

participation des parents et pouvoir scolaire:
entre l'affrontement stérile et la création collective

les ambiguïtés et les difficultés inévitables de toute participation

par Marthe Henripin

Aucune chose ne change que par la rencontre des autres (Descartes).

Il n'y a pas d'action sociale sans la liberté des acteurs et, partant de là, sans relations de pouvoir (Crozier & Friedberg).

Chaque année au Québec, des cohortes de parents parfois volontaires, parfois conscrits, des enseignants parfois volontaires, parfois «sacrifiés» et des principaux assignés d'office bon gré mal gré vivent ensemble une expérience de participation scolaire dans les comités d'écoles.

Et du même coup, ils acceptent de plonger dans l'ambiguïté. Ensemble et personnellement, ils ont à vivre simultanément deux choses en apparence contradictoires:

- la rencontre des autres pour bâtir ensemble le devenu quotidien des ENFANTS (et donc le visage de notre société de demain),
- et des relations de pouvoir dans un système de pouvoir.

Beaucoup de personnes, et souvent les parents eux-mêmes, manifestent une grande réticence à envisager le *pouvoir*, qui sent le conflit, la manipulation; on préfère l'idée de «*participation*» qui n'est pas menaçante et évoque plutôt la coopération, l'harmonie et la réconciliation.

Pourtant, *les relations de pouvoir constituent une composante essentielle des relations de coopération* (comme d'ailleurs des relations humaines en général); en effet, dès lors qu'on analyse ou qu'on cherche à vivre une forme quelconque de participation, on touche immédiatement la question de l'INFLUENCE, et l'on est acculé au *fait* du POUVOIR, dimension inéluctable de toute action sociale.

* Ce texte est la version élaborée d'une communication faite dans le cadre de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences) à Trois-Rivières en mai 1977, et présentée dans l'atelier «Éducation et pouvoir» du colloque de l'ACSALF sous le titre: «Le pouvoir des parents: expériences et prospective». Ce texte, qui engage la seule responsabilité de l'auteur, comporte les limites de fond et de forme propres à ce type de communication.

Et paradoxalement, le «parent-participant», dans notre système scolaire, est peut-être celui qui se trouve le plus directement confronté à la question du pouvoir dans toute sa complexité. *Car il a accès directement à l'ensemble des autres partenaires* (alors que beaucoup d'enseignants par exemple, n'ont jamais vu un commissaire, ni un directeur général, et que bien des commissaires n'ont jamais rencontré les principaux de leurs écoles); et la présence du parent-participant semble menacer chacun d'eux, pour des raisons propres à chacun.

Il semble donc qu'une CRÉATION COLLECTIVE deviendra possible et réalisable dans l'école dans la mesure même où on acceptera d'envisager le pouvoir comme un fait social inévitable, et non plus comme quelque chose de suspect ou d'intrinsèquement mauvais, ni comme une pulsion purement individuelle à réprimer ou à tolérer selon le jugement moral que l'on porte obscurément sur elle. Il s'agit de trouver des modalités de participation qui *laissent jouer* les rapports de pouvoir inévitables, *sans que ceux-ci deviennent pour autant le PRINCIPE même et le critère principal des rapports dans l'organisation*. Des modalités de participation qui fassent place à des phénomènes de lutte, mais où *l'objectif ne se réduise pas à «la seule volonté de l'emporter»*.

Une société «en marche» n'est-elle pas celle dont le tissu social serait formé à la fois et indissociablement d'une trame de relations de pouvoir et d'une chaîne de relations de coopération, les deux étant nécessaires pour atteindre des objectifs communs?

«On s'en prendra encore longtemps et vainement aux grands pouvoirs centralisateurs des cadres supérieurs, s'il n'y a ni concertation ni projet communautaire des enseignants-étudiants-parents et direction locale. Parfois solidaires contre le gouvernement, *trop souvent opposés les uns aux autres, ces divers groupes s'exténuent et se neutralisent au lieu de travailler à établir le premier contrepoids décisif face au lourd appareil qu'ils dénoncent*. Je formule l'hypothèse que ce premier consensus fondamental de la base sociale locale resituerait les débats actuels et les rapports de forces dans une tout autre perspective. Plus constructive, en tout cas, pour la promotion collective de la population à servir¹.»

C'est donc sous ces deux aspects liés: pouvoir-coopération, que l'on va tenter ici d'examiner la participation des parents aux affaires scolaires, en partageant quelques idées et surtout une certaine espérance, acquises au contact de ceux qui, actuelle-

ment chez nous, sont en train d'inventer et de vivre collectivement de nouveaux modèles d'action. Il s'agit d'ailleurs bien souvent de *participation tout court*, car un groupe ne participe pas tout seul, mais avec d'autres partenaires.

«Quand on travaille trop tout seul, on est dans une tour d'ivoire; il faut briser ça pour l'enfant» (une enseignante).

Cette réflexion a son importance, au moment précis où se répand, en même temps que la nécessité d'un projet éducatif collectif, l'idée d'un «projet éducatif propre à chaque école, visant à intégrer ses divers objectifs et activités» (Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, 5-39).

On examinera tout d'abord quel peut être le statut de la participation des parents dans un système scolaire, en cherchant à caractériser quatre façons de l'envisager: la vision professionnelle, la vision administrative, la vision politique-pression, la vision politique-organique.

Puis, se reportant aux buts qui semblent avoir été visés par les lois 27 et 71, on examinera une double conséquence de cette institutionnalisation de la présence des parents, dans un contexte général de pouvoir. On peut la subir ou la combattre, ou l'utiliser par manipulation: c'est *l'affrontement entre les acteurs*; elle peut également être l'occasion d'un apprentissage collectif à de nouveaux modèles d'action, dans lesquels *les acteurs deviennent des partenaires*.

En troisième partie, on tentera de cerner quelques conditions d'une régulation du système scolaire négociée entre les acteurs-partenaires. Tout d'abord, on tentera d'explicitier certains renversements de perspectives et certains «recadrages» mentaux nécessaires si l'on veut réintroduire «une rythmique humaine» dans le système scolaire et «instaurer à la base des modèles plus communautaires que hiérarchiques²».

On s'attardera en particulier sur LA NOTION MÊME DE POUVOIR. On examinera deux modes d'approche et deux définitions du phénomène, dans le but de concrétiser et d'illustrer *cette nécessité de nouveaux outils intellectuels permettant un «retournement» de certaines de nos habitudes mentales*. Ce qui est indispensable si l'on veut qu'il soit possible d'envisager le phénomène du pouvoir comme étant

1. Grand'Maison, Jacques. *Vers une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Montréal, Stanké, 1976, p. 31.

2. Grand'Maison, Jacques, *Ibid.*, p. 28.

aussi compatible et aussi naturellement associé avec l'idée de coopération qu'avec l'idée de divergence ou de conflit. Puis on ouvrira quelques pistes sur certaines caractéristiques de nouvelles formes d'organisation et de règles du jeu qui, n'étant pas «conçues dans le cadre de la production de cho-

ses³», soient susceptibles de développer plus de leadership à la base.

Enfin, on débouchera sur le concept de «projet éducatif» dont on proposera une définition concrète tirée de l'expérience.

1. Quatre façons possibles d'envisager la participation scolaire des parents

Beaucoup se demandent quel est le statut effectif, dans notre système scolaire, de la participation de ces parents-participants issus de la Loi 27. Quelle est exactement la fonction de ceux qu'un cadre scolaire appelait: «des microbes que le ministre a injectés et dont il ne s'occupe plus une fois injectés»? Leur participation en tant qu'usagers peut-elle être un facteur de changement, peut-elle modifier de façon bénéfique les activités et la vie dans l'École? Bref, les parents ont-ils un certain pouvoir, une certaine influence sur la production des services scolaires? Et d'ailleurs, est-ce important qu'ils en aient une et, si oui, sous quelle forme?

On pourrait répondre: tout dépend de ce qu'on attend de la participation; on a le type de participation que l'on recherche; elle a le statut qu'on veut bien lui attribuer. Or il semble qu'au moins quatre façons de concevoir la participation scolaire des parents coexistent actuellement chez nous. Les difficultés surgissent lorsque les conceptions ne coïncident pas d'un partenaire à l'autre dans un même lieu, ou encore d'un palier à l'autre du système scolaire.

La vision PROFESSIONNELLE: parents-amateurs, parents-clients

Vus sous l'angle du professionnalisme, tant pédagogique qu'administratif, les parents sont considérés comme des «amateurs» qui ne connaissent rien ni en pédagogie, ni en gestion: ils sont des CLIENTS d'un service professionnel. Plusieurs «professionnels de l'enseignement» se comparent au médecin:

«Enseigner, c'est d'abord décider ce qu'on va montrer aux enfants, structurer le travail, comme un médecin va décider du traitement.»

Et certains se considèrent comme supérieurs:

«Nous les professeurs, on a encore l'idée qu'on est en haut et que les parents sont tous en bas; il faut changer ça.»

On demande donc aux parents de faire confiance: va-t-on contrôler l'acte médical quand on n'est pas médecin? Les parents vont-ils aller «brasser la soupe» des professionnels?

«C'est difficile pour nous de mêler quelqu'un d'autre à notre petite gibelotte; il y a des gens que ça dérange de faire la cuisine devant d'autres» (un enseignant).

Et bien des parents ont, hélas, assimilé leur état de «profanes» et tendent continuellement à rechercher l'approbation des «experts», ainsi que l'exprimait une mère à la fin d'une soirée de travail — où les parents avaient été invités à préciser les valeurs qu'ils souhaitaient voir véhiculées à l'école:

«Je ne sais pas si on a mis les «bonnes» valeurs, ... on n'a pas eu de cours en pédagogie, nous autres.»

La participation, ici, pour les parents, se résume souvent à demander et à recevoir de l'information: c'est le principal type d'échange qui peut s'instaurer (à sens unique) entre les professionnels et des «amateurs»:

«Quand je rentre en contact avec un parent, il faut tenir compte du fait qu'on est d'abord une ressource, car on a eu une formation à l'Université.»

Selon cette conception, ce qu'on appelle «consultation» dépasse rarement l'information pure et simple, et encore cette information n'est-elle donnée bien souvent que sur des points mineurs à ces amateurs souvent perçus comme «naïfs» et parfois comme «agressifs».

La vision ADMINISTRATIVE: parents-caution

La participation des parents institutionnalisée par législation est ici envisagée comme la création d'un mécanisme permanent de feedback destiné à permettre aux gouvernants de connaître, de façon

3. Grand'Maison, Jacques, *Ibid.*, p. 80.

continue, les opinions et les réactions des usagers. Il s'agit là d'un point de vue administratif: l'objectif est d'augmenter l'efficacité du système scolaire en procurant aux décideurs de l'information sur les demandes des parents pour, éventuellement, réduire l'écart entre ces demandes et les décisions prises ou à prendre. L'instauration de tels mécanismes de participation accompagne généralement, ou suit de près, une phase de *bureaucratization* qui tend toujours à éloigner un service public de ses utilisateurs. Cette façon de voir procède d'une vision cybernétique *très abstraite* de la réalité, selon laquelle les finalités du système scolaire étant « données » par ailleurs, mais d'en haut, le feedback venant des usagers est intégré à un processus administratif circulaire dit « d'efficacité technique » qui a l'allure suivante:



Les parents sont alors perçus comme de simples sources de feedback pour la régulation du système scolaire. Leur participation est *instrumentale* par rapport aux dirigeants et s'inscrit généralement dans une structure dite *consultative* avec régime de consultation *facultative*: ils n'ont qu'un pouvoir de recommandation et ils ne peuvent que « tenter d'influencer » les décisions.

Ici, le problème est celui de *l'insertion de la consultation des parents dans un processus de décision* généralement défini sans qu'on en ait tenu compte, sans qu'une phase ait été prévue pour elle, et la consultation apparaît alors souvent comme une surcharge posant des difficultés « techniques »; bien souvent, le temps nécessaire, de même qu'une information adéquate des parents, sont insuffisants pour une consultation sérieuse qui prend facilement une tournure « persuasive »:

« Ceux qui font fonctionner le système scolaire n'ont que les objectifs du système définis par eux-mêmes comme cible à atteindre: ils ont une philosophie de marketing; leurs objectifs ne sont pas perceptibles par les gens car ils sont souvent philosophiques ou techniques; il faudrait ALLER CHERCHER CE QUE LES GENS VEULENT, DANS LEURS MOTS, et ne pas modifier leurs demandes en cours de route, mais les véhiculer dans leurs mêmes mots » (un président de comité de parents).

Selon ce point de vue administratif (et même quand leur présence est légalement instituée dans le monde scolaire), les parents sont perçus et tendent à se percevoir eux-mêmes comme restant relativement à *l'extérieur* du système scolaire, lequel conserve de fait toute l'INITIATIVE. La façon même de définir les questions, ainsi que l'énoncé des solutions possibles leur échappent le plus souvent. La définition des finalités reste donc l'apanage de la couche dirigeante: la connaissance des politiques, des programmes et des projets est d'ailleurs considérée comme un symbole, et donc une prérogative, *statutaire*. Tout changement est d'abord *l'application* d'un modèle préétabli qui devra souvent être mis en oeuvre tel quel.

Au mieux, le feedback, source de bonne conscience pour les dirigeants, peut leur donner une idée des écarts entre leurs politiques et les attentes des usagers. Mais cela ne dit pas *comment* ces écarts seront atténués ou comblés; aucune garantie n'est donnée aux parents que leurs recommandations seront considérées; et c'est très rarement qu'une explication véritable leur est donnée lorsqu'elles sont rejetées: ils doivent en deviner les motifs, et imaginent alors souvent le pire.

Il reste que cette vision de « parents-sources de feedback » peut avoir certaines conséquences positives non négligeables, lesquelles sont directement liées à la façon dont se concrétise l'INFORMATION, ce nouveau pouvoir, en passe de devenir le premier. Le mode d'information est la clef de la *valeur du feedback* et de son « utilisabilité »:

« Il faut que les citoyens aient une information exacte et puissent discerner ce qui compte et ne compte pas. Si non, le feedback ne peut jouer son rôle correctif dans l'ensemble du système de décision: il est brouillé, fugitif, massif et inutilisable⁴. »

La sur-information, autant que la sous-information, aboutissent à une malinformation généralisée. D'autant plus que, lorsque *l'information n'est reliée à aucune action* chez les consultés, ceux-ci ne perçoivent pas toujours bien son utilité. C'est ce que pressentent obscurément bien des parents qui, ayant fonctionné comme « source externe de feedback », ont eu par la suite l'occasion d'expérimenter le rôle de « partenaire »:

« Quand on bâtit un projet avec eux, là on travaille, et on est informé, et on participe » (membre de comité d'école).

4. Fontanet, Joseph. *Le social et le vivant: une nouvelle logique politique*. Pion, 1977, p. 212.

La vision POLITIQUE-PRESSION: parents-balance du pouvoir

Une autre façon d'envisager la participation des parents, tout en les maintenant à la périphérie du système scolaire et donc en dehors de l'action, est de les cantonner dans le rôle d'« opposition officielle »: le comité de parents est alors perçu comme « une sorte de conscience officielle de la commission scolaire » et sa tâche est de « scruter, dans un esprit critique positif, les principaux gestes de la commission scolaire ⁵ ». Cela met dès le départ les parents dans un contexte d'affrontement, plutôt que de coopération: ils restent extérieurs à l'action, et d'ailleurs on les y maintient, ainsi que l'exprimait un principal:

« Les parents ne peuvent pas ne pas se soucier du tout de pédagogie, mais ils ont confié un mandat à des enseignants, et ne devraient intervenir que s'il y a des problèmes⁶. »

À quoi font écho trois mères expliquant pourquoi elles sont entrées au comité d'école:

« On était inquiètes de ce qui se passait, et on a décidé de venir voir. »

Selon cette conception, on perçoit les parents, et on les amène à se percevoir eux-mêmes, comme un groupe de pression INTERNE MAIS EXTÉRIEUR. Ils ne sont pas, ici, réellement acceptés comme partenaires, et cela colore le type de relations qui s'établissent entre eux et les autres dans l'école ou dans la commission scolaire, comme l'illustre bien cette remarque d'un enseignant:

« On avait des problèmes d'équipement matériel et on ne se trouvait pas assez puissants face à la commission scolaire pour revendiquer; alors on est allé voir les parents... on a essayé de faire une force plus forte qu'en étant séparés. »

Ou encore celle-ci, d'un principal:

« Si les parents pouvaient venir voir le fumage et le brouhaha dans l'école, ils pourraient forcer la commission scolaire à établir une politique avec des zones de fumage, des zones de bruit. »

Certains cadres des commissions scolaires s'opposent carrément à la conception de « parents-partenaires directs » et la justifient ainsi:

« Si les parents sont avalés par la structure, ils ne pourront plus se moquer des normes et jouer leur carte au plan politique; en voulant entrer dans la gestion, ils vont se baillonner. »

Et cette position est d'ailleurs partagée par plusieurs parents. Mais ceux-ci trouvent parfois difficile d'endosser cette fonction qui leur est attribuée:

« On ne va pas pour négocier, mais pour discuter ce qu'on veut comme parents; je ne suis pas à l'aise de faire du lobbying. »

D'autres s'y refusent carrément:

« On dirait que la loi a été mise là pour qu'on surveille l'école: on est là pour être des garde-chiourmes et je ne suis pas d'accord. »

Et cela conduit à diverses conséquences: soit une *démobilisation* qui frappe ceux qui recherchent une participation concrète constructive et accentue encore le manque de continuité dans la participation d'une année à l'autre; soit le *développement d'agressivité*, de la part des parents qui se sentent manipulés:

« Avec la nouvelle convention collective, quand il faut mettre des enseignants dehors, là ils ont besoin des parents » (membre d'un comité de parents).

Et aussi de la part des autres acteurs qui reprochent aux parents de faire justement ce qu'on les force à faire: des doléances ou « du chialage ».

Ou bien encore, les parents vont tenter d'exercer leur rôle de groupe de pression plus haut dans la structure, soit auprès du Ministère, soit directement auprès des instances politiques locales (député) ou centrales (Ministre, cabinet du Ministre). C'est ainsi qu'on voit aussi bien des parents non mobilisés par la structure consultative que des parents faisant partie des comités consultatifs, faire parvenir directement au Ministre lui-même des requêtes, plaintes ou recommandations diverses, et même parfois des exemples d'actions positives qu'ils ont réalisées:

« Quand on voit que nos demandes ne sont pas considérées et acheminées, autant les véhiculer nous-mêmes. »

Parfois cependant, la pression est efficace:

« On tient compte de nos recommandations parce qu'il y a beaucoup de gens en arrière, suffisamment de parents impliqués. »

Les dangers liés à ces trois façons de concevoir la participation: la ritualisation et l'imputation imaginaire de motifs

Ces diverses façons d'envisager la participation peuvent facilement mener à une *ritualisation de la participation* à laquelle on sacrifie dans des pratiques qui n'en ont que l'apparence, comme en témoigne ce commissaire, déplorant la situation:

5. *La Revue scolaire*: « Le commissaire d'écoles », mars 1976.

6. Les parents pourraient bien se demander quand « ils » ont « confié un mandat », et quelle était la teneur de ce mandat.

«Les parents ont leur chaise et le droit de parole à la table des commissaires; on leur paie les frais pour le congrès de leur Fédération et de la nôtre; on leur fait un party dans l'année, et ils pensent qu'ils participent vraiment.»

Et bien souvent, ces rituels coiffent les manipulations en chaîne les plus diverses:

«Ils nous arrivent avec des grands mots de 36 piastres; ils nous mettent ça sur la table le soir et il nous faut prendre une décision le soir même» (un membre de comité de parents).

«La grosse difficulté dans la consultation est que les principaux ne nous donnent pas la bonne information, car eux-mêmes ne l'ont pas» (un membre de comité d'école).

Par ailleurs ces trois premières conceptions risquent d'amener les autres acteurs à considérer les parents *comme un surmoi*. On en tient compte et on est influencé par eux, mais c'est souvent de façon très instinctive et irrationnelle, *en leur imputant*, à tort, certaines attentes ou certaines réactions auxquelles on réagit de façon parfois disproportionnée:

«ils n'aimeront pas ça ou c'est ça que ça leur prend.»

Ce qui est générateur d'agressivité, de part et d'autre. On *imagine* l'autre comme ceci ou cela: on ne va pas le *voir* de près, en face, pour vérifier s'il est vraiment tel qu'on l'a imaginé.

La vision POLITIQUE-ORGANIQUE parents-partenaires: un saut qualitatif, un choix social

Cette quatrième façon d'envisager la participation des parents (dont on parlera plus longuement dans la troisième partie et la conclusion) manifeste une volonté d'affronter collectivement la réalité complexe de l'École, en dehors du découpage taylorien d'une spécialisation rigide des fonctions.

2. Une double conséquence de l'institutionnalisation de la participation des parents:

déstabilisation relative et possibilité de régulation négociée du système scolaire

Une visée: la régulation

On ne préjugera pas ici des motivations qui ont amené les dirigeants politiques de l'époque à faire adopter les articles 67 et 68 de la Loi de l'Instruction publique, ni de leur conception de la participation. Les objectifs visés semblent avoir été multiples, liés particulièrement au regroupement des commissions scolaires et à certaines garanties

Les parents ne sont pas, dans ce cas, confinés à une pseudo ou réelle consultation, mais ils ont la possibilité de «s'approprier» leur école, de s'identifier à elle en y exerçant des ACTIVITÉS diverses, de l'ordre du service, du conseil ou de la décision.

Dans cette optique, «ce qui se passe à l'école APPARTIENT À LA COLLECTIVITÉ», selon l'expression heureuse d'un directeur général: «c'est tout le milieu qui s'organise pour que l'enfant vive quelque chose de cohérent.» Les problèmes ou les malaises sont *identifiés publiquement* et *mis en commun*: les problèmes du professeur, du parent, du concierge, du principal, deviennent «les problèmes de tout le monde». Les solutions également.

Si un changement est amorcé, il n'apparaît plus comme artificiel ou imposé arbitrairement, mais comme *une solution négociée à des problèmes que tous déplorent concernant les enfants concrets qui sont là*.

Les parents ne deviennent pas nécessairement pour autant des professionnels de l'enseignement ou de la gestion, *mais ils font partie des partenaires* et sont alors motivés à s'informer et à développer le plus possible leurs réseaux de communications entre eux.

Mais il s'agit là d'une tout autre conception de la vie sociale et de son organisation: cela procède, comme on le constatera plus loin, *d'un véritable choix politique et social*, d'une volonté politique de modifier les rapports sociaux dans leur aspect exclusivement pyramidal, ce qui n'exclut pas certaines règles du jeu.

professionnelles. Il est cependant assez probable qu'en institutionnalisant la participation des parents, on ait cherché principalement à perfectionner un processus administratif en lui permettant de tenir compte des désirs et des réactions des «usagers»: on voulait «rapprocher la structure et le milieu» et permettre à celle-ci de «s'adapter aux réalités chan-

LE CERCLE VICIEUX DU POUVOIR

Un membre de comité de parents:

Si le chien de garde, ce sont les parents qui le font bénévolement, et si on reconnaît la compétence parentale, on n'a plus besoin des commissaires.

Un commissaire:

Le PPBS empêche les politiciens de diriger et donne le pouvoir aux fonctionnaires.

Un cadre:

Ma difficulté est de garder les commissaires dans le rôle qu'ils ont à jouer, et de les empêcher d'entrer dans la gestion courante.

Un président de comité d'école:

Pour nous, la commission scolaire, c'est le directeur général: s'il est d'accord, ça va passer.

Un cadre:

C'est une minorité agissante de parents qui monopolise le pouvoir, or j'organise les écoles non en fonction d'un comité d'école ou de parents, mais en fonction des désirs de l'ensemble des parents.

Un membre de comité de parents:

Chaque fois qu'on fait une recommandation, on nous dit qu'on fait ingérence, que ce n'est pas dans notre mandat.

Un commissaire:

Ce sont les parents qui ont le plus de pouvoirs, et ça influence la pédagogie, car leurs demandes sont beaucoup dans ce domaine-là.

Un principal:

C'est technique, l'école: on a un vocabulaire et une organisation qui font que les parents ont de la difficulté à comprendre: qu'est-ce que ça donne de faire une consultation sur des choses que les gens ignorent?

Un membre de comité d'école:

À l'école, les parents ont fait bouger des choses au plan pédagogique, mais par la peur... le principal a été très mécontenté et insécurisé.

Un enseignant:

Il y a quand même des gens engagés pour enseigner, qui ont une spécialité: nous voyez-vous parler aux parents du stade des opérations formelles, du calcul en base 5 et en base 3?

Un parent:

J'ai dit au prof.: « Tes explications sont bien abstraites »; il m'a répondu: « C'est voulu, on ne veut pas que les parents deviennent spécialistes ».

geantes de l'époque»; on voulait « aider les dirigeants à prendre des décisions éclairées » (... pour) « améliorer la vie immédiate d'une école et des écoles en général⁷ ». Pour cela, les parents devaient, grâce à l'existence des comités prescrits par la Loi 27, pouvoir « comprendre ce qui se passe dans l'école (ou dans la commission scolaire) et AVOIR DES CONTACTS avec les diverses personnes qui participent directement à la formation scolaire de leurs enfants », (tant à l'école qu'à la commission scolaire). Il semble donc bien que l'institutionnalisation de la participation des parents ait procédé d'une volonté globale de régulation par l'intérieur du système scolaire.

Une double conséquence: déstabilisation relative et possibilité de régulation négociée

Comme toute législation, la Loi 27 n'a pas été un moyen « magique » de consolider localement la réforme scolaire. De fait, elle a introduit dans les écoles et les commissions scolaires DE NOUVEAUX ACTEURS, sans qu'on se soit assuré, semble-t-il, de leur acceptation par les acteurs déjà en place. À ce fait, on peut observer deux grands

types de conséquences en apparence contraires, dont l'un ou l'autre peut dominer à tel endroit, ou qui coexistent ailleurs:

- elle a été un facteur de relative déstabilisation;
- elle a aussi ouvert des possibilités d'une régulation négociée entre tous les acteurs devenus des PARTENAIRES.

Première conséquence: les parents sont un élément déstabilisateur

La présence des parents: un révélateur de rapports conflictuels

La présence de ces nouveaux acteurs, les parents, subitement transplantés en territoire étranger et souvent inexpérimentés, est venue modifier la répartition du pouvoir existant entre les acteurs déjà en présence, qui avaient établi un *modus vivendi* plus ou moins fragile, au fil des conjonctures historiques. Voilà pourquoi l'arrivée des parents peut être évaluée par certains comme l'introduction d'un élément déstabilisateur: leur présence est un révélateur de conflits plus ou moins latents, et peut même engendrer de nouveaux. C'est ce qu'illustrent bien les assertions suivantes, glanées à l'occasion de rencontres diverses avec des commissaires, des cadres, des enseignants, des parents des comités, et qui auront une résonance familière à l'oreille de plusieurs. L'arrivée des parents a rendu plus visibles les rapports de pouvoir (ci-haut).

7. MISSION 27: Document numéro VI B; comités d'école et comités de parents. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Éd. officiel du Québec, 1972, pp. 3 et 7.

Ce «cercle vicieux du pouvoir» nous laisse voir assez bien comment l'introduction de nouveaux ACTEURS, les parents, peut révéler les rapports de pouvoir préexistants: en les modifiant elle les révèle, et les révèle comme étant CONFLICTUELS: elle met également en lumière les CONTRADICTIONS de «l'équilibre» existant.

La participation, ça se fait à plusieurs: les limites du pouvoir des parents

Ce «cercle vicieux du pouvoir» nous laisse voir également qu'il est vain de se contenter de promouvoir ou de favoriser, fût-ce par une loi, la seule «participation des parents» en éducation, car *un groupe ne participe pas tout seul*. Il faut donc, d'entrée de jeu, envisager la question de la participation DE L'ENSEMBLE DES PARTENAIRES, avec ses conditions et ses contraintes. Faute de quoi on risque de «bloquer» la participation sous sa seule face des rapports de force, comme on le verra plus loin.

En effet, qu'est-ce que la participation, sinon:

l'ensemble des contributions de différente nature aux produits d'une organisation;
contributions apportées par les divers acteurs en présence;
lesquels sont mobilisés à travers un processus d'échange volontaire;
et reçoivent en contrepartie un certain degré de pouvoir.

À l'expérience, la participation scolaire s'est concrétisée de deux façons: les partenaires de chacun des groupes peuvent faire soit des contributions pratiques ou matérielles (directes ou indirectes) aux activités éducatives de l'école, soit des contributions normatives, de l'ordre du contrôle ou de l'influence (co-direction, propositions d'objectifs, de solutions, évaluations, demandes diverses, etc.).

Dans un contexte taylorien de division du travail, les contributions de chacun des groupes d'acteurs sont spécifiées dans le détail, comme en font foi les conventions collectives et certaines descriptions de tâches dans la politique administrative et salariale: il n'est pas question de processus d'échange, encore moins d'échanges volontaires entre les acteurs, mais seulement de «répartition des tâches»; l'organisation est dirigée et coordonnée «d'en haut», les orientations ainsi que l'évaluation du produit sont faites «par en haut», et chacun des acteurs remplit isolément sa tâche.

Lorsque existe un régime de participation scolaire, (compte tenu d'une spécialisation relative et nécessaire, et à l'intérieur de certains processus collectivement définis d'aménagement des influences des divers partenaires), les acteurs ont plusieurs possibilités qu'ils envisagent volontairement en fonction de résultats qu'ils sont conscients d'avoir à produire ensemble: la formation des jeunes. Ils peuvent se borner à l'un ou l'autre type de contribution, ou choisir les deux, ou encore passer de l'un à l'autre dans les deux sens, au fil des années⁸.

Il semble que chez nous, avec les comités consultatifs créés par la Loi 27, un problème majeur soit le suivant:

on a voulu introduire une participation d'un seul des groupes d'acteurs, dans un contexte uniquement taylorien de division des tâches pour les autres acteurs (gestion générale, convention collective, etc.).

Les types de contribution des parents ont été laissés au libre jeu des choix locaux, l'aspect «volontaire» des échanges chez chacun des acteurs a été implicitement pris pour acquis, et surtout, la nécessité de certains processus d'échanges n'a pas été suffisamment envisagée. Voilà pourquoi les parents entrés dans le système scolaire comme un corps étranger, se heurtent tous les jours à des RÉACTIONS DÉFENSIVES de la part des autres acteurs qui cherchent à «protéger leur pouvoir» en limitant de diverses façons l'influence des parents.

Les contributions des parents, tant pratiques que normatives, se heurtent au refus plus ou moins larvé de trois groupes de partenaires peu souvent préparés à la coopération, dans un système de gestion qui ne l'a pas favorisée: il s'agit des administrateurs-cadres, des professionnels de l'enseignement et de l'instance politique locale (les commissaires) qui tous, très souvent, tendent à exclure les parents, avec des rationalisations parfois très élaborées, selon qu'ils adoptent l'une ou l'autre vision de la participation.

Le pouvoir des administrateurs-cadres

La plupart des cadres, tout particulièrement au palier de la commission scolaire devenue à son tour

8. Une telle conception ouvre des perspectives intéressantes pour une valorisation de la fonction d'enseignant, qui pourrait déboucher sur une direction par charges rotatives, le directeur étant ce que les Anglais appellent le «principal teacher», choisi pour un terme par les partenaires, en raison de son excellence professionnelle.

centralisatrice, sacrifient à la rationalité bureaucratique telle qu'on l'a définie plus haut. Ils ordonnent toute l'activité scolaire selon des normes et des processus d'efficacité qui n'épargnent pas toujours la pédagogie, à laquelle on fait l'hypothèse qu'il est possible d'appliquer les mêmes modèles qu'à l'équipement par exemple. Or on peut soutenir que dans certains domaines, «à trop vouloir opérationnaliser, instrumentaliser, mesurer et tester toutes les démarches, on aseptise et on rétrécit⁹».

Les cadres définissent des démarches et des cheminements critiques qu'ils sont les seuls à maîtriser, et cela a donné naissance à tout un vocabulaire plus ou moins hermétique, tant pour les parents que pour beaucoup d'enseignants. Leur pouvoir semble s'appuyer à la fois sur l'autorité hiérarchique déléguée et sur l'autorité de l'expert. En effet, d'une part, détenteurs de l'autorité hiérarchique qui leur est déléguée, leur pouvoir est lié aux contrôles qu'ils exercent par le biais de normes à prédominance quantitative; le principe d'«unité de décision et de direction» est fermement affirmé, et on peut penser que des dirigeants responsables, même souples et bienveillants, doivent pouvoir continuer à prendre des décisions, même à l'intérieur de processus participatifs, faute de quoi il n'y aurait plus guère d'amateurs.

Mais d'autre part, ils appuient également leur pouvoir sur l'expertise de la gestion: un certain *professionnalisme gestionnaire* appuyé sur le développement des formes modernes de gestion est en voie de se développer chez les administrateurs-cadres, qui leur permet de brandir, face aux recommandations des parents ou des professeurs, des «raisons administratives», des «échéances à respecter» ou des «impératifs budgétaires». On refuse parfois aux parents l'accès à des comités importants dits «techniques», leur réservant les comités «d'opinion ou de réflexion»: les parents, non-experts en gestion, n'ont pas voix au chapitre, ni d'ailleurs les enseignants, même si ces derniers sont qualifiés, par certains cadres, de «gestionnaires de la pédagogie». De plus on insiste sur le fait (réel) que les parents sont des «irresponsables» au sens légal.

Tout compte fait, il semble bien que l'arrivée des parents, dans les écoles et dans les commissions scolaires, met en question, par les questions que ceux-ci posent, par leur type de préoccupations très

concrètes centrées sur les enfants, et par la simple nécessité d'avoir à tenir compte de leur présence, l'idéologie technocratique qui sous-tend actuellement une bonne partie des systèmes ou des styles de gestion en vigueur centrés principalement sur «le mérite» et sur «l'efficacité».

Bien souvent, par leurs idées ou par leur comportement, les parents attaquent «l'article essentiel du credo technocratique qui consiste à affirmer que les problèmes habituellement qualifiés de politiques sont en réalité de faux problèmes, (...) qu'il n'y a pas lieu de se quereller stérilement sur les fins et les valeurs (...) mais plutôt de se consacrer avant tout à la recherche des *moyens* les plus efficaces (...) ou des *solutions techniques* à des questions qualifiées à tort de politiques¹⁰».

La présence des parents-participants *met en question la technocratie comme mode d'exercice du pouvoir pour l'ensemble du système scolaire à chacun de ses paliers*, laquelle «exprime une volonté de rationalisation totale de la vie sociale, c'est-à-dire l'exclusion de tout ce qui n'est pas objectif ou mesurable: les passions, les valeurs morales, les doctrines, les traditions, etc.» Bref, elle met en question la fiction technocratique selon laquelle «les actes du pouvoir sont fondés sur des considérations purement objectives ou sur des calculs strictement scientifiques¹¹».

En effet, les parents réintroduisent l'importance des fins et de l'individu, ils sont un rappel concret du fait que, dans le monde actuel, les conflits de valeur subsistent, tout d'abord entre les parents, entre des parents et des enseignants, entre les enseignants eux-mêmes, entre certains parents et leurs enfants; d'ailleurs, les dirigeants ont aussi leurs valeurs. Et cela ne fait peut-être que créer un certain malaise chez plusieurs administrateurs — technocratisés malgré eux — qui sont convaincus des limites d'un «gouvernement par la science», même administrative, et qui savent que les sciences sociales et du comportement en particulier restent incertaines, partielles et controversées (ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas les utiliser). Ainsi que l'exprimait fort bien ce parent, membre d'un comité d'école:

«L'enseignement, ce n'est pas construire une centrale nucléaire, c'est travailler sur du potentiel humain».

10. Gournay, Bernard. *Introduction à la science administrative, Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques*, no 139, Paris, 1966, p. 228.

11. Gournay, Bernard, *Ibid.*, p. 230.

9. Grand'Maison, Jacques, *Ibid.*, p. 33.

Le pouvoir des professionnels de l'enseignement

Ils manifestent d'abord des réactions auto-protectrices, aussi bien face aux parents que face aux administrateurs-cadres. Ces réactions sont basées sur un professionnalisme envahissant lié à une volonté de valorisation sociale de leur fonction, souvent justifiée par des événements de l'histoire récente de notre système scolaire.

Leur zone de liberté est principalement liée à leur titre d'experts en pédagogie et au maintien de certaines marges d'interprétation qui leur sont laissées comme champ de prérogatives par les programmes et directives officiels du ministère ou de la commission scolaire. Ils défendent d'ailleurs syndicalement leur statut de « professionnels » en cherchant à limiter au maximum certaines tâches jugées non professionnelles dites « d'encadrement » (surveillance, etc.) ou « complémentaires » (récupération, activités étudiantes, etc.): « l'école n'est pas une garderie ».

Étant arrivés à un accommodement relatif avec les principaux qui se sont bien souvent repliés sur l'aspect administratif de leur fonction, les enseignants perçoivent généralement comme une invasion l'entrée des parents dans l'école. D'autant plus qu'ils ne voient pas clairement à quel titre la présence de ces nouveaux acteurs est légitime: collaborateurs occasionnels, faiseurs de suggestions, revendicateurs pour leur propre enfant, groupe de pression sur des objectifs collectifs par-dessus leur tête auprès de la commission scolaire, co-enseignants, « nouveaux patrons » éventuels (dans un conseil d'administration d'école), etc.

Ils voient donc d'un mauvais oeil le fait que les parents touchent au domaine pédagogique (objectifs et programmes, évaluation, méthodes, etc.) sans avoir négocié avec eux à quel titre, en quoi, sous quel aspect. Et ils tendent alors le plus souvent à revendiquer de façon encore plus absolue leur monopole global sur « l'acte pédagogique », sans qu'ait été tenté ni entre eux-mêmes le plus souvent, ni avec leurs partenaires, un effort d'explicitation des composantes du « domaine pédagogique », afin de voir si, et en quoi, les parents pourraient y jouer un rôle utile. Pourtant, il arrive que certains professeurs défendent des enjeux de type politique en affirmant leur volonté que leur enseignement traduise une conception particulière de l'homme et de la société, conception qui n'est pas nécessairement celle des parents.

Par ailleurs, un mouvement syndical à intérêts de type corporatiste dans les faits, accentue encore l'emprise de la rationalité bureaucratique à laquelle il semble sacrifier lui-même abondamment. Et cela transforme plusieurs principaux en « exégètes de la convention collective ».

« Plusieurs principaux d'écoles se désintéressent de l'enseignement et sont devenus des applicateurs émérites de normes et de conventions collectives (...) leur tâche principale est d'apprendre par coeur la convention collective et de coincer les syndicats d'enseignants » (Aimé Bossé, professeur, Le Devoir, 19 juillet 1977).

Le pouvoir de l'instance politique décentralisée: les commissaires

Le Conseil des commissaires constitue un centre autonome local de décision dans sa sphère géographique et dans la sphère de juridiction que lui attribue la loi. Son autorité lui vient d'une double source:

- de l'État qui régleme leur champ d'intervention (et leur pouvoir);
- de leurs concitoyens qui les élisent (au suffrage universel) en tant que citoyens.

Certains commissaires sont des parents ayant des enfants dans les écoles: certains de leurs électeurs sont également des parents; mais ce n'est pas sur cette base qu'ils sont élus, selon la Loi 27.

Or, paradoxalement, ces élus du peuple qui, juridiquement et officiellement ont le pouvoir, l'autorité, sentent dans bien des cas, que celui-ci *de fait*, leur échappe, aux mains des parents, des enseignants et des cadres des commissions scolaires.

Les parents des comités consultatifs créés par la Loi 27 sont *élus eux aussi, mais par les usagers (parents) d'une école déterminée*; et, selon la façon dont on envisage leur rôle, ils peuvent constituer, *de fait*, une seconde « instance politique » locale, et ce recouvrement est ressenti par les deux parties:

« Le comité de parents voudrait être assis à la même table que nous, car ils ont été élus et mandatés par quelques personnes eux aussi » (un commissaire).

On peut même considérer que les parents ont sur les commissaires un certain avantage lié à leur présence dans l'école, ce qui leur permet de connaître concrètement ce qui s'y passe:

« Parfois le comité de parents est plus informé que le conseil des commissaires; ils disent: « Vous êtes plus au courant que nous » — (membre d'un comité de parents).

« Nous décidons de la vie des écoles et nous devons connaître cette vie des écoles pour prendre de bonnes décisions. Le commissaire qui serait sur un comité d'école serait plus sensibilisé et informé par son travail d'animateur au niveau de l'école et prendrait de meilleures décisions comme commissaire » (un commissaire).

Voilà pourquoi on remarque une tendance croissante, chez les commissaires, à rejeter leur « rôle de conseil d'administration de compagnie », et à chercher à se définir comme parents ou représentants des parents. Mais plusieurs facteurs, et tout particulièrement le style courant de gestion de la commission scolaire, font que cette prétention est peu souvent reconnue par les parents eux-mêmes :

« la C.S. est comme une ennemie; ça bloque souvent — Les parents sont derrière nous, on est mandatés, ils nous ont élus » (un membre de comité de parents).

On notera simplement ici l'ambiguïté du concept de « parent », en ce qui concerne la participation scolaire: être « géniteur » ou « tuteur légal » est-il suffisant comme base de solidarité? D'autres groupes organisés ne peuvent-ils également revendiquer le membership des parents comme tels? Pour que les parents deviennent, dans le système scolaire, (à un palier ou à l'autre) un groupe organisé qui puisse être « partenaire », ne devrait-on pas parler plutôt de PARENTS D'ÉLÈVES? Et cela n'annulerait pas le fait que certains d'entre eux sont plus démunis que d'autres face à la participation, aux plans socio-économique, affectif ou éducatif.

Quant au directeur général d'une commission scolaire, il a lui aussi une double autorité déléguée: d'une part il est le fondé de pouvoir des commissaires dont il met à exécution les décisions, par délégation, d'autre part l'État lui attribue certaines tâches d'intérêt général par le biais de la politique administrative et salariale. Il a donc un mandat de responsabilité.

Et en fait, bien souvent, le directeur général de la commission scolaire se trouve, notamment par le biais de l'information qu'il doit sélectionner et « traiter » pour les commissaires, dans la position de guide ou d'éducateur de ses mandants ou « patrons » politiques immédiats. De plus, comme ils travaillent à plein temps et comme les procédés de gestion qu'ils mettent en oeuvre sont d'une complexité croissante, plusieurs cadres doivent difficilement échapper à la difficulté soulignée par certains auteurs de science politique, concernant les rapports entre les élus et les gestionnaires:

« L'hétérogénéité sociale rend souhaitable et même indispensable une surveillance de la machine gouvernementale

et spécialement de l'appareil administratif au nom des divers intérêts en présence (...) Or, avec la gestion technicienne, les possibilités de contrôle s'atténuent et parfois s'évanouissent (...) À la limite, les décisions gouvernementales sont en réalité l'oeuvre des gestionnaires. On observe que la gestion technicienne devient « une politique qui ne dit pas son nom¹² ».

Ces derniers se trouvent pour ainsi dire coincés entre deux instances politiques locales: les commissaires et le comité de parents (qu'ils doivent également informer), tout en recherchant de fait, à travers une efficacité maximum de la gestion, plutôt la consolidation d'ensemble du système en vigueur que de nouvelles voies: on leur demande de « faire mieux plutôt que de faire différent, d'adapter plutôt que de créer¹³ ». Pour ce qui est de leurs rapports d'autorité avec les enseignants, mise à part la période douloureuse des négociations où leur « droit de gérance » est remis en question, bon nombre de commissaires semblent sans illusions:

« Ce sont les professeurs qui ont le vrai pouvoir: ils sont seuls devant les étudiants, ils font ce qu'ils veulent » (un commissaire).

On pourrait presque dire que si les commissaires ont des rapports avec le syndicat, ce sont les parents qui, dans les écoles, ont la possibilité d'établir des contacts quotidiens avec les enseignants.

Vers l'affrontement collectif stérile et un système scolaire « bloqué »: la spirale des rapports de force exacerbés

Quand la concertation rencontre des difficultés, quelle que soit leur cause, chacun est forcé de se rabattre sur la solution de DÉFIANCE. Et les réactions défensives se muent facilement en rapports de force, comme l'exprime assez bien un professeur:

« Mon expérience de l'enseignement m'apprend que deux bureaucraties parallèles, la syndicale et la patronale, tout en se combattant, prennent prétexte de leur combat pour se gonfler mutuellement. Doit-on conclure que ce processus est irréversible et finira inévitablement par la bureaucratisation complète de tout l'enseignement secondaire? » (Aimé Bossé, *Le Devoir*, 19 juillet 1977).

Cela semble bien confirmé par plusieurs des acteurs:

« Le but du comité des instituteurs est la surveillance de l'application de la convention collective; c'est un comité maîtres-patron et je vois mal ce que les parents y feraient: observateurs, participants? dans quelle optique? » (un enseignant).

12. Meynaud, Jean. *La technocratie, mythe ou réalité?*. Payot, 1964, pp. 177 à 179.

13. Mueller, Robert K. *L'entreprise et la gestion de l'innovation*, Paris, Publi-Union, 1972, pp. 48-61.

«Ça prend une masse qui contrebalance la masse syndicale: les parents ont absolument besoin de venir faire contrepoids, dans les écoles, aux enseignants qui suivent leur convention à la lettre » (un principal).

«Les principaux ont abandonné la supervision de l'enseignement, la discussion avec l'enseignant de son travail en classe; certains ont évacué les classes, puis les corridors: ils règnent sur la secrétaire. Ils se sentent forts en groupe quand ils crient contre la commission scolaire » (un commissaire).

«On se contente de voir les parents comme des comités de contestation envers la commission scolaire, comme nous autres on en est » (un enseignant).

Parents-patrons ou parents-balance du pouvoir

Lorsque prédomine ainsi la dialectique patrons/employés, de deux choses l'une: ou bien les parents deviennent des « patrons » en puissance, ainsi que semblent le craindre certains enseignants:

«Les enseignants sont très méfiants pour accueillir du monde dans leur territoire. Ils disent: est-ce que je vais avoir un nouveau patron qui sera les parents »? (un enseignant).

Et cela amène certains analystes¹⁴ à souligner la nécessité d'une autre problématique que celle des conflits de classe (patrons-ouvriers, exploitants-exploités) si l'on veut traiter convenablement de l'exercice d'un certain pouvoir par les représentants des usagers d'une organisation de service. Dans le cas des CLSC, J. GODBOUT (à qui nous avons emprunté une partie de notre définition de la participation) propose les concepts de « producteur » et d'« usager », ce qui a l'avantage de centrer le débat sur un enjeu commun: *le service produit*. Les producteurs peuvent avoir par exemple une conception des orientations de l'organisation, ou de l'utilisation prioritaire de certains fonds, et les usagers peuvent en avoir une autre. De plus, sa recherche l'amène à remarquer que lorsque le pouvoir est partagé dans une organisation, celle-ci génère plus de progrès que si le pouvoir est monopolisé par une seule des parties.

Ou bien encore, dans un tel contexte de pouvoir à préserver ou « à prendre » à tout prix, les parents constituent une « balance du pouvoir » que chaque groupe en conflit tente de mobiliser dans des coalitions au service de ses propres intérêts. On tente de s'en faire des alliés (invitations à des

congrès, à des soirées d'information, etc.); on tente de les annexer à « sa cause »:

« Si vous n'avez rien à nous apporter pour accroître notre pouvoir, vous ne nous intéressez pas » (un délégué syndical au président d'un comité d'école).

Et plusieurs parents qui, au début, se sentaient démunis: « On est un groupe de pression bizarre: des bénévoles plus ou moins organisés, des « purs » qui ne connaissent pas tous les rouages et les dessous », plusieurs parents apprennent à jouer le seul jeu de la force:

« Quand c'est le conseil d'école qui administre, il est temps que nous, les parents, on rentre là-dedans, pour équilibrer ça » (un président de comité d'école).

On se rend compte, arrivés à ce point de la spirale du pouvoir, que l'usage de la force a des limites, que la lutte sans merci mène à des impasses et à des pertes tant pour chacun que pour l'ensemble, et conduit tout droit à un système scolaire « bloqué ».

On se rend compte également du fait qu'« on ne peut traiter une société conflictuelle comme si elle était une société à large consensus¹⁵ ». Il est également impérieux de laisser de côté le « manichéisme sommaire » pour une « éthique du pluralisme », laquelle suppose un retournement de nos modèles de pensée, si on veut seulement être capables de la CONCEVOIR et de la concrétiser dans des modèles de gestion et d'action, ainsi qu'on le verra dans la troisième partie de ce texte.

Plutôt que la suppression de la complexité, que celle-ci soit le fait de « méthodes autoritaires » ou de « fictions administratives », un apprentissage du pluralisme est donc nécessaire, en éducation comme ailleurs.

Deuxième conséquence: la présence des parents est une source possible de nouveaux modèles d'action

Or cet apprentissage du pluralisme existe. Depuis cinq ans, l'institutionnalisation de la participation des parents a donné lieu, en même temps qu'aux réactions défensives que l'on vient d'examiner, à une recherche locale et à une découverte parfois laborieuse, mais voulue à la base, de façons nouvelles d'aménager les échanges entre les divers acteurs en vue de définir l'orientation et l'organisation de leur école.

14. Godbout, Jacques. « Un possible de la réforme: les Centres locaux de Services Communautaires et la participation des usagers ». *POSSIBLES*, vol. 1 no 2, hiver 1977, pp. 51-60.

15. Fontanet, Joseph, *Ibid.*, p. 204.

Dans ces lieux, et quelles que soient les orientations qui y sont choisies collectivement, les jeunes ont la possibilité de rencontrer *un groupe d'HOMMES*, et pas seulement une série de « technocrates », de « syndicalistes », de « professionnels » ou de « profanes ».

Pourtant, ces tentatives locales de « projets éducatifs » collectifs rencontrent très souvent, tant à l'école elle-même qu'au palier de la commission scolaire ou à celui du Ministère, des contraintes nombreuses d'ordre juridique, administratif, syndical, ou liées aux mentalités.

Et si l'on creuse plus avant, on se rend compte que ces divers cadres contraignants ainsi que les modes d'action collective qu'ils engendrent, ne sont pas « donnés », mais ont été construits en fonction de certains habitus intellectuels ou mentaux profondément enracinés.

« Contrairement à l'idée que nous avons couramment (...) nos modes d'action collective ne sont pas des données

« naturelles » qui surgiraient en quelque sorte spontanément et dont l'existence irait de soi (...) Ils sont en fait *une structuration humaine* qui peut être relativement formalisée et consciente ou qui peut avoir été « naturalisée » par l'histoire, la coutume, les croyances, au point de paraître évidente¹⁶ ».

C'est ce qu'exprimait fort bien un cadre scolaire:

« Il y a quelque chose qui me chicotte dans cette idée de participation (des parents)... je ne sais pas trop quoi... elle me semble quelque chose de pas naturel ».

Certes, *la coopération et l'interdépendance entre des acteurs qui poursuivent en même temps des intérêts divergents ou même contradictoires n'est pas « naturelle »*; elle suppose certaines conditions, et d'abord *l'aménagement de champs d'interaction*, ce qui n'est possible qu'avec d'« énormes retournements psychologiques, sociaux, culturels et politiques¹⁷ », déjà réels ici ou là, mais qui n'ont pas encore coloré les styles d'action dominants: c'est vraiment un choix politique.

3. Les conditions d'une régulation négociée de l'école entre des acteurs-partenaires

Si l'on veut pouvoir faire une place cohérente à diverses façons d'envisager la participation des parents d'une part, et si l'on souhaite promouvoir l'élaboration et la mise en oeuvre de projets éducatifs locaux par des acteurs-partenaires d'autre part, nous aurons probablement à faire, dans les années qui viennent, deux démarches qui sont interdépendantes:

- trouver des façons nouvelles de nommer les choses et assimiler de nouvelles logiques, sans pour autant nier les acquis,
- et concrétiser ces nouvelles logiques dans de nouveaux modes d'organisation et de relations.

On entreprend donc, dans les quelques pages qui suivent, un détour un peu plus théorique et ardu qui s'avère pourtant nécessaire pour « penser projet éducatif ». Ce détour apparent vise à permettre de relativiser nos décisions et nos méthodes d'action quotidiennes en les resituant dans des courants beaucoup plus amples, sortes de visions du monde qui sous-tendent implicitement nos modes de penser et d'agir.

Première condition:

La recherche de nouveaux outils conceptuels et l'assimilation de nouvelles logiques

Un peu partout actuellement, tant chez des marxistes insatisfaits que chez d'autres, on assiste à la recherche de nouveaux outils conceptuels qui nous permettraient de « recadrer » et renouveler nos façons de voir et d'agir, et qui émergent déjà bien souvent à travers certaines actions. On proposera simplement ici quelques pistes, issues des travaux de Yves BAREL, de Michel CROZIER et d'Edgar MORIN, qui tous, *relient la connaissance et l'action*, souvent dissociées antérieurement.

Une possibilité nouvelle de penser le « contradictoire » et le « divergent ». Et donc de les vivre.

C'est précisément de cette recherche d'un renouvellement conceptuel que témoigne l'oeuvre de Yves BAREL, qui est une longue réflexion sur « l'in-

16. Crozier, Michel et Friedberg, Erhard. *L'acteur et le système*. Seuil, 1977, p. 13.

17. Grand'Maison, Jacques, *Ibid.*, p. 144.

variance et le changement dans les systèmes biologiques et sociaux».

Faisant un retour sur l'histoire de la pensée humaine, avec ses rythmes alternés qui «drainent des millions d'hommes pendant des siècles», il remarque:

«On trouve depuis l'aube de la pensée humaine un constant tiraillement entre deux tentations fondamentales: ordonner l'univers, c'est-à-dire le découper en éléments et en relations entre éléments (...) et prêter attention à ce qui est insolite, indisciplinable, ambivalent, obscur, inclassable (...) Toutes les sciences et les techniques sont une tentative désespérée pour mettre un peu d'ordre».

Et il se demande:

«Pourquoi, à partir de quel fond et de quelles vagues de fond considère-t-on toutes choses, à une époque, sous la forme d'un MÉCANISME et, à une autre époque sous la forme d'un ORGANISME? Pourquoi, tout d'un coup, tout le monde se met-il à parler de système, de structure, de totalité, d'ensemble? (...) On ne sait pas très bien, mais on sent intuitivement qu'on a affaire à *des mouvements primordiaux qui bousculent toute la sensibilité humaine*, qu'il s'agisse de l'intellection, de l'art, de l'affectivité et finalement, *de la façon dont les hommes vivent et se représentent leur vie en société*¹⁸».

Selon Barel, qui plaide pour un double mode d'approche, mécaniste *ET* organique, ces manifestations sont des tentatives d'explorer et de traiter la *nécessité d'un ordre et d'une souplesse combinés*, des tentatives d'allier *RÉGULATION* et *CONTRA-DICTION* dans la société.

Or la question de la participation scolaire, pour être traitée convenablement et vécue de façon utile, nécessite le recours à cette *double logique*. Pourtant, actuellement, l'outillage conceptuel en vigueur tend à produire un certain camouflage des ambivalences et des contradictions, plutôt que de tabler sur elles pour dégager un progrès: on s'évertue à fonctionner selon une seule logique. Par exemple, le *droit à différence* est souvent gommé dans les faits, et travesti au mieux en «droit à la dissidence» avec nécessité, pour les «dissidents» d'avoir à se justifier devant les autres qu'ils dérangent: «Mes enfants doivent sans cesse expliquer aux autres enfants pourquoi ils ne vont pas à l'école du quartier», déplore un parent ayant choisi une école publique «alternative». C'est en craignant ce genre de chose que d'autres parents n'osent pas réclamer l'exemption de l'enseignement religieux. Et c'est en craignant une telle diversification que certaines autorités sco-

lares n'osent pas informer les parents de leurs droits à cet égard.

De plus, la seule logique mécaniste est intrinsèquement contraire à la participation scolaire. En effet, elle fait peu de place à la vie interne d'un système et sacrifie à la fiction commode de la «boîte noire», transposée de la cybernétique à l'analyse de systèmes. Cette fiction mécaniste «repose sur l'idée que la seule façon de modifier l'output d'un système est d'agir sur ses inputs; l'essentiel de la vie d'un système est, si l'on veut, dans son commerce extérieur¹⁹». comme si toute énergie venait toujours de l'extérieur!

«Or il se pourrait que les VRAIS SYSTÈMES VIVANTS, à la différence des modèles de chambre, régulent leurs rapports avec l'extérieur moins par une politique «d'importation» que PAR DES MODIFICATIONS INTERNES, des variations structurales du système¹⁹».

L'énergie vient aussi de l'intérieur, et cela a son importance pour nos organisations sociales.

Force est bien de constater que c'est la vision «mécaniste» qui domine encore aujourd'hui notre organisation sociale et intellectuelle. Le «mythe de l'ordre rationnel ou de la raison ordonnée» est l'idéologie officielle de la société occidentale (et aussi du monde scolaire) dont il cherche à orienter et à imprégner la vie quotidienne: à partir de grands objectifs on va planifier, rationaliser, programmer, spécialiser, coordonner; les bavures sont toujours jugées comme provenant d'une insuffisance de mise en ordre et le remède chaque fois recherché dans un nouvel effort de rationalisation. Le PPBS²⁰, par exemple, et autres systèmes de gestion et méthodes de rationalisation de la décision, constituent, selon Barel, des efforts pour «prendre acte d'une turbulence et pour la maîtriser en l'analysant et désamorçant, pour ainsi dire, sa charge explosive».

Or Barel souligne que la société occidentale refuse actuellement «la simplicité de la rationalisation qui, *tout en gardant sa puissance sociale est en train de montrer son vide intérieur* (...) de très nombreux événements qui se passent sous nos yeux paraissent proprement incompréhensibles; les choses

19. Barel, Yves, *Ibid.*, p. 77.

20. Certains gestionnaires font du PPBS quelque chose de purement «mécanique» entrant dans une zone de «secret technique» réservé aux spécialistes de la gestion. Or cet instrument technique, créé pour rendre plus claires les possibilités et les conséquences probables des choix budgétaires et pouvoir ainsi mieux les justifier, pourrait être utilisé comme une chose collective, et «appartenir» davantage aux membres d'une organisation.

18. Barel, Yves. «L'idée de système dans les sciences sociales». *Esprit*, 1977, no 1, pp. 68-82.

ne se passent pas comme elles *devraient se passer*». D'où une certaine tentation de «gommer» les résultats non attendus («normalisations» diverses, résultats de recherche non «entendus», évaluations orientées, etc.).

Selon lui, nous sommes peut-être au début d'un tournant, car le système social lui-même paraît prendre conscience du besoin de «faire moins confiance au principe d'ordre», et d'élaborer un anti-hasard «plus approprié aux turbulences sociales». Il énumère une série de phénomènes qui, tous, témoignent d'une *perplexité devant LA QUESTION DE LA VARIÉTÉ SOCIALE*, d'une inquiétude, d'une *tentative d'assouplissement* d'une mécanique trop rigide: l'élargissement de l'horizon technologique par le recours à la biologie, à la chimie, à l'électronique; les tentatives de pénétrer à l'intérieur du cerveau humain y compris par la parapsychologie; la tendance à remplacer la production de série par une production «modulaire», suite de variations autour d'un modèle central, etc. Et tout particulièrement, Barel mentionne «l'idéologie de la participation et de la concertation, qui cherche à garantir la «fiabilité» de certaines actions sociales en y faisant participer les individus et les groupes sociaux pour ainsi dire «de l'intérieur», en espérant ainsi *déterminer l'aléatoire* de ces individus et groupes».

Et Barel, s'appuyant sur la neuro-physiologie, remarque que «l'apprentissage, l'adaptation, les réflexes conditionnés sont créés par, et créent à leur tour de *nouveaux réseaux*, lesquels peuvent à leur tour prendre leurs distances par rapport à l'extérieur, et activer des interneurons donnant à la conduite du système vivant son autonomie, son aléatoire et qui sait, sa créativité». Il s'interroge sur «la genèse à l'intérieur des systèmes vivants et sociaux de sources propres d'énergie et de dispositifs informationnels capables d'accueillir, rejeter, mémoriser l'information, ainsi que d'*activer ou inhiber l'énergie disponible*»²¹.

Et il émet l'idée, en développant le concept d'«autoreproduction»²², qu'il existe «un vouloir-vivre des organismes sociaux», une «faculté de régénération» qu'ils possèdent en eux-mêmes, laquelle *n'est pas située en un lieu unique* qui serait l'appareil reproducteur de la société (comme l'appareil génital et la sexualité chez l'homme); il y a *conjonction de plusieurs sources de régénérations* (basées justement sur les contradictions internes?): en haut ET en bas, dehors ET dedans. De telles idées ont leur importance, si l'on pense «projet éducatif» *sociétal ET local*.

21. Barel, Yves, *Ibid.*, p. 77.

22. Barel, Yves, Séminaire d'enseignement — IPEPS, 1975. Il est impossible, dans le cadre de ce texte, de développer convenablement ce concept.

De l'univers de la simplification à celui de la complexité: l'idée d'«organisation» et de «système vivant».

L'oeuvre d'Edgar MORIN²³ témoigne d'une recherche analogue à celle de BAREL. Il constate qu'en science, comme en politique, «les idées sont plus têtues que les faits et résistent au déferlement des données et des preuves»:

«Les faits se brisent contre les idées, tant qu'il n'existe rien qui puisse autrement *RÉORGANISER L'EXPÉRIENCE*»²³.

Il recherche donc, à partir des sciences de la nature, «une connaissance pouvant traduire la complexité de ce qu'on appelle le réel (...) une connaissance dont l'explication ne soit pas mutilation et dont l'action ne soit pas manipulation»²⁴, ce que plusieurs recherchent dans notre système scolaire.

«J'ai compris que tout ce qui ne porte pas la marque du désordre et du sujet est insignifiant et mutilant».

Loin de vouloir contester la connaissance «objective» dont nous devons conserver les «bienfaits inestimables», Edgar Morin cherche à lui donner «un troisième oeil, ouvert sur ce à quoi elle est aveugle». Un troisième oeil qui serait bien utile à nos démarches administratives et à nos stratégies d'action, si limitées quand il s'agit de saisir les possibilités et les dynamismes à l'oeuvre là où les hommes vivent.

Il lui apparaît donc nécessaire d'abandonner comme principe unique d'explication des phénomènes, celui qui ne retient que leur *ORDRE* (lois, déterminismes, régularités, moyennes), car:

«la prédominance de l'ordre répétitif étouffe toute possibilité de diversité interne, et se traduit par des systèmes *pauvrement organisés et pauvrement émergents*».

23. Morin, Edgar. «La Méthode», Tome I: *La Nature de la nature*, Seuil, 1977, pp. 20 à 25, 114 à 119, 245 à 260.

24. Pour E. Morin, une idée centrale est celle d'«organisation», c'est-à-dire l'agencement de parties dans, en, et par un tout. L'émergence est une qualité ou propriété d'un système vivant, qui est spécifiquement nouvelle par rapport aux qualités ou propriétés des composants de ce système. Des émergences (ou qualités) différentes tiennent alors à certaines différences d'agencement. «L'ORGANISATION a donc un rôle considérable, si elle peut modifier les qualités et les caractères de systèmes constitués d'éléments semblables, mais agencés, c'est-à-dire organisés différemment». (*Ibid.*, p. 104). On pressent combien de telles idées, si elles se diffusent, peuvent modifier les façons courantes de penser, d'agir et de réagir, et quel visage nouveau pourrait alors avoir un système scolaire, à la fois unifié centralement et diversifié par émergences locales ou régionales.

Comme Barel, E. Morin est préoccupé de ne pas laisser de côté la richesse du *DÉSORDRE*²⁵ (l'irrégulier, le déviant, l'incertain, l'indéterminé, le potentiel, rejetant cependant l'extrême diversité qui risque de «faire éclater l'organisation et de se transformer en dispersion» :

«Ainsi en principe vont de pair les développements de la différence, de la diversité, de l'individualité internes au sein du système; la richesse des qualités émergentes et la qualité de l'unité globale²⁶».

Et cela nous amène à souligner ici que l'idée même de «projet éducatif», et à *fortiori* sa mise en oeuvre, nécessite et suppose l'existence de ce «troisième oeil» de la pensée, que les pionniers du projet éducatif contribueront d'ailleurs à élaborer. C'est-à-dire la capacité chez des individus dans chacun des groupes de partenaires et à chacun des paliers du système scolaire, de faire face à la complexité autrement qu'en éliminant la diversité (réaction qui est une sorte d'auto-défense d'un système d'idées menacé), mais en trouvant les moyens de bénéficier de ses richesses.

Et cela ne se fera pas sans heurts, et sans une certaine déstabilisation car «les révolutions de pensées sont toujours le fruit d'un ébranlement généralisé, d'un mouvement tourbillonnaire qui va de l'expérience aux idées qui organisent l'expérience». C'est ainsi que lorsqu'on est passé du système de pensée ptoléméen au système de pensée copernicien

«qui changeait le monde en refoulant la terre du centre à la périphérie, de la souveraineté à la satellisation, il a fallu d'innombrables va-et-vient entre les observations perturbant l'ancien système d'explication, des efforts théoriques pour amender le système d'explication, et l'idée de *changer le principe même de l'explication*. Au terme de ce processus, l'idée au départ scandaleuse et insensée devient normale et évidente, puisque *l'impossible trouve sa solution selon un nouveau principe et dans un nouveau système d'organisation des données de l'expérience*²⁷».

25. E. Morin développe, à partir des sciences de la nature, une nouvelle conception de l'ORDRE, lequel cesse d'être absolu pour devenir relatif à un contexte, pour devenir inséparable de ce qu'ont de spécifique les éléments en interaction dans tel contexte; il parle d'un ordre «régional». Et c'est justement l'agencement qui permet à l'ordre de gagner sur le désordre: «Plus l'organisation est riche, plus elle est riche en désordres, lesquels deviennent un ingrédient de l'ordre». C'est effectivement ce qui se passe dans certaines écoles à pédagogie plus «ouverte» ou à participation plus poussée des partenaires: l'ordre y existe, mais un ordre qui aménage des différences, des variantes considérées ailleurs comme des «désordres». L'ordre n'est plus rigide, mais vivant.

26. Morin, E., *Ibid.*, p. 116.

27. Morin, E., *Ibid.*, p. 20.

Réflexion sur la notion même de pouvoir: vers une certaine démystification nécessaire.

C'est peut-être au sujet des phénomènes de pouvoir qu'il est urgent de renouveler nos perspectives lorsqu'on traite de participation. En effet, même si l'autorité en général a été désacralisée, le pouvoir reste quelque chose de dangereux, d'occulte et d'inquiétant; il demeure dans nos sociétés «un tabou plus difficile à briser que celui du sexe», ainsi que l'affirment CROZIER et FRIEDBERG²⁸ dans un livre récent qui est une longue réflexion sur les phénomènes du pouvoir et de la liberté.

Certaines façons courantes de poser la question de la participation en témoignent, qui risquent de rester sans issue et de maintenir tout le monde dans des dilemmes factices:

«la participation des parents visera-t-elle le partage du pouvoir OU développera-t-elle la collaboration à un projet collectif?» (membre d'un comité d'école).

Éliminer le pouvoir de notre champ mental équivaudrait à «supprimer la possibilité, mais aussi le droit des acteurs de faire autre chose que ce qui est attendu d'eux, bref à *supprimer leur autonomie* pour les réduire à l'état de machines²⁸». Pouvoir et liberté vont de pair. On ne peut donc parler de projet collectif sans envisager le pouvoir: cela seul peut permettre d'éviter la consolidation de situations de force ainsi que la cristallisation des relations de dépendance stables que celles-ci peuvent engendrer comme on a pu le constater plus haut. Voilà pourquoi, même si l'on admet qu'une certaine dose «d'hypocrisie sociale» est nécessaire pour qu'une société puisse continuer à fonctionner, il est important d'aborder de front la question du pouvoir.

Ainsi qu'on l'a vu, la participation des parents (comme d'ailleurs celle des professeurs), pose le problème du *monopole de l'initiative* généralement accaparée soit par certains acteurs (individus ou groupes), soit par l'autorité légitime; l'abus, lorsqu'il existe, ne vient pas surtout de l'expression d'initiative d'un acteur, mais de *la suppression de cette possibilité pour les autres*.

Après des années de recherche dans des organisations privées et publiques, Crozier conclut qu'on ne contiendra pas le pouvoir en refusant de le reconnaître, en s'en détournant ou en le gardant oc-

28. Crozier, Michel et Friedberg, Erhard, *Ibid.*, p. 375.

culte, mais «en acceptant l'existence du phénomène et en permettant à un nombre de plus en plus grand de personnes d'entrer dans le jeu des relations de pouvoir avec le plus d'autonomie, de liberté et de choix possibles». C'est, selon lui, la seule façon de «régulariser» et de «moraliser» les problèmes de pouvoir.

Coopération et pouvoir ne s'opposent donc pas, mais sont les deux faces d'une même médaille: l'interaction; et il apparaît que nos modèles d'action collective sont des façons diverses de donner forme à l'INTERACTION: celle de l'homme et de son travail, celle de l'homme avec la nature, et tout particulièrement celle des hommes entre eux. Et en définitive, le vrai choix social sous-jacent aux modèles d'action en vigueur ou en émergence, dans un système scolaire comme dans d'autres organisations, n'est-il pas le suivant:

- Favoriser au maximum les interactions,
- ou limiter au maximum les interactions?

La réponse à cette question dépendra beaucoup, comme on va le constater, de la conception que l'on se fait du POUVOIR, donc de la croyance ou de la non-croyance en une *possibilité de liberté pour les hommes*.

DEUX CONCEPTIONS: Le POUVOIR-ATTRIBUT et le POUVOIR-RELATION

On peut envisager le pouvoir comme étant un objet, une *CHOSE QUE L'ON POSSÈDE*. On cherche alors à garder, à préserver, prendre ou récupérer «du» pouvoir. Et cela risque de mener au «pouvoir pour le pouvoir», au pouvoir pour lui-même, sans que soit explicitée ni débattue la question de «ce qu'on fera avec» lorsqu'on l'AURA. C'est le POUVOIR-ATTRIBUT.

On peut aussi envisager le pouvoir comme étant une *RELATION établie entre des acteurs dans la perspective d'un BUT*. Selon cette conception, «le pouvoir réside dans LA MARGE DE LIBERTÉ dont dispose chacun des partenaires engagés dans la relation de pouvoir, c'est-à-dire dans sa possibilité plus ou moins grande de refuser ce que l'autre lui demande²⁹», mais toujours par rapport au but explicité et reconnu par chacun.

Selon la première conception, *l'enjeu est le pouvoir lui-même*, objet fascinant et mystérieux jamais réellement précisé, que l'on poursuit pour se l'approprier. Le pouvoir est *RÉIFIÉ*: il est comme un gâteau que l'on partage, comme une quantité finie dont on *perd* une partie si d'autres se l'approprient. On lutte donc pour s'approprier ou conserver «quelque chose» d'indéfini qui est en fait *la capacité d'agir sur autrui, tout court*. L'objectif poursuivi et non avoué devient *l'appréciation de puissance*, et ce qu'on prétend être un objectif n'est bien souvent *qu'un argument*:

«Le bien de l'enfant, c'est l'argument même employé dans les rapports de force» (un enseignant).

L'enjeu entre les acteurs est: *la mesure de leur force respective*. On cherchera donc probablement à vouloir créer ou conserver des *monopoles*: celui de l'initiative ou de l'information par exemple; on cherchera à s'approprier l'autorité pour elle-même (confondue avec le pouvoir alors qu'elle n'est qu'un *atout* dans une relation de pouvoir); enfin on tendra à *limiter au maximum les interactions entre acteurs*. Le pouvoir ainsi conceptualisé est quelque chose qui *OPPOSE* ceux qui le «possèdent» à ceux qui ne le possèdent pas: on garde ou on perd de la puissance tout court.

La seconde conception met l'accent sur le caractère *relationnel* et *instrumental* du pouvoir: agir sur autrui, c'est *entrer en relation* avec lui en vue d'un ENJEU COMMUN et pour cela s'insérer (au moins provisoirement) dans un ensemble organisé. Pour que l'enjeu soit commun, il faut que chacun puisse y trouver son compte, en même temps qu'il contribue à réaliser l'objectif commun: les enjeux doivent être suffisamment pertinents pour chacune des parties. C'est donc une relation *instrumentale*, qui s'établit dans la perspective d'un objectif mutuellement reconnu; il n'y a pas d'équivoque sur les enjeux poursuivis: on ne cherchera pas ici un vague et général «bien de l'enfant», mais des choses très concrètes, par exemple: comment améliorer les apprentissages en lecture pour les enfants en difficulté, comment occuper les élèves qui mangent à l'école le midi, comment intégrer les contributions des parents au cours de sciences humaines, comment fournir aux enseignants de l'école le temps nécessaire à la préparation d'un projet.

Selon cette conception, ce qui s'échange entre les différentes parties prenantes, ce n'est pas de la puissance «en soi», mais *des POSSIBILITÉS D'ACTION* au sein de l'organisation:

29. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, p. 60.

«le pouvoir, c'est-à-dire des capacités d'action des individus ou des groupes dépendant en fin de compte du contrôle qu'ils peuvent avoir sur une source d'incertitude affectant la capacité de l'organisation d'atteindre ses objectifs, et de l'importance comme de la pertinence de cette source³⁰».

Pour que s'établisse vraiment *une relation de pouvoir*, il faut que les enjeux de chacun n'appartiennent pas qu'à chacun, mais soient aussi une responsabilité collective: cela crée ainsi une *sécurité collective contre les risques* que peuvent subir les intérêts de chacun des acteurs. En effet, dans toute relation de pouvoir, chacun des acteurs a *des risques* à affronter, et il essaie de les réduire en utilisant ses «atouts» pour contrôler l'autre. Ces atouts sont des ressources propres à l'un des partenaires, qui lui permettent d'élargir sa marge de manoeuvre en contrôlant ce qui est pour l'autre une *source d'incertitude*. Lorsqu'il y a monopole, les atouts sont tous «du même bord» et les risques d'un seul côté: il n'y a plus alors de *relation de pouvoir*, mais *usage de la force*.

Que se passe-t-il quand on se rend compte, comme le dit un principal, que: «Quand les enseignants donnent dix minutes, ils ont l'impression de donner de l'argent à la *commission scolaire*»? L'enseignant a alors le sentiment que s'il consacre du temps pour une question qui a été identifiée collectivement dans l'école comme importante, il n'est pas normal qu'il soit le seul des partenaires à risquer quelque chose: «Administrativement», il n'en retire aucun bénéfice et pourra même peut-être se faire «taper sur la tête».

«Si on s'engage dans un projet, l'implication de temps est toujours à nos frais, pas aux frais de la commission scolaire... ce n'est pas elle qui nous dira: on va vous donner 1/2 journée par deux semaines pour travailler sur votre projet» (un enseignant).

Cet exemple nous amène à nous demander pourquoi le professeur n'entre pas en relations de pouvoir avec ses partenaires dans l'école (le directeur, les parents, les autres enseignants et les élèves), pourquoi ce n'est pas l'enfant qui est vu comme le bénéficiaire des minutes supplémentaires, mais plutôt la commission scolaire?

Cette question pose celle de la *structuration des champs d'action*. Comment sont définis les «systèmes d'action concrets³¹» qui contiennent ou conditionnent les activités et les relations dans le système

scolaire, et donc le type de relations de pouvoir qui peuvent ou non s'y établir?

Comment sont structurés et définis les atouts de chacun? et les enjeux? La façon dont les atouts (et donc les risques) des parties sont définis et répartis parmi ces derniers permet-elle réellement *la poursuite d'un enjeu collectif situé dans l'école*? ou ne provoque-t-elle pas un déplacement d'enjeux? Le fait, par exemple, que les élèves de 2e année maîtrisent complètement la lecture est-il un enjeu réel pour la commission scolaire? Si un enseignant a le sentiment (fondé ou non) que le contenu de sa responsabilité professionnelle est un souci mineur pour les dirigeants de la commission scolaire, comment cela pourra-t-il être un enjeu majeur pour lui, dans sa classe? Comment cela pourra-t-il être un enjeu majeur pour le directeur de l'école? Et si c'est un enjeu réel pour les parents, ont-ils des atouts, et auprès de qui: de la commission scolaire? Ont-ils des atouts dans l'école, auprès de l'enseignant? du principal?

Est-ce d'abord et uniquement par le biais de «l'unité syndicale» que peut être recherchée et établie une solidarité entre des enseignants? Ou aussi par le fait de partager entre eux (et avec les parents et le principal) *un enjeu commun: l'enfant*? Autrement dit:

notre système d'action concret est-il construit de façon telle que les partenaires dans l'école puissent vraiment entrer en relations de pouvoir, donc en NÉGOCIATION³² là où ça se passe, DANS L'ÉCOLE?

Il semble que la conception du pouvoir-attribut nous ait amenés à un «système d'action «ou» construit social» dont les caractéristiques «permettent à certains individus ou groupes restrictifs *d'accaparer les fonctions de leadership* (...) et de les exercer en créant autour d'eux des relations de dépendance qui bloquent toute transformation³³», et toute communication: «La convention collective est devenue une *épître qui leur évite de se parler*³⁴».

Peut-on demander à un directeur qui se sent «toujours traité comme un subordonné dans toute son expérience professionnelle», et devenu «un commis mal pris vivant dans un climat de prudence

32. Il est regrettable que le mot «négociation» ait aujourd'hui, pour plusieurs, une connotation péjorative, liée au pouvoir-attribut. Car au contraire, elle est signe de «l'entrée en relation» avec autrui.

33. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, p. 377.

34. Bossé, Aimé, *Le Devoir*, 19 juillet 1977.

30. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, p. 67.

31. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, pp. 209-210.

excessive et de précautions permanentes»; peut-on demander à des enseignants qui se sentent «payés pour exécuter et non pour penser»; à des parents «pas en position d'exiger grand'chose»; et à des élèves qui se sentent «des numéros», d'avoir un ENJEU COMMUN qui soit le leur, dont ils se sentiraient RESPONSABLES?

Les parents sont les seuls (avec les élèves) à ne pas être encore embrigadés dans un macro-groupe fort qui cherche à «avoir» et à «monopoliser» du pouvoir face à d'autres macro-entités collectives. En effet, leur Fédération provinciale s'est surtout donné un rôle de service aux comités membres et de coordination; mais pourra-t-elle longtemps éviter de vouloir «s'approprier» du pouvoir³⁵?

La seconde conception du pouvoir aboutit au contraire à la conviction que de telles pratiques «bloquantes» ne seront combattues que dans un «construit social» permettant de *développer plus de leadership*; c'est le développement du leadership qui pourra, seul, combattre les abus du leadership:

«c'est en encourageant le plus grand nombre de personnes à prendre des initiatives et à assurer des fonctions formelles ou informelles de leadership, c'est en rendant ces fonctions ouvertes, en les valorisant et en les récompensant que l'on peut vivifier le corps social³⁶».

Cette vision des choses n'a rien d'anarchiste, car elle s'inscrit toujours dans une organisation et reconnaît la nécessité de structures, d'une autorité responsable et d'un contrôle; mais elle insiste sur le fait que, dans ces nouveaux «construits», nos rapports ont à être aménagés de façon à pouvoir nous faire CONFIANCE. Or la confiance en l'autre nécessite un degré minimum de confiance en soi, *un sentiment minimum, vérifiable dans la pratique, d'avoir «prise sur»* sa réalité quotidienne. La confiance ne peut exister quand les relations de pouvoir restent implicites, ou encore échappent aux acteurs, étant monopolisées ailleurs.

À la base des *relations de pouvoir-coopération*, il y a donc une «appropriation» des questions, des problèmes, (et donc des solutions) qui, seule, donne ce sentiment de puissance: tant qu'un individu (ou un groupe) se sent dépendant, il ne peut établir de telles relations.

Les nouveaux «construits» ou «systèmes d'action» devront donc permettre l'exercice de relations de pouvoir-coopération vécues par les acteurs **DANS LEUR CONTEXTE LOCAL PROPRE**, et *d'abord* dans l'ÉCOLE. Pour avoir un enjeu commun qui soit lié directement à l'enfant, et donc pour pouvoir prendre des *risques partagés*, les acteurs, *dans les écoles d'abord*, devront pouvoir SE PARLER de questions et de problèmes locaux quotidiens, dans leurs mots et non par le biais de documents venus d'ailleurs.

Cette conviction qui émerge un peu partout, tant chez des théoriciens que chez des acteurs, et qui pose clairement le problème du «vertical» et des paliers administratifs, va carrément à l'encontre de deux grands courants qui dominent encore actuellement nos façons de penser et d'agir: le mode d'approche marxiste et le mode d'approche cybernétique-mécaniste. Ces deux courants renforcent la prééminence du pouvoir-attribut, approprié par des macro-entités collectives, appuyées bien souvent sur *la fiction de la représentativité* (lorsqu'elle ne tient pas compte de l'importance de «réseaux» et de «relais»), ou sur *la fiction de la vision pyramidale* que les choses sont véhiculées dans les deux sens à l'intérieur de la pyramide.

Deux modes d'approche renforçant la notion de POUVOIR-ATTRIBUT

Une abondante littérature d'inspiration marxiste vise à traquer et à démasquer les rapports de domination dans diverses sphères de la vie sociale (famille, école, psychiatrie, etc.); et pourtant, les phénomènes de pouvoir *dans la réalité quotidienne* y sont généralement escamotés, parce que ce mode d'approche nie l'existence de l'ACTEUR (ou son importance, ce qui revient au même). Ces analyses, d'allure généralement *déterministe* et toujours très *globalisantes*, affirment ceci: le pouvoir d'une classe sociale, d'un groupe ou d'une collectivité est sa capacité de réaliser ses intérêts spécifiques, capacité qui est justement *pré-déterminée par la position de cette classe ou de ce groupe dans une structure objective* (de production) laquelle gouverne, selon des lois objectives elles aussi, le système de relations entre les classes ou groupes, système dont *les acteurs ne sont que les supports*. Le pouvoir est ici *l'attribut de certains groupes ou classes*, et sa possession est *pré-déterminée par leur position dans une structure d'ensemble*. Il est le produit d'une structure d'autorité, liée à un mode de domination so-

35. Cela n'exclut pas qu'elle ait éventuellement à entrer en «relations de pouvoir» avec ses partenaires à son palier propre (le provincial) sur des enjeux propres à ce palier.

36. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, p. 57.

ciale qu'il faut d'abord briser à tout prix si l'on veut que ces groupes ou classes dominants «perdent leur pouvoir».

Le concept de pouvoir véhiculé par ce type d'analyses rigides ne fait, paradoxalement, que renforcer un sentiment d'impuissance à la base, sauf chez certaines «avant-gardes», mobilisées à plein temps dans la lutte. Étant niés comme acteurs, les individus ou groupes ne se perçoivent plus comme capables d'entrer en relations, ni de créer parce qu'ayant une marge de liberté; mais ils tendent davantage à se considérer comme *déterminés par des forces et des enjeux qui les dépassent totalement*. D'où une sorte de désaffection, de passivité quotidienne chez beaucoup d'acteurs dans les écoles, tant enseignants, que parents, que principaux, souvent décrits d'ailleurs comme «aliénés par les structures de domination».

Quant au mode d'approche cybernétique (dans ses variantes mécanistes), bien que partant de prémisses différentes, il aboutit au même résultat: la réduction des acteurs à des fonctions abstraites et désincarnées, basée sur la fiction technocratique faussement rassurante qu'un système social peut être entièrement réglé et contrôlé centralement. Le pouvoir est ici *l'attribut de ceux qui «décident»*, au sommet des pyramides bureaucratiques, face à ceux qui «exécutent», lesquels n'«ont» pas de pouvoir. Les «exécutants» sont d'ailleurs accusés de «résistance au changement» s'ils refusent une rationalisation, par le haut, de leurs comportements, laquelle les rendrait plus prévisibles en supprimant leurs sources d'incertitude, donc leurs atouts, car un acteur devenu parfaitement prévisible n'a plus rien à marchander, il n'a plus de degrés de liberté.

Ces deux modes d'approche, qui ont été assimilés et sont véhiculés, de façon inconsciente le plus souvent, par les divers acteurs, déroulent un raisonnement de type mécaniste et ignorent le *caractère stratégique* de toute interaction humaine. En les adoptant, on esquivé le vrai débat et on «évitte de tirer toutes les conséquences du caractère irréductiblement indéterminé, c'est-à-dire *politique, des systèmes sociaux*³⁷».

Or l'intérêt de la tentative que font Crozier et Friedberg de proposer une autre définition du concept de pouvoir est justement de le DÉRÉIFIER, et d'accepter de l'envisager dans toute sa

richesse créatrice, afin qu'il cesse d'être un outil de «blocages» sociaux.

Leur définition du pouvoir préserve l'existence d'*acteurs* à part entière (individuels ou collectifs) qui, «à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose «le système», *disposent d'une MARGE DE LIBERTÉ qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres*». Les stratégies individuelles et collectives sont *conditionnées*, mais jamais entièrement *déterminées*. Pour eux, le pouvoir n'est pas quelque chose que l'on s'approprie, mais le résultat de la mobilisation, par des acteurs relativement autonomes, des sources d'incertitude pertinentes à leur disposition, le résultat d'une capacité de marchander son comportement face aux autres. Intervention de l'homme sur l'homme, le pouvoir est donc une RELATION, toujours liée à une structure de JEU, laquelle est toujours construite et repose par conséquent sur un certain arbitraire. Toute structure d'action collective a dès lors un caractère *construit et maintenu*: ses règles du jeu commandent certes le choix des individus, mais son maintien est en retour conditionné par ces choix.

À ceux qui persistent à considérer les relations de pouvoir comme n'étant qu'un résultat de structures de domination politiques, économiques et culturelles plus larges qu'il faut renverser *d'abord*, les auteurs répondent: c'est justement à travers des relations de pouvoir que les structures de domination sont mises en oeuvre et maintenues. Donc, *LA TRANSFORMATION DES RELATIONS DE POUVOIR AVEC LA POSSIBILITÉ QU'ELLES S'EXERCENT AUSSI À LA BASE, N'OFFRE-T-ELLE PAS LE SEUL MOYEN D'ATTEINDRE CONCRÈTEMENT CES STRUCTURES DE DOMINATION ET DE LES MODIFIER?*

2^e condition:

Une concrétisation de ces logiques nouvelles: les projets éducatifs élaborés à travers des processus d'apprentissage collectifs

Ces nouvelles logiques, mises en forme par des analystes et des théoriciens, rejoignent de façon assez étonnante certaines actions plus ou moins isolées, déjà engagées «au ras du sol» dans notre système scolaire; comme si les uns et les autres s'inscrivaient dans un nouveau courant de pensée et d'action en voie d'émergence, reflétant une conception de l'homme différente.

37. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, pp. 25 et 97.

Ce qui est particulièrement intéressant, tant chez ces théoriciens que chez ces praticiens, est justement leur constante référence à l'idée d'ORGANISATION; pour eux « action collective et organisation sont complémentaires ». En effet, les uns déduisent d'analogies ou d'observations tirées des sciences de la nature et les autres constatent à l'expérience que si des acteurs veulent changer les résultats de l'action collective parce qu'ils les estiment contraires à leurs volontés, *il ne suffit pas de changer de finalités ou d'objectifs*. Les acteurs devront d'abord transformer les « construits », définis comme des « cadres toujours arbitraires », qui circonscrivent jusqu'à la capacité des acteurs de se définir collectivement de nouvelles finalités, à travers la façon dont ils leur permettent plus ou moins bien d'entrer en relations de pouvoir.

En effet, il ne peut y avoir de pouvoir sans structures, comme il ne peut y avoir d'autonomie ou de coopération sans structures:

« les cloisonnements, les entraves à la communication, les détours pour l'action qu'elles imposent, fournissent les protections nécessaires pour affronter les phénomènes de pouvoir, c'est-à-dire finalement pour rendre possible la coopération des hommes et l'utilisation maximum de leur marge de liberté³⁸ ».

Voilà pourquoi, au lieu de dénoncer mutuellement leurs motivations comme acteurs, ceux-ci doivent plutôt s'atteler à changer ces cadres à l'intérieur desquels ils agissaient et traitaient les problèmes « rationnellement », afin de pouvoir structurer leurs interactions conformément à *une nouvelle rationalité*.

Ces nouveaux cadres tiendraient compte du fait que c'est à la base que les finalités peuvent être plus clairement perçues, *parce que c'est là que sont écus des efforts pour les réaliser*. Puisque c'est à la base que peut réellement se faire le nécessaire arbitrage entre des objectifs contradictoires, les nouveaux cadres auraient à rendre possible *un partage négocié d'objectifs entre les acteurs*. Et cela correspond au vœu de plusieurs:

« L'important, c'est de pouvoir se découvrir une responsabilité collective au lieu d'essayer de se changer l'un l'autre » (un enseignant).

Pourtant, une responsabilité collective ne va pas de soi; elle n'est pas non plus un simple « problème technique d'application » d'objectifs ou de finalités déterminés au sommet, selon nos mécanis-

mes courants de choix collectifs et nos habitudes mentales actuelles:

« Actuellement, on préjuge du développement des gens, de l'atteinte de choses que les gens ne veulent pas atteindre » (un directeur général).

Or, l'idée de PROJET ÉDUCATIF constitue justement une possibilité de mise en oeuvre de rationalités nouvelles, à travers l'invention de nouvelles « structures de Jeu » permettant aux acteurs de devenir réellement des partenaires-antagonistes, et d'abord d'accroître leur capacité de partager des enjeux communs très concrets (à chacun des paliers du système scolaire.)

Le projet éducatif SOCIÉTAL ne consisterait-il pas à favoriser l'exercice d'une responsabilité collective, en prévoyant et en négociant l'articulation de nouvelles structures de « jeux », de nouveaux champs d'interaction des forces en présence?

Ces nouveaux jeux, avec leurs règles sanctionnant ou rendant possibles de nouvelles conduites et relations entre acteurs, pourraient être assez différents à la base et au sommet, mais ils seraient reliés entre eux par des mécanismes de régulation plus généraux, construits eux aussi.

« Pour permettre l'articulation et le maintien DANS UN ENSEMBLE, de plus de liberté et d'autonomie pour chaque acteur, de plus de diversité, d'incohérences et donc de richesses pour leurs interactions³⁹ »?

Viser un projet éducatif sociétal revient à modifier le rôle de l'État qui devient alors « gestionnaire de contradictions sociales » plutôt qu'« administrateur d'un consensus social ».

L'instance centrale fait alors oeuvre d'imagination et essaie de créer la variété requise pour faire face à la diversité et aux tensions, tout en rendant impossible que l'un ou l'autre groupe « prenne le pouvoir en éducation » et essaie de prendre des décisions sans rendre de comptes à personne, *comme si l'École lui appartenait*.

Quant au projet éducatif LOCAL, il est une façon de constituer aux paliers locaux, et tout particulièrement à l'ÉCOLE, *un pouvoir partagé entre des partenaires capables de régler eux-mêmes leurs problèmes par ajustements successifs, sans toujours remonter au sommet, et de se définir des défis propres*.

Mais il s'agit d'en favoriser l'existence *en rendant possibles des PROCESSUS D'APPRENTIS-*

8. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, p. 28.

39. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, p. 29.

SAGE COLLECTIF permettant aux **ACTEURS eux-mêmes** d'inventer et de mettre en place progressivement ces nouveaux « construits », que Crozier appelle des « champs d'action » et Grand'Maison des « lieux d'apprentissage », qui sont toujours :

« des solutions spécifiques que des acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, ont créées, inventées, instituées pour résoudre les problèmes posés par (...) leur coopération en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, malgré leurs orientations divergentes⁴⁰ ».

La multiplication de tels « construits », eux-mêmes négociés et révisables, pourrait permettre à beaucoup d'enseignants, de parents, de principaux et autres de « sortir de leur carapace » :

Il est devenu très difficile pour la majorité des gens de hisser leurs couleurs, car ils ont été tellement utilisés dans toutes sortes de conflits qu'ils se sont entourés d'une sorte de carapace » (un enseignant).

En effet, dans le projet éducatif, la possibilité plus grande d'autonomie et d'initiative pour les individus passe par *plus d'organisation*; mais il s'agit d'une organisation issue d'un processus de création collective à travers lequel les partenaires d'une école (ou d'une commission scolaire) **APPRENNENT ENSEMBLE**, c'est-à-dire :

« inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit (...) et acquièrent les capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles correspondantes⁴¹ ».

Or, plus les initiatives des participants sont rendues possibles, plus les relations de pouvoir se diversifient et s'accroissent, *et plus la gestion* de l'ensemble se complique. Et pour l'assumer, les partenaires ont à développer un construit social considérable (d'information, d'animation, de modes de fonctionnement, etc.) dont l'élaboration même constitue un long apprentissage.

Voilà pourquoi, convier des acteurs à la construction de projets éducatifs locaux revient donc à proposer à tous ce que Crozier appelle « l'entrée dans la société d'apprentissage ». Les nouvelles façons de concevoir les autres et aussi de concevoir l'ordre, la diversité, la représentativité, le conflit, le pouvoir, l'autorité, la décision, l'information, et finalement l'organisation et la gestion elles-mêmes, vont se concrétiser dans ces projets, *par expérimentation progressive*.

Chacun des partenaires d'un projet éducatif (parents, enseignants, élèves, principaux, commissaires, cadres et professionnels non-enseignants) a en

effet à faire l'acquisition graduelle de *capacités nouvelles* que les « construits » antérieurs ne leur avaient pas toujours permis de développer :

« La bureaucratie engendre le mépris, la servilité, l'absence d'initiative liés à la non-responsabilité, l'intolérance et une crise d'efficacité: on ne veut pas risquer une initiative sans directives « d'en haut »⁴² ».

Sans entamer ici les résultats de travaux en cours, on se contentera d'énumérer quelques-unes de ces nouvelles capacités que plusieurs acquièrent, utilisent et transforment, en bâtissant et en vivant leurs relations de pouvoir-coopération avec les autres.

L'acquisition de ces capacités, *qui suppose et détermine à la fois* l'adoption d'un nouveau « jeu », exige de « rompre non seulement des intérêts, des rapports de pouvoir, des habitudes, mais aussi des protections affectives et des modèles intellectuels⁴³ ».

À titre d'exemple, il y a d'abord l'invention de processus ou d'occasions de reconnaissance mutuelle permettant à la confiance de reprendre racine: les acteurs inventent et vivent des occasions de *mise-en-présence mutuellement acceptée*. Voici ce que disent les enseignants au sujet d'autres enseignants de la même école :

« Il faut créer des approches... se mettre dans leur peau... se rendre prêts à se laisser influencer. »

au sujet des parents :

« C'est la méfiance d'un groupe envers l'autre groupe qui fait que ça n'a pas marché: « les parents y connaissent rien »; « les profs sont communistes ». Il faut que les gens apprennent à se connaître avant d'apprendre à décider et à gérer ensemble. »

Et les parents réclament :

« Il faudrait qu'on puisse échanger directement avec les enseignants, pas seulement à travers le directeur. »

Il y a aussi *l'apprentissage continu de la négociation*, entre enseignants, entre parents, avec la direction ou avec les élèves, entre parents et enseignants; il s'agit d'*apprendre à coopérer autrement dans la même action, sans perdre ses prérogatives et en faisant jouer ses atouts* :

« On condamne au départ, ça commence toujours comme ça; puis ça nous amène à discuter... puis ça nous amène à faire la part des choses » (une enseignante).

« Le silence, c'est quasiment un mépris... comme si on disait: c'est pas la peine de discuter avec » (une enseignante).

Chez les dirigeants également, les apprentissages sont nombreux, par exemple: capacité de *négo-cier* et donc d'occuper toute sa marge de liberté san

40. Fontanet, Joseph, *Ibid.*, p. 198.

41. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, p. 30.

42. Sallon, Michel. *L'Autogestion*. P.V.F., 1976, p. 70.

43. Crozier, M. et Friedberg, E., *Ibid.*, p. 342.

chercher des excuses dans « le système », de trouver les marges de manoeuvre qui existent toujours; capacité intérieure de supporter un « désordre » relatif, sachant y déceler et créer l'ordre nécessaire à toute construction collective; tolérance à une incertitude relative liée à des processus « ouverts » de planification; capacité de fonctionner selon des doubles logiques: celle du micro et du macro, celle du court terme et du long terme, etc.

Il y a également, pour tous les partenaires, la capacité d'être à l'aise « à cheval » sur deux « temps », la *capacité de synchroniser deux chronologies différentes*: le temps aveugle de la mécanique administrative (« il faut donner son dû à la machine dans les échéances »), et le temps plus lent et plus ouvert des processus de croissance des divers partenaires et de la collectivité (« l'année prochaine on en sera peut-être rendus à pouvoir essayer ça »).

Ces quelques exemples suffisent pour que l'on se rende compte que ces nouvelles capacités sont « construites » elles aussi, et donc inséparables des structures à l'intérieur desquelles l'action des acteurs se déploie.

Elles correspondent (de même que les nouveaux outils conceptuels développés par les théoriciens mentionnés plus haut) à l'*ÉMERGENCE D'UNE CULTURE NOUVELLE*, liée aux nouvelles règles du jeu et aux nouveaux « construits ». Cette nouvelle culture se fraie un chemin à travers les règles du jeu et les « construits » pré-existants qui structurent encore la rationalité « spontanée » des parents, des enseignants, des élèves et des principaux.

On voit alors poindre l'image d'un système scolaire dont la richesse pourrait être *davantage relationnelle et institutionnelle* que *matérielle*. Un système scolaire qui permettrait à ceux qui le désiraient, *parce qu'ils s'y sentent prêts*, de bâtir ensemble un projet éducatif dont on propose ici la définition suivante.

Cette définition comporte sept dimensions dont chacune a son importance:

C'est *UNE DÉMARCHE*.

Il s'agit en effet d'un *processus* dynamique, se déroulant dans le *temps*; l'idée même de « projet » est contradictoire avec l'existence d'un « modèle » préétabli conçu à l'extérieur de l'école (ce qui n'exclut pas certains supports).

● *D'EXPLICITATION INTÉGRÉE DES DIVERS PROBLÈMES, OBJECTIFS ET ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE ET DE LEUR DIFFUSION PUBLIQUE*

Cette explicitation tient compte, bien sûr, des exigences définies au niveau sociétal.

● *ET DE PRISE EN CHARGE COLLECTIVE PARTAGÉE DE CES OBJECTIFS ET ACTIVITÉS PAR DIVERS ACTEURS ASSOCIÉS*

Le régime de participation pourra être plus ou moins poussé.

● *AVEC UNE RECONNAISSANCE DE LA LÉGITIMITÉ, DES PRÉROGATIVES ET DE L'INFLUENCE DE CHACUN DES PARTENAIRES*

● *AVEC UN SENTIMENT DE RESPONSABILITÉ VÉCU PAR CHACUN*

● *SELON UN PROCESSUS DE DÉCISION ET DE GESTION RÉFLÉCHI ET RIGOREUX, LUI-MÊME ÉLABORÉ, OU MIS AU POINT, ET ACCEPTÉ CONJOINTEMENT PAR LES PARTENAIRES*

● *ET COMPORTANT UNE PRÉOCCUPATION PARTICULIÈRE D'ÉVALUATION COLLECTIVE DES RÉSULTATS ÉDUCATIFS, AINSI QUE DU PROCESSUS DE DÉCISION ET DE GESTION LUI-MÊME.*

On voit que l'existence d'un processus de décision et de gestion, même si elle est très importante, ne signifie pas qu'il existe un projet éducatif, lequel comporte plusieurs autres dimensions fondamentales.

Conclusion

Même si, aujourd'hui, les rapports de force purs et simples prennent beaucoup de place et font beaucoup de bruit, on ne peut qu'être frappé par la conjonction des voix qui s'élèvent partout, tant chez des théoriciens que chez des acteurs « au ras du sol », en faveur d'une « meilleure articulation des rapports sociaux et professionnels », en faveur d'une « re-situation des actes humains fondamentaux dans les lieux quotidiens de leur exercice⁴⁴ », là où se posent les questions chaudes; en faveur aussi d'une acceptation des bavures, des conflits dans la mesure où ils ne restent pas occultes, et d'un certain « désordre », vus comme potentiellement créateurs.

Dans notre système scolaire, ces aspirations se trouvent aujourd'hui devant une possibilité de

44. Grand'Maison, Jacques, *Ibid.*, p. 59.

LE DIALOGUE DU RISQUE PARTAGÉ

Une enseignante:

Le manque de confiance envers les parents vient de la peur de se faire juger; la peur diminue *après qu'on a pris le risque* de se rencontrer.

Un enseignant:

Pour un enseignant, des parents c'est toujours un peu épeurant: on ne sait jamais s'ils vont nous tomber sur la tête. Puis à un moment donné, on les rencontre: je suis pas mal fier de ce que tu fais... J'ai commencé à voir que *des parents aussi ça pense; eux aussi désirent que l'école évolue*: on travaille sur la même personne et on veut que ça évolue. Il est temps qu'on se rende compte qu'on fait quelque chose pour *le même enfant*.

Un parent:

Quand on demandait l'information aux profs, ils étaient un peu réticents; ils ont changé: ils sentent qu'on veut savoir pourquoi *et qu'on veut aussi les aider*.

Un enseignant:

C'est vice-versa: le foyer pourrait avoir besoin, parfois, d'apprendre une certaine compétence.

Un enseignant:

Les parents nous disent quelque chose et le cœur nous tourne: «Je trouve qu'en maths, le groupe est arrêté «ou» je trouve que dans telle classe on pourrait pousser plus». Être professionnel, c'est être ouvert et se dire: ce qu'on me dit est *à la fois vrai et pas vrai*; ça nous aide à repenser notre travail.

Un principal:

Il faut peut-être savoir reculer, car on peut avoir une école d'avant-garde mais désincarnée, ou une école plus traditionnelle mais reliée à la population.

Un enseignant:

Voir circuler des parents librement dans l'école, ça fait un climat ouvert: *ça ôte les barrières entre les profs, et entre les profs et la direction*.

Un parent:

Dans les assemblées, chaque intervention était respectée: je pense ça, lui il pense ça. *Ailleurs, une opposition ou un avis différent est une menace, pas ici: on se sent soi-même, on n'est pas obligé d'adopter un personnage*.

Échange parent-enseignant:

Le parent: Je veux que mes valeurs soient véhiculées à l'école.

L'enseignante: Je ne suis pas d'accord; je suis ce que je suis et pas prête à renier ce que je crois comme valeurs fondamentales. Si je peux m'approprier ce que les parents souhaitent, tant mieux; sinon je garderai mes valeurs.

Puis elle ajoute: *Le projet éducatif, ça va être de s'en parler de nos valeurs; peut-être aurons-nous, comme profs, à nous ajuster, peut-être aurez-vous comme parents, à vous ajuster*.

concrétisation⁴⁵ à travers l'idée de «projet éducatif», à laquelle se trouve liée la participation des parents comme ACTEURS. Ce qui suppose que dans l'école, tout le monde soit un «acteur», un partenaire, à sa mesure et dans son ordre.

Un véritable projet éducatif met face à face des PARTENAIRES-ANTAGONISTES, qui acceptent d'établir entre eux des relations de pouvoir-coopération, et donc de courir *des risques*, mais des risques *partagés*.

À travers des relations de pouvoir-coopération, les acteurs ne «perdent pas» mais *ils accroissent leur capacité d'action*, comme si un enseignant devenait plus «professionnel», un parent mieux «parent», un directeur plus «directeur» et un commissaire mieux «commissaire» avec, au milieu, le jeune mieux

formé. Alors que le pouvoir-attribut isole et rétrécit chacun.

Et peut-être, au lieu de penser uniquement «décentralisation», pourrait-on AUSSI penser et favoriser «mouvement ASCENDANT d'affirmation et de promotion de l'unité locale», ainsi que le dit Jacques Grand'Maison.

Peut-être alors peut-on considérer *la présence déstabilisatrice-cohésive des parents* dans notre système scolaire comme «un coin» enfoncé dans le «cercle vicieux du pouvoir», pour le briser et amorcer une solidification de la base qui, seule, permettra un va-et-vient fécond avec les instances hiérarchiques et les corps parallèles.

Pour répondre au «cercle vicieux du pouvoir» illustré plus haut, voici quelques assertions entendues aujourd'hui, dans certaines écoles où se bâtit un projet éducatif. Elles auront peut-être une résonance moins familière que les précédentes, mais elles EXISTENT.

Marthe Henripin,
qui est sociologue, est fonctionnaire au ministère de l'Éducation et travaille à une étude sur la participation des parents au Conseil supérieur de l'Éducation.

45. Il ne s'agit que d'une possibilité; l'idée de «projet éducatif» n'est pas une panacée-miracle, même si elle marque un net progrès sur l'idée de «participation des parents tout court». En effet, il n'est pas exclu que les courants dominants de pensée et d'action s'emparent de l'idée et la plient à leur main, à leur forme, à leur mesure. On pourrait avoir alors des cheminements critiques rigides, destinés à produire un projet éducatif en tant de temps, avec contenus standardisés et étapes programmées d'en haut. Et chaque groupe pourrait y voir le lieu par excellence où faire jouer ses atouts pour tenter d'accroître son pouvoir. Le «projet éducatif», ultime espoir de re-création d'une CONFIANCE, ne serait alors qu'un «décalque des grands rapports de force sociétaires»: «Un projet éducatif, ça va revirer en *game* de pouvoir» (un enseignant).