2.4.2.1 Dactylographie	45
2.4.2.2 Classification	45
2.4.2.3 Ecoute et lectures	45
2.4.2.4 Grille de lecture	46
2.4.2.5 Regroupements de opinions	47
2.4.2.6 Analyse verticale	47
2.4.2.7 Analyse horizontale	48
2.4.2.8 Rédactions	49
2.4.2.9 Vérification	49
2.5 Résultats de la recherche	50
CHAPITRE 3 - LE CONTEXTE GLOBAL	51
3.1 Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)	55
3.1.1 Le prolongement du <u>Rapport Parent</u> dans certains dires du gouvernement à travers le MEQ	56
3.1.2 Réformes proposées par le gouvernement de 1966 à 1988	59
3.1.3 Opinions de quelques auteurs sur la pédagogie au primaire	65
3.2 Le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE)	70
3.2.1 Humanisation (1964-1977)	71
3.2.2 Questionnements, recherches (1977-1980)	75
3.2.3 Contradictions (1980-1987)	76
3.2.3.1 <u>Par-delà les écoles alternatives</u> (1985).....	79
3.2.3.2 <u>Apprendre pour de vrai</u> (1985)	81
3.2.3.3 <u>L'éducation d'aujourd'hui</u> (1986)	82
3.2.3.4 <u>La qualité de l'éducation: un enjeu</u> <u>pour chaque établissement</u> (1987)	83
3.3 La société québécoise	87
3.4 Evolution de la société occidentale	92
3.5 Evolution de l'école	95
3.6 Les apports du contexte global	102

CHAPITRE 4 - LE CAS DE L'ÉCOLE DE BEARN	104
4.1 Présentation	108
4.1.1 Situation géographique, historique et sociale	108
4.1.2 L'école de Béarn	111
4.1.3 Description du projet de l'école	115
4.1.4 Retour sur le questionnement	119
4.2 Le vécu	121
4.2.1 Les professeures	123
4.2.2 Les parents	134
4.2.3 Les enfants	137
4.2.4 Les administrateurs	139
4.2.5 Autres intervenants	145
4.2.5.1 Intervenants à l'interne	145
4.2.5.2 Intervenants de l'extérieur (de la CSLT)	147
4.2.5.2.1 Un observateur de la région	147
4.2.5.2.2 Un ADP du MEQ	148
4.3 Analyse horizontale	150
4.3.1 Avant les projets d'école annuels	153
4.3.2 Les projets d'école annuels	155
4.3.3 Les raisons de l'arrêt des projets d'école annuels	159
4.3.4 L'école de Béarn de 1979 à 1987	161
4.3.5 Pistes pour la compréhension	162
4.3.5.1 Le chaînon manquant	163
4.3.5.2 L'isolement insupportable	165
4.3.5.3 La lettre qui tue	166
4.3.5.4 La manie des contrôles	168
4.4 Réponses aux questionnements	170
CHAPITRE 5 - DU DIRE AU FAIRE	173
5.1 Rappel des points saillants de l'étude	175
5.2 Une grande concordance	177
5.3 Pistes pour des recherches futures	183
CONCLUSION	185
1 Sens à l'expérience de Béarn	188
2 Quelques significations	189
2.1 Les raisons de changer l'école	190
2.2 L'école renouvelée est multiple	190
2.3 Le rôle de l'information	191

NOTES ET REFERENCES	193
BIBLIOGRAPHIE GENERALE	224
ANNEXES	233
ANNEXE 1 -LISTE CHRONOLOGIQUE DES EVENEMENTS	234
ANNEXE 2 -AVIS DU CSE	243
ANNEXE 3 -DOSSIERS SUR L'ECOLE DE BEARN	248

Liste des tableaux

Tableau 1:	Cheminement du projet de l'école de Béarn ...	19
Tableau 2:	Les sept phases de la présente recherche	35
Tableau 3:	Tableau-synthèse des entrevues réalisées	41
Tableau 4:	Position du MEQ face aux changements et aux objectifs à atteindre pour l'école primaire (1979, 1982) en comparaison avec le <u>Rapport Parent</u>	58
Tableau 5:	Réformes pédagogiques successives proposées par le MEQ pour l'enseignement au primaire comparées aux propositions du <u>Rapport Parent</u> 1966, 1979, 1988	60
Tableau 6:	Pourcentage de population par groupe d'âge ..	110
Tableau 7:	Population étudiante de Béarn de 1972 à 1985	113
Tableau 8:	Personnel de l'école de 1970 à 1986 par poste occupé	114
Tableau 9:	Synthèse des témoignages sur l'expérience de Béarn	151-152
Tableau 10:	Le DIRE du CSE et le FAIRE de l'école de Béarn	180

Liste des figures

Figure 1: Force de l'administration	89
Figure 2: Situation géographique de la municipalité de Béarn	109

Liste des abréviations

- ACSPQ: Association des commissions scolaires protestantes du Québec
- ADP : Agent(e)(s) de développement pédagogique
- AT : Abitibi-Témiscamingue
- CSE : Conseil supérieur de l'Éducation
- CS : Commission(s) scolaires(s)
- CSLT : Commission scolaire Lac Témiscamingue
- DRAT : Direction régionale du ministère de l'Éducation en Abitibi-Témiscamingue
- FCSCQ: Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec
- MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
- MRC : Municipalité régionale de comté
- ~~OCDE : Organisation de coopération et de développement économique~~ zK
- SUCO : Service universitaire canadien outre-mer
- SOPPEC: Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles de niveau primaire
- ~~UNESCO: Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture~~ zK
- UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Définition de termes

BUREAUCRATIE: "le fait que des membres de l'administration publique exercent un pouvoir qui repose sur la connaissance et l'application des règles de fonctionnement créées par eux et qu'ils sont les seuls à contrôler, que de la sorte ils imposent leurs décisions qui, du point de vue de leur clientèle sont arbitraires" (Jacques Godbout (1983), p. 153).

CHANGEMENTS, INNOVATION: tout mode de fonctionnement différent, nouveau, inhabituel pour la personne (ou groupe) qui agit, en vue de mieux atteindre des objectifs auxquels elle (il) croit.

DIRE: croyances pédagogiques, idéologie exprimée du rôle de l'école, de l'enseignement, l'idée exprimée (paroles, mots) que l'on se fait de ce rôle.

ECOLE DE BEARN: école primaire centrale sise dans la municipalité de Béarn et relevant de la juridiction de la CSLT depuis 1970.

ECOLE PRIMAIRE RENOUVELEE: école active souhaitée par le Rapport Parent et traduite par le MEQ dans L'Ecole coopérative (1966). Il s'agit ici, d'abord et surtout de l'acte pédagogique basé sur l'enfant, centre du système scolaire souhaité et sur le professeur ayant une grande marge de manoeuvre pour adapter son enseignement aux besoins de chaque enfant.

EXPERIENCE(S) DE BEARN: ensemble du vécu scolaire de l'école de Béarn de 1970 à 1987 (contexte général), ou, selon le contexte, chacune des expérimentations ou chacun des projets réalisé(e) à l'école de Béarn.

FAIRE: actions concrètes, visibles.

PROJET D'ECOLE DE BEARN: voir expérience de Béarn.

PROJET(S) D'ECOLE ANNUEL(S): Chacun (l'ensemble) des projets de l'école qui se sont déroulés à l'école de Béarn entre 1973 et 1979 qui se caractérisaient par un thème annuel auquel se rattachait la plupart des activités des agents de l'école.

TECHNOCRATIE: autre pouvoir "illégitime" (voir bureaucratie) "qui repose cette fois sur une connaissance d'expert dans un domaine" (Jacques Godbout, op. cit. p. 153).

Remerciements

Tout comme le changement, une recherche doctorale ne se fait pas sans impliquer et déranger l'entourage.

Je tiens à remercier particulièrement:

- ma famille qui supporte bien un éternel chercheur;
- tous ceux et celles, nombreux/ses, qui ont bien voulu collaborer à cette recherche par leur témoignage, des lectures de textes, des discussions, ou de toute autre façon;
- mes collègues de travail et d'études pour leur intérêt constant;
- l'UQAT et l'U. de M. pour les conditions facilitantes;
- mes étudiantes/ants pour tout ce qu'elles/ils m'apportent continuellement;
- et enfin, André Morin, mon directeur de thèse, pour son approche ouverte et patiente qui me convient si bien.

à Suzanne
et ausssi à
Manon
Anik
Chantal
Carole

INTRODUCTION

Il serait excessivement candide, particulièrement pour un sociologue, d'imaginer la sociologie comme une science pure, séparée des intérêts et des pressions sociales, d'imaginer une sociologie en quelque sorte dégagée des réalités sociologiques. Des préjugés, des peurs, des tabous, des conformismes, voire des haines se manifestent au sein même des études qui se croient les plus objectives. La sociologie est tout imprégnée d'idéologie. Au sociologue d'en avoir conscience, qu'il se pose en thérapeute, en médiateur, en réformateur ou en modeste savant désintéressé. Il porte en lui des présuppositions inconscientes qu'il est de son devoir de reconnaître et d'extirper. Il vit dans un double état de peur: peur de la politique qui l'assiège et qu'il pourrait croire exorcisée en s'abstenant, alors qu'elle serait encore là, dans cette peur et dans cette abstention, peur également de ne pas être assez engagé, de ne pas être assez <<au service>> de la collectivité, qui le pousserait à ces complaisances qui conduisent elles aussi à l'abdication. Sans auto-analyse ou autocritique (le choix du terme dépendra du plaisir de chacun) le sociologue risque de se jouer - et de jouer - une comédie qui fournirait ample matière à réflexion aux sociologues futurs. Cela est également un problème de formation, non le moins négligeable, dans un monde où peurs et exaltations rendent les vérités de plus en plus lourdes de conséquences et de moins en moins bonnes à dire.

Cela signifie également que dans ce monde en crise, il serait inconcevable que les sociologues soient précisément ceux qui se détournent de cette crise, pour mieux se consacrer sans doute à des monographies sur les régions les plus assoupies de l'actualité. La sociologie, dans quelque nation que ce soit, doit aller aussi dans ces zones d'inconscience et de fausse conscience, d'erreurs et d'horreurs, où l'actualité se joue, et qui se font reconnaître avec certitude par la ceinture du sacré et de tabous qui les entoure.

(Edgar Morin, 1952, Sociologie, Paris, Fayard, 1984, p. 9)

Cette recherche s'inscrit dans mon cheminement personnel comme tentative de réponse à une question qui est présente chez moi, sous diverses formes, depuis les années 60 surtout en tant que professeur, parent et étudiant.

Il me semble que l'approche humaniste et ouverte¹ prônée par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) n'est pas facile à "installer" dans les écoles. Pourquoi?

Pourtant, des expériences d'approches centrées davantage sur les besoins de l'enfant et sa participation ont vu le jour et certaines existent encore, de façon plus ou moins formelle, dans divers milieux scolaires.²

L'étude approfondie du vécu par les acteurs/trices d'un cas de ce genre pourrait permettre de mieux comprendre cet écart entre le dire officiel et le faire traditionnel qui se maintient largement.³

La genèse de cette recherche, fait l'objet de cette introduction.

¹ Voir notes et références, p. 193-223.
Plusieurs justifications d'affirmations sont mises en notes par l'auteur avec les références pour ne pas trop alourdir le texte. L'auteur a tenté toutefois de laisser toute sa cohérence au texte sans recours à ces notes.

Genèse de la recherche

Quarante années passées dans les écoles du Québec à titre d'élève, d'étudiant, de professeur ou de parent⁴ n'ont réussi qu'à me rendre sceptique sur le fonctionnement des écoles actuelles, sur les buts officiels d'une telle institution et sur la possibilité d'amélioration. De courtes expériences à l'étranger et de nombreuses lectures me font voir aussi que la pratique dans le système scolaire québécois est paradoxale (différence entre le dire et le faire) et éloignée des volontés exprimées pour une éducation plus humaine. Les raisons invoquées sont multiples et différentes selon les auteurs ou les acteurs. Qu'en est-il exactement?

Dans mon cheminement personnel, j'ai d'abord vécu et oeuvré dans un système éducatif traditionnel, mais avec le Rapport Parent (milieu des années 1960), j'ai cru à des méthodes plus souples, ouvertes et innovatrices. Je n'ai guère eu le loisir de les pratiquer facilement.

Les pages suivantes expliquent comment mon itinéraire de professeur m'a conduit à modifier mes valeurs et, par là, mes méthodes pédagogiques. Cependant, je m'explique encore mal pourquoi le système éducatif québécois n'arrive pas encore à répondre mieux aux besoins variés des enfants, malgré tous les discours à cet effet.

1. Avant 1965

Jusqu'en 1965, comme étudiant et professeur, le système du département de l'Instruction publique ne me causait que peu de problèmes: les écoles étaient adaptées aux enfants les plus dociles et les plus performants "académiquement". Le rôle de l'école était clair, il fallait former des élites qui pourraient maintenir la tradition et le système. Ce milieu me convenait assez bien, du moins je tentais de m'y conformer. Il n'y avait pas d'alternatives nécessaires.

2. Ma vision du Rapport Parent

Lorsque le Rapport Parent sortit, je compris que l'école ne remplissait pas son rôle: elle devait désormais être au service de tous et surtout respecter les différences de talents, de volonté, d'origine afin de donner une chance égale à chacun/ne de se développer au mieux de ses possibilités.⁵ J'étais prêt à me recycler, à relever le défi... jusqu'à ce que je constate que ces objectifs n'étaient que des mots et que, loin d'amener un changement positif (vers l'idéologie exprimée), les changements autorisés ou obligatoires ne créaient que des freins supplémentaires à l'atteinte du nouveau dire.

Ainsi, par exemple, je ne pouvais plus sévir contre l'élève indiscipliné -le plus souvent parce que non intéressé- ou lui trouver un lieu plus adapté à ses besoins comme le préconisait l'idéologie: je devais garder cet élève dans ma classe parce

qu'il devait aller à l'école et qu'il y était mieux que dans la rue assurait le directeur. Je réalisai que mes classes étaient devenues ainsi des garderies et que le système n'était pas prêt à prendre les moyens nécessaires pour répondre à une diversité de besoins. De plus, le professeur devait se débrouiller seul pour intéresser ou amuser le mieux possible les élèves aux goûts et aux désirs de plus en plus disparates. L'idée de chercher du travail ailleurs que dans l'enseignement commençait à germer.

3. Ma réaction face à l'inertie du milieu

Ce fossé entre l'idéologie nouvellement prêchée et la réalité ne semblait déranger que peu de personnes dans mon entourage: "des objectifs, ça ne peut s'atteindre rapidement", me disait-on. La réalité est bien différente de l'idéologie? "C'est normal, il faut que ça paraisse bien". Voilà autant de dires individuels qui m'incitaient à ne rien faire. Pourtant, je voyais bien que tout cela ne faisait que maintenir le statu quo et même faisait baisser la qualité de la formation: les bons y perdaient, les autres n'y gagnaient rien. Ne comprenant plus et n'ayant aucun espoir de pouvoir y changer quelque chose, je donnai ma démission en 1968, après 13 ans d'enseignement.

En 1967, j'avais pourtant participé à créer et à faire fonctionner une école regroupant en deux classes (une française et une anglaise) les étudiants qui, à 14, 15 et 16 ans, étaient encore au primaire. J'ai été responsable de cette école (hors

normes) en 1967-1968, mais l'arrivée des polyvalentes l'a fait disparaître après deux ans de fonctionnement. Quant aux matières académiques, on s'en tenait à l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques, la moitié du temps étant consacrée à l'apprentissage de la menuiserie que j'enseignais. Cette expérience très valorisante ne fut cependant pas suffisante pour me retenir dans l'éducation devant un contrat de deux ans comme responsable du SUCO au Mali.

Au retour, je voulus réorienter mes activités par des études en géographie, ce qui me permit une intéressante expérience d'enseignement dans cette matière à l'École Normale Supérieure du Gabon. De retour au Québec, je revins à l'enseignement secondaire. Après deux ans, je ne vis encore aucun espoir d'amélioration et je redémissionnai en 1979.

Les deux séjours de deux ans en Afrique francophone n'apportaient aucune réponse valable à mes questionnements sur la possibilité d'une école mieux adaptée aux besoins de l'enfant et du milieu où il vit. L'enseignement traditionnel, là comme ici, demeurait la voie la plus valorisée par les systèmes que je côtoyais.⁶

4. Depuis 1980

Le hasard m'ayant amené à accepter, en 1980, un poste à la formation des maîtres au primaire, je pus constater que loin de s'améliorer, la situation du monde scolaire québécois empirait régulièrement, malgré quelques changements dans les méthodes d'enseignement: surcharge de travail pour les professeurs, action concertée de dénigrement de la profession, surtechnocratisation et bureaucratisation du "monde scolaire", changement pour le changement.⁷ La présence de mes enfants dans le système et mon implication comme parent ne faisaient que confirmer mes perceptions. Une seule chose ne changeait pas beaucoup: le discours officiel sur les buts du système. Mais l'écart entre ce dire et le faire réel demeurait toujours important en général. Pourquoi est-ce ainsi?

5. Besoin de recherche plus approfondie

Pour pouvoir continuer à jouer mon rôle de formateur à l'université, il me fallait non seulement exposer cette situation perçue, mais la comprendre davantage afin de suggérer des changements significatifs et adaptés.

La problématique de cette étude constitue donc le prolongement de mes interrogations de praticien portant sur le système scolaire québécois.

CHAPITRE PREMIER:
PROBLEMATIQUE

De 1947 à 1960, mon rôle dans une école était celui d'être informateur. J'essayais de bien remplir ce rôle.

Tout était bien structuré, les programmes étaient même séparés en tranches pour chaque semaine de l'année, nous ne pouvions guère sortir des sentiers battus. [Depuis les années 60], j'ai travaillé avec l'enfant d'une façon que je n'aurais jamais rêvé pouvoir expérimenter avant.

Je pouvais travailler librement dans ma classe, je pouvais et je peux encore (j'espère que ça durera) adapter mon enseignement à mes élèves et à leur milieu social. Je pouvais essayer de vivre avec eux des valeurs, développer des habiletés qui leur serviront, pas seulement pour leur entrée au secondaire, mais pour toute leur vie de travailleur, de citoyen et de chrétien. Je crois que c'est cela mon rôle.

Ce que je crains, c'est qu'il m'arrive des programmes tellement bien structurés, des horaires tellement bien chargés et cela aux niveaux urbain ou rural, que je n'aie aucune liberté d'adapter mon enseignement d'abord aux élèves selon leur capacité et leur choix, ensuite au milieu rural où je vis. Des programmes qui ne te laissent plus de loisir de vivre quelque chose et d'ouvrir tes yeux sur les besoins et les belles choses de ton propre milieu, parce qu'au bout de ces programmes il y a des tests standardisés qui sont très importants.

(Janine BRAULT, De la cohérence en éducation: mission impossible, Val d'Or, 5e congrès pédagogique de l'élémentaire, discours d'ouverture, 4-5 novembre 1977, p. 17-18)

Au Québec, comme ailleurs, les critiques du système scolaire sont fréquentes. Il est possible d'en retrouver presque tous les jours dans les journaux, les revues, les volumes. Le MEQ et le CSE eux-mêmes ne manquent pas d'en souligner les imperfections. Ces critiques concernent souvent la lenteur du changement projeté ou le manque de moyens pour y arriver. Au delà des différentes attentes des individus et des groupes, on constate que les espoirs créés par diverses réformes sont souvent déçus. C'est cette différence constatée empiriquement par l'auteur entre le dire du Rapport Parent concernant les changements souhaités dans la pratique pédagogique de tous les jours en classe et cette pratique telle que réalisée de fait, qui est l'objet de cette problématique de recherche.

Pour arriver à comprendre cette relation entre le dire du Rapport Parent et le faire actuel dans l'action pédagogique de la classe après plus de vingt ans, l'auteur choisit d'examiner d'abord des discours des divers environnements de l'école en allant du plus près au plus loin de celle-ci, puis d'observer plus en détails un exemple concret qui servira d'étude de cas suggestif.

Pour justifier cette démarche qui veut arriver à trouver des liens entre l'appareil éducatif et social et l'action pédagogique de tous les jours, certains auteurs seront mis à contribution. Par exemple, Michel Gilly (1980)¹ qui parle de l'impact du

système sur la pratique et Jacques Ardoino (1980)² qui suggère l'étude de cas pour mieux comprendre les relations entre les divers paliers et instances qui interviennent dans le processus éducatif.

Ce chapitre expose cette problématique et les raisons du choix de l'école de Béarn comme cas susceptible d'apporter des réponses à cette étude du passage entre un dire et un faire. Un questionnement général sera défini ainsi que les objectifs et les limites de la recherche. Ainsi, les questions retenues à cette fin seraient justifiées.

1.1 Justification d'une étude sur un dire et un faire

Cette recherche part de trois constatations qui font suite à des expériences de praticien dans le milieu scolaire:

a) Le renouveau scolaire au Québec, amorcé au cours des années 1960 et exprimé en particulier dans le tome 2 du Rapport Parent,³ ne se serait réalisé au primaire, que dans l'esprit des concepteurs généralement, même si ce renouveau est prôné depuis des siècles par des pédagogues d'avant-garde;

b) quelques professeur(e)s et quelques écoles ont fait et font encore, cependant, la preuve que des approches plus ouvertes sont un atout pour le développement intégral (y compris intellectuel) des enfants;

c) malgré tout, l'approche traditionnelle demeure largement la plus répandue dans nos écoles.

Pour comprendre cet état de chose, l'étude des messages cachés (hidden curriculum) qui sont véhiculés dans le milieu scolaire du Québec et qui empêchent, probablement, ce milieu d'évoluer vers un système plus satisfaisant pour tous, pourrait être une avenue. La parution de la brochure et du volume du CSE sur La condition enseignante (1984)⁴ fait en bonne partie ce travail. En effet, la situation décrite dans ces documents confirme de nombreux points des analyses des faiblesses de notre système faites précédemment par des praticiens et par le gouvernement lui-même;⁵ elle justifie aussi la nécessité, pour les parents qui veulent autre chose pour leurs enfants, de créer des écoles alternatives ou des écoles privées quand ils le peuvent.⁶

Une deuxième voie serait de dénoncer l'incapacité du monde québécois de généraliser les innovations qui se tentent dans le système scolaire public, malgré le besoin exprimé par les autorités provinciales et la demande de diversité d'une partie de la population qui l'utilise. La publication, en mars 1985, de Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public du CSE⁷, vient faire le point sur ce thème possible d'étude. Ce document donne aussi des pistes de recherches intéressantes.

En effet, ces écoles innovatrices et diverses dans le système scolaire public existent déjà. Le document laisse entendre qu'elles ont de la difficulté à émerger ou à subsister. Le CSE fait donc un appel au MEQ et aux Commissions scolaires (CS) pour qu'ils leur apportent un meilleur soutien:⁸

Que le ministre de l'Éducation réaffirme l'importance et la nécessité de l'innovation et de l'expérimentation pédagogique dans l'ensemble des écoles, les régulières comme les alternatives, qu'il en diffuse largement les réalisations et que soient assurées en conséquence certaines conditions essentielles, notamment l'appui ferme des autorités scolaires, la clairvoyance des choix budgétaires, la stabilité des équipes-écoles et l'encouragement au ressourcement du personnel, (...)
[et que les CS] accordent une attention et un soutien prioritaire à l'émergence et à la prise en charge locale des projets éducatifs de qualité et conformes aux besoins.

Ces prises de position du CSE confirment que des malaises existent dans le milieu scolaire québécois et que les innovations dans les approches pédagogiques sont de nature à améliorer la situation. Cependant, ces changements dans le faire doivent être supportés, ou plutôt initiés, par le système éducatif. Gilly (1980)⁹ affirme aussi que pour comprendre la relation maître-élève, il faut déborder de la classe:

Aucune psychologie de l'éducation (...) ne pourra être totalement adéquate si elle fait abstraction des facteurs sociaux très généraux et des conditions d'ordre institutionnel qui marquent de leur empreinte première toute action pédagogique.

Gilly montre ainsi l'importance de ne pas s'en tenir à des études sur un terrain trop étroit pour comprendre un phénomène. Pour saisir la difficulté de passer d'un dire officiel à un faire qui lui serait conséquent dans la classe, il faut étudier le dire et

le faire des différents systèmes qui influencent l'école.

Pris dans un sens général, la phrase suivante de Gilly¹⁰ devient un postulat pour cette recherche:

En fait, toute transformation essentielle de la relation enseignant-enseigné passe par un changement du processus éducatif et, plus largement encore, par un changement d'ordre institutionnel. Ce n'est pas la transformation de la relation pédagogique qui implique un changement du processus éducatif ou un changement institutionnel; c'est elle qui en dépend.

Cela justifie donc de chercher d'abord si des changements institutionnels, eux-mêmes dépendants de changements ou de courants sociaux plus larges, se sont produits au cours des vingt ou vingt-cinq dernières années avant de passer à une étude de cas qui permettra de voir comment a vécu une école pendant cette même période

Ardoino (1980)¹¹ vient renforcer l'idée de chercher les liens entre société et enseignement et suggère la recherche clinique pour y arriver:

L'exigence pratique la plus spécifique du processus éducatif tient, selon nous, dans son caractère social global, molaire, c'est-à-dire qu'il doit y avoir une certaine correspondance entre les différentes instances sociales qui ont pour fonction de l'exercer et de l'accomplir (famille, école, instances para- et péri-scolaires, éducation permanente, éducation sociale diffuse). (...)

L'usage s'est progressivement établi, au cours des dernières décennies, de présenter les dossiers, sous forme d'études de cas. C'est là une présentation des problèmes qui offre de nombreux avantages. Le parti-pris pragmatique, le souci de privilégier les actions entreprises et les expériences en cours de réalisation, sans les «étouffer dans l'oeuf», au

crible d'apriorismes stérilisants, sont tout à fait compréhensibles et acceptables.

Une étude comparant le passage de dires et de faire officiels par une analyse de textes à un dire et à un faire "sur le terrain" par une étude de cas devrait permettre de faire un peu de lumière sur ce questionnement concernant l'adéquation entre un dire, celui du Rapport Parent, et un faire dans une école en particulier. En effet, le renouveau demandé dans le Rapport Parent a été tenté de différentes façons dans divers milieux.¹² Si l'étude de plusieurs de ces cas permettait de voir comment cela s'est vécu et comment s'est fait ce passage du dire au faire, la présente étude du cas de Béarn apporterait sa contribution dans ce sens.

1.2 Justification du choix de l'école de Béarn

Parmi les écoles innovatrices qui se sont appuyées sur un discours officiel dominant pour "humaniser" leur faire, l'école de Béarn est reconnue comme telle en Abitibi-Témiscamingue et ailleurs au Québec, comme le confirme la recherche de Sauriol (1981) et une étude du MEQ (1980)¹³ écrite par un membre de l'équipe SOPPEC¹⁴. Dans un des documents produits par cette équipe, on peut trouver les éléments essentiels de l'humanisme de cette école:

Pour l'équipe de Béarn, l'école doit d'abord servir l'enfant dans l'univers où il évolue. La préoccupation centrale du projet est l'enfant.

Chaque enfant doit pouvoir développer son potentiel grâce à un environnement susceptible de le faire évoluer.

L'équipe-école travaille pour que l'école devienne une

intervention favorisante dans le développement de l'enfant et qu'elle permette l'atteinte des objectifs de l'enseignement du Québec. Des activités sont organisées pour répondre aux intérêts de l'enfant, pour lui apprendre à vivre, pour le rendre heureux et épanoui et non seulement pour qu'il apprenne des programmes. On vise le développement global de l'enfant. On valorise d'abord le développement social et affectif, l'acquisition systématique des connaissances venant après.

Les activités offertes prennent racine dans le milieu naturel et font appel aux ressources locales d'abord. L'école veut vivre en étroite liaison avec le milieu de vie des enfants et devenir elle-même un milieu de vie. On favorise par conséquent l'intégration des parents à la vie de l'école.

L'école est un environnement caractérisé par l'esprit d'équipe, l'entraide et le respect. (...)

Parmi les moyens utilisés pour être cohérent avec ses croyances pédagogiques, il y a l'intégration des matières le plus possible, le travail en équipe, des responsabilités données aux enfants afin qu'ils développent leur autonomie, les échanges inter-classes, l'abandon du silence et des "rangs" lors de la circulation des enfants.

Dans cette description des objectifs de l'école, l'accent est mis sur l'enfant, sur le milieu où il vit, sur le développement intégral. Ce sont là des objectifs qui semblent rejoindre ceux du renouveau scolaire demandé par le Rapport Parent.¹⁵

Les premières démarches faites pour vérifier la pertinence du cas pour cette étude, révèlent d'autres facteurs favorables à cette recherche: le fait que les professeures soient en place depuis une vingtaine d'années,¹⁶ leur intérêt à ma recherche et la facilité d'accès. De plus, les deux études citées plus haut sur cette école en démontrent l'intérêt: des documents produits par SOPPEC et un rapport de recherche de maîtrise. Ce dernier comporte des conclusions intéressantes en rapport avec la notion de projet

éducatif vu comme un moyen de passer du dire au faire. Quant au dossier SOPPEC, il relate l'histoire de certains faits de cette expérience concernant la période du projet 1978-1979, année du dernier projet d'école annuel à Béarn.

1.2.1 Le rapport de recherche de Jocelyne Sauriol

Partant de la constatation que "vie étudiante" et "vie scolaire" sont souvent détachées, Sauriol soutient que le Livre Orange (1979)¹⁷ prône un rattachement de ces deux "vies" au moins au premier cycle du secondaire.¹⁸ L'auteure voit dans la proposition de projet éducatif un moyen de réaliser l'intégration de ces deux objectifs du MEQ: procurer une vie scolaire et une vie étudiante adaptées aux besoins des enfants. L'expérience de Béarn lui semble un bon exemple, même si sa recherche porte d'abord sur le secondaire. Elle s'explique:¹⁹

Nous postulons en effet que ce projet éducatif [Béarn] rejoint en bonne partie les préoccupations des agents de l'éducation qui défendaient le principe de l'intégration des activités étudiantes à la formation académique de l'élève.

Après l'analyse minutieuse du projet à partir de documents disponibles, elle constate qu'il y a eu peu d'individualisation de l'enseignement à cause surtout "des exigences d'apprentissage découlant d'un curriculum normalisé". De plus, d'énormes contraintes ont nécessité de grands efforts pour arriver à des résultats remarquables:²⁰

A titre d'exemple, citons les balises imposées par le programme, l'horaire et la convention collective, les exigences d'une évaluation standardisée des apprentissages à l'échelle de la commission scolaire;

les considérations financières qui rendent certaines activités difficilement réalisables (sortie avec les élèves, encadrement par petits groupes lors d'activités spéciales, visites de personnes ressources, acquisition de matériel spécialisé),... La voie trouvée pour articuler cette démarche fut le projet éducatif; cet outil a permis à l'équipe-école de mieux adapter l'enseignement aux besoins des enfants, de rapprocher l'école de la vie et de répondre aux exigences de l'éducation québécoise à l'école primaire.

Ce texte montre certaines difficultés (programme, horaire, convention collective, évaluation par la CS, restrictions budgétaires) à vivre la cohérence entre le dire (voir plus haut, texte de SOPPEC) et le faire mais que l'école de Béarn a pu y arriver.

Sauriol mentionne qu'elle n'interprète pas de la même façon que le MEQ tout le déroulement de l'expérience de Béarn. Voici les deux visions proposées:²¹

Tableau 1

Cheminement du projet de l'école de Béarn

Années	Selon le MEQ	Années	Selon Sauriol
1971-1973	Pré-projet		
1973-1974	Emergence	1973-1978	Emergence
1974-1978	Développement d'un projet pédagogique		
1978-1979	Consolidation et passage à un projet éducatif	1978-1979	Développement
		1979-1981	Projets de classes

Ce tableau permet de constater que des inconnues subsistent quant à cette expérience. Pourquoi deux interprétations différentes d'une même expérience? Sauriol n'explique pas pourquoi l'école ne s'est plus donné de projet annuel après "la phase de consolidation" même si elle constate qu'au "cours des trois dernières années [1979-1981], le projet s'est modifié", qu'il s'est transformé "en projet plus individuel".

Que s'est-il passé réellement depuis 1979? C'est là une question importante à se poser.

L'étude de Sauriol laisse percevoir l'intérêt de l'école de Béarn pour étudier le passage du dire au faire. Elle laisse aussi place à des interprétations et à un besoin d'études plus approfondies sur le vécu de cette école depuis 1979.

1.2.2 Le dossier SOPPEC.

A l'époque de l'intervention de SOPPEC,²² trois ADP de la DRAT-MEQ s'impliquent dans l'école de Béarn lorsque celle-ci lui en fait la demande au début de 1978. Ces agentes auront l'occasion d'y travailler pendant près de deux ans (février 1978 à décembre 1979).

Il ressort des pages de ce dossier que si l'année 1978-1979 a connu un projet d'école intéressant, les professeures ont cependant de la difficulté à concilier le développement intégral de l'enfant qui doit acquérir son autonomie avec les exigences

des programmes (impact venant du MEQ). Le contrôle périodique des acquis académiques par la commission scolaire laisse peu de marge pour réaliser des projets autonomes. L'approche centrée sur l'enfant et le milieu oblige à être continuellement "en projet", ce qui est exigeant aussi.

La recherche de SOPPEC se termine par les deux paragraphes suivants qui résument certaines de ces difficultés de vivre un projet d'école et elle laisse soupçonner la force d'impact d'un organisme extérieur à l'école (la commission scolaire) sur le projet interne:²³

Face aux évaluations périodiques des programmes, en provenance de la commission scolaire, qui ne correspondent pas nécessairement aux notions vues en classe selon le thème et l'intérêt des enfants, l'équipe des enseignantes manifeste beaucoup de mécontentement; elle s'interroge sur la finalité réelle de l'éducation: est-ce l'acquisition de connaissances uniquement ou le développement global de l'enfant qui est recherché?

L'exemple de Béarn démontre combien un projet éducatif est une démarche dynamique. Une école qui "est en projet" se questionne constamment sur la pertinence de son intervention pour amener l'enfant à être autonome et responsable. L'expérience et l'évolution obligent à des réajustements constants. Selon l'état de développement des participants au projet et de l'organisation concernée, le projet est plus ou moins circonscrit à savoir que l'école a été mise en place pour le bonheur de l'enfant et non pour exister en tant qu'institution.

Fidèle à ses objectifs d'une école intégrée à son milieu et soucieuse d'une approche favorisant le développement global de l'enfant, ce qui correspond à un renouvellement souhaité officiellement, les professeures de Béarn réalisent des projets intégrant toutes les classes de l'école au moins jusqu'en 1979.

L'école de Béarn doit changer sa manière de fonctionner à partir de ce temps. Pourquoi exactement? Il reste bien d'autres faits à connaître pour mieux comprendre comment est né ce projet permettant la cohérence entre un dire du Rapport Parent et un faire dans une école, comment il s'est vécu, comment et pourquoi il s'est transformé.

1.2.3 Ce qu'il reste à connaître sur l'école de Béarn

Les études faites par Sauriol et les agentes de SOPPEC permettent de saisir l'effort qu'ont fait les professeures de Béarn pour mettre l'école au service de l'enfant d'abord, ce qui correspondait à leurs croyances et à des dire (objectifs) du MEQ et du CSE comme il sera démontré au chapitre trois. Les années 1970 à 1979 pendant lesquelles dire et faire semblent le mieux se confondre, seront étudiées particulièrement à partir du point de vue des professeures concernées pour connaître mieux le début et le déroulement des projets d'école annuels. C'est aussi à partir d'elles qu'il sera possible de saisir les raisons de leur arrêt. Mais aussi, il sera possible de voir ce qu'en pensent les autres intervenants qui influencent directement l'école. Que s'est-il passé depuis 1979? Comment situer exactement le déroulement des activités de ce projet d'école? Les difficultés perçues, les succès obtenus par les professeures peuvent-ils être corroborés par d'autres intervenants? Autant de questions qui justifient une étude plus approfondie qui permettrait de mieux comprendre ce passage d'un dire à un faire en éducation.

Les rapports de recherche de Sauriol et de SOPPEC qui viennent d'être vus semblent confirmer les dires de Gilly et d'Ardoino à l'effet que les activités éducatives d'une école demeurent en grande partie dépendantes de contextes plus larges qu'il faut connaître puisque les uns expliquent les autres.

1.3 Le questionnement de la recherche

Les expériences de praticien du chercheur, des écrits sur l'éducation, les études sur l'école de Béarn confirment que des malaises importants existent au sein de la société éducative au Québec. Au cours des années 1960, un renouvellement de l'enseignement est prôné par le Rapport Parent et des tentatives visant sa réalisation ont bien eu lieu. Pourtant, vingt-cinq ans plus tard, il semble que les idées mises de l'avant à cette époque, ne sont pas passées dans la pratique générale. C'est du moins, la position perçue empiriquement par l'auteur.²⁴ Le questionnement global qui en découle est le suivant:

Pourquoi l'enseignement ouvert, innovateur et humaniste prôné par des discours officiels constants est-il si difficile à faire passer dans l'action concrète de l'activité éducative?

Cette question ne peut cependant être traitée dans son ensemble à l'intérieur de cette recherche. Le but visé ici est d'abord de voir comment les différents milieux sociaux ont pu, depuis le milieu des années 1960, favoriser l'approche pédagogique du

Rapport Parent (enfant au centre de la réforme, liberté d'action des professeurs, etc.), ensuite, de voir sur le terrain (étude d'un cas) comment les différents acteurs d'un système éducatif (une école) vivent ce passage entre le dire et le faire.

1.4 Objectif et limites

L'objectif de la recherche est de mieux saisir toute la dynamique du passage entre la théorie et la pratique à l'aide d'une étude de cas suggestif (Tremblay, 1968²⁵) portant sur l'école de Béarn. A cet effet, des intervenants occupant diverses fonctions dans le système éducatif seront mis à contribution.

Il est essentiel de comprendre que ce ne sera pas tellement l'innovation comme telle qui sera étudiée, ni sa valeur en soi -ces thèmes ne seront pas négligés cependant-, mais bien les conditions environnementales qui en favorisent l'existence et la survie ou la rendent difficile. Pour cela, la vision que s'en font les acteurs/trices ainsi que les événements extérieurs qui ont pu influencer leur agir, prennent une place importante.

Une seule école sera étudiée, mais sur une longue période, de 1970 à 1987. Cette étude se limitera à l'enseignement primaire. Un effort sera fait pour comparer les résultats obtenus avec ceux d'études semblables au Québec pour tenter d'en tirer quelques constantes.

Le renouveau scolaire demandé par le Rapport Parent concernait tout l'enseignement au Québec. Dans cette recherche, seule l'école primaire est étudiée et uniquement par rapport aux aspects qui touchent la relation pédagogique maître-élève (voir la définition d'"Ecole primaire renouvelée" dans la définition des termes).

Pour mieux éclairer cette étude microscopique, une étude de la réalité sociale plus globale, macroscopique, sera présentée d'abord sous forme d'analyse de lectures portant sur le changement social ou l'évolution de discours.

1.5 Les questions retenues

La problématique amène à poser des questions de départ plus précises. Trois (3) questions sont retenues, portant sur l'environnement élargi, sur la réalité qui peut être mieux comprise à travers l'expérience de l'école de Béarn et enfin, sur la possibilité actuelle de changements significatifs dans l'éducation primaire au Québec.

a) Dans quel contexte social et éducatif cette expérience a-t-elle eu lieu?

Les années 1960 qui ont vu la "Révolution tranquille" au Québec et une ouverture à la tolérance et au pluralisme dans le monde

occidental ne peuvent qu'avoir influencé la pratique pédagogique. Le domaine de l'éducation n'a pas échappé à cette tendance et le Rapport Parent est sans doute un élément bien révélateur de cette ouverture (chapitre 3).

Il y a vingt-cinq (25) ans de cela. Comment a évolué notre système éducatif depuis ce temps jusqu'à aujourd'hui? Comment a évolué la société québécoise et occidentale dont l'école de Béarn fait partie? Autant de questions qui peuvent aider à comprendre l'environnement du cas à l'étude et l'influence qu'il en a subi.

b) Que s'est-il passé à Béarn exactement? (étude de cas suggestif)

L'inventaire de la recherche faite sur Béarn révèle qu'il y a eu tentative et réalisation d'adaptation du faire au dire. Cependant, il reste beaucoup de recherches à compléter pour comprendre réellement ce qui s'y est passé et surtout pour aller chercher les opinions de divers groupes d'intervenants (chapitre 4).

Les études actuelles permettent de distinguer trois phases au projet d'école. D'abord une phase préparatoire (avant 1973) qui a permis de bien spécifier le dire sur ce que doit être une école et de réaliser certaines expériences sur le faire que ce dire doit entraîner. Une phase de réalisation de projets annuels impliquant toute l'école et le milieu (1973-1979) a suivi, qui a

permis de démontrer la possibilité de cohérence entre un dire et un faire. Enfin, de 1979 à maintenant, on sait que ces projets annuels d'école ont disparu. Il reste à trouver pourquoi et en quoi le projet s'est transformé. Ces changements proviennent-ils de croyances autres des professeures? Peuvent-ils s'expliquer autrement?

c) Est-il possible, à partir des leçons de cette expérience comparées au cheminement de l'environnement plus large, de croire en des changements significatifs dans l'éducation primaire au Québec?

Cette question devient l'objectif ultime de cette recherche qui tente de répondre à un questionnement que l'auteur se pose depuis plusieurs années (voir introduction). Sans espérer une réponse définitive, l'analyse du rapport entre la macroscopie (étude de l'environnement élargi) et l'étude de cas suggestif (microscopie) au chapitre 5 devrait pouvoir donner des éléments de réponses intéressants pour la conclusion de cette thèse.

La méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs de cette recherche est expliquée au chapitre suivant.

CHAPITRE 2:
METHODOLOGIE

The field study process of observing, recording, analysing, and reporting about social interactions of an organization is called ethnography.

Although classical ethnographic studies have presented accounts of exotic tribes, more recently the tools have been directed at descriptions of modern organizations. In the last ten years, educators in America, Scotland, and England have borrowed these ethnographic tools and have applied them in the study of innovative educational programs.

Ethnographers base their studies on the assumption that conscious and unconscious individual human activities create the social milieu. To study that social environment means that one must not only record individuals' responses but must also note the context in which the responses develop, the preceding events, and the following events. In total, the ethnographic researcher's responsibility is to know the whole human condition in setting and to describe it in holistic terms.

(Arthur Ronald WALKER, The use of ethnographic tools in educational program evaluation, The Pennsylvania State University, The graduate school, division of curriculum and instruction, (Thèse de doctorat, 1978, p. 1 et 26)

Cette recherche s'inscrit dans le courant des recherches qualitatives en éducation. Des méthodes de l'anthropologie sont utilisées et l'étude se veut représentative d'une situation particulière soit l'école de Béarn, étudiée de façon globale sur une période de près de vingt ans.

La méthodologie décrite ici concerne l'étude de cas (chapitre 4) principalement. Pour ce qui est du chapitre 3 sur l'étude des contextes qui ont pu influencer cette école, la démarche sera expliquée au début du chapitre concerné. L'étude de cas devrait permettre de saisir le discours et le faire de l'école de Béarn entre 1970 et 1987, d'évaluer l'influence du Rapport Parent et des contraintes institutionnelles sur l'agir pédagogique de l'école, année après année.

2.1 L'approche méthodologique: ethnographie en éducation

2.1.1 La recherche qualitative en éducation

La recherche dite qualitative (en opposition à quantitative), à cause de sa capacité d'analyser plus globalement un fait, une situation a été privilégiée pour réaliser cette étude sur le passage entre un dire et un faire. Des auteurs comme Bogden et Biklen (1982), Miles et Huberman (1985)¹ et d'autres, pensent que la recherche qualitative peut fournir une compréhension nouvelle de l'éducation. Depuis quelques années au Québec aussi, plusieurs chercheurs/cheuses constatent la pertinence sociale de

trouver des alternatives à la recherche expérimentale, particulièrement en éducation. De nombreux documents en témoignent.²

Ce choix de méthode se justifie particulièrement ici par la nécessité d'étudier une situation globale pour répondre à l'objectif de la recherche qui est de mieux comprendre le passage entre un dire et un faire réel. Claude Trottier (1987)³ suggère de considérer le "système d'enseignement comme système complexe" pour renouveler la sociologie de l'éducation.

2.1.2 Justification d'une étude de cas

Pour A. Brassard (1985)⁴, "dans la recherche organisationnelle en éducation, l'élaboration de la connaissance scientifique se situe pour le moment" dans les premières phases de l'élaboration de la connaissance scientifique, soit l'exploration et la description. A ce titre, l'étude de cas se justifie pleinement, malgré ses limites: l'impossibilité d'en tirer des lois générales, sa non-reproductibilité, "la portée restreinte des conclusions" ainsi que "la difficulté de saisir toute la réalité".

Ce genre de recherche (étude de cas) autrefois et parfois encore appelée romantique⁵ comporte aussi des avantages. Pour Luria (1985)⁶, les savants romantiques (qui font de l'observation clinique) conservent la richesse des événements concrets en tant que modèle. Cependant, pour éviter les pseudo-explications dans

cette dernière approche (comparativement à l'approche classique), il mentionne qu'il faut que l'observation soit scientifique, c'est-à-dire qu'elle considère un objet, un événement [microcosme], à travers les autres objets ou événements [macrocosme] pour en saisir et en comprendre la logique qui les relie, ce qui est le propre de l'observation clinique.

A cet effet, cette étude de cas sera précédée d'une étude de la société plus globale.

Les remarques de Luria semblent bien s'appliquer à l'étude du cas de l'école de Béarn qui, pour reprendre la classification de M. A. Tremblay (1968)⁷ n'est pas d'abord clinique (dans le but d'apporter un correctif), mais plutôt monographique ("description la plus exhaustive d'une situation") et aussi comme faisant partie de cas suggestifs (à titre d'illustration et d'amplification de "ce qui existe à l'état embryonnaire ou diffus dans d'autres situations").

2.1.3 L'implication personnelle du chercheur

Pour la recherche qualitative, l'implication personnelle du chercheur (subjectivité) est au centre d'une controverse. Les chercheurs quantitatifs prônant une objectivité totale dans la recherche refusent souvent de considérer la recherche qualitative comme scientifique lorsqu'une telle implication du chercheur est discernée. Laplantine (1987)⁸ plaide malgré tout pour l'inclusion

de la recherche anthropologique dans le domaine scientifique comme moyen de rendre compte des changements grâce à l'implication personnelle du chercheur. Celle-ci peut prendre diverses formes selon le genre d'étude. Le chercheur peut s'impliquer par le travail avec les personnes du milieu, intellectuellement et émotivement, en prenant une position personnelle devant les événements, en clarifiant ses biais, etc. (E. Morin, 1967, 1984, 1987).⁹ L'implication du praticien devenu chercheur sur un sujet touchant sa pratique pose le problème de l'objectivité de façon sérieuse. C'est le cas ici. C'est pourquoi, le chercheur doit exposer clairement sa problématique, ses biais possibles. Il doit démontrer sa capacité de prendre du recul pour l'analyse des données. L'implication d'autres personnes pour réaliser les entrevues doit ici être considérée comme un moyen supplémentaire d'influencer le moins possible les répondants.

2.1.4 L'anthropopédagogie

Pour une étude de cas en éducation, les instruments utilisés en anthropologie peuvent être d'une grande utilité. André Morin (1979, 1982, 1984)¹⁰ utilise le terme anthropopédagogie pour de telles études.

Ces instruments apportent certaines difficultés pour le chercheur. Laplantine (1987)¹¹ les classe en trois "tensions constitutives":

-Le dedans et le dehors:

Il existe une sorte de frontière en deçà de laquelle il faut être pour sympathiser avec le mythe, et au delà de laquelle il faut être pour l'étudier. Nous avons l'heureuse fortune de vivre près de cette frontière et de la pouvoir passer et repasser à volonté (Tylor).

-L'unité et la pluralité:

"Finalement, les hommes sont toujours les mêmes" (Mauss, Malinowski) et pourtant "telle coutume, telle institution, tels comportements étrangers à ma société sont vraiment différents."

-Le concret du vécu observé et la théorie construite (abstraction) pour en rendre compte.

On peut dire que ces deux mouvements sont en opposition; dans un premier temps, acquisition de connaissances par le chercheur, dans un deuxième temps, passage de cette connaissance au savoir transmissible.

Ces tensions expliquent la démarche suggérée par cet auteur:¹²

(Le chercheur) doit passer par le cheminement lent et laborieux qui conduit du recueil et de l'imprégnation ethnographiques à la compréhension de la logique propre à la société étudiée (ethnologie). Ce n'est qu'ensuite, à partir de telles variétés de cultures suffisamment connues et analysées, qu'il pourra s'interroger sur la logique des variations de la culture (anthropologie). (...)

[Cependant] les termes de comparaisons ne peuvent pas être la réalité des faits empiriques eux-mêmes, mais des systèmes de rapport que le chercheur construit, en tant qu'hypothèses opératoires, à partir de ces faits (...) et ce qui est finalement comparé, c'est le système des différences, c'est-à-dire des ensembles structurés.

La présente recherche, s'inspire de cette démarche de Laplantine pour l'appliquer à un milieu reconnu comme innovateur. La partie

ethnographique sera faite et la partie anthropologique esquissée grâce à la comparaison avec d'autres études de cas sur des projets d'école québécois, celle de R. Gagnon (1983)¹³ et celles de Bergeron, Laliberté et Robert (1987).¹⁴ De plus, la compréhension en sera éclairée par l'étude et l'analyse du contexte macrosocial qui peut influencer le milieu plus restreint de l'école de Béarn et de la CS qui la gère. Dans la société moderne, il est reconnu que des influences lointaines agissent sur le vécu de tous les jours comme le souligne Laplantine:¹⁵

Le moindre phénomène (...) n'acquiert de signification anthropologique qu'en étant relié à la société tout entière dans lequel il s'inscrit et au sein de laquelle il constitue un système complexe."

La recherche prend donc la forme schématisée suivante:

Tableau 2

Les sept phases de la présente recherche

-Cadre " idéologique" (clarification de la position du praticien chercheur)	-Introduction-
-Problématique	-Chapitre 1-
-Cadre méthodologique	-Chapitre 2-
-Etude du cadre social (Macroscopie)	-Chapitre 3-
-Etude du cas "suggestif" (Microscopie)	-Chapitre 4-
-Éléments de compréhension du passage entre le dire et le faire	-Chapitre 5-
-Sens et significations	-Conclusion-

2.2 Les instruments utilisés pour l'étude de cas

Trois instruments ont été principalement utilisés pour faire l'étude de cas. D'abord la documentation, ensuite l'entrevue et enfin le recueil d'observations personnelles (journal de bord).

2.2.1 La documentation

Des documents écrits, audio et vidéo sur l'école de Béarn se sont révélés assez nombreux. Ils permettent de se faire une idée du déroulement de l'expérience de l'école de Béarn ainsi que de recueillir des opinions sur la valeur de l'expérience. Ces documents ont été recueillis entre 1984 et 1988 par des recherches à la CSLT, à la didacthèque de l'UQAT, lors des rencontres avec les personnes interviewées. Le hasard a permis de prendre connaissance de certains documents plus officiels, mais parfois assez éclairants. Ces documents sont classés dans les dossiers 2 à 7 de la bibliographie sur l'école de Béarn et ont servi à constituer la chronologie d'événements de l'annexe 1.

2.2.2 L'entrevue

Pour mieux comprendre une situation complexe, les entrevues demeurent un moyen privilégié car elles permettent l'analyse d'opinions. Il s'agit ici d'entrevues que l'on pourrait qualifier de cliniques "qui visent l'explication, les raisons d'un état, ou d'un résultat (ce qui assurément est un objectif scientifique)", comme le décrit SKA.¹⁶ Les entrevues furent de type semi-ouvert, avec l'intention de mieux comprendre l'origine, le déroulement et

la fin des projets d'école annuels. Quatre de ces entrevues ont cependant été réalisées vers la fin de la recherche dans un but de vérification de l'analyse faite par le chercheur.

Ces entrevues ont été faites de 1985 à 1988, avec un moment fort de mars à avril 1985. Les personnes n'ont été rencontrées qu'une fois sauf une personne-clé¹⁷ considérée comme la porte-parole des professeures et une autre personne qui ont été vues à quelques reprises.

2.2.3 Le journal de bord

Les observations personnelles lors de visites à l'école, de rencontres avec d'autres personnes ayant suivi l'expérience ou participé au projet ont été notées au fur et à mesure. Ces notes et autres réflexions écrites ont aidé par la suite à mieux comprendre certains faits.

2.3 Les procédés méthodologiques pour l'étude de cas

Les diverses étapes de réalisation et l'utilisation des procédés décrits sont dans un ordre chronologique de départ, mais ont souvent été menées en parallèle ou encore réalisées en diverses phases.

2.3.1 Démarches préliminaires

La sensibilisation de l'auteur au projet de Béarn vient de la connaissance de l'étude de Sauriol, de visites à cette école pour

superviser des stagiaires, de diverses conversations et des congrès pédagogiques. Cette école apparaissait comme un bon exemple d'efforts efficaces de passage du dire au faire. Quelques démarches au début de 1985 auprès d'une professeure et d'un administrateur permirent de vérifier l'intérêt et la possibilité de collaboration pour mener à bien cette recherche.

2.3.2 Recueil de documents

Ces activités furent suivies de la recherche de documents écrits (comme le dossier SOPPEC) et audio ou vidéo produits sur l'école de Béarn ou par l'école de Béarn. Ces connaissances permirent de préciser les thèmes à traiter en entrevue. Dès le début des entrevues, il apparût vite que le temps avait fait son oeuvre, que l'oubli de la chronologie, de la suite d'événements rendait imprécise la connaissance du déroulement de l'expérience. Des recherches supplémentaires s'imposaient dans les documents officiels. Des tableaux synthèses permirent de mettre de l'ordre dans les données recueillies pour permettre une première analyse du déroulement de l'expérience de Béarn et des événements qui étaient susceptibles de l'avoir influencée. Commencée avant les entrevues, cette recherche de documents s'est poursuivie tout au long de l'étude.

2.3.3 Les entrevues

Les entrevues ont été précédées d'une annonce dans l'hebdomadaire Le Témiscamien. Cette annonce avait pour but de faire connaître

la recherche dans le milieu et permettait d'entrer en contact plus facilement avec les personnes. Elle demandait également aux personnes intéressées de prendre contact avec les chercheurs qui faisaient les entrevues pour témoigner sur cette école. Au moins une personne l'a fait, mais de nombreuses autres personnes ont posé des questions sur la nature et les objectifs de la recherche, suite à cette annonce.

Une étudiante à la maîtrise et une autre personne intéressée à la problématique de l'enseignement dans les écoles ont participé à la réalisation des entrevues sous la direction du chercheur principal. L'objectif de cette participation était de pallier jusqu'à un certain point aux difficultés posées par l'implication personnelle du chercheur principal dans le milieu scolaire où étudient ses enfants et où il agit comme formateur de futurs professeurs.

Au plan du devis, il était prévu que les six professeures qui enseignent dans cette école depuis près de vingt (20) ans devaient être rejointes. Une seule n'a pu, au dernier moment, se rendre au rendez-vous et n'a pu témoigner. La grande majorité des autres intervenants sollicités (parents, administrateurs, enfants, autres) ont accepté de rencontrer les intervieweuses. La saturation des données a été le guide pour justifier le nombre des entrevues.

D'avril à juin 1985, l'étudiante à la maîtrise en éducation a interviewé cinq (5) parents sur la problématique de la participation des parents mais elle a aussi tenu à rencontrer une professeure. L'autre personne qui a fait des entrevues a surtout rencontré des administrateurs, huit (8) au total, mais également trois (3) parents, une professeure et une autre personne ressource, par intérêt personnel.

Le chercheur principal a rencontré deux (2) personnes-ressources de la C.S. et deux (2) ADP de l'externe, trois (3) professeures, trois (3) ex-étudiants de Béarn et un administrateur, mais sur une période plus longue (avril 1985 à février 1988). Il a coordonné tout le travail d'entrevues: genre d'entrevues à mener, thèmes à élaborer, formation des intervieweuses, retour fréquent sur le travail effectué, etc.

Pendant les entrevues menées entre avril et juin 1985, l'équipe (le chercheur principal et les deux assistantes) s'est réunie à plusieurs reprises. D'abord pour s'entendre sur les objectifs poursuivis par la recherche, pour la distribution du travail à faire; ensuite pour échanger sur les résultats obtenus. Sans chercher à trop orienter les témoignages (entrevues semi-ouvertes), les questions posées avaient pour but de connaître, si possible, l'origine des projets annuels d'école, comment ils s'étaient déroulés, pourquoi ils avaient cessé et comment pouvait se dérouler une journée-type de classe au cours de

ces projets. L'implication personnelle de la personne interviewée, sa vision et son évaluation des projets ainsi que ce qu'il en subsistait comme retombée dans le temps, faisaient partie du canevas d'entrevue. Les témoignages devaient être le plus spontanés possible et les questions ne devaient intervenir que pour éviter trop de digressions ou pour faire compléter le témoignage si le temps le permettait.

Toutes les rencontres ont été faites après avoir contacté les personnes par téléphone. Quelques rares personnes ont refusé d'être rencontrées sous prétexte qu'elles n'avaient rien à dire, qu'elles ne se rappelaient pas bien cette époque (les années 70), etc. Au total, une trentaine de personnes ont été interviewées.

Tableau 3

Tableau-synthèse des entrevues réalisées

Genres d'intervenants	Nombre de personnes rencontrées			
	Total	par A*	B	C
Professeures	5	3	1	1
Parents	8		3	5
Administrateurs	9	1	8	
Autre personnel CSLT	3	2	1	
Enfants	3	3		
ADP (de l'extérieur)	2	2		
Autre personne	1			1
Total:	31	11	13	7

* A: auteur; B: autre personne; C: étudiante.

La plupart de ces entrevues (23) ont été enregistrées sur cassettes audio et transcrites intégralement; d'autres n'ont fait l'objet que d'un rapport écrit: certaines ayant été faites alors que les gens se disaient pressés ou encore que l'entrevue n'avait pour but que de vérifier certains faits. Ce fut le cas entre autres pour quelques directeurs d'écoles qui ont été rencontrés pour vérifier si, pour eux, l'école de Béarn signifiait quelque chose de particulier.

2.3.4 Le journal de bord

Cet instrument a servi à noter des faits, des idées, des hypothèses à vérifier au fur et à mesure qu'ils se présentaient à l'esprit. Il a permis de retracer plus facilement certains événements, de garder la chronologie des diverses phases de la recherche, de confirmer ou de rejeter certaines pistes de recherche suivant que les faits les confirmaient ou les invalidaient. Des opinions venant des personnes autres que celles interviewées trouvent également place dans ce journal.

2.3.5 La classification

Les nombreux documents accumulés pendant cette recherche ont été classés en sept dossiers qui permettent de retrouver aisément les documents, ce qui en a facilité l'utilisation et la référence. Le contenu de ces dossiers est indiqué en annexe 3.

2.4 La grille d'analyse des résultats

Les résultats de la recherche sur l'école de Béarn furent compilés en deux séries: les événements en eux-mêmes et le vécu tel que rapporté par ces personnes au cours des entrevues.

2.4.1 Les événements

Telles que rapportées par les recherches déjà consultées (Sauriol, SOPPEC, MEQ)¹⁸, les grandes lignes du projet de Béarn étaient connues et permettaient de savoir que les projets d'école avaient commencé en 1973 et s'étaient poursuivis jusqu'en 1979. Des visites à l'école permettaient de voir qu'il en était resté des traces, mais que les projets annuels au niveau de toute l'école n'existaient plus. Dans l'esprit des personnes, tout cela restait assez confus au niveau des dates, des événements, etc.

Un grand tableau chronologique fut dressé. Pour chaque année, les faits principaux (personnel en place, événements principaux) à l'interne et à l'externe furent indiqués. Ce tableau (4 pieds X 8 pieds) fut soumis pour approbation au personnel de l'école de Béarn par affichage dans la salle des professeures. Cela permit aussi d'ajouter certains détails. Pour remplir ce tableau, les documents en main furent dépouillés, des renseignements furent obtenus de la CSLT et de la direction de l'école; le livre des minutes de la CSLT fut feuilleté à deux reprises en entier ainsi que les minutes des dernières réunions de la CS de Béarn.

Ce tableau des événements permet de mieux visualiser les différents témoignages et de les situer dans l'ordre chronologique. Ce tableau se retrouve sous forme chronologique d'événements en annexe 1.

2.4.2 Analyse du vécu raconté

Pour Bogden & Biklen (1982),¹⁹ la phase d'interprétation de la documentation accumulée est cruciale dans la recherche qualitative. Elle fait souvent peur au chercheur qui se demande quoi faire avec une telle masse de documents. Les étapes de traitement de la documentation qui suivent ont été inspirées en grande partie par la lecture de ce volume.

La classification des documents a été faite à plusieurs reprises afin de constituer les sept dossiers (voir annexe 3) dont il est question plus haut. Chaque nouveau document trouvait ensuite aisément sa place dans l'ensemble.

Les moyens pris pour interpréter les opinions des personnes interviewées (dossier 1) peuvent se décomposer en neuf étapes: dactylographie, classification, écoute et lectures, création d'une grille de lecture appropriée, regroupement par classe d'intervenants, analyse verticale, analyse horizontale, rédactions, vérification. Voici la description de chacune de ces étapes.

2.4.2.1 Dactylographie

Les entrevues enregistrées sur cassettes audio ont été dactylographiées intégralement, sans interprétation des paroles. Lorsque des témoignages ont été cités, seule la forme est parfois légèrement modifiée pour la rendre lisible. Les entrevues non enregistrées sont rapportées par des prises de notes résumant l'essentiel des propos tenus. C'est le cas de 8 entrevues sur 31.

2.4.2.2 Classification

Chacun des documents a été numéroté et paginé puis déposé dans une large chemise à compartiments, ce qui rendait facile l'accès à chacune des quelque neuf cents pages du dossier. Un système de références simple a été créé pour l'occasion. Par exemple, la référence D1.10,28 indiquait le Dossier 1 (celui des entrevues), le document 10 à la page 28. Les documents des autres dossiers ont été classés de la même façon (voir annexe 3).

2.4.2.3 Ecoute et lectures

Chaque entrevue réalisée fut écoutée de nouveau par le chercheur et la correspondance avec le texte écrit vérifiée. Cette écoute s'est faite à quelques reprises pour certaines entrevues qui paraissaient plus riches ou qui semblaient couvrir une bonne partie des autres témoignages. Des prises de notes des points qui semblaient importants dans le témoignage étaient faites.

Une fois classés, les textes des entrevues ont été lus de nouveau à deux reprises, la deuxième fois en complétant les notes sur les idées principales qui ressortaient. Cela permit d'avoir une bonne idée des points à mettre dans la grille de lecture pour "laisser parler" les témoignages.

2.4.2.4 Grille de lecture

L'écoute et l'étude des entrevues a permis de construire une grille de lecture qui se rapprochait des questions de départ énoncées dans la problématique. La décision de poser quelques questions en rapport avec la problématique dans les entrevues semi-dirigées explique cette correspondance. Les idées nouvelles qui pouvaient surgir lors des entrevues ont été notées également.

La grille comportait les parties suivantes:

- L'école de Béarn avant les projets d'école annuels (1970-1973).
Qu'est-ce qui peut expliquer l'arrivée de ces projets?
- Pendant les projets d'école annuels (1973-1979).
Comment se réalisaient ces projets?
Qu'est-ce qu'on en pense (évaluation)?
Facilités, difficultés.
- Après les projets d'école annuels (1979 à aujourd'hui).
Pourquoi l'arrêt en 1979?
Pourquoi n'y a-t-il pas eu de reprise?
Que se passe-t-il à l'école depuis 1979?
- Quel fut le rôle des différents agents externes à l'école à l'égard des questions posées plus haut?
- Autres idées à retenir.

Chacune des entrevues fut analysée en rapport avec ces différents paramètres, ce qui donnait matière à des analyses verticales et horizontales.

2.4.2.5 Regroupement des opinions

Pour mieux assurer la confidentialité des opinions, il a paru nécessaire de ne pas utiliser chacun des témoignages de façon isolée; le milieu étant petit, il aurait pu être facile d'identifier chaque personne. Les témoignages ont donc été regroupés en six secteurs d'intervention: professeures, parents, autre citoyen, administrateurs, autres intervenants de la CSLT, intervenants externes (ADP).

Les idées retenues sur chacune des entrevues ont été regroupées sur une grille identique à celle décrite plus haut. Toutes les références ont été notées pour un retour rapide au texte original au besoin, ce qui permet parfois de mieux saisir le contexte. Ces tableaux de données brutes ont ensuite été réduits par l'auteur en tentant de décrire brièvement ce qui était rapporté et en l'illustrant par un ou des témoignages paraissant significatifs de l'ensemble des témoignages (voir chapitre 4.2).

2.4.2.6 Analyse verticale

Le classement des témoignages par secteurs d'intervention (professeures, parents, enfants, administrateurs, autres

intervenants) amorçait la phase d'analyse verticale puisqu'il regroupait les opinions de chacun des groupes sur chacun des thèmes retenus. A ce niveau, très peu de divergences d'opinions furent constatées. Lorsque c'est le cas, ces divergences sont notées.

2.4.2.7 Analyse horizontale

Pour vérifier les concordances ou les diversités d'opinions entre les groupes, une analyse horizontale des témoignages a été faite. Leur interprétation constitue une partie importante de la compréhension du thème à l'étude soit le passage d'un dire à un faire.

Lors de l'interprétation, l'auteur s'est surtout efforcé de comprendre les liens existant entre les données connues de l'expérience de Béarn par les études déjà exploitées et les faits recueillis ainsi que les sentiments vécus et l'interprétation des faits par les membres de chacun des groupes de témoignages, dans le but d'explorer le sens et les significations de cette expérience. Cet exercice d'interprétation n'est pas facile, comme l'explique Merardo Arriola-Socol (1987)²⁰ car il faut tenir compte de "l'épaisseur du discours", la transparence n'étant pas toujours évidente, du "caractère fondamentalement quasi-nécessairement, inachevé de l'interprétation et des tensions existant entre "une docilité servile" et "une désinvolture insolente", entre une "lecture soucieuse de

cohérence" et une "lecture ouverte", entre les redondances et le mot rare qui peut paraître essentiel. Cette interprétation qui se fait tout au long de la démarche de recherche arrive à se préciser davantage pendant le travail de fouille fait dans les données des interviews. Ces données et le travail d'analyse demeurent disponibles chez l'auteur pour une validation virtuelle comme le propose Yvan Allaire (1984)²¹.

2.4.2.8 Rédactions

Un effort de synthèse a permis de donner l'idée la plus juste possible des points de vue des différents groupes d'acteurs et des interrelations entre eux au sujet de l'expérience de Béarn. Plusieurs rédactions successives ont été faites avant la rédaction finale.

2.4.2.9 Vérification

L'avant-dernier texte sur l'événement et le vécu (chapitre 4) provenant respectivement de la documentation et des opinions recueillies en entrevues a été envoyé à quelques professeures dont deux qui n'avaient pas encore été interviewées. Des rencontres ultérieures avec trois de ces professeures ont permis de bénéficier de commentaires sur l'interprétation donnée par le chercheur et de compléter la rédaction finale.

2.5 Résultats de la recherche

Les chapitres suivants exposent les résultats obtenus par la recherche.

Le chapitre 3 présente une vision dans le temps (depuis les années 60) de différents aspects de la société dans laquelle s'inscrit le projet de Béarn: le ministère de l'Éducation, le conseil supérieur de l'Éducation, l'éducation dans différents pays occidentaux. Plus largement encore, sont exposées différentes études sur la société québécoise et la société occidentale relatant les changements constatés au cours des trois dernières décennies. Le chapitre 4 relate la situation de l'école de Béarn depuis le début des années 1970. On y trouve l'essentiel de l'étude du cas. Deux parties se distinguent avant l'amorce de réponses à la question sur la réalisation du passage du dire au faire: l'une, la plus factuelle et objective possible à partir de la documentation et l'autre qui vient l'enrichir et l'interpréter en laissant la parole aux acteurs/trices eux/elles-mêmes. Enfin, le chapitre 5 s'efforce de mettre en valeur la relation milieu-école et de saisir la place de l'école de Béarn dans l'ensemble de la société dans laquelle elle s'insère. Des pistes pour des recherches futures sont exposées.

Pour terminer, la conclusion de la thèse dégage un sens et des significations de l'expérience de Béarn dans le monde actuel.

CHAPITRE 3:
LE CONTEXTE GLOBAL

Je pense que le plus grand danger qui nous menace -à supposer, bien entendu, que la race humaine ne se liquide pas elle-même dans une grande guerre- c'est d'être enrégimentés. Par l'effet des découvertes scientifiques, par l'effet des tendances bureaucratiques, le monde risque de se trouver organisé à un tel point qu'il ne sera plus drôle du tout de l'habiter. (...)

Je pense d'abord au poids énorme dont (le genre administratif) peut peser sur les opinions et les pensées des gens, dès l'école maternelle. Il peut se faire que les pensées, les espoirs et les craintes d'un homme soient déterminés de l'extérieur par les autorités qui règnent sur l'éducation. (...)

Des gens comme moi ont été élevés à l'ancienne mode, dans un mode où le hasard tenait beaucoup de place; ce ne sera pas le cas du monde à venir, je crois. Il y avait dans cet univers-là beaucoup plus d'échappatoires, d'exceptions; on n'y fourrait pas tous les individus dans le même moule.

(Bertrand RUSSEL, Ma conception du monde, Paris, Gallimard, 1962, p. 172-173)

Rappelons que l'auteur de la recherche a voulu montrer dans les chapitres précédents que, suite à des expériences de vie scolaire et des recherches préliminaires, il constate que (voir page 12):

1. le renouveau scolaire au Québec, amorcé au cours des années 60 ne se serait réalisé au primaire que dans l'esprit des concepteurs, même si ce renouveau est prôné depuis des siècles par des pédagogues d'avant-garde; donc que l'approche traditionnelle demeure encore largement la plus répandue dans les écoles;
2. quelques professeurs et quelques écoles (l'école de Béarn est prise ici comme un cas suggestif) ont fait et font encore cependant la preuve que les approches ouvertes sont un atout pour le développement intégral de l'enfant.

Que s'est-il passé au Québec depuis le milieu des années 1960 au MEQ, au CSE, dans la société québécoise? Et ailleurs dans le monde occidental? Les conditions d'ouverture permettant une réforme en profondeur de l'activité éducative dans la classe se sont-elles maintenues? Quels changements sont survenus? Comment peuvent-ils influencer l'acte pédagogique de l'enseignant?

L'auteur n'a pas la prétention de traiter ces questions en profondeur dans ce chapitre. Il est possible, cependant, d'utiliser quelques documents accessibles au profane pour arriver à traiter ces questionnements de façon partielle, empirique et relativement objective cependant, même si le point de vue de l'analyste est partial (celui d'un praticien).

Le point de départ de cette analyse macroscopique d'environnements scolaires qui vont du plus près au plus éloigné de l'activité pédagogique d'une classe ou d'une école, sera la situation des années 1960. Selon Renaud Gagnon,¹ le Québec qui a commencé son développement social et économique suite à la deuxième guerre mondiale, veut utiliser l'école pour se départir de "la prédominance de la religion catholique", de certaines traditions et coutumes tout en préservant la langue française.² Gagnon rappelle ce texte du Rapport Parent qui justifie les changements dans le système scolaire:³

La province de Québec doit envisager ses problèmes à la lumière des objectifs que lui imposent l'évolution économique et sociale et les tendances modernes en éducation. Tout en prenant conscience de problèmes qui lui sont particuliers à cause de ses traditions et de son histoire, elle doit chercher avec lucidité et sens pratique à doter son système scolaire de structures adaptées à ses besoins (Parent, 1966, T.1.:75).

La création du MEQ et du CSE (bill 60) qui a suivi le Rapport Parent traduit le résultat d'un combat pour le pouvoir entre le gouvernement et les évêques, comme le croit Léon Dion⁴:

Les agents sociaux se sont livrés entre eux une guerre surtout verbale mais la lutte véritable se disputait sur un champ de bataille d'où ils se trouvaient exclus. Bref, dans la campagne du bill 60, le rôle du gouvernement fut prioritaire, l'influence de l'Assemblée des évêques, prépondérante, et la force de pression des agents sociaux, insignifiante.

C'est donc sans qu'il soit vraiment consulté que, dans ces projets de changements, le professeur de l'enseignement élémentaire reçoit une place prépondérante car "c'est tout de même sur le personnel enseignant actuellement en place que va s'appuyer la réforme de l'enseignement élémentaire".⁵

Mais, c'est l'enfant qui devient vraiment le centre du système d'éducation au Québec, et le professeur a l'obligation et le pouvoir de mettre le système éducatif à son service.

Nous verrons, dans une première section de ce chapitre, comment le MEQ tente d'actualiser et, à la longue, de transformer les visées pédagogiques du Rapport Parent.

3.1 Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Trois parties composent cette section. Il s'agit d'examiner d'abord la continuité de certains dires du gouvernement concernant les objectifs de l'école primaire, ensuite, de voir la place que prennent graduellement l'enfant et l'enseignant dans les changements proposés par quelques documents. Enfin, certains auteurs seront mis à contribution pour tenter de cerner les changements survenus dans la relation pédagogique.

3.1.1 Le prolongement du Rapport Parent dans certains dires du gouvernement à travers le MEQ

En 1966, le MEQ précise ce que sera la réforme par son Règlement no 1.⁶ L'école coopérative⁷ qui explique ce règlement, parle de deux postulats fondamentaux; le premier stipule que "la réorganisation pédagogique ... est toute entière axée sur l'enfant". Ce dernier doit recevoir une formation équilibrée et progresser au rythme qui convient le mieux à chacun.

Le second postulat affirme qu'"une authentique réforme pédagogique" exige "la participation active du personnel enseignant". Pour ce faire, le MEQ lui reconnaît la liberté académique, la responsabilité professionnelle et l'engagement social qui permet d'adapter l'enseignement à chacun des milieux d'enseignement.

De plus, pour réaliser cette école active demandée par le Rapport Parent, il faut remplacer le programme-catalogue par un programme-cadre laissant à "chaque enfant, guidé par ses maîtres et ses parents (la possibilité de) se constituer un programme individuel qui tiendra compte de ses aptitudes et de ses motivations".

Ce projet d'école est très près de celui proposé par le Rapport Parent. De fait, la consistance de l'idéologie scolaire du MEQ demeure remarquable de 1964 jusqu'au début des années 1980.

Le tableau 4 de la page suivante illustre cette affirmation. C'est la grande époque de l'éducation, de sa démocratisation, de la multiplicité des expériences tentées dans divers milieux, non seulement par l'éclosion des écoles alternatives, mais aussi à l'intérieur du système régulier. La comparaison de trois textes importants qui ont connu une grande diffusion, le Rapport Parent (1964), le Livre Orange (1979) et L'école, une école communautaire et responsable (1982)⁸ laisse apparaître des visions de l'éducation assez parentes.

Dans les trois documents, on démontre que le changement est nécessaire pour répondre au besoin de la société et de la population; pour "profiter des progrès de l'enseignement de la pédagogie moderne" (1964), pour "récolter tous les fruits... d'une réforme qui, sous plusieurs aspects, demeure inachevée" (1982). Au niveau des moyens, il y a nécessité d'une "pédagogie moins livresque, rattachée à l'observation, à l'expérience sociale et à la culture de masse" (1964), d'une "pédagogie centrée sur l'enfant" (1979), d'une "revalorisation et responsabilisation de l'école" (1982). Le projet éducatif doit servir à rapprocher l'école de son milieu. Le principe du projet éducatif est développé dans le Livre Vert (1977)⁹ qui a servi de base à la consultation qui a amené le Livre Orange (1979). Ce dernier demeure jusqu'à ce jour le principal guide des orientations du MEQ. La nécessité de donner à l'enfant un enseignement qui lui est adapté est toujours reconnue.

Tableau 4

Position du MEQ face aux changements et aux objectifs à atteindre pour l'école primaire (1979, 1982) en comparaison avec le Rapport Parent

LE CHANGEMENT EST NECESSAIRE

OBJECTIFS NOUVEAUX OU A PRIORISER

(Rapport Parent, volume 2, 1964)

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">-pour participer à la vie scientifique, littéraire, artistique, philosophique et théologique-collaborer à la voie de la civilisation industrielle et scientifique dans laquelle est entré le Québec-profiter des progrès de l'enseignement de la pédagogie moderne:<ul style="list-style-type: none">-éducation de base pour tous-pluralisme culturel, diversité de l'enseignement-respect de la diversité des intérêts et des tendances intellectuelles. <p>(p. 14-18)</p> | <ul style="list-style-type: none">-nécessité d'une pédagogie active-plus d'attention à l'enfant et à l'adolescent-formation générale accessible à tous-spécialisation graduelle-options souples-enseignement respectueux de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche-pédagogie moins livresque, rattachée à l'observation, à l'expérience sociale et à la culture de masse-préparation d'un personnel enseignant très compétent. <p>(p. 19-20)</p> |
|---|---|

(MEQ, L'École québécoise. Enoncé de politique et plan d'action, Québec, MEQ, 1979)

L'innovation doit associer le potentiel de la modeste action quotidienne à celui des entreprises de plus grande envergure. (p. 116)

-Le résultat (de la réforme scolaire) nous a valu un système parfois éloigné des véritables besoins et des vœux légitimes de la population. (p. 11)

Objectif général: Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen. (p.29)

[les moyens]

- la pédagogie centrée sur l'enfant
 - l'ouverture de l'école sur son milieu social et culturel
 - la qualité de la relation maître-élève
 - l'individualisation de l'enseignement.
- (p. 116)

(MEQ, L'École. Une école communautaire et responsable, Québec, MEQ, 1982)

Il est raisonnable de soutenir que le temps est venu d'entreprendre une nouvelle étape et d'essayer de récolter tous les fruits, peut-être les meilleurs, d'une réforme scolaire qui, sous plusieurs aspects, demeure inachevée.

[Après une longue liste "Des problèmes à résoudre, des attentes à satisfaire (p. 17-23)], on note les trois racines de ces insatisfactions:

- 1: partage des pouvoirs inadéquat entre Etat, Commissions scolaires et écoles
 - 2: rigidité des conventions collectives devenues code parallèle
 - 3: attitudes et mentalité persistantes de méfiance, d'affrontement, de passivité ou de corporatisme entre les partenaires.
- (p. 33-34)

Revalorisation et responsabilisation de l'école

- par le projet éducatif
 - par une école commune et communautaire
 - par une école de qualité
 - par un retour à l'essentiel (le désir d'apprendre et de se développer de la personne humaine... selon son élan ou ce qu'on pourrait appeler sa pente irrésistible de liberté et d'autonomie)
 - par une refonte des structures et des règles de fonctionnement et des modifications des mentalités.
- (p. 35-48)

Cependant, si cette idéologie originant du Rapport Parent se maintient jusqu'aux années 1980, d'autres changements viennent peu à peu changer les deux postulats de base pour une "réforme authentique", c'est-à-dire l'importance accordée à l'enfant et au rôle de l'enseignant.

3.1.2 Réformes proposées par le gouvernement de 1966 à 1988.

Trois documents de nature différente -des commentaires sur un règlement (L'école coopérative, 1966), un énoncé de politique et de plan d'action (le Livre Orange, 1979) et une loi (loi 107, 1988)¹⁰- seront utilisés ici. Ils ont en commun d'indiquer ce que le gouvernement se propose de faire comme changement dans l'école primaire et on peut en tirer quelques indices sur ce que deviendra l'action pédagogique en classe.

Entre ces documents issus du MEQ, il est possible de noter quelques changements pour ce qui regarde les rôles des intervenants scolaires. Le tableau 5 de la page suivante en signale quelques-uns. En effet, si les différences individuelles et le progrès continu sont encore présents en 1978, ce sont les services offerts qui déterminent les droits des enfants en 1988; l'enfant n'est plus aussi nettement le centre de la pédagogie; c'est "la classe qui devient le lieu privilégié de l'enfant" en 1978 et si l'on souhaite encore "une organisation souple de la classe", cela ne saurait se faire "au détriment de la rigueur inhérente à l'acquisition des connaissances".

Tableau 5

Réformes pédagogiques successives proposées par le MEQ pour l'enseignement au primaire comparées aux propositions du Rapport Parent: 1966, 1979, 1988

Thèmes choisis	Textes de base	<u>Rapport Parent, 1964,</u> (tome II, p.87-119)	<u>L'école coopérative</u> 1966	<u>Livre orange</u> 1979	<u>Loi 107</u> 1988
L'ENFANT		Etre essentiellement actif qui se développe par l'exercice L'enseignement doit être centré sur lui Tenir compte des différences individuelles Pas d'années-degré	Réforme toute axée sur l'enfant Regroupement par matière Respect de son rythme Formation équilibrée Respect de chaque personne	Son lieu privilégié: la classe Différences individuelles et progrès continu Rigueur dans l'acquisition des connaissances Apprentissage plus formel au 2e cycle	Droit aux services prévus par la loi, par les règlements et autres services offerts par la commission scolaire (article 1)
LE PROFESSEUR		Beaucoup de latitude par rapport au programme Contrôle de son rendement réduit au strict nécessaire	Participation active Grande latitude Liberté académique Responsabilité professionnelle Engagement social Esprit d'équipe	Préparation de plans d'étude Evaluation des élèves Enseignants spécialisés	Prendre les modalités d'interventions pédagogiques pour diriger son groupe d'élèves (article 19)
LA COMMISSION SCOLAIRE		Assurer le support à l'enseignement Service de l'équipement Gérer le financement Administrer via le personnel engagé compétent (vol.IV, p. 170-173)	Age d'admission Recrutement de personnel qualifié Planification des investissements	*Fait appliquer les programmes du MEQ Détient la marge de manoeuvre pour adapter une partie des programmes Encadrement pédagogique des professeurs Information aux parents Favoriser les leçons et devoirs à domicile	*Fait appliquer les régimes pédagogiques Emettre des critères pour de nouvelles méthodes pédagogiques Détermine la répartition du temps alloué à chaque matière (art. 222, 229, 237)
PROGRAMMES ET APPLICATION		Cadres flexibles Enseignement concret et activité créatrice selon les principes de l'école active Bonne formation intellectuelle et habitudes de travail Adaptation à la vie moderne Apprentissages de base Mi-temps pédagogique	Programme-cadre Individualisé par l'enfant, les parents et le professeur Adaptation constante de l'organisation scolaire aux différences individuelles	Programme plus précis par matière Répartition minimum minutée du temps consacré à chaque matière tout en évitant le cloisonnement Exemption possible de l'enseignement religieux	*Peut soumettre au ministre un programme d'étude local Choisit les manuels scolaires et le matériel didactique (art. 222, 229)
EVALUATION		Par équipe de maîtres à l'intérieur des écoles avec collaboration du ministère	Des acquis: par l'équipe-école au moment opportun Par le MEQ à la fin du primaire en langue maternelle et en mathématiques	Selon un plan d'évaluation fait par la CS et présenté au MEQ pour l'atteinte des objectifs des programmes et pour le personnel (p. 99-100)	*Participe à l'évaluation du régime pédagogique, des programmes d'études, des manuels et du matériel faite par le ministre (article 243)

* s'ajoute à ce qui précède.

N.B. Ce tableau n'est pas exhaustif.

Il est à noter que si, dans le Rapport Parent et dans L'école coopérative, on tentait de justifier la pédagogie souhaitée par des recherches et des expériences, seule une large reconnaissance de ces affirmations lors de la consultation du Livre Vert justifie les prises de position différentes en 1979.

De plus, le Livre Orange demande un apprentissage plus formel au deuxième cycle du primaire même s'il ne doit pas y avoir de cloisonnement étanche entre les deux cycles. On y annonce une liste des matières jugées essentielles, l'obligation d'enseigner toutes les matières du régime pédagogique, la nécessité de réaliser les objectifs déterminés par le gouvernement et une nouvelle répartition du temps consacré à chaque matière. L'enseignant n'a plus qu'un rôle très effacé: il doit préparer les plans d'étude et faire l'évaluation des élèves. L'école doit évaluer si les objectifs des programmes d'étude sont atteints et il appartient à la commission scolaire d'adapter "au besoin de ses diverses clientèles la partie indicative du programme d'études".

Les parents semblent réduits à se contenter de recevoir de la CS l'information concernant les études de leurs enfants, même si la consultation exprime "la nécessité d'une intensification de la communication entre parents et enseignants et l'importance d'une action concertée entre l'école et la famille".

Ces mesures indiquent une tendance nettement centralisatrice et une perte de marge de manoeuvre certaine pour les enseignants qui deviennent des applicateurs de mesures prises en dehors de la classe.

Le projet de loi 107 semble prolonger la tendance à la centralisation des pouvoirs loin du lieu de l'acte d'enseigner. Le professeur n'a plus qu'à appliquer les programmes du MEQ sous la surveillance de la CS. Cette dernière doit encadrer ("émettre des critères") les nouvelles méthodes pédagogiques (fin des écoles alternatives?). Les programmes lui échappent totalement, ainsi qu'une bonne partie de l'évaluation.

Pourtant, au début des années 1980, déçu des résultats obtenus réellement et globalement, constatant que le changement ne se fait pas vraiment, et désireux de parachever les réformes prônées par le Rapport Parent, le ministre de l'Éducation tentait d'élargir la participation réelle des parents au vécu scolaire en leur ouvrant plus largement la porte des écoles qui deviendraient le lieu principal des décisions en éducation. Cette réforme a pris successivement le nom de Projet de loi 40 (1983) et Projet de loi 3 (1984). Plus récemment, c'est le Projet de loi 107 (1987)¹² qui a pris la relève. Après modification, ce dernier projet¹³ sera finalement adopté en décembre 1988 pour être mis en vigueur graduellement à partir de septembre 1989.

Parallèlement à ces tentatives de réforme des années 1980 de la structure scolaire mise en place depuis le Rapport Parent, le MEQ tente de ramener le pouvoir des professeurs (et leurs salaires) à des niveaux qu'il juge plus justes et raisonnables. Une campagne de dénigrement du rôle des professeurs semble réussir pour obtenir un certain appui du public devant les lois 70, 105 et 111 (1983) qui augmentaient sensiblement la tâche des enseignants tout en réduisant leurs salaires.

Depuis 1977, avec les consultations sur le Livre Vert, et sur les projets de loi 40 et 3, des énergies considérables en participation ont été dépensées par la population qui ne semble plus intéressée par l'école. L'adoption de la loi 107 par l'Assemblée nationale le 23 décembre 1988 n'a soulevé aucun remous. Cette loi est pourtant très importante puisqu'elle remplacera la Loi sur l'instruction publique et aura des effets importants sur l'école. En plus de cet effet de désintéressement récent, certains résultats ont pu être constatés: en effet, la diminution de la hausse des coûts de l'Éducation nationale sera atteinte (grâce parfois à des compressions sur les services essentiels) ce qui a été perçu par plusieurs comme l'objectif principal du MEQ et les CS verront se confirmer leur puissance face au gouvernement et au contrôle des écoles.¹⁴

La démotivation des parents et des professeurs¹⁵, semble avoir relégué bien loin la possibilité d'un renouveau pédagogique. En

1987, le MEQ paraît accepter la répartition des pouvoirs et des rôles qui se sont mis en place au cours des dernières années et dont le point tournant semble dater de 1977-1978. Certains indices tendent à laisser croire que ces rôles sont les suivants: le MEQ décide des montants à distribuer dans les CS et ces dernières ont beaucoup de latitude pour les dépenser selon leur volonté à la condition de ne pas faire de déficit. Les CS gardent également le contrôle pédagogique complet à partir du moment où elles respectent et imposent le régime pédagogique du MEQ.¹⁶

Les moyens mis en oeuvre par le MEQ depuis la fin des années 1970 pour tenter de poursuivre la réforme scolaire sont l'application de nouveaux programmes, de nouvelles directives, de nouveaux régimes pédagogiques. Les enfants et les professeurs semblent de moins en moins présents dans ces opérations de plus en plus techniques et bureaucratiques. Daniel Leroux¹⁷ étudie les effets d'une telle institutionnalisation dans laquelle "la pédagogie dans son art et ses connaissances est déterminée par les cadres institutionnels". Il tente de démontrer que "la radicalisation récente des institutions éducatives réduit la créativité des intervenants, des enseignants et des enseignés".

Ainsi le dire pour une école axée sur les besoins de l'enfant demeure assez constant, du moins jusqu'au début des années 1980, mais se trouve parfois difficile à réaliser à cause des contraintes imposées à l'action pédagogique par les applications

souvent rigides de ces directives, programmes, décrets, régimes pédagogiques qui constituent le fer de lance du faire dans le système scolaire.

Très peu d'études ont été faites sur le changement dans l'approche pédagogique réelle que l'on retrouve généralement dans les écoles du Québec. Quelques auteurs ont tenté d'en parler, ce qui donne des indices pour constater les suites des réformes successives.

3.1.3 Opinions de quelques auteurs sur la pédagogie au primaire

Dans Le rapport Parent, dix ans après¹⁸, Roland Vinette¹⁹ parle de la difficulté de savoir ce qui s'est fait réellement dans les écoles pendant les dix ans qui ont suivi la réforme.

Ce qui s'est fait à la suite de la promulgation par le ministère du règlement #1 régissant l'école élémentaire, il n'est pas facile de le dire avec précision car il semble bien que ni le ministère de l'Éducation, ni la Centrale de l'enseignement du Québec, ni la Fédération des commissions scolaires ne possèdent de renseignements valables sur ce point.

S'appuyant sur des témoignages de directeurs d'école, Vinette constate qu'au plan des "structures, seule l'étiquette a été changée". Il cite Jean-Paul Desbiens²⁰ pour qui, deux raisons principales expliquent de meilleurs résultats de la réforme scolaire au niveau élémentaire qu'aux autres niveaux: les structures n'ont pratiquement pas changé et la formation des maîtres a été une plus grande préoccupation: "C'est donc là qu'on

a eu davantage de chance de manifester de la créativité et de laisser leur enfance aux enfants".

Dans le même document, Ghislaine Roquet²¹ constate cependant que cette formation des enseignants est loin de donner entière satisfaction et qu'il reste beaucoup à faire. Elle termine en suggérant:

Le Québec devrait choisir de ré-orienter son effort collectif en éducation (je ne dis plus <<son système d'éducation>>!) dans un sens plus personnalisant -beaucoup de penseurs le souhaitent!-, il faut espérer qu'il fera porter sa volonté de rénovation d'abord sur les personnels d'éducation qui sont <<les premiers artisans de la réforme>>.

Ce témoignage montre bien que les écoles étaient encore assez loin des propositions du Rapport Parent dix ans après ce dernier et que l'on en est encore à souhaiter un enseignement plus personnalisé.

Quelques années plus tard, commentant le virage proposé par le Livre Vert, Yves Bégin²² exprime ainsi le virage vers un enseignement plus formel qui semble être choisi par le gouvernement:

Il n'est pas question de nier le fait que l'enfant et l'adolescent peuvent fort bien effectuer des apprentissages nombreux et valables sans recevoir d'enseignement formel et structuré.

Cependant, ces apprentissages sont le fait de lieux hors de l'école, selon cet auteur. C'est bien illustrer la division qui existera désormais entre le milieu de l'enfant et l'école, car, continue, Bégin:

Il ne faut pas perdre de vue le fait que l'enseignement formel et structuré est la raison d'être de l'école et qu'un tel enseignement requiert l'existence de programmes véritables, élaborés avec le plus grand soin par le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec tous ceux qui sont en droit d'apporter une contribution à leur constitution et à leur révision continuelle.

Ce retour vers un enseignement plus collectif et déterminé davantage par la société que par les besoins de l'enfant reçoit également un appui de représentants de parents qui voient dans le projet éducatif un moyen de se donner "une visée pédagogique un peu plus organique, moins atomisée" pour "assurer une cohérence de base et fournir l'ambiance indispensable à l'éclosion de la fonction sociale", car, ²³

L'école, comme sous-système de notre société, a un rôle important à jouer. Cependant, ce rôle doit se jouer surtout en fonction des objectifs que notre société s'est donnés pour répondre aux besoins et aux aspirations de la population, en tenant compte de l'évolution de tous les autres sous-systèmes qui la composent.

Ces prises de positions indiquent bien que la société est en voie de rejeter l'approche "puérocentriste" du Rapport Parent pour se diriger vers une approche beaucoup plus "sociocentriste" que l'on verra progressivement se mettre en place dans les années 1980.

Le programme d'études est ainsi devenu le point de référence auquel doivent se conformer les enfants s'ils veulent réussir comme semble le dire un dépliant en provenance du MEQ²⁴:

Dans les écoles du Québec: J'apprends à lire, à écrire, à compter, et aussi à m'exprimer, à penser, à réfléchir et à analyser des situations concrètes prévues par le programme d'études. (...)

L'enseignement dispensé dans les écoles du Québec est solide et fiable; il est le ferment actif du développement et de l'épanouissement de nos jeunes, selon leurs talents et leurs possibilités. Il les prépare à s'engager dans des études postsecondaires avec tous les moyens d'y réussir. A toutes et à tous, il donne les outils nécessaires pour relever les défis de la vie active en les préparant adéquatement aux responsabilités de la famille et du travail.

Ce document publicitaire exprime bien la marge entre un dire (l'école presque idéale) et le vécu de tous les jours (un faire) qui semble assez loin de ce rêve.

Plus récemment, Michel Carbonneau²⁵ estime que "l'école québécoise (25 ans après le Rapport Parent) est une école renouvelée", mais que ce n'est pas une école active "car elle ne s'est pas vraiment centrée sur l'enfant", et qu'il faut "déplorer le peu de progrès réalisé dans le domaine des rythmes individuels". Si l'école a "une meilleure décoration et est habituellement mieux nantie en divers locaux", "la dernière décennie a surtout été sous le signe d'un retour au conservatisme".

Pour concilier un meilleur apprentissage et le développement intégral "ce qui, à première vue, paraît inconciliable", il faudrait améliorer l'efficacité pédagogique. Pour ce faire, Carbonneau suggère "l'intégration des divers enseignements et celle de l'horaire varié pouvant aller jusqu'au mi-temps pédagogique déjà prôné par la Commission". On ne retrouve que peu

ces positions ou des semblables dans les derniers documents en provenance du gouvernement.

Cette étude, bien superficielle de dires et de propositions de faires en provenance du MEQ indique un effort pour réaliser les objectifs du Rapport Parent aux cours des années 1960 et 70. Des aspects importants semblent avoir été généralement négligés, comme plusieurs principes de l'école active, le respect du rythme de l'enfant, etc. Cet effort pour généraliser et expérimenter plus à fond les propositions du Rapport Parent semble s'arrêter avec le virage qui est constaté avec le Livre Vert et la consultation qui a suivi pour en arriver à un système éducatif beaucoup plus structuré, bureaucratique, technocratique et hiérarchisé, beaucoup plus loin de l'enfant et du professeur, principaux acteurs et responsables de l'action pédagogique selon le Rapport Parent.

Dans la section suivante, le CSE, principal témoin de ce qui se passe dans les écoles du Québec, sera mis à contribution par le biais de certains documents produits depuis 1964.

3.2 Le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE)

Dans son rapport de 1980-1981,²⁶ le CSE résumait ainsi son mandat:

Le Conseil doit donner son avis au Ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre et sur toute question que le Ministre lui défère. Le Conseil doit transmettre au Ministre, qui le communique à l'assemblée nationale, un rapport annuel sur les activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil peut aussi soumettre au Ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation et solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'éducation.

Pour ce qui concerne l'enseignement élémentaire le CSE est donc un témoin privilégié du dire sur l'éducation. Il donne aussi son opinion sur le faire qu'il constate dans les écoles. Les nombreuses publications du CSE depuis sa création en 1964 mériteraient, à ce titre, d'être fouillées et pourraient donner une image assez réaliste du monde scolaire québécois depuis la réforme initiée par le Rapport Parent. Sans aller jusqu'à une étude exhaustive, une observation attentive de quelques documents permet de repérer quelques constantes.

Les documents issus du CSE sont de différentes natures. Par exemple, chaque rapport annuel d'activités est accompagné d'un rapport sur "l'état et les besoins de l'éducation" sous forme de document thématique qui fait l'objet d'un "Tome II" depuis 1980-1981. Au cours des années 70 cependant, le CSE a plutôt présenté à ce sujet, une revue générale de ces états et besoins. De plus, de façon très diverse en quantité et en développement,

le CSE émet des avis et des recommandations au ministre de l'Éducation (voir annexe 2). Les comités catholique et protestant font de même. D'autres documents résultant de consultations ou de recherches sont également publiés.

Pour les besoins de la recherche, tous ces documents ne seront pas utilisés dans cette section. A partir de la lecture des rapports annuels et des avis et recommandations du CSE, il est possible de se faire une bonne idée de la vision du rôle de l'enseignement primaire au Québec et de son renouvellement en fonction des attentes du Rapport Parent. Trois périodes s'y distinguent assez nettement: 1964-1977, 1977-1980, 1980-1987.

3.2.1 Humanisation (1964-1977)

Pendant plus d'une décennie, à partir de sa fondation, le CSE revient souvent sur le changement nécessaire dans l'enseignement primaire qui doit être basé sur des objectifs clairs. Il présente ces objectifs dans l'Activité éducative (1969-1970) et il les rappelle souvent par la suite; par exemple en 1972-1973,²⁷ il énonce les principes pédagogiques "que le Conseil a décrits comme étant fondamentaux dans le rapport précité":

- L'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace;
- l'étudiant doit recevoir tout au long de son apprentissage, à chacun des pas qu'il accomplit, la confirmation de son succès ou de son erreur;
- l'étudiant doit posséder la liberté de progresser au rythme qui correspond à ses capacités et selon son cheminement individuel.

Dans son avis sur l'École élémentaire nouvelle (février 1970), le CSE constate "que si le mouvement vers le renouveau pédagogique existe au Québec (...) cette réforme est loin d'être généralisée":²⁸

Si l'enseignement élémentaire devait demeurer exclusivement centré sur la transmission de connaissances, les enseignants risquent de se trouver limités et déçus du niveau des connaissances qu'ils abordent avec les enfants, et plusieurs d'entre eux quitteront l'enseignement ou passeront au niveau secondaire.

Les dimensions psycho-pédagogiques de l'action d'un maître à l'élémentaire constituent à la fois la matière essentielle de son activité professionnelle et la source la plus sûre d'une valorisation de l'enseignant à l'élémentaire.

Ce texte indique clairement que la motivation de l'enseignant se trouve ailleurs que dans la simple transmission de connaissances et qu'on doit lui donner les moyens de réaliser les principes pédagogiques de l'école renouvelée.

En 1974-1975, dans son avis sur les conventions collectives (décembre), le CSE fait état des "crises majeures depuis 1966" dans les relations de travail entre professeurs, CS et MEQ; de la difficulté de plus en plus grande d'identifier des personnes responsables et des impacts négatifs sur la vie pédagogique des écoles. Un système inhumain et "une organisation scolaire trop centralisée" font partie des causes de cette situation.²⁹ Il semble donc que le dire officiel est loin d'être mis en pratique dans les écoles. Les crises majeures dans les relations de travail en seraient les principales causes.

En 1975-1976, recommandant de laisser "le plus d'autonomie possible" aux CS en vue d'adapter à leurs milieux respectifs le règlement no 7 sur le cadre général d'organisation de l'enseignement, il rappelle qu'il faut bien expliquer aux CS l'esprit qui a présidé à ce règlement, que la "réforme (du Rapport Parent) est loin d'être généralisée au niveau élémentaire" et que les ressources humaines n'y sont pas suffisantes, ce qui "est une préoccupation constante" du CSE.³⁰

De décembre à mai de cette année scolaire, les mises en garde au MEQ sur l'effet négatif des négociations dont "l'élève est l'otage inconscient" occupe le CSE.³¹ Loin de s'être améliorée, la situation est jugée comme grave par le CSE puisque les enfants sont les "otages" des rapports de pouvoir entre MEQ, CS et professeurs.

En février, il rappelle de nouveau que "l'organisation des activités doit respecter les caractéristiques individuelles des élèves et favoriser leur progrès continu".³² Pour le CSE l'enfant doit toujours être au centre de l'éducation. Cela ne se fait pas cependant dans la pratique.

En 1976-1977, le CSE commence à se poser des questions sur la marge de manoeuvre du professeur dans sa classe; il écrit dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation:³³

L'école primaire ne repose plus sur le seul titulaire de classe: d'autres agents désormais interviennent

davantage avec lui auprès des enfants. Outre le principal, ce sont les spécialistes, les professionnels non-enseignants, les suppléants, les stagiaires. Les parents aussi participent davantage à la vie de l'école.

Le CSE réalise ici que les conditions d'enseignement ont changé, que le professeur doit travailler en collaboration avec un nombre de plus en plus grand d'intervenants dans sa classe. Comment peut-il réaliser ainsi l'école renouvelée basée sur les besoins de l'enfant et adaptée à chacun des enfants? Il pose ainsi son diagnostic sous forme de questions:

L'enseignant est constamment pressé de s'ajuster à de nouveaux changements dans le système scolaire, dans la pédagogie, dans les instruments de travail. La marge de manoeuvre de l'éducateur professionnel demeure assez mince. Comment peut-il poursuivre avec quelque continuité un projet éducatif personnel dans le souci premier du bien des enfants?... faut-il dès lors s'étonner de leur résistance, ou bien de leur lassitude, ou encore de leur insatisfaction?

Jusqu'en 1977, il est donc facile de reconnaître la ligne de pensée du CSE. L'école renouvelée doit faire passer l'enfant avant tout, cependant de nombreuses difficultés s'accumulent devant le professeur qui veut se renouveler en vue d'atteindre cet objectif: les relations de travail empêchent les enseignants de travailler dans des conditions favorables, les nombreux intervenants que les changements dans le système scolaire amènent dans les classes empêchent également le professeur de fonctionner avec une marge de manoeuvre suffisante.

Ces difficultés concernent d'abord le système: crises majeures depuis 1966 pour les conventions collectives, organisation

scolaire trop centralisée, "esprit" de la réforme non compris par les CS, ressources insuffisantes, manque de marge de manoeuvre du titulaire, etc. De plus, demeure une habitude bien enracinée: l'enseignement trop concentré sur les connaissances. Une constatation demeurera: la réforme scolaire ne se fait pas réellement. Pour le CSE le dire issu de la réforme scolaire est toujours valable; il observe cependant qu'il ne se traduit pas dans le faire des écoles.

3.2.2 Questionnements, recherches (1977-1980)

Cette période semble plutôt calme. Il n'y a pas de prises de position ferme sur les buts de l'éducation. On s'arrête plutôt sur de grands questionnements sur lesquels on fait des études. Le faire dans les écoles est beaucoup moins étudié, les réflexions du CSE semblent changer de niveau.

C'est ainsi qu'en 1978-1979,³⁴ le CSE mentionne dans son Rapport d'activités qu'il fait part des études et recherches sur les comités d'école, le projet éducatif, l'égalité des chances et enfin, sur les indicateurs de qualité en éducation afin "de déterminer les critères que le Conseil utilisera dans son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation".

La Commission de l'enseignement primaire, en 1979-1980,³⁵ parlera dans le Rapport annuel du CSE d'une situation navrante:

Les inquiétudes affichées par certains milieux scolaires, le scepticisme ou l'indifférence constatés

chez d'autres à l'égard du renouveau de l'école québécoise, font croire que le dialogue instauré à l'occasion du Livre Vert, entre les responsables de haut rang et la base du monde scolaire a été malheureusement interrompu. Ce dialogue doit reprendre pour la conduite à bon port des opérations découlant du Plan d'action, notamment l'implantation de nouveaux programmes.

Le Livre Vert semble avoir pris la relève du Rapport Parent pour une école renouvelée. Cependant, il réédite intégralement un tiré à part de L'Activité éducative de son rapport annuel 1969/70, ce qui pourrait laisser entendre qu'il désire toujours une école d'abord au service de l'enfant. C'est du moins ce que prône ce document sur la pédagogie organique.

Cependant, le ton est souvent moins agressif que pendant la période précédente; le CSE, dans ses avis, rappelle moins au MEQ l'obligation de réaliser sa mission de renouveler l'école primaire afin de continuer le changement amorcé par le Rapport Parent. La position du CSE sur le dire semble vouloir changer, ce qui est confirmé dès 1980.

3.2.3 Contradictions (1980-1987)³⁶

Jusque là axé sur une école primaire au service du développement intégral de l'enfant, le CSE prend subitement position pour une école d'abord au service du développement intellectuel dont a besoin la société, reléguant clairement ce "développement intégral de l'enfant" au second rang des préoccupations, car

l'école ne peut plus assumer seule ce développement. Son rôle concerne d'abord l'aspect intellectuel. Les passages suivants du rapport 1979-1980 (Tome II) sont clairs:³⁷

L'institution scolaire ne peut plus se permettre de répondre indûment aux multiples tâches supplétives que le milieu tente de lui confier. Le rôle spécifique qui lui est dévolu en est un d'instruction et d'éducation. On s'attend donc à ce qu'elle dispense un enseignement, à ce qu'elle transmette un savoir, à ce qu'elle forme et développe des êtres humains. (...) Bien que les objectifs des programmes officiels visent la réalisation d'apprentissages d'ordre cognitif, social, affectif, physique, moral, spirituel, il n'en demeure pas moins que c'est sur le cognitif qu'on met davantage l'accent à l'école et c'est sans doute là-dessus que l'école rencontre le moins d'interférences. L'action de celle-ci sur d'autres dimensions de l'être comme le sens moral, le sens critique, les émotions, reste secondaire. Le développement intellectuel, à cause du temps qui lui est consacré, devient, dans les faits, prioritaire à l'école.

Après avoir soutenu la vision d'une école renouvelée décrite par le Rapport Parent et une école vécue comme dans L'activité éducative, le CSE affirme tout à coup que l'école doit se limiter surtout à ce que l'école traditionnelle a toujours fait: transmettre du savoir. L'institution scolaire n'aurait plus les moyens de faire davantage; le CSE justifie sa nouvelle position aussi par la constatation d'un état de fait:

Les choses se passent ainsi parce que telle est de fait la commande passée à l'école, tel est le cadre de travail fourni et telles sont aussi les croyances pédagogiques des enseignants. Ces derniers croient que leur tâche a pour objet prioritaire le progrès intellectuel de leurs élèves et ils y consacrent conséquemment le plus clair de leur temps.

Ainsi, ce ne serait pas d'abord le MEQ qui, par les moyens mis en oeuvre, empêche la mise en place de l'école renouvelée, mais les

professeurs eux-mêmes; c'est là une prise de position nouvelle pour le CSE.

Les enseignants tiennent, semble-t-il, à une conception traditionnelle de l'activité éducative et tout ce qui ne se rattache pas de quelque manière au développement intellectuel leur paraît secondaire.

Par le nouveau régime pédagogique du MEQ, ces désirs des enseignants de s'en tenir surtout aux matières académiques sont comblées. Il y a donc pour une fois accord entre le monde enseignant et le MEQ sur une approche commune de l'éducation. Il semble donc que le CSE n'a plus qu'à s'incliner tout en gardant quelques faibles réserves:

Le nouveau régime pédagogique pour le préscolaire et le primaire de même que les nouveaux programmes sont de nature à leur convenir. Le Conseil a exprimé son accord ... [pour une] formation qui s'appuie sur un meilleur apprentissage des <<matières de base>>, ce qui n'infirme pas pour autant l'objectif ultime du développement intégral de la personne aux plans physique, moral ou religieux, affectif, social, esthétique. Mais l'école a ses limites et ne peut assumer seule la responsabilité d'un tel programme. Elle aurait tort toutefois d'ignorer les diverses dimensions de l'être. La poursuite d'une plus grande égalisation des chances, entre autres, requiert de l'école une attention de tout l'être de l'élève.

Ce texte vient donc en contradiction étonnante avec une position très ferme (jusqu'en 1977 au moins) en faveur de la priorité à donner aux besoins globaux de l'enfant, position qu'on semblait vouloir encore défendre un an auparavant avec la réimpression de L'Activité éducative.

Cette prise de position à cheval sur deux approches opposées de l'enseignement (traditionnelle et de l'école renouvelée,

sociocentriste et puérocentriste) sera la marque de commerce de la plupart des documents publiés par le CSE depuis 1980. Tout se passe comme si on devait faire l'école traditionnelle avec les moyens de l'école nouvelle, ouverte, "humaniste".³⁸ Le CSE accepte désormais que les habitudes des professeurs, les attentes du MEQ pour une école bien encadrée par les régimes pédagogiques soient bien respectées.

Quatre documents serviront à démontrer que ces ambiguïtés et ces contradictions du CSE se maintiennent jusqu'à maintenant. En voici quelques idées principales:

3.2.3.1 Par-delà les écoles alternatives (1985)³⁹

Dans le document Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, dès le premier paragraphe, la CSE reconnaît "les besoins éducatifs diversifiés des élèves" comme un défi au système scolaire et la nécessité d'arriver à un équilibre entre⁴⁰

les impératifs liés à la poursuite d'objectifs communs et ceux, non moins pressants, qui découlent d'une volonté partagée d'aider chaque individu à progresser selon son rythme propre et dans le respect des besoins légitimes.

Ceci amène à l'importance de l'innovation et d'approches pédagogiques différentes qui

témoignent toutes d'une sorte de droit à la différence que les réformes successives ont, de diverses manières et avec des accents variables, essayé de promouvoir ... [et dont les] écoles alternatives témoignent assurément.

Pour que ces dernières puissent "assurer un rapprochement intéressant avec les pratiques de l'école régulière", le CSE recommande (Recommandation no 1):⁴¹

Que les écoles alternatives pédagogiques accordent une plus grande importance à l'évaluation systématique des capacités développées et des connaissances acquises par les élèves et procèdent à cette fin à des approches plus graduées des programmes du primaire.

La contradiction (objectifs communs et respect du rythme de chacun) à l'intérieur de la première citation et entre les deux dernières (droit à la différence et évaluation systématique des élèves) saute aux yeux pour qui croit que l'enfant est plus important que le programme. Comment, en effet, relever le défi de rester dans un système uniformisant (tout se passe généralement en même temps pour tous les enfants d'une même classe selon des directives régionales) tout en respectant les rythmes et les besoins de chaque enfant? Comment respecter le droit à la différence tout en imposant à tous une approche graduée et commune des programmes? Le CSE ne semble pas bien réaliser que la marge de manoeuvre du professeur qu'il estimait insuffisante quelques années auparavant, n'a pu que se réduire depuis les dernières années, avec les nouveaux programmes et régimes pédagogiques, les conditions de travail imposées et les restrictions budgétaires qui obligent à augmenter la charge de travail. Les professeurs peuvent-ils réellement tout faire?

3.2.3.2 Apprendre pour de vrai (1985)⁴²

L'objectif d'apprentissage prime dans le texte Apprendre pour de vrai. A la question qu'il juge piégée de savoir si l'école doit "rendre tout le monde heureux à l'école pour ensuite le [l'élève] faire apprendre", le CSE choisit de répondre que:⁴³

Sans croire que l'école puisse rendre tout le monde heureux ni que ce soit son rôle, on peut considérer que l'enfant qui apprend quelque chose et qui se sent respecté sera tout au moins satisfait. [Et] ... avec les plus jeunes, l'éducateur va normalement éveiller le goût d'apprendre en abordant des apprentissages systématiques.

Le CSE estime que le goût d'apprendre peut venir d'apprentissages systématiques. Le respect du rythme de l'enfant semble déjà mis en veilleuse comme priorité au risque d'accepter que l'école ne puisse "rendre tout le monde heureux".

Dans les pages suivantes, le CSE pose toutes sortes d'exigences pour réussir à passer la matière, susciter l'intérêt; cela est plus difficile en milieux défavorisés où "les enseignants ne comptent plus sur le suivi familial pour inculquer le sens de l'effort". Mais lorsqu'ils "prennent en main la motivation des enfants, on découvre des élèves très dynamiques". Dans la conclusion, rien de certain pour y arriver: "des messages, des attentes, des appels" pour concrétiser "le principe selon lequel il convient de centrer l'école sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement ou la matière", d'où la grande importance de trois facteurs: "les aspects affectifs ..., l'engagement actif et

personnel dans la démarche d'étude, enfin, une sensibilité primordiale aux interactions entre élèves et professeurs."⁴⁴

Ce document confirme bien que le dire du CSE est confus et ne donne guère matière à trouver des moyens pour passer à l'action, au faire dans les écoles.

3.2.3.3 L'éducation d'aujourd'hui (1986)⁴⁵

Trois paragraphes du texte récent, L'éducation d'aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence résumant bien le défi non relevé entre la nécessité d'inculquer un savoir commun [programmes] dans le développement intégral de l'enfant:⁴⁶

Une même visée transversale demeure: celle qui concerne l'aptitude à situer les acquisitions particulières dans l'ensemble des savoirs et à les intégrer dans l'ensemble du potentiel personnel. La tâche est énorme, mais le Conseil est d'avis que, plus que jamais, c'est de cette formation que les individus - tous les individus - ont le plus pressant besoin. ...

[Cependant] il importe ici de rappeler que le morcellement des apprentissages que trop d'élèves et d'étudiants vivent en cheminant à travers les ordres d'enseignement n'est pas un bon gage de formation fondamentale. Celle-ci exige des continuités plus organiques, dont l'attention et l'encadrement pédagogiques, bien plus que les seuls ajustements de structures, peuvent promouvoir la réalisation. ...

[Car] Que devrait pouvoir maîtriser un enfant à la fin de l'école primaire, par exemple? Il semble que bien peu de gens le sachent avec quelque précision, surtout que, conformément au régime pédagogique, c'est l'âge qui décide ultimement du passage au secondaire.

Ce texte pose de façon dramatique des questions qui découlent de l'incapacité du CSE à prendre position clairement entre une école renouvelée, organique dont il semble avoir encore la nostalgie et qui devrait être intégrée à une école traditionnelle. Il admet

que ce que l'on enseigne aux enfants n'est pas nécessairement ce dont ces derniers ont besoin; il admet qu'il faut changer des choses. Ici encore, cela semble l'impasse car pour le CSE, tout en gardant en tête de liste "une solide formation fondamentale",⁴⁷

l'institution scolaire n'a de sens que si on y trouve l'occasion d'«apprendre pour de vrai», de développer les diverses dimensions de sa personnalité, d'acquérir des compétences réelles et reconnues, de grandir dans un climat d'accueil et d'exigence.

Accueil et exigence: ces deux mots sont-ils vraiment contradictoires? Est-il possible de les faire cohabiter dans le faire pour une école idéale? Pour le CSE, cela demeure un voeu, mais il ne propose pas de moyen pour y arriver.

3.2.3.4 La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement (1987) ⁴⁸

Cette volonté du CSE de continuer à mettre l'accent d'abord sur la dimension intellectuelle sans dire clairement qu'elle prime sur la dimension de développement intégral est bien illustrée aussi dans ce rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins en éducation, La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement.⁴⁹ Le CSE y affirme qu'il n'y a pas à choisir entre forme et contenu, individualité et collectivité, apprentissage intellectuel et développement intégral, choix des finalités et contrôle des résultats, mais qu'il faut tenir compte de tous ces pôles.

Pourtant, au sujet d'un de ces choix à ne pas faire, le CSE écrit qu'il

reconnaît la nécessité d'une insistance plus marquée dans la dimension intellectuelle, mais affirme qu'il importe au plus haut point de conserver la visée d'un développement intégral.

Les mots insistance et visée semblent bien indiquer la priorité que le CSE entend conseiller tout en se gardant de dire que le développement intégral passe au second rang. Il faut en garder la visée... A moins que pour le CSE le faire proposé (développer d'abord l'intellectuel par l'enseignement traditionnel) soit le moyen idéal pour réaliser le dire du développement intégral. Cela serait difficile à soutenir actuellement face à certaines recherches (L.A. Hart, par exemple⁵⁰) en éducation qui semblent plutôt démontrer l'inverse.

Un cinquième document permet de supposer que cette ambiguïté dans la volonté d'avoir une école adaptée aux enfants tout en gardant la priorité aux apprentissages "de base" se retrouve chez une certaine élite québécoise. Marie Lamarre⁵¹ a interrogé pour le CSE une quarantaine de personnalités du Québec pour connaître leurs tendances en éducation.

Dans le document Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation (1987), elle rapporte⁵² que les gens veulent développer efficacement les jeunes dans "des apprentissages qui ont porté fruit (pour nous) et nous désirons qu'il en soit ainsi pour eux";

cependant, s'il ne veulent pas revenir à l'école traditionnelle, il faut demeurer prudent:

Globalement, les gens interviewés espèrent que nous aurons la sagesse de ne pas brusquer les changements, mais aussi celle de les aménager avec originalité et cohérence. A l'école qui a entre les mains les générations de demain, ils demandent de développer le plus complètement possible les potentiels de chaque jeune, de façon à constituer une société vigoureuse, créatrice, débrouillarde et productive.

On doit constater ici que la valse-hésitation entre l'école traditionnelle et les changements souhaités est présente chez les gens consultés. L'école doit en même temps transmettre des savoirs traditionnels -qui ont été bons pour eux- et être au service du développement de toutes les potentialités de chaque enfant. Est-il possible pour l'école de tout faire dans les conditions actuelles?

Ainsi, le CSE ayant pour mandat d'observer ce qui se passe en éducation et de conseiller le gouvernement, fait passer au second rang la réforme de l'enseignement basée sur des approches plus ouvertes et prône plus ou moins ouvertement un retour à l'"essentiel" qui semble signifier pour lui, une priorité à accorder au développement intellectuel de l'enfant.

Dans ce dernier rapport, le CSE rejoint cependant le MEQ quant à un moyen à prendre pour améliorer le rendement de nos écoles: leur donner plus de pouvoirs. C'est dans ce sens, on l'a vu plus haut, que vont les projets de lois 40 et 3 que les CS ont fait

avorter. Le projet de loi 107 est venu compléter la démarche de changement amorcé au début des années 80. Il est certain que l'approche éducative du Rapport Parent est assez loin de ce qu'on retrouve dans cette loi.

Il semblerait donc que le dire du CSE se soit ajusté à partir de 1980 à la situation réelle qui semble avoir toujours existé majoritairement dans les écoles: une éducation basée avant tout sur des objectifs de performance et de savoir intellectuels plutôt que sur des objectifs de développement personnel intégral comme le prônait le Rapport Parent dans son désir d'une école renouvelée.

La volonté commune actuelle du MEQ et du CSE de donner plus de pouvoirs aux écoles, ne semble cependant pas vouloir s'accompagner d'un retour vers cette école renouvelée proposée par le Rapport Parent.

Le MEQ et le CSE font partie de la société québécoise qui a subi une profonde mutation au cours des années 60. L'école primaire renouvelée souhaitée alors ne s'est pas réalisée même si on en sent encore le désir de la part du CSE et d'une certaine élite. Dans le faire réel, on semble retourner plutôt vers l'école traditionnelle⁵³ axée sur le savoir, le développement intellectuel d'abord et dont la qualité devrait être assurée par des écoles que le MEQ et le CSE voudraient plus autonomes. Les

principales résistances à ce nouveau partage du pouvoir viennent des CS si l'on regarde leur résistance aux projets de lois 40 et 3 qui proposaient un nouveau partage des pouvoirs des CS en faveur des écoles. Ainsi, les enjeux du système scolaire se jouent à un niveau qui dépasse le faire dans les écoles, mais qui ont pourtant un impact important sur la marge de manoeuvre des professeurs.

Les changements constatés dans le monde scolaire québécois peuvent-ils s'expliquer par un contexte plus large? Plusieurs auteurs ont écrit sur le cheminement de la société québécoise depuis l'ouverture des mentalités des années 60. Il peut être utile d'en consulter quelques-uns pour une étude du contexte global d'abord au niveau de la société québécoise, puis de jeter un coup d'oeil sur la société occidentale avant de voir où en est l'éducation dans quelques autres pays. Les citations qui sont données ici permettent parfois de donner une explication à des situations vécues.

3.3 La société québécoise

L'évolution de la société et de l'école depuis deux ou trois décennies ne sera étudiée ici que très superficiellement. Il s'agit seulement de vérifier si la tendance à un retour aux valeurs qui prévalaient avant la révolution tranquille et que l'on peut discerner dans des documents du MEQ et du CSE se retrouve aussi dans un contexte social plus large. Ce bref

éclairage pourra être utile pour la conclusion de cette recherche.

Les conséquences sociales de l'ouverture au monde du Québec suite à la révolution tranquille ont été étudiées par plusieurs auteurs. On s'entend généralement pour parler de la volonté -pendant les années 60- de faire participer les gens de tous les milieux à leur développement, les usagers des services en particulier. La population donne son opinion et suggère des solutions aux problèmes vécus. Peu à peu cependant, on voit cette participation désirée et favorisée par les autorités, se changer en information (de haut en bas). Maurice Champagne-Gilbert parle d'"opérations de conditionnement déguisées en consultation".⁵⁴ La population est invitée à participer désormais à la réalisation d'objectifs décidés au palier gouvernemental et appliqués par une technocratie bien rodée et efficace par elle-même.

Jean-Jacques Simard (1983) décrit bien comment cette technocratie s'est installée, obligeant ainsi la population à subir, pour survivre, des décisions prises sans qu'il soit possible d'en identifier les responsables. John Galbraith (1985) et Carl Rogers (1984) ont fait la même constatation.⁵⁵

Selon Maurice Poncelet (1979), la force de l'administration peut s'illustrer ainsi:⁵⁶

L'administration devient ainsi un pouvoir, le pouvoir administratif; celui-ci bénéficie d'avantages sur les

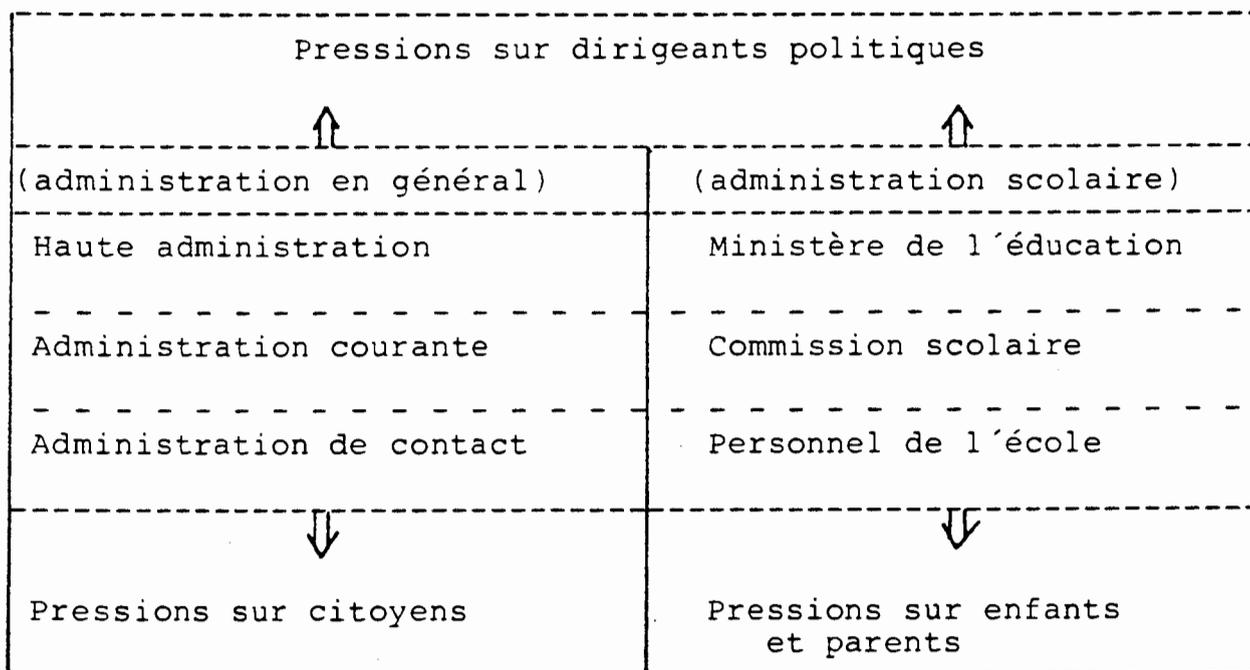
autres, notamment:

- stabilité, surtout en comparaison du pouvoir politique;
- connaissance et compétence technique, surtout en comparaison du pouvoir passif.

Ce qui va l'amener à exercer des pressions. Nous distinguerons, pour illustrer ces pressions, au sein de l'administration, trois zones: en haut, la haute administration (sous-ministres, sous-ministres adjoints, directeurs, ceux qu'on appelle couramment les <<mandarins>>); en bas, l'administration de contact (celle qui a des rapports fréquents avec les citoyens (postes, police, douanes, service de bien-être, d'impôts, etc.) et au milieu l'administration courante, faisant fonctionner normalement et régulièrement la machine.

Figure 1

Force de l'administration



Inspiré du graphique 9 dans PONCELET, Maurice, Le management public, Québec, PUQ, 1979, p. 40.

Ce système peut expliquer pourquoi les écoles et les professeurs ont perdu une part de leur marge de manoeuvre. Dans un tel système, on peut facilement associer les professeurs à des administrateurs de contact dont le seul rôle est de remplir les exigences de la haute administration en passant par les CS (administration courante).

Pour Godbout (1983) la participation dans un tel contexte, désormais, va à l'encontre de la démocratie puisque la seule participation possible doit se faire à l'intérieur de cadres établis par la haute administration.⁵⁷ Le Québec connaît donc une évolution vers une main-mise globale de l'administration sur tous les aspects de la vie personnelle.

Nous vivons donc dans une société en évolution caractérisée par un contrôle bureaucratique de plus en plus poussé qui a des effets directs sur le vécu de la population, ce qui amène à négocier un nouveau contrat social qui, comme tout contrat social, ne peut qu'être difficile à vivre pour les individus selon Goyard-Fabre, car "c'est un problème, bien plus qu'une solution". Les doctrines libérales prônées actuellement vont souvent à l'encontre des libertés individuelles, selon la même auteure.⁵⁸

Certains, comme Godbout croient cependant que cette évolution se terminera dans un temps indéterminé dans le sens

d'une reconnaissance des droits fondamentaux que les usagers arriveront à sauvegarder.⁵⁹ Peu d'auteurs sont aussi optimistes cependant.

Les administrateurs de contact que sont devenus les dispensateurs de services professionnels (y compris les professeurs) sont pour le moment mis dans des situations très pénibles à vivre devant les coupures de services rendues nécessaires par les budgets réduits⁶⁰ de sorte que de plus en plus, les services sont déterminés par la quantité d'argent investi ou consenti par le Conseil du trésor plutôt que par les besoins réels de la population. C'est du moins l'impression que donne la politique d'"argent rare".

Ainsi, il est facile de comprendre que la compétence la plus utile pour obtenir un poste dans une administration publique, y compris au niveau de l'administration de contact, est la capacité d'obéissance au supérieur. Selinger (1979) et Gagné (1984) le laissent supposer, en plus de l'observation empirique que chacun peut faire.⁶¹

Ce bref survol de l'évolution récente de la société québécoise permet de comprendre mieux l'uniformisation des conduites des professeurs que l'on retrouve dans les écoles, et par là, la difficulté de les améliorer puisque la marge de manoeuvre de l'"administrateur de contact" qu'est devenu le professeur, est de plus en plus réduite.

3.4 Evolution de la société occidentale

Plusieurs auteurs confirment que ce qui se passe au Québec n'est que l'image de ce qui se passe ailleurs. Ces auteurs -souvent cités en annexe parce que non essentiels à la compréhension de la thèse- indiquent les moyens et les effets d'une société technocratique.

Galbraith (1985)⁶² résume: "La société moderne combine une grande concentration de pouvoir dans les organisations et une grande diffusion de son exercice réel ou apparent entre les individus." Cette manière d'exercer le pouvoir global tout en donnant l'illusion de participation et de partage de pouvoir réel est expliquée ainsi:

Une manifestation particulièrement marquante de l'organisation consiste à combiner une grande concentration de pouvoir avec une multiplication non moins grande de groupes organisés et une ample diffusion de pouvoir entre ceux-ci. L'illusion (de détenir une part du pouvoir) qui en résulte est plus étendue encore (que celle dont est victime l'individu).

Pour l'administrateur de terrain (de contact), il s'ensuit parfois une grande désaffectation pour son travail et l'obligation de chercher ailleurs une certaine valorisation. Pourtant, Fisher croit que les travailleurs sont plus efficaces dans leur travail, lorsqu'ils se concertent (implicitement souvent) pour dépasser la simple application de la description de leur travail de fonctionnaires. Ils doivent être créateurs, ce qui amène souvent des conflits.⁶³

Mais aujourd'hui l'individu est souvent obligé de s'aliéner pour survivre comme le dit Louis Dumont (1983): "La sujétion serait le prix de la sécurité, du confort donné par l'état politique."⁶⁴

Si ces observations (aliénation, perte de marge de manoeuvre, manque de motivation) portent surtout sur le monde des affaires, cela s'applique aussi au système scolaire comme le constatent par exemple Ziswiller (1979) et E. Morin (1980). Ces derniers auteurs pensent que dans les institutions scolaires on a tendance à utiliser une gestion devenue démodée dans les entreprises.⁶⁵

Un certain nombre d'entreprises pourraient devenir le modèle d'une gestion plus participative. Il s'agit des entreprises de 3e type prônée en particulier par Thomas Peters. On peut rêver, par exemple, d'un système scolaire qui serait basé sur les principes de gestion qu'il a découverts:⁶⁶

Ces compagnies à succès ont huit (8) façons de faire, elles

- ont pris le parti-pris de l'action,
- restent à l'écoute du client,
- favorisent l'autonomie et l'esprit novateur,
- assoient la productivité sur la motivation du personnel,
- se mobilisent autour d'une valeur-clé,
- s'en tiennent à ce qu'elles savent faire,
- préservent une structure simple et légère,
- allient souplesse et rigueur.

Une telle approche ressemble un peu à ce que souhaitent le MEQ et le CSE, c'est-à-dire une réelle prise en charge de la qualité de l'éducation par ceux qui la font dans l'école.

Dans la réalité actuelle il semble plutôt que l'enseignant doit vivre des contraintes continues sans qu'il puisse intervenir de façon significative comme professionnel. Estève (1984)⁶⁷ croit que:

A la base de toutes ces sources de tension que l'éducateur affronte, se trouve l'existence d'une implication personnelle inévitable; cette implication, considérée par certains comme source d'épanouissement, présente une ambivalence.

En fait, les éducateurs qui se considèrent impliqués de façon personnelle sont plus affectés par les tensions de l'école que les <<non-impliqués>>; ils désirent maintenir et conserver, malgré les difficultés, cette implication dans le travail qui permet une véritable relation éducative.

Les attentes de la société par rapport aux professeurs et l'impossibilité pour ceux-ci d'y répondre (écart trop grand entre le dire et les moyens de le faire) mettent à rude épreuve la santé mentale des enseignants selon Amiel et al. (1984).⁶⁸

Le professeur ne semble pas échapper à cette dévalorisation du travailleur qui est considéré parfois par la machine technocratique comme l'équivalent de l'animal ou de la machine (Herra, 1984)⁶⁹. La profusion de l'information au service de cette technocratie lui donne un trop grand pouvoir. Ce pouvoir est parfois difficile à détecter. Claude Raffestin (1985)⁷⁰ suggère à cet effet:

une série d'inventaires destinés à démasquer et à identifier cette méta-information qui se dissimule non seulement dans les idéologies du territoire mais encore dans celles relatives à la population et bien sûr dans celles relatives au pouvoir.

Les auteurs cités dans cette section démontrent ainsi les effets que peuvent avoir sur les professeurs la nouvelle gestion technocratique qui met l'accent sur le contrôle de plus en plus serré des actions de chaque citoyen/ne.

Ces quelques considérations laissent entendre que tout comme au Québec, la société occidentale laisse de moins en moins de place à l'individu qui est à la base de la hiérarchie. Le contrôle des administrateurs de haut niveau s'affermi. L'administration courante doit suivre et s'imposer à l'administration de contact à qui il reste peu de marge de manoeuvre. Cette trop brève et superficielle analyse de l'évolution sociale ne permet pas de tirer des conclusions définitives. Il demeure que de nombreux auteurs croient que cette évolution va dans le sens d'une perte importante de marge de manoeuvre et de liberté de la personne.

3.5 Evolution de l'école

L'école québécoise semble bien s'inscrire dans le cheminement récent de la société plus large qui, après les ouvertures des années 60 s'est technocratisée et bureaucratisée. Le contrôle est ainsi passé dans les mains d'une administration à plusieurs paliers, ce qui laisse peu de marge de manoeuvre à l'administration de base.

Depuis quelques siècles, bien des personnes ont démontré la nécessité et la possibilité d'"humaniser" l'école. Est-ce

possible actuellement dans un tel contexte social? Dans les premières décennies du vingtième siècle, ces écoles dites "nouvelles" se sont pourtant multipliées. Il semble cependant que l'école qui serait d'abord au service de l'enfant n'a eu que de rares défenseurs si l'on en croit Adolphe Ferrière.⁷¹

Cette école adaptée à la vie, à l'enfant et à l'adulte (formation continue) est rêvée et décrite par Edgar Faure (et al.) en 1972.⁷² Au Québec, c'est L'Activité éducative du CSE qui en devient pour ainsi dire le porte-parole. Ecoles alternatives, expériences d'écoles plus ouvertes se multiplient.⁷³

Les recherches en éducation se veulent plus adaptées à la pratique et tentent de devenir un domaine autonome.⁷⁴ Il serait facile et tentant, devant tous ces faits, de croire en un renouveau significatif de l'école et de son action sur l'enfant.

Pourtant, quelques auteurs nous montrent que c'est toujours l'école traditionnelle qui prédomine largement comme faire dans les pays qui pourraient nous inspirer le plus. En France, Gauthier, Guigon et Guillot (1987) nous démontrent bien cette pérennité de l'école traditionnelle, tout comme aux Etats-Unis où Goodlad (1983)⁷⁵ avait fait la même constatation.

Depuis quelques années, se multiplient les documents mettant en question la qualité de l'éducation et prônant l'excellence. Les

preuves et les raisons de ces faiblesses de l'école ne sont pas évidentes.⁷⁶ Les changements en éducation (trop de permissivité, d'ouverture, de créativité, le manque de rigueur) en seraient la cause disent les tenants de l'école plus rigide d'autrefois. On pense à retourner en arrière. Pour d'autres, c'est la non-adaptation de l'école aux nouveaux modes de vie qui est en cause. Le renouveau ne s'est pas fait. Plusieurs croient cependant encore qu'un avenir prometteur se dessine malgré tout. C'est la fuite en avant.⁷⁷

Pourtant, des praticiens ont depuis longtemps fait la preuve qu'une éducation ouverte, souple, adaptée aux lieux et circonstances donnait des résultats très satisfaisants et très valables pour les enfants et justifiait les appels en ce sens du CSE. Tout n'a pas à être contrôlé et décidé par la haute administration. Voici quelques opinions en ce sens:

Pour n'être pas faites dans un cadre strictement scientifique, les expériences de ce genre n'en sont pas moins valables comme le reconnaît Benjamin Bloom (1979)⁷⁸: "De toute évidence, on suscite, avec beaucoup d'efficacité, des apprentissages majeurs dans les familles et à l'école, en dépit de l'absence d'une théorie qui trace la voie à suivre."

La participation de l'étudiant donne des résultats probants aussi et est une alternative intéressante au contrôle complet des

activités de l'école par les adultes. Cette pratique est parfois jugée antidémocratique. De plus, la participation des étudiants aux décisions qui les regardent permet de les rendre plus efficaces dans la société.⁷⁹

Caouette (1984)⁸⁰, statistiques en main, démontre la capacité de l'enfant de réussir au secondaire après son passage dans une école alternative ouverte. Il y a là un domaine pour des études plus poussées, mais des témoignages semblent indiquer que généralement l'enfant venant d'une école non traditionnelle n'est pas en état d'infériorité lorsqu'il arrive au secondaire.

Cependant, le changement massif vers une école renouvelée dans le sens souhaité par le Rapport Parent ne se fait pas; on en revient même ouvertement d'ailleurs aux méthodes traditionnelles, en particulier dans les écoles privées où, selon Yvon Robert (1988),⁸¹ "il est certain que les parents doivent être en mesure de payer".

Aujourd'hui, l'heure est à l'entrepreneurship. Les gens qui sauraient revenir au principe de base, c'est-à-dire offrir un enseignement tel qu'il se donnait il y a une vingtaine d'années, ont des chances d'avenir dans l'enseignement privé.

L'enseignant est souvent celui qui est accusé d'être le seul responsable de la piètre qualité de l'éducation actuelle même si la possibilité d'exercer sereinement et librement sa profession décroît de plus en plus.⁸²

L'école adaptée à l'enfant qui y va avec plaisir, qui participe, est possible; elle n'existe qu'en peu d'endroits encore. Malgré le peu de liberté d'action laissée aux professeurs, il est facile et tentant de les accuser d'être les responsables principaux du manque de dynamisme et de l'échec fréquent de l'enseignement. On peut cependant constater que la marge de manoeuvre du professeur est de plus en plus réduite.

Bergeron, Laliberté et Robert (1987)⁸³ ont étudié douze projets éducatifs de la région de Québec, dont six au primaire. Leurs conclusions vont dans le sens d'interrogations sur la marge de manoeuvre limitée des acteurs, de sorte que, si dans les projets d'école

le processus l'emportant nettement sur le contenu, comme notre recherche [nous conduit à le constater], est-ce là le résultat, visé, d'une méta-stratégie gouvernementale qui parle de "couleurs locales" pour dire concertation renouvelée?

En même temps, quelle marge de manoeuvre peut avoir une école, quand il semble que le poids d'une commission scolaire pèse lourd sur le type de projet, au point de pouvoir l'inscrire dans un corridor étroit du seul fait de sa réglementation courante?

La répartition des pouvoirs perçue plus haut au niveau du système scolaire québécois entre le MEC, les CS et les écoles, de même que la répartition des pouvoirs dans la hiérarchie, semblent se confirmer ici et même s'éclairer. En effet, les pouvoirs seraient concentrés, en éducation, au MEQ, qui, par commissions scolaires interposées, imposerait ses vues à la base et empêcherait ainsi les intervenants de l'école de prendre en main de façon significative leur projet éducatif.

Même dans le cas d'une école alternative étudiée par Bergeron, Laliberté et Robert (1987)⁸⁴ où la marge de manoeuvre des intervenants de l'école (direction, parents, professeurs et enfants) déterminée par la CS est plus grande que celle des autres écoles de la CS,

malgré ce haut degré d'autogestion et ce fort complexe système d'action collective, la persistance d'une relation institutionnelle ne pouvant se dégager du modèle prédominant de rapports de type: autorité/dépendance. (...)

En somme, tout repose sur une délégation de CS qui peut à tout moment rappeler cette décision ne "serait-ce que pour des raisons administratives".

Cette situation de non pouvoir à la base, de technocratisation hiérarchique semble se dessiner de mieux en mieux, mais n'est cependant pas nouvelle. D. et G. Durand, L. et J.-P. Proulx (1980)⁸⁵ la percevaient déjà de façon plus confuse lors de leur implication à l'école Notre-Dame-des-Neiges. A la question "Les structures actuelles favorisent-elles la personnalisation de l'éducation?", ils répondent que les fonctionnaires de la CECM et les commissaires "ont été très disponibles", "les rencontres affables" et répondent souvent affirmativement aux demandes. Cependant

des impressions négatives demeurent. La première est que les règles administratives semblent prévaloir sur les personnes. A notre avis, les administrateurs sont trop méticuleux et trop légalistes. Ils tentent d'appliquer les normes de manière trop mathématique et automatique. On dirait parfois qu'ils gèrent les écoles comme des entreprises commerciales. Ils manquent d'imagination pour créer du

neuf, susciter des solutions inédites, promouvoir des valeurs.

A cette description de comportements bureaucratiques, s'ajoutent quelques exemples où la population est parfois consultée ou informée, mais "les dés nous semblaient pipés" et "on a parfois l'impression que les maîtres et les directions d'école sont traités comme des pions sur un échiquier".

Cela ressemble étrangement à ce que rapporte G. Walker (1978)⁸⁶ sur Yantie Lun qui a écrit les débats entre l'empereur Tchao de Chine en l'an 71 avant J.-C. et les sages qu'il a appelés pour conseiller son gouvernement. Le premier ministre dit aux sages:

Confucius, n'a-t-il pas dit: "On peut étudier la sagesse à plusieurs, mais on ne peut pas partager le pouvoir." Vous pouvez nous aider à bâtir dans les cadres déjà tracés, mais nous ne vous permettrons pas de sortir de notre système politique et de notre cadre théorique.

Si la situation actuelle est bien celle décrite plus haut, c'est-à-dire que le pouvoir des professeurs ne consiste qu'à pouvoir agir dans le sens imposé par le haut de la hiérarchie, l'appel du CSE de l'éducation -dans son rapport annuel 1986-1987- pour que les établissements reprennent en main le développement de la qualité de l'éducation risque fort de demeurer lettre morte.

Laliberté et Robert (1987)⁸⁷ trouvent étrange le pouvoir des CS dans la démarche de projets éducatifs "s'annonçant pourtant comme devant aller directement du Ministère aux écoles". Le fait que

les écoles ne peuvent agir qu'à partir des directives et du contrôle des CS qui semblent demeurer les uniques interprètes des directives du MEQ explique peut-être le peu de dynamisme que les écoles affichent pour la "diversité et l'innovation" souhaitées par le CSE.

3.6 Les apports du contexte global

L'étude du contexte plus global dans lequel se situe l'école de Béarn amène des éléments de réponses aux questionnements de la recherche posés dans le chapitre 1.

Ainsi, pour le questionnement global, la difficulté de faire passer le dire officiel du MEQ dans le faire des écoles s'explique par des changements de discours de la haute administration⁸⁸ et aussi par la perte de marge de manoeuvre de l'administration à la base⁸⁹. Le faire du MEQ (moyens donnés pour réaliser le dire) est souvent de nature à empêcher la réalisation du dire ou du moins est de nature à rendre le faire plus difficile: compressions budgétaires imposées par le Conseil du Trésor, normes rigides de travail, programmes très précis, etc.

Pour les trois questions plus précises qui sont formulées, ce chapitre répondait à la première: "Dans quel contexte social et éducatif cette expérience a-t-elle eu lieu?"

Le chapitre suivant permettra de trouver des réponses aux autres questions tout en permettant de vérifier dans un contexte local comment se vivent les dire et les faire des divers milieux des contextes social et scolaire. Les autres questions retenues étaient: "Que s'est-il passé à Béarn exactement?", "Est-il possible, à partir de cette expérience, de croire en des changements significatifs dans l'éducation primaire au Québec?" Pour cette dernière question, l'étude du contexte global pourrait laisser entendre qu'une telle possibilité est très faible, sans un dire plus constant et plus clair de la part du MEQ et du CSE appuyé par des moyens nécessaires pour passer dans le faire des écoles.

L'étude du contexte global dans lequel travaille l'école de Béarn laisse croire que la société québécoise, tout comme la société occidentale, n'ont pas conservé l'ouverture sociale de la révolution tranquille des années 1960.⁹⁰ Un retour au contrôle social par la haute administration qui accepte de fonctionner selon les "moyens" déterminés par le Conseil du Trésor semble plutôt se dégager. L'étude du cas de l'école de Béarn, tout en répondant à la deuxième question de départ pourra permettre de mieux comprendre et de raffiner sans doute cette vision théorique.

CHAPITRE 4 :
LE CAS DE L'ÉCOLE DE BEARN

Les sciences cliniques en premier lieu considèrent l'objet dans sa totalité concrète, dans la complexité, dans son "épaisseur historique". Le chercheur doit se saisir comme impliqué dans le champ et ne peut faire abstraction du vécu des sujets ou du sien propre. Même si les effets sont le produit de plusieurs lois, il est impossible de comprendre la totalité en regardant l'application simultanée de chacune des lois. ... Troisièmement, les sciences cliniques reconnaissent ou même revendiquent le caractère d'implication de ses agents. Cependant, tout en s'éloignant du caractère objectif au sens de Popper, elles s'en rapprochent en traitant l'implication "comme une source d'erreurs systématiques à réduire au maximum". Quatrièmement, la pertinence devient un caractère d'importance. La validité s'évalue non seulement au plan d'énoncés cliniques mais en tant que pratique sociale. "La fécondité de la méthode," note Dubost [J. Dubost, De la recherche-action à l'analyse sociale, Thèse de doctorat d'Etat, Paris-Nanterre, 1983], "s'apprécie à la fois au plan pratique en fonction des enjeux existentiels, culturels et sociaux, au plan scientifique par sa contribution aux théories de la discipline et par son potentiel d'extension dans les autres disciplines et dans la culture." A la répétabilité, s'ajoute la possibilité pour des tiers de soumettre chaque protocole à une réinterprétation de cas. ... Il y a large place pour la vie émotionnelle, pour l'intuition; cependant, l'analyse de ces dernières [les valeurs des chercheurs] doit être continuelle.

(André MORIN, La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie, Montreal, Université de Montréal, faculté des sciences de l'Éducation, 1986, p. 300)

C'est un environnement social et scolaire en changement que l'étude macroscopique précédente nous présente. En effet, elle montre que la société s'est installée dans un régime de contrôle par la haute administration, que le système scolaire, avec le Rapport Parent, s'est orienté d'abord vers une école centrée sur l'enfant et donnant une grande marge de manoeuvre aux professeurs. Cela permet des réalisations d'écoles ouvertes et adaptée aux besoins de l'enfant et du milieu. L'école de Béarn en témoigne.

Ensuite, depuis 1980 surtout, le dire, s'est transformé, est devenu double. L'école doit revenir aux valeurs scolaires "de base" perçues comme le développement intellectuel de l'enfant d'abord (c'est le rôle principal de l'école) sans oublier cependant l'objectif de la formation intégrale.

Quant au faire, c'est par le contrôle budgétaire que le MEQ arrive à comprimer l'augmentation des dépenses et par des lois spéciales qu'il augmente la charge de travail des professeurs tout en réduisant leurs salaires. Le faire scolaire est soumis à de nouveaux programmes, au régime pédagogique et à d'autres directives appliquées par les CS, rendant celles-ci aptes à tout contrôler dans la pédagogie. Quelle marge de manoeuvre reste-t-il aux professeurs et aux parents?

Le chapitre 4 présente le cas d'une école où les mêmes professeures régulières sont à l'oeuvre pendant toute la période étudiée, soit de 1970 à 1987. L'objectif est de voir comment le dire ministériel issu du Rapport Parent s'est traduit dans la réalité d'une école, et comment elle s'est transformée par la suite.

Rappelons que cette école est reconnue depuis le début des années 70 comme une école particulièrement ouverte sur son milieu et accueillante pour les parents et autres visiteurs. Des projets annuels d'école (1973-1979) impliquant toutes les classes (6 ou 7) et axés sur le programme cadre en sciences humaines ont été vécus avec la collaboration d'agents de développement pédagogique (ADP) du MEQ et aussi d'autres personnes ressources. Depuis 1979, l'école demeure accueillante, mais les projets annuels d'école n'existent plus. Le projet d'école a été fortement publicisé par une des professeures de l'école.¹

Ce chapitre se divise en quatre parties principales: la présentation du cadre microscopique de Béarn et des événements qui ont eu lieu, le témoignage des personnes qui ont travaillé à Béarn, des analyses verticale et horizontale de ces témoignages et enfin une explication théorique du cas.

4.1 Présentation

Cette section présentera d'abord une vue de la localité de Béarn, son école et une synthèse des événements qui s'y sont déroulés. A la fin, le questionnement de départ sera revu à la lumière de cette présentation.

4.1.1 Situation géographique, historique et sociale

Municipalité rurale instituée le 03 octobre 1912², Béarn, située dans la région centrale du Témiscamingue habité (voir figure 2, page suivante), compte une population assez élevée soit 1050 personnes, ce qui la place au 3^e rang des municipalités rurales de la MRC (Municipalité régionale de comté), après Notre-Dame-du-Nord et Guigues.³

Pour fin de comparaison, il faut noter que la densité de la population de cette MRC (Témiscamingue) est de 0,9 h/km² et celle des territoires municipalisés de 3,7, celle de Béarn était de 14,7 jusqu'en 1984 alors que son territoire a été agrandi. Il s'agit donc d'un milieu à faible densité de population, cette dernière étant aussi très dispersée sur le territoire. La population de Béarn en 1983, est identique à celle de 1966; elle n'était que de 885 et de 895 en 1971 et en 1976 respectivement. La construction du moulin de sciage à Béarn au début des années 70 amorcera la remontée de la population. Pendant le même temps, la population des municipalités rurales du Témiscamingue passait de 14 085 en 1966 à 11 769 en 1971, 10 624 en 1976 et 10 702 en

1981. Béarn est la seule des municipalités rurales du Témiscamingue à retrouver sa population de 1966 avec Duhamel-ouest (municipalité rurale qui entoure Ville-Marie), si l'on excepte Notre-Dame-du-Nord dont la population n'a cessé d'augmenter faiblement de 1966 à 1981. Notons que la population totale de la MRC Témiscamingue était évaluée à 17 816 en 1981, avec 21 municipalités organisées, trois réserves indiennes (663 personnes) et quelques habitants (716) en territoires non-organisés.

Figure 2

Situation géographique de la municipalité de Béarn

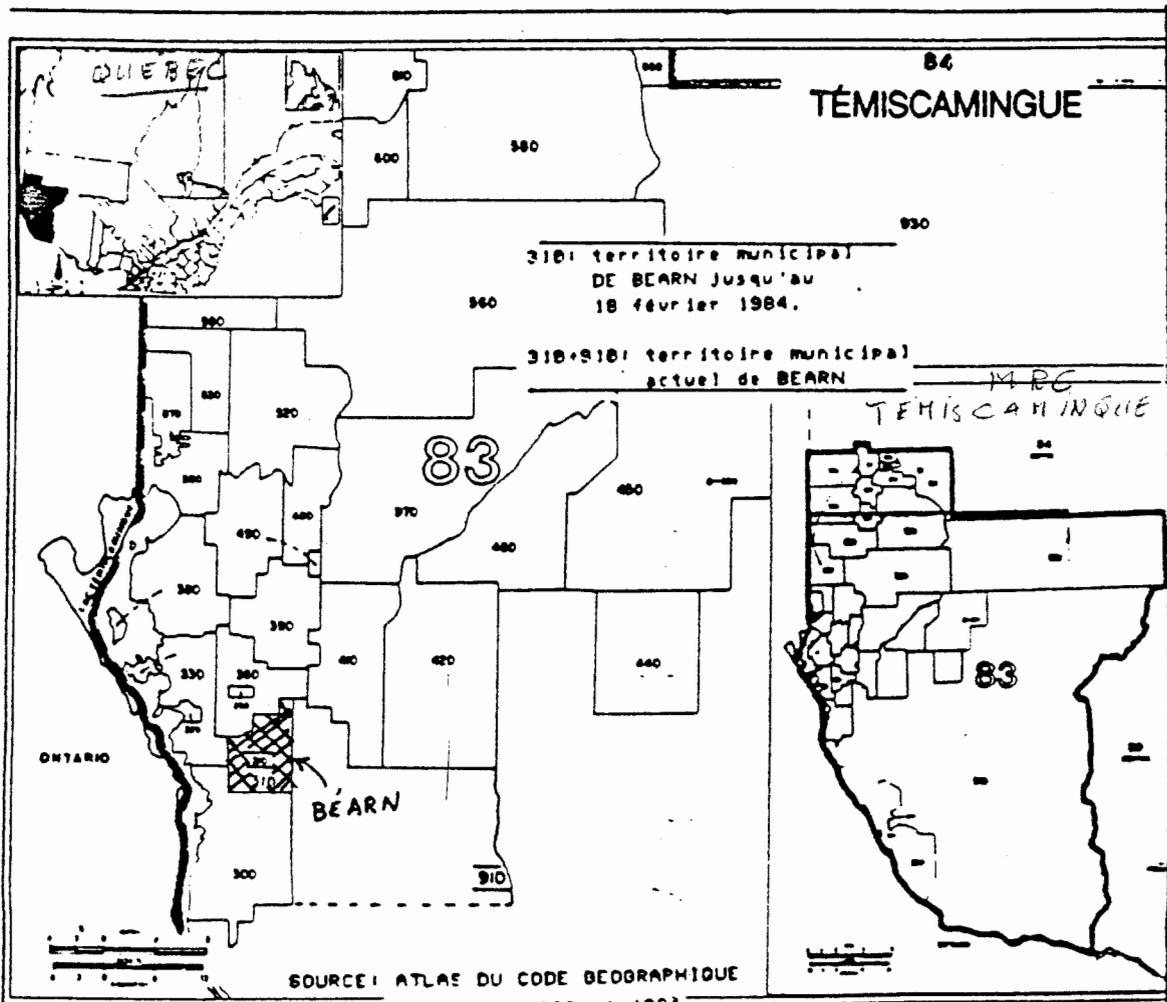


Tableau 6

Pourcentage de population par groupe d'âge (1981)

	0-19 ans	20-34 ans	35-64 ans	65 ans et +
Béarn	41,73	29,70	22,78	5,79
MRC Témis- camingue	38,22	25,79	27,81	8,18
Ensemble du Québec	32,90	27,30	32,40	8,40

Le tableau ci-haut indique pour le Témiscamingue et en particulier pour Béarn, une population très jeune: si l'on additionne la population de 0-19 ans et celle de 20-35 ans, nous arrivons à des pourcentages de 71,43% pour la population de 0-35 ans à comparer à 64,01% pour l'ensemble de la MRC et 60,2% pour l'ensemble du Québec.

La population de Béarn représentait en 1981, 6,2% de la population de la MRC Témiscamingue.

Sa vocation rurale (le premier colon à s'établir sur le territoire actuel de la municipalité de Béarn, le fait en 1887) se traduit par la présence de 14 producteurs de lait et 5 producteurs de boeuf en 1982 (29 et 5 en 1974) sur un total de 226 et 116 dans la MRC (387 et 104 en 1974), sur un territoire cultivé de 5 698 acres, soit environ 6% des 95 330 acres de territoire cultivé dans la MRC.

Sa vocation forestière est importante puisque la Scierie Béarn, usine de sciage et copeaux, -la seule entreprise de la municipalité- a un approvisionnement de 255 700 m³ de bois (pin gris, pin rouge, épinette et sapin baumier) sur le total de 646 960 m³ que se partagent huit (8) entreprises (onze usines) au Témiscamingue.

4.1.2 L'école de Béarn

Avec des écoles primaires dans les "rangs" de la paroisse et se limitant à l'enseignement de la 9e année au village, le système scolaire de Béarn se modifie par la construction d'une école centrale en 1959.⁴ En 1970, la Commission scolaire de Béarn fusionne avec d'autres commissions scolaires du Témiscamingue pour donner naissance à la Commission scolaire Lac Témiscamingue (CSLT) qui assure l'enseignement primaire d'abord, puis devient Commission scolaire intégrée en 1975.⁵ Comme on le voit au tableau 7, l'école de Béarn accueille des élèves de Lorrainville et envoie quelques enfants à Fabre. Cette politique de transport d'élèves d'une paroisse à l'autre est justifiée par le souci d'avoir des classes à niveau unique, mais aussi par volonté de ne conserver qu'une école par paroisse.⁶ Lorrainville et Latulipe ayant chacune une école secondaire, les enfants du primaire de ces paroisses sont dispersés dans les écoles environnantes. La population du Témiscamingue n'échappe pas, devant la baisse de la clientèle et les restrictions budgétaires, aux fermetures

d'écoles. Des parents doivent lutter pour faire maintenir au moins une école primaire dans leur localité.⁷

A Béarn, depuis 1970, un personnel enseignant très stable (voir tableau 8) déjà en place lors du regroupement des Commissions scolaires locales assure l'enseignement primaire jusqu'à maintenant. En effet, si plusieurs professeures se sont succédées à la maternelle, l'enseignement de la première à la sixième année a subi très peu de changements parmi les titulaires, et un même principal sera en poste (demi-temps) de 1972 à 1986.

Depuis 1979 se sont ajoutées des classes spéciales ou de récupération (7e année) et également un personnel flottant de spécialistes en anglais, éducation physique, musique, personnes-ressources, secrétaires, surveillantes. Le nombre total d'élèves a fluctué de 95 à 157 entre 1972 et 1985. De ce nombre, jusqu'à 54 (en 1975-1976) sont venus d'autres paroisses -presque tous de Lorrainville- et jusqu'à 23 (en 1984-1985) sont allés à Fabre, selon les tableaux de répartition scolaire au 30 septembre de chaque année.

En 1983, la moyenne d'âge des professeurs de Béarn était de 43 ans, alors qu'elle était de 39,64 ans pour l'ensemble des professeurs du primaire de la CSLT.⁸

Tableau 7

Population étudiante de Béarn de 1972 à 1985

ANNEES	CLASSES								TOTAL
	Matern.	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	C. spé.	
1972-73	--	24/6*	21/1	27/6	26/0	23/1	21/0 15/0	--	157/14
1973-74	20/8	24/2	22/1	27/8	26/0	28/8	27/5	--	152/26
1974-75	28/19	30/18	--	20/1	27/8	28/0	28/6	--	133/33
1975-76	19/09	28/19	--	29/16	27/8	28/11	28/0	--	140/54
1976-77	23/0	21/0	--	15/0	17/0	22/1	20/0	--	95/1
1977-78	21/0	24/0	25/0	13/0	18/0	17/0	23/1	--	120/1
1978-79	17/0	18/0	24/3	24/0	16/2	18/1	20/2	11/0	121/8
1979-80	19/1	21/3	20/9	22/2	23/1	22/13	25/12 5/4	5/1	133/40
1980-81	18/0	20/4	21/4	21/9	24/7	23/1	22/13	5/1	131/38
1981-82	19/8 18/0	24/6	24/4	21/3	21/5	26/4	24/1	--	140/23
1982-83	23/0	25/2	22/7	25/6	21/6	25/7	22/2	8/3	140/30
1983-84	12/0 18/2	23/2	24/1	22/7	23/5	24/13	20/4	10/6	136/32
1984-85	18/0	24/0	18/2	25/3	23/10	22/3	24/11 9/5	4/3	136/29

* Lire comme suit: 24 élèves en première année en 1972-1973, dont 6 en provenance d'une autre localité.

Sources: Jusqu'en 1977-1978: données approximatives venant de la direction de l'école de Béarn.

De 1978 à 1985: données des répartitions des élèves au 30 septembre de chaque année de la CSLT.

Note: Ces répartitions indiquent également que des enfants de Béarn sont allés à Fabre: 2 en 1978-1979, 15 en 1980-1981, 16 en 1982-1983, 15 en 1983-1984 et 23 en 1984-1985.

Tableau 8

Personnel de l'école de 1970 à 1986 par poste occupé.

Note: les abréviations sont expliquées au bas du tableau.

FONCTIONS (pour anonymat)	NUMERO	ANNEE D'EMPLOI															
		70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85
PROFES- SEURES	1		1														
	2		cp	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	3		2	2	2	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	4		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	5		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	6		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	7		6	6	6	pr	pr	pr	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	8			6													
	9		ma	ma	ma												
	10				ma												
	11					ma	ma	ma	ma	ma		ma			ma		
	12										ma						
	13												ma	7	7		
	14 et																
	15													ma			
	16										7	7	7	7			
	17										cs	cs	cs	cs			
	18											mu	mu	cs			
DIRECTION	1		X	X													
	2			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
SPECIA- LISTES:	1		ep	ep													
	2							mu									
	3								ep								
	4									ep	ep	ep	ep	ep			
	5										mu						
	6											mu					
	7											an					
	8															mu	
	9														ep	ep	
	10															an	an
PERSONNES RESSOUR CES:	1								pr								
	2									pr		pr	pr		pr		
	3												pr	pr			
AUTRE PERSONNEL	1		co	co	co	co											
	2					co	co	co	co	co							
	3							se									
	4								se								
	5													se	se	se	se
	6													se	se		
	7										su	su					

1 à 7 = première année, deuxième année, etc.

ma = maternelle

mu = musique

pr = personne ressource

co = concierge

ep = éducation physique

su = surveillance d'élèves

an = anglais

cs = classe spéciale

L'école de Béarn est donc passée, comme toutes les écoles rurales du Québec, d'une école à gouvernement local (paroissial) à une école intégrée dans un ensemble beaucoup plus large: la sous-région encore mal identifiée, mais correspondant souvent, dans les régions rurales, au territoire de la Municipalité régionale de comté (MRC). On continue souvent encore, dans ce contexte, de parler de CS locale.⁹

A première vue, l'école de Béarn ne semble en rien se distinguer des autres écoles de la CSLT. Située dans la partie nord du village, elle compte une classe pour chacune des divisions du primaire, avec des titulaires féminines. Une ou des classes spéciales s'y sont ajoutées pendant quelques années. Si cette école a beaucoup fait parler d'elle, c'est en grande partie grâce à un membre de son personnel qui a publicisé les projets annuels de l'école et qui en a assuré le leadership principal. Il sera identifié, pour les besoins de la recherche, comme la "professeure-leader" (PL).

4.1.3 Description du projet de l'école¹⁰

L'école de Béarn a vécu de 1973 à 1979, des projets d'école annuels qui ont laissé des traces éparses dans des écrits et des documents audio-visuels. Ces événements locaux (faire) s'insèrent dans des contextes du dire plus global qui a été décrit plus haut (chapitre 3). Il a semblé intéressant d'en tirer une vision d'ensemble avant de passer aux témoignages des personnes

concernant ce cas. Une liste chronologique (voir annexe 1) d'événements a été dressée, permettant d'avoir une idée assez précise de la suite d'événements qui ont constitué cette expérience d'école. Cette section rappelle ces événements.

Dès avant 1970, une équipe de professeures d'une école de village rêve d'une école intéressante pour les enfants et adaptée à leur milieu de vie. Elles s'intéressent aux sciences humaines, qui doivent remplacer l'histoire et la géographie, comme moyen possible d'y arriver. Quelques expériences tentées démontrent l'intérêt pour cette matière de la part des enfants et de la population en général. Le directeur sollicite les professeures pour que chacune fasse un programme en sciences humaines adapté à sa classe, qui remplacerait l'étude traditionnelle de l'histoire et de la géographie. On le fait d'abord par obligation, puis on se fait prendre au jeu. L'intérêt grandit; une professeure du groupe devient responsable des sciences humaines à la CSLT en 1971-1972, ce qui lui permet d'entrer en contact avec des ADP du MEQ qui travaillent à l'implantation de ce programme-cadre. Elle supervise quelques projets dans les classes de Béarn surtout- qui ont accepté de continuer les expérimentations. Puis elle retourne dans cette école comme enseignante en 1972-1973. Elle sera identifiée comme la spécialiste des sciences humaines et la leader des projets d'école annuels qui se dérouleront pendant six (6) années consécutives avec le soutien d'agents/tes extérieurs/res. L'école de Béarn est alors souvent considérée

comme une école-pilote pour l'implantation du programme-cadre en sciences humaines. La leader fait de plus de la recherche et des productions audio-visuelles (en collaboration) portant sur les sciences humaines au primaire.

Cette professeure assumera également la diffusion des expériences dans des rencontres nationales et régionales. Des visites seront également sollicitées par divers intervenants. Jusqu'en 1987, de nombreuses personnes visitent l'école de Béarn: représentants de médias et autres personnes intéressées par le changement.

L'école de Béarn est ouverte aux visiteurs/teuses, en particulier aux parents qui ont pris l'habitude de répondre généreusement aux demandes de participation de la part des professeures et de leurs enfants, et aussi dans certains cas, d'aller voir et aider sans sollicitation. L'auteur a pu vérifier, à quelques reprises, que la venue de visiteurs/teuses ne semblait déranger en aucune façon le déroulement des activités dans les classes visitées.

Pendant les projets d'école, les travaux, les sorties, les activités d'accueil ont souvent été faits par plusieurs classes ou par des groupes interclasses. Cela obligeait à intégrer les matières des autres programmes à ces activités pour arriver à en couvrir tous les objectifs. Ce mode de fonctionnement suscite un grand intérêt dans le milieu. Des difficultés surgissent cependant en 1977-1978. L'intérêt baisse, ce que l'on explique en

partie par le fait que l'on a repris le thème de l'année précédente. L'intervention sollicitée des agentes de SOPPEC permet de préparer un projet au cours de l'année et de le réaliser en 1978-1979.

Les thèmes retenus pour les projets d'école annuels successifs sont les suivants:

1973-1974: "L'enfant et son milieu" ou "La coopérative forestière du Témiscamingue"

1974-1975: "L'alimentation",

1975-1976: "L'eau" et "Les jeux olympiques",

1976-1977: "Transports et communications",

1977-1978: reprise du thème "Transports et communications",

1978-1979: "L'Homme".

A partir de 1979, il n'y a plus de projet d'école annuel. Une expérience de la PL est fortement publicisée à la CSLT de 1981 à 1986. Il s'agit d'une nouvelle approche d'enseignement du français en première année qui donne des résultats "inespérés". A partir de thèmes proposés aux enfants, ceux-ci arrivent à maîtriser beaucoup plus facilement et rapidement la lecture et l'écriture. Il est difficile, cependant, de se faire une idée précise de ce qui se passe réellement dans chacune des classes de l'école depuis ce temps.

Des règlements nouveaux et nombreux commencent à s'appliquer officiellement à partir de 1977-1978 par la CSLT dans les écoles, avec "Les objectifs en éducation au Témiscamingue", jusqu'à la "Politique des visiteurs", sans compter l'application rigoureuse des conventions collectives, décrets et nouveaux régimes pédagogiques.

Ecole ouverte au milieu, équipe bien adaptée à son milieu de travail, intégration des matières autour de thèmes en sciences humaines, innovations constantes pour s'adapter aux circonstances, travail en collaboration avec des agents/tes de la CSLT et surtout les ADP venant de l'extérieur. Recherches, satisfaction souvent exprimée par le milieu et publicité très grande, voilà des ingrédients qui auraient dû pouvoir assurer une certaine pérennité à l'approche globale et ouverte de cette école qui semble répondre de près à l'enseignement prôné par le MEQ et le CSE depuis les années 1960.

4.1.4 Retour sur le questionnement

Ce cas démontre que la réponse au questionnement de départ sur la possibilité d'un enseignement plus ouvert est positive. Mais si les faits le confirment pour Béarn, est-ce que ce fut facile? Pourquoi les projets d'école annuels ont-ils cessé? Pourquoi n'ont-ils pas repris? Que se passe-t-il exactement à l'école après la fin des interventions d'agents/tes de l'extérieur? Y

a-t-il un lien entre ces deux derniers faits? Quel fut le rôle des ADP entre 1972 et 1980? Quels effets a eu la publicité? Est-ce que le projet est uniquement celui de la leader? Ces interrogations, et bien d'autres ne peuvent trouver de réponses complètes dans la documentation. Des réponses viendront du témoignage de gens qui ont vécu cette expérience, afin de compléter la compréhension de ce cas suggestif.

Cette présentation du cadre environnemental et des événements qui ont constitué l'expérience de Béarn ne permet pas de donner des réponses définitives aux questions de départ qui sont rappelées à la fin du chapitre précédent.

On sait cependant un peu mieux ce qui s'est passé factuellement à Béarn et quelles furent les principales étapes du changement. Reste à savoir ce que cette expérience a changé chez les intervenants/tes du milieu scolaire, si les efforts faits en valaient la peine et si, à partir de cette expérience, il est permis de croire en des changements significatifs dans l'éducation primaire au Québec.

D'autres réponses à toutes ces questions viendront des intervenants/tes qui ont vécu cette expérience d'école. La section suivante est consacrée à ce vécu.

4.2 Le vécu

Cette section présente l'essentiel des opinions des personnes qui ont vécu ou qui ont participé à l'expérience de l'école de Béarn.

Pour conserver l'anonymat de la trentaine de personnes interviewées, les témoignages ont été regroupés par secteurs d'intervention. Edgar Morin¹¹ écrivait ceci à propos de déontologie envers les enquêtés:

L'enquêté, par un certain côté, demeure irréductiblement objet: il y a une dimension cardinale de notre recherche qui relève du seul et unique souci de connaître (lequel, certes, relève de bien d'autres profonds soucis).

C'est pourquoi nous avons besoin de contrebalancer ce cynisme par une déontologie du secret pour tout ce qui relève de la confiance, mais aussi de l'échange. L'échange est notre valeur déontologique clef, sans qu'il règle pour autant notre problème de double responsabilité, à l'égard de la connaissance, et à l'égard de ceux que nous étudions.

L'étude du cas de Béarn nécessite des précautions particulières pour conserver un anonymat qui semble plus nécessaire dans un milieu de faible population où il est facile de reconnaître les gens et où chaque geste ou parole peut facilement être interprété de diverses façons avec des effets parfois difficiles à contrôler. Ce problème du traitement des données ne semble pas encore avoir reçu de réponse satisfaisante selon G. Morgan (1984)¹² parlant de confidentialité.

Pour la présente recherche, l'auteur a choisi de regrouper les acteurs/trices du cas à l'étude selon les différents groupes de

fonctions: en premier lieu les professeures qui ont été toujours présentes, des parents qui ont participé aux projets et des étudiants/tes qui ont vécu leur primaire à Béarn; ensuite, des administrateurs de la CSLT qui ont influencé ou observé le projet et enfin des intervenants de l'extérieur de la CSLT qui ont eu l'occasion de travailler ponctuellement à ce projet.

Les opinions de chacune des personnes ont d'abord été regroupées autour de quatre points principaux: comment a commencé le projet (avant 1973), comment s'est-il déroulé au cours des six ans de projets annuels (1973-1979), pourquoi son arrêt, et comment vit l'école depuis l'arrêt des projets annuels (1979 à maintenant)?

Cela a permis l'exploration, au passage, de pistes qui pourraient être porteuses de significations. Des tableaux de ces divers éléments ont ensuite été faits à partir des "dires" d'une trentaine de personnes et regroupés en cinq secteurs d'intervention. Les opinions qui apparaissent les plus significatives et représentatives de l'ensemble sont utilisées dans ce chapitre.

4.2.1 Les professeures

Selon les cinq (5) professeures interviewées et deux parents ayant fait de la suppléance à long terme pendant les projets d'école annuels, ces projets d'école ont pu se faire grâce à tout un ensemble de conditions facilitantes: la mentalité du groupe de professeures qui se connaissent bien, qui enseignent depuis longtemps, qui veulent répondre aux appels du MEQ pour une école différente, qui ont fait de petites expériences en ce sens et qui perçoivent l'intérêt des enfants pour leur milieu et pour des méthodes plus actives et ouvertes. L'école au service de l'enfant, de son bonheur et adaptée à son milieu est possible, on le vit.

Le nouveau programme en sciences humaines¹³ est perçu dans cet esprit. On y retrouve en effet des propositions pour faire et vivre l'école renouvelée du Rapport Parent: intégration de l'enseignement et des apprentissages à partir du milieu, moyens de rendre l'enfant actif et responsable, plaisir d'apprendre. Une professeure peut approfondir l'esprit de ce programme en devenant responsable des sciences humaines pour la Commission scolaire Lac Témiscamingue (CSLT) nouvellement formée. L'école de Béarn accepte de faire des expériences dans les classes; ce qui confirme que ce programme peut passer dans la réalité du vécu scolaire. Un an après, cette professeure revient dans son école pour pouvoir vivre elle-même cet esprit.¹⁴

J'étais mal à l'aise face aux autres enseignants comme responsable des sciences humaines. J'avais un tas d'idées dans la tête..., j'étais très mal à l'aise de faire passer ça chez les enseignants. Moi, ça m'était venu par goût, ..., mais c'est pas tout le monde qui a le goût de faire ça. ... Je voyais tout le boulot qu'ils avaient à faire, puis moi, j'arrivais avec un autre surplus de travail. ... [et puis] j'ai bien de la misère à trouver autre chose qui me satisfasse autant que le contact avec les enfants.

Elle pense qu'un enfant en difficulté d'apprentissage (de Béarn) bénéficierait d'un tel enseignement; ce fut pour elle une forte motivation pour le retour à l'enseignement à Béarn.¹⁵

Une autre professeure raconte que ce programme a suscité le goût de "vouloir faire... intéressant... moins plate... on savait qu'on allait vers quelque chose... on pensait peut-être pas que ça prendrait une tournure si gigantesque..."¹⁶

L'obligation de se bâtir du matériel face à ce nouveau programme-cadre, la constatation que l'enseignement pouvait devenir intéressant pour l'enfant si on lui permettait de découvrir son milieu, l'arrivée du nouveau programme en sciences humaines, la présence d'une leader et l'esprit d'équipe des professeures, permettront à celles-ci de démarrer un projet d'école. L'élément déclencheur sera la construction de la Coopérative forestière de Béarn qui donne de grands espoirs de sortir le milieu du marasme économique qui a fait chuter la population depuis le regroupement des fermes. Ce thème est proposé par un agent de développement pédagogique (ADP)¹⁷ et dès

la première année (1973-1974) d'un projet d'école global, l'enthousiasme est débordant.¹⁸

Une des professeures raconte comment cela pouvait se passer:¹⁹

On travaillait chacune un niveau, mais on essayait de construire par exemple [dans] un programme de mathématiques (...) des problèmes de la Coopérative forestière [1973-1974] (...), le calcul du bois pour [enseigner] le pied, les mesures... le coût d'un transport de bois... on allait chercher tout ce qui était possible en français... puis on donnait une dictée là-dessus...! on essayait de centrer toutes nos matières autour du projet qu'il y avait pour l'année. (...)

Cela demandait énormément de travail.(...)

On voit ici que les professeures utilisent au mieux les programmes-cadres (parus au début des années 70) qui laissent place à des contenus locaux. Même si l'approche peut demeurer traditionnelle (programme à suivre, dictée), le contenu est adapté au milieu où vit l'enfant.

Nous étions bien aidées par exemple; les gens étaient bien coopérants... pour faire des interviews... à l'aide de l'audio-visuel... les élèves allaient rencontrer le monde... avec ces interviews, on faisait du français, on analysait l'interview, on corrigeait. (...)

L'enfant prenait des photographies lui-même... on faisait des montages qui ont servi à la fin de l'année [où] il y a eu une grande exposition [sur] tout le travail qui s'était fait. (...)

Le milieu répondait bien. L'école profitait pour ce premier projet d'école d'un environnement immédiat favorable, soit une population enthousiasmée par un avenir qui s'annonçait meilleur grâce à la construction d'un moulin de sciage. De plus, la

participation accrue de l'enfant à sa formation demandée par l'école renouvelée se vivait dans la pratique, en particulier par l'utilisation d'appareils audio-visuels. Le travail de chacune des classes était mis en commun à certaines étapes:

[Chaque classe] étudiait un aspect en particulier, puis on réunissait à un moment, et on englobait tout, on faisait une espèce de synthèse. (...) Il fallait inventer tout le temps... il n'y avait aucun livre de base...

Il est même venu des gens d'en dehors... des parents qui étaient camionneurs... chauffeurs de débusqueuses...

L'enseignante était toujours là, elle supervisait; mais bien souvent on laissait les élèves aller par eux-mêmes, s'ils avaient besoin d'aller chercher des références, ils partaient, c'était un peu le début des classes d'aujourd'hui qui sont plus libres qu'anciennement...

On rencontrait les parents souvent... ils étaient assez ouverts... ils venaient dans l'école, voyaient le travail des enfants qui était affiché...

Les parents venaient communiquer un peu leur indécision (devant la nouveauté de l'approche); en fin de compte on a impliqué les parents dans le projet... ils ont réalisé qu'il était vraiment valable; ceux qui étaient réticents [finissaient] par embarquer. (...)

L'école est devenue ouverte au milieu. Les gens de ce milieu participent, en particulier les parents qui viennent vérifier sur place ce qui se passe et finissent rapidement par participer. Les professeures sont devenues, en plus de leur rôle d'enseignantes, des animatrices auprès des enfants et des parents, ce qui permet à ces derniers de s'impliquer de façon significative dans le projet d'école. Très tôt, l'atmosphère de l'école change:

L'enfant s'adapte facilement à n'importe quelle [approche], surtout qu'il pouvait jouer avec le matériel... au niveau de la discipline,... c'était une surveillance constante du professeur pour que tout se fasse dans l'ordre, mais l'élève lui-même s'est senti tout de suite à l'aise là-dedans...

L'enfant en difficulté d'apprentissage... pouvait se

prouver qu'il était bon, il était capable de faire des choses (interviews oraux par exemple).

Ce point de vue résume assez bien les témoignages des professeures sur la façon dont se déroulaient les projets d'école annuels. Celui dont il est question ici est le premier (1973-1974). Dès le premier essai, c'est une grande implication du milieu qui se dessine.

On peut discerner dans ce texte plusieurs thèmes de l'école renouvelée et plus ouverte du Rapport Parent²⁰. Par exemple, la pédagogie active, un enseignement respectueux de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche et aussi d'apporter plus d'attention à l'enfant: "on laissait les enfants aller par eux-mêmes", "il (l'enfant) pouvait jouer avec le matériel", "l'enfant en difficulté d'apprentissage ... était capable de faire des choses". On y retrouve aussi des traces d'une pédagogie moins livresque, rattachée à l'observation, à l'expérience sociale et à la culture de masse: "les gens étaient bien coopérants (pour des interviews)", "on a impliqué les parents dans le projet", "on essayait de construire un programme ... (à partir) des problèmes de la Coopérative forestière". Cette approche est utilisée le plus possible pendant les cinq années suivantes.

Cependant, l'enseignement traditionnel ne disparaît pas pour autant, car toutes n'arrivent pas à intégrer certaines matières.

Selon l'évaluation d'une professeure, cette intégration se fait à 50% "dans les bonnes années".²¹

D'autres témoignages confirment et expliquent mieux l'esprit qui animait ces expériences. Ils ont été regroupés en cinq thèmes:

L'enthousiasme et l'entraide²² entre les professeures:

On est devenues hystériques, ... tout un feu roulant, ... C'était l'euphorie, ... l'enthousiasme. ... formidable, on est <<crinquées>>...
Former une équipe dans l'école ... Ca été un apprentissage sérieux. ... Ce projet a changé l'atmosphère de l'école aussi. On était sept professeures toutes avec la même philosophie de l'enseignement.

L'intérêt des enfants qui motivait à vivre l'action.²³

Ca demandait beaucoup de recherches. Mais les jeunes entraient là dedans, ils étaient enthousiasmés par ça. C'était le succès des premières expériences, c'était tellement peppant la joie des enfants, la joie des parents et des interviewés. ... On trouvait que les enfants étaient intéressés, on avait moins de problèmes de discipline (...) (L'enfant) développait surtout son autonomie ou son sens des responsabilités...

L'aide de l'extérieur pour des expériences en vue de "changer l'école".²⁴

On voulait entrer un peu dans l'esprit du nouveau programme de sciences humaines qui disait qu'il faut que l'enfant fasse ses découvertes dans ce qui s'est passé dans la vie, dans sa vie. ... J'ai l'impression qu'ici à Béarn [on a] toujours eu des projets un peu à l'avant-garde; puis il y avait de temps à autre des personnages importants qui venaient visiter l'école; ... On avait de l'aide au début de personnes ressources qui venaient du Ministère et de Rouyn: ils nous disaient comment identifier nos objectifs.

Le rôle de la population, des parents en particulier.²⁵

On trouvait que le soutien des parents était , qu'ils étaient motivés; ils nous aidaient beaucoup; ... Quand on avait l'aide des parents comme ça qui venaient, on pouvait laisser un petit groupe avec un parent, les enfants développaient une autonomie parce qu'on les laissait avec un parent, on leur donnait une responsabilité. ... Le projet a été mis en marche sans que les parents soient totalement conscients qu'on faisait un autre type d'enseignement. C'est simplement à force de s'intégrer au projet que plusieurs ont pu se faire une opinion à ce sujet-là.

L'apprentissage académique équivalent, plus des acquis comportementaux non mesurables, mais observables.²⁶

Les résultats étaient bons... en français, peut-être que c'était mieux, mais ce n'était pas pire; ce que l'enfant avait davantage, c'est qu'il développait son autonomie surtout, ou son sens des responsabilités et je trouve aussi que c'est de la culture qu'on lui donnait.

Le plaisir de voir l'enfant qui apprend, de voir l'école renouvelée prendre forme et de vivre ce vieux rêve d'une école faite pour l'enfant et adaptée à son milieu donne l'énergie nécessaire pour vivre ces projets. Pourtant, en 1979, on en revient brusquement à une école sans projet global. Que s'est-il passé?

De nombreuses causes sont invoquées qui peuvent être regroupées en deux thèmes:

1. Les difficultés inhérentes au projet.

-L'épuisement et le manque de matériel;

-la non-valorisation du projet par le milieu scolaire du Témiscamingue (sentiment d'isolement);

-l'arrivée d'un nouveau personnel difficile à intégrer à une équipe rodée.²⁷

Parce qu'après qu'on a eu quatre, cinq professeurs nouveaux qui sont arrivés ... C'était plus la même affaire; eux autres commençaient, nous autres, ça faisait six ans qu'on était dans le projet. C'était pas facile à ramer là! Puis de les convaincre d'embarquer parce que les enfants étaient embarqués eux-autres.

2. De nouvelles contraintes imposées, qui laissent moins d'espace pour VIVRE des projets AVEC les enfants.

-Grille-horaire;

-nouveaux programmes à assimiler;

-fin de l'aide externe;

-planification des projets trop lourde.

Une professeure résume:²⁸

Tu sais on ne cherchait pas à être valorisée ... mais si on avait eu un peu plus d'encouragement (de la CSLT)... A un moment donné on se pose des questions devant des projets comme ça. "Est-ce que je suis sur le bon chemin?" ... Puis après ça on a eu les nouveaux programmes ... avec tout ce perfectionnement (qu'on a dû suivre), on avait plus le temps de se rejoindre, de s'en parler, ... puis d'évaluer... c'est devenu trop lourd. ... Il y en avait qui disait:... "il va arriver un examen de la CS, puis j'ai pas vu toute la matière... les enfants ne sont pas prêts pour ce genre d'exams."

Cela se traduit donc d'abord par l'arrêt des expositions de corridors et de fin d'année, l'investissement du temps et des efforts ailleurs que dans le vécu des projets et la tentative de s'en sortir en planifiant davantage.

Depuis 1979, la même approche est utilisée en général, mais en classe seulement, il n'y a plus de thème intégrateur global. On note une plus grande difficulté à faire de la discipline, mais des projets de moindre envergure sont encore signalés.²⁹

Il y a encore des choses qu'on fait en groupe mais c'est sporadique, c'est pas quelque chose qui est annuel; ce sont les fêtes, les choses qu'on fait toujours ensemble. Par exemple, on a décidé de faire une fête d'accueil aux enfants, on s'est assis et on a planifié ça ensemble. Ça, on fait ça dans toutes les écoles.

Même si les projets annuels au niveau de l'école n'existent plus, l'école de Béarn demeure, jusqu'en 1987, une école ouverte au milieu, aux visiteurs. Certaines des professeures rêvent encore parfois de revenir aux projets annuels. Mais serait-ce encore possible? La question semble non résolue. Le désir y est mais les possibilités sont absentes au dire des professeures.

En résumé, les témoignages des professeures sur leur vécu à l'école de Béarn peuvent se traduire ainsi:

Avant les projets annuels, ou ce qui en a permis l'émergence:

- présence d'un groupe de professeures expérimentées, bien intégrées au milieu, capables de travailler en équipe;
- présence d'une professeure ayant l'occasion d'approfondir l'esprit des sciences humaines comme responsable de ce programme à la CSLT pendant un an;

- expérimentations réussies d'activités faites dans l'esprit des sciences humaines tel que prévu dans le nouveau programme-cadre;
- intérêt des enfants, des parents et du milieu en général pour des activités basées sur le milieu de vie des enfants;
- ouverture du milieu scolaire québécois sur l'école "milieu de vie";
- occasion saisie (la construction d'une usine de sciage) pour démarrer un projet d'école.

Pendant les projets d'école annuels:

a) éléments en faveur de la poursuite de l'expérience:

- dès le premier projet (1973-1974), les professeures et les enfants peuvent bénéficier de la collaboration des gens de Béarn (en particulier des parents) et d'ailleurs pour réaliser de grands projets proposés par les professeures et acceptés par les enfants. Ces projets impliquent souvent des enfants de plusieurs classes;
- l'intégration des matières autour du thème annuel permet de libérer le temps nécessaire à ces projets;
- les programmes-cadres permettent une grande latitude au niveau des moyens d'atteindre les objectifs généraux;
- un thème annuel différent maintient l'intérêt de tous;
- une professeure fera une grande publicité (discours, écrits) sur ces projets, ce qui amènera de nombreux visiteurs et médias à s'informer sur l'approche éducative de Béarn;

- plaisir de vivre une école où tout le monde est plus heureux, une école renouvelée, au service de l'enfant d'abord;
- la réussite académique des enfants est bonne et se double d'une foule d'autres apprentissages, de connaissances, de savoir-faire et de plaisir d'apprendre;
- la discipline n'est plus un problème à l'école;
- aide de SOPPEC en 1978 et en 1979.

b) éléments qui rendent difficile la survie des projets annuels:

- l'obligation de maintenir une partie de l'enseignement traditionnel à cause des examens régionaux à préparer à date fixe et aussi parce que certaines matières se prêtent moins bien à l'intégration;
- sentiment d'isolement par rapport à la CSLT et aux autres écoles;
- à partir de 1977 surtout:
 - .intégration de nouveaux professeurs: suppléants, spécialistes;
 - .contraintes supplémentaires exigées par la CSLT: grilles-horaires rigides, nouvelles approches;
 - .prévision de l'arrivée de nouveaux programmes plus précis, de nouvelles directives restreignant encore la marge de manoeuvre des professeurs;
 - .diminution de l'aide externe (ADP du MEQ);
 - .sentiment que l'école renouvelée ne se fera pas sur une grande échelle, ne deviendra pas la norme au Québec.

Après les projets annuels:

- les sciences humaines demeurent une matière autour de laquelle on intègre des matières dans chacune des classes pour un certain temps, variable selon les classes;
- l'ouverture de l'école aux visiteurs/teuses (en particulier aux parents) demeure une caractéristique de l'école jusqu'en 1987;
- l'école revient à des fonctionnements plus traditionnels;
- la discipline cause certains problèmes;
- l'arrivée de nouveaux programmes et de nouvelles contraintes ne laissent pas d'espoir de revenir à des projets d'école annuels;
- une certaine nostalgie des ces "bonnes années" se remarque chez les professeures.

4.2.2 Les parents

Les sept (7) parents interrogés se sont tous montrés unanimes pour dire que l'école de Béarn était différente. Pour certains, la comparaison avec l'école qu'ils avaient connue ou des écoles de l'extérieur qu'avaient fréquentées leurs enfants permet de signaler des différences.

Pour eux, le projet est dû au dynamisme et au travail d'équipe des professeures. Cette école est spéciale:³⁰

Le dynamisme des professeures, moi je trouve que ça été bien important. (...) Pour moi, je ne sais si c'est de l'orgueil de le dire, mais [l'école de] Béarn, c'est spécial. ... Je voyais que c'était quelque chose de spécial à Béarn, c'était différent (...). les professeures sont une équipe la main dans la

main. ... Moi je trouvais que c'était plus vivant, l'enfant était intéressé, il y avait différentes activités, il n'y avait pas juste sa classe comme telle.

Ils n'ont pas préparé les projets, mais ils ont participé beaucoup à cause de l'enthousiasme des enfants. Ils étaient conscients de vivre une école autre, car leurs enfants étaient heureux, apprenaient davantage et eux aussi.³¹

Moi je trouvais que les professeures étaient très ouvertes avec les parents; on arrivait là et on était comme frère et soeur; je ne peux rien que dire que c'était très très bon. ... J'ai l'impression qu'ici, à Béarn, on a toujours eu des projets un peu à l'avant-garde. ... Mais les enfants m'ont motivée c'est pas possible (...) fallait que tu t'impliques; il fallait être attentif à tout ce que te montraient les enfants et comme ça tu embarques.

Ce dernier parent critique certains points de l'école actuelle (fautes de français, le tutoiement des professeures), mais elle aime la facilité de contact avec les professeures: "C'est peut-être parce qu'il y a des professeures qui m'ont enseigné et qui enseignent maintenant à mes enfants."

Plusieurs parents ne trouvent pas de différence entre l'école des années 70 et celle des années 80. D'autres voient certaines modifications. "La porte reste ouverte, il n'y a pas de gêne". "Je garde un certain contact avec les professeures, je crois que le projet lui-même a évolué dans son fonctionnement".³² Les approches pédagogiques peuvent avoir changé, l'esprit d'ouverture des enseignantes demeure.

Pour les parents, leur participation aux projets d'école étaient motivée par les professeures et les enfants qui la sollicitaient. Le comité d'école ne semble pas avoir été le lien entre eux et l'école, même si plusieurs en ont été membres. Un parent exprime ainsi la différence dans la participation: "[au comité d'école] c'était tout décidé d'avance ce qu'on [y] faisait... J'aime mieux [maintenant,] participer à des projets d'école."

Les énergies parfois importantes dépensées par les parents à participer à des projets initiés par les professeures et les enfants demeurent des souvenirs plaisants. Leurs enfants en profitaient et semblaient très heureux là-dedans.

En somme, les parents décrivent ainsi les diverses étapes du faire de l'école de Béarn:

Origine des projets:

-dynamisme de l'équipe de professeures qui connaissent bien le milieu.

Pendant les projets:

-ils ont accepté volontiers de participer à des projets, à la demande des professeures et des enfants;

-ils sentaient que l'école était différente, à l'avant-garde;

-ils avaient le plaisir de constater que leurs enfants aimaient l'école;

-ils constataient que leurs enfants faisaient des apprentissages utiles pour la vie, tout en réussissant aussi bien au niveau intellectuel;

-ils apprécient que l'école soit devenue accueillante à leur présence;

-ils perçoivent la participation aux projets d'école et celle du comité d'école comme deux choses différentes.

Après les projets:

-ils constatent que l'approche a changé un peu;

-pour eux l'école continue à être accueillante et ils continuent à participer à des projets de professeurs.

Il semble bien que les parents ayant participé individuellement à des projets d'école initiés par les professeurs et les enfants n'ont pas de vision collective du vécu de cette école. Même si leurs témoignages se recoupent, c'est à travers la réaction de leurs enfants et leur participation personnelle qu'ils apprécient l'école de Béarn.

4.2.3 Les enfants

Trois étudiants qui ont fait leur primaire à Béarn ont été rencontrés. En général, n'ayant pas de points de comparaison, ils ont de la difficulté à voir la spécificité de Béarn, même s'ils restent attachés à cette école du passé. L'un d'eux fait remarquer cependant qu'il avait pris conscience d'une différence lorsque des élèves d'une autre localité lui avaient dit que

l'école de Béarn était beaucoup plus intéressante que celle où ils allaient avant.

Des témoignages de professeures et de parents mentionnent également que c'est l'enthousiasme des enfants qui a été leur principale motivation à travailler dans le projet.

Une étude plus approfondie des réactions des anciens élèves de Béarn et de ce qu'ils sont devenus reste à faire.³³ Pour la présente étude sur le passage du dire au faire, une telle étude sur les résultats de cette expérience dépasserait le sujet, l'intention étant moins ici de voir les résultats d'une innovation que de percevoir le mieux possible comment se font les changements lorsque le faire local veut s'ajuster au dire officiel.

C'est par comparaison avec d'autres écoles et souvent pendant ou après leur passage à l'école de Béarn que les enfants peuvent percevoir des différences avec les autres écoles. Pour eux, l'école de Béarn était intéressante, mais pas nécessairement différente quand les points de repères manquent. Leurs témoignages montrent qu'ils ont aimé leur passage dans cette école qu'ils décrivent comme un "milieu de vie" où ils se sentaient à l'aise.

4.2.4 Les administrateurs

Plusieurs rôles sont inclus dans ce secteur: postes au niveau de la direction générale, de directions d'école, de commissaires. Neuf personnes au total ont été interrogées.

Pour la plupart d'entre eux, l'école de Béarn a vécu des expériences spéciales, dues à un concours de circonstances, à une équipe de professeures autonomes que l'on a laissé travailler, au nouvel esprit de l'école bien compris, à la présence d'une leader qui perçoit bien l'esprit du nouveau programme en sciences humaines et qui réussit à mobiliser tout le monde.³⁴

Ca n'aurait pu être réussi [par la PL] si les collaboratrices enseignantes n'avaient pas embarqué [dans le projet d'intégration des matières en sciences humaines] (...). Il fallait également la bonne collaboration des secrétaires de l'école, du concierge, de la direction de l'école, de la direction pédagogique au niveau de la Commission scolaire; il fallait que les commissaires soient également d'accord, les parents... C'était tout le milieu, dans le fond, qui s'impliquait là-dedans.

Cet enthousiasme des débuts est confirmé par une lettre d'un administrateur à tous les directeurs pour qu'ils échangent les expériences vécues dans les différentes écoles de la CSLT (ce qui ne semble pas avoir été fait cependant) et par une résolution du Conseil des commissaires en 1974.³⁵

L'école s'est renouvelée de façon positive, comme le raconte un administrateur qui a suivi le projet de près:³⁶

Il fallait accepter qu'une école vive différemment, le pouls, le coeur de l'école était différent.

On ne pense plus la discipline de la même manière; intégrer toutes ces matières exigeait de la part des enseignantes un travail énorme d'adaptation, de découvrir tout le temps. [Pour moi,] c'était très positif.

Ce renouveau s'inscrit dans les expériences qui caractérisent les écoles des années 70. Cependant, si les examens périodiques imposés par la CS permettent de vérifier que les résultats scolaires des élèves de Béarn ne souffrent pas de ce renouvellement, cet administrateur sent que cette politique cadre mal avec les attentes des professeures de cette école:³⁷

C'était valable parce qu'il y a eu beaucoup de renouveau toutes ces années-là, [ce qui] a amené une nouvelle animation puis l'intérêt de l'école pour la part des enfants et des parents aussi. ... [Les résultats académiques sont aussi bons:] Les mêmes, sinon meilleurs (...); les résultats d'alors [pendant les projets d'école] étaient loin d'être moins bons que ceux d'aujourd'hui [après les projets]. Parce qu'on a une politique d'évaluation annuelle des élèves [à la CSLT], on n'a pas perçu de différences significatives dans l'école de Béarn en comparaison avec les autres écoles (...). Mais je me souviens que c'était (les examens périodiques) quelque chose qui les fatiguait beaucoup (les professeures de Béarn).

Le fonctionnement différent de l'école de Béarn, l'intérêt des enfants et des parents pour ce genre d'école sont reconnus par cet administrateur et d'autres. Le rendement scolaire n'était pas moins bon comparativement à aujourd'hui et aux autres écoles. Cependant, rien ne semble indiquer que la CS favorisait le maintien de ce genre d'école: à l'époque, "il fallait accepter qu'une école vive différemment". Cette façon différente de vivre l'école n'exclut cependant pas un certain contrôle des acquis par la CS.

En effet, ces examens sont toujours imposés car "au niveau primaire, il y a quand même un programme à voir (...). A un moment donné, il faut aussi que les élèves ne soient pas pénalisés par rapport à ça (les principes éducatifs des projets)".³⁸

On a vu que les parents de l'école de Béarn préfèrent s'impliquer directement dans les projets de l'école sans passer par la structure officielle (comités d'école et de parents). Ce fait est perçu négativement par ce même administrateur:³⁹

La structure du comité d'école, du comité de parents n'était pas intégrée là-dedans (...). Moi, c'est toujours le reproche que j'ai laissé sur le sujet, on aurait dû se servir davantage de la structure alors qu'on ouvrait les portes; c'est vrai que l'école était ouverte...

Ce passage peut laisser entendre que la CS ne se sentait pas partenaire de ce projet qu'il compare au projet éducatif prôné depuis 1977 par le MEQ dans le Livre Vert et repris dans le Livre Orange (1979). Selon ce même témoignage, globalement, ce qui s'est vécu à Béarn, "c'est ce qui est véhiculé dans le Livre Orange comme projet éducatif".⁴⁰

Si les projets d'école cessent, c'est dû à l'usure et à l'isolement, aussi au changement dans le système scolaire.⁴¹

Ca en fait des heures et des minutes [à préparer un projet nouveau à chaque année] (...) dans un projet parallèle. N'oublions pas qu'ils étaient seuls quand tout le reste fonctionnait de façon plus systématique

(...). Il reste quand même qu'il y a des programmes qui sont structurés.

L'arrivée de spécialistes et d'élèves venant d'autres paroisses ainsi que le minutage des enseignements (grille-horaire) qu'avec "les conventions collectives" on a dû imposer aux professeures, font que "en tous cas, pour moi, ça m'est apparu comme une, sinon la cause la plus importante de l'abandon de ce style-là".⁴²

Dans les autres écoles de la commission scolaire, un administrateur percevait des taquineries envers les participants de l'école de Béarn, certains indices de jalousie du genre "nous autres aussi on fait de belles choses et on n'en parle pas autant", ce qui a développé un peu de "mentalité secrète de jalousie."⁴³

Un autre administrateur constate également que l'école de Béarn fait bande à part dans le milieu de la CS et que son projet ne suscite pas toujours l'adhésion totale: "Il y a eu un certain scepticisme, mais on ne posait pas beaucoup de questions; les gens de Béarn [eux,] se posaient des questions sur l'intérêt (que la C.S. avait) face à ça (le projet)."⁴⁴

Aujourd'hui, pour d'autres administrateurs, le projet est perçu comme étant à peu près le même, mais avec moins de "fla-fla" sur les murs; c'est moins "visible", moins "axé sur les sciences humaines et le milieu", et "si la structure est partie, l'esprit

d'équipe reste". L'école a adopté un style "plus général, plus conventionnel".⁴⁵

Quant à son rôle, on était heureux qu'"une de nos écoles donne le pas à toute la province", qu'elle soit devenue l'école ouverte prônée par les nouveaux programmes. Un administrateur mentionne que selon lui, ce que prônent "les nouveaux programmes ressemblent beaucoup à leur fonctionnement d'avant, mais ces enseignantes-là ont de la misère à les intégrer; en tout cas, ça leur prend beaucoup de temps". Cependant, "je pense que tôt ou tard, à travers un projet éducatif, le feu va sortir de la cendre".⁴⁶

Pour certains administrateurs, d'autres écoles ont vécu aussi des projets éducatifs intéressants. Seulement, il y a eu moins de publicité, ce qui en fait la différence. Quelques rencontres avec des directeurs d'autres écoles ont permis de savoir qu'il n'y a eu que peu d'échanges entre les directeurs d'école sur le vécu de chacune de ces écoles.

Les administrateurs interviewés s'entendent en général dans leur interprétation de l'expérience de Béarn. La valeur du projet par rapport à d'autres est en général minimisée. On peut résumer ainsi leurs idées à ce sujet:

Avant les projets:

Un concours de circonstances spéciales a permis le démarrage des projets:

- présence d'une leader et de collaborateurs;
- enthousiasme du milieu pour la construction de la coopérative forestière;
- collaboration de tout le personnel de l'école et de la CSLT;
- autonomie des professeurs de Béarn;
- nouvel esprit de la réforme scolaire bien compris;
- expérience qui s'inscrit dans le renouveau scolaire qui a marqué toutes les écoles des années 70.

Pendant les projets:

- renouvellement significatif de l'approche éducative;
- intérêt de tous les intervenants;
- succès académique des enfants;
- pas de traitement de faveur à cause de l'expérience-pilote: répartition juste des budgets disponibles entre toutes les écoles;
- école avant-gardiste ou projet d'école comme d'autres, selon les avis;
- peu d'échanges sur le projet avec d'autres écoles de la CSLT;
- non-intégration des parents participant au comité d'école;
- l'épuisement après quelques années;
- contraintes des nouveaux régimes pédagogiques et conventions collectives;

- sentiment de rejet du projet par le personnel d'autres écoles;
- non approbation officielle du projet de la part de la CSLT;
- publicisation excessive du projet par une professeure de Béarn.

Après les projets annuels:

- l'esprit d'équipe des professeures qui ont vécu les projets annuels est encore fort;
- le projet s'est modifié, est devenu moins spectaculaire, l'école est plus conventionnelle;
- on ne comprend pas que l'école vive peu "l'esprit" des nouveaux programmes qui serait celui vécu à Béarn au cours des années 70;
- espoir d'une reprise de ce fonctionnement plus ouvert et collectif.

4.2.5 Autres intervenants

Certains de ces autres intervenants sont des employés de la CSLT ayant à intervenir à l'école de Béarn. D'autres ne font pas partie du personnel de la CSLT, mais ont eu l'occasion d'intervenir dans le projet de Béarn.

4.2.5.1 Intervenants à l'interne

Ces trois (3) autres intervenants de la CSLT insistent surtout sur le rôle de la professeure-leader (PL) lors du démarrage du projet d'école de Béarn, mais d'autres personnes de l'école se sont impliquées aussi pour le départ (professeure, directeur).

L'ouverture de l'école aux gens est soulignée, ainsi que l'espèce de "fébrilité" du milieu très actif avec beaucoup de "va et vient naturel". On constate que l'enfant s'ennuie moins, "il y avait de la vie", qu'il y a intégration des matières et que "l'excellente équipe" (tout le personnel) fait beaucoup de bénévolat.⁴⁷

Les profs étaient valorisées de l'extérieur par les chercheurs qui venaient étudier leur méthode, qui venaient passer quelques jours avec elles (mais) elles n'étaient pas valorisées par la CS.

Aux journées pédagogiques, ... de façon formelle, à mon avis, ça ne s'est jamais discuté (le projet de Béarn). Je ne pense pas qu'il y ait eu d'ateliers là-dessus. (...) Je pense que l'école s'est sentie toute seule là-dedans... La CS n'a pas non plus délégué de PNE (personnel non enseignant) pour suivre ou appuyer ça.

S'il y a eu arrêt de cette expérience, c'est dû à l'épuisement et à l'isolement à l'intérieur de la CSLT. "On n'a pas vendu beaucoup le projet, la publicité, c'est pas la CSLT (qui l'a faite)". Les conventions collectives et le perfectionnement en vue de nouveaux programmes ont aussi eu une influence. La campagne de dénigrement contre les professeurs n'a pas aidé à la reprise. Depuis la fin de projets d'école, on note qu'il reste des "souvenirs émotifs" lorsqu'on en parle; on pense que comme résultats des expériences, il faut noter une meilleure connaissance du milieu, la participation des parents et une plus grande facilité des étudiants à s'exprimer au secondaire. "On devrait refaire ce projet", note l'un d'eux.⁴⁸

Depuis la fin de ces projets, des changements sont remarqués:⁴⁹

On est redevenu plus traditionnel: rangs, silence au dîner, individualisme, "chiâlage" ... les professeurs

étaient plus accueillantes (au moment des projets annuels)... c'était le bon temps.

Ces employés de la CS ont remarqué des différences dans l'esprit de l'école depuis la fin des projets. L'isolement de cette activité, le peu de cas qu'on semblait en faire dans le reste de la CS semble un facteur important qui explique la fin de ces projets.

4.2.5.2 Intervenants de l'extérieur (de la CSLT)

4.2.5.2.1 Un observateur de la région⁵⁰

Une de ces personnes parle d'une expérience qu'elle a vécue dans cette école vers 1977 (Transports et communications). Elle observe de nombreuses décorations sur les murs, et surtout l'intérêt, l'autonomie et la curiosité des enfants qui lui posent des questions intelligentes sans que la professeure présente n'ait besoin d'intervenir et ce, pendant une heure environ.

Elle perçoit une certaine difficulté entre les professeures et la CSLT qui, selon les professeures, ne donne pas tout l'encouragement souhaité.

"Je trouvais que les jeunes étaient motivés, intéressés, qu'ils étaient tout le temps en projet de recherche".

Elle énonce un voeu, souvent émis et entendu par des Témiscamiens/nes ou autres personnes: "Si j'avais pu envoyer mes enfants à Béarn, je l'aurais fait".

4.2.5.2.2 Un ADP du MEQ

Pour un observateur de l'extérieur qui a suivi le projet de Béarn et rencontré la PL pendant plusieurs années, ce projet est dû à la bonne compréhension de l'esprit du programme de sciences humaines.⁵¹

"Béarn fut un vrai projet d'école, un super-projet d'intégration des matières dans lequel les professeures ont su mettre l'enfant en relation avec l'objet".

La fatigue s'explique par le fait qu'"on ne peut pas toujours être en exploit". La maquette-horaire plus contraignante, le programme à suivre, les règles budgétaires, les conventions collectives et la ligne d'autorité, font que le projet a cessé: "On ne peut pas accélérer et freiner en même temps"; c'est le programme que l'on favorise, ou l'enfant. Aujourd'hui, la tendance est à favoriser le programme, on doit "bulldozer" l'enfant.

Il est peu optimiste quant à l'avenir prochain: "Au Québec, on enlève les marches de l'escalier [on n'avance pas]. Si dans un milieu stable [Béarn], on a des problèmes [à cause de cela], qu'est-ce que ce sera ailleurs?"

Pour lui, Béarn reste "un bel exemple de rapport harmonieux entre le monde scolaire et le milieu réel".

Les principales opinions de ces personnes qui ont participé ponctuellement aux projets annuels de l'école de Béarn peuvent se résumer ainsi:

Avant les projets:

- rôle important de la professeure-leader appuyée par tout le personnel de l'école;
- bonne compréhension de "l'esprit" du programme de sciences humaines.

Pendant les projets:

- valorisation de l'extérieur (chercheurs qui venaient s'informer et observer, grande publicité);
- beaucoup de vie, de dynamisme dans l'école;

- isolement par rapport aux autres écoles de la CSLT;
- pas de valorisation spéciale de la part de la CSLT;
- nouvelles conventions collectives, grille-horaire qui ne laissent pas de place à la reprise des projets annuels.

Après les projets d'école:

- souvenirs émotifs chez les professeures;
- intérêt continu pour l'étude du milieu;
- école plus traditionnelle, moins accueillante;
- imposition de contraintes nouvelles: programmes plus précis, décrets, ligne d'autorité plus rigide, maintien des examens régionaux.

La section suivante permettra de faire la synthèse des témoignages sur l'expérience de Béarn avec la contribution des études de SOPPEC, du MEQ et de Sauriol déjà examinées plus haut.

4.3 Analyse horizontale

Les témoignages des personnes de divers groupes sont relativement cohérents. Quelques différences subsistent cependant. Le tableau suivant donne une synthèse globale des différentes opinions qui ont été données par les groupes.

Tableau 9

Synthèse des témoignages sur l'expérience de Béarn

INTERVENANTS QUI EN PARLENT

Opinions exprimées selon certaines périodes et les thèmes retenus	Autres intervenants				
	Administrateurs				
	Enfants				
	Parents				
	Professeures				

Ce qui a permis l'émergence des projets d'écoles.					
.contexte global favorable aux changements dans les écoles (ex.: programmes-cadres)	X			X	
.marges de manoeuvre suf- fisantes dans l'école				X	
.professeures bien inté- grées au milieu	X	X			
.présence d'une leader.....	X			X	X
.dynamisme des professeures		X		X	
.expériences préalables de petits projets	X				
.projet-pilote en sciences humaines suivi par des ADP du MEQ	X	X			X
.élément déclencheur	X			X	
.aide et encouragement de la CSLT				X	
Quelques caractéristiques des projets d'école annuels.					
Eléments perçus comme positifs:					
.intégration des matières	X			X	X
.un thème annuel différent à chaque année (sauf pour 1977-1978)	X				
.ouverture de l'école au milieu	X	X		X	X
.grande publicité faite par une professeure	X				
.école "milieu de vie": plaisir d'apprendre, enfants heureux, grande animation	X	X	X	X	X
.bonne réussite académique	X	X		X	

Tableau 9 (suite)

Synthèse des témoignages sur l'expérience de Béarn

INTERVENANTS QUI EN PARLENT

Opinions exprimées selon certaines périodes et les thèmes retenus	Autres intervenants				
	Administrateurs				
	Enfants				
	Parents				
Professeures					
.sentiment de participer au re- nouvellement de l'école	X	X	X	X	X
.aide d'ADP du MEQ	X			X	
.la motivation principale vient du plaisir qu'ont les enfants	X	X			
.grande implication sur demande, des parents et autres personnes- ressources	X	X		X	
.valorisation de l'extérieur	X	X		X	
Eléments perçus comme négatifs:					
.examens régionaux	X				
.sentiments d'isolement, de non valorisation par la CSLT et les autres écoles	X			X	X
.diminution et arrêt de l'aide externe	X				
.impositions de contraintes nouvelles à partir de 1977	X			X	X
.non-implication du comité d'école dans les projets				X	X
.épuisement après quelques années				X	
.sentiment d'un retour général vers un contrôle qui ramène à l'enseigne- ment traditionnel	X				
.trop grande publicité				X	
L'école de Béarn après les projets annuels:					
.demeure accueillante et ouverte		X		X	
.le milieu continue à être utilisé comme moyen d'enseignement ..				X	X
.l'école est revenue à un mode de fonctionnement plus traditionnel				X	X
.les nouvelles contraintes ne permettent pas de penser à revivre des projets d'école comme ceux des années 70	X				X
.la nostalgie des projets demeure	X			X	X
.l'équipe de professeures reste forte	X	X		X	X

Ce tableau permet une première vision comparative des témoignages. Une analyse horizontale des témoignages étudiés peut maintenant être faite. Les convergences et les divergences seront particulièrement utiles pour permettre de mieux comprendre cette étude sur le passage d'un dire à un faire dans une école primaire du Québec. Cette analyse permettra de voir un peu plus clair dans cette étude d'une réalité complexe. D'autres sources disponibles seront aussi utilisées pour tenter de comprendre certains témoignages.

4.3.1 Avant les projets d'école annuels

Tous les intervenants qui ont parlé des projets annuels de l'école, expliquent l'émergence de ces derniers par la dynamique d'une équipe de professeures bien adaptées au milieu, capables de travailler en concertation et en place depuis quelque temps déjà.

Les circonstances de démarrage seraient multiples. Plusieurs épisodes sont relatées. D'abord, les professeures se mettent à la recherche de moyens pour renouveler l'enseignement de la géographie et de l'histoire. Le nouveau programme-cadre de sciences humaines donne l'occasion d'adapter les contenus et les méthodes aux besoins du milieu et de l'enfant. Selon le MEQ,⁵²

La principale de l'école demande à ses professeures d'élaborer un programme de sciences humaines pour chacun des degrés, vu l'absence de programme institutionnel en cette matière. Chacune s'y met, bon gré mal gré, concevant un programme qui permet l'utilisation du milieu. Petit à petit, elles

s'intéressent à cette discipline, notamment l'enseignante de première année qui se révèle l'animatrice de l'équipe.

En 1971-1972⁵³ cette enseignante deviendra conseillère pédagogique en sciences humaines pour le nouveau regroupement des CS locales, la CSLT. Pendant ce temps, des expériences limitées se poursuivent, selon les professeures, ce qui les amènent à constater l'intérêt des enfants et du milieu pour leur communauté.

Cet intérêt pour le nouveau programme des sciences humaines et la compréhension de l'esprit qui l'anime retient l'attention de quelques ADP du MEQ qui en arrivent à regarder cette école comme une école-pilote pour vérifier si le dire du programme qui s'inspire de l'école renouvelée du Rapport Parent est viable dans le faire quotidien d'une école. Lors du passage de l'un d'eux, la suggestion est faite de réaliser un projet d'école à partir de l'intérêt suscité par la construction à Béarn de la Coopérative forestière du Témiscamingue qui permet à cette population jeune d'espérer un avenir prometteur. Le premier projet annuel concernant toute l'école est né sous le titre de "L'enfant et son milieu".

Pour cette étape d'émergence des projets annuels, les témoignages concordent, même si dans l'esprit de plusieurs, cette période est mal connue ou assez confuse.

4.3.2 Les projets d'école annuels

Les témoignages et les documents sur cette époque exigent beaucoup de soin pour leur interprétation. L'une des raisons est le manque de documents précis sur la plupart des projets, la seconde est le manque de critiques négatives sur chacun de ces projets. La première de ces raisons s'expliquerait par une volonté de vivre des projets plutôt que d'en fabriquer; ce qui permet une souplesse plus grande dans l'utilisation des événements du milieu. Les professeures l'expliquent par exemple dans les projets de 1975-1976⁵⁴ sur le thème "L'eau". Au cours de l'année, certaines classes n'hésitent pas à le laisser un peu de côté pour aborder le thème plus d'actualité des "Jeux olympiques".

Le manque de critiques négatives pourrait s'expliquer sans doute par la crainte d'aller contre le courant d'admiration que les personnes ont en général pour cette école qui réussit à intéresser les enfants et les parents de tout le milieu, pour un projet dont la publicité ne manque pas de vanter les mérites.⁵⁵ Une seule exception à ce concert de louange: des administrateurs situent l'école de Béarn dans un courant de développement pédagogique qui touche toutes les écoles de la CSLT. Celle de Béarn est différente parce qu'une professeure en a fait une plus grande publicité.

D'autres administrateurs qui louent l'ouverture de cette école admettent cependant que la CSLT n'a rien fait de spécial pour l'encourager. On était fier de cette école, mais elle ne jouissait d'aucun statut privilégié. Un administrateur a tenté, mais sans grand succès, d'en faire la publicité auprès des autres écoles.⁵⁶ L'appui officiel⁵⁷ donné par la CSLT en 1974 ne semble pas s'être renouvelé. De plus, l'école était soumise au même régime de contrôle et de financement que les autres écoles. Une exception a eu lieu en 1978 lorsque la CSLT a autorisé quelques jours supplémentaires de journées pédagogiques pour construire le projet éducatif de 1978-1979 avec l'aide des agentes de SOPPEC.⁵⁸

Les professeures se rappellent avec enthousiasme des autres projets aussi: "L'alimentation", avec l'aide de l'infirmière de l'école en 1974-1975. Ce deuxième projet annuel semble celui qui a laissé le plus de traces dans les mémoires. Celui de 1976-1977 est aussi une réussite avec "Transports et communications".

L'année suivante on reprend le même thème, mais l'intérêt des enfants semble fléchir. Les témoignages expliquent mal ce qui se passe. Selon SOPPEC⁵⁹, une discussion à ce sujet est résumée ainsi:

- Poursuite du même thème pendant deux ans;
- manque de temps pour planifier;
- absence de lien entre les degrés cette année ...
- difficulté par rapport au processus de planification...

- non-intégration des matières au projet;
- insuffisance de soutien pédagogique reçu;
- mécontentement par rapport à la mesure des acquisitions de connaissances en provenance de l'extérieur;
- interrogation par rapport au partage des croyances école/commission scolaire, remise en question du projet;
- présence de plusieurs suppléantes dans l'école.

Cette liste de griefs recoupe et complète plusieurs témoignages. Le manque de support de la CSLT, l'isolement pédagogique au niveau des croyances (il semble que rien ne permet de penser que la CSLT appuie vraiment ces projets annuels de l'école), l'obligation de faire passer aux élèves, à période fixe les examens de la CSLT, l'arrivée de suppléantes qui ne partagent pas nécessairement la même approche, sont des thèmes parfois évoqués qui nous amènent à expliquer la fin des projets. Toutefois, les professeures font un effort pour relancer ces projets puisqu'elles continuent à y croire. Dans le même document sont résumés les éléments de satisfaction par rapport à ces projets:

- Utilisation de situations concrètes d'apprentissage qui se présentent;
- développement global de l'enfant;
- intégration des parents à la vie de l'école;
- projet (qui) permet d'être cohérent avec des croyances pédagogiques;
- intérêt des enfants.

Le vécu que les professeures ont accumulé de 1973 à 1977 leur permet de croire que leur approche est bonne et conforme au dire du MEQ. Toutefois, l'équipe de SOPPEC aide à planifier un projet pour 1978-1979 basé sur un nouveau thème: le projet éducatif.

Dans une conclusion au travail de planification de ce projet, le directeur de l'école écrit au point 3:⁶⁰

Est-ce que l'action, que nous voulons entreprendre collectivement, de façon planifiée et mieux suivie s'enligne vraiment dans le sens du Projet éducatif suggéré par le Livre Vert du MEQ? Je pense qu'on ne peut pas en avoir l'assurance totale encore. Cependant, le projet qui précède m'a permis d'abandonner le terme "Projet de sciences humaines" pour celui de "Projet éducatif".

Ces quelques lignes peuvent indiquer que l'équipe-école perd un peu la maîtrise de ses projets annuels peu planifiés mais donnant pleine satisfaction parce qu'adaptés au milieu, aux circonstances et aux personnes, pour s'intégrer dans une démarche très encadrée venant du MEQ et adaptée par la CSLT. Entre autres choses, les professeures font l'expérience d'une planification rigoureuse, ce qui semble vouloir assurer une certaine pérennité au projet et une plus grande prise en charge par les professeures. Le passage suivant termine le point 3 de la lettre du directeur qui s'interroge sur la viabilité de ce changement et annonce l'arrêt du soutien venant de l'extérieur de la CSLT:

L'avenir dira si notre initiative, bien guidée par l'équipe SOPPEC et appuyée par le dynamisme et l'effort soutenu de chaque membre de l'équipe, nous permettra de dégager des conclusions finales convaincantes et rassurantes pour les prochaines années, alors que nous devons probablement voler de nos propres ailes à cause du retrait de la DRAT dans son rôle de SOUTIEN aux petites écoles.

La documentation nous montre que la CSLT s'était opposée à l'instauration des ADP trop nombreux dans la région et aussi

qu'un administrateur se félicitait que l'école de Béarn, en 1979-1980 ait acquis plus d'autonomie dans son fonctionnement.⁶¹

Le rapport SOPPEC indique que l'année 1978-1979 a été intéressante et enrichissante à vivre. Cependant, le support devra être amélioré pour le secrétariat et pour la bibliothèque, de la part des conseillers pédagogiques; il faudrait aussi que l'on abolisse les tests de la CSLT. Ce fut une année exigeante en travail.

Pourtant, au moment où l'école a appris à planifier un projet éducatif, où ces projets sont valorisés de toutes parts, l'équipe de professeures abandonne ces projets. Pourquoi?

4.3.3 Les raisons de l'arrêt des projets d'école annuels

Sauf pour les parents qui n'ont pas réellement pris conscience de l'arrêt des projets annuels de l'école (ce qui peut être expliqué par le fait qu'ils ne participaient pas à la planification de ces projets, mais plus simplement à certaines manifestations des projets et aussi parce que l'école est demeurée aussi accueillante pour eux), les intervenants s'entendent pour parler d'épuisement et de l'arrivée d'un nouveau personnel qui s'intégrait difficilement à l'équipe plus ancienne habituée de travailler ensemble. L'arrivée de nouveaux programmes, du nouveau

régime pédagogique, de l'augmentation de la charge de travail des professeurs, sont des raisons non contestées.

Pour les professeures, le manque de soutien et surtout le fait de ne pas être appuyées clairement dans leur approche par la CSLT revient souvent ainsi que la difficulté de planifier les projets. Elles considèrent parfois que d'avoir vécu des projets qui se planifiaient au fur et à mesure du vécu et dont il reste peu d'écrits démontre une faiblesse, mais on ne se sent pas capable de planifier et de vivre un projet. "Le temps passé pour planifier un projet ne nous laisse pas le temps de le vivre" énonce une professeure. De plus, "un projet planifié vécu, n'est plus un projet, mais bien un programme" et c'est bien moins intéressant, ajoute-t-elle.⁶²

Du côté des administrateurs, certains pensent que les professeures de Béarn étant les seules à fonctionner de manière aussi ouverte à la CSLT, ne pouvaient pas continuer longtemps, étant trop isolées. Pour d'autres, le projet est resté le même, sauf qu'il est moins publicisé, moins visible.

Jocelyne Sauriol qui affirme que le projet éducatif de Béarn avait atteint la maturité en 1979, n'explique pas pourquoi il n'a pas repris, mais fait une liste des difficultés, liste qui rappelle celle des professeures dont elle s'est inspirée.⁶³

En somme, il est difficile de trouver une raison particulière qui fait que l'école de Béarn ne peut ajuster son faire au dire officiel (projet éducatif) qui est plus basé sur une manière de faire que sur un esprit. Il est possible que ce changement d'orientation explique la fin des projets.

4.3.4 L'école de Béarn de 1979 à 1987

Si, de l'avis de tous les intervenants, l'école de Béarn est demeurée une école ouverte aux parents et au milieu, les grands projets annuels ont disparu. La cohésion de l'équipe de professeures existe encore lorsqu'il s'agit de défendre certains points face à la CSLT. En 1987, quelques heures de grève et de nombreuses rencontres permettent de régler un problème d'intégration à leur satisfaction.⁶⁴

Certains indices laissent supposer que de plus en plus, cette école ressemble aux autres dans son fonctionnement: l'enthousiasme est moins grand, la discipline est redevenue un problème et les professeures ont la nostalgie des projets des années 70; cependant, on évite d'en trop parler. Moins de projets sont planifiés par l'équipe. Si des innovations intéressantes se font, c'est à partir d'une classe et sauf quelques exceptions, peu de publicité en résulte.⁶⁵

L'école de Béarn est devenue plus traditionnelle selon un administrateur. Un autre mentionne que si les conditions étaient favorables, le projet d'école pourrait renaître.

En somme, il est difficile de faire parler les intervenants sur l'école actuelle. Elle semble s'adapter aux nouveautés tout comme les autres écoles: programmes, régimes pédagogiques, décrets, politiques de la CSLT, même si un certain esprit d'ouverture subsiste, chez quelques professeures.

4.3.5 Pistes pour la compréhension

L'importance et le succès de l'expérience de Béarn sont rarement contestés. L'école de Béarn a démontré qu'il était possible de vivre, de faire l'école renouvelée du Rapport Parent, de passer du dire au faire.

La grande cohérence entre l'école renouvelée du MEQ et la volonté d'une équipe de professeures qui ont voulu faire une école intéressante pour les jeunes a permis une vie intense et profitable à tout un groupe d'intervenants (à Béarn) avec la collaboration de gestionnaires de la CSLT. Cela a duré six ans.

Cependant, la réalité démontre que cette école renouvelée n'a duré qu'un temps, malgré la collaboration et l'intérêt d'agents externes. Elle a aussi amené de la résistance passive ou une

abstention de contribuer de la part de certains administrateurs de la CSLT. Les contraintes institutionnelles (MEQ, CSLT) en ont sans doute rendu la survie impossible. Elle a dû s'ajuster à de nouveaux dires, à une nouvelle situation. Comment interpréter ce changement?

Ce changement observé et non voulu dans le faire des professeures peut être interprété sous forme d'"images" pour mieux en rendre compte.⁶⁶ Il est trop tôt pour vérifier si cette vision est valable pour toutes les écoles, même si cette analyse se veut une étude de cas suggestif de l'ensemble. Toutefois, elle sera mise en parallèle (au chapitre suivant) avec l'étude macroscopique faite au chapitre précédent.

Comme conclusion à ce chapitre, quatre facteurs seront examinés comme piste de compréhension du projet de l'école de Béarn, à titre d'hypothèses apparentes pour le chercheur. Il me semble indiqué de nommer ces facteurs par les expressions (images) suivantes: le chaînon manquant, l'isolement insupportable, la lettre qui tue et la manie des contrôles.

4.3.5.1 Le chaînon manquant.

Si la motivation intrinsèque principale des professeures, des parents et des autres intervenants étaient la joie des enfants et la constatation qu'ils faisaient aussi des apprentissages

significatifs, les motivations extrinsèques ne manquaient pas non plus tout au long des expériences du projet d'école.

La principale motivation était sans doute l'espoir de voir se concrétiser le rêve d'une école faite pour l'enfant et adaptée à ses besoins telle que prônée par le MEQ et le CSE. C'est du moins dans ce sens que les interventions de la professeure-leader (PL) se dirigeaient.⁶⁷ L'environnement immédiat, malgré certaines inquiétudes de la part de quelques personnes, réalisait que c'était possible et les encouragements à continuer ne manquaient pas: support des parents et du milieu, visite de nombreuses personnes de l'extérieur venant constater sur place le déroulement du projet, nombreux déplacements de la PL pour répondre à des besoins de changements, succès et appuis nombreux lors des congrès pédagogiques, etc. Cependant, des personnes ou des groupes semblaient indifférents ou même légèrement hostiles: des administrateurs et le personnel des autres écoles de la CSLT.

De nombreux témoignages le confirment et si cela a permis sans doute une certaine liberté d'action de l'école,⁶⁸ rien n'indique que cette expérience a contribué significativement au renouvellement de l'enseignement dans les autres écoles de la CSLT. Il est raisonnable de supposer qu'à partir du moment où il a semblé évident que l'expérience-pilote de Béarn, que l'école de demain n'était pas appuyée concrètement et verbalement par la

CSLT suivant en cela de nouvelles directives et de nouveaux dires de la part du MEQ et du CSE, les projets annuels ont perdu de l'intérêt et ont finalement disparu devant les nouvelles contraintes imposées à partir de la fin des années 70.

4.3.5.2 L'isolement insupportable

La volonté de travailler pour tout le milieu scolaire et non seulement pour l'école, se démontre tout au long de l'expérience de Béarn. En 1971-1972, la PL tentera de sensibiliser toutes les écoles de la CSLT, sans toutefois vouloir l'imposer. Le responsable des sciences humaines qui la remplace fera également une tentative dans ce sens en 1974,⁶⁹ sans plus de succès apparent. Devant la lourde charge de travail des professeures aux prises avec d'autres problèmes plus importants (les mathématiques, le français, etc.), elle retourne dans son école pour faire la preuve de l'efficacité de ses croyances. Ses nombreuses sorties à l'extérieur lui confirment les besoins de renouvellement du monde scolaire. Elle prépare des documents audio-visuels qui pourront servir de guides aux autres écoles, présente un mémoire sur le Livre Vert en 1978,⁷⁰ sensibilise les futures professeures par des rencontres toutes les fois que l'occasion lui en est donnée.

Malgré tout, administrateurs et autres professeurs de la CSLT se tiennent loin: des remarques désobligeantes sont entendues

parfois. Rapidement, les professeures de Béarn sont considérées comme une bande à part, elles ne peuvent s'intégrer complètement, à part entière, dans le groupe de professeurs de la CSLT. La difficulté d'intégration des nouvelles professeures et de spécialistes trouve ici une explication. C'est une des raisons principales évoquées pour la venue de SOPPEC en 1978 et en 1979. Dès la fin de 1979, cependant, les administrateurs de la CSLT refusent de permettre aux agentes de SOPPEC de collaborer avec l'école de Béarn.

4.3.5.3 La lettre qui tue.

Avec les projets éducatifs de la fin des années 1970, on a cru qu'il fallait planifier à l'avance toutes les activités, ne rien laisser au hasard, tout écrire avant de réaliser. Il y a peut-être là une partie de l'explication du mode d'intervention de SOPPEC à Béarn; mais on peut se demander aussi si un projet d'école peut supporter une telle "technocratisation". Le projet de Béarn peut nous indiquer quelques pistes de réflexion en ce sens.

De nombreux textes insistent sur l'esprit de l'école ouverte qui a trouvé, à Béarn, à s'exprimer par le moyen des sciences humaines. L'enthousiasme, la spontanéité, la capacité d'adaptation aux circonstances, à l'imprévisible sont aussi notés. Il semble que la planification globale se faisait aussi

dans cet esprit. On ne peut trouver (sauf pour 1978-1979) qu'un seul plan global d'activités (celui de 1973-1974) et il a été fait au fur et à mesure du déroulement du projet.⁷¹ La PL pense que ce fut peut-être une faiblesse de leurs projets annuels, car on n'a rien de concret à présenter à ceux et celles qui font des demandes pour savoir comment ça se passe à Béarn.⁷²

Malgré tout, on estime que l'école a vécu, avant la lettre, un vrai projet éducatif. Curieusement, Jocelyne Sauriol et des agentes de SOPPEC pensent que ce n'est qu'avec la planification du projet 1978-1979 que l'on peut parler de vrai projet éducatif, que les années antérieures n'en étaient que le prélude. D'ailleurs SOPPEC en vient très rapidement à suggérer une méthode de planification d'un projet éducatif aux professeures dès son arrivée à Béarn. Alors que l'école vivait avec succès des projets d'école annuels, cela peut sembler pour le moins curieux; on a semblé supposer que la survie des projets de l'école ne pouvait se faire qu'à travers un projet mieux planifié. Le résultat fut un beau projet mais aussi la fin des projets annuels.

Il semble qu'il y a dans ce désir de planification, matière à comprendre la difficulté qu'ont les professeures à expliquer la fin des projets. La PL a sans doute une bonne piste de réponse lorsqu'elle avoue qu'en 1978-1979, ce n'est pas un projet que l'école a vécu, mais un programme; et que toute cette

planification, très belle en soi et utile, allait contre leur façon de travailler et qu'elle leur laissait bien peu de place pour VIVRE des projets. Les énergies étant limitées, celles mises à planifier n'ont pu être utilisées à faire des choses avec les enfants. Ces derniers étaient d'ailleurs exclus de la planification; ce qui fut perçu comme une faiblesse.⁷³

Peut-on en conclure que la lettre ne peut remplacer l'esprit et que, quand il y a un choix à faire, il vaut mieux laisser tomber la lettre? Un projet trop bien planifié, qui ne laisse rien au hasard peut-il être encore appelé projet de vie? Ne devient-il pas un "programme" incapable de s'ajuster à la "vie quotidienne" qui, elle, ne s'inscrit que rarement dans des programmes dont l'acquisition de la matière est vérifiée dans toutes les écoles lors d'examens régionaux qui doivent tous se passer en même temps? Il semble bien qu'un tel "projet" ne peut s'adapter à un mode de fonctionnement d'école ouverte, il en serait même l'antithèse. Il y a là matière à poursuivre une réflexion importante.

4.3.5.4 La manie des contrôles

L'autonomie des professeures de Béarn a souvent été soulignée. Elle peut s'expliquer par la grande parenté entre celles-ci et les gens du milieu, les longues années d'enseignement dans ce milieu et aussi par le fait qu'elles faisaient partie d'une CS

locale jusqu'en 1970. Cela peut expliquer une certaine distance entre les professeures et la direction de la CSLT, la non implication du Comité d'école dans le projet, ainsi que la difficulté, pour les parents, de voir le rapport entre leur école et la CSLT. Le milieu a craint, un moment, la fermeture de son école et s'est interrogé sur la nécessité de participer à des échanges d'enfants entre les paroisses.⁷⁴ Les examens régionaux étaient également reçus avec beaucoup de réticence, comme contraire à l'esprit de l'école ouverte. La CSLT, par souci de ne pas "pénaliser" les enfants, les a quand même imposés régulièrement. Cela permettait ainsi de faire des comparaisons avec les autres écoles et d'en conclure que les expériences tentées ne l'étaient pas au détriment des connaissances académiques des enfants.

En 1976,⁷⁵ l'opposition de la CSLT à la venue de trop d'ADP de SOPPEC dans la région montre l'intention de celle-ci de s'occuper elle-même et seule, de ses écoles.

On a vu aussi l'impact important, selon certains, de l'imposition de la grille-matières.

En 1978, il y aura l'adoption des "Objectifs en éducation au Témiscamingue" qui serviront par la suite à justifier plusieurs décisions peu populaires.

Le 17 novembre 1980, la CS réduit la marge de manoeuvre de ses écoles en obligeant celles qui veulent se donner un projet éducatif à le faire selon la grille proposée par le Comité catholique du CSE, outre d'autres réserves.

Enfin, le 12 septembre 1981 sont adoptés les "Principes régissant la répartition des étudiants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire" et un peu plus tard, un document réduisant l'accès aux écoles. Mentionnons, de plus, la démarche hiérarchique pour implanter les nouveaux programmes; elle laisse bien peu de place à l'initiative des professeures.

Tout cela peut expliquer, sans doute, l'impossibilité actuelle de reprise du projet d'école.

4.4 Réponses aux questionnements

Avant de passer au chapitre suivant, il peut être intéressant de voir quelles réponses l'étude de cas apporte aux questions de départ.

Le chapitre 3 permettait de répondre à certaines questions posées dans la problématique, en particulier de voir dans quels contextes élargis (macroscopie) s'est vécu le projet de Béarn (question a, p. 25).

Le présent chapitre donne d'abord une idée de ce qui "s'est passé réellement à Béarn" (question b, p. 26). L'analyse du vécu a donné des indications supplémentaires (voir tableau 9 plus haut) qui permettent de comprendre un peu mieux cette situation complexe.

La question c (p. 27) était: "Est-il possible, à partir des leçons de cette expérience comparées au cheminement de l'environnement plus large, de croire en des changements significatifs dans l'éducation primaire au Québec?"

Le chapitre suivant pourra permettre de répondre plus longuement à cette question. L'analyse de cas suggestif qui vient d'être faite pourrait laisser croire que oui, puisque l'école semble devoir se plier aux changements que le MEQ impose aux écoles par l'entremise des CS. Dans l'état actuel perçu par cette recherche, le changement vers l'école renouvelée du Rapport Parent accordant une place centrale à l'enfant et une grande marge de manoeuvre aux professeurs ne semble pas possible comme choix à la base dans les conditions actuelles. Est-il possible qu'une école, une classe, puisse vivre des valeurs profondes et différentes de la vision du MEQ de ce que doit être une école? Le moins que la recherche laisse entendre, c'est que cette possibilité est faible.

Il reste maintenant à comparer cette étude de cas avec l'étude des dires à un niveau macroscopique faite au chapitre précédent pour mieux comprendre les impacts sociaux sur le faire des divers intervenants d'une école. D'une façon plus particulière, il sera tenté aussi de répondre à la question globale de la page 23:

Pourquoi l'enseignement ouvert, innovateur et humaniste prôné par des discours officiels constants est-il si difficile à faire passer dans l'action concrète de l'activité éducative?

CHAPITRE 5:
DU DIRE AU FAIRE

Le même recul du temps permettra au lecteur de mieux identifier les grandeurs et les limites de ce discours et des pratiques qui en sont issues. Il s'en trouvera sûrement pour y déceler la source de dérives et d'échecs de systèmes que des consensus croissants déplorent et dénoncent. Sans doute devrait-il aussi s'en trouver pour percevoir qu'on aurait atteint de meilleurs résultats si l'on était allé plus avant dans la logique de la conception organique et si l'ensemble de l'organisation scolaire ne l'avait pas trop souvent rendue inopérante, comme cela se produit quand les gestes ne suivent pas la pensée et le coeur et laissent finalement signifier que le coeur n'y était vraiment pas. Plus fondamentalement, certains des propos exprimés permettent de saisir qu'il n'y a pas incompatibilité entre la conception organique de l'éducation et le souci de rigueur et d'excellence.

Pierre LUCIER, Préface de Roger
A. CORMIER et Marlène GAGNON,
Innovations en éducation au
Québec, Québec, PUQ, 1986, p.8)

La comparaison entre l'étude macroscopique (chapitre 3) et l'étude microscopique (chapitre 4) sera précédée d'un rappel sur les moyens pris par l'auteur de cette recherche pour étudier certains dires et certains faires concernant de près ou de loin le milieu scolaire primaire au Québec. A partir d'un rappel des principaux résultats de la recherche, la partie centrale de ce chapitre consistera à trouver les liens qui peuvent exister entre les différents milieux englobant l'école de Béarn et le cheminement de celle-ci entre les années 1970 et 1987. Une troisième section permettra à l'auteur d'indiquer quelques pistes de recherche qui lui permettront d'aller plus loin dans la compréhension recherchée.

5.1 Rappel des points saillants de l'étude

La méthodologie retenue pour répondre à la question qui termine le chapitre précédent en est une de recherche qualitative. Les travaux faits en recherche qualitative dans le domaine de l'éducation n'ont pas toujours l'assurance d'une reconnaissance comme recherche scientifique (voir chapitre 2, note 2 pour documents dans ce sens). Cependant, selon Gilly (1980) et Ardoino (1980)¹, la compréhension profonde de situations scolaires peut se faire en tenant compte de contextes plus globaux et complexes; ce type de recherche semble répondre à ces objectifs. L'approche anthropologique définie par Laplantine (1987)² a servi d'inspiration principale pour le développement de la méthodologie de cette recherche.

Cette dernière a consisté à utiliser deux démarches assez opposées pour tenter de comprendre pourquoi, l'école renouvelée proposée par le Rapport Parent ne s'est pas faite de façon globale au Québec. Cette constatation vient de la pratique professionnelle de l'auteur à différents niveaux d'intervention (voir introduction). L'étude se concentre principalement sur le coeur de l'école renouvelée, c'est-à-dire sur le rôle attribué aux principaux acteurs de la relation pédagogique dans l'école: l'enfant et le professeur.

La première démarche consiste en un survol de l'évolution de contextes élargis -par rapport à une école- depuis vingt-cinq (25) ans (chapitre 3). Il s'agit donc d'une vision extérieure et éloignée du lieu de l'action pédagogique. Cette action est influencée par ce qui se passe dans des champs d'action plus larges. Cette recherche se fait à partir d'un choix relativement arbitraire et partiel de textes qui ont comme caractéristiques d'être assez connus et facilement accessibles en général. L'auteur croit qu'ils sont suffisamment représentatifs de la majorité des écrits sur les sujets traités. Cette étude s'appuie donc sur le dire de plusieurs auteurs.

La seconde démarche est à l'opposée de la première. Elle cherche à mettre en évidence la travail d'enseignantes d'une école qui ont vécu et ont été touchées par les réformes scolaires survenues

au Québec depuis le début des années 1960. Il s'agit donc d'une vision interne, locale et personnalisée, plus rattachée au faire.

La section suivante rappelle les principaux résultats de la recherche et établit des liens entre eux.

5.2 Une grande concordance

Cinq contextes ont été tout à tour étudiés: le MEQ, le CSE, la société québécoise, la société occidentale et enfin, un aperçu de milieux scolaires autres que québécois. Le développement est inégal, plus d'attention ayant été portée aux contextes les plus rapprochés de l'école québécoise.

De L'école coopérative (1966) à la Loi 107³, si certains dires du MEQ se maintiennent, la demande que ce dernier fait aux enseignants et la place qu'il accorde aux enfants varient considérablement. L'enfant, centre du système scolaire qui doit s'y adapter, est devenu un usager des services offerts. L'enseignant, qui devait avoir une grande marge de manoeuvre pour s'adapter aux besoins de l'enfant, est devenu l'apporteur des services offerts et décidés ailleurs que dans la classe.

Le CSE défend et prend position pour l'école renouvelée du Rapport Parent et de L'école coopérative jusqu'à la fin des années 1970. Puis, tout comme le MEQ, s'appuyant sur une demande

perçue comme étant celle de la majorité de la population, il met l'accent sur la nécessité d'une éducation plus formelle d'abord.

Pendant ce temps, au Québec, la technocratisation et la bureaucratisation de la société amènent l'administration à centraliser le pouvoir et laissent la population avec de moins en moins de marge de manœuvre, elle doit subir de plus en plus la pression de décisions prises à un niveau supérieur. La figure 1 de la page 89 résume cette tendance qui se fait sentir actuellement dans la société et dans les écoles.

Quelques auteurs cités démontrent que ce système mis en place au Québec existe aussi dans un contexte plus large. Les effets en sont exposés brièvement pour expliquer le malaise que peuvent vivre citoyens et professeurs dans une telle situation.

Enfin, quelques auteurs nous affirment, qu'en France et aux Etats-Unis, l'école n'a pu profiter largement des ouvertures laissées par les années 60 et 70, et qu'elle est restée largement traditionnelle.

Une telle concordance chez les auteurs retenus confirme la lecture initiale de l'auteur d'un malaise profond en éducation, perception provenant de ses expériences de praticien (voir introduction).

Au chapitre 4, les acteurs de l'école de Béarn, racontent comment ils ont pu profiter de l'ouverture sociale des années 60 et 70. Une école très près de celle souhaitée par le Rapport Parent a pu se vivre pendant quelques années. Peu à peu, cette école renouvelée pour un temps, est devenue impossible, et le retour à des pratiques plus traditionnelles s'est imposé peu à peu. Les actrices principales en donnent des raisons et des effets. Ce sont ceux produits par les systèmes bureaucratiques et technocratiques qui imposent à tous des manières de faire qui seraient approuvées par une apparente majorité de la population.

Il est possible de croire que cette école ne pouvait faire autrement, qu'elle devait s'adapter à des contraintes nouvelles. Son évolution est assez semblable à celle du discours du CSE (dont un des rôles principaux est d'être observateur de ce qui se passe dans les écoles) comme on peut le voir à la lecture du tableau 10 de la page suivante.

Ce tableau montre que l'école de Béarn peut modifier ses approches lorsque l'ouverture vers l'école nouvelle est prônée fortement par le CSE jusqu'en 1977; Béarn éprouve des difficultés lorsque le CSE met en veilleuse la défense de cette école renouvelée de 1977 à 1980; enfin, l'école de Béarn retrouve une bonne partie de son mode de fonctionnement d'avant 1970 lorsque le CSE, reprenant le discours du MEQ, affirme que l'école d'aujourd'hui doit d'abord mettre l'accent sur l'aspect

intellectuel, puisque c'est le rôle que lui attribuent majoritairement la société et les professeurs.

Tableau 10

Le DIRE du CSE et le FAIRE de l'école de Béarn

1964-1988

Période	DIRE du CSE	Période	FAIRE de BEARN
1964-1977	Humanisation: l'école doit se renouveler	1964-1970	Mise en place de l'équipe de pro- fesseures
		1970-1973	A la recherche d'une école adaptée à l'en- fant et au milieu
		1973-1977	Vécu à fond de l'école renouvelée
1977-1980	Questionnements Recherches	1977-1979	Questionnements Recherches (SOPPEC)
1980-1988	Contradictions Primauté à l'intellectuel	1979-1988	Ecole ouverte Retour vers l'ensei- gnement traditionnel

On commence à mieux percevoir comment, suite à l'évolution des direx et des pratiques du MEQ, les professeurs ont perdu le pouvoir d'influencer l'école et comment ce pouvoir s'est concentré au MEQ qui impose ses façons de voir par une CS interposée. Jacques de Lorimier (1988)⁴ est arrivé à une conclusion semblable:

La grande latitude laissée aux enseignants et aux élèves dans l'école primaire des règlements no 1 [1966] et no 7 [1972] s'est transformée en marge de manoeuvre laissée aux commissions scolaires: ces dernières peuvent toujours modifier le temps prévu pour chaque matière dans la grille du régime, à condition que soient assurées "la réalisation des objectifs obligatoires et l'acquisition des contenus notionnels obligatoires".

En même temps que les CS récupèrent la marge de manoeuvre que les enseignants ont, on laisse croire que l'école, par son projet éducatif, peut posséder une certaine prise sur l'enseignement qui s'y donne. De Lorimier (1988)⁵ commente:

Pour eux (experts et groupes de pression) l'idée du projet éducatif apparaît d'emblée utopique. Ils décelent une contradiction entre, d'une part, des programmes détaillés et des régimes pédagogiques déterminant un curriculum national et d'autre part, un projet éducatif auquel il ne reste à peu près pas de marge de manoeuvre. ... A l'encontre de l'opinion publique, on craint un modèle unique d'école enfermée dans des grilles-horaires et des programmes uniformes, car, pense-t-on, l'idée de projet éducatif n'inclut pas la possibilité réelle d'un choix entre les écoles publiques qui ne peuvent différer ni dans leurs objectifs fondamentaux, ni dans leurs moyens pédagogiques principaux.

Ces passages peuvent expliquer la décision des professeures de Béarn (devenues, comme le démontre Poncelet (1979)⁶, des administrateurs de contact) de ne pas continuer les projets annuels d'école en 1979. Malgré l'expérience de SOPPEC, elles sentent bien que la marge de manoeuvre laissée par les programmes récents et l'imposition des nouveaux régimes pédagogiques, ne pourrait être suffisante pour continuer à personnaliser et adapter leur enseignement aux enfants et au milieu. Cela va aussi dans le sens de l'étonnement de Laliberté et Robert (1987)⁷ devant la facilité que les commissions scolaires ont d'orienter ou d'empêcher un projet éducatif.

Tout comme pour le projet de Béarn, le projet EPEL (Gagnon, 1983)⁸ a bénéficié au départ de la marge de manoeuvre laissée aux écoles dans les années 70. Cependant, une des raisons de sa

disparition officielle serait l'imposition aux professeurs de l'approche prônée par les chercheurs qui avaient initié ce projet. Dans le cas de Béarn, c'est tout le système qui impose une façon de faire.

La prise de position du CSE en 1980, son affirmation disant que les professeurs veulent en général s'en tenir à la commande que la société leur fait de développer d'abord le côté intellectuel, l'affirmation de Jacques de Lorimier ci-haut qui laisse entendre que l'opinion publique veut des écoles semblables partout, permettent de supposer que beaucoup de gens ont refusé l'école renouvelée du Rapport Parent, que le MEQ lui-même a changé ses orientations, que l'école renouvelée ne s'est pas faite, parce qu'à partir de la fin des années 70, on a pris les moyens pour qu'elle ne se réalise pas. Ces moyens étant principalement la remise de la marge de manoeuvre du professeur aux CS et l'imposition de régimes pédagogiques encadrant étroitement toutes les activités de l'école et les nouveaux programmes aux contenus plus précis.

La concordance entre un dire officiel et le faire de l'école de Béarn est assez étroite. Les deux ont changé dans le même sens. On peut en conclure que le faire de l'école a dû s'ajuster à la demande du MEQ parce qu'on a enlevé (à ceux et celles qui font l'école), les moyens et la marge de manoeuvre nécessaires pour maintenir un faire conforme à leur croyance.

5.3 Pistes pour des recherches futures

Cette recherche montre qu'il existe des liens étroits entre un dire officiel du système scolaire québécois et un faire dans une école. La bureaucratisation et la technocratisation de la société ont tendance à imposer à tous le point de vue et surtout l'action demandée aux professeurs (administrateurs de contact), actuellement.

Depuis plus de vingt ans, le dire en éducation a changé au Québec. L'école humaniste du Rapport Parent n'a pu se réaliser pleinement car on n'a pas donné de moyens suffisants pour la faire et la maintenir dans un premier temps. Ensuite, peu à peu, les objectifs ont changé et conduit vers une école plus traditionnelle dans son contenu et son approche. Le système actuel tente d'imposer aux professeurs, par voie hiérarchique et bureaucratique cette école traditionnelle souvent teintée d'humanisme, du moins dans le discours. L'école doit surtout devenir performante, viser l'excellence, former des humains bien adaptés aux besoins économiques des dirigeants de la société. La formation globale de l'enfant ne doit pas être oubliée, mais la société n'aurait plus les moyens de tout faire, selon le discours dominant bien reflété par le CSE.

Pour certains éducateurs ayant cru à l'école renouvelée mieux adaptée aux besoins et capacités de chaque enfant, le nouveau dire est inacceptable. Il est difficile pour eux d'être forcés de

revenir aux méthodes traditionnelles après avoir fait la preuve qu'une école nouvelle est possible.

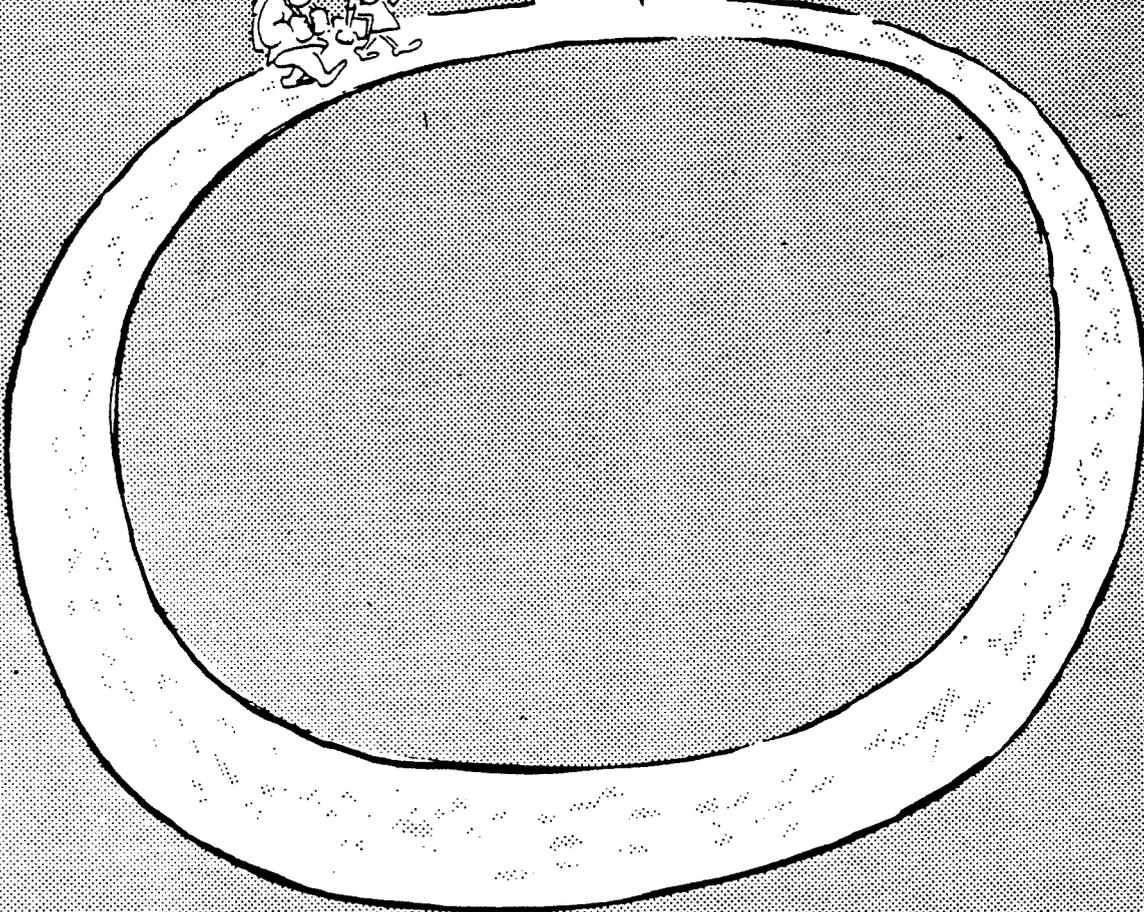
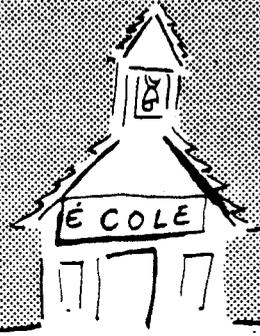
Si la recherche permet de mieux saisir les conditions dans lesquelles se trouve l'enseignement aujourd'hui, elle ne donne pas les raisons profondes qui expliquent cette situation de recul dans l'éducation primaire au Québec, ni tous les effets sur la pratique éducative. Pour l'auteur, ces raisons se discernent dans des études globales qui amènent à une meilleure connaissance de l'humain, de l'histoire de l'humanité (la section 3.4, p. 92-95: "Evolution de la société occidentale", peut être considérée comme une amorce de ce genre d'études) et des effets des différentes pédagogies. C'est donc sur un approfondissement de ces thèmes que porteront ses prochaines recherches, tout en espérant que la société québécoise en revienne à considérer les besoins de la personne comme prioritaires à ceux de la société tels que perçus par les dirigeants actuels. Les études qui ont servi de base au Rapport Parent pour une école renouvelée et d'autres études à tendance humaniste démontrent le bien-fondé de cette position.

La conclusion qui suit expose un sens et des significations à cette recherche d'une possibilité de cohérence entre un dire et un faire en éducation.

CONCLUSION

L'ÉDUCATION AU QUÉBEC!

J'TE DIS
ON EN A FAIT
DU CHEMIN!



PHAVEL

8 ■ Le Devoir, vendredi 6 mai 1988
FAIS CE QUE DOIS.

L'éducation est un système ouvert à l'environnement et composé de ressources, d'activités et de connaissances, inspirées des autres savoirs fondamentaux et appliqués, et conçues par elle, de façon à harmoniser les situations pédagogiques devant permettre aux êtres humains de développer au maximum toutes leurs facultés potentielles et d'atteindre progressivement l'autonomie dans la recherche du sens de leur existence au contact de leur milieu.

(Renald LEGENDRE, L'éducation totale, Paris/Montréal, Nathan/Ville-Marie, 1983, p. 249.)

"Penser globalement, agir localement" suggère René Dubos avec pertinence.¹

Cette étude qui origine d'un questionnement de praticien a amené ce dernier à penser plus globalement. Les méthodes de l'anthropologie ont donné les moyens d'observer une école réelle dans le temps et de comparer son cheminement avec celui de la société plus globale. L'étude de l'environnement élargi dans lequel s'est fait l'expérience de Béarn a fait émerger des réponses au moins partielles à quelques questions de la recherche. La comparaison de l'étude macroscopique (chapitre 3) avec l'étude microscopique (chapitre 4) permet des réponses plus globales (chapitre 5) aux questionnements de départ (chapitre 2).

Même si cette recherche n'a pas déchiffré tous les messages de la documentation accumulée sur l'expérience de Béarn et de toutes les lectures relatives à une vision globale de la société dans laquelle elle s'inscrit -il y a là un travail à compléter-, des réponses intéressantes se dégagent face à la constatation de l'écart qui existe entre un dire officiel, les moyens que la société met en oeuvre pour le réaliser et un faire local, réel qui en résulte. Cette analyse d'un cas vécu permet ainsi de mieux comprendre le phénomène de l'éducation au Québec, phénomène toujours en mouvement et à la recherche de solutions aux problèmes qui se posent.

La présente étude permet de mieux percevoir les possibilités et les limites au changement dans l'éducation primaire au Québec; de plus, cette thèse peut s'inscrire, comme contribution à l'enrichissement du savoir ayant pour objectif ultime de mieux connaître la réalité afin de pouvoir agir localement, concrètement et efficacement.

Globalement, il est possible aussi de trouver un sens et des significations nouvelles à l'expérience de Béarn pour mieux comprendre le monde scolaire. Ce sera l'objet de cete conclusion.

1. Sens à l'expérience de Béarn

Pour les professeures de Béarn, la nécessité et la possibilité de changement dans le rôle traditionnellement dévolu à l'école et surtout dans sa manière de contribuer au développement de l'enfant donnent tout leur sens aux efforts déployés pendant les six années (1973-1979) de projets d'école et pendant les quelques années d'études et d'expérimentations qui les ont précédés.

En effet, appuyées sur une longue carrière en enseignement traditionnel, bien intégrées dans leur milieu, sensibles au vent de liberté et d'ouverture de la Révolution tranquille, non encore confrontées directement au système bureaucratique et technocratique, cependant prêtes à utiliser les techniques modernes (audio-visuel) comme moyens de développer savoir-faire et apprentissages chez elles, chez les enfants et indirectement

chez de nombreux autres intervenants, les professeures de Béarn réussissent à vivre pendant cinq ans au moins, l'école ouverte et intéressante espérée depuis des siècles par de nombreux auteurs et éducateurs.

Pour elles, leurs efforts prenaient un sens: elles participaient au renouvellement de l'école primaire. Cependant, dès que le système scolaire s'est remis à valoriser et souvent à imposer des pratiques traditionnelles de fait, tout en continuant des discours remplis d'ambiguïtés et de contradictions, l'école est forcée de revenir également à une façon traditionnelle d'opérer, tout en conservant, mais de façon diluée et personnelle certains acquis des expériences passées. A ce titre, l'école de Béarn est un témoin de la façon dont une école reste fragile et influencée par la marche de la société globale qui l'entoure.

2. Quelques significations

Parmi les nombreuses significations de l'étude de ce vécu, celles qui suivent ne sont pas à considérer comme des lois sur la possibilité de cohérence entre le dire et le faire en éducation, mais plutôt comme des hypothèses de réponses à des questionnements. Elles serviront d'outils à l'auteur pour pousser plus loin la réflexion sur la nécessité et la possibilité d'"humaniser" l'école primaire.

2.1 Les raisons de changer l'école

L'expérience, l'observation de la réalité, les résultats positifs de l'action nouvelle osée, de l'action concertée, sont de puissants motifs qui permettent de vivre l'école autrement, de façon plus enrichissante.²

Cependant, la durée des changements et de l'innovation est conditionnée par la présence d'un climat favorable, la capacité et l'énergie des réalisateurs/trices pour oeuvrer dans des conditions souvent psychologiquement éprouvantes. Des méthodes nouvelles performantes, des expériences significatives d'amélioration de l'école peuvent ainsi être abolies rapidement et facilement d'un milieu, même après des années d'efforts de la part de beaucoup de personnes, même après que la preuve de la valeur de l'action ait été faite.³

2.2 L'école renouvelée est multiple

L'école renouvelée ne peut se faire de façon semblable partout à la fois en suivant la structure hiérarchique. Cela peut sans doute expliquer pourquoi une activité éducative imposée ne peut que devenir traditionnelle.⁴

Ce sont des individus qui feront l'école renouvelée, pas une structure: celle-ci ne peut qu'aider, favoriser. Il faut pour cela, qu'elle laisse une marge de manoeuvre suffisante et donne un appui sans équivoque aux praticiens/nes. Dans les conditions

actuelles, les possibilités d'une expansion importante de ces écoles ouvertes à l'expérimentation demeurent très faibles.⁵ Cela explique aussi que seules des actions locales libres, adaptées sans cesse aux besoins, aux capacités et aux situations nouvelles peuvent être efficaces. On ne peut structurer à l'extrême un changement. Par sa définition même, le progrès ne peut se vivre dans une structure fixe⁶. Ce qu'on a compris dans la technologie, ne l'a pas encore été dans nos expériences de relations humaines et sociales que l'on s'efforce de reproduire et de conserver le plus longtemps possible.

2.3 Le rôle de l'information

La publicité, le recueil d'expériences, si utiles et nécessaires qu'ils soient, ne suffisent pas.

Il faut une ouverture d'esprit chez les dirigeants à tous les niveaux et une capacité de croire en la valeur de chacune des personnes qui ont un rôle à jouer; il faut aussi une capacité de reconnaître la valeur des actions personnelles qui font avancer les choses à quelque niveau hiérarchique où se trouve celui ou celle qui les fait⁷. Actuellement, il semble que le maintien de certaines expériences n'est toléré qu'à titre de diversion, d'exceptions, d'expérimentations au profit de la hiérarchie qui s'en inspire et qui s'efforce de la contrôler.⁸

Ce qui précède, montre que l'école est bien le reflet de la société locale et surtout globale. Cette dernière finit par imposer ses façons de faire et de penser dans le milieu scolaire, car elle en a les moyens. Cette recherche donne raison à Gilly (1980) -voir citation à la page 15- qui affirme que:

Ce n'est pas la transformation de la relation pédagogique qui implique un changement de processus éducatif ou un changement institutionnel: c'est elle qui en dépend.

En ce sens, les efforts de l'équipe de professeures de l'école de Béarn n'avaient guère de chance de se propager et de se perpétuer. Il semble bien que l'école est impuissante à agir sur la société globale et qu'il ne faudrait pas compter sur elle seulement pour établir une école renouvelée dans le sens de celle du Rapport Parent.

Peut-être Russel (1962)⁹ avait-il raison quand il écrivait (voir exergue, p. 52):

Je pense d'abord au poids énorme dont (le genre administratif) peut peser sur les opinions et les pensées des gens, dès l'école maternelle. Il peut se faire que les pensées, les espoirs et les craintes d'un homme soient déterminés de l'extérieur par les autorités qui règnent sur l'éducation.

L'étude du présent semble confirmer que nous subissons actuellement ce système. L'avenir nous en montrera les conséquences.

NOTES ET REFERENCES

¹ L'école coopérative (MEQ, septembre 1966, p. 7) qui se veut le reflet du Rapport Parent pour une école nouvelle, affirme que "La réorganisation pédagogique de notre système scolaire est tout entière axée sur l'enfant. Toutes les mesures proposées ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et sa personnalité".

² Les documents suivants en témoignent amplement, mais disent peu de choses sur leur durée et leur impact cependant.

-La série IADI (Inventaire, analyse et diffusion des innovations), Québec, MEQ:

(1) Document no 3, Répertoire d'innovations en éducation: 1975-1976, 28-1214, octobre 1976.

(2) Document no 4, L'innovation en milieu scolaire: quelques analyses, 28-1215, octobre 1976, 187 p.

(3) Document no 5, Projets pédagogiques innovateurs ou rénovateurs, Un aperçu de 1977, 28-1257, janvier 1978, 354 p.

-5e CONGRÈS PÉDAGOGIQUE DE L'ÉLÉMENTAIRE, Vers un vécu scolaire plus cohérent, Expériences réalisées en Abitibi-Témiscamingue, Val-d'Or, novembre 1977, 52 p.

-DIRECTION REGIONALE, Répertoire des innovations en éducation au Saguenay-Lac-St-Jean, s.l., MEQ, octobre 1977.

-MEQ, Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, Rapports d'observations, Québec, Service de la Recherche, 1980, 128 p.

-CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTREAL, Série de 15 monographies publiées depuis 1980.

-VIE PÉDAGOGIQUE (Depuis 1979, cette revue se veut "un organe de diffusion des expériences, des résultats obtenus, des écueils rencontrés" selon le LIVRE ORANGE du MEQ, 1979, p. 116). Ce rôle de la revue a été confirmé par le ministre de l'éducation, Claude Ryan, dans le numéro 50 de la revue, en octobre 1987, p. 15.

-Pour la France, on peut consulter la revue AUTREMENT, No 67, février 1985, 384 p., consacrée à L'ÉCOLE PLUS.

-Déjà, en 1970, le CSE faisait état de plusieurs expériences innovatrices au Québec, dans son avis au ministre de l'Éducation sur L'école élémentaire nouvelle (Rapport annuel 1969/70, février 1970, p. 159-163).

³ Cette affirmation est de plus en plus vérifiable, de nombreux auteurs le constatent:

Roch Marcoux (Liaison, mai 1986), ne craint pas de dire que si la société a fait un signe de tête interprété comme un oui, le tête et le coeur disaient non à la démocratisation de l'enseignement. C'était un noui qui fait qu'"il y aurait peut-être une nécessité de comparer le régime pédagogique du temps [avant la démocratisation] à celui qui existe actuellement. La plupart aurait de grandes surprises!"

Encore plus directement, dans le même numéro de la revue, Pierre Chamberland pense que "contrairement à cette opinion officielle qui décrète que les enfants ne savent plus lire et écrire parce qu'on ne fait pas <<comme avant>>, parce qu'on ne fait pas

<<comme dans notre temps>>, j'oserais avancer ici que c'est parce qu'on fait encore (trop) comme avant, que les élèves lisent et écrivent mal".

Voici d'ailleurs quelques reproches faits à l'école primaire en 1964 (RAPPORT PARENT, volume 2, p. 94-95): "Nous avons regretté de ne pouvoir trouver dans nos écoles élémentaires, sauf exception, le climat de simplicité, de détente, de joie qui est si important pour l'épanouissement de l'enfant. (...) Notre école élémentaire n'a pas évolué dans le sens où l'y invitait le programme d'étude [celui de 1959]. On peut vraiment parler de la pauvreté de notre enseignement élémentaire. (...) Il faut admirer le parti qu'un grand nombre d'enseignants sait tirer de la situation. Il reste que notre société a longtemps négligé l'école élémentaire; elle en subit les conséquences. Il faudra déployer beaucoup d'énergie et de générosité pour corriger la situation." Cette constatation semble encore d'actualité.

Pour Simon Dufour (1984), le système a digéré les innovations car "S'il n'y a pas libération des aliénations idéologiques et religieuses, on reproduira dans un nouveau système les anciens schémas de comportements".

Ailleurs, on constate la même chose:

John Goodlad, en 1970, écrivait: "It appear that the novel features seems to be largely eliminated by twisting the new program into familiar shemes or established patterns," Cette phrase est citée en 1981 par Dianne L. Common dans un article intitulé "Two decades of curriculum innovation and so little change" (Education-Canada, automne 81, p. 42-47). En 1983, Goodlad constate la même chose après une longue enquête (John I. Goodlad, A Place Called School, New-York, McGraw-Hill, p. 357-358): "The recurring criticism of schools, however, -whoever their clients- is that they do not adequately fulfill their primary function of educating. Here too the picture is a divided one. It is charged that schools neglect the basics and have abandoned traditionnal ways of teaching, but the data presented readers of preceding chapters suggest quite the opposite. Mathematics and the language arts dominate in the elementary schools we studied and are well represented in the curricula of the secondary schools. And the traditional procedures of telling, questioning, reading textbooks, performing workbook exercises, and taking quizzes are infrequently interrupted by socalled progressive methods of teaching and learning."

Plus récemment, Nicole Gauthier et al. dans Les Instits (Paris, Seuil, Points actuels, 1986), consacrent 315 pages à démontrer que l'école primaire en France n'a pas changé fondamentalement depuis 150 ans et que "le conservatisme est toujours gagnant" (p. 135).

⁴ Ce travail démontre que je suis toujours aux études! Il n'est pas inutile, peut-être, de faire savoir que j'ai enseigné 15 ans au primaire et au secondaire (y compris dans des écoles rurales à divisions multiples); occasionnellement, aux adultes et 10 ans à l'université. J'ai également, de 1980 à 1985, fait partie de

comités d'école et de parents et de la Fédération des Comités de parents (région no 08).

⁵ J'avais en particulier retenu l'idée contenue dans cette phrase qui dit que l'école doit s'adapter de près à chaque enfant au secondaire: "Permettre ensuite à chaque étudiant (outre l'enseignement dans les matières de base) de pousser plus avant dans des domaines qui correspondent à ses aptitudes et à ses goûts, tout en prévenant une spécialisation exclusive et poussée. (...) Il ne s'agit pas pour l'enseignement secondaire de couler tous les jeunes dans le même moule. L'école secondaire accueillera tout le monde, mais elle devra s'adapter à la diversité des talents, des goûts et des préparations. Elle doit donc élaborer des programmes souples... (RAPPORT PARENT, volume 2, p. 126-127)."

⁶ Les refontes à l'enseignement venant de la France qui ont été tentées dans certains pays, portaient alors sur le contenu à africaniser, très peu sur l'approche éducative à adapter aux besoins réels des enfants de milieux différents à l'école. Des témoignages entendus lors du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire à Montpellier en septembre 1987 indiquent que cette situation dure encore largement.

⁷ Ces notions affirmées ici, seront traitées plus en détail au chapitre 3.

¹ Michel Gilly, Maître-élève - Rôles institutionnels et re-présentations, Paris, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, 1980, 300 p.

² Jacques Ardoino, Education et relations, Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives, Paris, Gauthier-Villars/Unesco, hommes et organisations, 1980, 184 p.

³ op. cit., Plus particulièrement le chapitre IV sur L'enseignement élémentaire, p. 87-119, édition 1965, où il est recommandé en particulier d'organiser cet enseignement "selon l'esprit, les principes et les techniques de l'école active" (recommandation 11), que les instituteurs soient préparés en conséquence (recommandation 12), que le programme d'étude laisse beaucoup de latitude aux instituteurs (recommandation 13) et aussi que les quatre principes suivants inspirent le programme d'étude (recommandation 14):

"a) l'enfant a besoin d'un enseignement concret et d'une activité créatrice;

b) l'école élémentaire doit tenir compte des différences individuelles;

c) l'école élémentaire doit donner aux enfants une formation intellectuelle et des habitudes de travail qui les préparent à l'enseignement secondaire;

d) l'école élémentaire doit favoriser l'adaptation de l'enfant aux conditions de vie moderne."

⁴ CSE, La condition enseignante, Québec, CSE, Avis préliminaire au ministre de l'éducation, avril 1984 et Avis au Ministre de l'éducation, 4e trimestre 1984, 219 p.

⁵ Dans L'école une école communautaire et responsable, le MEQ (1982) prend 17 pages sur les 99 de la brochure (p. 17-34) pour faire une critique semblable. L'objectif étant sans doute différent de celui du CSE. En effet, en 1983 et 1984, des projets de loi (40 et 3) tentaient de faire partager le pouvoir des CS en faveur de chacune des écoles, au profit des parents en particulier.

Des particuliers critiquent aussi fortement le système en place. Par exemples Jacques Grand'Maison (1978), Renald Legendre (1979, 1983), Jeannine Hohl (1982), pour n'en citer que quelques-uns.

⁶ Un article de Ali Hamein dans la Revue des sciences de l'Éducation (vol. XIII, no 2, 1987, 279-289, "Conception et naissance d'une école alternative: Rose-des-vents" montre bien que ce n'est pas si facile pour des parents d'obtenir une école alternative. Les cas de refus de CS d'accorder des écoles alternatives à des parents sont nombreux en Abitibi-Témiscamingue. Pour n'en citer que des exemples récents: des parents de Rouyn-Noranda, de Val-d'Or, du Témiscamingue.

- 7 CSE, Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, Québec, CSE, 15 mars 1985, 39 p.
- 8 idem, p. 32.
- 9 Michel Gilly, op. cit, p. 32.
- 10 idem, p. 12.
- 11 Jacques Ardoino, op. cit. p. 13 et 41.
- 12 Voir plus haut, note 2 dans INTRODUCTION.
- 13 MEQ, "Le projet de l'école de Béarn", Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, Québec, MEQ, 1980, p. 27-41 et Jocelyne Sauriol, L'animation de vie étudiante et le projet éducatif de l'école Notre-Dame de Béarn, rapport de recherche, Rouyn, CEUAT, 1981, 118 p.
- 14 SOPPEC: Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles de niveau primaire.
- 15 op. cit., volume 2, 1964, p. 19-20.
- 16 Éliminant ainsi les changements qui pourraient être expliqués par un roulement important de personnel. Cette variable importante demeure ainsi bien contrôlée.
- 17 MEQ, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action [Livre Orange], 49-1070, 1979, 163 p.
- 18 Sauriol, op. cit. p. 38.
- 19 idem, p. 39.
- 20 idem, p. 97.
- 21 idem, p. 67.
- 22 SOPPEC, op. cit., p. 13-14.
- 23 idem, p. 218-219.
- 24 Voir plus haut, note 3 dans INTRODUCTION.
- 25 Marc-Adélarde Tremblay, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal, McGraw-Hill, 1968, p. 185.

¹ R. C. Bogden et S. K. Biklen, Qualitative Research for Education, Boston, Allyn and Bacon, 1982, 253 p. et Mathew Miles et A. Michael Huberman, Qualitative Data Analysis, Beverley Hills, Sage, 1985, c1984, 263 p.

² On peut citer parmi les plus récents: -Perspectives, La recherche en éducation, Montréal, Perspectives, vol. 20, nos 1-2, février-avril 1984, 98 p.

-Repères, Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation, Repères, Université de Montréal, essais en éducation, 1985, 121 p.

-Université de Montréal, Objets et méthodologies en recherche qualitative, Actes du colloque, 1984, 68 p.

-Université du Québec à Chicoutimi, Le renouveau méthodologique en sciences humaines: recherche et méthodes qualitatives, Actes du colloque, GRIR, 1985, 108 p.

-Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Perspective de recherche pour le praticien (Options alternatives au paradigme classique), Actes du Colloque (7-8 septembre 1984), Rouyn, UQAT, 1985, 187 p.

-Jean-Marie Van der Maren, Stratégie pour la pertinence de la recherche en éducation, Université de Montréal, Enquête-symposium, 1985, 130 p.

³ Claude Trottier, La "nouvelle" sociologie de l'éducation, Québec, Université Laval, Les cahiers du Labraps, Etudes et documents/Volume 1, 1987, p. 69.

⁴ André Brassard, "L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation", p. 47-52, Repères, essais en éducation, numéro 5, p. 50-51.

⁵ Edgar Morin, Penser l'Europe, Paris, Gallimard, 1987, 221 p. Comme moyen de comprendre l'Europe, il pense que "ce retour à l'esprit des Lumières ne devraient nullement nous déterminer à rompre avec le Romantisme" (p. 184).

⁶ A. Luria, Itinéraire d'un psychologue, Moscou, Du Progrès, 1985, p. 230-231.

⁷ Adélarde Tremblay, op. cit., p. 185.

⁸ François Laplantine, L'anthropologie, Paris, Seghers, Clefs pour, 1987, 223 p.

Comme d'autres chercheurs, André Brassard croit que l'étude de cas se situe dans les premières phases de l'élaboration de la connaissance scientifique (élaboration et description); mais aussi que l'étude de cas pourrait "jouer un rôle de méthode expérimentale à la méthode expérimentale, car finalement, est-ce que le contrôle ultime d'une hypothèse, ce n'est pas la réalité elle-même?" ("L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation", Repères, 1985, op. cit., p. 50-51).

Madeleine Grawitz, écrit pour sa part que l'"on ne discute plus sur le principe de certaines techniques, mais (sur) leur intérêt, leur validité respective, la possibilité d'appliquer l'une ou l'autre (recherche quantitative ou qualitative) à tel ou tel phénomène, dans telle ou telle circonstance. A l'intérieur de ce large accord raisonnable, chacun, bien entendu, suit son tempérament, sa formation, ses goûts et opte pour une recherche plus ou moins quantifiée, (toute recherche étant) sur un continuum allant de la recherche qualitative systématisée, jusqu'à des formes de mesures plus rigoureuses" (Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1979, p. 375).

⁹ Edgar Morin, La métamorphose de Plozevet, Commune en France, Paris, Fayard, Le livre de poche, essais, 1967, 409 p.; Sociologie, Paris, Fayard, 1984 et Penser l'Europe, op. cit.

¹⁰ André Morin, dans "Parcours et discours sur neuf lois pour une pédagogie humaniste", (Revue des sciences de l'éducation, volume VIII, no 3, 1982) propose le terme "anthropopédagogie" pour la recherche qualitative en éducation (p. 434). Il utilise ce terme depuis au moins 1979 d'ailleurs (voir "L'évaluation antropopédagogique", p. 159-202, dans Claude Paquette (direction), Des pratiques évaluatives, Victoriaville, NHP, 1984, 429 p.)

¹¹ Laplantine, op. cit, chapitre 8, p. 181-199.

¹² idem, p. 162

¹³ Renaud Gagnon, Les significations du cas d'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL): pédagogie organique et recherche-action, Thèse Ph. D., U. de M., octobre 1983, 218 p.

- 14 G. Raymond Laliberté et Marcel Robert, Etude de projets éducatifs québécois, tome 1: Problématiques et analyse générale, Université Laval, Les cahiers du Labraps, études et recherche/volume 3, tome 1, 1987, 298 p. et Hélène Bergeron, G. Raymond Laliberté et Marcel Robert, Etude de projets éducatifs québécois, Tome 2: Etudes de cas, idem, tome 2, 1987, 521 p.
- 15 Laplantine, op. cit, p. 155.
- 16 Bernadette Ska, "L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation", p. 41-45, dans Repères, op. cit.
- 17 Il s'agit de la professeure qui a publicisé le projet de Béarn et a été le maître d'oeuvre de la recherche qui s'y est faite. Le dossier 2 sur l'école de Béarn lui est consacré (voir p. 249-250).
- 18 -Dossier SOPPEC, Archives nationales, documents divers, 1978-1979, pagination de l'auteur après classement des documents par ordre chronologique, 219 p.
-MEQ, "Le projet de l'école de Béarn", dans Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, Québec, MEQ, 1980, p. 27-41.
-Jocelyne Sauriol, L'animation de vie étudiante et le projet éducatif de l'école Notre-Dame de Béarn, rapport de recherche, Rouyn, CEUAT, 1981, 118 p.
- 19 Bogden & Biklen, op. cit.
- 20 Arriola-Socol, Mérardo, "Pensée interprétative et démarches d'analyse" p. 59-91, Van der Maren, Jean-Marie (édités par), L'interprétation des données dans la recherche qualitative, Actes du colloque de l'association pour la recherche qualitative tenue à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 mai 1987, 119 p.
- 21 Allaire, Yvan, "De la méthode analytique à la pratique ou le savant et le manager", p. 55-79, Actes du colloque, Perspectives de recherche pour le praticien (7 et 8 septembre 1984), [Rouyn-Noranda], UQAT, 1985, 187 p.

¹ Renaud Gagnon, op. cit.

² idem, p. 41.

³ idem, p. 42. Dans la version utilisée pour cette recherche, la citation se trouve à la page 83.

⁴ Léon Dion, "Le bill 60 et la société québécoise", p. 131-145, Lajeunesse, Marcel (présentation), L'éducation au Québec "19^e-20^e siècles", Montréal, Boréal Express, 1971, 147 p., p. 144.

⁵ Rapport Parent, op. cit., tome 2, p. 111-112.

⁶ Gouvernement du Québec, Règlement No 1, relatif à la réorganisation de l'enseignement élémentaire et secondaire, arrêté en Conseil 946, Québec, MEQ, mai 1984.

⁷ Gouvernement du Québec, L'école coopérative, Polyvalence et progrès continu, Commentaires sur le règlement no 1, Québec, MEQ, septembre 1966, 117 p.

⁸ Ministère de l'Éducation, Rapport Parent, Rapport de la Commission d'enquête royale sur l'enseignement dans la province de Québec, 3 tomes, 5 volumes, 1963 à 1966, 140, 404, 391, 244, 290 p.

[Livre Orange], L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, 49-1070, 163 p.

L'école, une école communautaire et responsable, 55-1249, 99 p.

Il est certain que les régimes pédagogiques, les nouveaux programmes et les décrets peuvent justifier les prises de positions actuelles en faveur d'une école traditionnelle de la part des CS. Certains voient le MEQ comme un monstre à plusieurs têtes qui disent et font des choses différentes.

Il demeure que des documents officiels et bien connus permettent aussi de bien justifier une école renouvelée. Le tableau 4 en fait foi. Toutefois, cette école renouvelée ne semble pas faire partie des discours des ministres de l'éducation selon Pilon:

En effet, dans son Analyse de contenu des discours des ministres de l'éducation au Québec entre 1964 et 1980 (thèse de M.A., U. de M., janvier 1986), Gilles Pilon parle de "l'humanisation des études", mais il semble confondre avec l'étude des humanités (p. 333). Même si la plupart des ministres reconnaissent que l'enseignant est un professionnel, Pilon pense que les enseignants "doivent, encore à l'heure actuelle, appliquer des programmes non conformes à la réalité" et sur lesquels ils n'ont pas été consultés (p. 338).

⁹ Gouvernement du Québec, Livre vert, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Québec, MEQ, 49-1038, 1977, 147 p.

- 10 - Règlement no 1, op. cit.,
- Livre Orange, op. cit.,
- Editeur officiel du Québec, Loi sur l'instruction publique,
Projet de loi 107 (1988, chapitre 84), Québec, Assemblée
nationale, 1988, 141 p.
- 11 Livre Orange, op. cit., Chapitre 12.
- 12 Editeur officiel du Québec, Projet de loi 40, Loi sur
l'enseignement primaire et secondaire public présenté par Camille
Laurin, Première lecture, 1983, 117 p.
Projet de loi 3, Loi sur l'enseignement primaire et secondaire
public présenté par Yves Bérubé, Québec, Editeur officiel, 1984,
133 p.
Projet de loi 107, Loi sur l'instruction publique, Québec,
Editeur officiel, 1987, 127 p.
- 13 La version finalement adoptée est citée plus haut à la note
10.
- 14 C'est pourquoi, majoritairement, la Fédération québécoise des
directeurs d'écoles (FQDE) prendra position en faveur de la loi
40 en 1984. Son président affirmera (La Presse, janvier 1984):
"La qualité de l'éducation sera améliorée quand les décisions
seront prises par des gens près de l'action" (Luc Brunet et al.,
Le rôle du directeur d'école au Québec: lère partie, U. de M.,
1985, p. 42).
- 15 Le CSE en décrit les effets dans La condition enseignante
(avril 1984, p. 15):
"Le portrait d'ensemble que le Conseil a recueilli dans ses
audiences nationales et régionales ainsi que dans les visites de
son équipe de recherche dans les écoles en est un d'un milieu
scolaire qui absorbe avec des difficultés majeures les
changements en cours. Il est surtout celui d'un personnel
enseignant démoralisé, démotivé, inquiet et essoufflé, dont près
des deux tiers des membres, en certains milieux, affirment qu'ils
quitteraient leur profession s'ils en avaient la possibilité. Un
personnel dont le taux d'absence courte pour maladie a parfois
jusqu'à triplé pendant que le taux s'élève aussi pour les
absences longues et pour les demandes de congé sans solde ou à
temps partiel. Ce fait crée des problèmes de remplacement fort
coûteux et de sérieuses difficultés de continuité pédagogique."
L'Association des commissions scolaires protestantes du Québec
(Mémoire à la commission élue permanente de l'éducation de
l'assemblée nationale concernant le projet de loi 40, octobre
1983, p. 17) après avoir mentionné que pour eux l'enseignant est
un vrai professionnel, ajoute: "C'est à cause de cette conception
du rôle de l'enseignant qui est nôtre que nous avons observé avec
consternation, voire avec effroi, la dégradation de l'enseignant,
évidente dans les publications récentes du ministère de
l'Éducation. On pouvait la discerner dans le "Livre vert" sur

l'enseignement primaire et secondaire, dans "L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action", dans les "régimes pédagogiques" et , tout récemment, dans "L'école québécoise (sic), une école communautaire et responsable". Seules ou ensemble, ces publications ont pour effet de réduire le rôle de l'enseignant à celui de technicien à qui l'on dit quoi enseigner, comment l'enseigner, comment évaluer..."

¹⁶ Le "Rapport annuel du MEQ, 1978-1979", p. 43 (op. cit.) mentionne parmi les changements survenus au cours de l'année, "un partage des responsabilités entre le ministère, les commissions scolaires et les écoles". Mais, qu'a-t-on laissé comme pouvoir aux écoles? Bien peu de choses semble-t-il. Il y a là une étude à faire. Rien ne semble indiquer, en tout cas, qu'une réforme des structures scolaires modifiant le rapport de forces viendra bientôt après les échecs des lois 40 et 3.

En lisant dans Gendreau et Lemieux (L'organisation scolaire au Québec, Montréal, Ville-Marie, 1981, p. 107-119) le "Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et d'éducation préscolaire" du MEQ, février 1981, on voit bien que l'école est revenue à son rôle d'autrefois: d'abord passer des programmes à l'intérieur du temps prévu. Tout le reste est subordonné à ce grand objectif. On est loin du temps où le MEQ affirmait que "Désormais, chaque enfant pourra être co-auteur de son programme d'études tout au long de son cours élémentaire" (MEQ, L'école coopérative, septembre 1966, p. 32).

¹⁷ p. 4 et 1, dans Daniel Leroux, Créativité pédagogique frustrée, l'institution scolaire prend place, Montréal, d'ARC, 1989, 96 p.

¹⁸ Société royale du Canada, Le rapport Parent, dix ans après, Montréal, Bellarmin, 1975, 163 p.

¹⁹ "Les structures pédagogiques", p. 59-74, Société royale du Canada, op. cit., p. 62.

²⁰ idem, p. 63. La citation de Desbiens vient de Dossier Untel, Montréal, Du Jour, 1973, p. 173.

²¹ "Quelques notes sur la formation des maîtres d'après le Rapport Parent (1964-1974-1984)", p. 87-96, Société royale du Canada, op. cit., p. 94-95.

²² "Le rôle de l'école dans le Livre vert?", p. 84-88, André Lemieux et Rolland Paquette [recueil de textes], Courants pédagogiques contemporains, Montréal, Nathan/Ville-Marie, 1983, 149 p., p. 87.

- 23 Fédération des comités de parents, "La fonction sociale de l'école", p. 121,-128, André Lemieux et Rolland Paquette, op. cit., p. 126.
- 24 Dépliant publicitaire: J'apprends dans les écoles du Québec. Ce feuillet a été distribué avec les chèques d'allocation familiale en août 1987.
- 25 "L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent", p. 104-120, Revue des sciences de l'éducation, vol. XIV, no 1, 1988, p. 116-117.
- 26 "Rapport d'activités 1980-1981", p. 15.
- 27 "Rapport annuel 1972-1973", p. 48.
- 28 idem, p. 143.
- 29 "Les conventions collectives des enseignants dans l'ensemble de commissions scolaires", Rapport annuel 1974-1975, p. 57, 64, 80.
- 30 "Le projet d'amendement au Règlement no 7 relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, du niveau élémentaire et du niveau secondaire", avril 1976, p. 127, 129, 133.
- 31 Au moins six avis sont donnés au ministre sur le sujet en 1975-1976, voir annexe 2.
- 32 Dans "L'impact des négociations collectives actuelles sur la formation morale des élèves", p. 133. Dans sa thèse de M.A. (U. de M.) sur L'Oeuvre du Conseil supérieur de l'Éducation de 1964 à 1974, Carmelle Beaudoin-Dugré note que pour l'époque étudiée, le Conseil "s'inspire du Rapport Parent, spécialement à la définition de l'école active du tome 2 et de l'"Ecole coopérative" du MEQ pour la maternelle et l'élémentaire" (p. 110) et que le Conseil "a exercé un leadership éducatif puisqu'il y a eu effectivement consultation, solution et planification" (p. 314) même si "il semble que beaucoup de recommandations sont restées lettres mortes et que d'une part, le Conseil a eu plus d'influence à certaines époques qu'à d'autres, certains Ministres portant une oreille plus attentive à ses recommandations." (p. 315).
- 33 p. 4 et 5 dans "L'état et les besoins de l'éducation", 1976-1977.
- La situation serait la même en 1987 si l'on en croit Jean-Claude Leclerc (Le Devoir, 2 septembre 1987, p. 10: "La rentrée pédagogique"): "En misant sur la recherche, sur une collaboration plus étroite entre les partenaires de l'éducation, l'école devrait non seulement voir plus clair dans ses problèmes, mais

créer le climat intellectuel et l'esprit d'équipe pour les résoudre ... Il faut souhaiter que plus de parents encore et de citoyens s'en mêlent, même si le régime électoral en place n'est pas aussi démocratique qu'il devrait l'être."

34 Rapport annuel 1978-1979.

35 Rapport annuel 1979-1980, p. 27.

Comme pour le MEQ (voir note 7 ci-haut), le CSE en 1978-1979, dans son rapport mentionne (p. 50), que le pouvoir tend à descendre: "Les milieux sont donc conviés à passer de la dépendance à l'action autonome." Si les CS ont réussi à prendre une certaine autonomie par rapport au MEQ, le contraire semble s'être produit pour les écoles par rapport aux CS.

36 Daniel Hameline traite de cette "contradiction" entre les tenants de l'éducateur-jardinier qui s'occupe de l'enfant-fleur et ceux de l'éducateur-potier qui s'occupe de l'enfant-glaise. Entre les deux, et cela semble être le lot de plusieurs, se situent ceux qui veulent "tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation" ("Le pédagogisme contre l'excellence", p. 101-109, Autrement, L'excellence, une valeur pervertie, no 86, janvier 1987, 219 p.).

Pour Leroux, cependant, si le s'éduquant est son propre agent d'éducation, la radicalisation du système éducatif (programmes précis, rigueur de l'enseignement) ne peuvent coexister; il pense que le projet d'évaluation par objectifs imposés à l'enfant "d'en haut et du dehors, par le ministère, l'école et l'enseignant et que cet élève doit se comporter ou que l'on souhaite qu'il se comporte en conséquence avec la connaissance et le comportement acquis, transmis et mesurés. En ce cas, l'élève n'est certainement pas son principal agent d'éducation. S'il ne l'est pas, comment peut-il prendre en charge sa croissance personnelle et la situation d'apprentissage? Ce discours annonce et justifie un système d'éducation souffrant d'un obscurantisme particulier au sens d'une rentabilité économique et d'un bon fonctionnement social au nom d'un idéal sécurisant plutôt l'Etat et ses fonctionnaires" (Leroux, Daniel, 1989, op. cit., p. 52).

37 L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1979/1980.

38 Cela m'apparaît un peu comme la quadrature du cercle, même si cette contradiction se rencontre très fréquemment dans le milieu scolaire actuel.

39 Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, mars 1985.

40 idem, p. 1.

41 idem, p. 9 et 10.

- 42 Apprendre pour de vrai, Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité, Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, tome 2, 1985.
- 43 idem, p. 14.
- 44 idem, p. 18, 77-78.
- 45 L'éducation d'aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, rapport 1985-1986, tome II, 1986.
- 46 idem, p. 15, 21, 45.
- 47 idem, p. 59.
- 48 La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1987, 44 p.
- 49 idem, p. 22-23.
- 50 Provencher, Gérard, Pour un apprentissage compatible avec la nature du cerveau selon L.A. Hart, Pointe-de-l'Eglise, Université Sainte-Anne, 1987, 89 p.
Dans une veine semblable: Pearce, Joseph Chilton, L'enfant magique, Paris, Retz, 1982, c1977, 191 p.
- 51 Marie Lamarre, Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation, Québec, CSE, 1987, 138 p.
- 52 idem, p. 134, 137.
- 53 On est encore loin de Hutton, A. A., ("Le rôle du principal face aux besoins éducatifs d'une société en évolution") pour qui "le choc du futur peut être évité dans la mesure où les éducateurs reconnaissent la futilité d'adapter leurs élèves à un style de vie révolu. (...) C'est dans ce sens que John Goodlad rappelle qu'il est de notre devoir de rendre les élèves adaptables plutôt qu'adaptés à un ordre préétabli." (p. 17, dans AEC, Les éducateurs face aux problèmes de la société en évolution, Toronto, AEC, 1979, 71 p.).
- 54 Maurice Champagne-Gilbert (Bâtir ou détruire le Québec, Montréal, Primeur, 1983, p. 66) écrivait: "Même si les théories technocratiques de la participation ont fait l'unanimité quelques temps, il devint de plus en plus évident que la seule application d'une théorie ne suffisait pas à effacer les contradictions plus profondes entre le peuple et l'élite. Essentiellement, la participation est un bel idéal, mais quand on met les dirigeants au pied du mur, ils se défilent, car celui qui a le pouvoir, le garde."

55 Jean-Jacques Simard (La longue marche des technocrates, Laval, Albert Saint-Martin, 1979, p.115), pense qu'"il n'est pas inutile de savoir que la société américaine, sorte de pôle inavoué de cette modernisation, est aussi en transformation et, au gré des débats et des luttes qui reflètent tout l'impérialisme américain, elle se trouve pour ainsi dire en constante modernisation par rapport à ce qu'elle était la veille. Il y a donc quelqu'un, quelque part, qui s'occupe de cette modernisation."

John Galbraith (Anatomie du pouvoir, Paris, Seuil, 1985, p. 127-128) dit que: "L'essor moderne de l'organisation est un phénomène bien visible, dès lors qu'on est disposé à le voir. Son influence se fait sentir dans l'ordre économique et tout particulièrement dans le domaine si inquiétant du pouvoir militaire, il se manifeste sous des centaines de formes dans le mouvement associatif qui fait se grouper les citoyens pour obtenir soit directement, soit par le truchement de l'Etat, la soumission d'autres citoyens. La techno-structure qui dirige l'entreprise, le syndicat, l'Etat bureaucratique moderne, les groupements de fermiers ou de pétroliers travaillant main dans la main avec le gouvernement, les associations professionnelles, les groupes de pression... - autant de manifestations de l'ère de l'organisation..."

Pour Carl Rogers, si nous voulons sauver la démocratie (p. 110, 137) de "l'homme en uniforme (...) et des hommes sans visage qui détiennent le pouvoir (96)", il faut développer l'homme capable d'aider les autres et de s'autodéterminer (dans Poeydomenge, Marie-Louise, L'éducation selon Rogers, Les enjeux de la non-directivité, Paris, Dunod, 1984.

56 Maurice Poncelet, Le management public, Québec, PUQ, 1979, 157 p.

57 Dans La participation contre la démocratie, Montréal, Albert Saint-Martin, 1984, p. 21, Jacques Godbout constate: "Pour plusieurs chercheurs, la participation dans un système capitaliste n'est qu'un phénomène de récupération, d'aliénation supplémentaire du travailleur, un jeu de dupes pour le participant. Le pouvoir est seul gagnant car la participation diminue les possibilités de contestation du système par ceux qu'il exploite; elle est une façon de <<masquer les contradictions>>."

Bien des exemples pourraient être cités à partir de connaissances empiriques ou à la lecture de journaux: dans un travail non publié, l'auteur répondant à la question "Le changement planifié est-il une atteinte aux libertés individuelles?" pouvait conclure à partir de 56 articles de journaux (surtout Le Devoir) parus entre le 28 juin et 22 novembre 1984: "Il suffit, bien sûr, d'ouvrir un journal ou une revue pour (en lisant parfois entre les lignes) confirmer l'image que ce travail donne de la situation actuelle: aliénation plus ou moins consciente de la majorité des citoyens, désir d'autonomie, de prise en charge exprimée timidement, ignoré ou réprimé impitoyablement par les pouvoirs officiels."

58 "La liberté des doctrines libérales ... est formelle et vide ... elle proclame l'homme libre, pour mieux l'asservir ... L'idéal a pour elles plus de prix que le réel." dit Simone Goyard-Fabre, L'interminable querelle du contrat social, Ottawa, U. d'O., 1983, 343 p.

59 "On peut penser que de même que les tentatives récupératrices de la bourgeoisie n'ont pas réussi à empêcher l'utilisation partielle du droit des citoyens par le peuple en fonction de ses intérêts, de la même façon les couches sociales montantes, qui récupèrent le droit des usagers, ne pourront pas, ultimement [Quand?], empêcher la clientèle des organisations d'utiliser ce nouveau droit dans son intérêt." écrit Jacques Godbout, op. cit. p. 176.

60 Voir par exemple "Les éducateurs face aux problèmes de la société en évolution", AEC, 1979, op. cit. Manuel Crespo et Jean B. Haché (Gestion et décroissance en éducation, Montréal, P.U.M., 1983, 226 p.) constatent des diminutions de services dans les écoles, l'augmentation des services de gérance et le peu d'importance que l'on accorde aux stratégies pédagogiques, au moins dans la CS qu'ils ont étudiée.

61 A. D. Selinger ("La diversité en éducation: l'option pluraliste" p. 38-44, dans AEC, 1979, op. cit., p. 40 et 41) le dit autrement: "La taille, la complexité et la bureaucratisation toujours croissantes de nos institutions entraînent l'aliénation de plusieurs éléments importants de la population car ils se sentent impuissants et, par conséquent, apathiques. (...) Car actuellement, notre société n'accepte les comportements différents que s'ils ne s'éloignent pas trop des étroites limites de notre tolérance."

Gilles Lesage (Le Devoir, 26 octobre 1984, p. 9) commentant l'ouvrage collectif sous la direction d'Alphonse Riverin (Le management des affaires publiques, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1984), décrit ce qui pourrait en être la conséquence: "Il est intrigant de lire, en conclusion du chapitre de M. André Gagné sur l'éthique, que "selon plusieurs personnes qui ont éprouvé et même subi les difficultés, les contraintes et les obstacles de la vie quotidienne de l'administrateur public, les qualités d'un bon gestionnaire correspondent à peu près à ceci: ambition, insensibilité et dissimulation."

62 Galbraith, (1985), op. cit., p. 156-166, 168.

63 Gustave-Nicolas Fischer (Espace industriel et liberté, L'autogestion clandestine, Paris, PUF, 1980, 183 p.) rapporte que les approches psychosociologiques du travail ont mis en évidence, dans la plupart des cas, "les effets négatifs de l'organisation sur l'individu et ont présenté le thème de la désaffectation comme facteur explicatif de la nature même du travail qui, par ses conditions déshumanisantes, engendre une fuite hors-travail"

ce qui valorise "les possibilités offertes par le temps hors travail qui sont assimilées à un espace de liberté."

Fischer (op. cit.) affirme aussi que "l'autogestion clandestine ... inscrit la ruse au coeur du processus productif comme une composante essentielle du fonctionnement social. Elle démontre que toute une part de l'efficacité industrielle résulte d'une contribution clandestine des individus." p. 195.

Jean-Blaise Grize et Gilberte Pierault-le Bonnac, La contradiction, Paris, P.U.F., 1983, p. 7) l'expliquent autrement: La pensée naïve et quotidienne ne manque pas de rationalité car "elle use aussi de règles de cohérence et d'enchaînement, mais elle se soucie moins d'atteindre la vérité que l'efficacité." p. 7.

Cependant, cela amène le créateur en conflit avec l'Etat, comme avec l'Eglise autrefois, selon Michel Desmarais et Marc Druel, (La créatique, Paris, le Courrier du Livre, 1985, p. 76).

Pour Edgar Morin, La Méthode 2. La Vie de la Vie, Paris, Seuil, 1980, p. 323), il s'agit d'une composante anarchique essentielle au développement de l'organisation: "Ainsi la composante anarchique est à la fois toujours omniprésente et toujours relativisée dans et par l'organisation du tout. La composante anarchique est à la source génératrice/regénératrice de toutes organisations vivantes de second et troisième degré, [sociétés, Etats] de même que la composante organisationnelle physique <<spontanée>> est à la source de toute organisation vivante."

⁶⁴ Louis Dumont, (Essai sur l'individualisme, Paris, Seuil, 1983, p. 94) ajoute que pour certains, "la bonne vie ... est celle de l'homme dépendant étroitement de l'Etat, si étroitement qu'il s'identifie nécessairement pour une part au souverain, ... artificiellement, mais nécessairement."

⁶⁵ Dans l'avant-propos de son livre, Ziswiller (Gestion des établissements d'enseignement, Paris, Sirey, 1979) note: "J'ai pu observer, par des contacts réguliers avec de nombreuses institutions éducatives françaises et étrangères, combien le management de ces institutions était resté archaïque en comparaison avec celui pratiqué dans d'autres organismes." même si idéalement "les enseignants et le personnel administratif et les étudiants sont appelés à participer à la définition du système et donc du curriculum". Cependant, "bien peu d'établissements (l'ont fait) de façon systématique". (p. 151, 4).

Plus globalement, Edgar Morin (1980, op. cit.) constate: "Le parasitisme s'est développé au sein des organisations centrées/hierarchiques/spécialisatrices de notre univers anthropo-social. En effet, l'individu ou la caste qui détiennent le pouvoir d'Etat peuvent assouvir sans frein (n'étant pas contrôlés par la règle qu'ils contrôlent) leurs appétits égocentriques et parasitent l'ensemble du corps social tout en assumant plus ou moins correctement leurs fonctions d'intérêt général.

Rigidité, gaspillage, fragilité, parasitisme s'entre-déterminent les uns les autres, et, à la limite, la logique pure (idéale!) de

la centralisation, de la hiérarchisation, de la spécialisation est une logique de machine artificielle, c'est-à-dire une logique de non-vie." p. 320-321.

66 Thomas Peters, Le prix de l'excellence, Paris, InterEditions, 1983, titres des chapitres 5 à 12.

67 José M. Estève, "Etudes sur la personnalité des enseignants", dans Ada Abraham (direction), L'enseignant est une personne, Paris, E.S.F., 1984, p. 130.

68 Roger Amiel et al. ("Santé mentale des enseignants", dans Abraham (op. cit. p. 49, 51) parlent des risques du métier d'enseignant face à l'image négative de la mission d'enseigner, du fossé qui existe entre l'attente des enfants et celle de l'autorité, d'où la nécessité de travailler à assouplir la discipline, humaniser l'ambiance, instruire la hiérarchie... .

69 Rafaël Angel Herra, Violence, technocratie et vie quotidienne, 1984), p. 44.

70 Claude Raffestin, "Religions, relations de pouvoir et géographie", Cahiers de géographie du Québec, Vol. 29, no 76, avril 1985, p. 106.

71 Adolphe Ferrière, dans la préface du livre de Albert Ehm (L'éducation nouvelle, Paris, Alsatia, 1938), parle de trois ordres de réalisations dans l'enseignement: celles des précurseurs rarissimes, des novateurs (Ecoles nouvelles, fin du XIXe siècle et XXe), des organismes publics (écoles officielles).

72 Edgar Faure et al. (Apprendre à être, Paris, Fayard:Unesco, 1972, p. 236) soutiennent que "l'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. L'autodidaxie, notamment assistée, a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif."

73 Voir note 2 en Introduction.

74 La revue Prospectives en fait le thème de son volume 20, Nos 1-2, février-avril 1984. Voir aussi chapitre 2, note 2.

75 Nicole Gauthier, Catherine Guigon et Maurice Antoine Guillot, Les instits, Enquête sur l'école primaire, Paris, Seuil, Ponts actuels, 1987, 317 p.

John Goodlad, A Place Called School, Prospects for the Future, New-York, McGraw-Hill, 1983, 396 p.

76 Par exemple, on n'a jamais, à ma connaissance, comparé les résultats des scolarisés d'autrefois (une petite partie de la population) avec la même proportion des meilleurs scolarisés d'aujourd'hui. D'ailleurs, un tel constat de faiblesse des

résultats des élèves sortis des écoles comparés aux résultats "d'autrefois", n'est pas nouveau.

De même, on a peu de données sur les conséquences académiques des coupures budgétaires ou de la diminution des clientèles. Outre Crespo et Haché (op. cit.), quelques thèses de M. A à l'U. de M. ont été faites, sans conclusions définitives cependant comme: Domerg, Henri, "Conséquences structurelles et fonctionnelles des stratégies adoptées par les commissions scolaires du Québec en périodes de décroissance des clientèles", octobre 1985; Latifa, Fahssis, "Satisfaction et rendement des administrateurs scolaires québécois en période de décroissance de la clientèle", janvier 1986 et Héroux-Poitras, Colette, "La qualité des services éducatifs en période de décroissance: perception des cadres scolaires québécois", juin 1986. Cette dernière conclut: "L'opinion des cadres scolaires n'est pas objective, mais plutôt subjective car la mesure de l'efficacité organisationnelle en éducation n'est pas à point et est très complexe."

77 Beaucoup de personnes sont optimistes face à l'avenir et y reportent leur espoir d'un monde scolaire meilleur, comme Jean-Paul Desbiens ("Au nom de l'égalité on a banni le souci de la qualité", RND, no 3, mars 1986, p. 22) qui juge que "l'image des enseignants peut se refaire", "qu'il est éminemment souhaitable pour tout le monde qu'un grand souffle de printemps passe par nos écoles", et aussi Daniel Brassard ("Une formation de plus en plus intégrale", Vie pédagogique, 50, octobre 1987, p. 19) qui annonce "que le crépuscule du XXe siècle est riche en promesse d'énergies toujours renouvelée vers une éducation des jeunes Québécois marquée d'une qualité de plus en plus grande et de plus en plus évidente."

Louis Raillon (1984) s'étonne que l'on continue à fonctionner de façon traditionnelle devant les échecs spectaculaires qu'elle amène (p. 103), que l'on continue à tenir les parents loin de l'école, ce qui la rend inopérante (p. 150), que l'innovation pédagogique ne puisse se faire (p. 188),

Pour sa part, Guy Brouillet (Le temps du recyclage, Toronto, AEC, 1980, p. 43) note que depuis 20 ans les changements se font en éducation, sans planification, sans lignes directrices.

78 Benjamin S. Bloom, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Paris, Bruxelles, Nathan, Labor, 1979, p.13.

79 Frederick D. Ritcher et Dean Tjosvold "Effects of Student Participation in Classroom Decision Making on Attitudes, Peer Interaction, Motivation and Learning", Journal of Applied Psychology, vol. 65, no 1, 1980, p. 79 et Caleb Gattegno, (Ces enfants: nos maîtres, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1972), p.66-67.

- 80 Charles E. Caouette et C. Souchereau, "De l'école alternative à l'école secondaire: le rendement scolaire", Apprentissage et socialisation, CQEE, 1984, vol. 7, no 1.
- 81 Mireille Lacroix, "En faveur de l'école privée", Liaison, vol. XXII, no 13, 10 mars 1988, p. 8.
- 82 Renald Legendre (Une éducation... à éduquer!, 2e édition, 1981, 288 p.) en met beaucoup sur le dos des professeurs parfois. Par contre, Michel Schiff (L'intelligence gaspillée, Paris, Seuil, 1982, p. 212) écrit: "A mon avis, l'oppression la plus mutilante que subissent les enseignants est celle qui consiste à leur voler le sens de leur travail. Alors qu'ils voudraient pouvoir éduquer et instruire, on en fait des gardiens de l'ordre et de la culture dominants. (...) Qu'on cesse de dresser les ouvriers contre les enseignants, qu'on leur donne les moyens matériels, intellectuels et psychologiques pour aider tous les enfants à s'épanouir et on verra s'ils restent corporatistes."
- 83 Hélène Bergeron, Raymond G. Laliberté et Marcel Robert, Etude de projets éducatifs québécois, Tome 2: Etude de cas, Québec, Université Laval, Les cahiers du Labraps, Etudes et recherche/volume 3, tome 2, 1987, 521 p.
- 84 idem, p. 270.
- 85 Jocelyne Durand, Guy Durand, Lucie Proulx et Jean-Pierre Proulx, La déconfessionnalisation de l'école ou le cas Notre-Dame des Neiges, Montréal, Libre Expression, p. 134.
- 86 Georges Walter, présentation, Dispute sur le fer et le sel, Yantie lun, Chine an -81, Un prodigieux document sur l'art de gouverner, Paris, Laanzmann & Seghers, 1978, p. 145.
- 87 Raymond G. Laliberté et Marcel Robert, Etude de projets éducatifs québécois, Tome 1: Problématiques et analyse générale, Québec, Université Laval, Les cahiers du Labraps, Etudes et recherche/volume 3, tome 1, 1987.
- 88 On peut parler ici de discours souvent piégés, en ce sens que l'objectif final est caché par des objectifs apparents plus acceptables:
Richard Joly, ("L'humanisme contemporain en éducation", Perspectives nouvelles en éducation, CIC, 1965, p. 125) voyait dans le Rapport Parent que "la technocratisation est en train de faire disparaître la démocratie."
Pierre Angenot (Le champ de l'activité éducative, thèse de doctorat, 1981), voit dans "L'Activité éducative" du CSE (1969-1970), que la pédagogie organique, "qui s'alimente des milieux où l'on vit" (p. 226), devient ainsi une pédagogie d'anti-changement" (p. 223).
Un autre exemple, est celui de la CEQ, (1981) qui voit dans le

projet éducatif du MEQ, un moyen détourné de faire accepter les coupures budgétaires et des contrôles encore plus sévères de l'Etat.

On peut mentionner aussi Mariel Leclerc pour qui "La base du programme d'étude de français au primaire est loin d'être solide, tout le bel édifice du programme s'effondre, à notre sens [après la démonstration faite]." 1982, p. 19.

89 La gérance est devenue à la fois compartimentée et totale selon Thierry Malan (Réformes de l'éducation et phénomènes bureaucratiques", dans UNESCO, Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives, Paris, UNESCO, 1980, p. 233) a noté que "Les administrations centrales ont souvent du mal à limiter leur action à la définition de directives-cadres qui laissent une marge de manoeuvre suffisante d'initiatives aux acteurs locaux". Cette technocratisation qui laisse les professeurs sans pouvoir réel amène ceux-ci à exprimer beaucoup de désillusions. Daniel Hameline expose: "Rien de plus plat, rien de plus banalisant que l'imaginaire d'une corporation (celle des éducateurs contemporains), tel qu'il se manifeste dans sa manière de dire. (...) Que je m'empresse de préciser cependant que cet état de choses n'est pas sans aspects très positifs. Car cette platitude a été gagnée. Elle constitue en l'espèce un progrès, un progrès de la conscience. Je veux dire par là que, salubrement, les éducateurs -et spécialement ceux que l'on dit "spécialisés"- ont appris la méfiance. Ils ont appris à se méfier de l'éloquence, des effets pathétiques, des trémolos de l'exhortation pieuse qui ont longtemps tenu lieu de justification pour des pratiques héritées de bonnes oeuvres. (...) Manquée l'image vive, reste le lexique. Et le lexique, ce sont les mots de tous les jours, les mots anodins, ceux, justement, auxquels nul ne prend garde, les mots reçus, sans apprêts, sans manières. Le "naturel" en quelque sorte, c'est-à-dire l'artifice sans les apparences, les "conventions" du parler tribal dont nul n'a signé le pacte mais dont tous sont les médiateurs réciproques". (préface de : Claude de Jonckheere, Images de l'éducateur, Genève, IES, mars 1987, p. 175).

90 Cette ouverture de la société qui s'est remarquée bien en dehors du Québec également. Ce fut le "grand vent de liberté et de réforme des années 60" qui a touché également l'Eglise avec Vatican II mais qui est perçu aujourd'hui par les conservateurs dans l'Eglise comme un "encombrant concile" (Danièle Blain, "Rome met les freins", L'Actualité, novembre 1985, p. 137).

¹ Voir: Dossiers sur l'école de Béarn en annexe 3.

² La date du 13 octobre 1912 vient de: Gaétan Lemire, Si Béarn m'était conté...!, Béarn, comité organisateur des fêtes du 75e anniversaire, 1987, p. 61.

Selon ce volume (p. 24-5), des Bellehumeur, arrivés en 1885 sur un territoire qui fera partie de la municipalité de Béarn, commenceront à y cultiver la terre dès 1888.

³ Les renseignements qui ont permis la rédaction de cette section (4.1.1) proviennent de la Municipalité Régionale de Comté (MRC de Témiscamingue), à moins d'indications contraires. En particulier, du document Schéma d'aménagement, règlement de contrôle intérimaire, document de consultation, 1983.

⁴ Gaétan Lemire, *op. cit.*, p. 90-94: la première école de rang fut construite en 1902, suivie de plusieurs autres écoles de rang. Une école (l'école jaune) fut construite ensuite au village en 1930 et remplacée en 1959, par l'école Notre-Dame actuelle. Une école de garçons fut également construite en 1952, elle sert maintenant à des fins municipales. Notons que le primaire complémentaire (8e et 9e années) est subventionné à partir de 1940 (Procès-verbaux du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, septembre 1940 à mai 1943, séance du 25 septembre 1940, p. 46).

⁵ D4.2. (Lire Dossier 4, document 2 du dossier sur l'école de Béarn, annexe 3.)

⁶ D4.2. "Principes régissant la répartition des étudiants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire", CSLT, 12 septembre 1981 est un document qui indique des principes utilisés depuis quelques années déjà.

⁷ Plusieurs écoles ont été vendues depuis 1970, par la CSLT.

⁸ D4.3.

⁹ Les commissions scolaires actuelles se disent volontiers locales. Pourtant elles couvrent un territoire équivalent à la MRC dans plusieurs cas, dont la CSLT. Il y a là une ambiguïté à éclaircir et à préciser officiellement.

¹⁰ Voir liste chronologique des événements en annexe 1.

¹¹ Edgar Morin, La métamorphose de Plozevet, Paris, Fayard, 1967, p. 403.

¹² Garreth Morgan, "Questions à l'intention de Garreth Morgan", Actes du colloque, (7 et 8 septembre 1984), [Rouyn-Noranda], 1985, *op. cit.*, p. 186: "A very real problem (...) I think more experience will help us get guidelines."

¹³ Pour les professeures de Béarn, c'est le document du MEQ: Les sciences humaines au primaire, 1971, qui semble représenter l'ouverture de l'école à son milieu. On peut y lire en particulier: "5.3 L'alternance géographie-histoire et la séparation des deux disciplines.

Selon la nouvelle orientation, l'alternance de la géographie et de l'histoire chez les élèves francophones tout autant que leur distinction présentement en vigueur dans toutes les écoles n'ont plus leur raison d'être puisqu'au niveau élémentaire, ces disciplines sont vues dans l'ensemble plus vaste des sciences humaines appliquées à l'observation des REALITES physiques, historiques, économiques, sociales et humaines ou, autrement dit, à l'observation de ce que l'on nomme habituellement le "MILIEU".

5.5 Le matériel didactique.

Comme un certain nombre d'activités d'éveil portent sur le "milieu" immédiat et sur la région où habite l'enfant, le matériel le plus accessible et le plus facile d'emploi provient précisément de ce milieu: la famille, les élèves, la maison, les édifices publics et les magasins (... ainsi que) les manuels et le matériel didactique agréés par le ministère de l'Éducation (qui) apparaissent dans le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation.

5.6 Le travail d'observation.

L'OBSERVATION DE "MILIEU" DOIT SE FAIRE AU MOYEN DE SITUATION D'APPRENTISSAGE QUI DEVELOPPENT UNE ACTIVITE CREATRICE LIBRE ET DETENDUE. Dans cette perspective, il importe au plus haut point que les enfants fabriquent eux-mêmes leurs propres cahiers cumulatifs et personnels, avec leurs propres dessins, les papiers et cartons colorés, les coupures de journaux et de revues, etc.

Si l'utilisation de cartes routières et historiques, de globe terrestre, d'atlas, de planisphère et de diapositives est indispensable, les classes-promenades ne le sont pas moins car elles affinent le sens d'observation de l'enfant."

Cette approche est conforme aux moyens d'enseignement que l'on trouve dans l'école renouvelée. Les professeures de Béarn l'utiliseront à fond.

¹⁴ D1.25,188-190; (Lire dossier 1, document 25, pages 188 à 190; pour le contenu des dossiers, voir: Dossiers sur l'école de Béarn, annexe 3).

¹⁵ D1.25,190; D2.2,442.

¹⁶ D1.2,65-67.

¹⁷ D3.1,184.

¹⁸ D4.1. On note par exemple:

"Nous avons constaté qu'un enfant motivé à un tel projet se donne entièrement et ne ménage pas ses efforts. Nous avons pu compter

sur l'entière collaboration des parents aussitôt qu'ils ont été sensibilisés au projet. Nous avons constaté que l'intensité du travail a éliminé tout problème de discipline. Par la force des choses les professeurs se sont vus contraints de tenter une intégration des matières. Si le projet est établi au début de l'année, le professeur doit être souple et savoir dévier du sentier tracé, selon l'intérêt de l'enfant, tout en gardant les principes de base".

19 D1.6,17-29.

20 Rapport Parent, op. cit., les phrases soulignées qui suivent sont tirées du volume 2, 1964, p. 19-20.

21 D3.1,43.

22 D1.3,6; D1.2,68; D1.1,32,34; D2.3,454; D2.2,436; D2.6,447; la PL parle ainsi des forces de chacune, mises au service de tous: talents pour musique, français, montage de "sketches", danse, cérémonies religieuses, travail d'équipe inter-classe, histoire, organisation, ...

23 D1.6,6; D1.3,16; D1.2,16-17.

24 D1.2,13; D1.6,56,62; D1.2,21-22.

25 D1.3,9; D1.2,24; D2.3,454.

26 D1.2,17.

27 D2.6,447.

28 D3.1.

29 D1.25,188.

30 D1.12,42-43; D1.7,15, D1.4,19.

31 D1.12, 45-46, 31, 57, 18.

32 D1.7,3; D1.6,60.

33 D4.1: Après la première année d'expérience, les enfants témoignent:

"On dirait que l'école est toujours en fête cette année. On s'amuse en travaillant. Moi j'aime bien ça parce que c'est très beau. Nous allons recevoir plusieurs personnes! Et ce travail va m'aider pour le secondaire. J'aime ça car les sciences humaines ça nous fait une détente, on va travailler dans les corridors, on peut parler; ça garnit l'école et on dirait une journée de fête." Un parent dit, par exemple: "Disons que t'as toujours des cousins qui sont ailleurs; il me semblait toujours que pour nous autres,

les choses étaient toujours plus avancées... [c'était] plus ouvert." (Dl.12,34).

34 Dl.13,5.

35 Voir annexe 1, note 5, p. 240.

36 Dl.13,9-10.

37 Dl.23,6; Dl.14,10-11; Dl.10,27.

38 Dl.10,29.

39 Dl.10,35-36.

40 Dl.10,37.

41 Dl.13,23-24.

42 Dl.14,10.

43 Dl.13,15-16.

44 Dl.13,16.

45 Dl.10,44,51-52; Dl.14,8.

46 Dl.10,4,21,54.

47 Dl.15,2,34-35; Dl.1,34,57.

48 Dl.16,32-34,39, Dl.15,31.

49 Dl.12.

50 Dl.22,2-3,7,19.

51 Dl.17,14-16,7,41,24,43,45-46,48,1.

52 D3.3,28.

53 Contrairement à ce qu'indiquent le MEQ, SOPPEC et Sauriol qui situent cet événement en 1972-1973.

54 Annexe 1, 1975-1976.

55 D2, D5, D6.

56 Annexe 1, 1973-1974, en particulier note 5, p. 240.

57 idem.

- 58 Ces journées supplémentaires sont mentionnées dans D3.1,108.
- 59 idem, p. 13-14.
- 60 D3.1,109.
- 61 D7.
- 62 Annexe 1, 1975-1976 et 1979-1980.
- 63 Sauriol, op.cit., p. 67, 73-74.
- 64 Annexe 1, 1986-1987.
- 65 Annexe 1, 1982-1986 et D7.
- 66 Voir méthodologie, citation de Laplantine (1987), p. 33: "des systèmes de rapport que le chercheur construit, en tant qu'hypothèses opératoires, à partir (des) faits."
- 67 On peut le réaliser en lisant D2, D5 et D6.
- 68 Si la CSLT n'a pas donné d'appui de principe au maintien de l'expérience de Béarn, elle ne l'a pas empêchée directement non plus. Elle a appuyé l'école de Béarn dans la même mesure qu'elle a appuyé les autres écoles et a exigé également le même respect des normes nouvelles: programmes, régimes pédagogiques, etc. D7.
- 69 Annexe 1, 1973-1974.
- 70 D2.5
- 71 D7.
- 72 idem.
- 73 D1.25.
- 74 D7.
- 75 Pour les événements mentionnés aux pages 169-170, voir annexe 1 aux années concernées.

¹ op. cit., p. 11, 12 et 15 ci-haut.

² op. cit., p. 32-35 ci-haut.

³ op. cit., tableaux 4 et 5, p. 58 et 60 ci-haut.

⁴ *Jacques de Larivière*
Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années, Québec, CSE, études et documents 6, 1988, p. 104.

⁵ idem, p. 167.

⁶ op. cit., p. 88 et 89 ci-haut.

⁷ op. cit., p. 99 à 102 ci-haut.

⁸ op. cit., p. 177 et 188 ci-haut.

¹ Cité par Robert Blondin, Le bonheur possible, Montréal, de l'Homme, 1983, p. 193.

² Alexander S. Neill parle souvent dans ses écrits, de pédagogie de la vie lorsqu'il y a participation active de l'enfant, ouverture sur le réel, et de pédagogie anti-vie lorsque la rigidité des programmes, l'obligation du même moule pour tous deviennent les normes de fonctionnement. Voir par exemple Neil, Neil, orange peel: an autobiography, New-York, Hart, 1972, 538 p.

³ Crozier et Friedberg (L'acteur et le système, Paris, Seuil, 1977, p. 352) mentionnent que plus une organisation "est rigide et bureaucratique, plus la communication passe mal et plus il y a de chances qu'adaptations et innovations se fassent contre le système, plus, en conséquence, cette mobilisation (entre les novateurs) sera à la fois nécessaire et difficile."

Huberman ("School Improvement Strategies That Work: some Scenarios", Educational Leadership, nov. 1983, p. 23) décrit ainsi la fragilité de l'innovation dans les écoles, par rapport à l'environnement: "The fate of the new practice depended almost entirely on what we came to call "environmental turbulence": budget cuts, new state-level policies, unexpected departures of key personnel, shifts in the composition of the school board, and the like."

Pat L. Cox ("Complementary Roles in Successful Change", Educational Leadership, Nov. 1983, p. 12), démontre la nécessité d'un "facilitateur local" dans l'innovation, pour faire le lien entre l'école et l'administration.

⁴ Kozma ("Recherche sur la structure de l'école en Hongrie" dans Beaudot, Alain et al. (choix de textes), Sociologie de l'école pour une analyse de l'établissement scolaire, Paris, Dunod, 1981, p. 82-83) rapporte qu'en Hongrie, les recherches ont démontré que pour presque toutes les écoles, l'innovation initiée localement fonctionnait très bien: "toutes les expériences apportent de meilleurs résultats", mais "dès que la méthode expérimentée devient institutionnelle, son efficacité diminue rapidement". Ces idées étaient déjà connues en 1965: "si l'école active (mode d'intervention non directif et individualisé) est imposée à tout prix, on n'aura que l'accent de l'école active, et on ne fera jamais d'école active (Pierre Billon, Perspectives nouvelles en éducation, CIC, 15e congrès, 1965, p. 127)."

⁵ En effet, un retour aux valeurs d'autrefois laisse peu de place à la différence. Pelletier ("L'art de la contestation dans les années 1970 au Québec", Thèmes canadiens, Vol. VIII, 1987, p. 251) constate que "le vieux rêve des avant-gardes de transformer l'art et la vie semble bien avoir été en quelque sorte abandonné au tournant des années 80".

En 1982, Janine Hohl, op. cit. observait que les écoles accordaient plus d'importance à la nécessité d'apprendre l'obéissance qu'au savoir.

Nos écoles font trop souvent penser aux agissements de Procuste "qui, lui, ne trouvait rien de mieux pour se distraire que d'étendre ses victimes sur deux lits: les grandes sur un petit lit et il tranchait tout ce qui dépassait, les petites sur un grand lit et il les étirait pour les mettre à la bonne longueur" (Lacarrière, En suivant les dieux, s.l., Lacombe, 1984, p. 230). De plus en plus, on semble retourner à l'éducation de l'abbé Germain (A propos d'autorité, Québec, auteur, 1924) qui demande aux éducateurs de tenir compte des besoins spécifiques des enfants, de ne pas les considérer comme des adultes en miniature, d'être compréhensif (chapitre IV) mais qui ajoute un peu plus loin qu'"Il n'y a qu'un moyen de bien élever un enfant: c'est de le former coûte que coûte, à l'obéissance", car il faut d'abord "dresser la bête", maintenir l'ordre; et c'est nécessaire car "l'obéissance préparera en lui un excellent citoyen, un excellent chrétien" (p. 61-62).

⁶ En effet, car ce n'est plus alors un changement, cela devient un programme, comme le disait une professeur (voir chapitre 4, p. 168).

⁷ Thomas Peter (op. cit.) résume ce qui fait les bonnes entreprises [je remplace les termes s'appliquant à l'industrie par des termes s'appliquant au monde de l'éducation]: "L'art avec lequel les meilleures [commissions scolaires] développent leur personnel est de maîtriser le conflit inexorable dont nous avons parlé au chapitre trois: notre double besoin de sécurité et de singularisation "cette tension essentielle" que décrivait le psychanalyste Ernest Becker. Une fois de plus, le paradoxe, tel qu'il est vécu dans les meilleures entreprises, résiste. En offrant un sens à leur vie ainsi qu'une compensation financière, elles donnent à leurs employés non seulement une mission, mais le sentiment de valoir quelque chose. Chacun devient un pionnier, un expérimentateur, un leader. La société apporte une croyance qui a valeur de guide, et crée l'enthousiasme, l'impression de faire partie des meilleurs, de [former des êtres] de qualité qui est généralement appréciée. Et de cette manière, elle tire le meilleur de chacun. Dans les [CS] ... exemplaires, on attend [du professeur] moyen qu'il apporte sa propre contribution, ajoute des idées, innove dans le service [aux étudiants]. En résumé, on attend de chaque individu ... qu'il se singularise, contribue et se distingue. En même temps, il fait partie de quelque chose de grand: [l'éducation des enfants] (p. 317-318)."

⁸ Michel Freitag (Dialectique et société 2. Culture, pouvoir, contrôle, Les modes de reproduction formels de la société, Montréal, Saint-Martin, l'âge d'homme, 1986, p. 443) décrit longuement ce mode de reproduction ainsi que les changements sociétaux actuels. A la page 321, il écrit: "L'important, ici, c'est de remarquer que la concentration du capital transforme la nature des régulations sociétales; on passe de la règle générale abstraite à la décision particulière, matérielle, ou

encore, à ce qu'on a appelé 'le contrôle'. La question structurellement pertinente n'est pas alors de savoir si la propriété s'est ou non dissociée du contrôle, c'est-à-dire si la propriété a 'perdu le contrôle' au profit du management. C'est qu'une 'structure de propriété' s'est progressivement convertie en une 'structure de contrôle'.

Ainsi 'naissent et s'affirment des pouvoirs post-modernes de contrôle', dans lesquels ne s'expriment pas des 'autonomies individuelles' mais des 'puissances sociales' grandes et petites, et toujours multiples."

9

Bertrand Russel, Ma conception du monde, Paris, Gallimard,

P. 172-173.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

ABRAHAM, Ada (direction), L'enseignant est une personne, Paris, ESF, 1984, 161p.

ALLAIRE, Yvan, "De la méthode analytique à la pratique", UQAT, Perspectives de recherche pour le praticien, [Rouyn-Noranda], UQAT, 1985, 187 p.

AMIEL, Roger et autres, "Santé mentale des enseignants", ABRAHAM, Ada, L'enseignant est une personne, Paris, ESF, 1984, p. 44-51.

ANGENOT, Pierre Rul, Le champ de l'activité éducative, Thèse de doctorat d'université en sciences de l'éducation, Caen, U. de Caen, 1981, 240 p.

ARDOINO, Jacques, Education et relations, Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives, Paris, Gauthier-Villars/Unesco, hommes et organisations, 1980, 184 p.

ARRIOLA-SOCOL, MÉRARDO, "Pensée interprétative et démarche d'analyse", VAN DER MAREN, Jean-Marie (édités par), L'interprétation des données dans la recherche qualitative, U. de M., faculté des sciences de l'éducation, 1987, p. 59-92.

ASSEMBLEE NATIONALE, Projet de loi 40, 1983, 117 p.

..... Projet de loi 3, 1984, 133 p.

..... Loi sur l'instruction publique, projet de loi 107, Québec, Editeur officiel, 1988, 133 p.

ASSOCIATION CANADIENNE D'EDUCATION, (Collectif), Les éducateurs face aux problèmes de la société en évolution, Toronto, AEC, 1979, 71 p.

ASSOCIATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES PROTESTANTES DU QUEBEC, Mémoire à la commission élue permanente de l'éducation de l'assemblée nationale concernant le projet de loi 40, octobre 1983, 31 p.

AUTREMENT, "L'école Plus", no 67, février 1985, 384 p.

BEAUDOIN-DUGRE, Carmelle, L'oeuvre du Conseil supérieur de l'Éducation de 1964 à 1974, thèse de M. A., U. de M., 1979.

BEAUDOT, Alain et autres (choix de textes), Sociologie de l'école pour une analyse de l'établissement scolaire, Paris, Dunod, 1981.

BEGIN, Yves, "Le rôle de l'école dans le Livre vert?", LEMIEUX, André et Rolland PAQUETTE (recueil de textes), Courants pédagogiques contemporains, Montréal, Nathan/Ville-Marie, 1983, p. 84-88.

BERGERON, Hélène, Raymond G. LALIBERTE et Marcel ROBERT, Etude de projets éducatifs québécois, Tome 2: Etude de cas, Québec, Université Laval, Les cahiers du Labraps, Etudes et recherche, Volume 3, tome 2, 1987, 521 p.

BILLON, Pierre, Perspectives nouvelles en éducation, CIC, 15^e congrès, 1965, p. 127-128.

BLAIN, Danièle, "Rome met les freins", L'Actualité, novembre 1985, p. 137.

BLONDIN, Robert, Le bonheur possible, Les gens heureux ont une histoire, Les conclusions d'une vaste enquête, Montréal, de l'Homme, 1983, 330 p.

BLOOM, Benjamin S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Paris, Nathan/Bruxelles, Labor, 1979, 270 p.

BOGDEN, R. C. et S. K. BIKLEN, Qualitative research for Education, Boston, Allyn and Bacon, 1982, 253 p.

BRASSARD, Daniel, "Une formation de plus en plus intégrale" Vie pédagogique, no 50, octobre 1987, p. 19.

BRASSARD, André, "L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation", Repères, essais en éducation, numéro 5, p. 47-52.

BROUILLET, Guy, Le temps du recyclage, Toronto, AEC, 1980, 96 p.

BRUNET, Luc et autres, Le rôle du directeur d'école au Québec, 1ère partie, Montréal, U. de M., 1985, 165 p.

CAOUILLETTE, Charles et C. SOUCHEREAU, "De l'école alternative à l'école secondaire: le rendement scolaire", Apprentissage et socialisation, CQEE, vol 7, no 1, mars 1984, p. 48-58.

CARBONNEAU, Michel, "L'enseignement au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent", Revue des sciences de l'éducation, volume XIV, no 1, 1988, p. 104-120.

CENTRALE DES ENSEIGNANT(E)S DU QUEBEC, Les enjeux du projet éducatif, Au-delà des discours, la réalité des coupures budgétaires et des contrôles, Québec, CEQ, D-7913, janvier 1981, 56 p.

CHAMBERLAND, Pierre, "Le programme de français est-il implanté?" Liaisons, vol. 10, no 4, mai 1986, p. 19-24.

CHAMPAGNE-GILBERT, Maurice, Bâtir ou détruire le Québec, Montréal, Primeur, Opinions, 1983, 246 p.

CHARRON, Marc, Le syndicalisme enseignant dans le Nord-Ouest Québécois, Rouyn-Noranda, STENOQ, 1987, 149 p.

CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, Procès verbaux du comité catholique, Québec, CIP, septembre 1940 à mai 1943, paginations diverses.

COMMON, Dianne L., "Two decades of curriculum innovation and so little change", Education-Canada, Fall/automne 1981, p. 42-47

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, par ordre chronologique:

1970: L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970, p. 1-75.

1985: Apprendre pour de vrai, Témoignage sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité, Rapport 1984-1985, Tome 2, 94 p.

1986: L'éducation d'aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1986-1987, Tome 2, 44 p.

1987: La qualité de l'éducation: un enjeu de chaque établissement, Rapport 1986-1987, Tome 2, 44 p.

Note: Les Avis au ministre de l'Éducation du CSE se trouvent en annexe 2, p. 243-247.

CORPORATION DES INSTITUTEURS (TRICES) CATHOLIQUES DU QUEBEC, Perspectives nouvelles en éducation, 15e congrès, s. l., 1965, 274 p.

COX, Pat L., "Complementary Roles in Successful Change". Educational Leadership, novembre 1983, p. 10-13

CRESPO, Manuel et Jean-B. HACHE, Gestion et décroissance en éducation, Le cas d'une commission scolaire québécoise, Montréal, PUM, 1983, 139 p.

CROZIER, Michel et Erhard FRIEDBERG, L'acteur et le système, Les contraintes de l'action collective, Paris, Seuil, Pölll, 1977, 444 p.

DE LORIMIER, Jacques, Proposition et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années, Québec, CSE, études et documents 6, 1988, 192 p.

DESBIENS, Jean-Paul, "Au nom de l'égalité on a banni le souci de la qualité;", RND, no 3, mars 1986. p. ✓

DESMARAI, Michel et Marc DRUEL, La créativité psycho-pédagogie de l'invention, Paris, Le courrier du Livre, 1975, cl970, 192 p.

DION, Léon, "Le bill 60 et la société québécoise", LAJEUNESSE, Marcel (présentation), L'éducation au Québec "19^e-20^e siècles", Montréal, Boréal Express, 1971, p. 131-145.

DOMERQ, Henri, Conséquences structurelles et fonctionnelles des stratégies adoptées par les commissions scolaires du Québec en période de décroissance de la clientèle, thèse de M. A., U. de M., octobre 1983. p. ✓

DUFOUR, Simon, Réflexion sur la crise économique: éléments d'une approche holistique du développement en région périphérique, Chicoutimi, UQAC/GRIR, document de travail 4, 1984. p. ✓

DUMONT, Louis, Essai sur l'individualisme, Une prospective anthropologique sur l'idéologie moderne, Paris, Seuil, esprit, 1983, 272 p.

DURAND, Jocelyne et autres, La déconfessionnalisation de l'école ou le cas Notre-Dame des Neiges, Montréal, Libre Expression, 275 p.

EHM, Albert, L'éducation nouvelle, Paris, Alsatia, 1938, 279 p.

ESTEVE, José M., "Etudes sur la personnalité des enseignants", ABRAHAM, Ada, L'enseignant est une personne, Paris, ESF, 1984, p. 125-130.

- FAURE, Edgar et autres, Apprendre à être, Paris, Fayard/Unesco, 1972, 368 p.
- FEDERATION DES COMITE DE PARENTS, "La fonction sociale de l'école", LEMIEUX, André et Rolland PAQUETTE (recueil de textes), Courants pédagogiques contemporains, Montréal, Nathan/Ville-Marie, 1983, p. 84-88.
- FERRIERE, Adolphe, préface de EHM, Albert, L'éducation nouvelle, Paris, Alsatia, 1938, 279 p.
- FISHER, Gustave-Nicolas, Espace industriel et liberté, l'autoqestion clandestine, Paris, PUF, espace et liberté, 1980, 224 p.
- FOURNIER, et coll., "La relation maître-élèves et les méthodes pédagogiques", La psychologie et ses domaines, 1978, p. 25-43.
- FREITAG, Michel, Dialectique et société 2. Culture, pouvoir et contrôle, Les modes de reproduction formels de la société, Montréal, Saint-Martin, l'âge d'homme, 1986, 443 p.
- GAGNON, Renaud, Les significations du cas d'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL): pédagogie organique et recherche-action, thèse de Ph.D., Montréal, Université de Montréal, 1983, 218 p.
- GALBRAITH, John Kenneth, Anatomie du pouvoir, Paris, Seuil, 1985, c1983, 189 p.
- GATTEGNO, Caleb, Ces enfants nos maîtres, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1972, 116 p.
- GAUTHIER, Nicole et autres, Les instits, Enquête sur l'école primaire, Paris, Seuil, Points Actuels, 1987, 317 p.
- GENDREAU, Benoît et André LEMIEUX, L'organisation scolaire au Québec, Montréal, Ville-Marie, 1981, 521 p.
- GERMAIN, Victorin, A propos d'autorité, Réflexions & Fantaisies, Québec, auteur, 1924, 277 p.
- GILLY, Michel, Maître-élève - rôles institutionnels et représentations, Paris, PUF, 1980, 300 p.
- GODBOUT, Jacques, La participation contre la démocratie, Laval, Albert Saint-Martin, 1983, 190 p.
- GOODLAD, John I., "Improving Schooling in the 1980's: Toward the Non-Replication of Non-Events", Educational Leadership, April 1983, p. 4-7. A Place Called School, Prospects for the Future, New-York, McGraw-Hill, 1983, 396 p.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Rapport Parent, Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 3 tomes, 5 volumes, Québec, MEQ, 1963-1966, 140, 404, 391, 244, 290 p.
- GOYARD-FABRE, Simone, L'interminable querelle du contrat social, Ottawa, U. d'O., 1983, 371 p.

- GRAND-MAISON, Jacques, L'école enfirouapée, Montréal, Stanké, 1978, 156 p.
- GRAWITZ, Madeleine, Méthodes des Sciences sociales, Paris, Dalloz, 1979, 1102 p.
- GRIZE, Jean-Blaise et Gilberte PIERAULT-LE BONNEC, La contradiction, Essai sur les opérations de la pensée, Paris, PUF, Le psychologue, 1983, 206 p.
- HAMELINE, Daniel, "Le pédagogisme contre l'excellence", Autrement, L'excellence une valeur pervertie, no 86, janvier 1987, p. 101-109.
- HARAMEIN, Ali, "Conception et naissance d'une école alternative: Rose-des-vents", Revue des sciences de l'éducation, vol. XIII, no 2, 1987, p. 279-289.
- HEROUX-POITRAS, Colette, La qualité des services éducatifs en période de décroissance: perception des cadres scolaires québécois, thèse de M. A., U. de M., juin 1986. p. ✓
- HERRA, Rafaël Angel, Violence, technocratie et vie quotidienne, Longueuil, Le Préambule, 1984, 205 p.
- HOHL, Janine, Les enfants n'aiment pas la pédagogie, Laval, Albert Saint-Martin/PPMF-UQAM, 1982, 174 p.
- HUBERMAN, Machael A., "School Improvement Stratégies That Work: Some Scenarios", Educational Leadership, November 1983, p. 23-27.
- HUTTON, A. A., "Le rôle du principal face aux besoins éducatifs d'une société en évolution", AEC, Les éducateurs face aux problèmes de la société en évolution, Toronto, AEC, 1979, 71 p.
- JOLY, Richard, "L'humanisme contemporain et l'éducation", s.l., CIC, Perspectives nouvelles en Education, 15e Congrès, 1965, p. 124-125.
- JONCKHEERE, Claude de, Images de l'éducateur, Genève, IES, mars 1987. p. ✓
- KOZMA, Tamas, "Recherche sur la structure de l'école en Hongrie", 3e chapitre (69-83) de BEAUDOT, Alain et al. (choix de textes), Sociologie de l'école pour une analyse de l'établissement scolaire, Paris, Dunod, 1981, 155 p.
- LACARRIERE, Jacques, En suivant les dieux, s. l., Lacombe, 1984, 379 p.
- LACROIX, Mireille, "En faveur de l'école privée", Liaison, vol. XXII, no 13, 10 mars 1988, p. 8.
- LAJEUNESSE, Marcel (présentation), L'éducation au Québec "19^e-20^e siècles", Montréal, Boréal Express, 1971, 147 p.
- LALIBERTE, Raymond G. et Marcel Robert, Etude de projets éducatifs québécois, tome 1: Problématiques et analyse générale, Québec, U. Laval, Les cahiers du Labraps, Etudes et recherche, volume 3, 1987, 298 p.
- LAMARRE, Marie, Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation, Québec, CSE, 1987, 187 p.

- LAPLANTINE, François, L'anthropologie, Paris, Seghers, Clefs pour, 1987, 223 p.
- LATIFA, Fahssis, Satisfaction et rendement des administrateur scolaires québécois en période de décroissance de la clientèle, Thèse de M. A., U. de M., juin 1986. ✓
- LECLERC, Mariel, Programme d'étude du français au primaire (mai 1979): l'art de faire accroire, communication présentée au XXe congrès du CQEE, [Sainte-Foy, INRS-Education], novembre 1982, 26 p.
- LECLERC, Jean-Claude, "La rentrée pédagogique", éditorial, Le Devoir, 2 septembre 1987, p. 10.
- LEGENDRE, Rénald, Une éducation ... à éduquer, Montréal, Québec/France, 1979, 310 p.
..... L'éducation totale, 1983, Montréal/Paris, Nathan/Ville-Marie, le défi éducatif 3, 413 p.
- LEMIEUX, André et Rolland PAQUETTE (recueil de textes), Courants pédagogiques contemporains, Montréal, Nathan/Ville-Marie, 1983, 149 p.
- LEMIRE, Gaétan, Si Béarn m'était conté ...!, Béarn, Comité organisateur des fêtes du 75^e anniversaire, 1987, 240 p.
- LEROUX, Daniel, Créativité pédagogique frustrée, l'institution scolaire prend place, Montréal, d'ARC, 1989, 96 p.
- LESAGE, Gilles, "Peut-on détruire la bureaucratie paralysante?", Le Devoir, 26 octobre 1984, p. 9.
- LURIA, A., Itinéraire d'un psychologue, Moscou, Du Progrès, 1985, 253 p.
- MALAN, Thierry, "Réformes de l'éducation et phénomènes bureaucratique", UNESCO, Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives, Paris, UNESCO, 1980. ✓
- MARCOUX, Roch, "Les contraintes extérieures au programme", Liaisons, vol 10, no 4, mai 1986, p. 37-41.
- MATHEW, Miles et A. Michael HUBERMAN, qualitative Data Analysis, Beverley Hills, Sage, 1985, c1984, 263 p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, par ordre chronologique: ✓
- 1965: Règlement No 1, relatif à la réorganisation de l'enseignement élémentaire et secondaire, arrêté en conseil 946.
- 1966: L'école coopérative, Polyvalence et progrès continu, commentaires sur le règlement no 1, 18-1001, 117 p.
- 1971: Les sciences humaines au primaire, Chier no 1, Orientations nouvelles des sciences humaines au primaire, 680, 22 p.
- 1978-1979: Rapport annuel.

- 1979: L'école québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, (Livre Orange), 49-1070, 163 p.
- 1981: Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, Rapport d'observation, 128 p.
- 1982: L'école, Une école communautaire et responsable, 55-1249, 99 p.
- 1987: J'apprends dans les écoles du Québec, feuillet.
- MORGAN, Garreth, "Questions à l'intention de Garreth Morgan", Actes du colloque, UQAT, [Rouyn-Noranda], 1985, p. 163-188.
- MORIN, André, "Critères de "scientificité" de la recherche-action", Revue des sciences de l'éducation, Vol. IX, No 1, 1985, p. 31-49.
- "L'évaluation anthropopédagogique", PAQUETTE, Claude (direction), Des pratiques évaluatives, Victoriaville, NHP, 1984, p. 159-202.
- La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie, Montréal, U. de M./GESOE, 1986, 514 p.
- "Parcours et discours sur neuf lois pour une pédagogie humaniste", Revue des sciences de l'éducation, volume VIII, no 3, 1982, p. 431-450.
- MORIN, Edgar, Sociologie, Paris, Fayard, 1984, 466 p.
- La métamorphose de Plozevet, Commune en France, Paris, Fayard, Le livre de poche, essais, 1967, 409 p.
- Penser l'Europe, Paris, Gallimard, 1987, 221 p.
- Sociologie, Paris, Fayard, 1984, 466 p.
- La méthode 2. La vie de la vie, Paris, Seuil, 1980, 483 p.
- MUNICIPALITE REGIONALE DE COMTE DE TEMISCAMINGUE, Shéma d'aménagement, Règlement de contrôle intérimaire, document de consultation, Ville-Marie, MRC, 1983, 183 p.
- NEILL, Alexander S., Neill, Neill, orange peel: an autobiography, New-York, Hart, 1972, 538 p.
- OCDE, Etudes de cas d'innovation dans L'enseignement, volume 1: au niveau central, OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1973.
- PEARCE, Joseph Chilton, L'enfant magique, Paris, Retz, 1982, c1977, 191 p.
- PELLETIER, Jacques, "L'art de la contestation dans les années 70 au Québec", Thèmes canadiens, volume VIII, 1987, p. 241-254.
- PERSPECTIVES, volume 20, nos 1-2, février-avril 1984, "La recherche en éducation", 100 p.
- PETERS, Thomas et Robert WATERMAN, Le prix de l'excellence, Les secrets des meilleures entreprises, Paris, InterEditions, 1983, c1982, 359 p.
- PILON, Gilles, Analyse de contenu des discours des ministres de l'éducation au Québec entre 1964 et 1980, Thèse de M. A., U. de M., janvier 1986.

- POEYDOMENGE, Marie-Louise, L'éducation selon Rogers, Les enjeux de la non-directivité, Paris, Dunod, 1984.
- PONCELET, Maurice, Le management public, Québec, PUQ, 1979, 197 p.
- PROVENCHER, Gérard, Pour un apprentissage compatible avec la nature du cerveau selon L.A. Hart, Pointe-de-l'Eglise, U. Sainte-Anne, 1987, 89 p.
- RAFFESTIN, Claude, "Religions, relations de pouvoir et géographie politique", Cahiers de géographie du Québec, Vol. 29, No 76, avril 1985, p. 101-107.
- RAILLON, Louis, L'enseignement ou la contre-éducation, Paris, PUF, l'éducateur, 1984, 206 p.
- RITCHER, Fredrick D et Dean TJOSVOLD, "Effects of Student Participation in Classroom Decision Making, on Attitudes, Peer Interaction, Motivation ans Learning", Journal of Applied Psychology, Vol. 65, No 1, 1980, p. 74-80.
- ROQUET, Ghislaine, "Quelques notes sur la formation des maîtres d'après le Rapport Parent, 1964, 1974, 1984", SOCIETE ROYALE DU CANADA, Le rapport Parent, dix ans après, 1975, p. 87-96.
- Russel Bertrand*
SCHIFF, Michel, L'intelligence gaspillée, Paris, Seuil, 1982, 235 p.
- SELINGER, A. D., "La diversité en éducation: l'option pluraliste", AEC, Les éducateurs face aux problèmes de la société en évolution, 1979, p. 38-44.
- SIMARD, Jean-Jacques, La longue marche des technocrates, Laval, Albert Saint-Martin, 1979, 199 p.
- SKA, Bernadette, "L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation", Repères, 1985, p. 41-45.
- SOCIETE ROYALE DU CANADA, Le rapport Parent, dix ans après, Montréal, Bellarmin, 1975, 163 p.
- TREMBLAY, Marc-Adélar, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal, McGraw-Hill, 1968, 425 p.
- TROTTIER, Claude, La "nouvelle" sociologie de l'éducation, Québec, U. Laval, Les cahiers du Labraps, Etudes et documents, volume 1, 1987. p. ✓
- VINETTE, Roland, "Les structures pédagogiques", SOCIETE ROYALE DU CANADA, Le rapport Parent, dix ans après, 1975, p. 59-74.
- WALKER, Ronald Arthur, The use of ethnographic tools in educational program evaluation, thèse de doctorat, Pennsylvania State U., 1978. p. ✓
- WALTER, Georges, Yantie lun, dispute sur le sel et le fer, Chine an -81, Un prodigieux document sur l'art de gouverner, Paris, Lanzmann & Seghers, 1978, 272 p.
- ZISWILLER, Richard, Gestion des établissements d'enseignement, Paris, Sirey, 1979, 166 p.

ANNEXES

ANNEXE 1 -
LISTE CHRONOLOGIQUE DES EVENEMENTS

Cette annexe donne la synthèse du déroulement de l'expérience de Béarn et de quelques événements qui ont pu l'influencer. Elle est présentée ici à titre de références occasionnelles. Les événements rapportés ici sont présentés en tenant compte de trois périodes: une période préparatoire aux projets d'école annuels (jusqu'en 1973), la période des projets d'école annuels (1973-1979), et la période d'après les projets annuels, de 1979 à 1987.

A. AVANT LES PROJETS D'ECOLE ANNUELS

Avant 1971:

- "Projet de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie à la CSLT"

- Diverses expériences sont faites à l'école en vue de "tester" la nouvelle approche en sciences humaines: vieux cheminot qui vient raconter l'origine du chemin de fer, village reproduit dans le sable lors d'une sortie, etc.

- Afin de mieux se renseigner sur l'histoire locale, quelques professeurs deviennent membres de la Société d'Histoire du Témiscamingue.

- Demande de spécialistes pour le primaire par la CSLT.¹

- Le 29 juin 1970, la Commission scolaire de Béarn - qui était née le 11 juillet 1910, note le secrétaire dans le dernier paragraphe du dernier procès-verbal² cesse d'exister pour former, avec les autres commissions scolaires locales du Témiscamingue, la CSLT.

1971-1972:

- Des agents de développement pédagogique (ADP) visitent Béarn.

- Réception par la professeure-leader (PL) du document DIGEES 71-55 pour mise à l'essai. Il s'agit des "Orientations nouvelles des sciences humaines à l'élémentaire".³

- Cette professeure de Béarn devient chef de matière pour les sciences humaines à la CSLT et réalise des expériences dans les écoles, surtout dans celle de Béarn.

1972-1973:

- La professeure responsable des sciences humaines à la CSLT, revient enseigner à l'école de Béarn.

- Grève au cours de l'année, des chefs syndicaux sont emprisonnés.⁴

- Un directeur à mi-temps est nommé pour Béarn après le départ des religieuses enseignantes. Celles-ci assuraient la présence d'une directrice à plein temps.

¹ Les notes et références sont données à la fin de l'annexe 1, voir page 240.

B. LES PROJETS D'ÉCOLE ANNUELS

1973-1974:

-Réalisation d'un projet global d'école: L'ENFANT ET SON MILIEU, avec, comme thème intégrateur, la construction, à Béarn, de l'usine de la Coopérative forestière du Témiscamingue; une exposition dans l'école, à la fin de l'année, suscite l'intérêt de toute la communauté.

-Lettre du directeur de l'école à tous les professeurs de la CSLT pour les inciter à échanger sur les projets de chacune des écoles, en sciences humaines.

-Résolution de la CSLT exprimant une bonne appréciation du projet réalisé à Béarn.⁵

1974-1975:

-Réalisation du projet d'école annuel sur L'ALIMENTATION. L'infirmière de l'école devient une personne ressource importante et le tout se termine par une parade dans les rues, donnant la matière à la réalisation du vidéo "Hygiène alimentaire à Béarn" en collaboration avec l'Université du Québec.⁶

-Sortie du guide: "L'école, milieu de vie (2) élémentaire".

-La PL présente un diaporama à Cap Rouge et elle voit à la préparation d'un projet de recherche avec le MEQ pour les besoins de la CSLT.⁷

1975-1976:

-Sortie du guide: "L'école, milieu de vie à l'élémentaire No 1".

-Réalisation du projet d'école sur L'EAU et recherches sur les JEUX OLYMPIQUES.

-Réalisation du vidéo "Vers une pédagogie ouverte", par un professeur de l'Université du Québec.

-Entente pour le projet conjoint CSLT-MEQ de recherche en sciences humaines avec la PL de Béarn comme responsable.⁸

-Nomination d'un nouveau directeur général à la CSLT.

-La PL présente une communication à un groupe de responsables des sciences de l'homme réunis à Québec les 21 et 22 avril 1976.

-La CSLT s'oppose, par résolution, à l'engagement de 5 ADP à la DRAT du MEQ. Elle croit que l'argent serait mieux dépensé s'il était distribué aux CS, et qu'un seul ADP serait suffisant pour la région.¹⁰

-A l'automne 1975, devant des difficultés de négociations, une grève perlée des enseignants est suivie dans la région.¹¹

1976-1977:

-Adoption du nouveau régime pédagogique imposant le minutage des divers enseignements.

-Réalisation du projet d'école TRANSPORTS ET COMMUNICATIONS.

-La PL est sollicitée pour participer à diverses activités provinciales.

-Sortie du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec.

- Radio-Canada réalise une émission de "Reflets d'un pays" sur l'école de Béarn.¹²
- La PL présente une communication au Congrès pédagogique du primaire à Val d'Or.¹³
- La PL présente le rapport de recherche qui est accompagné de trois (3) diaporamas.¹⁴
- Cette même année, la CSLT adopte la grille-matières pour le primaire.¹⁵

1977-1978:

- Le thème intégrateur TRANSPORTS ET COMMUNICATIONS est maintenu.
- Un certain malaise se dessine et amène à demander de l'aide de SOPPEC.¹⁶
- Discours d'ouverture du cinquième (5e) Congrès pédagogique du primaire en AT: "Vers un vécu plus cohérent", par la PL de Béarn.¹⁷ Des extraits de ce discours sont à la base de plusieurs articles de journaux et de revues qui seront publiés au cours de l'année.
- La PL anime un atelier au Congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec le 21 Octobre 1977 et présente un mémoire lors des audiences sur le Livre Vert du MEQ dans la région AT.¹⁸
- Radio-Québec vient tourner une émission à l'école de Béarn.¹⁹
- "Répartition de la clientèle élémentaire sur le territoire de la CSLT, pour 78-79 à 82-83". Le principe d'une école par paroisse (primaire ou secondaire) est affirmé.
- Les "Objectifs en éducation au Témiscamingue" sont publiés.²⁰
- Le rapport sur la recherche CSLT-MEQ est publié sous le titre "Rapport final. Projet de recherches en sciences humaines", accompagné de trois montages audio-visuels.
- Le projet L'HOMME est mis sur papier en vue de préparer l'année 1978-1979, avec la participation de SOPPEC et d'administrateurs de la CSLT.
- La PL est toujours sollicitée pour des conférences.
- Une spécialiste donne les cours de musique.

1978-1979:

- Réalisation du projet L'HOMME, avec la supervision de l'équipe d'agentes de SOPPEC.²¹
- "L'école québécoise", le Livre Orange, est publié et fait la promotion du projet éducatif dans les écoles.
- Le 4²² juin, abolition du poste de technicien en audio-visuel à la CSLT.
- Une classe "spéciale" est ajoutée à l'école de Béarn; un spécialiste en éducation physique et une personne ressource travaillent à temps partiel dans l'école.

C. APRES LES PROJETS D'ECOLE ANNUELS

1979-1980:

- SOPPEC fait quelques recommandations en vue de répondre aux besoins exprimés par des agents de l'école de Béarn.²³
- Au septième (7e) Congrès pédagogique du primaire, le "Prix innovation" du MEQ est remis à l'équipe de l'école de Béarn pour son projet 1978-1979.²⁴
- Un administrateur de la CSLT note que le projet d'intégration aux sciences humaines s'est poursuivi à Béarn, que l'équipe est plus autonome, qu'elle peut fonctionner²⁵ par elle-même et a remporté un prix d'innovation pédagogique.
- De même, les tests régionaux en mathématiques et en français en 2e, 4e et 6e se poursuivent afin d'ajuster les nouveaux programmes et d'apporter de l'aide là où le besoin se fait sentir.
- Deux classes spéciales fonctionnent à Béarn et les spécialistes itinérants augmentent en nombre.²⁶

1980-1981:

- Adoption de la démarche-cadre pour les écoles qui font un projet éducatif dans la CSLT. Ces projets devront adopter la démarche suggérée par le Comité catholique du MEQ. Egalement, les "Principes régissant la répartition des étudiants aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire" reçoivent l'approbation des commissaires.²⁷
- Un administrateur note qu'à Béarn il y a place pour plus de participation et de collaboration de la part des parents et que le projet "tenir compte des besoins des autres" comporte des objectifs trop grands et irréalistes et qu'il faudrait le réviser pour l'année suivante.²⁸
- Le projet de Béarn figure dans: MEQ, Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, MEQ, Québec, 1980, p. 27-41.

1981-1982

- Un administrateur note une grande insatisfaction de la part des professeurs de la CSLT face au programme en sciences humaines; il note également, que la maquette matières a été respectée dans toutes les écoles ainsi que les programmes (sauf en sciences de la nature).
- Un rapport de recherche de deuxième cycle est déposé par Jocelyne Sauriol à l'UQAT: "L'animation de la vie étudiante et le projet éducatif de l'école Notre-Dame de Béarn."²⁹
- Un administrateur écrit que la grille-horaire a été respectée, que les programmes d'enseignement ont été vus grâce à la supervision pédagogique des gestionnaires; il note cependant des carences en sciences humaines et en sciences de la nature.
- La PL continue à être sollicitée pour des interventions à l'extérieur.³⁰

1982-1983:

- Adoption par le MEQ des lois 68 (augmentation des cotisations des fonds de retraite), 70 (récupération des augmentations de salaires consenties auparavant), 105 et 111 sur l'augmentation de la tâche des enseignants, après une grève des enseignants.
- Projet de loi 40, donnant des pouvoirs décisionnels aux écoles.
- Le directeur de l'école de Béarn fait part aux commissaires du succès de l'enseignement en première année dans son école.³¹
- Un administrateur parle du "succès imprévisible de cette expérimentation en français à Béarn et à Notre-Dame-du-Nord. Il note aussi que la "supervision pédagogique de la CSLT" a été bien appliquée par les directeurs.³²
- Des gestionnaires notent que la convention collective est appliquée rigoureusement dans les écoles et que l'enseignement du français par la méthode expérimentée à Béarn se répand dans les autres classes.
- La CS participe au fonds de défense de la FCSCQ pour lutter contre le projet de restructuration du MEQ par résolution des commissaires en date du 15 février.

1983-1984:

- La CSLT reconnaît qu'il y a place à de l'amélioration dans les examens de français régionaux au primaire, pour s'adapter à la nouvelle approche.
- L'expérience faite en première année en français est encore citée par un administrateur devant le Conseil des Commissaires.³³
- La table de gestion recommande d'implanter, pour 1984, le nouveau programme de français. La CSLT avait accepté de remettre ces programmes aux professeurs pour fin de sensibilisation en juin 1981.³⁴

1984-1985:

- La CS adopte une "Politique des visiteurs dans les écoles et manifestations sollicitées de l'extérieur", le 17 septembre.
- On offre la possibilité de visiter la classe de première année de Béarn, aux professeurs intéressés par la nouvelle approche.³⁵
- Les programmes de français sont implantés. Les grilles matières sont respectées partout.
- On s'intéresse à la recherche de matériel pour l'enseignement des sciences humaines à la CSLT, et à la désexisation des pratiques éducatives.
- Le 25 janvier 1984, des directeurs d'écoles se disent non intéressés à participer à des rencontres régionales sur le projet éducatif.³⁶
- Des entrevues sont menées en vue d'une étude (thèse de doctorat) sur l'école de Béarn et d'un rapport de recherche (2e cycle) sur la participation des parents.³⁷

1985-1986

-L'expérimentation d'une nouvelle approche en français se poursuit maintenant dans plusieurs classes de l'école de Béarn.³⁸

-De plus, deux projets sont réalisés à cette école: a) Un projet de motivation offert à tous les étudiants qui y adhèrent librement et majoritairement. b) Une semaine d'activités libres dans la classe de première année, en collaboration avec un membre du groupe de parents demandant une école alternative à Rouyn-Noranda et un bon nombre de parents des enfants concernés. La satisfaction de tous est exprimée lors de l'évaluation.³⁹

-La PL fait une conférence lors d'un colloque sur l'école alternative à Rouyn-Noranda: "Pourquoi je suis en faveur d'une école alternative."⁴⁰

1986-1987:

-Un conflit éclate dès le début de l'année entre les professeures de l'école de Béarn et des administrateurs. Les professeures se disent prêtes à recevoir des enfants en difficulté dans leur classe, mais elles veulent une évaluation plus complète de ces enfants et un support plus adéquat des spécialistes. Quelques heures de grève et de nombreuses rencontres finissent par donner satisfaction aux professeures.⁴¹

-Changement de directeur au cours de l'année. ⁴²

¹ Plusieurs documents en parlent: D4, D7, D1,25,431-432, etc. (Lire: dossier 4, dossier 7 et dossier 1, document 25, pages 431-432; voir annexe 3).

² Livre des minutes de la Commission scolaire de Béarn, p. 456.

³ MEQ, Orientations nouvelles des sciences humaines au primaire, Cahier No 1, 1971.

⁴ Marc Charron, Le syndicalisme enseignant dans le Nord-Ouest Québécois, Rouyn-Noranda, STENOQ, 1987, p. 85-87.

⁵ CSLT, Procès-verbaux du Conseil des commissaires, Résolution 74-484, Sciences humaines - Projet Béarn, 3 juin 1974, dans laquelle on peut lire: "que la commission témoigne son appréciation à l'équipe-école Notre-Dame de Béarn, pour le projet de sciences humaines qu'elle a élaboré pour le bénéfice des étudiants, des enseignants et des parents du territoire." Le responsable du dossier des sciences humaines tentera également de sensibiliser les autres professeurs de la CSLT à la démarche de ce projet. Voici ce qu'il écrit en date du 30 mai 1974:

"IMPRESSIONS

A TOUS LES ENSEIGNANTS DE LA C.S.L.T.

En tant que responsable du Dossier des sciences humaines au niveau de la C.S.L.T., il me fait plaisir d'insérer mes impressions personnelles dans ce court document qui, je l'espère, vous sera très utile et vous permettra, avec votre équipe-école, de faire un lancement sinon une poursuite de l'enseignement des sciences humaines chez-vous.

-Tout d'abord, ce projet m'a permis de découvrir que les sciences humaines, ce n'est pas de l'histoire et de la géographie proprement dit, mais que l'histoire et la géographie sont deux sciences qui concourent à faire des sciences humaines.

-J'ai de plus découvert qu'on ne peut enseigner des sciences humaines mais qu'on doit plutôt en faire.

-Aussi, que les sciences humaines peuvent facilement servir à l'enseignement des autres matières et vice-versa.

-Que ce projet n'a fait que renforcer l'esprit des professeures et a permis de créer une atmosphère d'entraide incroyable chez les jeunes.

-Que le fait d'exposer les travaux des jeunes et de les offrir à la vue des parents créait un intérêt indéniable, au point d'éliminer totalement tout problème de discipline.

J'ai enfin compris qu'enseigner ou plutôt faire des sciences humaines, c'est aider l'enfant à comprendre ce qui s'est passé et ce qui se passe autour de lui de façon à le préparer à comprendre et à s'intégrer à ce qui se passe dans l'avenir.

En terminant, je fais le voeu que cet exemple vous incitera, non pas seulement à essayer mais à persévérer et à réaliser.

Humainement vôtre (Signature)

P.S. Etant donné que j'ai la certitude que d'autres professeurs ont fait des expériences, j'invite ces mêmes professeurs, s'ils en ont le goût à me faire parvenir un aperçu de leur plan de travail et de leur démarche."

⁶ Hygiène alimentaire à Béarn, vidéo, 20 minutes, Rouyn, (UQAT), (1975).

⁷ D1.10 et D4.

⁸ Résolution 77-2190 du 6 juin 1977: Sciences humaines - Projet C.S.L.T. - M.E.Q. Ce genre de projet est prévu par le Ministère dans sa directive 16-02-02, mentionne la résolution.

⁹ D2.10.

¹⁰ Résolution 76-1849 du 3 août 1976.

¹¹ Marc Charron, op.cit., p. 98-99.

¹² D2.10: la PL reçoit plusieurs lettres de félicitations de l'extérieur de la région de personnes ayant vu l'émission.

¹³ D5.2.

¹⁴ D2.4, "Les sciences humaines à l'élémentaire", 3 diaporamas, Rouyn, CEUAT (UQAT), (1977).

¹⁵ Le 4 avril 1977.

¹⁶ D3.1. Selon le "Rapport annuel" du MEQ de 1978-1979, p. 43, SOPPEC aurait touché pour cette année-là, 9 régions, 80 petites commissions scolaires et 200 petites écoles.

¹⁷ D5.1, D6.

¹⁸ D2.10.

¹⁹ D7.

²⁰ Respectivement le 14 novembre 1977 et le 15 mai 1978.

²¹ D3.1.

²² D5.2.

²³ D3.1.

²⁴ D3.2.

- 25 D2.10.
- 26 D4.3.
- 27 *idem.*
- 28 *idem.*
- 29 Jocelyne Sauriol, (1981), *op. cit.*
- 30 D2.9 et 10.
- 31 D4.3.
- 32 *idem.*
- 33 *idem.*
- 34 *idem.*
- 35 *idem.*
- 36 *idem.*
- 37 D1.
- 38 D7.
- 39 D4.3.
- 40 D2.8.
- 41 D7.
- 42 *idem.*

ANNEXE 2 -
AVIS DU CSE

Le chapitre 3 accorde une grande importance au dire du CSE. Les nombreux Avis au ministre de l'Éducation touchant l'école primaire ont été utilisés pour cette étude. Ils sont regroupés ici pour éviter une surcharge de la bibliographie.

1966-1967:

Réflexion sur la crise scolaire, mai.

1967-1969:

-La coéducation, 9 mai.

-Examens à l'élémentaire et au secondaire, 27 juin.

-Politique de la formation des maîtres, 27 juin.

-Projet de loi 85, 14 février.

-Certaines étapes de la restructuration scolaire, 9 mai.

-Nomination des commissaires d'écoles, 13 juin.

1969-1970:

-Projet de loi no 62, 16 janvier.

-Ecole élémentaire nouvelle, 13 février.

-L'Atelier pédagogique, une formule de participation?, 10 avril.

-L'École élémentaire renouvelée, 10 avril.

-Résolution concernant le transport scolaire, 10 avril.

-Résolution concernant la nomination d'un adjoint au directeur général de l'enseignement élémentaire et secondaire, 10 avril.

-Avis sur les inadaptés, 10 juillet.

1970-1971:

-Le règlement no 6, octobre.

-Les règles administratives et budgétaires du ministère de l'Éducation concernant l'élémentaire, janvier.

-Le règlement no 7 relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, de l'élémentaire et du secondaire, mars.

1971-1972:

-Avis sur le projet d'un nouveau règlement no 2, relatif aux examens pour les niveaux élémentaire et secondaire, 28 octobre.

-Avis sur le projet de loi no 23 concernant le transport scolaire, 12 novembre.

-Recommandation concernant l'article 59 du règlement no 7 relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, de l'élémentaire et du secondaire, 14 janvier.

-Recommandation concernant l'application des articles 9 et 31 du règlement no 7, relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, de l'élémentaire et du secondaire, 4 mai.

-Avis sur le projet de modification du règlement no 7, relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, de l'élémentaire et du secondaire, 12 mai.

-Rapport d'étude concernant le principal: facteurs de succès dans l'accomplissement de sa tâche à l'élémentaire, 14 juillet.

-Avis de règlementation concernant les comités d'école et les comités de parents, 23 août.

-Avis sur le projet du Ministère de l'éducation concernant l'implantation, l'utilisation et le caractère confidentiel du dossier scolaire cumulatif des élèves de classe maternelle et des niveaux élémentaire et secondaire, 23 août.

1972-1973:

-Les examens, 9 février.

-Les écoles à aires ouvertes, 10 août.

1973-1974:

-La projet de publication du ministre de l'Education intitulé "L'Ecole élémentaire", septembre.

-Le financement des institutions privées aux niveaux maternel et élémentaire, septembre.

-Le dossier scolaire cumulatif, février.

-Les écoles à aires ouvertes, novembre.

1974-1975:

-Les conventions collectives des enseignants dans l'ensemble des commissions scolaires, 13 décembre.

-Le projet de loi no 50, sur les droits et libertés de la personne, 11 avril.

-Le calendrier scolaire et la rentrée des écoles, 11 juillet.

1975-1976:

-Le projet d'amendement au Règlement no 7 relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, du niveau élémentaire et du niveau secondaire, 9 avril.

-L'impact sur le climat scolaire du déroulement des négociations des conventions collectives dans le secteur de l'enseignement, 12 décembre.

-Le programme anti-inflationniste et ses implications sur l'accès aux programmes de formation, 12 décembre.

-Les ressources humaines à l'élémentaire, 13 février.

-L'impact des négociations collectives actuelles sur la formation morale des élèves, 18 février.

-La situation scolaire face aux négociations, 8 décembre.

-Urgence d'une médiation, 13 février.

-Appui aux trois commissaires, 13 avril.

-L'école publique gravement menacée, 15 mai.

1976-1977:

-Projet de règlements modifiant le Règlement no 7 du ministre de l'Education, 10 septembre.

-Commentaires relatifs au Rapport de l'OCDE "Examens des politiques nationales d'éducation. Canada", 13 janvier.

-Le projet de règlement modifiant le Règlement no 7 du ministre de l'Education, 10 mars.

- L'enseignement du français, langue maternelle, 14 avril.
- L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, 12 mai.

1977-1978:

1978-1979:

- Commentaires sur la politique du ministère de l'Éducation à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 9 février.

1979-1980:

- L'égalisation des chances éducatives. Énoncé de principes, mai.

1980-1981:

- Le financement des activités scolaires, 11 septembre.
- Projet de règlements concernant l'éducation préscolaire et les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire, 12 septembre.
- La professionnalité scolaire, 27 août.

1982-1983.

- Projet de modifications aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire.
- Le temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire.
- Le classement des élèves à l'éducation préscolaire et au primaire.
- Recommandation au sujet de l'énoncé de politique sur la réforme scolaire.

1983-1984.

- Projet de restructuration scolaire.
- La condition enseignante (avis préliminaire).
- L'école primaire face à la violence.
- La condition enseignante.
- Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire et le règlement sur le régime pédagogique du secondaire.

1984-1985.

- Projet de modifications aux régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire, conformément au projet de règlement sur les archives publiques, 1er novembre.
- L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires, 1er novembre.
- Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, 15 mars.
- Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement, 9 mai.
- Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté, 9 mai.
- Le gel du temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire, 12 juin.

-L'enseignement des mathématiques à l'école primaire, 4 juillet.

1985-1986.

-Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec,
23 janvier.

-Les nouveaux lieux éducatifs, 4 juillet.

1986-1987:

-Les visées et les pratiques de l'école primaire, 13 mars.

-L'éducation préscolaire: un temps pour apprendre, 15 mai.

1987-1988:

-La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée,
16 octobre.

ANNEXE 3 -
DOSSIERS SUR L'ÉCOLE DE BEARN

Cette documentation amassée depuis 1985 comporte des éléments disparates et nombreux. Pour un accès plus facile, ces documents ont été classés en sept (7) dossiers.

DOSSIER 1: 930 pages. Entrevues réalisées en avril, mai et juin 1985, par Guy Perreault et deux autres personnes sous sa supervision. La plupart sont sur cassettes audio et ont été transcrites intégralement à double interligne.

1. Professeure, autre personnel, 2 enfants	85 pages
2. Professeure	85 pages
3. Professeure	29 pages
4. Professeure et parent	22 pages
5. Parent	40 pages
6. Parent	76 pages
7. Parent	50 pages
8. Parent	28 pages
9. Parent	25 pages
10. Administrateur	59 pages
11. Parent	56 pages
12. Parent	78 pages
13. Administrateur	33 pages
14. Administrateur	30 pages
15. Autre personnel	53 pages
16. Autre personnel	37 pages
17. Intervenante externe (ADP)	48 pages
18. Administrateur (rapport de rencontre)	3 pages
19. Administrateur (rapport de rencontre)	1 page
20. Administrateur (rapport de rencontre)	1 page
21. Administrateur (rapport de rencontre)	3 pages
22. Personne invitée à l'école	20 pages
23. Administrateur	12 pages
24. Etudiant	notes
25. Professeure (paginé 179-228 et 255-360)	156 pages

Entrevues de contrôle réalisées par l'auteur en 1988:

26. Professeures (2)	notes
27. Administrateur	notes
28. Intervenante externe (ADP)	notes

DOSSIER 2: 332 pages. Documents sur la professeure leader (PL), productions de la professeure leader, ou participation de celle-ci (les nombres entre parenthèses indiquent la pagination du dossier)

1. Compte-rendu sur l'implantation des sciences humaines à la Commission scolaire Lac Témiscamingue, 1971-1972,	23 pages
2. Discours d'ouverture du 5e Congrès pédagogique de l'élémentaire, Val-d'Or, novembre 1977, (p. 425-439)	15 pages

- | | |
|---|----------|
| 3. Dires. Transcription de paroles de la professeure leader, provenant de divers documents audio-visuels produits entre 1975 et 1979, (453-459) | 7 pages |
| 4. Rapport final à la Commission scolaire Lac Témiscamingue, projet de recherche en sciences humaines, 1978, | 18 pages |
| 5. Mémoire sur le Livre Orange présenté par la professeure leader, 1978, | 16 pages |
| 6. Martin, Daniel, Facteurs d'émergence des projets éducatifs d'école, Rouyn, CEUAT, 1981, document audio-visuel, participation de la professeure leader, | 12 pages |
| 7. Conférence d'ouverture du 10e congrès pédagogique, en collaboration, Rouyn, 1982, | 11 pages |
| 8. Conférence sur l'école alternative, Rouyn, 25 janvier 1986, (460-482), | 22 pages |
| 9. Rencontres avec des étudiantes à l'UQAT, 1987, notes, | 2 pages |
| 10. Lettres. 44 lettres de diverses provenances et à diverses personnes, adressées à la professeure leader ou envoyées par elle entre 1971 et 1981 | 50 pages |

DOSSIER 3: Rapports de recherches sur Béarn.

- | | |
|--|-----------|
| 1. Dossier SOPPEC, Archives nationales, documents divers, 1978-1979, (pagination maison, après classement par ordre chronologique) | 219 pages |
| 2. Sauriol, Jocelyne, <u>L'animation de vie étudiante et le projet éducatif de l'école Notre-Dame de Béarn</u> , rapport de recherche, Rouyn, CEUAT, 1981, | 118 pages |
| 3. MEQ, "Le projet de l'école de Béarn", <u>Le projet éducatif dans quelques écoles primaires</u> , Québec, MEQ, 1980, p. 27-41 | 14 pages |

DOSSIER 4: Documents divers, officieux et officiels, classés chronologiquement et provenant de diverses sources, de la Commission scolaire Lac Témiscamingue en particulier.

1. "L'enfant et son milieu", La coopérative forestière du Témiscamingue, Ecole de Béarn, 1973-1974.
2. Notes tirées des journaux des minutes de la CSLT et de la CS de Béarn.
3. Documents officieux.

DOSSIER 5: Documentation provenant des congrès pédagogiques de l'Abitibi-Témiscamingue.

- | | |
|---|----------|
| 1. 5e Congrès pédagogique, Val-d'Or, 1977: | |
| - Discours d'ouverture, voir ci-haut D2.2. | |
| - Vers un vécu scolaire plus cohérent, Rapport, | 96 pages |
| - Rapport-synthèse des ateliers. | 38 pages |

2. 7e Congrès pédagogique, Rouyn, 1979:
 - Projet de l'école de Béarn, dans "Prix Innovation",
Le projet éducatif de nos enfants, "je le vis", 7 pages
 - Plaquette. "Prix Innovation" remis aux professeures
et au directeur de l'école de Béarn.
3. 10e Congrès pédagogique, Rouyn, 1982, voir ci-haut D2.7.

DOSSIER 6: Articles de journaux et de revues.

- . Mireault, Gilles, "Le projet éducatif a ceci de bon qu'il explique et analyse l'école", La Frontière, 14 novembre 1979, p. 24.
- . Mireault, Gilles, "Les prix "Innovatins", toute une innovation!", La Frontière, 14 novembre 1979, p. 14.
- . Lemire, Lucie, "Une école près de la vie", La Frontière, 16 novembre 1977, p. 58-59.
- . Girard, Paul-A., "Pour et en fonction de l'enfant", L'Écho, 9 novembre 1977, p. 82.
- . Beaudoin, Armand, "Un "vécu scolaire" qui pourrait bien provoquer une réforme importante", L'Écho, 9 novembre 1977, p. 10.
- . Couture, Jacques E., "Un congrès en éducation n'est jamais une clôture, mais plutôt un lancement", Informeq, numéro 23, janvier 1978, p. 20-21.
- . La Mèche, "Je crains un retour en arrière en éducation", Extraits de la conférence (...) au 5ème congrès de l'élémentaire, La Mèche, vol. 6, No 6, 28 fév. 1978, p. 4-5.
- . Beaulieu, Pierre, "Comme s'il suffisait de savoir lire, écrire et compter pour être heureux", Education-Québec, Volume 8/numéro6/avril 1978, p. 17-18.
- . Valois, Rosane, "L'école de Béarn, un milieu de vie", Vie Pédagogique, Numéro 8. Septembre 1980, p. 16-19.

DOSSIER 7: Journaux de bord et notes personnelles (1984-1987), divers documents rassemblés.

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Le passage entre un dire et un faire
dans un projet d'école primaire:
le cas de l'école de Béarn (1970-1987)

présentée par:

Guy Perreault

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

JURY

Monsieur André Girard
président-rapporteur

Monsieur André Morin
directeur de recherche

Monsieur André Brassard
membre du jury

Monsieur Pierre Angenot
examineur externe
(Département des sciences de l'éducation -
Université du Québec à Trois-Rivières)

LE DOYEN OU SON REPRÉSENTANT

Monsieur Robert Cléroux, Vice-doyen,
Faculté des études supérieures.

Thèse acceptée le

6 octobre 1989
