MÉMOIRE, DISCERNEMENT, ENGAGEMENT : LE 40^E ANNIVERSAIRE DU RAPPORT PARENT

par Arthur Marsolais et Luce Brossard

Le printemps 2003 a connu un événement notable : le 40^e anniversaire de la parution de la première tranche du rapport Parent. La semaine de rencontres, de conférences et d'échanges organisée à cette occasion par l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a permis de déployer trois longueurs d'onde : la commémoration ainsi que l'analyse et l'engagement présent. À l'aide d'une belle exposition, elles nous ont rapprochées d'une époque qui paraît déjà très ancienne aux jeunes générations. Cette mémoire heureuse d'un tournant important touche à la fois à l'hommage et à la valorisation. Hommage aux témoins et aux acteurs. Défense contre une pente de dévalorisation rétrospective et collective. Pour que l'effervescence des années 50 ait engendré la créativité institutionnelle et pédagogique qu'exprime le rapport Parent, il faut que la prétendue grande noirceur n'ait pas été aussi radicale que l'on se plaît souvent à le croire. Cette mémoire positive et valorisée inspire l'engagement et la persévérance. Cependant, entre l'héritage reçu et le projet actualisé s'interpose un besoin de discernement et d'analyse. Les nouveaux défis appellent une démarche de créativité analogue à celle de la commission Parent.

Des acteurs de la première heure ont rappelé et clarifié le sens du mouvement : Guy Rocher, en confrontant mutations sociales et réponses scolaires; Paul Gérin-Lajoie, en montrant le combat politique initial pour la gratuité universalisée des études secondaires; Yves Martin (sous-ministre ayant succédé à Arthur Tremblay, porteur de la réforme menée par Jean Lesage et Daniel Johnson père), en rappelant les grands choix structurants; Pierre Martin, en soulignant les stratégies de changement de l'époque par la mobilisation des acteurs locaux et régionaux.

Le travail de discernement et d'analyse critique a particulièrement profité des apports de :

- Jean-Marie De Ketele (Louvain, Belgique), qui a esquissé l'évolution des rapports scolaires au savoir jusqu'à l'actuel souci des compétences, en tirant parti de recherches de l'Unesco sur les écoles particulièrement engagées dans la résistance à l'échec;
- Juan Carlos Tedesco, qui a analysé la perpétuelle tension entre visées de démocratisation et visées d'efficacité utilitaire, sur fond d'enjeux de développement social et de lutte pour la progression de sociétés duales;
- Céline Saint-Pierre, qui a montré la parenté et la distance entre le rapport Parent et les États généraux de l'éducation de 1995-1996;
- Georges Leroux, qui a dessiné tout ce que les quatre dernières décennies ont fait émerger pour reconfigurer la pratique, le rôle, l'autorité et la profession des enseignants et enseignantes.

La prospective, c'est-à-dire une audace à trouver et à mettre en œuvre des solutions, analogue à celle du rapport Parent dans son contexte, a été diversement esquissée déjà dans les contributions mentionnées et encore :

- par un dialogue avec l'instituteur Georges Lopez, que fait connaître, avec ses élèves d'une toute petite école, le film *Être et avoir*;
- par Jean-Pierre Proulx, président du Conseil supérieur de l'éducation, à partir d'une lecture actualisée des finalités, des valeurs et des priorités de l'éducation faite par le Conseil;

- par Guy Rocher, à l'affût d'une société éducative toujours nécessaire mais évasive;
- par le ministre de l'Éducation alors en poste, Sylvain Simard, dans la conférence de clôture de l'événement.

Sans vouloir rivaliser avec les actes du colloque à paraître, *Vie pédagogique* tentera ici de faire deviner la richesse des propos en reconstituant une sorte de mosaïque en quatre tableaux : celui des transformations institutionnelles au passé et au présent; celui des convictions pédagogiques; celui des enjeux sociaux qui changent de figure; celui, enfin, d'une profession enseignante aussi sollicitée et aussi cruciale aujourd'hui qu'hier.

TROIS GRANDES RESTRUC TURATIONS

La commission Parent a guidé le gouvernement dans la création de structures et d'institutions, ce qui exigeait audace et détermination, car les résistances étaient profondes. Premier clivage à surmonter : les responsables gouvernementaux de la santé, de l'agriculture, du travail et des affaires culturelles devaient rétrocéder leurs divers réseaux de formation au ministère de l'Éducation nouveau-né. Déjà à l'intérieur de l'appareil gouvernemental, cela n'allait pas de soi.

Le second clivage, le plus résistant, se trouvait entre l'éducation coûteuse mais payante (écrémage dès la fin du primaire vers le secteur privé pour les études secondaires, puis le premier cycle universitaire, avec le baccalauréat ès arts du cours classique, et les professions) et l'éducation gratuite, courte et peu qualifiante. Comment permettre à la jeune génération d'aller « en masse » au-delà d'une neuvième année?

Au primaire, l'on a favorisé les grosses écoles, mixtes, dûment dotées de cadres et de quelques spécialistes dits professionnels non enseignants. Les classes uniques

de moins de quinze élèves, comme celle du film *Être et avoir* et de l'instituteur Georges Lopez, ont été fermées d'office.

Le plus grand défi se trouvait au secondaire, où il a fallu créer des commissions scolaires sur des territoires suffisamment grands (55 commissions dites régionales pour les francophones). On a postulé une *formation polyvalente* où, selon leur talent, les élèves relevaient de cours « enrichis », « réguliers » ou « allégés » et où les cours à option étaient nombreux dès le milieu du secondaire. On a conçu *une* formule d'institution polyvalente succédant aux diverses formations secondaires : classique, scientifique, général, commercial, écoles d'infirmières auxiliaires, écoles de métiers, en les absorbant, et en ne laissant périr que les instituts familiaux, souvent dits sans tendresse « écoles ménagères ».

La créativité relativement à la succession de l'enseignement postsecondaire dans les collèges classiques s'est élaborée de 1964 à 1967 entre l'équipe de la commission Parent, une mission *ad hoc* et la Fédération des collèges classiques, comme Claude Beaugard a pu le rappeler. En combinant la douzième année (secondaire) et une treizième année prise à l'ancien baccalauréat ès arts du premier cycle universitaire, on a constitué, dans les nouveaux établissements d'enseignement collégial, une transition de deux ans vers l'université où se maintenait pour l'essentiel l'attention aux lettres et à la philosophie du cours classique. On a aussi intégré les instituts de technologie et les écoles d'infirmières, en vue d'une polyvalence institutionnelle, d'où la mission d'enseignement professionnel inscrite dans le nouveau nom : cégep. L'accès, toutefois, n'est pas sur une base géographique, ce pourquoi, malgré la gratuité des cours, il fallait un système d'aide financière, lancé dès 1966. À la façon des collèges classiques, chaque cégep sélectionne d'autant plus son effectif scolaire qu'il est plus en demande. L'éducation de masse est donc plus en évidence dans certains cégeps et moins dans d'autres.

L'accès et la persévérance immensément augmentés au secondaire ne pouvaient pas ne pas engendrer une forte vague démographique à l'université. Dans le fil direct du rapport Parent, on n'a pas voulu s'en tenir aux universités privées existantes et l'on a créé une université publique, l'Université du Québec, dotée d'antennes régionales, c'est-à-dire de multiples constituantes. Toutes les écoles de formation des maîtres ont été absorbées par l'une ou l'autre des universités existantes ou par l'Université du Québec.

Comme Paul Bélanger (« Le rapport Parent : une réforme qui a trop longtemps dansé sur une patte ») a eu l'occasion de le rappeler, la conviction de l'importance de l'éducation permanente était présente, mais elle n'a que peu trouvé de points de chute structurants et organisés. C'est au fil de la décennie suivante qu'elle a émergé peu à peu dans le concret. De son côté, Guy Rocher, membre de la commission Parent, a souligné que l'idéal d'une « société éducative » est aussi exigeant, et aussi peu atteint, aujourd'hui qu'à l'époque, et qu'il sollicite bien d'autres acteurs que ceux et celles de la scène scolaire.

Au dire de divers observateurs, malgré des réussites immenses, l'héritage scolaire du rapport Parent a laissé subsister de grandes carences. Il a beaucoup moins réussi en formation professionnelle et technique qu'en formation générale et préuniversitaire (Yves Martin, Sylvain Simard, Jean-Pierre Proulx); au secondaire, la polyvalence de la formation n'a que très peu accompagné la polyvalence institutionnelle; le référentiel culturel d'humanisme scientifique n'a pas tenu le coup sous l'avancée d'une démocratisation et d'une pluralisation culturelle (Georges Leroux); les espoirs d'encadrement ne se sont pas matérialisés et rebondissent aujourd'hui (Sylvain Simard). Surtout, le principe « à chacun selon sa capacité » s'est révélé très, trop, compatible avec de hautes fréquences d'échec et une sélection flagrante et précoce. Ce sera surtout aux États généraux que la conviction de l'éducabilité de tous engendrera un mouvement de créativité

institutionnelle inspiré d'une pédagogie de la réussite (Céline Saint-Pierre).

UNE PÉDAGOGIE TOUJOURS À RENOUVELER

Outre le choix politique de confier à l'État la responsabilité des orientations de l'éducation et le choix social de la rendre accessible à tous, la commission Parent a effectué des choix culturels et pédagogiques. Comme l'a rappelé Céline Saint-Pierre, les commissaires voulaient une solide formation générale pour tous les enfants du Québec. Les programmes d'études devaient se référer aux grands axes de la culture, celle qui est laissée par les œuvres mais aussi la culture vivante, la culture de masse. Le Québec, a souligné Jean-Marie De Ketele, comme les pays européens, a subi l'influence en cela d'un premier courant de pensée en éducation qui prône la connaissance des textes fondateurs de la civilisation, c'est-à-dire des humanités, et par un deuxième qui concerne l'assimilation des résultats des découvertes scientifiques et technologiques. On verra qu'il subira plus tard l'influence d'un troisième courant qui viendra perturber la réalisation d'un choix pédagogique important de la commission Parent : la pédagogie active qui serait mise en œuvre par des maîtres bien formés et cultivés.

Estimant que l'enseignement était trop livresque et qu'il ne tenait pas compte de la psychologie de l'enfant, les commissaires souhaitaient que les enseignants partent de l'enfant, de son jeu, de ses champs d'intérêt, de son imagination. Il fallait en faire le premier agent de son apprentissage. Le rapport Parent proposait de miser sur l'immense curiosité de l'enfant et de lui offrir un environnement plus stimulant, notamment en le mettant en contact avec la nature et en lui permettant de réaliser des expériences.

Les commissaires préconisaient également de tenir compte des différences individuelles, entre autres du rythme de l'enfant, ce qui les a amenés à privilégier le regroupement homogène des élèves.

Au secondaire, tous les élèves de 12 à 17 ans devaient être réunis dans une école unique, dite polyvalente, dans laquelle plusieurs options leur seraient offertes. Ils pourraient alors progressivement s'orienter vers un métier ou une profession. On y pratiquerait là aussi une pédagogie active. Pour contrer les effets de la spécialisation de l'enseignement, les commissaires recommandaient de maintenir le titulariat durant les premières années du secondaire et d'instituer un système de tutorat pour les plus grands.

Évidemment, les recommandations de la commission Parent s'appuyaient sur les connaissances et les courants de pensée du moment ainsi que sur les besoins de l'époque. Certaines ont été appliquées, alors qu'aujourd'hui on préférerait qu'elles ne l'aient pas été, tandis que d'autres que l'on aimerait encore maintenant ne l'ont pas été vraiment. Ainsi, le regroupement homogène des élèves qui a donné naissance à l'instauration des voies au secondaire a eu des effets néfastes dans le cas des élèves en difficulté. Les voies ont été officiellement abolies au début des années 80, cependant de nombreuses mesures de contournement ont été et sont encore mises en place dans les milieux scolaires. Les convictions concernant les avantages des classes hétérogènes pour l'ensemble des élèves ne sont pas partagées unanimement et la pédagogie différenciée qui permettrait de faire progresser tous les élèves n'est toujours pas au rendez-vous. Il convient ici de se souvenir, comme l'a rappelé Yves Martin, que le premier grand objectif du rapport Parent consistait à assurer à chacun le maximum d'éducation qu'il est capable d'acquérir. Or, le « capable » et le « selon les aptitudes » retenus dans diverses formulations prêtaient à de nombreuses interprétations en fonction des croyances de chacun et ouvraient la voie à des renoncements prématurés. L'adaptation de l'enseignement souhaitée s'est souvent résumée à une réduction et à une fragmentation des contenus.

Quant à la pédagogie active, elle n'a pas vraiment été mise en œuvre dans les

classes, sauf dans quelques milieux, d'abord parce que les enseignants y ont très peu été formés, l'essentiel de la formation et du perfectionnement ayant plutôt été axé sur la hausse de la qualification qui était beaucoup plus rentable, ensuite parce que le courant behavioriste, le troisième noté par Jean-Marie De Ketele, qui a traversé le monde de l'éducation au Québec comme ailleurs, n'incitait guère à la pédagogie active.

La polyvalence de la formation attendue par la commission Parent a peu à peu fait place à l'uniformisation de l'offre et au morcellement des apprentissages. La gestion de ces grosses polyvalentes constituait une première pour les administrateurs, et il faut bien reconnaître qu'il est plus aisé de gérer l'uniformité que la diversité, surtout quand les grands principes d'encadrement, règles administratives et conventions collectives, y poussent tout naturellement. L'école secondaire a finalement opté plus pour l'homogénéité que pour la polyvalence et, comme l'a relevé Robert Bisailon, l'élève a été traité en fonction de la masse, de la conformité avec les normes plus qu'en fonction d'une ouverture sur son cheminement personnel. Les notions d'encadrement et d'accompagnement de l'élève ne se sont pas actualisées. L'intégration des apprentissages n'a pas eu lieu.

Le deuxième grand objectif du rapport Parent qui concernait la préparation à la vie réelle a été plutôt raté. Yves Martin a remis en lumière le fait qu'il était prévu qu'aucun élève ne devait quitter l'école sans avoir un minimum de formation professionnelle. Or, on sait que, intégrée dans les polyvalentes, la formation professionnelle en est devenue le parent pauvre et que bon nombre d'élèves quittent l'école sans aucune qualification.

Si le rapport Parent doit être salué comme une avancée extraordinaire au début des années 60 et reconnu comme un pas de géant dans l'histoire de l'éducation au Québec, il ne faut pas être nostalgique et croire qu'il suffit d'y revenir pour régler

les problèmes actuels. À l'époque du rapport Parent, la société québécoise était homogène, autoritaire et hiérarchique, a affirmé Georges Leroux. Elle ne vivait pas à l'ère du pluralisme. Elle ne connaissait ni l'éclatement du tissu social ni la montée de la violence. On n'y parlait pas de mondialisation. L'éducation, a souligné Robert Bisailon, doit préparer les élèves à relever des défis inédits. Pour une école démocratique et la formation de citoyens éclairés, il en relève quatre qui nécessitent une pédagogie de la réussite bien maîtrisée et une concertation constante des acteurs, ce qui, avouons-le, va beaucoup plus loin que la pédagogie active réclamée par le rapport Parent.

Le premier défi est de comprendre le monde qui, s'il semble plus réduit dans ses dimensions, est devenu de plus en plus complexe. Les disciplines scolaires sont les voies privilégiées de cette compréhension, mais seulement si elles s'exercent en complémentarité. Le deuxième défi consiste à apprendre à vivre ensemble. Tous les jeunes y faisant un long séjour, l'école devient le lieu obligé de l'apprentissage de la citoyenneté. Le troisième défi est d'apprendre de façon durable et approfondie. Démocratiser l'apprentissage, c'est permettre à tous les jeunes d'acquérir des savoirs qu'ils pourront mettre en œuvre au moment où ils en auront besoin. C'est leur donner un moyen d'apprendre pour la vie et tout au long de la vie. C'est favoriser le développement de compétences non seulement dans les domaines du savoir mais aussi de ces compétences dites transversales qui sont devenues des savoirs essentiels puisqu'elles font souvent la différence lorsqu'il s'agit de choisir un candidat plutôt qu'un autre. Il va sans dire qu'une pratique pédagogique qui favorise l'acquisition de compétences devra s'appuyer sur tout ce que l'on sait maintenant au sujet de l'acte d'apprendre et s'actualiser dans des situations d'apprentissage complexes et ayant du sens pour les élèves. Le quatrième défi se formule ainsi : qualifier des personnes en vue d'une intégration sociale réussie. Notre société devient de plus en plus cruelle. Que le meilleur

gagne est le mot d'ordre. Or, beaucoup de jeunes sortent du système scolaire sans véritables atouts pour s'intégrer dans la société. Il devient nécessaire de réévaluer le principe d'égalité des chances qui est trop souvent vu comme l'administration d'un traitement égal pour tous.

L'école est constamment mise au défi de se renouveler. Et qui dit école, dit pédagogie. Elle subit actuellement l'influence du quatrième courant mentionné par Jean-Marie De Ketele, celui des compétences, lequel s'accompagnera sans doute d'un cinquième courant, soit le développement de savoir-être, que cet auteur a appelé des « savoir-faire qui passent dans l'habitude ». Le défi lancé à l'école est celui de la qualité qui, s'il est relevé, donnera à chaque élève, fille ou garçon, les moyens de s'intégrer dans la société et de contribuer à son développement. L'école est invitée actuellement à offrir à chaque élève un menu et des situations d'apprentissage qui lui permettront de progresser au maximum, d'apprendre plus et mieux. Voilà tout un programme pédagogique pour l'école d'aujourd'hui! Cependant, il ne se réalisera que si tous les acteurs de l'école ont la conviction profonde que tout être humain peut apprendre.

D'UN VIRAGE SOCIAL À DE NOUVEAUX DILEMMES

La réforme du rapport Parent est un élément révélateur de mutations sociales. Sa réussite démontre son alliance étroite avec une conjoncture de société, bien mise en valeur par Paul Gérin-Lajoie : à l'heure d'un Québec de plus en plus urbain, dont le centre de gravité économique se déplace déjà du secteur secondaire industriel vers une immense palette d'entreprises de service et de services publics en expansion, le degré d'instruction est un facteur prépondérant de promotion sociale. L'extrême sélectivité du système précédent, qui pouvait, du début à la fin du cours classique, éliminer 85 p. 100 des recrues en vue de dégager une élite de notables religieux, juridiques et médicaux relativement méprisants pour ceux et

celles qui s'orientaient vers les affaires, a vécu.

Cependant, l'enseignement de masse qu'a voulu et engendré le rapport Parent reposait sur un postulat d'homogénéité sociale et de stabilité culturelle (doser l'humanisme hérité d'un petit complément scientifique et de culture médiatique...) fortement ébréché depuis. Le secondaire ayant comme visée l'université et le secondaire débouchant sur « les métiers courts » et les « métiers longs » coexisteront. On en assure l'accès. Le succès dépendra du quotient intellectuel. Comme l'a rappelé Guy Rocher, il s'agissait de donner à chacun *selon sa capacité*, que l'on postule fort variable. On n'a pas encore dégagé le risque découlant d'une croyance très peu ferme en l'éducabilité de tous et de toutes.

L'État devient le responsable premier de l'éducation scolaire. Il n'est plus le délégué des familles, ainsi que le précise Céline Saint-Pierre. Aujourd'hui, à l'inverse, l'utilisation individualiste et concurrentielle de l'école a de la vogue, mais laisse aussi transparaître ses limites. De même en est-il de l'uniformité et de la centralisation des solutions bureaucratiques à la demande sociale. Un rapport plus « communautaire » de l'école à son environnement se réaffirme, comme l'a montré Georges Leroux. L'inéluctable décentralisation peut, selon Jean-Marie De Ketele et Juan Carlos Tedesco qui l'ont soutenue de manière convergente, donner l'espace nécessaire à certaines écoles pour résister à l'évaluation élitiste, à la dérive vers une société duale. On trouve généralement, dans ces écoles qui inventent péniblement une pédagogie de la réussite, des directions partiellement dissidentes ou non conformistes, des milieux où tous les enseignants se sentent responsables de tous les élèves... sur fond d'une renonciation à l'ancien idéal d'homogénéité et d'uniformité, en matière de style relationnel, d'usage du temps, de coopération, etc.

Le sort du premier cycle universitaire constitue un exemple éclatant de l'uniformisation structurante. Au moment du rapport Parent, les études de premier

cycle universitaire avaient trois lieux : les plus spécialisées (mathématique, sciences, sciences sociales) se tenaient à l'université après la douzième année; les plus professionnelles, dans les écoles de commerce, de génie ou de préparation à l'enseignement (80 écoles normales et plus); les plus générales (premier cycle préparatoire à diverses professions), dans le cycle universitaire de dizaines de collèges classiques affiliés aux universités. Ce foisonnement sera réduit. On confiera la treizième année d'études supérieures longues aux établissements d'enseignement collégial, mais l'essentiel du reste strictement à l'université. Toutefois, dans ce transfert, les écoles normales, contrairement au commerce et au génie, se retrouveront non pas dans un modèle d'écoles professionnelles mais dans un modèle de départements et facultés disciplinaires, comme l'histoire, la littérature ou la chimie.

Là aussi, des prises de décision incontestables à l'époque engendrent une réévaluation dans le contexte social actuel. Comme l'a mis en lumière Georges Leroux, malgré l'effort de clarification de la fonction des enseignants, le risque d'une coupure avec le sens des finalités non utilitaristes de l'éducation demeure. L'école est indispensable comme matrice et génératrice d'une société démocratique. Sa démocratisation n'est pas faite que d'accès, elle lui donne un rôle de phare quant aux valeurs sociales de base. Les fondements de tradition et d'autorité que le rapport Parent pouvait postuler ont cédé la place à une tout autre dynamique culturelle.

Céline Saint-Pierre, pour sa part, a souligné que la détection de dix grands chantiers, au terme de la démarche d'écoute des États généraux, a beaucoup d'affinités avec les questions du rapport Parent confrontées à des réponses émanant d'un présent très différent. Le rapport Parent a écarté l'élitisme d'une société homogène fort hiérarchisée. Il l'a remplacé par la sélectivité d'après le talent, par les voies, par une orientation d'office... Aujourd'hui, l'éclatement sociétal exclut la

stricte uniformité des structures organisationnelles. Cependant, les dilemmes sociaux n'ont pas disparu, ils ont changé de forme. On fait aisément le procès de l'attention que la réforme scolaire actuelle accorde aux compétences comme une résignation à l'adaptation des individus aux besoins de l'économie, glissade néolibérale, perte des finalités de développement humain. Les analyses critiques de Jean-Marie De Ketele pointent dans une autre direction, celle d'une tension entre efficacité et équité, une tension qui pousse à l'émergence d'une véritable pédagogie de la réussite malgré des circonstances difficiles.

De même, Céline Saint-Pierre a montré le substrat d'une visée sociale d'éducation de qualité pour tous et toutes, dans l'esprit des États généraux, hors des centaines de voies d'échappatoire de groupes de douance et de projets particuliers qui, même dans les écoles publiques, privatisent la réponse à des populations scolaires privilégiées. Georges Leroux, de son côté, a montré que l'orientation de la réforme actuelle pose plus fermement et plus clairement qu'avant l'école comme repère de valeurs sociales et lieu de leur modélisation. L'ancienne dispersion du curriculum secondaire à laquelle on se prépare à remédier, bien loin d'écarter la finalité de développement en s'obsédant de qualification, prend ses distances de l'ancienne prédominance sélective des compétences formelles, langagières et mathématiques, et privilégie des découvertes, des capacités et des savoir-être plus substantiels du côté des sciences, de la société, de la citoyenneté, de l'histoire et de la géographie d'ici et du monde, des arts et des techniques. Pour lui comme pour beaucoup de leaders américains actuels en éducation, dont John Goodlad au premier titre (voir, par exemple, J.I. GOODLAD, R. SODER et A. SIROTNIK, *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990), la fonction d'enseigner se lit sur l'arrière-plan d'une éthique, à la fois relationnelle, intellectuelle et sociale.

UNE PROFESSION ENSEIGNANTE À LA RECHERCHE DE SON IDENTITÉ

Les recommandations de la commission Parent ayant pour objet de donner à tous les élèves une solide formation générale et de mettre en œuvre une pédagogie active requéraient des maîtres formés à cette pédagogie et possédant une large culture doublée d'une connaissance approfondie dans quelques champs du savoir. Un rehaussement de la qualification des enseignants s'imposait, car bon nombre d'entre eux n'avaient pas une formation suffisante pour répondre aux nouvelles exigences de la profession. Comme l'a noté Yves Martin, il fallait établir de nouveaux standards et les uniformiser pour tout le Québec. On a alors décidé de confier à l'université la formation des maîtres assumée jusque-là par un grand nombre d'écoles normales. Les maîtres en exercice ont été fortement incités à poursuivre leur formation. Leur carrière et le niveau de leur rémunération en dépendaient. A donc commencé une « course aux crédits » qui a certes contribué à hausser la qualification des maîtres, mais pas nécessairement dans le sens attendu.

De plus, en confiant à l'université la formation des maîtres, la commission Parent n'avait pas prévu que les facultés ou les départements des sciences de l'éducation allaient s'organiser et se développer en suivant le modèle des facultés disciplinaires, comme les lettres ou les sciences, plutôt qu'en adoptant celui des facultés de formation professionnelle, comme la médecine. Il en a découlé une formation des maîtres théorique, plutôt traditionnelle, coupée de la pratique malgré l'introduction de stages et qui répondait peu aux nouveaux besoins de l'école. Malgré tous les changements et les correctifs apportés au fil des ans, la formation des maîtres se ressent encore de cette décision. En effet, n'est-il pas troublant, comme l'a fait remarquer Jean-Marie De Ketele, que la plupart des pays présentent des programmes d'études définis par compétences et que les écoles ou les facultés de formation professionnelle travaillent par situation-problème alors que la formation des maîtres ne fonctionne pas selon ces approches?

La commission Parent demandait aux enseignants et aux enseignantes de jouer de

nouveaux rôles, mais elle n'avait pas envisagé certains effets de la démocratisation comme la syndicalisation massive des enseignants ou la tournure que prendrait l'application de certaines de ses décisions telles que la rigidité des principes d'encadrement qui mènerait à la taylorisation de la tâche ou une vision de l'éducation permanente qui conduirait à un retour à l'école plutôt qu'à un cheminement de formation continue.

Si les besoins de la société québécoise des années 60 exigeaient que les enseignants et les enseignantes assument de nouveaux rôles, que dire des besoins de la société des années 2000? La réussite de tous les élèves exige une nouvelle culture professionnelle des enseignants et des enseignantes, une culture de collaboration et de coopération, a précisé Jean-Pierre Proulx. La démocratisation de la réussite ne pourra se réaliser sans que les acteurs de l'école acceptent d'en assumer la responsabilité collective. La formation des maîtres devra s'adapter aux nouveaux rôles attendus d'eux. Quant à la formation continue pour laquelle il n'existe plus d'éléments incitatifs concrets, ce sera aux équipes-écoles d'en définir les contours en fonction de leurs besoins. Il reste à espérer que tous les membres de la profession enseignante auront acquis la conviction que la formation continue est indispensable au maintien de la qualité de toute pratique professionnelle.

Toutefois, il convient de reconnaître que les rôles de l'enseignant sont actuellement à redéfinir, ainsi que l'a magistralement exposé Georges Leroux. En effet, la définition du métier d'enseignant s'est brouillée, aussi l'enseignant vit-il une véritable crise d'identité. D'abord, sa fonction de professeur, détenteur et transmetteur de la connaissance est remise en question par la crise du savoir. Les savoirs ne sont plus une fin en eux-mêmes et doivent être réorganisés pour servir d'autres finalités. Il faut alors donner à l'enseignant la possibilité de s'engager dans une réflexion sur la structure des savoirs, de faire siennes les interrogations en cours et de contribuer à la réorganisation des savoirs jugée nécessaire. Puis, sa

fonction de maître transmetteur de normes et de valeurs n'est plus aussi claire. L'enseignant ne peut plus imposer de normes. Il est tiraillé entre le modèle républicain, dans lequel il représente l'État et détient l'autorité, et le modèle individualiste, dans lequel il doit faire montre d'une neutralité absolue et respecter les demandes des parents. Un modèle intermédiaire, dit communautaire, émerge dans lequel l'enseignant doit épouser des valeurs démocratiques. Il est alors un citoyen exemplaire qui accepte de tout débattre. Il devient responsable de la communication des attitudes et favorise la délibération. Enfin, à titre de travailleur professionnel, l'enseignant subit la crise des fonctions. Le débat sur la professionnalisation entraîne une redéfinition des compétences, de la déontologie, des standards de formation. Cependant, si l'enseignant ne se préoccupe que des compétences et se coupe des finalités, s'il se résigne au fonctionnalisme, tiraillé entre un pluralisme et un individualisme sociaux incontournables, le cynisme le guette. La professionnalisation vue uniquement comme explication et formalisation des compétences a ses limites parce que l'enseignant ne produit pas des biens extérieurs mais un bien intérieur. Il est moins un producteur de services qu'un titulaire de pratiques. Citant Fernand Dumont, pour qui « l'enseignant de l'avenir sera un interprète critique et un transmetteur de culture », Georges Leroux a insisté sur l'importance des savoir-être (les vertus civiques), les savoirs-faire que l'on a intériorisés qui caractérisent la profession enseignante. La formation des maîtres ne pourrait-elle pas, tout comme la formation des jeunes, être centrée sur les savoir-être à développer autant que sur les compétences à acquérir?

Quelle que soit la crise d'identité vécue par les enseignants et les enseignantes, certains échanges avec des enseignants heureux permettent de découvrir que la profession enseignante peut être exercée avec bonheur aujourd'hui, que l'on peut y être soi-même profondément, sans asservissement à des manuels, à des injonctions de toutes sortes. Comme l'a affirmé Robert Bisailon, il est temps d'arrêter de

chercher comment être le moins malheureux possible dans l'enseignement et de se dire qu'il est possible d'être heureux et de s'accomplir dans cette profession. *Vie pédagogique* a rencontré et rencontre encore souvent des enseignants et des enseignantes qui pourraient dire haut et fort que, même dans des conditions socioéconomiques difficiles, l'école peut vivre admirablement. La profession enseignante a besoin de ce message de confiance, de cette injection de valorisation.

M^{me} Luce Brossard est rédactrice pigiste et M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.