

jalons pour un projet éducatif

par Claude Paquette

Le concept de projet éducatif n'est pas neuf en milieu scolaire. Il fait son chemin depuis un bon nombre d'années¹. Il se consolide et s'articule progressivement au fur et à mesure des expériences quotidiennes. Nous apprenons à mieux le nommer, à mieux le cerner, à en voir les ressources et les limites dans le monde scolaire. Par le fait même, il devient plus facile de lui trouver un sens, des critères, des composantes et des outils. Cette expérience

1. Il faut cependant noter que l'idée fut reprise dans le Livre Vert sur l'enseignement élémentaire et secondaire. Ce fait est important puisqu'il a placé le concept sur la place publique. L'audience est plus grande et les discussions s'avèrent prometteuses dans quelques milieux. Il convient de mentionner également que l'idée est également énoncée dans le dernier plan d'action du MEQ. Cette idée n'est pas uniquement propre au Québec. Plusieurs mouvements pédagogiques de différents pays utilisent le thème « projet éducatif » pour nommer certaines actions qu'ils posent dans le milieu éducatif. L'idée peut également s'étendre à d'autres milieux que le scolaire. L'éducation et ses formes ne concernent pas uniquement l'école.

quotidienne et continue dans certains milieux scolaires permet de tester le concept, de dégager des règles et d'en analyser les effets possibles sur une collectivité. À mon avis, il s'agit là d'une richesse que nous devons explorer. Par contre, dans certains autres milieux, le concept de projet éducatif perd tout son sens.

Un fourre-tout

Il est intéressant de noter comment certains milieux ont pour leur part récupéré rapidement le concept pour éviter d'avoir à dépasser leur quotidienneté. Dans ces milieux, on se sert du terme « projet éducatif » pour nommer des choses qui se font depuis longtemps. Quelques exemples :

- cette commission scolaire qui a regroupé des programmes de matières scolaires, les a brochés ensemble et a ajouté une somptueuse couverture intitulée « Le projet éducatif de la Commission Scolaire ... »

- cette école qui se donne comme priorité d'augmenter de 3% sa moyenne en français au niveau provincial, c'est le projet éducatif ;
- cette école qui organise une journée de plein-air en mai, c'est le projet éducatif ;
- cette école qui décrit dans un document son horaire, son personnel, le matériel de l'école, le budget, c'est le projet éducatif ;
- cette commission scolaire qui planifie des ateliers pour les enseignants lors des journées pédagogiques, c'est le projet éducatif ;
- cette commission scolaire qui se réclame du projet éducatif pour justifier ses décisions administratives.

Cette récupération sème présentement la confusion dans les divers milieux et ce, à plusieurs niveaux. Premièrement, on croit que le projet éducatif se résume à décrire les opérations routinières et quotidiennes. Deuxièmement, on simplifie magistralement une idée fondamentale, soit celle du développement. Enfin, l'on se donne bonne conscience. « Nous aussi, on a un projet éducatif ». Il suffit, semble-t-il, de le nommer pour qu'il soit réalisé. Vision simpliste, mais qui correspond fort bien à deux attitudes acquises dans plusieurs milieux : celle de confondre l'intention et l'action ; et celle de croire que l'on fait les choses parce que l'on y a pensé. La première mène à la stagnation. La seconde à l'illusion. L'effet : croire que l'on change alors que l'on piétine. Je reviendrai plus loin sur ces attitudes parce qu'il me semble qu'il s'agit là de l'un des pièges que comporte l'idée de projet éducatif en milieu scolaire.

Les distinctions

L'unanimité semble se faire autour du point suivant : le projet éducatif se conçoit et se développe à l'école même comme entité organique. C'est un fait acquis. Par contre, plusieurs distinctions commencent bientôt à apparaître : projet éducatif, projet pédagogique, projet scolaire... Ces distinctions peuvent n'être qu'un simple jeu de l'esprit si, fondamentalement, il s'avère qu'elles reposent sur les mêmes principes et sur les mêmes exigences.

Le modèle hiérarchisé

Le projet éducatif est partie intégrante de l'école, c'est acquis. Par contre, certains tentent

de construire un modèle hiérarchique pour développer l'idée. L'on parle alors du projet de la commission, du projet régional, du projet de la région administrative, du projet national québécois et même, chez certains, du projet pan-canadien.

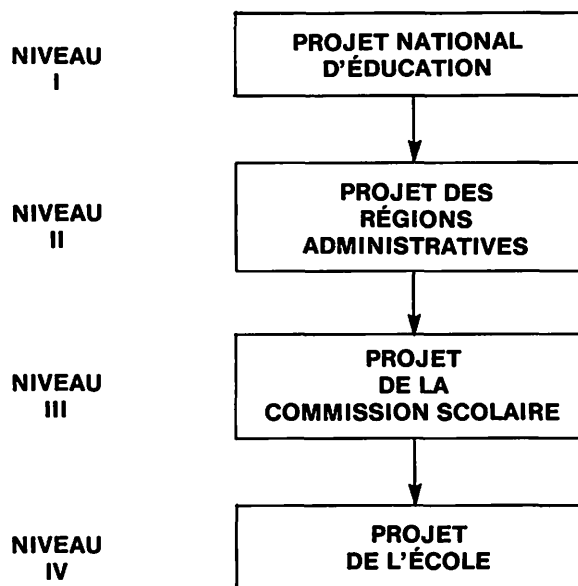


Fig. 1 La hiérarchie du projet ou l'illusion du technocrate

Un tel modèle a les avantages de sa rationalité mais ne respecte en aucune façon les règles minimales d'un projet issu du milieu. Il s'agit en fait d'un modèle reproductif. Le projet de l'école n'est qu'un transparent d'un projet toujours issu de plus haut. Les liens de cohérence de ce modèle semblent aller de soi. Il suffit de suivre la ligne. Ce modèle linéaire nie la réalité. Celle-ci n'est jamais aussi simple. Les rapports sont multiples. Les interférences sont permanentes et diverses. Le simple caractère humain du système éducatif nous empêche de croire à des démarches si simples.

Un modèle de ce type a un avantage évident pour les tenants de l'attentisme. L'on attend toujours après l'autre niveau. « L'on ne peut agir, ils ne nous ont pas encore transmis leur projet. » Et l'on se perd encore une fois dans les grandes discussions : « Qu'est-ce qui peut être considéré du niveau I, du niveau II, etc. ? »

Il semble évident que l'on doit connaître les grandes orientations nationales. Il faut

cependant noter qu'elles ne peuvent être que larges. Elles ne sont qu'une toile de fond, qu'une référence. Elles se définissent dans la mesure où des gens dans le milieu se regroupent et nomment leurs valeurs, leurs aspirations, et qu'ils les transcrivent dans un projet engagé.

Une définition exploratoire

Dans un texte paru il y a quelques années (Paquette, 1976), je proposais de définir le projet éducatif comme étant la recherche d'une adéquation. Dans ce texte, je voudrais reprendre cette définition, l'explorer et finalement l'élargir.

Il faut revenir aux deux termes mêmes de l'idée : projet et éducatif. La dimension projet est vitale. Le terme indique un mouvement, un développement. Un projet, ce n'est pas un acquis, c'est un construit. Être en projet indique clairement le mouvement, la recherche, l'interrogation, l'essai et la concrétisation éventuelle. Un projet vise un développement, vise au moins une plus-value. Un projet est contraire à la stagnation, l'immobilisme, l'attentisme. Le mot éducatif a été apposé au mot projet. Donc, un développement « éducatif » ? De toute évidence, l'on pose le problème des philosophies de l'éducation, l'on pose le problème des valeurs à provouvoir à l'école. Unanimité, consensus, désaccord ?

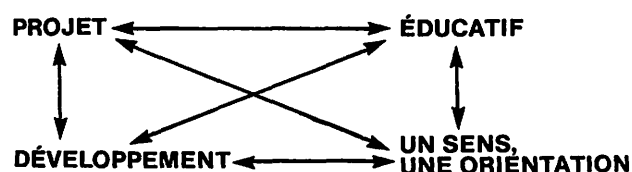


Fig. 2 L'idée de projet éducatif

Dans cette perspective, je définirais le projet éducatif comme étant un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative. Reprenons cette définition.

Un processus, c'est-à-dire un cheminement, *visant à faire progressivement*, c'est-à-dire par une série d'actions continues dans le temps et l'espace, *l'adéquation*, c'est-à-dire réduire l'écart, *entre les gestes quotidiens*, c'est-à-dire la vie pédagogique et sociale d'une école prise dans sa quotidienneté, *et une ou des conceptions de l'activité éducative*, c'est-à-dire l'orientation

pédagogique de l'école, ses valeurs, son sens, son style.

Cette définition situe essentiellement le projet éducatif dans une perspective dynamique. Celui-ci est centré sur le cheminement du milieu mais à travers une inspiration, un sens, une orientation. Ce souci de réduire l'écart entre nos gestes et nos discours est d'une extrême importance. C'est le pivot même de l'idée de projet éducatif. C'est un souci de la recherche d'une cohérence dans l'école.

Cette dimension de la cohérence n'est pas une préoccupation très présente dans nos milieux éducatifs. Que de fois nos gestes ne traduisent pas nos paroles ! Notre discours est plus ample, plus généreux que nos gestes éducatifs. À titre d'exemple, ces enseignants d'une polyvalente qui demandent que le sens de l'effort soit valorisé chez les étudiants et ce, avec un important dispositif d'arguments. Par contre, ils exigent que ce soit la direction qui rédige le projet : eux n'ont pas le temps, c'est trop long, il serait difficile de s'entendre, ce n'est pas prévu dans l'horaire de travail, etc. C'est là un discours sur l'effort, et des gestes pour y échapper. Un autre exemple : des directions qui surveillent et qui répriment tous les manques à la ponctualité alors qu'une réunion de directeurs d'école commence très rarement à l'heure.

Le manque de cohérence entre nos gestes et nos discours est encore plus évident lorsqu'il s'agit de l'acte pédagogique. Écoutez parler les enseignants et les directions de pédagogie et vous croirez à une révolution dans nos écoles. En revanche, l'observation de la réalité nous fait découvrir une pédagogie souvent statique.

Revenir à un examen constant de la pertinence de ces gestes, de leur sens, de leur évolution est le cœur même du concept « être en projet ». Comment peut-on penser à une action pédagogique pertinente si nous ne procédons pas à une analyse rigoureuse de nos gestes ainsi que des principes et des valeurs qui les sous-tendent ? Ou encore, comment peut-on faire la promotion de nouveaux principes, de nouvelles valeurs, si nous ne nous interrogeons pas sur les gestes qui favoriseraient leur mise en place ? Les principes et les valeurs éducatives se nomment, la gestuelle les traduit, les rend observables. C'est une interaction fondamentale.

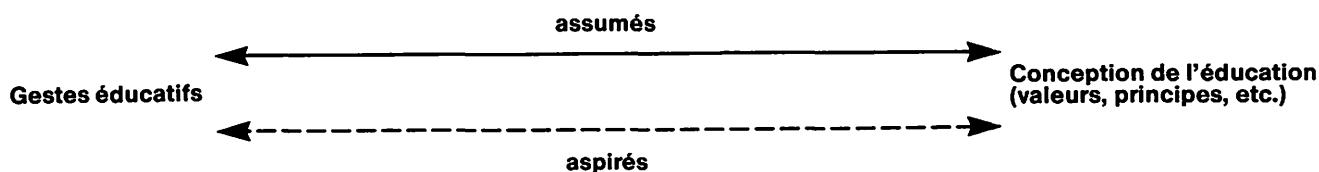


Fig. 3 Gestes et conceptions

Il est important de distinguer entre la théorie professée et la théorie assumée. Nous pouvons tenir un discours et ne pas le transcrire dans la réalité (écart entre les aspirations et les gestes assumés). Nous pouvons tenir un discours et ne pas vouloir l'assumer (écart entre les aspirations réelles et le discours). Nous pouvons également tenir un discours et croire qu'il est appliqué même si l'on pose des gestes qui font penser le contraire (illusion de la cohérence). Nous pouvons poser des gestes sans en connaître le sens (une pratique sans fondement conscient). Des aspirations éducatives, il en circule beaucoup. Poser des gestes pour tenter de les traduire est un effort difficile. Assumer nos discours est un test profond et authentique dans notre cheminement d'éducateurs. Ce souci de l'adéquation nous évite les discours trop généraux qui ne sont pas à notre mesure.

La clarification des valeurs éducatives

Un des éléments fondamentaux de l'idée de projet éducatif est certes la clarification des valeurs dans un milieu donné. Ce problème implique que les différents agents d'un milieu puissent à des moments privilégiés se pencher sur les valeurs dont ils jugent la promotion nécessaire dans un système éducatif. Le concept même de valeur comporte en lui-même un très grand nombre d'ambiguïtés. Certains ont tendance à réduire la démarche à la simple élaboration d'une liste de ce qu'on conviendrait d'appeler « les bonnes valeurs ». Par voie de conséquence, ils dressent une autre liste des valeurs à rejeter ou « valeurs à proscrire dans un système éducatif ». Cette démarche peut se révéler très peu rentable dans un projet éducatif. Il est loin d'être certain qu'une telle liste recevrait l'assentiment d'une collectivité. De plus, il s'agit d'une démarche assez simplificatrice si l'on accepte qu'un milieu vit souvent une pluralité tant aux niveaux des valeurs vécues que des aspirations.

Un deuxième point important lorsqu'on parle de la clarification des valeurs est la difficulté de nommer les valeurs qu'on voudrait promouvoir dans un système éducatif. J'ai souvent examiné des listes de valeurs élaborées par les gens dans différents milieux. Nous retrouvons sur ces listes des choses souvent très disparates. On met côte à côte : motivation de l'élève, développement intégral, liberté, respect de l'autorité, harmonie, la nature, la coopération, la compétition, etc. Ces listes font apparaître très clairement leur ambiguïté lorsqu'il s'agit de nommer des valeurs qui nous semblent importantes. Je crois qu'il faut être d'accord avec Jacques Grand'Maison qui précise qu'une valeur est à la fois une préférence et une référence. La préférence peut être à la fois individuelle ou collective, c'est-à-dire qu'il peut s'agir d'un individu qui effectue un choix personnel (rationalisé ou non) sur le type de valeurs dont une société ou un système éducatif devrait faire la promotion. Cette préférence peut être aussi le choix d'une collectivité qui, compte tenu d'une conjoncture, compte tenu de choix éducatifs, décide de favoriser plus particulièrement telle valeur plutôt que telle autre. Cette préférence est évidemment très liée à ce que sont les individus à un temps donné dans une collectivité. On peut penser que la préférence peut se modifier avec le temps. Il ne s'agit pas d'un choix définitif, d'un choix permanent. Par exemple, un individu ou une collectivité peut choisir de faire la promotion de la coopération plutôt que de la compétition, de la liberté plutôt que de la dépendance, du respect de l'autorité plutôt que du respect individuel. Ces choix ne suscitent pas nécessairement une adhésion globale, une adhésion unanime des différents agents d'un milieu.

Par contre, l'avantage d'établir les préférences permet de tâter le terrain et d'examiner les diverses polarisations d'un milieu. Ces préférences, il ne faut surtout pas les

prendre comme étant des éléments qui sont déjà vécus dans le milieu. Il peut s'agir d'aspirations. Il peut s'agir aussi d'éléments intégrés à la vie quotidienne. L'analyse peut permettre de nous révéler cette dimension. Lorsqu'on parle d'une référence, je pense que nous allons beaucoup plus loin dans l'idée même de clarification des valeurs éducatives. La référence permet de donner un cadre à nos actions et à notre travail. L'éducateur peut, dans l'ensemble de ses gestes quotidiens, de ses gestes pédagogiques, de ses gestes avec les étudiants, s'analyser par rapport à un cadre de référence qu'il a clairement établi, soit en collaboration avec les autres agents éducatifs ou tout simplement pour lui-même.

Lorsqu'on parle de valeurs dans un milieu éducatif, l'on voit apparaître chez les éducateurs deux logiques tout à fait différentes. J'appellerais la première logique celle du grand et du petit. Il s'agit de la tendance que plusieurs éducateurs ont de tenter de définir en langage d'adulte ce qui leur semble être bon pour le petit. J'entends ici par petit l'enfant, l'adolescent, le subalterne. Dans le langage quotidien des milieux, cette phrase revient très souvent : « L'enfant a besoin de... » Par exemple : un enfant a besoin d'une bonne discipline, il aime la fermeté ; dès lors, on entreprend l'éternelle discussion : « C'est quoi la discipline ? » et on repart dans les discours, bien entendu en parlant de l'autre.

L'autre, c'est celui que l'on considère comme étant le petit, celui qui a besoin qu'on lui définisse un ensemble de valeurs, un ensemble de besoins. Il est loin d'être certain que l'ensemble des valeurs qui peuvent être définies de cette manière dépasse le stade de la préférence. On voit très souvent dans les milieux, des gens entreprendre ce type de démarches, soit de définir ce qui est bon pour l'autre. Ces essais de définition sont règle générale très généreux. On aime mentionner l'ensemble des éléments qui doivent être développés chez l'autre. Cette générosité peut être valable, mais il y a lieu de s'interroger sur la pertinence des actions qui sont consécutives à cette démarche. Il est important de noter que c'est une tendance très actuelle lorsqu'on parle de valeurs dans les milieux éducatifs.

Il conviendrait de rappeler l'exemple que j'ai mentionné précédemment de ce groupe de

professeurs qui jugeaient essentiel que l'autre, c'est-à-dire l'étudiant, développe un sens de l'effort dans le travail tandis qu'eux-mêmes faisaient tout pour échapper à cette même valeur.

La deuxième logique que je voudrais mentionner et que je reprendrai plus en détail au cours de ce texte, c'est ce qu'on pourrait appeler une logique de la réciprocité. En termes plus simples, il s'agirait de dire tout simplement que, si l'on juge qu'une chose est valable, souhaitable pour l'autre, elle est nécessairement souhaitable pour soi-même. Par exemple : si, dans un milieu, l'on souhaite favoriser la liberté de faire des choix, d'être autonome, l'essentiel, dès le point de départ, est d'essayer d'examiner chez les éducateurs eux-mêmes si cette dimension fait partie de leur vie, fait partie de leur conduite quotidienne.

Suivant cette logique, l'examen et la clarification des valeurs dans un milieu donné doivent commencer sur le terrain même des éducateurs plutôt que sur celui des étudiants. En fait, il s'agit d'examiner chez les éducateurs quelles sont les préférences et les références au niveau des valeurs. Évidemment, il est plus exigeant d'entreprendre une démarche au niveau de cette logique que dans la précédente.

Une définition du mot « valeur »

Une valeur peut se définir comme étant une référence déterminante pour la conduite d'une vie. En d'autres mots, il s'agit d'une toile de fond qui se révèle essentielle pour l'individu. Donc au niveau des références déterminantes, il est clair, à mon avis, qu'il ne peut y avoir un très grand nombre de valeurs. Cette constatation est importante dans le contexte d'un projet éducatif. Un projet défini dans un temps donné ne pourrait, à mon sens, faire la promotion que d'un nombre limité de valeurs. Par contre, l'évolution du projet au cours des années permettrait d'élargir les valeurs qu'un milieu assumerait progressivement. Lorsqu'on parle de valeurs, il est important de revenir au sens même du mot « éduquer ». L'éducation est en fait un choix d'influence.

Un éducateur veut, par ses actions, par ses choix et par sa relation avec un éduqué, faire la promotion d'un certain type d'influence. Il est important cependant de noter que l'effet des

gestes des éducateurs est de l'ordre de la probabilité. L'éducateur ne peut prétendre que les gestes qu'il pose, les valeurs dont il fait la promotion à travers ses gestes, auront une influence définitive sur l'étudiant. On sait pertinemment que les réseaux d'influence sont multiples, asymétriques et discontinus. Un seul réseau d'influence ne peut avoir un effet définitif sur l'individu.

Un père qui croit nécessaire de faire la promotion du respect de l'autorité auprès de ses enfants, ne peut prétendre que l'effet de ses interventions sera que ses enfants seront à leur tour des promoteurs du respect de l'autorité auprès de leurs propres enfants. De même, nous ne pourrions prétendre qu'un projet éducatif, qui vise à faire la promotion d'un certain nombre de valeurs plutôt que de telles autres, aura un effet certain sur les étudiants qui seront impliqués dans ce projet. La question importante qu'on vient de se poser est la suivante : « Quels sont les éléments essentiels à retenir si l'on veut qu'un projet ait un maximum de probabilités d'influence chez ceux à qui il s'adresse et chez ceux qui le vivent ? » Ces éléments essentiels sont, à mon sens, les suivants. En premier lieu, l'éducateur (terme pris ici dans son sens très large) doit s'interroger et clarifier pour lui-même dès le point de départ quelles sont les valeurs qui sont déterminantes dans sa propre conduite. Cet élément est, à mon sens, essentiel. Il s'agit en fait de s'examiner sur son propre terrain avant de commencer à vouloir le transposer chez les autres. Le deuxième élément est, selon moi : « Est-ce qu'on accepte de faire la promotion de ces mêmes valeurs ? » En faire la promotion et les assumer dans sa quotidienneté sont des éléments vitaux pour la conduite d'un projet éducatif. Comment pourrions-nous penser qu'un projet visant à un développement dans un milieu aurait des chances de se maintenir si ce minimum de lien de cohérence n'existe pas ? Comment pourrions-nous prétendre que les valeurs dites éducatives de ces projets pourraient avoir un effet sur un milieu donné si les tenants de ce projet ne vivent pas pour eux-mêmes ces valeurs ?

Les valeurs éducatives

Il est important à ce moment-ci de prendre position sur le concept même de valeurs éducatives. Pour ma part, je crois que certaines valeurs sont éducatives dans la mesure où on

accepte d'en faire la promotion et dans la mesure où on cherche à les assumer dans sa quotidienneté. Par conséquent, nous pouvons prétendre qu'il existe une plus grande probabilité d'influence dans un projet donné.

Une démarche de clarification des valeurs devrait, à mon sens, comprendre les trois étapes fondamentales suivantes. Une première étape consiste à porter un regard critique sur les valeurs assumées par nos gestes éducatifs. En deuxième lieu, il s'agit d'examiner notre manière d'en faire la promotion dans un milieu donné. Dans un troisième temps, il est important d'examiner nos aspirations, c'est-à-dire de voir ce que nous voudrions transformer dans nos gestes, dans nos cadres de référence. Cette dernière dimension, c'est-à-dire examiner nos aspirations, peut nous permettre de nous dépasser, d'aller vers des horizons nouveaux. Pour moi, il est important de signaler que, dans un projet éducatif, l'examen et la clarification des valeurs que nous voudrions promouvoir et assumer portent autant sur les éducateurs que sur ceux qui interagissent avec eux. Dans cette perspective, tous ont un projet éducatif, tous sont à la recherche d'une adéquation entre la pratique quotidienne et la conception de l'éducation.

Vu sous cet angle, le projet éducatif ne peut se résumer à établir un certain nombre de priorités pour les étudiants d'un milieu donné. Il s'agit en fait d'une entreprise collective qui touche les différents agents d'un milieu. Si l'on accepte que dans un projet éducatif, on favorise un certain type de valeurs plutôt qu'un autre, il est important que les différents agents éducateurs du milieu cherchent à établir les liens de cohérence entre leurs diverses interventions.

Par le fait même, le projet éducatif assure une croissance tant aux éducateurs qu'aux étudiants d'un milieu donné. Pour moi, le terme éducateur doit être pris dans une perspective très large. L'enseignant, le parent, le psychologue, la direction d'école, les intervenants communautaires sont autant de réseaux d'influence dans un milieu donné. Cette entreprise est, à mon avis, une démarche d'apprentissage tant pour les étudiants que pour les intervenants. Si l'on accepte cette perspective d'apprentissage, il convient d'accepter que tous nous avons un cheminement

à faire et que le projet éducatif peut devenir l'élément mobilisateur pour entreprendre une démarche commune. Évidemment, les effets de cette démarche seront différents d'un individu à l'autre, d'un groupe à l'autre dans la collectivité. L'important ce n'est pas d'obtenir des résultats semblables, mais d'obtenir un résultat personnalisé à notre mesure et qui soit source d'expériences dans notre vie d'éducateur.

Le danger des modèles éducatifs

Évidemment, lorsqu'on pose le problème des valeurs dont on fera la promotion dans un projet éducatif, on se rend compte que cette dimension est étroitement liée à celle des modèles éducatifs. Un système de valeurs donné (par exemple, la liberté, l'autonomie, la prise en charge) se traduit par certaines pratiques pédagogiques qui relèvent d'un ou de plusieurs modèles de travail. Ces différents cadres de référence sont importants mais sont source d'un très grand nombre de dangers. Plusieurs chercheurs et praticiens québécois (Angers, Bertrand et Valois, Paré, Paquette) ont contribué à élaborer depuis plusieurs années au Québec des modèles typologiques pour analyser les diverses pratiques pédagogiques du Québec. Ce travail consistait à se donner des typologies pour examiner la réalité. Je crois toujours qu'il est essentiel de se donner ce genre d'outil d'analyse et je pense également que, dans un projet éducatif, cette analyse est importante. Comme je le signale souvent à des groupes d'éducateurs qui utilisent certains des outils que j'ai créés pour l'analyse des courants pédagogiques, l'important ce n'est pas d'être dans le « bon carreau », c'est d'arriver à se situer.

Dans un projet éducatif, cette dimension est très importante. Après avoir réussi à clarifier les diverses valeurs à assumer, il est important d'examiner la situation pédagogique de l'école. J'entends par situation pédagogique de l'école, une analyse, la plus serrée possible, de la pratique quotidienne dans cette même école. Cette analyse permet à l'éducateur de se situer pour lui-même et de le faire à partir de diverses philosophies de l'éducation. J'ai souvent constaté que l'éducateur qui réussit à faire une analyse serrée de sa propre pédagogie peut plus facilement, par la suite, entreprendre des opérations de développement.

Cette analyse situationnelle doit se faire en vue, non pas de juger la pédagogie, mais d'essayer de la comprendre. L'analyse de sa pédagogie est aussi importante pour l'enseignant dans sa classe que pour le parent à la maison. Une pédagogie dépasse l'utilisation de techniques, de procédés ou de méthodes. Chacun, dans ses interventions avec les enfants a une pédagogie ; que ce soit l'éducateur ou le parent, chacun a une manière d'inscrire un cheminement chez l'enfant. Que cette pédagogie soit intuitive, réfléchie, boîteuse, ou même inconsciente, son analyse n'en révèle pas moins des tendances et des dominantes. L'étape de la clarification des valeurs est étroitement liée à l'analyse situationnelle de la pédagogie d'un milieu donné. Il est, à mon sens, évident que certaines pratiques pédagogiques, certains courants pédagogiques sont, par leur nature même, plus favorisants que d'autres pour le développement des valeurs dans un milieu donné. Par exemple, si l'on veut faire la promotion de la rationalité, de l'efficacité, de la productivité, une pédagogie plus mécanisée, plus automatisée, plus structurée, plus centrée sur le rendement sera alors favorisante. Par contre si l'on choisit de faire la promotion d'une liberté, d'une autonomie, il sera alors préférable de s'engager dans des démarches beaucoup plus liées à une pédagogie ouverte. Si l'on croit important que l'étudiant définisse pour lui-même ses propres valeurs, sans interférence avec les éducateurs, il sera sûrement préférable de s'ajuster à une pédagogie plus libre. Si l'on croit nécessaire que l'enseignant soit le gardien d'un certain nombre de valeurs définies par la tradition, une pédagogie plus centralisatrice, plus reproductive sera alors nécessaire. Il faut noter cependant que l'on ne peut mettre les différents styles de pédagogie sur le même pied. Chaque pédagogie vise des effets différents ; il est donc inutile d'essayer d'examiner quelle est la bonne pédagogie. Il convient plutôt d'examiner ce que nous souhaitons, ce que nous acceptons de mettre en chantier dans nos milieux.

Les modèles pédagogiques peuvent devenir des querelles de mots s'il s'agit simplement de répondre à une mode ou de tenter d'être de la « bonne pédagogie ». Les grilles d'analyse des modèles éducatifs doivent être considérées avant tout comme des outils permettant l'analyse situationnelle.

Il convient de noter qu'un projet ne se vit pas dans une grille, ne se vit pas par un outil, mais se vit par un engagement, par des essais, par des erreurs, par un cheminement, par une mobilisation issue de préoccupations communes.

Un postulat essentiel

L'idée de projet éducatif risque de tomber dans le même piège que plusieurs des réformes éducatives des dix dernières années. Ce piège, c'est celui d'avoir peu ou pas d'impact sur la vie pédagogique quotidienne d'une école et d'un milieu donné. Je pense que tout projet éducatif devrait avoir un impact à court, moyen ou long terme sur ce qui se passe dans la salle de cours et sur ce qui se passe dans les rapports entre adultes, et entre enfants et adultes. Il faut, je pense, se méfier des projets éducatifs qui se définiraient en dehors de ce contexte. Je ne nie pas l'importance de certaines opérations dans les milieux donnés. Par exemple, on peut chercher, dans un milieu, à obtenir l'harmonie entre les professeurs d'une même école. Cependant, il est loin d'être évident qu'en créant cette harmonie on aura nécessairement un impact plus grand sur ce qui se passe dans la salle de cours. L'ensemble des enseignants peut vivre des rapports harmonieux, sans pour autant faire équipe, travailler dans une même perspective et dans une même orientation à l'intérieur de l'école. On a vu très souvent des enseignants qui avaient à l'école des rapports sociaux très harmonieux, mais n'étaient aucunement mobilisés par des projets pédagogiques communs. Il est donc important à mon avis que tout projet éducatif issu d'un milieu puisse avoir des impacts directs sur ce qui se passe entre les éducateurs et les étudiants. Cette perspective semble aller de soi. Pourtant, plusieurs décisions sont prises dans nos milieux sans en tenir compte.

Qui est en projet ?

Je pense qu'il est suffisamment clair qu'un projet éducatif dans un milieu est une entreprise collective. Il n'y a aucun rapport entre cette perspective et le cas du principal d'école qui, dans un délai X, prépare un projet selon un modèle très précis, le fait approuver et par la suite essaie de le vendre à ses commettants. Cette démarche a été suffisamment utilisée dans différents milieux pour faire la preuve du peu de succès, de durabilité et de maintien d'une telle

initiative. On pourrait rappeler les éternelles discussions dans nos milieux pour établir des priorités qui sont souvent définies en dehors des principaux agents concernés. Combien de fois rencontrons-nous des directions d'école qui se réunissent pour établir les priorités et les besoins des enseignants ainsi que des parents dans un milieu donné, qui mettent en place des opérations pour atteindre les objectifs définis dans ces priorités et qui finalement se préoccupent très peu du degré d'adhésion des commettants. On se surprend, par la suite, du peu de participation à ces projets et du peu d'effet qu'ils ont sur les milieux. Il est important de se rappeler que l'action collective n'est pas spontanée. Par contre, dans le maintien d'un projet éducatif, l'action collective s'avère nécessaire. Si les différents intervenants n'acceptent pas que l'action collective fasse partie d'un apprentissage, il est inutile à mon sens de vouloir se donner un projet éducatif.

L'action collective n'est pas spontanée et elle s'acquiert par une série d'efforts successifs, par des projets à la mesure de ceux qui auront à s'y impliquer. Il faudra revenir sur tout l'aspect de l'implication des différents agents, et notamment des parents, dans le contexte d'un projet éducatif².

Il faut cependant noter qu'une action collective ne signifie d'aucune façon une mobilisation générale de l'ensemble de la collectivité. Il serait utopique de penser qu'une école pourrait, par un projet donné, atteindre ce niveau de mobilisation. L'action collective s'entend beaucoup plus dans le sens d'une concertation d'un certain nombre d'agents d'un milieu pour faire cheminer pendant un certain temps un projet dans ce même milieu. Ce projet pourrait être par la suite remodifié, repris, retravaillé par les mêmes agents ou par des agents différents. L'important, c'est de définir un projet, de lui faire faire un bout de chemin, de le soumettre à la critique, de l'analyser, de l'évaluer et, par la suite, de l'élargir et de continuer la démarche.

Ce cycle est, à mon sens, fondamental. Un projet peut émerger d'un sous-groupe donné et

2. L'auteur de cet article vient de publier un ouvrage sur l'idée du projet éducatif (Édition NHP). Un chapitre est consacré à ce problème de l'action collective.

par la suite se développer, se maintenir en élargissant l'implication des différents agents. Il n'est pas nécessaire de mobiliser une collectivité complète pour qu'un projet prenne racine dans un milieu. Il est cependant nécessaire qu'il soit la propriété d'un plus grand nombre d'agents possible.

Si le projet se limite à un individu qui essaie d'en faire la promotion à l'ensemble de la collectivité, il est difficile de prétendre que ce projet aura de la signification pour tous ceux qui n'auront pas eu l'occasion d'y réfléchir, de l'explorer, de commencer à le définir, de faire des essais de développement et par la suite de l'articuler d'une façon plus claire.

Cette préoccupation d'une action collective dans le projet éducatif n'en rend pas moins nécessaire le leadership d'un individu ou d'un groupe. On peut, dans un milieu privilégié, souhaiter une action collective et en même temps assurer au projet un leadership. Il est évident que le style de ce leadership sera différent si le projet s'inscrit dans un processus démocratique, dans un processus de définition du milieu par le milieu.

À mon sens, l'attitude essentielle à développer est une attitude de partenaires, c'est-à-dire une attitude où un ensemble d'agents ont fait le choix de travailler ensemble à une idée de développement, pendant un temps à déterminer, et qui en font un terrain d'apprentissage individuel et collectif. Accepter que le projet éducatif soit un terrain d'apprentissage pour les différents agents de la collectivité implique également l'acceptation d'essais, d'erreurs, de réajustements, de modifications et également d'implications plus ou moins constantes.

Dans cette perspective, il est difficile de penser que le projet éducatif puisse se développer au même rythme et selon un même style dans les diverses écoles d'une même commission scolaire. Il serait abusif dans certains milieux de vouloir élaborer un projet éducatif unique pour l'ensemble des collectivités. Ce serait ignorer le dynamisme de certains agents qui sont prêts, si on leur en donne la possibilité, à élaborer un style d'école propre à leur milieu et propre à leur cheminement.

Évidemment, élaborer un tel projet nécessite de l'énergie, de la tolérance et de l'aide extérieure. Le rôle d'une commission scolaire dans une telle perspective est beaucoup plus, à mon sens, de fournir un climat propice à l'émergence de différents projets éducatifs que d'établir une technique pour élaborer un projet éducatif. Ce climat est important. Si le projet éducatif se développe dans un milieu vivant sous les pressions administratives et les contrôles réguliers, il est évident que le projet qui émergera se définira beaucoup plus en fonction des exigences et des structures administratives que des préoccupations et des intérêts de la collectivité vivant dans ce milieu.

Quatre critères essentiels

Plusieurs aimeraient avoir des modèles de bons projets éducatifs que des experts extérieurs rédigerait. Je pense qu'accepter cette perspective conduirait à nier l'idée même du projet émergeant du milieu et prenant racine dans ce même milieu. Il est préférable de fournir aux diverses personnes concernées des critères d'analyse plutôt que des exemples de projets éducatifs. Je soumetts à la discussion les quatre critères suivants en vue d'essayer d'établir ce que pourrait être un projet éducatif dans un milieu.

Il est cependant important de noter qu'un projet qui émergerait d'un milieu et qui ne répondrait pas à ces critères ne doit pas nécessairement être rejeté ; il peut s'agir d'une démarche fondamentale pour le milieu mais qui n'a aucun rapport avec l'idée de projet éducatif. Voici donc les critères que je propose :

Le premier critère, c'est qu'un projet éducatif doit être globalisant, c'est-à-dire qu'il doit toucher à plusieurs facettes de l'activité éducative d'un milieu donné. Un projet trop spécialisé ne répond pas, selon moi, à ce critère de globalisation. Pour répondre à ce critère, un projet doit toucher à la fois la gestion d'un milieu, les interventions entre éducateurs et enfants, les activités qu'on propose aux étudiants dans la salle de cours et les interactions entre ces différents éléments. Ainsi, un projet éducatif globalisant est, à mon sens, un projet qui touche à des éléments fondamentaux de l'acte d'éduquer.

En deuxième lieu, on pourrait dire qu'un projet éducatif doit être impliquant, c'est-à-dire qu'il doit tenter de rejoindre dans leurs racines mêmes plusieurs agents différents du milieu, les rejoindre dans ce qu'ils sont, dans ce qu'ils pensent, dans ce qu'ils préfèrent et dans leur agir quotidien.

Un troisième critère qui me semble important, c'est qu'un projet éducatif doit donner un sens à l'éducation, c'est-à-dire qu'il doit être développant. Il s'agit ici du problème du cadre de référence, des valeurs dont on veut faire la promotion dans ce projet, du type d'éducation que l'on souhaite, du type de pédagogie que l'on veut vivre dans son milieu. Bref, un projet qui ait un sens, une orientation.

Un quatrième critère qui peut permettre l'analyse serait qu'un projet éducatif doit être progressif, c'est-à-dire qu'il se développe dans le temps, qu'il s'élabore au fur et à mesure des actions et qu'il se modifie au fur et à mesure de celles-ci. Un projet éducatif se développe dans le temps et selon une chronologie qui ne peut que s'établir a posteriori. Il est, à mon sens, important de souligner cette dimension du temps. Un projet ne peut se définir une fois pour toutes. Il s'agit d'une émergence progressive compte tenu de l'évolution d'une collectivité.

Tradition et projet éducatif

Je viens de mentionner quelques critères importants permettant l'analyse d'un projet éducatif dans un milieu. Certains administrateurs prétendent actuellement que toutes les écoles ont des projets éducatifs mais qu'ils ne sont tout simplement pas « écrits ». Personnellement, je m'inscris en faux par rapport à cette affirmation. Je pense que beaucoup d'écoles n'ont pas un projet de développement, ni nommé, ni vécu, ni analysé. Il serait plus vrai de prétendre que chacune des écoles du Québec a une tradition pédagogique consciente ou inconsciente.

J'entends par tradition pédagogique un certain nombre de règles, de normes, de valeurs qui sont intégrées au milieu et qui ne sont pas

nécessairement connues et acceptées par les différents agents et les différents intervenants. Cette tradition pédagogique peut être acceptée par les différents agents du milieu mais aussi peut ne pas avoir été analysée ou mise en question. L'idée même de projet éducatif est d'examiner la tradition pédagogique d'un milieu et de faire le choix suivant : est-ce que nous souhaitons consolider cette tradition ou est-ce que nous souhaitons innover par rapport à cette tradition ? Si nous souhaitons consolider cette tradition, nous mènerons un projet éducatif de type rénovateur, c'est-à-dire que nous tenterons par diverses opérations d'être plus cohérents avec la tradition pédagogique et de l'établir plus solidement dans le milieu. Si, par contre, nous souhaitons innover par rapport à cette tradition pédagogique, nous tenterons par le projet qui sera défini dans le milieu de faire une rupture par rapport à cette même tradition.

Ce second projet éducatif, de type innovateur, exige évidemment des énergies et des ressources très différentes du premier. Un projet éducatif innovateur vise, somme toute, à créer dans le milieu, par diverses opérations de développement, une nouvelle tradition pédagogique. Cette nouvelle tradition pédagogique peut, dans un milieu donné, entraîner diverses réactions, diverses pressions et évidemment être confrontée de façon plus radicale.

L'idée de projet éducatif consiste donc à examiner avec le plus de clarté possible la tradition pédagogique d'un milieu et de faire par la suite un choix d'orientation : on consolide, on rénove cette tradition ou encore on innove par rapport à cette même tradition. C'est là une question de choix lié à la signification que prendra le projet dans le milieu dans lequel il s'inscrit.

Claude Paquette est directeur du Centre d'intervention et de formation (CIF). Il vient de publier aux Éditions NHP un ouvrage intitulé *Le Projet éducatif*. En plus de propos théoriques, ce volume présente des stratégies de travail pour favoriser l'émergence, le développement et le maintien d'un projet.