

4.2	LE CONTEXTE DE FONDATION DE L'ÉCOLE ALTERNATIVE PUBLIQUE DE LA TORTUE-DES-BOIS	71
4.3	LES ÉCOLES ALTERNATIVES PUBLIQUES QUÉBÉCOISES	72
4.4	LE RÉFÉRENTIEL DE LA TORTUE-DES-BOIS ET L'ÉDUCATION DANS UNE PERSPECTIVE PLANÉTAIRE	83
	CHAPITRE 5 :	86
	ANALYSE DU CAS PAR CATÉGORIES THÉMATIQUES	86
5.1	ANALYSE THÉMATIQUE	86
5.1.1	Adhésion	86
5.1.2	Pédagogie	97
5.1.3	Participation	109
5.1.4	Démocratie	121
5.1.5	Ressources	141
5.1.6	Leadership	147
5.1.7	Réglementation	153
5.2	CONCLUSION	159
	CONCLUSION GÉNÉRALE	165
	BIBLIOGRAPHIE	170

LISTE DES ACRONYMES

AIE : Appareil idéologique d'État

CE : conseil d'établissement

CSE : Commission scolaire de l'Énergie

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

CPNCF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

EPP : Éducation dans une perspective planétaire

GOELAND : Groupe œuvrant pour l'école libératrice, alternative, novatrice et démocratique

GT : Groupe de travail pour une école alternative à Saint-Mathieu-du-Parc

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

REPAQ : Réseau des écoles publiques alternatives du Québec

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle systémique de la situation pédagogique selon Legendre (REPAQ, 2008)	74
Figure 2 : Organigramme de l'école de la Tortue-des-Bois.....	124
Figure 3 : Organigramme d'un comité d'école.....	128

INTRODUCTION

L'émergence des écoles alternatives publiques québécoises date des années 1970. Elle découle des luttes menées par des parents qui ont refusé le modèle pédagogique dominant à la fin des années 1950¹. En 1974, soit 10 ans après la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), l'ouverture de la première école alternative publique québécoise, l'école Jonathan, a marqué le début du mouvement éducatif alternatif public au Québec. En janvier 2013, le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ) regroupe 31 écoles, pour la plupart issues de la volonté des parents de participer activement à l'éducation de leurs enfants et de leur offrir une pédagogie et un milieu scolaire adaptés à leurs valeurs. L'émergence des écoles publiques alternatives québécoises s'inscrit également en résistance par rapport au système scolaire québécois². Il s'agit donc d'un mouvement collectif de prise en charge de l'éducation au sein duquel des individus s'organisent de façon autonome pour mettre sur pied des projets éducatifs alternatifs. Cette recherche vise à en définir les particularités.

Plus spécifiquement, nous verrons au premier chapitre que les écoles alternatives s'inscrivent dans un système hégémonique institué que nous tenterons de définir. Les concepts « d'hégémonie culturelle » (Piotte, 1970; Rocher 2000), de « développement » comme paradigme hégémonique (Böhm *et al.*, 2010; Sachs & Esteva, 1996; Tremblay, 1999) et d'appareil idéologique d'État (Althusser, 1970) y seront traités.

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, la montée du capitalisme se traduit par une concentration croissante des pouvoirs économiques et politiques et, par conséquent, par la croissance des inégalités socioéconomiques, les disparités régionales, le déclin démocratique et la détérioration de l'environnement. Partout en Occident, l'économie

¹ www.repaq.qc.ca/article1.html

² www.repaq.qc.ca/article1.html

néolibérale influence les politiques publiques et une tendance très nette à la privatisation et à la bureaucratisation se dessine. La croissance économique et l'ouverture des frontières justifient le modèle productiviste propre au modèle néolibéral américain. En continuité avec le « *american way of life* » de l'après-guerre, l'atteinte d'un niveau de vie basé sur l'opulence, le bien-être et le progrès technologique s'implante partout. L'hégémonie capitaliste, sous la bannière du développement, domine ainsi les appareils idéologiques d'État et se répand jusque dans toutes les sphères de la vie privée. Les institutions publiques se trouvent alors instrumentalisées et soumises aux lois du marché. Non seulement l'État s'avère l'outil de prédilection de la propagande néolibérale, mais il constitue le lieu par excellence de la reproduction sociale et idéologique (Althusser, 1970).

Parallèlement, les nouveaux mouvements sociaux tendent à se fédérer dans les années 1960 et 1970 autour d'enjeux et de projets communs (David, 2000). Le mouvement altermondialiste apparaîtra ainsi progressivement, à la fin du XX^e siècle, comme mouvement contre-hégémonique. Fondé sur l'émancipation des individus et des collectivités ainsi que sur des valeurs de démocratie, de solidarité, d'égalité et de justice, l'altermondialisme crée en effet une rupture avec la pensée dominante instituée. La multitude des luttes locales et des formes de « résistances situées »³ partout à travers le monde témoigne de ce que Rocher appelle la « fragmentation » (Rocher, 2000 : 125). Les slogans « penser global, agir local » et « un autre monde est possible » illustrent un désir d'affranchissement et d'autonomie généralisée. La mondialisation accélérée s'accompagne d'ailleurs d'un discours « planétariste » qui s'inscrit dans une dynamique de crise de l'autorité (Héraire, 1997 : 56).

Au Québec, comme partout ailleurs, l'altermondialisme est hétéroclite et se manifeste sous différentes formes. L'émergence des écoles publiques alternatives québécoises en est une. Celles-ci se distinguent des écoles régulières par la participation active et volontaire de tous

³ Voir Drainville, A. (2005). *Beyond altermondialisme: anti-capitalist of presence. Review of international political economy.*

les « acteurs de l'éducation » à la cogestion de l'école, ainsi que par l'adhésion commune à une approche pédagogique qui vise le « développement intégral » de l'enfant et la contribution de celui-ci à la collectivité élargie⁴. Les valeurs de l'école alternative publique, soit la « responsabilité », la « coopération », « l'autonomie », le « respect », « l'engagement », la « démocratie » et « l'innovation », s'opposent au « capitalisme bureaucratique », c'est-à-dire à une « gestion [capitaliste] des activités par des appareils hiérarchiques » (Castoriadis, cité par David, 2000 : 25). En somme, l'école publique alternative québécoise peut être comprise comme un mouvement contre-hégémonique, puisque d'une part, elle rejette le modèle dominant du système scolaire public et que, d'autre part, elle propose une appropriation de l'éducation par et pour la collectivité. Mais comme dans toute expérience collective locale évoluant *au sein* des institutions dominantes, l'école publique alternative québécoise fait face à d'importants défis pouvant remettre en cause ses fondements philosophiques et pratiques, voire son existence même. La question de l'autonomie de ces projets alternatifs s'avère donc cruciale.

Essentiellement articulée autour du concept « d'autonomie collective », la démarche théorique de la recherche fera l'objet du deuxième chapitre. L'approche épistémologique choisie y sera présentée dans un premier temps. La « théorie critique » nous permettra de positionner la réflexion comme remise en question de l'hégémonie instituée (Freire, 1974; Crotty, 1998; Steiner, 1923; et Castoriadis, 1974). La question de l'autonomie sera ensuite abordée comme projet politique contre-hégémonique et porteur d'émancipation collective (Holloway, 2008; Böhm *et al.*, 2010; Le Coadic, 2006; Castoriadis, 1975; David, 2000; Marteel, 2000; et Esteva, 1996). Elle sera par ailleurs située dans son rapport à l'appareil idéologique d'État (AIE) et en particulier l'AIE scolaire (Freire, 1974; Girardi 1979; Illich 2004; Bourdieu et Passeron 2005; Baillargeon, 2005 et 2006; Pallascio et Beaudry (dir), 2001; Caouette, 1982; et Samoff et Sebatane, 2001).

⁴ Voir le référentiel du REPAQ.

http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/Philosophie_de_l_école_alternative_quebecoise.pdf

Enfin, certaines contraintes ou conditions de l'autonomie collective au sein des projets alternatifs en éducation seront identifiées.

Les nombreux auteurs à s'être penchés sur la question de l'autonomie, dont le plus prolifique est sans doute Cornelius Castoriadis (1975), l'abordent comme un *dépassement* des rapports de domination comme condition primordiale de l'émancipation individuelle et collective. Au-delà du concept, le « projet d'autonomie » se veut politique, révolutionnaire et radical, au sens où il met en question les fondements philosophiques, politiques et anthropologiques des institutions dominantes (Castoriadis, 1975; David, 2000; et Parenteau, 2008). Il s'agit d'un projet démocratique en processus constant « d'autocréation ». Ce projet pose bien sûr de nombreuses difficultés. Le concept « d'autonomie » lui-même s'avère polysémique, utopique, ambigu, paradoxal et non généralisable (Le Coadic, 2006; Fortin, 1985; Böhm *et al.*, 2010). Ces difficultés conceptuelles se matérialisent dans la pratique lorsque les initiatives autonomes rencontrent les « conditions effectives » très concrètes que constituent notamment le capital, l'État et le paradigme du développement (Böhm *et al.*, 2010). La question des contraintes permettra, au terme du deuxième chapitre, d'exposer le postulat et la question de recherche.

Le troisième chapitre traitera de la méthodologie de la recherche. L'approche qualitative, inductive, descriptive et exploratoire y sera définie, de même que l'étude de cas, qui a été choisie pour répondre aux objectifs de la recherche. Celle-ci sera élaborée en référence aux six étapes selon Roy (2006), c'est-à-dire 1) la préparation du cadre théorique; 2) la sélection du cas; 3) la préparation au terrain; 4) la collecte des données; 5) l'analyse et; 6) la rédaction. Les étapes 2 à cinq 5 retiendront particulièrement notre attention. Les choix relatifs au cas étudié (l'école publique alternative de la Tortue-des-Bois à Saint-Mathieu-du-Parc en Mauricie), aux outils de collecte de données (entrevues semi-dirigées, interprétation documentaire, observation directe et journal de bord) et à l'approche analytique (analyse thématique) y seront expliqués.

Le quatrième chapitre visera à mettre en contexte le cas étudié ainsi qu'à définir la mission, les valeurs et les principes de l'école publique alternative québécoise (REPAQ, 2008). Les caractéristiques sociodémographiques de la localité de Saint-Mathieu-du-Parc, le contexte de fondation de l'école publique alternative de la Tortue-des-Bois ainsi que l'approche pédagogique mise de l'avant par le *Groupe de travail pour une école alternative à Saint-Mathieu-du-Parc* (GT) y seront également exposés. Nous verrons que le REPAQ constitue une organisation non négligeable pour le développement et le maintien de l'autonomie des écoles publiques alternatives québécoises.

Le cinquième chapitre donnera lieu à la présentation et à l'analyse des résultats. Les données recueillies y seront présentées selon les thèmes qui ont émergé de la littérature et des entrevues semi-dirigées. Chaque section thématique sera subdivisée en deux sous-sections, la première rendant compte des informations descriptives, l'autre constituant l'analyse explicative proprement dite. Mentionnons que sept thèmes exclusifs et complémentaires ont été sélectionnés à des fins d'analyse, soit 1) l'adhésion; 2) la pédagogie; 3) la participation; 4) la démocratie; 5) les ressources; 6) le leadership et; 7) la réglementation. Au terme de l'analyse, nous tenterons de répondre aux questions que pose la recherche, à savoir : comment un groupe de personnes peut-il réaliser un projet collectif alternatif au sein d'une institution dominante, en l'occurrence l'AIE scolaire? Comment parvient-il à maintenir la cohérence entre sa « philosophie » initiale et ses pratiques lorsque le projet évolue au sein même de l'institution hégémonique? A-t-il tendance à s'institutionnaliser? Comment le groupe concilie-t-il, d'une part, le pouvoir d'État et les impératifs démocratiques du projet éducatif et, d'autre part, les domaines « politique » et « culturel »? Quels mécanismes le groupe développe-t-il pour éviter de se formaliser et de se conformer à l'AIE scolaire ?

En conclusion, un bref retour sur les différents chapitres nous permettra de confirmer ou d'infirmer le postulat initial de même que de répondre aux questions de recherche préalablement soulevées. Il en ressortira que l'autonomie du projet éducatif alternatif

dépend de la capacité des individus et des groupes à exercer la démocratie participative ou directe. La cohérence et la réflexivité du groupe s'avèrent également des conditions inhérentes au développement de l'autonomie individuelle et collective au sein du projet éducatif et de la collectivité locale.

CHAPITRE 1 :

HÉGÉMONIE, APPAREILS IDÉOLOGIQUES D'ÉTAT ET DÉVELOPPEMENT

Ce chapitre vise à décrire le contexte hégémonique dans lequel émergent les écoles publiques alternatives au Québec. L'articulation des concepts « d'hégémonie culturelle », « d'appareil idéologique d'État » et de « développement » nous amènera à mieux comprendre les dynamiques hégémoniques contemporaines à l'échelle internationale. En conclusion, nous en viendrons à identifier des pratiques contre-hégémoniques concrètes situées à l'échelle locale.

1.1 L'HÉGÉMONIE CULTURELLE

D'un point de vue *politique*, les expériences collectives alternatives sont aux prises avec un ensemble d'institutions économiques, politiques, sociales et culturelles dominantes. Ce « système » sera défini au cours des prochains paragraphes à l'aide du concept « d'hégémonie culturelle », lequel permettra d'expliquer et de comprendre les rapports de domination en cause.

Les origines du concept « d'hégémonie »

L'hégémonie trouve ses racines étymologiques dans le nom « hégemôn », « commandant en chef », issu de la période de l'Antiquité grecque. Développé et popularisé par le philosophe marxiste Antonio Gramsci au XX^e siècle, ce concept renvoie à la domination idéologique d'un groupe ou d'une classe sociale sur un autre et au rôle que les pratiques quotidiennes et les croyances collectives jouent dans l'établissement des systèmes de domination. Selon Gramsci, Marx avait sous-estimé l'influence de la culture bourgeoise sur le prolétariat. C'est pourquoi la classe ouvrière, malgré son nombre important et malgré les crises économiques successives engendrées par le capitalisme, n'est jamais parvenue à

« l'abolition du travail », à la « disparition de l'État » et au « royaume de la liberté » prédits par Marx (Arendt, 1993 : 36). Plutôt que de travailler à son émancipation et de faire une révolution qui servirait ses intérêts collectifs, le prolétariat aurait plutôt succombé, au cours du XX^e siècle, à l'attrait du consumérisme, au nationalisme et au désir d'ascension du statut social (Piotte, 1970). Par le concept d'hégémonie culturelle comme facteur de la domination bourgeoise, Gramsci a su expliquer, en partie du moins, pourquoi les révolutions communistes ne se sont pas produites.

L'hégémonie culturelle aujourd'hui

Selon plusieurs intellectuels modernes, les institutions économiques, politiques et bureaucratiques, organisées majoritairement par la classe capitaliste néolibérale, forment aujourd'hui un système institué qui domine la société civile (Althusser, 1970; Meister, 1972; Castoriadis, 1975; Sachs & Esteva, 1996; Rocher, 2000). Albert Meister (1974) souligne que même parmi les sociétés dites « socialistes », le capitalisme fait partie intégrante du système économique, lequel influence la société dans son ensemble. La classe politique se trouve donc, selon lui, dominée par la classe économique.

Selon Rocher (2000 : 126), un double mouvement d'hégémonie et de fragmentation est particulièrement intense et rapide dans le contexte de mondialisation accélérée dès la fin du XIX^e siècle. Il affirme, comme nous l'avons mentionné, que l'hégémonie accompagne cette mondialisation au sein des institutions politiques, économiques et sociales. Ainsi se propagent le développement industriel, la bureaucratie et la culture occidentale productiviste sur l'ensemble des pays. Tout en décrivant l'hégémonie politique et économique, Rocher accorde un intérêt particulier à l'hégémonie culturelle :

« [...] la mondialisation ne se produit pas d'une manière anarchique, mais d'une manière de plus en plus organisée, parce qu'au cours des trois derniers siècles, l'Occident, l'Europe d'abord et par la suite l'Amérique, a progressivement répandu et imposé dans le monde entier les institutions et modèles culturels qu'il a longuement produits au cours des siècles précédents. » (Rocher, 2000 : 127)

Il décrit ainsi comment l'hégémonie culturelle conditionne les deux autres domaines (économique et politique) :

« [...] la mondialisation culturelle entendue en ce sens a pavé la voie aux deux autres mondialisations, l'économique et la politique. C'est parce que l'Occident a diffusé et imposé ses institutions et ses modèles dans le monde entier, notamment ceux de l'État et du monde du travail, que l'unité politique peut se réaliser sur le plan international et qu'un vaste marché industriel et financier a pu se mettre en place. Les mondialisations économique et politique ont donc pris appui sur les institutions et modèles culturels diffusés à partir de l'Occident. Sans l'hégémonie culturelle occidentale sur le monde, celui-ci serait encore divisé en civilisations ou en blocs étanches et irréductibles les uns aux autres. » (*ibid.* : 128)

Rocher (2000) souligne qu'il demeure difficile de distinguer les sphères économique, politique et culturelle, qui s'imbriquent et s'alimentent mutuellement.

Dans les années 1960, le néolibéralisme occidental atteint une nouvelle forme de bourgeoisie issue du secteur tertiaire. Cette dernière se veut plus progressiste, mais toujours en accord avec l'expansion du capitalisme et ses mutations. La propriété comme valeur fondamentale est remplacée par le libéralisme économique, lequel se traduit notamment par le consumérisme et l'individualisme (Sachs, 1996).

Néanmoins, l'hégémonie fait face à de nombreuses adaptations et résistances régionales, nationales, tribales, économiques, politiques et culturelles (*ibid.* : 129). Rocher nomme « fragmentation » cette diversité de pratiques culturelles et le caractère hétéroclite des classes sociales, lesquels font en sorte que l'idéologie néolibérale actuelle tend à perdre de son autonomie. En d'autres termes, son hégémonie s'atténue (*ibid.*). Les signes de résistance sont innombrables et l'émergence d'expériences collectives alternatives dans des domaines variés en témoigne.

Les intellectuels organiques

La notion « d'intellectuel organique » est centrale au concept gramscien d'hégémonie culturelle. Selon Gramsci, toute classe sociale (bourgeoisie, aristocratie, prolétariat,

paysannerie, etc.) crée « organiquement une ou plusieurs couches d'intellectuels qui lui donnent son homogénéité et la conscience de sa propre fonction [c.-à-d. son *autonomie*], non seulement dans le domaine économique, mais aussi dans le domaine politique et social. » Les intellectuels organiques se distinguent des intellectuels « traditionnels » associés à ceux « qui existaient avant [...] et qui [...] apparaissent comme les représentants d'une continuité historique » (Piotte, 1970 : 34). Ils occupent diverses fonctions au sein de la classe à laquelle ils sont liés « organiquement », c'est-à-dire au sein de l'organisation à laquelle ils appartiennent. Ils peuvent être chercheurs, éducateurs et organisateurs d'hégémonie, d'économie ou de coercition.

Selon Gramsci, toute classe pouvant aspirer, de façon réaliste, à la direction de la société, c'est-à-dire qui est en mesure d'assumer ou aspire à assumer le pouvoir et la direction des autres classes, peut produire des intellectuels sur le plan hégémonique. C'est pourquoi il a identifié, tout comme Marx, le prolétariat⁵ comme seule classe susceptible de renverser l'hégémonie de la bourgeoisie. En effet, le poids démographique et la fonction du prolétariat dans la structure économique viennent justifier cette hypothèse. Par ailleurs, les intellectuels porteurs de la fonction hégémonique « travaillent dans les différentes organisations culturelles (système scolaire, organismes de diffusion – journaux, revues, radio, cinéma –, etc.) et dans les partis de la classe dominante, de façon à assurer le consentement passif sinon actif des classes dominées à la direction qu'imprime à la société la classe dominante. » (Piotte, 1970 : 21). Ils ont pour fonction de « susciter, chez les membres de la classe à laquelle [ils sont reliés] organiquement, une prise de conscience de leur communauté d'intérêts, de provoquer au sein de cette classe une conception du monde *homogène et autonome*. » (*ibid* : 21). La conception du monde chez les membres d'une classe donnée est naturellement un amalgame hétéroclite de représentations du fait de ses conditionnements, de ses influences et de ses déformations, lesquelles peuvent provenir d'autres classes ou d'antécédents historiques. Or, il appartient aux intellectuels organiques

⁵ Notons que le terme de « prolétariat » est utilisé ici en référence au cadre d'analyse marxiste, ce qui ne correspond pas à notre approche. Nous verrons toutefois que l'approche critique (*critical theory*) a profondément été influencée par le marxisme.

d'homogénéiser la conception du monde en faisant correspondre « positivement » cette conception à la « fonction objective de cette classe dans une situation historique déterminée ou, négativement, de la rendre autonome en expurgant de cette conception tout ce qui lui est étranger » (*ibid.*). Ce faisant, la classe sociale développe une unité de « position » par rapport à la classe dominante et de « mouvement » dans sa lutte pour l'hégémonie.

La notion de « bloc historique » réfère chez Gramsci à une période durant laquelle une même classe dirige la société. Si un mouvement « contre-hégémonique », c'est-à-dire un mouvement qui « favorise la création d'une société parallèle qui va créer ses propres institutions pour favoriser son développement et son autosuffisance politique, comme alternative au gouvernement central » (Meadwell, 1993 : 215)⁶, devient assez grand pour englober et remplacer cette classe, un nouveau bloc historique commencera. Ce remplacement ou ce renversement constitue une révolution, soit violente ou démocratique. Ce fut notamment le cas lors du renversement de la monarchie par la bourgeoisie au cours des XVII^e et XVIII^e siècles.

À noter que Gramsci précise que tous les hommes et les femmes peuvent être considérés comme des intellectuels, mais tous n'exercent pas la fonction d'intellectuel. Il n'y a donc pas de dichotomie absolue entre « manuels » et « intellectuels » par exemple.

1.2 LES APPAREILS IDÉOLOGIQUES D'ÉTAT

Après avoir décrit sommairement comment s'organise l'hégémonie culturelle des institutions économiques, sociales et politiques, il est maintenant utile et nécessaire de s'attarder au rôle que joue l'État dans le maintien de cette hégémonie pour comprendre par quels processus le pouvoir gouverne. Pour ce faire, nous traiterons du concept « d'appareil idéologique d'État » (AIE) élaboré par Louis Althusser dans les années 1970. Nous verrons que c'est au sein et en périphérie de l'AIE scolaire que se joue le devenir des écoles

⁶ HUDSON, Meadwell. « The politics of nationalism in Quebec », in *World politics*, Vol. 45, No. 2 (Jan., 1993), pp. 203-241.

publiques alternatives et que c'est en grande partie par et dans cet AIE que l'hégémonie culturelle se reproduit.

Marx avait déjà affirmé que le parti au pouvoir d'un gouvernement est capable d'imposer son idéologie *via* « l'appareil d'État » et d'ainsi reproduire les rapports de production et la force de travail. C'est donc en s'appuyant sur lui qu'Althusser a développé le concept d'AIE, qui n'est pas sans rappeler l'hégémonie culturelle de Gramsci, pour qui « [c]'est dans l'idéologie qu'une classe exerce, par l'intermédiaire du parti [donc de l'État], l'hégémonie sur d'autres classes sociales. » (Piotte, 1970 : 119). Avant de traiter de l'AIE, des distinctions s'avèrent nécessaires entre l'infrastructure et la superstructure ainsi qu'entre le pouvoir d'État et l'appareil d'État.

Infrastructure et superstructure

Dans « Idéologie et appareils idéologiques d'État » (1970), Althusser emprunte au jeune Marx la « métaphore de l'édifice » pour décrire « *l'infrastructure* ou base économique (“unité” des forces productives et des rapports de production), et la *superstructure*, qui comporte elle-même deux “niveaux” ou “instances” : le juridico-politique (le droit et l'État) et l'idéologie (les différentes idéologies, religieuses, morales, juridiques, politiques, etc.) » (Althusser, 1970 : 13). Ainsi, les étages supérieurs de l'édifice – la superstructure – se trouvent déterminées par les étages inférieurs – l'infrastructure – sur lesquels ils reposent. Il y a toutefois un rapport mutuel entre la superstructure et l'infrastructure, ce que Marx avait d'ailleurs affirmé plus tard : bien que la superstructure soit déterminée par l'infrastructure, son « autonomie relative » lui permet d'agir réciproquement sur l'infrastructure. L'inconvénient de cette métaphore, explique Althusser, est qu'elle ne comporte qu'une dimension essentiellement « descriptive » et non explicative. Pour comprendre et penser la superstructure, il faut partir, selon lui, du concept de « reproduction » (moyens de production, force de travail et rapports de production) : « Nous pensons que *c'est à partir de la reproduction* qu'il est possible et nécessaire de penser ce qui caractérise l'essentiel de l'existence et la nature de la superstructure » (*ibid.* : 15). C'est ainsi le rôle de la

superstructure que d'assurer la reproduction de la force de travail, soit par « l'assujettissement à l'idéologie dominante » par l'entremise notamment de l'école, l'Église, la prison et l'armée. Ces différentes institutions – il y en a plusieurs autres – constituent les appareils d'État.

Pouvoir d'État et appareil d'État

Althusser souligne ensuite la distinction marxiste entre le pouvoir d'État, associé à l'idéologie au pouvoir, et l'appareil d'État, associé aux institutions bureaucratiques produites par l'État. Les étapes de la lutte du prolétariat contre la classe dominante décrites par la « théorie marxiste de l'État » illustrent cette distinction :

« [...] nous pouvons dire que les classiques du marxisme ont toujours affirmé : 1) l'État c'est l'appareil répressif d'État; 2) il faut distinguer le pouvoir d'État de l'appareil d'État; 3) l'objectif de la lutte des classes concerne le pouvoir d'État, et, par voie de conséquence l'utilisation, par les classes (ou alliance de classes, ou de fractions de classe) détentrices du pouvoir d'État, de l'appareil d'État en fonction de leurs objectifs de classe; et 4) le prolétariat doit s'emparer du pouvoir d'État pour détruire l'appareil d'État bourgeois existant et, dans une première phase le remplacer par un appareil d'État tout différent, prolétarien, puis dans les phases ultérieures mettre en œuvre un processus radical, celui de la destruction de l'État (fin du pouvoir d'État et de tout appareil d'État). » (1970 : 19)

Ainsi, la lutte de classe concerne le pouvoir d'État lui-même, c'est-à-dire l'idéologie dominante, et l'appareil d'État n'est en quelque sorte que l'outil ou le « bras » du pouvoir, lequel doit être conquis par le pouvoir d'État, transformé par le prolétariat (c'est-à-dire la classe révolutionnaire), puis détruit.

Appareil idéologique d'État et appareil répressif d'État

Althusser distingue également – et c'est son principal apport – l'AIE et l'appareil répressif d'État (ARE). Ce dernier regroupe le gouvernement, l'administration, l'armée, la police, les tribunaux et les prisons, alors que l'AIE est constitué de la religion (le système des différentes « Églises »), l'école (le système des différentes « Écoles », publiques et privées), la famille, la loi (le système juridique), le système politique (dont les différents partis), les

syndicats, le système d'information (presse, radio, télévision, etc.) et la culture (lettres, arts, sports, etc.) (*ibid.* : 21). Ces appareils d'État s'inscrivent dans la superstructure, tout en se dotant des infrastructures nécessaires à leur fonctionnement. Althusser souligne que l'ARE appartient entièrement au domaine public, alors que l'AIE tient en grande partie du domaine privé. L'État n'étant ni public ni privé⁷, une institution privée peut très bien réaliser n'importe quel des AIE (*ibid.* : 22).

Le critère de distinction par excellence entre ARE et AIE est le suivant :

« [...] l'Appareil répressif d'État “fonctionne à la violence” [prévalence répressive], alors que les Appareils idéologiques d'État fonctionnent “à l'idéologie” [prévalence idéologique]. [...] Nous dirons en effet que tout Appareil d'État, qu'il soit répressif ou idéologique, “fonctionne” à la fois à la violence et à l'idéologie, mais avec une différence très importante, qui interdit de confondre les Appareils idéologiques d'État avec l'Appareil (répressif) d'État. » (Althusser, 1970 : 22).

Plus concrètement encore :

« Alors que l'Appareil (répressif) d'État constitue un tout organisé dont les différents membres sont centralisés sous une unité de commandement, celle de la politique de lutte des classes appliquée par les représentants politiques des classes dominantes qui détiennent le pouvoir d'État, les Appareils idéologiques d'État sont multiples, distincts, “relativement autonomes” et susceptibles d'offrir un champ objectif à des contradictions exprimant, sous des formes tantôt limitées et tantôt extrêmes, les effets des chocs entre la lutte des classes capitaliste et la lutte des classes prolétariennes, ainsi que leurs formes subordonnées. » (*ibid.* : 27)

En somme, les AIE constituent le « lieu » de prédilection de contre-hégémonie étant donné leur caractère décentralisé, hétéroclite et plus démocratique que les ARE.

L'AIE scolaire

Althusser accorde une grande importance à l'AIE scolaire lors du renversement du clergé par la bourgeoisie capitaliste. L'école serait d'ailleurs l'AIE par excellence selon lui : « Nous pensons que [l'AIE] qui a été mis en position *dominante* dans les formations

⁷ L'État est au contraire, selon Althusser, « la condition de toute distinction entre public et privé » et échappe ainsi au droit bourgeois (*ibid.* : 22).

capitalistes mûres, à l'issue d'une violente lutte de classe politique et idéologique contre l'ancien appareil idéologique d'État dominant, est *l'appareil idéologique scolaire* » (*ibid.* : 30). Il ajoute que « le couple École-Famille a remplacé le couple Église-Famille » dans le processus de reproduction sociale, en expliquant sommairement comment l'État arrive à faire des enfants des sujets adaptés aux besoins du système (capitaliste) :

« [L'école] inculque [aux enfants] des "savoir-faire" enrobés dans l'idéologie dominante (le français, le calcul, l'histoire naturelle, les sciences, la littérature), ou tout simplement l'idéologie dominante à l'état pur (morale, instruction civique, philosophie). Quelque part vers la seizième année une énorme masse d'enfants tombe "dans la production" : ce sont les ouvriers ou les petits paysans. » (*ibid.* : 32)

Non seulement l'idéologie capitaliste dominante se reproduit-elle grâce à l'institution scolaire, mais elle y perpétue la structure hiérarchique nécessaire :

« Une autre partie de la jeunesse scolarisable continue [pour pourvoir] les postes des petits et moyens cadres, employés, petits et moyens fonctionnaires, petits-bourgeois de toute sorte. Une dernière partie parvient aux sommets, soit pour tomber dans le demi-chômage intellectuel, soit pour fournir, outre les «intellectuels du travailleur collectif», les agents de l'exploitation (capitalistes, managers), les agents de la répression (militaires, policiers, politiques, administrateurs, etc.) et les professionnels de l'idéologie (prêtres de toute sorte, dont la majorité sont des "laïques" convaincus). » (*ibid.* : 32)

Althusser souligne « [qu'] aucun appareil idéologique d'État ne dispose pendant autant d'années de l'audience obligatoire [gratuite], cinq à six jours sur sept à raison de huit heures par jour, de la totalité des enfants de la formation sociale capitaliste. ». Selon cette logique, c'est donc par l'apprentissage et la socialisation scolaire que se reproduisent les rapports « d'exploités à exploités et d'exploités à exploités ». Ces propos rejoignent ceux de philosophes classiques tels que Montaigne et Rousseau, ou d'autres sociologues et pédagogues contemporains tels qu'Illich, Freire et Girardi en Amérique latine, Montessori, Freinet et Dubet en France, A.S. Neil en Angleterre, Steiner en Allemagne et Baillargeon, Pallascio, Caillouette ou encore Chevrier au Québec, pour ne nommer qu'eux. Ainsi, partout en Occident, de nombreux penseurs ont critiqué le rôle de l'État en ce qui a trait à l'Éducation. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

1.3 LE PARADIGME DU DÉVELOPPEMENT

Pourquoi traiter du concept de « développement » dans une recherche portant sur l'autonomie d'une expérience collective en éducation? Parce que d'une part, comme nous le verrons dans cette section, la notion de développement est un paradigme qui sert l'idéologie néolibérale, laquelle domine aujourd'hui tout l'Occident et de nombreux pays sur tous les continents (Sachs, 1996). D'autre part, cette notion peut nous permettre de mieux comprendre le déploiement des dynamiques politique et économique hégémoniques à différentes échelles et ce, depuis plus d'un demi-siècle.

La seconde moitié du XX^e siècle n'aurait effectivement pas autant été marquée par la montée du néolibéralisme⁸ sans l'apparition de la notion de « développement » dans les discours des politiciens et des économistes (Sachs et Esteva, 1996; Tremblay, 1999). C'est Truman qui en a été l'instigateur en 1949, lorsqu'il désignera les pays ayant le plus faible PIB et la plus grande pauvreté, en l'occurrence les pays du Sud, comme des pays « sous-développés ». À l'époque de l'après-guerre, le discours de Truman s'inscrivait en cohérence avec le « *american way of life* », où la culture américaine était – et est encore aujourd'hui – fondée sur les idées de bien-être individuel, de prospérité et de progrès. Avec l'apparition de ce paradigme, un nouveau « schéma universel » hégémonique venait d'apparaître : d'un côté les pays développés – qui devaient par ailleurs continuer de se développer économiquement – et de l'autre, les pays « sous-développés ». Comme l'énonce Sachs, « [s]ur la scène politique, tous les peuples doivent suivre une même voie : aspirer au développement » (1996 : 14). Les économistes et les politiciens se sont approprié le terme pour justifier les politiques axées sur la croissance économique, prétextant l'augmentation générale du niveau de vie. La production est ainsi devenue synonyme de prospérité (*ibid.* :

⁸ Le néolibéralisme est ici compris comme l'idéologie selon laquelle l'État, aliéné au capitalisme, adopte des politiques de libre échange ou de libre circulation des biens et des services, en créant des partenariats avec d'autres États ou pays. Il s'agit ni plus ni moins du libéralisme appliqué à l'économie capitaliste, dans une perspective de mondialisation des marchés.

14). Dans un contexte de mondialisation accélérée et d'ouverture des frontières, les politiques protectionnistes constituent une entrave au développement des autres pays.

Cependant, le paradigme du développement ne s'inscrit pas seulement dans un cadre économique. Il implique des dimensions sociale et culturelle importantes, d'où l'hégémonie qu'il sous-tend. Selon Sachs, « [le développement] engloutit l'infinie diversité des modes de vie » (*ibid.* : 14). La frugalité et les systèmes communaux s'apparentent désormais à la pauvreté et au tiers-monde. Il ajoute que « [l]es hommes et la société deviennent un *objet* de développement » (*ibid.* : 14) et sont assujettis aux lois du marché, tout comme les institutions publiques et privées. En d'autres termes, tout devient marchandable, alors même que l'activité économique tend à devenir un « fait de nature ». En effet, le discours hégémonique essentialise le capitalisme. Le développement devient ainsi une « doctrine universelle » faisant en sorte que « les sociétés du tiers-monde n'ont pas des modes de vie différents et uniques, mais sont plus ou moins avancés sur un parcours continu dont la direction est imposée par la nation hégémonique » (*ibid.* : 16)⁹.

En 1960, 10 ans après le fameux discours de Truman, le paradigme du développement n'a toujours pas rempli sa promesse de prospérité universelle (Sachs, 1996 : 19). Au contraire, le double mandat d'exploitation économique et de progrès civilisationnel s'est traduit par des inégalités socioéconomiques croissantes et une concentration accrue de la richesse et du pouvoir (*ibid.*). Le progrès attendu s'est ainsi soldé par des problèmes de pauvreté, de chômage, de crise alimentaire, d'inégalités entre les hommes et les femmes et de crises écologiques, économiques, sociales et identitaires. Selon Sachs, seulement 40 % de la population mondiale aurait profité des politiques de développement (*ibid.* : 19). Ces constats n'ont toutefois pas empêché McNamara, président de la Banque mondiale, de décider d'appliquer, en 1960, la « philosophie du développement » aux petits cultivateurs (paysannerie). La paysannerie a ainsi fait place à l'industrialisation, enlevant aux hommes

⁹ Cette description correspond à la théorie de « l'évolutionnisme compétitif » du développement (Tremblay, 1999 : 40).

et aux femmes désormais « civilisés » leur culture propre, leurs coutumes liées à la terre, voire leur dignité et leur intégrité (Rabhi, 2010). S'est progressivement opéré l'élargissement du développement à toutes les sphères de la vie. Le déplacement du motif de l'encouragement à la croissance à celui de la « protection contre la croissance » s'est traduit par un cercle vicieux voulant que les crises soient réglées par les problèmes qui les ont engendrées. Progressivement, le concept de développement a été de plus en plus galvaudé et a perdu de sa signification dans une sorte de « chaos sémantique » (Sachs, 1996 : 20). Vidé de son sens, ses contours sont devenus flous, mais il reste tenace parce qu'il peut s'implanter partout. Selon Sachs, l'association du progrès économique au progrès social relève de la fiction et de l'aliénation (*ibid.*).

Un autre facteur a été prépondérant à la montée du néolibéralisme : la fin de la Guerre froide et la chute du mur de Berlin en novembre 1989. Ce moment historique est d'une importance capitale en ce qu'il symbolisait la chute du régime soviétique, la fin du communisme et, avec elle, la fin des valeurs « socialistes » (égalité, justice, équité, solidarité, émancipation, dignité, bien commun, etc.). Le capitalisme avait pour ainsi dire « gagné » et plus rien ne pouvait remettre en question l'hégémonie américaine¹⁰. Quelques années plus tard, en 1994, l'Accord de libre-échange nord-américain (ALÉNA) constituait un pas de plus pour l'idéologie néolibérale, caractérisée par une déréglementation de l'économie et l'ouverture des frontières nord-américaines. Cet accord a donné lieu dans les années 1990 au mouvement altermondialiste, qui tient ses origines notamment dans le mouvement zapatiste au Mexique (Esteva, 1996). Il s'agit d'un mouvement contre-hégémonique dont les tenants affirment « qu'un autre monde est possible » ou, en d'autres termes, qu'une autre mondialisation est réalisable dans l'optique de valeurs plus humanistes et écologistes. Comme nous l'avons mentionné, l'émergence de projets alternatifs – notamment en éducation – s'inscrit dans cette mouvance et cette effervescence citoyenne.

¹⁰ Fransisco Whitaker, conférence donnée à l'Université du Québec à Chicoutimi le 8 novembre 2012.

1.4 CONCLUSION

Ce premier chapitre nous a permis de mieux cerner, dans leur ensemble, les dynamiques hégémoniques et contre-hégémoniques à l'échelle internationale. Dès les XVIII^e et XIX^e siècles, l'hégémonie culturelle capitaliste a assimilé les sphères économique et politique. Les intellectuels organiques bourgeois ont alors cherché à reproduire leur propre classe sociale en la rendant plus homogène et autonome. Les appareils idéologiques d'État leur ont fourni les institutions bureaucratiques nécessaires. L'expansion de cette bureaucratie, accompagnée par la mondialisation, a engendré l'expansion de la classe dominante sur l'ensemble du monde. Le capitalisme postindustriel du XX^e siècle a alors engendré de profondes mutations économiques, techniques et culturelles. La classe dirigeante bourgeoise elle-même s'est transformée, devenant plus « progressiste » – voire « écologiste » – mais néanmoins fondamentalement capitaliste. Dès la deuxième moitié du XX^e, le paradigme du développement qui, rappelons-le, a justifié la croissance économique au détriment de la qualité de vie humaine, de l'environnement et des particularismes culturels locaux, a contribué à la concentration des pouvoirs économiques et politiques. L'ouverture des frontières, due à la mondialisation accélérée, a engendré la montée du néolibéralisme économique et, parallèlement, la montée du mouvement altermondialiste. La multiplicité de luttes locales a alors créé des tensions, voire une « fragmentation » de l'hégémonie culturelle néolibérale et du « capitalisme bureaucratique ».

Nous avons affirmé que le mouvement éducatif alternatif québécois s'inscrivait dans cette mouvance contre-hégémonique. Les écoles alternatives publiques québécoises font effectivement face à des contraintes « extrinsèques » ou « objectives », de même que, comme nous le verrons, à des contraintes « intrinsèques » ou « subjectives ». Le problème crucial que nous tenterons d'élucider au prochain chapitre sera donc celui de l'autonomie de ces projets alternatifs.

CHAPITRE 2 :

POUR UNE THÉORIE ÉMANCIPATRICE : LE CONCEPT D'AUTONOMIE COLLECTIVE

Ce chapitre a pour but de présenter la démarche théorique de la recherche. Après avoir mis en relation les concepts « d'hégémonie », de « développement » et « d'AIE », le concept d'autonomie sera traité sous un angle politique et critique. Cette réflexion nous permettra de faire ressortir, en conclusion, le postulat et la question de recherche.

Avant d'aborder le cadre conceptuel, quelques mots sur l'approche épistémologique s'avèrent utiles afin de situer le lecteur quant aux orientations de la recherche.

2.1 APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE

La « théorie critique » ou *critical theory* est l'approche épistémologique qui est la plus apte à pouvoir décrire les rapports antagonistes qu'entretiennent des projets collectifs alternatifs avec les institutions dominantes. La posture du chercheur y est nécessairement « engagée », puisque le problème de recherche soulève des enjeux éminemment politiques et subjectifs.

Trouvant ses fondements historiques chez les chercheurs de l'École de Francfort, dont Adorno et Horkheimer, la théorie critique est un mode de construction des connaissances qui vise à libérer la recherche scientifique du pouvoir engendré par la domination idéologique du contexte social et historique d'où elle est issue, plus particulièrement du capitalisme et de sa vocation technocratique (Kincheloe et McLauren, dans Denzin et Lincoln, 1998 : 262). Elle a pour cette raison une visée « émancipatrice » et s'impose comme moyen de connaissance orienté vers l'égalité entre les individus et entre les groupes

(*ibid.*): En partie héritée de l'interprétativisme et du constructivisme, la théorie critique postule que l'idée d'une « nature construite de l'expérience sociale » peut mener à un ordre social plus égalitaire et plus démocratique (*ibid.* : 262). Dans cette perspective, tout phénomène à l'étude constitue une réalité potentiellement « transformable » ou, en d'autres termes, toute théorie peut ou doit impliquer une action. C'est donc le propre de l'épistémologie critique d'être orientée vers l'action « créatrice » ou « transformatrice ».

Comme l'énonce Freire, « la réflexion sans l'action est un verbalisme vide »¹¹ (Freire, cité par Crotty, 1998 : 147). Ontologiquement, Freire postule que « nous ne sommes pas seulement dans le monde, mais avec le monde », ce qui implique le pouvoir dialogique (individuel et collectif) d'agir sur celui-ci. En rejetant le déterminisme de « l'objectivisme mécanique » (pour lequel la conscience est simplement considérée comme la copie de la réalité objective) et le solipsisme (lequel réduit le monde à une création « capricieuse » de la conscience) (*ibid.* : 151), Freire unit la réflexion et l'action sous le concept de « *praxis* », selon lui la seule véritable voie vers la « conscientisation ». En éducation, Freire affirme que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974). La notion de dialogue est centrale et comprise chez lui comme « [l'] essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté ». Il affirme ainsi: « [...] l'authentique pensée-langage est générée au-dedans et au-dehors d'une relation dialectique entre les êtres humains et leur réalité historique et culturelle concrète »¹² (Crotty, 1998: 151). Selon cette logique, l'objet de connaissance n'est plus le but de l'acte cognitif, il n'est plus la propriété de l'éducateur, mais un objet de médiation, l'intermédiaire entre plusieurs sujets connaissant.

Dans un même ordre d'idées, Steiner (1963) posera la question fondamentale « [p]ourquoi la matière est amenée à penser sa propre nature [en référence à l'humain] et pourquoi n'est-elle pas simplement satisfaite d'elle-même? ». Selon lui, « Seul l'examen de notre "être en

¹¹ Traduction libre de « reflection without action is empty « verbalism » ».

¹² Traduction libre de « [...] the authentic thought-language is generated in and out of a dialectical relationship between human beings and their concrete historical and cultural reality ».

soi”, de notre nature profonde, pourra nous donner la clé de l’énigme. Notre but sera d’atteindre le point où nous pourrions dire : ici je ne suis plus seulement “moi”, mais il y a quelque chose de plus que ce moi. » (*Ibid.* : 40). Il y a ici un rapprochement à faire entre ce « quelque chose de plus », l’idée de « plus-être » chez Freire et certainement le concept « d'autonomie » chez Castoriadis, associé à une « domination du conscient sur l'inconscient » (1975 : 139).

Cet accent mis sur les notions de « *praxis* », de « dialogue » et de « conscientisation » vise à jeter les fondements philosophiques – voire anthropologiques – sur lesquels le cadre conceptuel sera maintenant établi.

2.2 DÉMARCHE THÉORIQUE

Dans cette section, la question de l’autonomie sera d’abord traitée sous l’angle d’un projet contre-hégémonique, selon la perspective critique traitée précédemment. Les liens entre l’autonomie, l’éducation et l’instruction publique seront ensuite définis. Enfin, nous aborderons les conditions de l’autonomie des projets alternatifs en éducation, c’est-à-dire ce qui peut favoriser et défavoriser leur autonomie.

Sur le projet d’autonomie, nous nous référerons à Holloway (2008), Bhöm *et al.* (2010), Le Coadic (2006), Bouchet (2007) Castoriadis (1975), David (2000), Marteel (2000) et Esteva (1996). Sur les liens entre l’autonomie, l’éducation et l’instruction publique, c’est-à-dire le système scolaire bureaucratique, nous nous référerons à Freire (1974), Girardi (1979), Illich (2004), Bourdieu et Passeron (2005), Baillargeon (2005 et 2006), Pallascio et Beaudry (2001), Caouette (1982) et Samoff et Sebatane (2001). Enfin, concernant les contraintes propres à l’institutionnalisation des expériences alternatives en éducation, nous nous référerons à Fortin (1985), Drapeau (2005), Meister (1972 et 1974), Pallascio et Beaudry (2001), Caouette (1982), et Samoff et Sebatane (2001).

2.2.1 L'autonomie : un concept ambigu, paradoxal et utopique

L'idée de traiter de l'autonomie vient essentiellement du besoin de sortir des carcans réformistes et révolutionnaires traditionnels qui visent souvent à remplacer un pouvoir par un autre par l'entremise de l'État, comme l'ont fait par exemple Marx, Lénine ou Gramsci. Prendre le pouvoir ne peut qu'engendrer un régime reproduisant le modèle « dominant/dominé » et va à l'encontre d'une véritable démocratie. Ainsi, afin de parvenir à une réelle émancipation individuelle et collective, l'autonomie « par tous et pour tous » en tant que projet politique apparaît comme étant un enjeu central.

À cet effet, John Holloway, dans son livre *Changez le monde sans prendre le pouvoir. Le sens de la révolution aujourd'hui* (2007), critique l'État comme « structure autoritaire » où se concentre le pouvoir capitaliste. Il propose plutôt l'adoption de « pratiques sociales alternatives produites par les opprimés eux-mêmes au cours de la résistance et de la lutte »¹³. Une réelle émancipation ne peut dès lors se produire qu'en dehors de l'État. Böhm *et al.* (2010), inspirés par Holloway, vont dans le même sens : « Perhaps the most implication of « practical negativity »^[14] is the rejection of the idea that radical social change can be delivered by taking control of the state. » (2010: 21). Ils citent ainsi Holloway : « [...] the world cannot be changed through the state. Both theoretical reflection and a whole century of bad experiences tell us so... the state is just a node in a web of power relations. But will we not be always caught up in the web of power, no matter where we start? Is rupture really conceivable? » (*ibid.*, 21). C'est en termes de transformation des rapports sociaux que Holloway tentera de répondre à ces questions. Un changement social radical¹⁵ ne peut survenir selon lui que par la création de projets alternatifs, qui nécessitent

¹³ Hearse, P. (2003), *Changer le monde sans prendre le pouvoir?*, <http://www.lagauche.com/lagauche/spip.php?article758>, consulté le 17 décembre 2012.

¹⁴ La « négativité pratique » réfère aux actions qui tentent de rejeter les structures de pouvoir existantes (Böhm *et al.*, 2010 : 21).

¹⁵ Le terme « radical » doit ici être compris, à l'instar de Castoriadis, au sens d'un changement qui se situe au fondement des mœurs, c'est-à-dire au sein de toutes les institutions sociétales.

un fort degré d'autonomie. Les thèmes abordés par Holloway sont notamment ceux du « cri » en tant que négation du monde actuel et de s'arroger le *pouvoir-faire* (respectivement les pendants négatif et positif de sa « politique de la négation ») et celui du « fétichisme » comme processus par lequel le *fait* et le *faire* entrent en rupture avec l'ordre établi. Holloway s'inspire du mouvement zapatiste pour illustrer sa théorie de la libération – que Parenteau n'hésite pas à appeler sa « théologie » de la libération¹⁶.

Böhm *et al.* (2010) font pour leur part une analyse discursive de l'autonomie comme moyen de dépasser les rapports de domination en ce qui a trait : 1) au capital et au système capitaliste; 2) à l'État et; 3) au concept hégémonique de développement¹⁷. À la lumière de la littérature, voici comment ils définissent l'autonomie dans son sens politique : « governed by self-established rules, self-determination, self-organisation and self-regulating practices particularly vis-à-vis the state and capitalist social, economic and cultural relations. » (2010 : 19). Ils avancent, comme nous l'avons mentionné au paragraphe précédant, que cette autonomie n'est possible qu'en dehors de l'appareil étatique, mais en plus, en dehors des « relations capitalistes sociales, économiques et culturelles ». Pour s'affranchir du mode de production capitaliste aliénant, les travailleurs et travailleuses doivent pouvoir trouver leur autonomie en s'affranchissant du travail, ce que Marx avait annoncé dans sa théorie du matérialisme historique. Cependant, un déplacement s'est produit à la fin du XX^e siècle dans les sociétés capitalistes, où les prolétaires, avec la montée du secteur tertiaire, auraient en quelque sorte muté en « *social workers* » (travailleurs du social), c'est-à-dire une classe sociale où les travailleurs et les travailleuses ont une « valorisation d'eux-mêmes » (self-valorization) nécessaire à leur autonomie, mais respectent en même temps le capital et adhèrent de ce fait au système capitaliste (Negri, 1991, cité par Böhm *et al.*). Dans leur texte « (im)possibilities of autonomy : social movements in and beyond capital, the State and development », Böhm *et al.* décrivent la « troisième tradition discursive sur l'autonomie » (c'est-à-dire celle sur le développement)

¹⁶ La théologie de la libération est une pensée œcuménique offrant une synthèse entre le marxisme et le catholicisme (I. Parenteau, 2008)

¹⁷ Voir le premier chapitre.

selon deux champs principaux : la théorie de la dépendance et la théorie de l'après-développement (2010 : 22). Nous avons déjà traité de ce thème au chapitre précédent, mais mentionnons que, tout comme Rocher et Sachs, Böhm *et al.* soulignent la présence de points communs entre ces deux approches : « many commonalities such as an emphasis on autonomy from various forms of political and economic colonization and local forms of economic activity, cultural production, social development and knowledge » (2010 : 23). En conclusion, les auteurs affirment que l'autonomie est à la fois possible et impossible. D'un côté, l'autonomie « ouvre les frontières de la résistance et du changement par des pratiques radicales visant l'égalité sociale et l'auto-organisation » (2010 : 28). De l'autre, il y a toujours un danger pour que les régimes hégémoniques s'approprient « l'appel » à l'autonomie et l'incorporent à leurs propres projets (*ibid.*). Il y a donc un paradoxe fondamental selon lequel les initiatives autonomes s'inscrivent au sein du système hégémonique et risquent d'y être récupérées ou de s'y institutionnaliser, notamment par une certaine formalisation. Nous reviendrons sur cette question dans la troisième section de ce chapitre.

Ronan Le Coadic, dans son texte « L'autonomie, illusion ou projet de société? » (2006), traite, lui aussi, de l'autonomie au sens politique et se questionne sur son effectivité, c'est-à-dire sur la possibilité de sa réalisation dans le contexte contemporain, où l'hétéronomie autoritaire est toujours très présente quoique ses formes puissent avoir changé. Le concept rejoint, selon l'auteur, une diversité de domaines d'usage (philosophie, sciences naturelles, médecine, droit, science politique et relations internationales), et d'acceptations scientifiques : droit d'une personne ou d'un organe public d'agir discrétionnairement; indépendance; détention, pour un organe infraétatique, des pouvoirs législatifs, administratifs et parfois judiciaires (p.2). L'auteur retrace l'histoire de la « quête d'autonomie », laquelle aurait ses origines dans la Grèce antique avec « l'*autonomia* » (*auto*, « soi-même », et *nomos* « loi » ou « règle »), qui réfère à la possibilité pour une cité d'établir ses propres lois (*ibid.* : 1). Le concept a par la suite été étendu à l'individu avec des acceptations religieuses liées au rôle de la « conscience individuelle » (notamment par

Thomas d'Aquin, Luther et Calvin, humanistes de la Renaissance). Par la suite, la philosophie des Lumières et la modernité en ont fait l'un de leurs grands desseins. Le Coadic souligne surtout la conception kantienne pour laquelle l'autonomie repose sur « le choix [moral] qui ne repose que sur la volonté propre de l'homme, établissant une "législation universelle" » (*ibid.* : 2). En d'autres termes, pour Kant, l'individu est autonome « si, réfléchissant à sa conduite, il choisit volontairement et librement de se comporter de la façon qu'il juge être universellement la meilleure » (*ibid.*). Tout choix qui serait soumis à un élément « extérieur » (par exemple l'attrait, l'intérêt, la contrainte, le devoir, la loi, la nécessité, etc.) relèverait de l'hétéronomie.

Le Coadic identifie ainsi les formes contemporaines de l'autonomie, soit : 1) la modification des rapports sociaux de sexe dans les années 1960, due aux mouvements sociaux féministes et « hippies »; 2) l'éclatement de la famille patriarcale; 3) l'effondrement de la pratique religieuse; 4) les vagues de revendications ethniques et identitaires et; 5) la perte de confiance envers les élites politiques et le déclin démocratique (réduction de la participation électorale). Par contre, cette généralisation de l'autonomie peut être remise en question puisque, selon Le Coadic, la traditionnelle hétéronomie ferait hypothétiquement place à l'anomie, c'est-à-dire à l'absence de normes et de valeurs communes (*ibid.* : 4). Devant l'effondrement des institutions traditionnelles et le « vide » qui laissent les individus aux prises avec leurs propres choix, le mal-être et la dépression, « l'autonomie peut-elle être une contrainte? [...] chacun a-t-il les moyens d'élaborer sa propre législation? » (*ibid.*). Dans ce contexte, la conception kantienne peut devenir irréaliste, utopique, voire non souhaitable. Or, selon l'auteur, l'autonomie devrait davantage être fondée sur la « cohérence » et la « réflexivité » des individus et des collectivités que sur l'idéal de « législation universelle ». Puisque l'autonomie est relative, Le Coadic pose la question de la continuité entre l'autonomie individuelle et les différentes formes d'autonomie collective (*ibid.* : 8). L'auteur établira cette définition opératoire de l'autonomie individuelle :

« L'autonomie n'est pas la liberté; elle est fondée sur la réflexivité; il n'existe pas d'autonomie absolue, tout est question de degré; plusieurs types d'autonomie différents peuvent être distingués, mais une continuité se dessine entre l'autonomie individuelle et l'autonomie collective; l'autonomie ne prend tout son sens qu'en combinant les trois dimensions de l'individu, de sa (ses) communauté (s) choisie (s) et de la société; enfin, l'autonomie collective doit reposer sur la possibilité pour l'individu de quitter ses groupes d'appartenance. » (*ibid.* : 9)

Plus concrètement, « [elle] pourrait être conçue comme la faculté et la capacité concrète pour des individus d'effectuer les choix et de réaliser les actions qui leur importent, en s'appuyant sur leur auto-réflexion, sans que des formes de manipulation, de tromperie ou de coercition viennent interférer dans leurs choix et leurs actions » (*ibid.*). Bien que cette définition puisse paraître simpliste, l'auteur se défend en arguant qu'elle est suffisamment réaliste pour permettre d'étudier sociologiquement l'autonomie à l'aide de questionnaires, d'entretiens et d'échelles d'attitude (de « simple forme » à « révolutionnaire »), par exemple.

À propos du « projet d'autonomie » (sur le plan social ou collectif), Le Coadic identifie trois limites liées au contexte contemporain : 1) la croissance de la misère et des inégalités sur l'ensemble du globe, qui peut la rendre dérisoire, voire désinvolte ou absurde; 2) l'individualisme « débridé » qui menace le bien commun et; 3) le fait qu'elle n'est pas le remède à tous les maux (*ibid.* : 10). Concernant cette troisième limite, retenons : a) qu'il y a une possibilité pour l'autonomie d'entrer en contradiction avec « de plus hautes valeurs morales » (par exemple, l'altruisme, selon le contexte); b) que l'autonomie est contextuelle (des alternatives doivent exister); c) qu'elle est relative et; d) qu'elle ne peut pas être imposée et n'est donc pas généralisable (*ibid.* : 10). Elle comporte néanmoins des « vertus » à ne pas négliger que l'auteur regroupe sous deux catégories ou deux angles complémentaires : l'un « réactif », qui concerne les réponses à des problèmes contemporains et l'autre « projectif », qui renvoie aux visées de transformation de la société. À noter que ces deux angles d'approche rappellent les pendants négatif et positif du « cri » (ou politique de la négation) chez Holloway (2006). L'autonomie collective est donc à la fois critique et constructive (*ibid.* : 11). Son caractère « protéiforme », c'est-à-dire

personnel, collectif, territorial, démocratique, révolutionnaire, etc., exige qu'il y ait cohérence, ce que Le Coadic tente de faire ressortir. Trois conditions essentielles doivent ainsi être respectées selon lui pour que l'autonomie collective trouve cette cohérence et prenne tout son sens : 1) la reconnaissance de l'autre ou la réciprocité; 2) une éducation appropriée et; 3) être fondée sur le droit individuel afin de protéger l'individu des pouvoirs (*ibid.* : 12). Ces trois conditions renvoient notamment au « projet d'autonomie » révolutionnaire de Castoriadis, qui suggère que « l'objectif de l'autonomie est de faire de chaque individu un « être capable de gouverner et d'être gouverné » (*ibid.* : 13).

Cornelius Castoriadis est cofondateur du groupe et de la revue *Socialisme ou barbarie* avec Claude Lefort. C'est un critique précoce de la société bureaucratique et un auteur contemporain incontournable pour quiconque s'intéresse à l'autonomie comme projet politique. En effet, de nombreux auteurs s'y sont référés, dont Böhm *et al.* (2010), Le Coadic (2006), Marteel (2000), Fortin (1985), Drapeau (2005), Bouchet (2007), Sobel (2005) et Bremaut (1999), pour ne nommer qu'eux, alors que certains en ont fait l'objet d'un ouvrage, comme c'est notamment le cas de David (2000), et Poirier (2011). La thèse de Castoriadis sur le « projet d'autonomie » retiendra ici notre attention. Nous verrons que celle-ci a pour principal objectif de mettre au jour une *praxis* de l'émancipation individuelle et collective par le dépassement des rapports de domination.

Dans *l'Institution imaginaire de la société* (1945), Castoriadis élabore sa réflexion politique, anthropologique (culturelle et ontologique) et philosophique autour des thèmes de l'histoire comme création, de la société comme « institution imaginaire » (d'elle-même et du monde) et « l'imaginaire radical » (sur le plan individuel) et « l'imaginaire social » (sur le plan collectif) comme « puissances de position de significations qui dotent le monde de sens et sous-tendent l'unité-identité de la société » (David, 2000 : 9). Il intègre, tout comme la plupart des adeptes de la théorie critique, la notion de « *praxis* », fondamentale à son « projet d'autonomie » et à l'objectif de transformation sociale. Il a ainsi théorisé ce projet en le basant sur le développement de l'autonomie à la fois individuelle et collective.

Selon lui, le sujet et la société s'inscrivent dans le « social-historique », c'est-à-dire l'histoire qui se construit socialement et incessamment (*ibid.*). Selon Castoriadis, tout changement social dans l'histoire est l'œuvre d'une création humaine, par opposition au « déterminisme historique », à l'accalmie politique, bref, à l'hétéronomie instituée. Posant l'idée de *rupture* avec la pensée héritée – dont celle de Marx, qu'il critiquera en particulier – et l'hétéronomie instituée, explicite et permanente de la société, Castoriadis propose une théorie « ouverte » de l'histoire qui confère au sujet « lucide et autonome » le pouvoir de transformer radicalement la réalité sociale dans l'intérêt du « bien commun », « par et dans » des institutions démocratiques.

Le sujet autonome est à la fois le lieu, le moyen et la fin de la société autonome. Il confère au droit et au devoir individuel, c'est-à-dire à l'exercice de la citoyenneté, une place prépondérante. Le sujet autonome est en quelque sorte la face individuelle du « projet d'autonomie ». D'une part, c'est l'individu qui établit « un rapport actif entre conscient et inconscient, lucidité et imagination radicale » (David, 2000 : 79). D'autre part, c'est une « subjectivité réfléchissante et délibérante », un « sujet » au sens plein, capable de *réflexivité* et de *volonté* (capacité d'action délibérée), le tout conditionnant l'existence d'un citoyen actif et responsable ayant investi les visées de liberté et de lucidité (*ibid.* : 79-80). Le sujet autonome change lucidement les rapports entre son conscient et son inconscient, non en supprimant les pulsions ou en évacuant l'inconscient, mais en prenant leur place en tant « qu'instance de décision » (*ibid.* : 79). L'autonomie devient alors l'instauration d'un autre rapport entre le discours du sujet et le discours de l'Autre. Compris ainsi, le sujet autonome est « le sujet effectif pénétré de part en part par le monde et par les autres » (*ibid.*). L'autonomie ne peut donc être « absolue », le sujet social ne peut être souverain : « l'autonomie est nécessaire, mais pas suffisante, parce qu'il n'y a jamais d'autonomie totale, il n'y a jamais d'autonomie que partielle et située » (Castoriadis, cité par Marteel, 1999 : 31). Notons que Gramsci avait aussi défini l'autonomie du sujet lorsqu'il traitait de l'atteinte d'une « conscience de classe » autonome et homogène :

« Connaître soi-même veut dire être soi-même, veut dire être patron de soi-même, se distinguer, sortir du chaos, être un élément d'ordre, mais de son propre ordre et de sa propre discipline. Et on ne peut obtenir cela si on ne connaît pas aussi les autres, leur histoire, la succession des efforts qu'ils ont accomplis pour être ce qu'ils sont, pour créer la civilisation qu'ils ont créée et à laquelle nous voulons substituer la nôtre. » (Gramsci, cité par Piotte, 1972 : 22)

Pour Castoriadis, l'autonomie collective doit se manifester concrètement par l'entremise des institutions sociales « ouvertes », c'est-à-dire « instituanes » plutôt qu'instituées. Il s'inspire de la Grèce antique et de ses institutions, car cette période constitue une création sociale-historique exemplaire¹⁸ où s'enracine le projet d'autonomie. Cependant, loin d'être inspiré d'un modèle passéiste, ce projet révolutionnaire s'inscrit en continuité avec trois « germes » historiques majeurs, soit la Grèce antique, les Lumières et les mouvements ouvriers des XIX^e et XX^e siècles. Le projet d'autonomie est « devant nous » et comme tel, tributaire de multiples conditions. En effet, rien n'assure sa réalisation, puisqu'il est, par définition, en constant *devenir*, sans cesse actualisable – et donc fondamentalement utopique. En outre, il est *radical*, au sens où il vise la transformation de toutes les institutions de la société.

Il est intéressant de noter que Castoriadis apporte une place importante à l'institution de la *paideia*, soit la « formation d'individus autonomes capables d'être des citoyens démocratiques » (*ibid.* : 119). Il s'agit en quelque sorte de l'éducation à la citoyenneté, qu'il définit ainsi :

« La véritable éducation des citoyens, qui commence à la naissance et se termine avec la mort, ne se fait pas seulement à l'école, qui en fournit la partie la moins importante. Elle se fait par tout ce qui se passe dans la cité [*polis*] : par les lois [...], par le théâtre, par le cinéma, par l'architecture urbaine, etc. [...] L'éducation est l'œuvre de tous les citoyens. [...] l'éducation est une œuvre collective incessante. » (David, citant l'extrait d'une discussion qui faisait suite à une intervention de Castoriadis, 2000 : 119).

Selon David, la *paideia* est l'institution la plus radicale du projet d'autonomie élaboré par

¹⁸ Les Lumières et les mouvements ouvriers socialistes font aussi partie des « racines » du projet d'autonomie, bien que la Grèce antique en fournisse les éléments centraux pouvant le mieux rendre compte des institutions autonomes et d'une véritable démocratie. L'idée n'est donc pas de reprendre tel quel le modèle athénien, mais plutôt de le considérer comme un « germe » du projet révolutionnaire.

Castoriadis, puisqu'elle rend indissociables les mœurs des institutions et qu'elle approfondit le lien entre « le régime sociopolitique et les types anthropologiques incarnés par les individus » (*ibid.* : 119). Elle implique ainsi toutes les institutions de la vie ainsi que la vie humaine elle-même.

Bien que fondamentalement théorique, la conception castoriadienne de l'autonomie appelle à la réalisation d'un projet très concret de « démocratie véritable » par l'actualisation d'une *praxis* sociale, cette « activité créatrice autonome » (David, 2000 : 62). Castoriadis définit cette dernière comme un « faire dans lequel l'autre et les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur autonomie » (Castoriadis, cité par David, 2000 : 62). Il souligne que dans ce « faire », on ne peut vouloir l'autonomie de soi sans la vouloir pour tous. En cela, le projet d'autonomie devient un « cercle de la création », une dialectique où l'individu « crée » la société et où celle-ci doit « créer » celui-là en retour. Dans la conception castoriadienne de l'autonomie, la *praxis*, en tant que « processus créatif », a pour vecteurs privilégiés la psychanalyse (avec la notion d'imaginaire radical), la pédagogie (avec la *paideia*) et la politique (*ibid.* : 63) comme activité explicite et lucide concernant l'instauration des institutions souhaitables (*ibid.* : 111).

Sur le plan de la « forme » de la politique (*eidōs*), Castoriadis plaide pour une démocratie directe qui rappelle l'agora athénienne où les décisions étaient prises par une assemblée souveraine (*ecclesia*) et où un conseil de magistrats (*boulè*) était élu, non comme experts et représentants, mais comme citoyens participant activement au pouvoir décisionnel. Rappelons à cet égard que le terme « démocratie » vient de *dēmos*, « communauté de citoyens » ou « peuple », et *kratos*, « pouvoir suprême » ou « souveraineté ». Ainsi, la démocratie directe a trois traits essentiels selon Castoriadis : le peuple par opposition aux « représentants » ; le peuple par opposition aux experts ; et la communauté par opposition à l'État, ce dernier pouvant être représenté comme un réseau de conseils fondé sur l'*ecclesia*

(sphère publique/publique¹⁹). La représentation politique est quant à elle considérée, selon Castoriadis, comme l'aliénation de la souveraineté – au sens de « transfert de propriété » –, donc du pouvoir. L'auteur condamne la division du travail politique du modèle dirigeant/exécutant, lequel contribue à l'hétéronomie, à l'injustice et aux inégalités. Tout pouvoir devrait être révocable selon lui. Il plaide ainsi pour un dépassement de l'antinomie exécuteur/directeur (ou ouvrier/employeur) propre à la structure fondamentale du capitalisme, soit dans les institutions économiques par la gestion ouvrière de la production, c'est-à-dire par l'autogestion²⁰.

En somme, Castoriadis oppose à la motivation économique, au capitalisme bureaucratique et à la hiérarchie le projet d'autonomie, une création sociale-historique en devenir fondée sur les valeurs de liberté, d'égalité et de justice (*ibid.* : 97). La réalisation de ce projet dépend de conditions objectives telles que la capacité des sujets à remettre en question, à gouverner et à être gouvernés, à s'émanciper et à s'autolimiter. Il propose un projet qui entre en continuité avec la modernité « gréco-occidentale » dont l'héritage démocratique est de rendre possible la « création de la politique comme activité collective visant explicitement l'institution globale de la société (*ibid.* : 1367-137). Cet univers social-historique comporte évidemment des éléments « antinomiques » ce qui fait de la modernité un monde profondément hétérogène. Plus particulièrement, la montée du capitalisme a apporté une signification imaginaire nouvelle, celle de « l'expansion illimitée de la "maîtrise rationnelle" » (*ibid.* : 140), ce que Castoriadis qualifie de projet « démentiel » étant donné l'impasse et la démesure qu'elle sous-tend. Quoi qu'il en soit, il y a une contamination mutuelle, un enchevêtrement entre deux tendances qui s'opposent, deux imaginaires sociaux radicalement différents.

¹⁹ Castoriadis a identifié les sphères sociopolitiques relevant du domaine privé (*oikos*), publique/privé (*agora*) et publique/publique (*ecclésia*), dont l'articulation doit être orientée vers un « devenir-public de la sphère publique/publique ».

²⁰ Sur l'histoire de l'autogestion, voir Drapeau (2005).

Alors que Castoriadis évoque un recul de l'autonomie à l'ère contemporaine, Païtras (2000), à l'instar de Rocher (2000), affirme pour sa part que le processus d'autonomisation s'accomplit déjà et se généralise. Dans son analyse factuelle des grands changements économiques, sociaux, politiques, culturels et technologiques depuis plus d'un demi-siècle en Occident, il affirme que la société postindustrielle traverse une série de petites ruptures (de crises) qui mèneront à une grande mutation. Influencé par le projet d'autonomie castoriadien, voici comment il conçoit cette « société de l'autonomie » :

« En prenant comme exemple l'organisation de réseaux d'associations dans une zone de vie locale sans chef, sans hiérarchie, sans organisation rigide et verticalisée, on peut s'interroger sur une possible vie sociale "ouverte" qui émerge et se développe sur un modèle d'organisation "tramée" à la fois flexible, évolutive, proche du vivant [...] » (Païtras, cité par Marteel, 2003 : 7).

Mentionnons enfin les apports de Freire (1983) et Girardi (1979) quant au dépassement du rapport oppresseur/oppresé. Ce dépassement doit avoir lieu, d'une part, par un processus de conscientisation, c'est-à-dire la prise de conscience individuelle de sa propre position d'opprimé, et d'autre part, par le *dialogue*, qui aurait pour but et fonction « l'humanisation », c'est-à-dire la libération de l'être humain par et pour lui-même. Freire conçoit celui-ci comme l'expression essentielle de la relation humaine et considère la parole comme transformatrice, créatrice, à la fois langage et action (Freire, 1974). C'est donc dans un rapport pédagogique mutuel que doit avoir lieu la libération-émancipation.

Comme nous avons déjà traité plus en profondeur de la théorie de Freire et de sa « Pédagogie des opprimés » dans la section portant sur l'approche épistémologique et puisqu'elle renvoie directement à l'AIE scolaire, voyons maintenant comment le concept d'autonomie peut être appliqué à l'éducation et s'articuler avec la notion d'AIE scolaire elle-même.

2.2.2 Autonomie et AIE scolaire

Nous avons vu que l'AIE scolaire est l'institution où le pouvoir d'État (l'idéologie) peut le mieux se reproduire. Outre Althusser, de nombreux intellectuels ont traité du rôle de l'État en éducation. Nous aborderons dans cette section certains d'entre eux, dont Freire, Girardi, Illich, Bourdieu et Passeron, Baillargeon, Pallascio et Beaudry, et Caouette.

Freire et Girardi, nous l'avons vu, suggèrent le dépassement de la relation oppresseur/opprimé par une éducation de type « dialogique ». Ce rapport de domination de l'opresseur (par exemple, l'enseignant ou l'employeur) envers l'opprimé (l'élève ou l'employé) réfère à une conception « bancal » de l'éducation (Freire). Celle-ci établit de la même manière le mode de production capitaliste au sein de l'économie de marché et l'apprentissage au sein du système étatique scolaire. En quelque sorte, le capitalisme est à l'économie ce que l'instruction instituée est à l'éducation. Les expériences pédagogiques de Freire au Brésil et au Chili auprès des travailleurs ouvriers lui ont permis de développer les notions de « praxis » et de « conscientisation » en éducation, notions qui se veulent au fondement de la liberté et nécessaires à ce que l'auteur appelle le « plus-être ». Girardi distingue pour sa part « l'éducation intégratrice », faite pour que l'individu s'intègre à la société selon un rapport maître/élève, et « l'éducation libératrice », établie selon un rapport dialogique et faite pour que l'individu développe son sens critique, son autonomie et sa créativité afin de transformer sa situation et, de façon plus générale, la société dans son ensemble.

Ivan Illich a lui aussi vivement critiqué l'institution scolaire et sa bureaucratie dans son ouvrage « Une société sans école » (1971). Il affirme que l'école, avec son institutionnalisation, ne remplit plus le rôle pour lequel elle a été conçue, c'est-à-dire celui d'éduquer les citoyens :

« L'enseignement fait de l'aliénation la préparation à la vie, séparant ainsi l'éducation de la réalité et le travail de la créativité. Il prépare à l'institutionnalisation aliénatrice de la vie en enseignant le besoin d'être enseigné. Une fois cette leçon apprise, l'homme ne trouve plus le courage de grandir dans l'indépendance, il ne trouve plus d'enrichissement dans ses rapports avec autrui, il se ferme aux surprises qu'offre l'existence lorsqu'elle n'est pas prédéterminée par la définition institutionnelle. [...] Tout mouvement de libération de l'homme ne saurait plus passer maintenant que par une déscolarisation. » (Illich, 2004 : 266).

Illich s'attaque non seulement au système d'éducation, mais à toutes les institutions étatiques confondues, lesquelles ont tendance à reproduire la compétition propre au capitalisme, les rapports hiérarchiques de domination, les inégalités socioéconomiques et « l'hétéronomie instituée ». Critique d'une « économie dominée par les industries de services et de production », il s'oppose à l'instruction obligatoire, laquelle participe à un « “sous-développement” progressif de la confiance en soi et dans la communauté » (Illich, 1971 : 14). Il la compare ainsi à « la religion mondiale d'un prolétariat modernisé [qui] offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologique » (*ibid.* : 27). À l'instar de Castoriadis, Illich soulève la question de l'hétéronomie sous l'angle d'une manipulation technocratique, voire une instrumentalisation de l'imaginaire de l'élève : « Son imagination, maintenant soumise à la règle scolaire, se laisse convaincre de substituer à l'idée de valeur celle de service. » (*ibid.* : 11). En d'autres termes, l'élève soumis à l'appareil idéologique scolaire vient à confondre les soins nécessaires à la santé avec le système médical, la sécurité individuelle avec la protection de la police, celle de l'armée avec la sécurité nationale ou encore la lutte quotidienne pour survivre avec le travail productif. Illich avance qu'il est « grand temps de conduire une recherche à contre-courant sur la possibilité d'utiliser la technologie, afin de créer des institutions au service des interactions personnelles, créatrices et autonomes et de permettre l'apparition de valeurs qui ne puissent pas être soumises aux règles des technocrates. » (*ibid.*)

Pour leur part, Bourdieu et Passeron (1970) analysent le système scolaire français sous l'angle du pouvoir de violence symbolique. Dans leur texte *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, ils définissent cette dernière comme « tout pouvoir

qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, c'est-à-dire proprement symbolique, à ces rapports de force. » (cités par Dantier, 2005 : 5). Cette définition rejoint à la fois les concepts d'hégémonie, d'appareil d'État et d'hétéronomie.

Au Québec, Baillargeon critique le rôle des grandes institutions (l'Église et l'État) dans son anthologie « Éducation et liberté » (2005), où il retrace l'histoire de la pensée et des pratiques anarchistes dans ce domaine²¹. Il cite William Godwin, philosophe anarchiste : « La surveillance plus ou moins active des gouvernements sur l'éducation est un des moyens dont ils se servent pour influencer l'opinion. Il est remarquable que cette surveillance ait obtenu l'approbation des partisans les plus zélés de la réforme politique. » (2005 : 9). À l'instar de Godwin, quoique dans une version « canonique » de la pensée libérale, John Stuart Mills se prononce également sur le rôle de l'État et l'importance à accorder à l'individualité (au sujet) et à la présence d'alternatives en éducation:

« Tout ce que j'ai dit sur l'importance de l'individualité du caractère et de la diversité des opinions et des modes de vie, implique tout autant la diversité de l'éducation [...] Une éducation générale publique instituée par l'État n'est qu'une pure invention visant à mettre les gens dans le même moule; et comme ce moule est celui qui satisfait le pouvoir dominant au sein du gouvernement [...], plus cette éducation est efficace, plus elle établit un despotisme sur l'esprit, qui ne manque pas de gagner le corps. » (Extrait tiré du livre « De la liberté », cité par Baillargeon, 2005 : 21)

Notons que ces affirmations se rapprochent des concepts « d'hégémonie » et « d'AIE scolaire » et, bien que situées dans des courants politiques différents²², elles mettent un accent sur le rapport à l'État et aux pouvoirs pour envisager l'enjeu de l'autonomie.

²¹ Il se réfère notamment à W. Godwin, M. Stirner, P.-J. Proudhon, M. Bakounine, P. Kropotkine, S. Faure, P. Robin, F. Pelloutier et F. Ferrer.

²² Alors que Gramsci et Althusser sont marxistes, Baillargeon et Godwin sont anarchistes et Mills est libéral, ce qui n'empêche pas chacun de décrire la domination de l'État dans les affaires publiques et privées.

Baillargeon insiste, tout au long de son anthologie et à partir de l'héritage libertaire, sur les dangers du rôle de l'État dans le domaine de l'éducation en particulier. Il affirme que pour les libertaires, il est préférable « qu'un ordre émerge d'en bas plutôt qu'imposé d'en haut » (*ibid.* : 14). L'éducation constitue ainsi un « projet politique » où celle-ci doit être prise en charge par la collectivité et pour elle-même.

Baillargeon évoque par ailleurs la méfiance des auteurs libertaires « à l'endroit des théories et pratiques de l'éducation hautement codifiées, closes, standardisées et à vaste ambition de systématisation » (*ibid.* : 14). Ces caractéristiques renvoient, ni plus ni moins, aux réformes en éducation. À ce propos, il adresse sans doute la critique la plus virulente au Québec à l'endroit du « Programme de formation de l'école québécoise » (MELS, 2006), c'est-à-dire le « nouveau pédagogique » mis de l'avant en 2000 par le gouvernement péquiste. En témoigne son ouvrage « Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois » (2009), qui rassemble trois essais et une dizaine de chroniques, ainsi que son texte « Les leçons d'un gâchis » (2010). En se basant sur une conception fondamentalement « rationnelle » et « empirique » de l'éducation et sur une vaste littérature dans le domaine de la philosophie²³, Baillargeon soutient que la réforme constitue une atteinte au concept même « d'éducation » en négligeant ses dimensions philosophique, sociale et politique. Il souligne d'emblée la « guerre » qui oppose d'un côté « *l'establishment* » et de l'autre ce que l'on pourrait appeler les « libres penseurs » en éducation en citant Martin Kolzoff :

«Une guerre est en cours en éducation et elle oppose deux camps : *l'establishment* de l'éducation d'une part et leurs adversaires de l'autre. [...] *L'establishment* se définit par des mots comme progressiste, centré sur l'enfant, holistique, constructiviste et conforme aux stades du développement. Ces mots, assure-t-on, décrivent une philosophie de l'éducation ou une pédagogie à la fois cohérente et conforme à ce que nous enseignerait la recherche. Le même *establishment* promeut encore un curriculum et des méthodes didactiques cohérentes avec cette philosophie dominante — par exemple les mathématiques constructivistes ; des méthodes d'apprentissage de la lecture comme les méthodes globales; l'apprentissage par découverte ou par enquête ; une emphase mise sur les processus (par exemple le travail de l'enfant qui construit lui-même le savoir) ; et un très fort rejet de ce que *l'establishment* appelle les méthodes

²³ Dans son ouvrage « L'éducation » (2011), l'auteur traite des grands courants de pensée en éducation de Platon à Arendt, en passant par Montaigne, Rousseau, Kant et Dewey. Il questionne l'idée d'une crise de l'éducation et du rôle de celle-ci au sein de la « conversation démocratique ».

d'instruction traditionnelles, conservatrices et non conformes au développement de l'enfant. Plus spécifiquement, sont rejetées les conceptions, pourtant supportées par l'immense majorité de la recherche scientifique, selon lesquelles il faut : viser à enseigner des savoirs articulés autour des disciplines traditionnelles ; le faire à travers une séquence qui permet de progresser logiquement d'habiletés de plus en plus complexes, jusqu'à la pleine maîtrise de ces savoirs; et qu'en conséquence l'enseignant doit, au début, assumer un important rôle de direction, fournir de nombreuses occasions de pratiquer, corriger systématiquement les erreurs et évaluer attentivement les effets de l'instruction dispensée 1.» (Kolzoff, cité par Baillargeon, 2009 :12).

L'approche pédagogique préconisée par la réforme québécoise relève, selon Baillargeon, du constructivisme radical, soit une approche épistémologique élaborée par Ernst von Glasersfeld (né en 1917) qui ferait autorité:

« [...] le constructivisme radical est devenu une doctrine fort influente dans les hautes sphères de l'éducation. En fait, une sorte d'orthodoxie s'est installée, une orthodoxie dont l'hégémonie est encore renforcée par le fait que les adeptes du constructivisme radical ne supportent guère la contradiction et ont rapidement, à toutes fins utiles, monopolisé le discours ainsi que les instances de production et de diffusion de la recherche. »

Cette « doctrine » est d'autant plus dogmatique qu'elle serait alimentée par un « idéalisme constructiviste »²⁴, lequel soutient que « nous ne pouvons connaître que nos représentations mentales, sans jamais pouvoir aller au-delà d'elles et sans même pouvoir savoir si un extérieur leur correspond » (*ibid.* : 89). Sans nous étendre davantage sur les « dérives idéologiques » du système scolaire au Québec, mentionnons que Baillargeon contredit en tout point la réforme et son approche par compétences et par projet²⁵. Il nous laisse avec ces quelques recommandations :

« Toute saine pédagogie devrait prendre en compte les savoirs, les opinions, les préjugés des élèves; elle devrait en outre chercher à en minimiser les effets déformateurs dans l'interprétation de ce qui leur est dit. Pour cela, l'enseignement devra être le plus précis, exact et sans ambiguïté possible, de manière à ne pas laisser l'élève construire n'importe quoi : en somme, la reconnaissance judicieuse du phénomène de la construction psychologique, très clairement établi par la recherche

²⁴ Le concept « d'idéalisme » réfère à une position métaphysique et une épistémologie positiviste élaborée par l'évêque Berkley, dont Glasersfeld se réclame.

²⁵ Nous reviendrons de manière plus élaborée sur ces deux aspects (« compétences » et « par projet ») au troisième chapitre, lorsque des distinctions seront apportées entre l'école publique alternative québécoise et l'école régulière.

expérimentale, conduit à une forme d'enseignement direct, entièrement opposé à ce que prônent les défenseurs d'un idéalisme philosophique. » (*Ibid.* : 92-93)

Dans un même ordre d'idées, l'ouvrage collectif « L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement? » (Pallascio et Beaudry (dir.), 2000), issu d'un colloque sur cette question, est, ni plus ni moins, une revendication pour « l'autonomie »²⁶ des écoles publiques alternatives québécoises. Dans le contexte de la réforme, ces dernières seraient sujettes à perdre leur statut « alternatif » en s'institutionnalisant au sein de l'appareil scolaire « régulier ». En effet, de fortes similitudes peuvent être identifiées entre la réforme du MELS (2006) et les orientations du REPAQ (2008). Pallascio et Beaudry se questionnent à propos de la survie de l'école alternative :

« [...] a-t-elle encore raison d'exister dans un système qui se rapproche autant de sa philosophie, elle qui a toujours prôné le respect des différences, le partage des pouvoirs pour une pédagogie humaniste et qui place l'enfant au centre de ses apprentissages ? [...] Qu'est-ce qui la distingue encore des écoles « régulières » si les orientations ministérielles empruntent les mêmes voies d'organisations pédagogique et administrative ? Les caractéristiques d'innovation et de communauté de recherche qui font sa réputation émergent des discours entendus dans ce colloque. » (2000 : 2-3)

En effet, il semble que la plus grande distinction a trait à l'innovation qu'on retrouve au sein de l'école alternative, aussi appelée « laboratoire pédagogique » ou « école-recherche ». Cette dernière se démarque aussi par son discours participationniste, son organisation « cogérée » et l'adhésion commune à un ensemble de valeurs. En somme, les écoles alternatives auraient un plus haut degré d'autonomie que les écoles régulières par rapport à l'AIE scolaire, du fait qu'elles s'inscrivent de toute évidence comme organisations « à part entière » de l'AIE scolaire et non « à part », c'est-à-dire comme organisations radicales autonomes. Elles doivent ainsi composer avec un ensemble de contraintes que nous explorerons maintenant.

²⁶ Bourricaud affirme que « la revendication pour l'autonomie peut prendre des formes très diverses [...], qui subissent au cours du temps une évolution très sensible, et en général dans le sens de la radicalisation. » (1989 : 573).

2.3.3 L'autonomie sous contraintes

Certaines contraintes amènent les projets collectifs alternatifs à s'institutionnaliser et à perdre de leur autonomie. Les écoles publiques alternatives québécoises n'y échappent pas (Pallascio et Beaudry, 2000). Ces contraintes peuvent être « internes » (intrinsèques) et « externes » (extrinsèques). Dans cette section, ces phénomènes contraignants seront identifiés afin de fournir des pistes d'analyse éclairantes sur la question des conditions de l'autonomie collective des projets alternatifs en général. Éventuellement, nous pourrions en dégager des pistes de solution pouvant permettre aux acteurs du mouvement alternatif et, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation alternative, de dépasser ces contraintes.

Andrée Fortin affirme, dans son essai « Du collectif utopique à l'utopie collective », que l'autonomie et la concertation (le dialogue) constituent les deux pôles qui sous-tendent les actions collectives et la transformation sociale » (1985 : 12). Elle souligne toutefois la difficulté, pour les individus et les groupes, de concilier autonomie et concertation durablement tout en préservant l'idéal initial. En effet, comme nous l'avons vu avec Böhm *et al.* (2010), les institutions dominantes ont tendance à récupérer à leur compte les pratiques autonomes. C'est ainsi que les expériences collectives perdent peu à peu de leur autonomie : « À différentes étapes de son histoire ou de sa croissance, le groupe est confronté à une crise dont l'issue sera un pas vers la dissolution ou un pas vers l'institutionnalisation. Refuser la croissance serait aussi refuser la vie... mais la croissance c'est l'institutionnalisation. » (*ibid.* : 9). Plus précisément, Fortin décrit ce paradoxe fondamental de l'autonomie collective dans les étapes que peut connaître un collectif tout au long de sa vie :

« Les collectifs connaissent à leur naissance une période "fusionnelle". [...] Dans cet esprit, on organise la rotation des tâches pour éviter la formation de cliques ou de hiérarchie, pour que tous connaissent le fonctionnement de l'ensemble et aient accès à toute l'information. Partager la prise de décision implique partager l'information; partage du savoir et du pouvoir est indissociable. L'organisation, l'opérationnalisation de ce partage, voilà le problème auquel se heurtent tôt ou tard les collectifs. [...] C'est

ainsi qu'on est confronté à l'auto-dissolution ou à la formalisation des rapports. »
(*ibid.* : 9-10)

Si l'autonomie des collectifs n'est pas facile à acquérir et à maintenir dans le temps, leur généralisation l'est encore moins, car selon l'auteure, « [l]e mouvement, en se répandant, échappe à sa définition originale. » (*ibid.* : 12). Malgré la récupération des initiatives autonomes par le capitalisme postindustriel, l'auteure ajoute que « l'autonomie est un produit dangereux à mettre en marché, les profits ne vont pas qu'au « vendeur », ils reviennent beaucoup à « l'acheteur ». Les effets à long terme de la « croissance personnelle » et de l'autonomie risquent de différer sérieusement de l'effet à court terme qui est de faire rouler l'économie... Paradoxe du système qui ne peut survivre qu'en accumulant des contradictions [...] » (*ibid.* : 17)²⁷.

Dans sa critique du mouvement alternatif de la fin du XXe siècle, Fortin insiste ainsi sur l'aspect dérisoire et utopique de la quête d'autonomie tout en réaffirmant une volonté de créer et de reproduire incessamment les initiatives autonomes. Elle conclut en affirmant que « pour changer la société, il n'est pas si absurde de penser d'abord à soi et d'agir dans la marge de manœuvre quotidienne afin de se créer des sphères d'autonomie face au système. Une fois le processus enclenché cependant, qui peut prétendre le contrôler? Et quand on lit les utopies écrites de More et Cabet en passant par Callenbach, on se dit : au fond tant mieux! » (*ibid.* : 21).

À l'instar de la plupart des auteurs sur le concept d'autonomie, Drapeau (1995) aborde la question du dépassement de l'antinomie dominant/dominé sous l'angle cette fois d'une analyse critique et historique du concept d'autogestion au Québec et de son rôle dans le développement social. En partant des premières entreprises syndicalistes du XIX^e siècle jusqu'aux collectifs anarchistes des années 1990, elle vient à identifier les critiques et les

²⁷ Cette dernière remarque pourrait s'appliquer au fait que la réforme aurait été inspirée, à plusieurs égards, du mouvement des écoles publiques alternatives (Pallascio et Beaudry, 2000). On peut donc se questionner sur les répercussions sociales à moyen et à long terme de cette « récupération » dont parle Fortin, à savoir si elle n'aura pas l'effet d'émanciper réellement la société québécoise ou si, au contraire et comme le pense Baillargeon, elle entraînera une « déformation » aliénante à l'endroit du sujet, en l'occurrence l'enfant.

limites des pratiques autogestionnaires. Ces expériences d'autogestion ont, avec le temps, fortement tendance à perdre leurs attributs de départ et à voir le pouvoir décisionnel transférer à quelques administrateurs mieux formés ou plus anciens. « Selon Dumais, dit-elle, la problématique de l'autogestion dans les sociétés occidentales repose sur le fait que les expériences autogestionnaires se réalisent en marge du système capitaliste en ce qui a trait au niveau du fonctionnement et de l'organisation, mais s'insèrent à l'intérieur même de ce système. [...] Nonobstant leur désir de changement social, les militants au sein des espaces autogérés reproduisent des comportements et des attitudes présents dans le système capitaliste et patriarcal » (Drapeau, 2005 : 37).

Fortin (1985) et Drapeau (1995) réfèrent toutes les deux à Albert Meister en ce qui a trait au phénomène de l'institutionnalisation. Celui-ci s'est penché sur l'associationnisme et, plus précisément, sur la participation associative, laquelle s'avère nécessaire, comme nous le verrons, à l'autonomie de projets alternatifs autonomes. Son ouvrage, « Vers une sociologie des associations » (1972), constitue une recherche-action où il tente d'enrichir la praxis du mouvement associationniste (*ibid.* : 11). Plus précisément, il vise à 1) identifier les pressions, à différentes échelles, en regard des prises de décision des dirigeants; 2) expliquer le rôle de plus en plus institutionnalisé des associations; 3) expliquer le phénomène de « départicipation » sociale, civique et politique et; 4) identifier et décrire les enjeux de l'animation et du développement communautaire (*ibid.*). Il traite d'abord des facteurs personnels et sociaux de la participation de même que des déterminants structurels de la participation. En dressant le portrait des sociétés libérales et socialistes dans les sociétés postindustrielles, Meister situe le mouvement associationniste et ses différentes formes d'expression par rapport aux formes d'organisations dominantes (1972). Il s'avère que les deux types de société ou idéologies dominantes finissent par s'assimiler au capitalisme. Ainsi, les mêmes tendances peuvent être observées dans les années 1970, 1980, 1990 et 2000 : les associations sont de plus en plus enclines à s'institutionnaliser (Meister, 1972; Fortin, 1985; Drapeau, 1995). Les acteurs qui participent au projet collectif y subissent, malgré leurs convictions parfois radicales, les effets de l'oligarchie (Meister,

1972), voire de l'aliénation et de l'hétéronomie (Castoriadis, 1974). Meister souhaite néanmoins, en indiquant des orientations possibles de recherche, encourager l'autoenquête des groupes associatifs pour les inciter à mieux comprendre leurs dynamiques internes propres.

Dans son livre « La participation dans les associations » (1974), il procède à une typologie des associations et des formes de la participation, lesquelles peuvent avoir diverses utilités sociales telles que : 1) favoriser les regroupements d'associations en vue d'une plus grande efficacité; 2) permettre aux membres d'éviter ou de lutter contre les abus de pouvoir au sein de leur association; 3) contribuer à la mise en œuvre des programmes de formation et d'information des membres; 4) donner plus de chance de durée aux groupes « qui reproduisent fidèlement les erreurs et l'inexpérience de ceux qui les ont précédés » et; 5) défendre l'autonomie des groupes en face des pouvoirs (Meister, 1974 : 11). La typologie des associations développée par Meister permet également d'identifier, d'une part, ce qui différencie les associations par rapport à d'autres types de groupement et, d'autre part, de distinguer les associations entre elles. Les critères de distinction sont nombreux. Ils sont relatifs au « contenu » de l'association, à son envergure, au recrutement de ses membres, à sa durée, à son rythme (activité forte ou faible), à la mesure de dispersion dans l'espace, à sa fonction (champs d'intervention), à l'orientation, au degré d'unité, au degré de rayonnement, à l'âge, au degré de réalisation des buts énoncés et enfin aux critères coopératifs (*ibid.*). Ces distinctions constituent des paramètres pouvant fournir des pistes de réflexion et d'analyse utiles à la description des conditions de l'autonomie collective d'un groupe.

Comme nous l'avons vu, le REPAQ (Réseau des écoles publiques alternatives du Québec) est le fruit de l'association des écoles publiques alternatives qui ont émergé au Québec depuis les années 1970. Or, ces écoles se définissent selon divers principes directeurs et rencontrent plusieurs défis dans le cours de leur évolution. À la fin des années 1970, au

terme d'une recherche-action d'une durée de six ans sur l'école Jonathan²⁸, Caouette (1983) a pu analyser quatre dimensions : 1) les stratégies d'innovation dans le système public d'enseignement; 2) le développement intégral de l'enfant; 3) l'analyse des caractéristiques sociologiques des parents et de leurs nouveaux rôles et pouvoirs à l'école et; 4) les nouveaux rôles et le perfectionnement des éducateurs. Cette analyse lui a permis d'identifier les défis rencontrés à l'école. Parmi ceux-ci, mentionnons les normes administratives provinciales, régionales et locales ainsi que les conventions collectives de travail, l'opérationnalisation des éléments relatifs au développement intégral de l'enfant, les contraintes humaines, physiques et matérielles que rencontre celui-ci, l'adhésion et la cohésion de la clientèle (son caractère hétéroclite), l'insécurité des parents relativement au passage au secondaire et enfin l'apprentissage des parents de la démocratie et de la démarche collective et autogestionnaire. Tout ceci renvoie à l'enjeu fondamental de la cohérence entre les objectifs de l'école et les pratiques (*ibid.* : 91-96). Caouette ajoute enfin :

« Le pluralisme scolaire que nous défendons avec tant de vigueur et de convictions ne s'oppose nullement à l'école de quartier, bien au contraire : il s'oppose à l'école uniforme et uniformisante parce qu'une telle école, qui ne respecte pas les différences ni individuelles ni collectives, ne peut être socialement démocratique ni pédagogiquement cohérente. [...] Un projet éducatif dont l'objectif est le développement intégral de l'enfant, l'innovation et l'auto-détermination par la communauté doit favoriser une organisation "organique" favorisant "l'intégralité culturelle des collectivités" et vice-versa. » (*ibid.* : 94).

Pour terminer avec les contraintes que peuvent subir les initiatives alternatives collectives, une étude commandée par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) identifie « les facteurs pour la réussite de la généralisation d'expériences de réforme en éducation », de même que « les obstacles » rencontrés (Samoff et Sebatane, 2001). Bien que, d'une part, ce rapport ait été produit dans un contexte africain très différent du contexte québécois²⁹ et que, d'autre part, il traite de « généralisation » dans le

²⁸ Première école publique alternative québécoise, l'école Jonathan a été fondée en 1974.

²⁹ Des différences notables entre l'Afrique et le Québec ont trait néanmoins au degré d'industrialisation, d'institutionnalisation et de bureaucratisation.

cadre d'une « réforme », ses conclusions semblent néanmoins pertinentes puisqu'elles concernent finalement « l'autonomie » d'un projet-pilote et peut donc offrir des pistes intéressantes en ce qui a trait à des projets éducatifs alternatifs publics au Québec. D'ailleurs, l'un des principaux constats est que la généralisation dépend des contextes locaux et donc d'une certaine autonomie des collectivités à l'échelle locale.

Bien que les auteurs identifient de nombreux déterminants, nous nous restreindrons à trois principaux : (1) la forte implication d'un leader charismatique favorable à la réforme et à sa généralisation ; (2) l'existence d'un grand intérêt et d'une forte demande de la part de la communauté ciblée pour la généralisation du projet ; (3) la disponibilité de fonds en quantité suffisante. » (*ibid.* : 23) Ces facteurs seront ainsi repris à des fins d'analyse.

2.4 Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous constatons que les expériences alternatives – quel que soit le type d'organisation ou le domaine d'intervention – sont influencées, voire assimilées aux institutions économiques, politiques et sociales dominantes. Il semble en effet que ces projets collectifs émergent dans un contexte hégémonique et finissent, de ce fait, par s'institutionnaliser tôt ou tard au sein de la culture dominante. Évoluant à l'intérieur de conditions structurelles déterminantes, les rapports sociaux et l'organisation *au sein* des collectifs et des collectivités se transforment et tendent à s'y assimiler.

L'autonomie de ces initiatives s'avère un enjeu central non négligeable pour l'émancipation des collectivités, car elles constituent des tensions multiples qui se répercutent sur les idéologies et les pratiques sociales locales, régionales et mondiales. Ces *tensions*, sous forme de rapports antagonistes, s'enracinent dans l'histoire ainsi que dans les imaginaires individuels et collectifs. Elles stimulent ainsi l'évolution du « social historique ». Le projet d'autonomie (démocratique, radical et révolutionnaire) pave la voie à un dépassement de la « maîtrise rationnelle » (néolibéral, capitaliste et bureaucratique). Il vise

« l'autodétermination » individuelle et collective et l'apparition de formes nouvelles d'organisations économiques, politiques et sociales plus démocratiques. La défense de ce projet implique un passage nécessaire par la *praxis*, la subsidiarité, l'autonomie du sujet, la prise en main collective, l'autolimitation, la création autonome-démocratique et l'effort d'incarner dans les institutions l'autonomie individuelle et collective (David, 2000).

L'éducation demeure centrale à ce projet, pour lequel le concept de « *paideia* » va bien au-delà de l'AIE scolaire. Nous avons vu en effet que ce dernier, induit par la bureaucratisation, la hiérarchisation et l'institutionnalisation croissantes, engendre des contraintes « extrinsèques » qui promeuvent une éducation bancaire (Freire, 1974), intégratrice (Girardi, 1979), socioconstructiviste et idéaliste (Baillargeon, 2005, 2009 et 2010), bureaucratisée et institutionnalisée (Illich, 1971), uniforme et uniformisante (Caouette, 1983), bref, inapte à l'émancipation et à l'autonomie de l'enfant. Les auteurs cités plaident plutôt pour une autodétermination individuelle et collective, c'est-à-dire la prise en charge de l'éducation par et pour les parents, les enfants et les enseignants. L'autonomie et l'émancipation ne pourront véritablement être effectives que par cette prise en charge, elle-même possible que par des mécanismes démocratiques favorisant l'inclusion, l'autogestion et l'autoévaluation.

Avec Fortin (1985), Drapeau (1995), Meister (1972 et 1974), Caouette (1982) et Saboff et Sebatane (2001), nous avons identifié plusieurs contraintes « intrinsèques » rencontrées par les associations dans l'atteinte de cette autonomie. Tout comme les contraintes « extrinsèques », ces contraintes engendrent les processus d'institutionnalisation et de formalisation des rapports sociaux (Fortin, 1985; Drapeau, 1995; et Meister, 1972 et 1974). Le manque ou la perte d'adhésion, d'appropriation, de participation, de leadership et de financement s'avèrent les principales contraintes « intrinsèques ».

En résumé, la démarche théorique nous amène à postuler que *la production sociale de projets collectifs alternatifs participe à un mouvement contre-hégémonique porteur*

d'autonomie et d'émancipation individuelle et collective et tend à s'institutionnaliser. Pour répondre à notre question de recherche, à savoir « qu'est-ce qui favorise et défavorise l'autonomie collective d'un projet d'école alternative publique québécoise? », une étude de cas sera effectuée. Les objectifs spécifiques de recherche et la méthodologie de recherche seront définis au chapitre suivant. Ils permettront de constater s'il y a une cohérence entre la « philosophie » d'une école publique alternative et les pratiques individuelles et collectives concrètes.

CHAPITRE 3 :

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre vise à rendre compte de la démarche méthodologique de la recherche. La première section cherchera en premier lieu à identifier les objectifs général et spécifiques de l'étude. La deuxième section traitera, d'une part, de la recherche qualitative en sciences humaines et, d'autre part, définira l'étude de cas comme approche méthodologique privilégiée. S'ensuivra la description des six étapes de recherche pour une étude de cas selon Simon N-Roy (2006), c'est-à-dire : 1) la préparation du cadre théorique; 2) la sélection du cas; 3) la préparation au terrain; 4) la collecte de données; 5) l'analyse et; 6) la rédaction. Notons que la recherche s'étant effectuée selon un processus itératif, ces étapes n'ont pas été suivies « à la lettre », mais ont toutes été réalisées.

L'objet de ce chapitre sera donc d'expliquer les choix relatifs à chacune des étapes de la méthodologie en regard de la problématique et des objectifs de recherche. En conclusion, les limites et les biais posés par la stratégie choisie seront identifiés et des pistes de réflexion relatives à la méthodologie d'une recherche sur l'autonomie collective seront proposées.

3.1 OBJECTIFS GÉNÉRAL ET SPÉCIFIQUES

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, la question de l'autonomie collective posée comme projet politique nous place devant les problèmes de l'institutionnalisation et de l'hétéronomie. La compréhension des réalités « effectives » – c'est-à-dire des réalités sociales, politiques, économiques, culturelles et institutionnelles – est nécessaire à la compréhension de ce qui favorise ou défavorise l'autonomie collective.

L'objectif général de la recherche sera donc d'identifier, de décrire et d'expliquer, à partir du cadre théorique et d'outils de recherche adaptés, les conditions de l'autonomie d'un projet éducatif public alternatif. Une importance particulière sera accordée à la cohérence entre les objectifs et les pratiques.

Plus spécifiquement, il s'agira de décrire et d'expliquer a) le contexte du projet éducatif; b) ses particularités sur les plans organisationnel et pédagogique; c) les particularités du groupe qui s'y implique telles que, notamment, l'adhésion des participants aux valeurs véhiculées; d) l'appropriation au projet en matière de participation et d'actions concrètes; e) les qualités démocratiques du projet et les processus décisionnels; f) les ressources financières et matérielles; g) le leadership et; h) les réglementations et les administrations interne et externe.

Ces objectifs manifestes en sous-tendent d'autres, latents, qui sont de fournir des outils conceptuels pratiques au développement et à la défense de l'autonomie collective envers les pouvoirs. Les résultats permettront en effet d'apporter un regard critique et constructif sur les pratiques collectives dans une perspective d'émancipation sociale. La recherche vise donc à enrichir la *praxis* au sein des initiatives alternatives en éducation au Québec et ailleurs. Bien que la question de l'éducation y soit centrale, cette tentative de définir les conditions de l'autonomie pourra également servir de base à d'autres projets de recherche, dans d'autres domaines couverts par le mouvement alternatif ou altermondialiste. Nous espérons que ce travail puisse être repris par d'autres intellectuels organiques également préoccupés par l'émancipation des collectivités, où qu'elles soient et quelles qu'elles soient.

3.2 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette partie sera consacrée à l'analyse des données qualitatives et à l'étude de cas, lesquelles constituent la méthodologie privilégiée pouvant le mieux répondre à la question de recherche « *Qu'est-ce qui favorise et défavorise l'autonomie collective d'une école alternative publique québécoise?* ».

3.2.1 La recherche qualitative

La recherche qualitative a fait l'objet de plusieurs critiques provenant des traditions quantitative et positiviste, notamment en ce qui a trait au « manque d'objectivité », à la « validité des résultats » et à la « difficulté d'émettre des généralisations » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 : 110-111). Or, en réaction à cette critique, de nombreux chercheurs en sciences sociales ont accordé, depuis plusieurs décennies, une attention particulière au développement de l'approche qualitative sur le plan de ses designs, de ses fondements et de ses procédures systématiques. Contrairement à la tradition quantitative, qui privilégie le développement de lois universelles, cette approche s'inscrit dans « un paradigme plutôt compréhensif, dit aussi interprétatif ou holistique, [et] poursuit des visées bien différentes. [Elle] considère la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en terme d'action-signification des acteurs. » (*ibid.* : 111). L'approche qualitative s'inscrit ainsi en cohérence avec notre cadre épistémologique fondé essentiellement sur le dialogue (entre les informateurs et le chercheur lui-même), le constructivisme et l'interactionnisme symbolique, des influences de la théorie critique. En outre, l'approche qualitative vient combler un manque que l'approche quantitative peut négliger du point de vue du « sens » des données recueillies et de la « profondeur d'analyse » (Roy, dans Gauthier, 2006). Soulignons aussi que son caractère « holistique » est plus apte à rendre compte de la complexité des dimensions affectives, psychiques, sociales et culturelles qui constituent un individu et une collectivité.

La recherche qualitative s'est donc beaucoup développée au cours des dernières décennies. Elle n'est pas « statique », mais évolutive et réflexive. À cet effet, Makumera, Lacourse et Couturier (2006) identifient certaines avancées de la recherche qualitative, dont le développement de modèles itératifs et de types de logique inductive, l'importance d'explicitier les référents théoriques et épistémologiques, le niveau d'analyse du chercheur (l'inférence) et la création de sens par l'entremise de l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la transparence (*ibid.* : 111-116). Ces avancées ont permis aux auteurs de dégager de nouvelles préoccupations éthiques posées par ces nouvelles pratiques. De plus, ils soulignent « l'importance de baliser, de formaliser et de systématiser le travail d'analyse et, d'autre part, les apports de l'essor des technologies de traitement des données » (*ibid.* : 113).

La présente recherche sur l'autonomie se veut non seulement qualitative, mais également inductive, ce qui nous porte à décrire, expliquer, explorer et comprendre un phénomène social donné. L'approche inductive amène effectivement le chercheur à décrire et comprendre le réel « à partir des significations que les participants donnent aux événements [et non] à partir de la structuration de concepts et de propositions générales » (Chevrier, 2006 : 70). La compréhension du phénomène se réalisera dans la formulation itérative de questions à partir du sens donné à une situation concrète. Ces caractéristiques de la recherche déterminent en même temps la « structure de preuve » à privilégier, soit l'étude de cas.

3.2.2 L'étude de cas

Gauthier définit l'étude de cas comme une « [...] approche de recherche [qui] se caractérise à la fois par le nombre restreint de situations analysées, la profondeur de l'analyse et l'importance accordée à une démarche inductive, qui alimentera une phase de développement de théories ou de modèles » (Gauthier, 2006 : 133). Roy (2006) la définit quant à lui comme « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non

aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. » (*Ibid.* : 168). Selon C-Gagnon, l'étude de cas « [...] est appropriée pour la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes que ces derniers soient individuels, de groupe ou d'une organisation. » (2005 : 2).

Pour Roy (2003 : 172-173), les reproches qu'on peut faire aux chercheurs qui adoptent cette approche – les sources de biais possibles – sont :

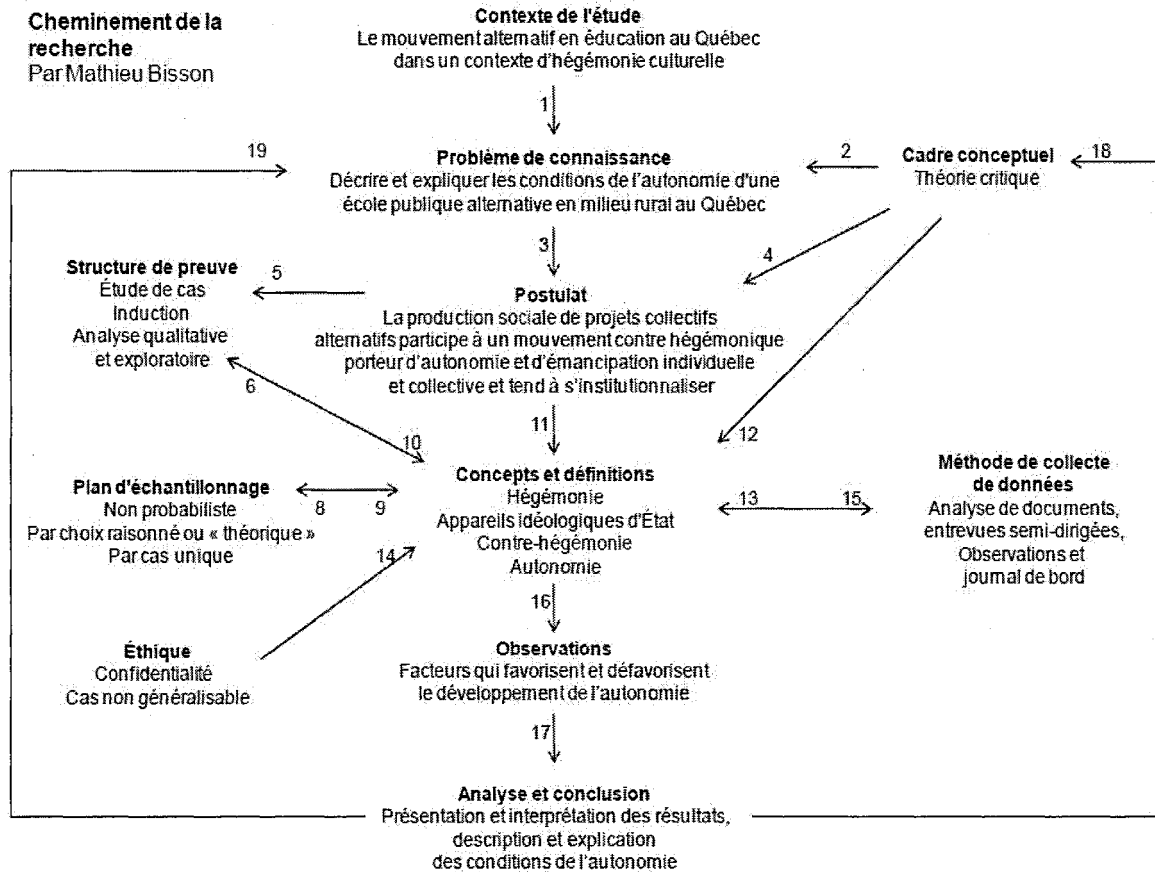
- de ne pas prendre conscience de leur biais;
- de ne pas choisir le bon cas;
- de ne pas étudier le cas suffisamment en profondeur;
- de ne pas vérifier la validité et la fidélité des résultats;
- de ne pas interpréter ou généraliser les résultats correctement.

Ces biais peuvent être évités à l'aide d'une méthode rigoureuse et du respect de chaque étape de la démarche. Roy en identifie six : 1) la préparation du cadre théorique; 2) la sélection du cas; 3) la préparation au terrain; 4) la collecte des données; 5) l'analyse et; 6) la rédaction.

Avant de présenter plus en détail ce modèle « linéaire », mentionnons que le modèle de Gauthier (Tableau 1) illustre un processus non linéaire et itératif permettant de mieux saisir les interrelations entre 11 éléments fondamentaux de la recherche scientifique. Il s'agit, selon Gauthier, d'un modèle plus représentatif des réelles interrelations et des « moments » de la recherche sociale que le modèle linéaire. Nous emprunterons néanmoins à Roy son modèle en six étapes, qui n'exclut d'ailleurs pas le processus itératif et permet de mieux expliciter chaque étape de l'étude de cas et leurs interrelations.

TABLEAU 1 :

Cheminement de la recherche selon Gauthier (2006:13)³⁰



Modèle: Gauthier, 2003

3.2.2.1 La préparation du cadre théorique

Le cadre théorique inclut les questions de recherche, les théories qui y sont apparentées, les hypothèses (ou postulats) et les indicateurs (Roy, 2003 : 173). Il est important de considérer que le cadre théorique est sujet au changement. D'une part, l'étude de cas implique, comme nous l'avons mentionné, une approche inductive, qui donne à la revue de littérature

³⁰ Gauthier explique les relations entre chaque élément de la recherche scientifique en se référant aux chiffres. Lorsqu'il y a une relation réciproque, les flèches sont numérotées deux fois.

diverses fonctions pratiques. Elle permet en effet de poser des questions pertinentes en lien avec la problématique, d'expliquer les phénomènes observés, de servir d'outils de prédiction, de mieux interpréter ce qui se passe sur le terrain et de reconnaître des situations de cause à effet (*ibid.* : 173-174). De plus, dans un souci de pertinence, la théorie ratissée large peut permettre au chercheur une certaine généralisation des résultats dans la mesure où il dégager des conclusions qui dépassent le cas étudié : « [...] en intégrant des éléments de théories reconnues et acceptées dans un nouveau cadre d'interprétation, le chercheur pourra plus facilement convaincre ses lecteurs des implications plus larges de ses conclusions » (*ibid.* : 174). Ainsi, puisque le cadre théorique de la présente recherche fait appel à des concepts généraux liés au mouvement alternatif tels que « autonomie » et « participation sociale », il est pertinent de croire que les conclusions pourront être applicables à des cas similaires, voire à des initiatives collectives qui sortent du domaine de l'éducation, mais qui rencontreront également certaines contraintes similaires.

D'autre part, les caractéristiques du cas détermineront le choix du cadre théorique (Roy : 174) et vice versa. Puisque l'approche inductive de la recherche occasionne un va-et-vient entre la théorie, la méthodologie et le « terrain », nous dit Chevrier, « l'élaboration de la problématique ne s'effectue pas à partir de la structuration de concepts et de propositions générales, mais se réalise dans la formulation itérative de questions à partir du sens donné à une situation concrète » (dans Gauthier, 2006 : 70). Ainsi, la réalité des écoles alternatives et des collectivités qui les mettent en place de même que le contexte institutionnel dominant ont été déterminants dans l'élaboration de la problématique.

Enfin, toujours selon Roy, la préparation du cadre théorique permet au chercheur de se prémunir d'un plan de recherche, lequel lui permettra d'identifier les questions à poser, les données à collecter et le mode d'analyse de données. En effet, le cadre théorique fournit des indicateurs qui déterminent le développement de l'autonomie, tels que la participation, le leadership, le financement, le respect de la démocratie participative ou directe, autant de thèmes qui seront analysés lors de l'étape d'analyse des données.

3.2.2.2 La sélection du cas

Comme l'indique Roy (2003), le cas constitue un « observatoire » qui présente certaines qualités, lesquelles légitiment le choix du chercheur et justifient sa pertinence. L'échantillon a ainsi été sélectionné de manière non aléatoire ou « par choix raisonné ». Il s'agit, comme nous le savons, d'une école alternative publique en milieu rural, dont un document de travail avait été rédigé en 2005 par le *Groupe de travail pour l'ouverture d'une école alternative à Saint-Mathieu-du-Parc* (GT), dans le but de présenter leur démarche à la population, aux parents, à certaines écoles régulières concernées et à la commission scolaire. Ce document retrace l'historique du projet éducatif et le contexte de réouverture de l'école, indique ses objectifs et identifie les forces vives du milieu. La lecture de ce document a été déterminante dans le choix du cas, bien que d'autres critères aient déterminé ce choix et légitimé sa pertinence, notamment : 1) le statut « alternatif » d'école; 2) son contexte « rural »; 3) son contexte de fondation; 4) le fait qu'elle soit « jeune »; et 5) sa « vocation particulière ». Revenons brièvement sur ces cinq critères.

1) Le statut « alternatif »

D'une part, nous avons vu au premier chapitre que le mouvement « alternatif » s'inscrit comme projet contre-hégémonique et que son autonomie est mise en jeu. D'autre part, nous avons aussi vu que les écoles publiques alternatives québécoises sont le fruit de la volonté des parents de prendre en charge l'éducation de leurs enfants et de résister à « l'uniformité » du système scolaire régulier. De plus, ces écoles s'inscrivent dans un mouvement plus large que constitue le REPAQ, ce qui donne une légitimité accrue à la recherche. Enfin, puisque cette recherche s'inscrit comme contribution à la défense de l'autonomie des initiatives collectives en éducation au Québec, il semblait judicieux de choisir une école publique alternative québécoise. Il faut aussi savoir qu'il existe d'autres solutions en éducation pouvant permettre aux parents une plus grande autonomie. Il y a d'abord « l'école à domicile ». Toutefois, celle-ci relève moins du « projet collectif » que d'une volonté individuelle et n'implique pas, par exemple, l'exercice démocratique par

l'entremise d'une organisation. Il y a également les écoles publiques à vocation particulière, mais elles n'ont pas de « philosophie de l'éducation » et une « organisation » bien différentes des écoles publiques régulières. Quant à certaines écoles privées cohérentes avec les visées de l'éducation émancipatrice, elles n'incarnent pas ce que nous pourrions appeler un « modèle de société viable » étant donné l'exclusion engendrée par des coûts parfois excessifs. Au Québec, les écoles alternatives représentent définitivement ce qui ressemble le plus à des « projets collectifs autonomes » en éducation, même si elles sont sous la tutelle de l'État. Leur mode de gestion participatif, leur philosophie de l'éducation et leur sens de l'innovation réfèrent davantage aux notions du cadre théorique. Nous reviendrons sur une description plus détaillée au quatrième chapitre.

2) Le contexte rural

Le fait que ce soit un milieu rural peut vraisemblablement permettre une meilleure observation de l'autonomie de l'école par rapport aux institutions sociales, économiques et politiques dominantes. En effet, le territoire relativement isolé de la municipalité de l'école (Saint-Mathieu-du-Parc) invite à penser que le projet alternatif est plus « autonome » que s'il se trouvait en plein centre urbain. Dans un même ordre d'idées, la mesure de son impact direct sur la communauté avoisinante semble plus facile à réaliser. En outre, un village représente un véritable « laboratoire de recherche » à échelle locale, car les données sont plus faciles à baliser et les variables peut-être mieux « contrôlées ». Une délimitation géographique, un nombre d'informateurs plus restreint, un échantillon plus représentatif ainsi qu'un groupe hypothétiquement plus homogène constituent des qualités favorables à une étude de cas. Ces caractéristiques pourront donc faciliter davantage l'interprétation des résultats que dans le cas d'une école en milieu urbain, comme à Montréal par exemple.

3) Le contexte de fondation

Le contexte de fondation de l'école a aussi été déterminant dans le choix du cas. D'une part, le GT a constitué un exemple très concret de prise en charge collective dans un domaine donné, ici l'éducation. Cette prise en charge témoigne clairement d'une volonté

d'autonomie des personnes impliquées dans le projet et de la communauté dans son ensemble. D'autre part, c'est le statut « alternatif » qui a su mobiliser les gens et faire augmenter le nombre d'inscriptions nécessaires à la réouverture. En effet, la baisse du nombre d'inscriptions due au déclin démographique depuis une dizaine d'années avait occasionné la fermeture de l'ancienne école régulière de Saint-Mathieu-du-Parc. Cette situation renvoie au phénomène préoccupant des fermetures d'écoles au Québec. Il intéresse donc déjà, à certains égards, la communauté scientifique et les communautés concernées.

4) Une école jeune

Le caractère « jeune » de l'école permet de mieux décrire, s'il y a lieu, les processus de formalisation et d'institutionnalisation, ceux-ci n'étant pas encore ou peu avancés. Les contraintes rencontrées étant nécessairement nouvelles ou actuelles, il devenait attrayant et intéressant de les étudier.

5) La vocation particulière

L'éducation dans une perspective planétaire (EPP) est la vocation particulière de l'école choisie par le GT lors de sa fondation. Elle réfère non seulement, comme nous le verrons au chapitre suivant, aux notions d'éducation à la citoyenneté, de démocratie, de solidarité internationale et d'éducation planétaire, mais également – et surtout – à une vision critique et radicale du système capitaliste (Ferrer, 1997; Lessard, Ferrer et Desroches, 1997; et Hénaire, 1997). Cette approche pédagogique a pour objectif de susciter chez l'enfant, tout comme chez les enseignants et les parents, une prise de conscience des problèmes sociaux, économiques et environnementaux qui caractérisent le monde contemporain. Notons que l'un des objectifs de recherche sera de savoir s'il y a cohérence ou non entre la théorie de l'éducation dans une perspective planétaire et les pratiques enseignantes.

3.2.2.3 Préparation au terrain et préenquête

Une étude de cas requiert un minimum de préparation avant l'enquête sur le terrain (Roy, 2003 : 176). Une négociation avec la direction de l'école a d'abord été nécessaire afin d'assurer « l'entrée » sur le terrain. Un contrat verbal avait été fait par téléphone entre le chercheur et la direction. Par la suite, celle-ci a présenté au conseil d'établissement (CE) les objectifs de recherche afin que ses membres acceptent de collaborer, c'est-à-dire de passer des entrevues et de permettre les observations sur leur lieu de travail.

Après avoir eu l'accord du CE, une première visite de terrain a eu pour but d'entrer en contact avec les personnes à interviewer, c'est-à-dire les informateurs. Ceux-ci avaient été prévenus par la direction – ou par le chercheur. L'objectif était alors d'interviewer les personnes en suivant un plan d'entrevue qui comportait des questions plus générales, de broser un tableau global de la situation et de prendre connaissance des documents pertinents destinés à être dépouillés (*ibid.*). Par la suite, les questions liées aux objectifs de recherche ont pu être précisées, les informations manquantes et les variables à analyser ont été identifiées, bref, le plan de recherche a pu être mis à jour. Une deuxième visite sur le terrain allait permettre de finaliser la cueillette de données.

3.2.2.4 La collecte de données

Selon Simon N. Roy, l'étude de cas n'est pas une méthode en soi, mais une approche ou une stratégie méthodologique faisant appel à plusieurs méthodes (2003 : 162). L'emploi de plusieurs méthodes permet selon lui la triangulation des données, c'est-à-dire qu'elle « place l'objet d'étude sous “le feu d'éclairages différents dans l'espoir de lui donner tout son relief” » (*ibid.*). Nous avons ainsi utilisé différents outils de collecte de données, dont l'entrevue semi-dirigée, la collecte documentaire, l'observation non participante et le journal de bord.

L'entrevue semi-dirigée

Savoie-Zajc définit l'entrevue semi-dirigée comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (2003 : 294). Elle pose ensuite les trois postulats généralement admis concernant ce type de cueillette de données : 1) l'entrevue constitue une unité de sens; 2) la perspective de l'autre a du sens et; 3) sous-tend la nature changeante de la réalité (Savoie-Zajc, 2003 : 297).

Dans un même ordre d'idées, l'auteure énonce les principaux buts de l'entrevue semi-dirigée, soit de « rendre explicite l'univers de l'autre », de « comprendre le monde de l'autre », « d'apprendre, non seulement à propos du monde de l'autre, mais pour les interlocuteurs, d'organiser, de structurer leur pensée » et enfin de toucher « la fonction émancipatrice » de l'entrevue (2003 : 299-300). Dans un même ordre d'idées, selon Kvale, les questions abordées « enclenchent une réflexion et peuvent stimuler des prises de conscience et des transformations de la part des personnes engagées : le chercheur aussi bien que l'interviewé. » (cité par Savoie-Zajc : 300).

L'entrevue semi-dirigée offre donc des avantages que d'autres techniques de saisie comme le questionnaire ou l'entrevue dirigée n'offrent pas. Par exemple, le langage non verbal, les intonations de voix et les émotions ressenties peuvent être relevées par l'interviewer. Ils constituent des éléments qui informent le chercheur à d'autres niveaux que le simple langage verbal. La réalité de l'entrevue semi-dirigée offre aussi différents niveaux d'interprétation, d'où la profondeur d'analyse qu'elle sous-tend. Cependant, comme l'indiquent Fontana et Frey (dans Denzin et Lincoln, 2003 : 61), poser des questions et obtenir des réponses est une tâche plus difficile que ce qu'il n'y paraît *a priori*. En effet, il faut restreindre autant que faire se peut les ambiguïtés dues au langage (aux mots), car celui-ci est intersubjectif. Et puisque le but de l'entrevue semi-dirigée est la *compréhension*, l'interviewer devra établir un rapport avec l'interviewé de telle sorte qu'il

se mette à sa place, c'est-à-dire qu'il voit les situations du point de vue du répondant (*ibid.* : 78). Dans le même sens, Savoie-Zajc souligne que le chercheur devra utiliser ses compétences affectives (habiletés à établir une relation humaine satisfaisante), professionnelles (habiletés à structurer l'entrevue en lien avec la recherche en cours) et techniques (habiletés de communication) (2003 : 302-303).

Tout comme pour le terrain, l'entrevue semi-dirigée exige une préparation. À cet effet, Savoie-Zajc énonce des considérations d'ordre conceptuel, relationnel et matériel. Sur le plan conceptuel, le schéma d'entrevue doit référer, d'une part, à la question et aux objectifs de recherche, ainsi qu'au cadre conceptuel. D'autre part, il influencera le choix des répondants quant à leur expertise en lien avec l'objet d'étude. Ainsi, « [u]n schéma d'entrevue est un guide par lequel le chercheur structure l'entrevue autour de thèmes centraux à la recherche. » Les thèmes abordés en entrevues doivent donc recouper le cadre conceptuel.

Il faut mentionner que le choix des informateurs pour la recherche s'est fait selon leur participation au projet et leurs disponibilités : les enseignantes, la direction et les parents impliqués dans le projet ont donc d'abord été ciblés pour les entrevues semi-dirigées. Par la suite, les initiateurs membres du *Groupe de travail* et certains élus (directeur de la commission scolaire et un conseiller municipal) ont également été sollicités. Notons que le nombre des informateurs représente une proportion assez faible par rapport à l'ensemble des personnes impliquées, la majorité des parents n'ayant bien sûr pas été interviewée. De plus, les personnes interviewées sont parmi les plus engagées dans le projet, ce qui peut avoir biaisé les données. C'est-à-dire que dans l'ensemble, les informateurs adhéraient tous au projet et dressaient un tableau somme toute positif. Néanmoins, il s'agissait aussi des personnes les mieux informées, car elles étaient plus présentes aux activités de l'école.

Au total, 23 entrevues d'une durée moyenne d'une heure ont été réalisées, dont la moitié lors du préterrain et l'autre moitié lors du terrain. Comme nous l'avons mentionné, les

personnes interviewées étaient des parents (8), des enseignantes (5), la direction de l'école (1), la secrétaire de l'école (1) et un membre du GT (1). Plusieurs personnes ont été interviewées deux fois, notamment les membres du CE et les enseignantes. Les lieux où se sont déroulées les entrevues ont pu avoir un impact sur l'attitude des répondants, selon qu'il s'agissait de leur lieu de travail ou leur milieu de vie, bien qu'il soit difficile de vérifier cette hypothèse. Quoi qu'il en soit, mentionnons que les enseignantes, la direction et le membre du GT ont été interviewés à l'école, sur les heures de cours ou après. Les enseignantes étaient alors remplacées l'instant d'une période de cours pour collaborer à l'interview. Les parents on quant à eux été interviewés à domicile et à l'école, sauf pour les enseignantes.

La collecte documentaire

Les documents utilisés comme source de données ont été fournis sur demande, par la direction. Il s'agissait principalement de documents produits par le personnel de l'école qui avaient pour but d'informer les parents et la population à propos des objectifs et de l'approche pédagogique préconisée ainsi que des documents visant à laisser des traces : procès-verbaux issus d'assemblées générales et des réunions du CE, évaluation synthèse, dépliant promotionnel, organigramme de l'école, plan de réussite, référentiel et redditions de compte ont ainsi été dépouillés et analysés.

L'observation directe

Développée initialement en anthropologie, l'observation directe est une méthode de collecte de données qui « vise la compilation de l'information la plus complète possible sur une situation sociale particulière » (Laperrière, dans Gauthier, 2006 : 273). Elle est typiquement complétée par une démarche de questionnement des acteurs, afin de pouvoir déterminer le sens de leurs actions, et par des démarches documentaires. Laperrière ajoute que « l'observation directe utilisée dans un processus inductif de construction théorique [comme c'est le cas de la présente recherche], ne peut s'appliquer qu'à une situation sociale délimitée dans l'espace et dans le temps » (*ibid.*). L'observation directe se prête donc parfaitement à l'étude de cas comme approche méthodologique. Puisque notre démarche se veut

descriptive, l'objectif de cette méthode de collecte de données est principalement d'identifier les composantes « objectives » de la situation sociale à l'étude (lieux, structure, personnes, groupes, actes, événements, durée, etc.) pour ensuite en extraire des typologies ou thèmes dans la phase d'analyse. Le mode d'appréhension du réel, nous dit Laperrière, sera la distanciation, contrairement à l'observation participante, où le mode d'appréhension est plus complet, plus dense et plus significatif. Puisque la durée de l'observation ne permet pas d'avoir une vue exhaustive de toutes les composantes de l'objet de recherche, elle n'aura pour but que de compléter les données recueillies lors des entrevues et par l'interprétation documentaire.

Lors du « préterrain » et du « terrain », il a été possible de prendre connaissance des lieux (école, village, région) et des infrastructures, de rencontrer les personnes et la communauté et de vivre deux semaines dans l'environnement de l'école de Saint-Mathieu-du-Parc. Les observations ont permis de constater certains faits que n'auraient pu permettre des réponses à une entrevue ou des documents écrits.

Le journal de bord

La tenue d'un journal de bord a permis de laisser des traces de chaque réflexion personnelle liée, de près ou de loin, à la question de recherche, soit en ce qui a trait aux difficultés méthodologiques, théoriques et pratiques ou à l'objet d'étude lui-même, soit l'autonomie collective. Des ébauches d'explication, des descriptions globales et des questions nouvelles ont donc servi de repère pouvant inspirer la réflexion tout au long de la recherche. En somme, le journal de bord constitue un aide mémoire efficace.

Le stade d'analyse (chapitre 5) nous permettra de constater si ces différents outils de collecte de données auront permis de répertorier les informations nécessaires pour répondre aux objectifs et à la question de recherche. Voyons maintenant par quelle méthode ces données qualitatives ont été traitées et analysées.

3.3.2.5 Analyse des données

L'analyse des données qualitatives ne se fait pas seulement après la collecte de données comme le suggère un processus linéaire : elle s'effectue plutôt, comme nous l'avons mentionné, tout au long du processus de recherche, de manière itérative. Dès le choix du cas, le chercheur peut s'y adonner à partir des informations de première main, c'est-à-dire de nature géographique, historique, documentaire, etc. D'ailleurs, tous les auteurs n'utilisent pas la même démarche dans le traitement et l'analyse des données. Huberman et Miles définissent globalement le processus d'analyse en trois étapes consistant en : 1) la condensation des données (réduction, codage); 2) la présentation des données et; 3) la formulation et vérification des conclusions (1991, 1994, cités par Mukakumera, 2006 : 111). Pour sa part, Hasni (2001, cité par Mukakumera, 2006 : 117-118) identifie quatre étapes :

« Il s'agissait d'abord (temps 1) de procéder à la saisie informatique des informations recueillies (transcriptions intégrale et pré-analyse). Cette première étape a permis d'obtenir une première vue d'ensemble des données à analyser et un ensemble d'informations contextuelles. Le temps 2 consistait à repérer dans le corpus des segments du discours en fonction des dimensions et indicateurs tirés de son cadre conceptuel. Le temps 3 était réservé au regroupement et à la catégorisation des segments du discours précédemment identifiés. Enfin, le temps 4 consistait à interpréter les données sur la base des objectifs de recherche. Ces quatre étapes ne correspondent pas à des opérations devant être effectuées de façon séquentielle et linéaire; il s'agissait plutôt « [d'opérations] à réaliser dans une fécondité réciproque » (Hasni, 2001, p. 194).

La méthode d'analyse des données de la présente recherche se résume donc ainsi :

Étape 1 : transcription intégrale des enregistrements (comptes rendus exhaustifs);

Étape 2 : repérage des segments du discours en fonction des objectifs de recherche et du cadre conceptuel;

Étape 3 : regroupement et catégorisation des segments du discours;

Étape 4 : interprétation des données sur la base des objectifs de recherche.

Les catégories en question renvoient, du moins pour la présente recherche, à des thèmes

d'analyse. Sabourin définit ainsi l'analyse de contenu thématique : « une technique d'étude détaillée des contenus de documents [...] qui a pour rôle d'en dégager les significations, associations, intentions [...] non directement perceptibles à la simple lecture des documents. » (2003 : 363). L'interprétation s'effectue donc sur la base de thèmes qui ressortent du contenu des entrevues. Ces thèmes ne sont pas des données naturelles : ils sont définis ou construits par le chercheur, à la lumière des données recueillies sur le terrain et à partir de la revue de littérature. L'analyse thématique correspond à un modèle « ouvert » qui convient à la recherche exploratoire (ou inductive) : « À mesure que le chercheur compilera ses observations et fera des entrevues, il constatera que les données s'agglutinent; émergent alors des catégories centrales qui formeront le squelette de l'analyse. » (*ibid.* : 363-364) Sabourin définit quatre critères pour identifier des thèmes :

- a) explicites et homogènes;
- b) exhaustifs;
- c) exclusifs;
- d) adéquats.

Ces critères ont donc orienté la démarche d'analyse. Sept thèmes ont été identifiés à partir des comptes rendus exhaustifs ainsi que des plans d'entrevue de façon à répondre aux objectifs de recherche et à y inclure toutes les informations possibles. Par la suite, l'utilisation du logiciel NVivo a permis de catégoriser les segments d'entrevues par thème, de façon à ce qu'il n'y ait pas deux segments dans le même thème. Les sous-thèmes ont, quant à eux, permis de préciser la nature des données de même que les résultats d'analyse. Ils ont été définis à partir des thèmes généraux, selon les mêmes quatre critères.

En somme, les thèmes et sous-thèmes ont permis d'avoir une vue d'ensemble exhaustive et structurée des informations recueillies afin de mieux répondre aux objectifs et à la question de recherche. Ils seront présentés et définis au chapitre suivant portant sur l'analyse et l'interprétation des données.

3.2.2.6 Rédaction

La sixième et dernière étape de la recherche selon Roy (2003) correspond au style de rédaction. Celui-ci dépend, d'une part, du style d'auditoire visé par la recherche (par exemple, la communauté scientifique, les praticiens, les bailleurs de fond ou la communauté à l'étude). D'autre part, Roy identifie plusieurs approches de rédaction : « linéaire-analytique », « comparative », « chronologique », « construction théorique continue » et « suspense ». L'approche « linéaire-continue » est celle qui correspond au style de rédaction de la présente étude : « Il s'agit de la présentation "classique" des études empiriques, où l'on présente successivement la revue de littérature, les questions de recherche, la méthode, les résultats et les conclusions. » (2003 : 181).

L'auteur ajoute que si une part de la rédaction doit être réservée à une description en profondeur du cas, l'explication doit rendre à cette description une valeur « scientifique » : « L'explication elle-même doit transcender la description et s'exprimer avec des mots propres à la science » (*ibid.* : 182). C'est pourquoi, pour chaque thème d'analyse, les données seront présentées et interprétées, en premier lieu, selon une approche descriptive et, en second lieu, selon une approche explicative. La proportion de description et d'explication sera approximativement similaire. De même, la longueur des chapitres doit être semblable afin d'équilibrer le texte.

3.3 CONCLUSION : LIMITES DE LA RECHERCHE

En guise de conclusion et dans un souci de transparence, les limites et les biais liés aux choix méthodologiques ainsi qu'à des contraintes indépendantes de ces choix seront maintenant abordés.

En premier lieu, l'état limité des connaissances constitue la première contrainte de la recherche scientifique selon Gauthier (2006 : 34). Il s'avère que les études empiriques sur l'autonomie collective, d'une part, et d'autre part, des écoles alternatives publiques au Québec en particulier, faisaient face à un vide théorique qu'il a fallu combler en partie à

l'aide de l'étude de cas comme approche méthodologique. En effet, le concept même d'autonomie a fait l'objet de nombreux textes, mais rares sont ceux qui l'ont abordé dans une perspective empirique (Böhm *et al.* : 2010).

En deuxième lieu, comme l'énonce Gauthier, « il faut [...] réaliser combien les valeurs conditionnent la recherche scientifique [...] autant les valeurs personnelles de la personne qui fait la recherche que les valeurs collectives de la société. » (2006 : 34). À cet effet, la posture à la fois critique, subjective et engagée du chercheur a certainement pu engendrer certains biais épistémologiques, méthodologiques et théoriques. C'est pourquoi les « fondements objectifs » se trouvent dans la transparence du chercheur ainsi que dans la rigueur de ce dernier lors des étapes de cueillette et d'analyse des données.

En troisième lieu, la méthode inductive comporte en elle-même une difficulté purement logique : que la vérité des prémisses ne garantisse pas la vérité de la conclusion. C'est ce que rapportait le philosophe Bertrand Russel avec son paradoxe de la « dinde inductive ». Nourrie pendant 364 jours, la dinde en question se croit entre bonnes mains, mais au 365^e jour, elle se fait abattre. La logique inductive laisse ainsi croire en une vérité, mais celle-ci peut être réfutée dès qu'un cas contraire se présente. De même, les données peuvent être biaisées en raison d'un mauvais choix théorique ou d'un échantillon lui-même biaisé. Cette méthode soulève donc des problèmes méthodologiques, mais qui peuvent néanmoins être résolus par une approche théorique appropriée, l'exhaustivité des données, une analyse rigoureuse et la transparence du chercheur. Notons par ailleurs qu'il n'y a pas de recherche purement inductive : déduction et induction coexistent toujours dans des proportions variables.

En quatrième lieu, l'étude de cas ne permet pas de généralisation et s'avère onéreuse en temps pour le chercheur comme pour les participants. En effet, les entretiens ont eu lieu pendant les heures de classe. Or, une période de 45 minutes par entrevue environ avait été allouée avec les enseignantes, ce qui est peu pour la nécessité de la recherche et lourd en

heures de travail perdues pour les enseignantes. Le nombre restreint de répondants a aussi limité l'étendue de la recherche. En outre, l'échantillon a permis de n'interviewer que des parents impliqués et des enseignantes qui adhéraient déjà au projet éducatif. Les parents plus sceptiques, voire opposés aux pratiques pédagogiques et administratives, ont en quelque sorte été « exclus » de l'étude puisque la majorité des personnes interviewées avaient été sollicitées par le directeur. Ce choix a été motivé pour des raisons purement pratiques liées à l'économie de temps. La logistique du déplacement et de l'hébergement du chercheur ainsi que la durée limitée de celui-ci dans la communauté sont en cause. Néanmoins, certains répondants, même parmi les plus dévoués au projet, se sont montrés très critiques, ce qui a contribué à la « saturation des données ». Enfin, une ethnographie étirée sur une période de deux à trois mois aurait pu rendre compte d'une analyse beaucoup plus exhaustive et permettre de mieux intégrer les dynamiques à l'intérieur de l'école et entre celle-ci et la communauté. Cette méthode n'était toutefois pas réaliste étant donné l'échéancier fixé et le dérangement qu'aurait pu occasionner la présence d'un chercheur dans un milieu de travail restreint tel que celui-ci. Il reste qu'une recherche-action à la manière de Caouette (1983) – quoique de plus petite envergure – aurait pu être plus enrichissante et constructive.

Pour conclure, il faut noter que les différentes « limites » et biais mentionnés ici peuvent constituer autant de sujets fertiles à l'approfondissement de la recherche. En effet, l'articulation des concepts autour du cas étudié aura permis d'envisager de nouvelles avenues pour la recherche sur l'autonomie collective en général et sur l'autonomie de projets éducatifs alternatifs en particulier. Des études qualitatives ou quantitatives plus poussées portant sur la participation, sur les processus décisionnels, sur les pratiques pédagogiques ou même sur la généralisation possible d'une expérience collective en éducation pourraient être effectuées au Québec dans le cadre d'un terrain ethnographique. En outre, une recherche approfondie sur les structures bureaucratiques québécoises ou sur « l'hégémonie occidentale » en contexte québécois pourraient permettre d'identifier davantage de facteurs favorables ou défavorables au développement de l'autonomie

individuelle et collective. Une étude comparative entre des systèmes d'éducation issus de contextes nationaux et ethniques différents pourrait aussi créer un pont fertile à la transformation institutionnelle et à l'innovation sociale.

CHAPITRE 4 :

L'ÉCOLE ALTERNATIVE PUBLIQUE QUÉBÉCOISE

Après avoir traité de la problématique de recherche, élaboré le cadre théorique et présenté la méthodologie, les données recueillies seront maintenant présentées et analysées. La première partie de ce chapitre sera d'abord vouée à la seule description du cas à l'étude. Plus spécifiquement, nous verrons : 1) le contexte géographique et sociodémographique; 2) le contexte de fondation de l'école alternative; 3) le contenu du référentiel du REPAQ et; 4) l'approche pédagogique de l'éducation dans une perspective planétaire (EPP). Le présent chapitre ne constitue pas « l'analyse » proprement dite, mais sert à fournir les repères essentiels pour mieux situer le cas dont il est question.

4.1 CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE ET SOCIODÉMOGRAPHIQUE AVANT LA FONDATION DE L'ÉCOLE³¹

Fondée en 1872, la municipalité de Saint-Mathieu-du-Parc est située dans la municipalité régionale de comté (MRC) de Maskinongé, à l'entrée du parc national de la Mauricie. Elle s'étend sur un vaste territoire de 222 km², principalement constitué de forêt, et renferme plus de 83 lacs. En 1996, la population était de 1151 hab., tandis qu'en 2001 elle était de 1266 hab., ce qui correspond à une augmentation de 10 %. En 2001, la municipalité comptait 35 personnes âgées de 0 à 4 ans, 115 de 5 à 14 ans et 55 de 15 à 19 ans. La baisse du nombre d'élèves d'âge primaire liée à l'augmentation de la population de la communauté permet de constater un certain vieillissement de la population dont l'âge médian se situe maintenant à 46 ans.

³¹ Les données fournies dans cette section proviennent du document de travail du *Groupe de travail pour une école alternative à Saint-Mathieu-du-Parc* (pp.7-8), lequel s'est basé sur les données de Statistique Canada.

Selon le recensement de 2001 le taux d'emploi de la population est de 51 % et le taux de chômage de 12 %. Historiquement, la base de l'activité économique reposait sur l'exploitation des ressources naturelles, principalement la matière ligneuse. Bien que cette activité soit toujours présente, son importance relative dans l'activité économique de la municipalité a grandement diminué : les emplois reliés à cette activité représentent 10 % de la totalité des emplois. On évalue que plus des deux-tiers de la population active travaillent maintenant à l'extérieur de la municipalité, soit à Shawinigan et à Trois-Rivières. Par contre, on remarque une forte création d'entreprises, particulièrement dans le secteur récréotouristique, ainsi qu'une effervescence communautaire³².

En ce qui concerne la communauté, le GT note que « [c]réativité, valeurs entrepreneuriales et environnementales soutiennent la création de services et d'activités artistiques, communautaires, éducatives et touristiques et économiques rarement observées dans un milieu rural comme le nôtre. » (2005 : 9). Ces caractéristiques constituent les « forces vives » de la communauté qui ont justifié en partie, comme nous le verrons, la réouverture de l'école. Les membres du GT affirment d'ailleurs que ces forces vives « témoignent [...] d'un certain refus de l'individualisme qui mise globalement et quasi exclusivement sur le bien-être personnel. Les citoyens de St-Mathieu valorisent l'entraide, la coopération et le droit à la diversité dans une collectivité » (*ibid.*). L'idée de « prise en charge » du projet alternatif par la collectivité leur apparaît donc réaliste car elle est fondée sur des « valeurs concrètes ». Ces valeurs justifieront par ailleurs le choix de l'approche pédagogique choisie, soit l'éducation dans une perspective planétaire.

³² En témoigne par exemple la présence des auberges *St-Mathieu-du-Lac*, *Le Trappeur*, *L'Herbarium*, le *Domaine du lac Jackson*, les ateliers artisanaux *Libellule*, les lieux de rassemblement spirituel comme *l'Art de vivre* et les sites de jeux fantastiques d'envergure comme *Bicolline*. Au niveau communautaire, *La Tradition* se dévoue à faire connaître le patrimoine de St-Mathieu; *Le Mouvement Vert* travaille activement à la protection de la tortue des bois, une espèce menacée sur le territoire; la *Corporation de développement touristique* souhaite réaliser un projet de piste cyclable et de jardins forestiers; et la *Corporation des loisirs* organise des activités sportives pour les jeunes ainsi que plusieurs fêtes populaires tout au long de l'année.

Les membres du GT ajoutent « [qu'] [h]abiter en région rurale, avec des services appropriés, est [...] un droit et une manifestation d'un certain sens critique vis-à-vis de cette culture majoritaire; il s'agit d'un choix qui témoigne du besoin d'entretenir un nouveau rapport au temps, à la communauté et à l'environnement » (*ibid.*). Il semble donc qu'ils souhaitent promouvoir dès le départ, en rédigeant ce document, l'exercice d'une citoyenneté active, laquelle revendique le droit d'habiter le territoire tout en mettant en question une certaine culture hégémonique porteuse d'exclusion et d'inégalités socioterritoriales.

4.2 LE CONTEXTE DE FONDATION DE L'ÉCOLE ALTERNATIVE PUBLIQUE DE LA TORTUE-DES-BOIS³³

La décroissance démographique et le vieillissement de la population dans les milieux ruraux, notamment en raison de l'exode des jeunes vers les centres urbains, provoquent une baisse importante des clientèles scolaires dans les écoles de village et, par conséquent, affectent la nature, la stabilité et la qualité des services éducatifs offerts dans ces écoles. À Saint-Mathieu-du-Parc, cette problématique s'est accentuée entre 1998 et 2004, ce qui a conduit au transfert, en 2004, de tous les élèves à l'école St-Joseph de St-Gérard-des-Laurentides. Cette fermeture temporaire de l'école, auparavant nommée l'école Centrale, a eu, à très court terme, des implications néfastes sur la vitalité du village. C'est donc en réaction à ces constats que s'est formé le GT, qui allait proposer aux parents, en juin 2004, lors d'une assemblée générale réunissant près d'une centaine de personnes, dont des échevins et le maire du village, de rouvrir l'école « différemment ». Mandaté par l'AG, le GT devait réfléchir à la problématique et proposer des solutions pour maintenir les services d'enseignement préscolaire/primaire dans la communauté. Un rapport a ainsi été rédigé (GT : 2004) et la fondation de l'école alternative publique fut proposée au Conseil des commissaires de la commission scolaire de l'Énergie (CSE), avec l'accord des deux écoles qui avaient accueilli les enfants de Saint-Mathieu.

³³ *Ibid.*

Au départ, l'idée de faire ouvrir une école ayant un statut « alternatif » est venue d'un des initiateurs qui participait au GT. Sachant que ce type d'école publique intégrait notamment les notions de coéducation, de classe multiâge et de différenciation pédagogique (nous reviendrons sur ces notions), le GT prétendait que ce projet favoriserait la collaboration des acteurs du milieu, la dynamisation du village et l'attraction de nouvelles familles à Saint-Mathieu-du-Parc. Ce projet devait effectivement répondre aux besoins non seulement des familles et des enfants, mais également à ceux de la communauté qui était menacée de dévitalisation. Il visait également à renouveler le sentiment d'appartenance et d'engagement du personnel et des parents envers l'établissement, ce qui avait été perdu d'abord en raison de mesures administratives imposées depuis 1998, puis par la fermeture de l'école en juin 2004 (GT, 2004 : 4). Selon un informateur, 17 nouvelles familles se sont installées dans le secteur de Saint-Mathieu-du-Parc depuis 2006. Le nombre d'élèves inscrits est ainsi passé d'une trentaine en 2004 à 73 en 2010.

Afin de mieux comprendre comment le GT a justifié sa démarche auprès de la CSE et de la communauté de Saint-Mathieu-du-Parc, une définition de l'école alternative publique québécoise s'impose.

4.3 LES ÉCOLES ALTERNATIVES PUBLIQUES QUÉBÉCOISES

Les écoles alternatives publiques au Québec sont issues, la plupart, de la volonté des parents d'offrir à leurs enfants une éducation mieux adaptée à leurs besoins et qui favorise la participation des parents³⁴. Elles sont publiques et donc régies et administrées par leur commission scolaire d'appartenance à l'échelle régionale ainsi que par le MELS à l'échelle provinciale. Elles font aussi partie du REPAQ, anciennement le GOELAND (Groupe œuvrant pour l'école libératrice, alternative, novatrice et démocratique). Fondé en 2001, le REPAQ est issu de la volonté de 31 écoles alternatives de se donner une voix commune et

³⁴ REPAQ, L'école publique alternative québécoise d'hier à aujourd'hui, URL : <http://www.repaq.qc.ca/>, consulté en janvier 2013

des services communs, de structurer une réflexion approfondie sur les enjeux de l'École alternative québécoise et d'organiser des événements rassembleurs³⁵. Il comporte trois « sous-réseaux », soit le réseau direction, le réseau enseignant et le réseau parent. Il représente les écoles publiques alternatives auprès du MELS, des commissions scolaires, des médias et du public en général. En 2008, le REPAQ a adopté un référentiel qui a fait consensus et auquel les écoles publiques alternatives du Québec sont tenues d'adhérer. Cet outil de référence comporte ainsi une mission, une « situation pédagogique », un ensemble de valeurs et des balises pour le choix des stratégies pédagogiques³⁶. Le référentiel décrit ainsi la mission des écoles alternatives publiques québécoises :

« Dans un esprit d'ouverture à l'innovation et en s'inspirant de plusieurs courants en éducation, l'école publique alternative a pour mission d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts. Une équipe éducative composée d'élèves, de parents, du personnel enseignant et non enseignant, l'accompagne, pour un développement global, dans la définition de son identité par le choix de ses propres objectifs d'apprentissage afin de lui permettre de réussir sa vie et de contribuer à la collectivité élargie. » (2008 : 2)

Quant à la « situation pédagogique », le REPAQ a adopté le modèle SOMA (sujet – objet – milieu – agent) élaboré par Legendre en 1983 (Figure 1). Celui-ci est basé sur les relations pédagogiques réciproques des éléments du système d'apprentissage, soit le sujet (l'élève qui apprend), l'objet (les connaissances et les compétences à acquérir selon le programme d'études), l'agent (l'enseignant) et le milieu (généralement l'école). Plus concrètement, selon ce modèle, le « sujet » qui apprend n'est plus seulement l'enfant, mais également l'ensemble des personnes qui apprennent : le parent, l'enseignant et le personnel non enseignant. Ils constituent une « communauté d'apprentissage ». « L'objet » réfère aux éléments d'apprentissage liés, pour la plupart, aux projets personnels et collectifs ainsi qu'aux décisions de l'élève tout au long de son parcours (*ibid.* : 4). « L'agent » correspond à tous ceux qui s'impliquent dans le système éducatif, dans un esprit de « coéducation ». S'ajoutent donc au personnel enseignant et non enseignant l'élève

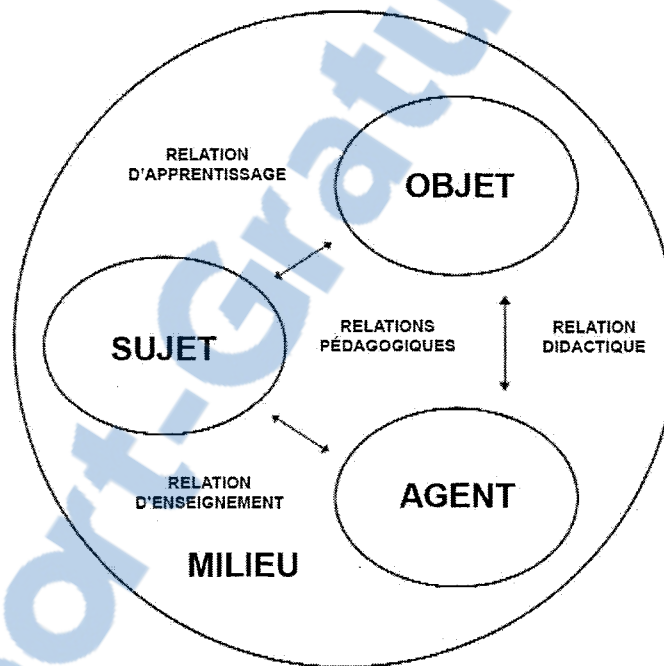
³⁵ Site web du REPAQ (www.repaq.qc.ca)

³⁶ http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf

lui-même ainsi que le parent qui cogère l'école. Enfin, le « milieu », qui se veut « humain », est formé des personnes qui cogèrent l'école. Ancrée dans son territoire et sa communauté, l'école alternative constitue « une communauté de vie et de recherche. » (*ibid.* : 4).

Figure 1 :

Modèle systémique de la situation pédagogique selon Legendre (REPAQ, 2008 : 4)



Les sept valeurs premières véhiculées par le REPAQ dans le référentiel sont : 1) la responsabilité; 2) la coopération; 3) l'autonomie; 4) le respect; 5) l'engagement; 6) la démocratie et; 7) l'innovation (*ibid.* : 5-7). Comme nous le verrons, ces valeurs jouent un rôle central dans les domaines pédagogique et organisationnel. La cohérence entre les valeurs et les pratiques sera d'ailleurs essentielle à la reconnaissance du statut « alternatif » des écoles par le REPAQ, de même qu'à leur autonomie par rapport au système public régulier.

À la fois « souple » et « contraignant », le référentiel du REPAQ propose un certain nombre de balises qui permettent aux écoles alternatives d'être encadrées tout en ayant une certaine liberté d'action³⁷. Ces balises sont : 1) le respect du rythme d'apprentissage de l'élève; 2) la priorité au projet personnel de l'élève; 3) le développement de l'autodétermination de l'élève; 4) la définition particulière de la réussite de l'élève et; 5) la coéducation de l'élève (*ibid.* : 8-10). Puisque ces balises définissent l'école alternative publique québécoise et permettent de mieux comprendre les enjeux et les thèmes qui seront soulevés lors de l'analyse, une attention particulière se doit d'être apportée à leur endroit.

1) Le respect du rythme d'apprentissage de l'élève

Cette première balise peut être définie par le REPAQ comme « le respect du style d'apprentissage de l'élève de même que le respect du temps d'acquisition des connaissances, des compétences et de l'expérience propres à chaque élève » (2008 : 8). Elle implique que l'horaire de chaque élève soit personnalisé et choisi en grande partie par l'élève. Puisque les groupes multiâge sont également une priorité, on retrouvera la plupart du temps des enfants d'âges différents dans chacune des classes d'une école alternative ainsi que dans les différents projets vécus collectivement. C'est d'ailleurs particulièrement le cas des écoles où le nombre d'inscriptions est restreint. Par exemple, le nombre d'inscriptions de l'école alternative de la Tortue-des-Bois était de 78 en 2010, ce qui nécessite une organisation scolaire en « classe multiâge », c'est-à-dire en « regroupement d'élèves d'âges, d'aptitudes et d'intérêts différents, qui représentent un échantillon aléatoire de la population scolaire [et où] le programme d'étude est établi en fonction des cycles d'apprentissage » (Couture, 2008 : 4).

Par ailleurs, l'école alternative québécoise se définit par son approche « pédocentrique », laquelle met l'enfant au centre des apprentissages. Comme on l'indiquait déjà dans le

³⁷ Ce double caractère «souple» et «contraignant» rappelle la capacité à *gouverner* et celle à *se faire gouverner* chez Castoriadis, toutes deux essentielles au projet d'autonomie. De même, l'autolimitation doit être constituée par un certain nombre de «balises internes» pour chaque école alternative, selon leur contexte propre.

Rapport Parent, « l'élève, c'est le programme ». Ce dernier, dont la première édition a été rédigée en 1963, visait déjà en effet une approche « moderne » de l'éducation axée sur les besoins et le développement intégral de l'enfant.

La notion de « différenciation pédagogique », familière au respect du rythme de l'apprentissage et à l'approche pédocentrique, est apparue plus tard. Selon Prud'homme (2007) :

« C'est [...] dans un contexte de guerre à l'exclusion et à l'échec scolaires, de réformes en éducation de hauts standards pour tous les élèves, d'une hétérogénéité apparemment croissante dans les classes dites "régulières" et d'une information de plus en plus abondante sur les multiples variables de la diversité, que la différenciation devient un sujet de première importance dans les publications de recherche » (Prud'homme, 2007 : 12)

La différenciation pédagogique préconise une diversité de méthodes d'enseignements, de moyens de communication, de situations d'apprentissages et d'activités proposées. L'enseignant y adopte une posture éthique, épistémologique et idéologique fondamentalement différente par rapport à l'enseignement magistral où il est au centre de l'apprentissage. Selon Prud'homme, les objectifs de cette approche sont : 1) l'actualisation des potentialités des élèves; 2) le dépassement de leurs limites et; 3) la construction d'une citoyenneté démocratique responsable (*ibid.* : 7). En effet, la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe et le respect des différences favorisent un plus haut degré d'inclusion des individus et, conséquemment, une plus saine démocratie à l'école. Prud'homme ajoute à propos de la différenciation pédagogique qu'elle « s'articule par la création en classe et à l'école d'une culture d'échange et d'interdépendance au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale » (Prud'homme, 2007 : 50-51). Cette approche entre ainsi en cohérence avec le référentiel du REPAQ quant au respect des rythmes d'apprentissage, de même qu'avec l'EPP qui, comme nous le verrons, situe le système pédagogique dans un contexte « planétaire » où l'ouverture des frontières exige la prise en compte des différences ethniques et culturelles.

Cependant, la différenciation pédagogique rencontre un certain nombre de défis et de contraintes (Ducette *et al.*, 1996; et Perrenoud, 1997 et 2002, cités par Prud'homme, 2007 : 15-17), à savoir :

- les savoirs et les paradigmes sont encore trop abstraits;
- les procédures systématiques ne sont pas clairement établies ni validées;
- les théories sont restées floues;
- les expériences professionnelles sont restées majoritairement anecdotiques;
- elle rencontre des courants rétrogrades;
- elle est exigeante sur le plan professionnel, car elle implique plus de connaissances pédagogiques, de temps de préparation et de souplesse chez l'enseignant;
- l'articulation sur le terrain requiert la composition hétérogène d'une équipe de praticiens.

Pour pallier certaines de ces contraintes, la différenciation exige un effort de théorisation ainsi qu'une collaboration à la grandeur de l'école (Stradling et Saunders, 1993, cité par Prud'homme, 2007). Cette collaboration introduit la notion de coéducation, soit la cinquième balise du référentiel du REPAQ, que nous traiterons plus loin. Abordons d'abord une « activité pédagogique » propice au respect du rythme d'apprentissage de l'enfant et à la différenciation pédagogique : le projet personnel.

2) La priorité au projet personnel de l'élève

Le projet personnel, seconde balise du REPAQ, est intimement lié au respect du rythme de l'apprentissage. Chaque élève est effectivement amené à « définir, planifier, réaliser et communiquer ses projets dans le respect de son développement personnel et scolaire » (REPAQ, 2008 : 8). Selon le REPAQ, « Ces projets seront disciplinaires ou interdisciplinaires, individuels, en équipe ou collectif, à court, moyen ou à long terme et seront réalisés par des élèves d'une classe, d'un cycle ou par l'ensemble de l'école » (*ibid.*) Ce critère fait de l'élève « le premier responsable de ses choix au regard de son projet personnel, qui se réalise principalement à l'école. » (*ibid.* : 9). Selon cette balise,

l'acquisition des connaissances et des compétences ne doit pas supplanter les projets des élèves (*ibid.*).

L'approche pédagogique dite « par projet » a été développée par John Dewey. Ce dernier a été l'initiateur d'une nouvelle conception « progressiste » de l'éducation qui a eu une influence marquante en Occident dès la seconde moitié du XX^e siècle. Selon Dewey, l'enfant apprend en faisant (« *learning by doing* »), par l'intermédiaire de son environnement (Baillargeon, 2011 : 160). Cette nouvelle conception épistémologique veut que dès l'identification d'un problème, soit « par la perception d'une difficulté, d'un déséquilibre, d'une rupture du cours jusque là relativement harmonieux des relations de l'organisme à son environnement » (*ibid.* : 34), le processus dynamique de l'apprentissage est mis en œuvre. Des hypothèses sont alors imaginées et testées dans l'expérience. Baillargeon résume ainsi les « cinq moments » de l'apprentissage de la « méthode des projets » de Dewey : « Pour commencer (i) une difficulté est perçue; (ii) celle-ci est ensuite située et définie; (iii) puis, une solution possible est mise de l'avant; (iv) solution dont, par le raisonnement, on développe ce qu'elle implique; (v) de nouvelles observations et expériences conduisent à son acceptation ou à son rejet. » (*ibid.*).

Cette méthode pédagogique soulève certaines critiques et comporte autant de défis, à commencer par l'exigence en temps et en attention qu'elle implique envers l'élève tout comme envers l'enseignant. De plus, certains auteurs, dont Baillargeon, ont mis en cause « l'illusion épistémologique qui consiste à croire en l'existence de compétences génériques qui, par l'exercice, se développeraient en elles-mêmes, qui seraient indépendantes du contexte disciplinaire et qui, une fois acquises, seraient aisément transférables à tout contexte. » (*ibid.* : 35). D'autres ont questionné la « prétendue habileté à penser de manière critique » ainsi que « le danger qu'il y aurait à réduire la place du savoir dans l'éducation » au profit des compétences transversales (*ibid.*). Soulignons par ailleurs que ces critiques ont été attribuées dans le contexte d'un système scolaire national tout entier, dont la réforme en éducation au Québec, et non aux écoles alternatives proprement dites. Ces dernières

constituent des « laboratoires pédagogiques » relativement autonomes offrant un contexte d'apprentissage différent, voire privilégié. Comme nous l'avons vu, Pallascio et Beaudry (2000) ont abordé cette question en profondeur dans « *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* ». Rappelons que selon eux, le modèle de l'école publique alternative québécoise n'est pas transférable ou généralisable à l'ensemble de l'appareil scolaire. Le REPAQ a également fourni plusieurs arguments allant dans le même sens, dont l'adhésion commune et effective aux valeurs et aux principes qui sous-tendent l'école alternative publique québécoise.

3. Le développement de l'autodétermination de l'élève

Les deux premières balises du référentiel du RÉAPQ nous amènent à considérer l'autodétermination de l'élève comme troisième balise. Encore une fois très liée à une approche pédocentrique, l'importance accordée au développement de l'autonomie de l'enfant est capitale et communément admise au sein des écoles membres du REPAQ. L'autodétermination de l'élève vise l'acquisition « des attitudes et des habiletés pour [que celui-ci] agisse en tant qu'instigateur de sa propre vie et fasse des choix sur sa qualité de vie, qu'il soit libre de toute influence ou interférence. » (REPAQ, 2008 : 9). Cette définition pourra rappeler le « sujet autonome » que nous avons défini au deuxième chapitre. La notion de « libre choix » est ici fondamentale et cohérente aux valeurs d'engagement, d'autonomie, de démocratie et de responsabilité promulguées dans le référentiel du REPAQ (*ibid.* : 5-7).

Une vaste littérature en développement de la personne souligne l'importance, pour l'enfant, de développer son autonomie. Sans trop nous étendre sur le sujet, mentionnons que dans le contexte des écoles alternatives publiques québécoises, les acteurs de l'éducation misent davantage sur la motivation intrinsèque plutôt que sur la motivation extrinsèque (*ibid.* : 9). L'objectif est de favoriser la coopération plutôt que la compétition, ainsi qu'un sentiment d'accomplissement, voire de dépassement personnel : « l'émulation [...] doit s'appuyer sur la motivation intrinsèque de l'élève [par] la valorisation de la démarche, la reconnaissance

des efforts de l'élève, l'encouragement à l'auto-valorisation et à l'identification de ses réussites personnelles. » (*ibid.*).

4. La définition particulière de la réussite de l'élève

La réussite de l'élève renvoie, pour le REPAQ, au « développement optimal des compétences de chaque élève en fonction de son propre potentiel et non par l'atteinte d'une norme externe à l'élève ou d'une réussite exclusivement scolaire » (*ibid.*). Selon cette conception, « la comparaison entre les élèves ne constitue pas un moyen de mesurer la réussite » (*ibid.*). L'évaluation de l'élève se fait donc en fonction du développement de ses aptitudes, de ses compétences et de la somme de ses efforts personnels. Cette approche comporte, comme nous le verrons dans l'analyse, certaines difficultés d'ordres évaluatif et technique. Retenons que le bulletin non chiffré et la coévaluation sont les moyens mis de l'avant par les écoles alternatives afin d'être cohérentes avec cette conception de la réussite.

5. La coéducation

Selon le référentiel du REPAQ, la coéducation signifie que « les parents, les enseignants, le personnel non enseignant et les élèves eux-mêmes sont responsables du développement de l'élève. » (2008 : 10). Elle est définie comme une collaboration étroite entre l'école, les parents et le milieu, dans un rapport d'entraide réciproque :

« Tout en respectant l'autonomie professionnelle des enseignants, les parents sont présents à l'école et font partie de l'équipe éducative, ils ont un rôle réel dans l'éducation des élèves de l'École Publique Alternative du Québec. Des formations et du soutien doivent être offerts aux parents afin de les appuyer dans leur rôle éducatif. Au secondaire, les parents joueront un rôle aussi important, mais possiblement plus discret compte tenu des attentes des adolescents. » (*ibid.*)

Les parents peuvent ainsi donner des activités éducatives en tant « qu'experts », aider les enseignants, réaliser du matériel pédagogique ou accompagner l'élève. Corond (2009) va plus loin en se référant à l'adage africain : « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ». Pour lui, la coéducation est un projet politique :

« [...] si l'on écarte les solutions autoritaires et planifiées qui n'ont pas réussi à montrer leur efficacité (perte de l'autonomie individuelle et étouffement de la créativité), que reste-t-il? La voie démocratique s'impose. Si l'on se réfère à Ricœur, pour définir la démocratie (^{38]}) une solution coopérative nous apparaît : lorsqu'on mutualise les compétences dans un cadre politique défini, pour proposer des dispositifs où chaque éducateur a une place reconnue, on observe l'émergence d'un nouveau concept : celui de coéducation. » (Corond, 2009)

Corond définit sommairement l'éducation comme « l'ensemble des influences voulues ou subies, qui concourent au développement de la personne humaine » et en dégage la double fonction sociale, soit de « transmission de connaissances vitales à la survie de l'espèce » et de « transmission des modes de vie indispensables à la cohésion du groupe en vue de sa survie, donc de la prise de conscience de chacun de son appartenance au groupe » (*ibid.*). Il poursuit en définissant les acteurs du système pédagogique, ce qu'il nomme « les espaces de l'éducation » : l'espace familial, l'espace scolaire, l'espace périscolaire ou périfamilial et l'espace institutionnel. Ces deux derniers « espaces » jouent selon lui un rôle de plus en plus reconnu et important. L'espace périscolaire ou périfamilial correspond à :

« [...] un espace éducatif multiforme où se combinent et se confrontent, de façon plus mouvante et plus anarchique, des influences éducatives volontaires et involontaires parce qu'elles sont liées à des situations ou à des actions qui poursuivent des fins autres qu'éducatives et désintéressées et parfois contradictoires : la rue, le commerce, la publicité, mais aussi le club sportif, le centre de loisirs, le catéchisme ou le conservatoire de musique. » (*ibid.*)

Quant à l'espace institutionnel, il réfère aux institutions administratives nationales ou locales :

« [...] il offre un projet politique et légitime, un cadre réglementaire, il facilite la mise en relation des différentes actions éducatives. Il vise au "mieux vivre-ensemble" des différentes composantes sociales, économiques et culturelles de son territoire en visant le plus grand nombre; il coordonne les actions ou les fait coordonner, il met des moyens à disposition. » (*ibid.*)

³⁸ "Est démocratique une société qui se considère comme fondamentalement divisée, et qui se donne pour tâche essentielle d'exprimer ses contradictions, de les analyser et de les arbitrer, en associant toujours le plus largement possible chacun de ses membres, à égalité de droits, à ce travail d'expression, d'analyse et d'arbitrage des contradictions". (Paul Ricœur, référence non disponible)

Bien que cette définition évacue en quelque sorte toute vision critique de l'administration du système scolaire par l'État, en l'occurrence l'AIE scolaire, Corond reconnaît que « [l]orsque se télescopent des questions de valeurs (famille, école, temps libre, institutions), de légitimité, d'emploi ou de moyens, les rencontres ou projets partagés peuvent avoir beaucoup de difficultés à voir le jour » (*ibid.*). La coéducation pose ainsi un défi de cohérence entre les valeurs parfois antagonistes des différents acteurs impliqués. Nous avons également vu, avec Fortin (1985), que la concertation et l'autonomie constituent les deux pôles de l'action collective autonome. Or, lorsque la concertation s'impose avec des acteurs gouvernementaux, le risque d'institutionnalisation et de perte d'autonomie s'accroît inévitablement.

Pour que la coéducation soit efficace, nous dit encore Corond, elle doit être transversale et se concrétiser « par la mise en œuvre, dans des situations différentes, d'actions éducatives multiples qui font appel à diverses disciplines ou/et utilisent diverses techniques, mais qui contribuent toutes, et de manière cohérente, à la construction et au développement de la personne dans ses deux dimensions, individuelle et sociale » (2009). Il y a donc plus qu'un « partenariat » à tisser entre les différents espaces de l'éducation. Il y a un « engagement » envers des valeurs et des objectifs communs ainsi qu'une finalité d'ordre politique (*ibid.*). La coéducation laisse ainsi une grande place à la volonté citoyenne de promouvoir le « vivre ensemble » par l'implication des enfants et des autres acteurs de l'éducation dans la vie démocratique. Soulignons enfin que parmi les contraintes principales à la coéducation, outre le problème de cohérence lié à la concertation d'acteurs antagonistes ou hétéroclites, il y a, selon Corond, 1) l'évolution vers une « culture du chacun pour soi » (individuelle ou associative); 2) le financement et; 3) l'investissement dans les moyens au détriment des fins (*ibid.*).

À la lumière de ce qui a été dit sur les « balises pour le choix des stratégies pédagogiques » de l'école alternative publique québécoise, revenons sur la revendication du REPAQ quant

à son autonomie par rapport au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). On peut lire en conclusion du référentiel :

« La lecture en pièces détachées de ce référentiel pourrait laisser croire qu'avec la venue de la réforme scolaire au Québec, toutes les écoles sont maintenant des écoles alternatives. Cependant, seules les Écoles Publiques Alternatives du Québec peuvent démontrer qu'elles prennent en compte l'ensemble des SEPT valeurs de ce référentiel et qu'elles mettent en œuvre les CINQ balises de manière systémique. De plus, leur particularité réside aussi dans le développement d'une expertise qui se transmet déjà à d'autres générations. [...] Et puisque l'innovation est une des valeurs de l'École Publique Alternative du Québec, le présent document devra faire l'objet de révisions constantes afin de toujours bien refléter la réalité vécue dans ces écoles. » (REPAQ, 2008 : 11).

Cette citation nous amène à concevoir le référentiel comme un outil actualisable en tout temps et témoigne d'un regard réflexif soucieux de cohérence entre une philosophie et des pratiques pédagogiques alternatives innovantes.

4.4 LE RÉFÉRENTIEL DE LA TORTUE-DES-BOIS ET L'ÉDUCATION DANS UNE PERSPECTIVE PLANÉTAIRE

Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque école peut adapter le référentiel selon ses priorités. L'école de la Tortue-des-Bois a ainsi adopté un référentiel qui lui est propre, tout en s'inspirant directement des balises et des valeurs du référentiel du REPAQ. Il s'agit d'un guide de travail, voire d'un plan d'action, révisé à chaque année, qui oriente les choix pédagogiques, les moyens mis en place pour atteindre les fins souhaitées et les actions à prioriser. Le référentiel de l'école permet aux acteurs de définir eux-mêmes certains éléments du programme, selon la compréhension qu'ils en ont. Il s'est donc construit sur une base « coéducative », avec la participation de parents, d'élèves, de la direction et d'enseignantes.

L'éducation dans une perspective planétaire (EPP) constitue pour sa part la « vocation particulière » de l'école alternative de la Tortue-des-Bois. Ses fondements théoriques et épistémologiques en font néanmoins une « approche pédagogique » en soi. À l'école de la Tortue-des-Bois, elle s'incarne en trois « volets pédagogiques », soit : 1) environnement et

plein air; 2) solidarité internationale et; 3) action communautaire. Rappelons que l'idée d'adopter cette approche vient d'un membre du GT. D'une part, elle entrait en cohérence avec les valeurs du REPAQ, non seulement en ce qui a trait aux sept valeurs (respect, coopération, engagement, démocratie, responsabilité, autonomie et innovation), mais également aux cinq balises. D'autre part, elle constituait une réponse à un besoin de l'école et de la communauté de Saint-Mathieu-du-Parc au moment de la fermeture de l'école en 2004. Sa présentation permettra de mieux cerner pourquoi.

Développée initialement dans les travaux de Ferrer (1997) à l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick, l'EPP « [...] est un courant de pensée et d'action qui repose sur des convictions et des croyances liées à des valeurs et à une lecture du monde qui nous entoure » (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997 : 4). Cette vision de l'éducation est très liée à la célèbre formule de Fritjof Capra « *agir localement en pensant globalement* ». Il s'agit d'une approche « holistique » de l'éducation dans laquelle l'enseignant doit favoriser le développement « global » de l'enfant et où celui-ci évolue en interaction avec le monde et doit être amené à transformer ce dernier dans une perspective de solidarité, de justice et de coopération. Les droits de la personne constituent un des enjeux centraux de l'EPP. Le « discours planétariste » aborde diverses préoccupations contemporaines :

« Multiples, ces préoccupations concernent l'éducation à la compréhension et à la solidarité internationale, l'éducation à la paix, au développement durable et à l'environnement, l'éducation aux droits de la personne et des peuples et à la démocratie, et l'éducation interculturelle. » (*ibid.*)

Lessard, Ferrer et Desroches formulent trois propositions sur lesquelles se base cette approche : 1) l'EPP veut être à la fois une forme de résistance et une tentative d'adapter l'éducation aux grandes transformations de la société en cours; 2) l'EPP veut être une tentative de nommer et de clarifier des valeurs susceptibles de fonder un projet éducatif adapté au nouveau contexte et; 3) l'EPP cherche à animer une pratique pédagogique cohérente avec les valeurs mises de l'avant (*ibid.* : 5-9). Les auteurs font une critique de la société contemporaine qui est nécessaire selon eux à une éducation adaptée aux nouvelles réalités sociales, économiques et environnementales, et ce aux échelles locale, régionale et

internationale. Ils posent le postulat que la société est en mutation et donc que l'éducation, fondée par et dans l'émergence de l'État-Nation doit se redéfinir elle aussi.

L'approche de l'EPP préconise une approche globale de l'enseignement/apprentissage et « inspire des pratiques pédagogiques *de la conscientisation*, [c'est-à-dire] des pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage de l'argumentation, de la négociation et de l'action, cohérentes avec une démocratie renouvelée » (GT, 2005 : 3). Le GT souligne, en référence à l'EPP, que :

« L'apprentissage des connaissances et le développement des compétences des élèves s'articulent autour des dimensions planétaires de la vie, en vue d'une action de nature à améliorer la compréhension de la paix et de la solidarité internationale, du développement durable et de la protection de l'environnement, des droits de la personne et des peuples à la démocratie. » (*ibid.*)

En somme, l'EPP constitue ce que nous pourrions appeler une « *praxis* éducative », puisqu'elle « poursuit certes des objectifs de connaissance, mais aussi d'élargissement de perspectives, de conscientisation, de délibération sur des enjeux et des valeurs importantes, dont l'atteinte pourrait entraîner différentes formes d'engagement social. » (*ibid.* : 9). C'est d'ailleurs dans cette perspective que le GT a adopté trois axes d'apprentissage/intervention, soit « solidarité internationale », « action communautaire » et « environnement et plein air ». Ces trois domaines s'avèrent cohérents avec les objectifs du projet de dynamiser le milieu, de favoriser la prise de conscience des enjeux locaux et environnementaux et de développer un sentiment d'appartenance à la communauté. Ces objectifs, tout comme les principes de l'EPP, cadrent bien dans le référentiel du REPAQ.

Nous avons maintenant pris connaissance des principes, de la mission, des valeurs et des balises des écoles publiques alternatives québécoises en général, puis du contexte spécifique ainsi que de la vocation particulière de l'école alternative de la Tortue-des-Bois. Ces informations permettent ainsi de nous situer par rapport aux écoles régulières ainsi que de faire émerger des notions incontournables qui seront sujettes à l'analyse dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5 :

ANALYSE DU CAS PAR CATÉGORIES THÉMATIQUES

Après avoir fait un survol du contexte de fermeture de l'école de Saint-Mathieu-du-Parc en 2004, de sa réouverture sous forme alternative en 2005, du contenu du référentiel du REPAQ ainsi que de l'approche de l'EPP, nous sommes maintenant mieux disposés à analyser le contenu des données recueillies. Ces données ont été regroupées en sept catégories thématiques qui ont émergé à la suite du traitement des comptes rendus exhaustifs, soit : 1) adhésion ; 2) pédagogie ; 3) participation ; 4) démocratie ; 5) ressources ; 6) leadership et ; 7) réglementation.

Ces thèmes seront d'abord définis ainsi que leurs sous-thèmes. Ils seront ensuite analysés en deux phases : l'une *descriptive*, et l'autre *explicative*. La première phase relatera des « faits » rapportés ou des observations en lien avec le thème donné, alors que la deuxième phase aura pour but d'interpréter et d'expliquer la description à la lumière du cadre théorique. Il en ressortira des éléments de réponses à la question de recherche initiale à savoir « *Quelles sont les conditions de l'autonomie collective d'un projet d'école alternative publique québécoise en milieu rural?* »

5.1 ANALYSE THÉMATIQUE

5.1.1 Adhésion

L'objectif de cette section sera de décrire et d'expliquer les motifs des participants à adhérer ou non au projet. L'adhésion est le point de départ de la participation et de la mobilisation et s'avère nécessaire pour la cohésion entre la philosophie de l'école et les pratiques.

5.1.1.1 Définition du thème

Le thème de « l'adhésion » désigne tout ce qui traite de l'adhésion ou de la non-adhésion des informateurs à l'expérience collective quant à ses objectifs, ses valeurs ou ses pratiques pédagogiques ou organisationnelles. Le terme « adhésion » peut être associé, au sens large, à une approbation, un consentement, un assentiment, un soutien à l'égard du projet ou à un ensemble d'affinités. Au contraire, la « non-adhésion » peut se traduire par des désaccords, des doutes ou des craintes, des contrariétés, l'absence de consensus, un rapport conflictuel ou le départ d'un membre du groupe. Ce thème est donc divisé en deux sous-thèmes, qui ont eux-mêmes été séparés en sous-sections. Le sous-thème 1) « motifs de l'adhésion » référera aux informations qui entrent en cohérence avec les principes et les pratiques du projet, alors que le sous-thème 2) « motifs de la non-adhésion » référera pour sa part aux informations qui entrent en contradiction avec ces principes et ces pratiques.

5.1.1.2 Description liée au thème

1. Les motifs de l'adhésion

Il s'avère que deux principaux motifs ont poussé le GT à se mobiliser à la suite de la fermeture de l'école en 2004 : 1) garder ouverte l'école primaire du village et 2) le contenu du projet pédagogique alternatif. Au premier motif est liée la nécessité, pour les familles, d'avoir une école à proximité pour leurs enfants et, pour la communauté, de « garder le village en vie » puisque l'école contribue directement à la vitalité du village sur les plans social et économique. Quant au deuxième motif, l'idée d'en faire une école alternative a rendu l'école plus attractive, ce qui a poussé plusieurs parents, dont certains de l'extérieur de la municipalité, à y inscrire leurs enfants.

Plus spécifiquement, les parents et les enseignantes ont adhéré au projet mis de l'avant par le GT parce qu'il correspondait à : a) leurs valeurs; b) leurs attentes; c) leur parcours et; d) leur mode de vie. Le mode de recrutement au sein du groupe (e) méritera aussi une attention particulière. Ces différents éléments constitueront le plan de cette section. Comme

nous le verrons, la cohérence entre eux est prépondérante pour l'autonomie du projet alternatif.

a) Les valeurs

Les principales valeurs qui ont été mentionnées par les parents sont très similaires à celles véhiculées par l'équipe école et vice-versa. Parmi les valeurs communément mentionnées en entrevue, on retrouve le « respect des différences », le « développement intégral des enfants », le « respect de l'environnement », « l'engagement citoyen », « la coopération », « l'ouverture sur le monde », « l'autonomie » et la « confiance en soi ». D'autres valeurs ont également été nommées du côté de l'équipe école, soit la « créativité », le « partage », la « solidarité », « l'effort soutenu », le « leadership », le « sens des responsabilités » et le « sens de l'organisation ». Ces valeurs reflètent le projet pédagogique et correspondent à celles du REPAQ (2008) ainsi qu'à l'éducation dans une perspective planétaire (EPP), laquelle prône, comme nous l'avons vu – et comme le reconnaît le GT dans son rapport – des valeurs démocratiques, critiques et environnementales. Cet ensemble de valeurs est donc partagé par la majorité des répondants et s'inscrit en cohérence avec le projet d'école alternative.

b) Les attentes

Les attentes des répondants envers l'école alternative (parents et enseignantes) semblent être comblées en majorité. Les principales attentes des parents ont trait à « la capacité, pour leurs enfants, de s'approprier l'école »; au fait de « pouvoir participer activement à la vie scolaire de leur enfant », que ce soit sur les plans pédagogique et culturel ou pour des tâches qui relèvent de l'entretien des lieux et du matériel et à « avoir des services éducatifs de qualité ». Du côté des enseignantes, leurs attentes ont surtout trait à leur réalisation sur le plan professionnel, c'est-à-dire à « la possibilité de se dépasser et de réaliser des défis ». On remarque donc que dans l'ensemble, le projet alternatif répond à l'ensemble de ces attentes. Davantage que dans une école régulière, les élèves sont libres de s'approprier l'école. Ils peuvent y circuler librement, le matériel didactique est à leur entière disposition et

l'approche pédagogique « par projet » leur permet de mettre en branle des projets qui auront des impacts directs sur l'évolution de l'école. Par exemple, la construction d'un gazebo avec un toit végétal constitue une réalisation concrète et durable pour les élèves. Une autre différence par rapport aux écoles régulières est que les parents peuvent participer librement aux activités pédagogiques et socioculturelles de l'école. Les répondants sont unanimement satisfaits des services, en particulier du travail et du dévouement des enseignantes. Enfin, le projet éducatif a su stimuler et satisfaire les enseignantes en ce qui concerne leurs pratiques. Bien que la différenciation pédagogique et l'approche par projet leur demandent plus de temps et d'énergie, elles permettent néanmoins au personnel de se réaliser pleinement. L'enseignement comme « vocation » y prend ainsi tout son sens.

c) Le parcours de vie

Les différents parcours des participants (ou histoire de vie) ont également joué en faveur de leur adhésion à l'école alternative. Du côté des parents, certains ont emménagé à Saint-Mathieu-du-Parc en raison de « l'environnement naturel » (présence de lacs et de la forêt), de la « présence de l'école alternative » et de la proximité de l'autoroute vers Trois-Rivières pour le « travail ». Ces éléments ont donc influencé leur parcours « résidentiel » en faveur de l'école alternative. Ajoutons à ces parcours la dimension « scolaire », qui se traduit par « une insatisfaction à l'égard de l'école publique régulière » et, au contraire, la « qualité des services de l'école alternative la Tortue-des-Bois » qui, notamment pour les parents d'enfants en difficulté, doivent assurer une partie du transport à Saint-Mathieu-du-Parc. Quant aux enseignantes, elles ont adhéré volontairement au projet lorsque le GT les a sollicitées en raison de leurs qualités d'enseignantes (notamment pour leurs connaissances théoriques et pratiques de la différenciation pédagogique³⁹) et de leurs liens personnels (familiaux ou amicaux). Certaines d'entre elles disent s'être heurtées aux conventions et aux règlements de leurs anciennes écoles régulières, en plus d'y avoir parfois subi le jugement de leurs pairs quant à leurs pratiques « déjà à contre-courant ». Ces réalités seraient, selon

39 Prud'Homme, Luc (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse. Gatineau, Québec : Montréal, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation.

elles, beaucoup moins présentes au sein de l'école alternative. De plus, leur parcours professionnel en a amené plus d'une à travailler avec des « élèves en difficulté », ce qui les a préparées à un enseignement distinct et à un dévouement accru. Enfin, une des répondantes a elle-même fréquenté une école alternative étant jeune, ce qui l'a poussée à vouloir enseigner dans une école de ce genre. Pour elle, il s'agissait d'une « aspiration de longue date ». En somme, soit les enseignantes avaient *a priori* un vécu approprié pour intégrer l'école alternative, soit elles ont été sensibilisées avant de s'y engager. Dans tous les cas, le choix de travailler à l'école de la Tortue-des-Bois a été volontaire pour les enseignantes.

d) Le mode de vie

Quant au « mode de vie » des personnes interrogées, c'est-à-dire l'emploi occupé, le niveau de vie et les activités quotidiennes, on remarque une hétérogénéité dans le groupe. Certaines personnes ont une vie davantage axée sur le travail et sur certaines normes sociales nord-américaines telles que l'abondance et le bien être, alors que d'autres s'inscrivent plus « en marge » de la culture dominante, aspirant à plus d'autonomie et d'indépendance par rapport à cette société. Ces personnes sont généralement plus critiques et plus politisées. Néanmoins, le dénominateur commun de cette diversité d'individus semble se situer sur le projet alternatif lui-même, qui est rassembleur. Ainsi, des personnes provenant d'horizons très différents se côtoient et collaborent au projet, que ce soit sur le CE ou dans d'autres comités. En outre, la plupart des personnes interviewées adhèrent, dans leur discours du moins, aux trois volets de l'école, soit « environnement et plein air », « solidarité internationale » et « action communautaire ».

e) Mode de recrutement et conditions d'admissibilité

Les conditions d'admissibilité à l'école de la Tortue-des-Bois reposent sur un document écrit qui privilégie, en premier lieu, les enfants de Saint-Mathieu-du-Parc, en deuxième lieu, la fratrie, et en troisième lieu, les enfants du personnel. Ensuite, si la capacité d'accueil n'est pas comblée, les admissions sont déterminées par un tirage au sort. Ces critères

d'admission, bien que semblables aux écoles régulières, ont le mérite de limiter les familles à celles qui partagent déjà la vision du projet. De plus, à ce mode de recrutement s'ajoute une « sensibilisation systématique » des parents et du personnel quant au projet éducatif alternatif et aux valeurs de l'école, ce qui assure la compréhension et le choix éclairé des membres du groupe à participer au projet.

2) Les motifs de la non-adhésion

Les motifs de la non-adhésion des répondants sont fondés sur différentes raisons qui seront ici identifiées. Ces raisons renvoient à : a) « l'école du village »; b) la « vision pédagogique » et; c) au « conformisme ».

a) L'école du village

Comme nous venons de le voir, plutôt que de décider des admissions exclusivement selon le critère des « valeurs » de l'école, le mode de recrutement se fait notamment selon le critère « résidentiel ». Ainsi, selon les répondants, la principale source de non-adhésion au projet éducatif vient du fait que c'est « l'école du village », c'est-à-dire que plusieurs parents inscrivent leurs enfants à l'école de la Tortue-des-Bois parce que c'est l'école qui dessert leur territoire, ce qui en fait un choix « obligatoire » ou « par défaut », et non parce que c'est un choix volontaire lié au statut alternatif de l'école. En effet, le statut d'école alternative a en quelque sorte été imposé aux parents déjà sur place. Certains ont ainsi retiré – plus fréquent lors de la première année – leurs enfants en les inscrivant à l'autre école la plus proche. De plus, contrairement aux écoles alternatives des grandes villes comme Montréal, l'école de la Tortue-des-Bois n'a pas de règlement sur l'obligation des parents de s'impliquer. Cette réalité pourrait poser des problèmes non seulement de participation, mais également quant au statut même « d'école alternative », car l'implication des parents constitue, selon la direction de l'école, « la base » de l'école alternative publique québécoise.

En outre, la vision différente ou négative des parents qui demeurent à Saint-Mathieu-du-Parc et qui n'adhèrent pas ou peu au projet contribuent à une moins grande appartenance ainsi qu'à une division au sein du groupe. Ce problème se traduit par un « fardeau à porter » pour l'équipe école, des « conflits » au sein du groupe ou des périodes de « crise » que le groupe peut traverser. Ainsi, les méthodes d'enseignement et l'organisation amènent parfois des critiques négatives de certains parents, par exemple, en ce qui concerne la « liberté » laissée aux enfants dans le but de favoriser leur autodétermination et leur responsabilisation (absence de rang, liberté de circuler dans l'école, pas de « code de vie » pour réprimander les comportements violents ou irrespectueux)⁴⁰ ou encore la « priorité d'attention » accordée à certains élèves en difficulté au détriment de ceux qui sont plus autonomes, parfois « laissés à eux-mêmes ». Selon le directeur de l'école, les parents qui critiquent représentent une minorité puisque l'école est de plus en plus reconnue comme étant alternative. D'ailleurs, plus aucun parent n'a voulu inscrire son enfant dans une autre école lors de la cinquième année de fondation de l'école de la Tortue-des-Bois, soit l'année des entrevues.

b) Conformisme et vision pédagogique

Quelques personnes interviewées – dont certains parents membres du CE – questionnent ou critiquent parfois le projet éducatif, notamment l'importance accordée à l'autodétermination de l'enfant, à l'approche différenciée et au projet personnel. Sans pour autant discréditer le personnel de l'école et le projet en soi, ces répondants affirment, d'une part, qu'un « minimum de discipline doit être appliqué dans une école » pour remplir ses objectifs et bien fonctionner et que, d'autre part, les enfants doivent voir « la matière » (les contenus). Ainsi, à la demande du CE, l'équipe école a instauré les rangs lors des récréations et des activités parascolaires. Le fait de vouloir « mettre de l'ordre » peut être dû à la nécessité d'une organisation plus « efficace », à une certaine recherche de conformisme de même qu'aux références personnelles des répondants eux-mêmes qui ont

⁴⁰ À ce propos, les ouvrages d'A.S Neil, *Libres enfants de Summerhill* et de Baillargeon, *Éducation et liberté. Anthologie*, permet à plusieurs égards de comprendre la vision pédagogique qui justifie l'importance de la liberté accordée aux enfants en éducation.

connu le rang à l'école publique régulière étant plus jeunes⁴¹. Cette attitude peut être légitime à des fins d'efficacité pratique, mais peut aussi compromettre, si elle est poussée trop loin, les valeurs fondamentalement « libérales » et « humanistes » de l'école alternative publique québécoise. L'autodétermination, la liberté individuelle et la responsabilisation (envers soi, envers autrui et envers l'environnement) doivent s'articuler et s'équilibrer autour d'une collaboration étroite entre les parents, les enseignantes et les élèves, d'où les principes de « coéducation », de « modèle systémique d'enseignement » (REPAQ, 2008) et d'harmonisation. Aussi, certains informateurs affirment que « le contenu pédagogique doit répondre aux exigences du ministère en vue du passage au secondaire ». Ces personnes expriment ainsi des craintes envers le passage de leurs enfants du primaire au secondaire et critiquent le fait que le contenu des cours est insatisfaisant du point de vue des apprentissages. Ils préconisent plutôt une approche plus « classique » d'enseignement « par matière » où l'enseignant redevient le principal « agent » d'apprentissage, au détriment de l'approche pédocentrique « par projet », laquelle cherche à intégrer la matière par l'entremise des projets personnels des enfants et contribuent ainsi à leur autonomie. En d'autres termes, l'approche pédagogique pédocentriste est remise en question par certains parents interviewés. Encore une fois, il s'agit d'un doute alimenté par des valeurs d'efficacité (au plan de l'organisation scolaire et des apprentissages), de pragmatisme (le passage au secondaire), de performance (la réussite des élèves), elles-mêmes fondées sur l'expérience personnelle. Mentionnons enfin qu'avec le temps, selon certains informateurs, les parents s'approprient moins l'école.

5.1.1.3 Analyse du thème

Les liens entre « l'autonomie » et « l'adhésion » sont multiples. Ils sont liés à l'appropriation, la cohérence entre les discours et les pratiques, la cohésion du groupe et la compréhension de l'expérience collective.

⁴¹ À noter que le behaviorisme en éducation est à l'origine de cette organisation scolaire occidentale. Voir à ce sujet Illich (2004) et Foucault, dans Baillargeon (2011).

Selon Samoff et Sebatane (2001) et Caouette (1982), *l'appropriation* du projet collectif par les membres renforce leur sentiment d'appartenance. Conséquemment, la cohésion du groupe, l'engagement, la participation et la motivation intrinsèque⁴² des membres en sont accrus. L'adhésion favorise ainsi la prise en charge du projet alternatif par le groupe et non par un seul individu ou par une institution. À cet effet, Samoff et Sebatane soulignent que « l'existence d'un grand intérêt et d'une forte demande [...] sont d'une importance cruciale » (2001 : 59) et que l'appropriation est plus probable lorsque les principes du projet sont élaborés par des acteurs locaux. De même, la prise en charge du projet par le GT a pu favoriser plus d'adhésion et d'appartenance. En effet, si celui-ci avait été le fruit d'une volonté « extérieure », comme dans le cas d'une décision ministérielle par exemple, la collectivité ne se serait pas autant approprié le projet. Notons qu'à ce propos, la réforme de l'école québécoise est éloquent (Pallascio et Beaudry, 2000; Baillargeon, 2009). Samoff et Sebatane énoncent donc les facteurs qui favorisent la réalisation et l'appropriation d'initiatives locales en éducation (en Afrique) et la prise en charge de ces projets pilotes par les communautés :

« [...] l'existence de valeurs, de convictions, de principes partagés et intangibles, c'est-à-dire : (a) être convaincu de la valeur et de l'importance [du projet]; (b) être certain que les enseignants et d'autres agents professionnels peuvent assumer des responsabilités plus importantes en dépit des limites dues à leur niveau d'éducation et à leur préparation; (c) être persuadé que certaines personnes peuvent assumer des responsabilités qu'elles n'ont jamais assumées auparavant ou qu'elles ont paru incapables d'assumer; (d) être déterminé à poursuivre l'initiative même avec des ressources insuffisantes; (e) être déterminé à établir un système de recrutement et de gratifications fondé sur les compétences et les performances [...]; (f) être décidé à remettre les acquis en jeu afin de réaliser l'objectif [du projet]; (g) être décidé à poursuivre le processus même si les résultats ne sont pas entièrement satisfaisants ».

Plusieurs de ces éléments seront traités ultérieurement, mais en ce qui concerne plus spécifiquement l'adhésion, nous avons vu que les participants de l'école de la Tortue-des-Bois disent partager, au moment des entrevues, l'ensemble des valeurs propres au projet

42 À propos de la motivation intrinsèque, Joseph Nuttin (1985), Dewey (dans Baillargeon, 2011) et le REPAQ (2008) accordent une importance capitale à la relation entre l'individu et son environnement. Pour le premier, l'humain trouve sa motivation dans des contextes très concrets et cherchera à transformer une réalité qu'il ne le satisfait pas, de là une motivation intrinsèque à entreprendre des projets. Pour le second, l'humain apprend dans et par son environnement. C'est par l'expérience qu'il fera ses apprentissages.

éducatif. Nous avons aussi vu que le GT était convaincu de son importance pour que les familles puissent avoir leur école de village et que la communauté demeure dynamique. En outre, le système de recrutement permet à tous les participants d'être sensibilisés et informés du projet pédagogique et du fonctionnement de l'école alternative. Enfin, bien que certaines lacunes soient critiquées par certains parents interviewés, ceux-ci s'impliquent et maintiennent l'idée que le projet demeure viable.

Une adhésion communément partagée favorise aussi la cohérence entre les valeurs auxquelles adhèrent les membres du groupe et les actions posées pour sa réalisation. Certaines contradictions entre les discours et les pratiques peuvent toutefois avoir lieu plus ou moins consciemment. Le caractère hétéroclite du groupe et les « paradoxes individuels », c'est-à-dire lorsque les participants agissent en contradiction avec leurs propres valeurs, peuvent être mis en cause. Or, la diversité des individus ne doit pas empêcher la cohésion et la cohérence du groupe. En même temps, le groupe ne doit pas brimer l'autonomie individuelle. Comme l'énonce Le Coadic, l'individu doit être le fondement de l'autonomie collective :

« L'autonomie [...] peut être fondée sur le droit, mais un droit dont la source serait l'individu lui-même. Il s'agit de protéger les individus des pouvoirs, d'où qu'ils viennent (des États, des communautés, des firmes transnationales...) et d'incarner dans les institutions, autant que faire se peut, l'autonomie individuelle et sociale. [...] La dimension collective de cet individu doit être prise en compte et pleinement reconnue. » (2006 : 15).

Dans le même sens, Caouette affirme « [qu'une] école qui ne respecte pas les différences individuelles ni les différences collectives ne peut être socialement démocratique ni pédagogiquement cohérente. » (1982 : 94). Une « société pour l'école »⁴³ doit ainsi être organisée, voire s'auto-organiser ou s'auto-instituer (Castoriadis, 1974; David, 2000), de manière à favoriser l'émergence de structures organisationnelles et démocratiques

43 Albert Jacquard, dans *L'Héritage de la liberté* (éditions du Seuil, 1986), souligne l'impasse d'une "école faite pour la société", qui réfère à l'éducation intégratrice dont parlent Freire (1974) et Girardi (1979). Il prône plutôt une "société faite pour l'école", c'est-à-dire faite pour l'émancipation humaine.

inhérentes à l'atteinte des objectifs du projet alternatif et à la préservation de son autonomie. Une école alternative dont les objectifs sont, tout en s'inscrivant au sein du système public, de développer un modèle éducatif « essentiellement et exclusivement centré sur le développement intégral de l'enfant » et d'être une « réelle entreprise communautaire capable de s'autodéterminer et de s'adapter à son évolution, c'est-à-dire définie, gérée et évaluée par la collectivité qui la compose » (Caouette, 1983 : 94), doit se doter d'une structure « organique » qui favorise « l'intégralité culturelle des collectivités ». Bref, il s'avère nécessaire d'assurer une liberté individuelle tout en permettant la cohésion du groupe.

L'adhésion commune favorise également le consensus, donc la démocratie participative propre à l'autonomie d'un projet collectif. Plus les participants adhèrent aux mêmes valeurs et sont en accord avec les objectifs et les pratiques de l'école, plus les décisions seront prises par consensus et plus la démocratie risque d'être réelle et l'autonomie favorisée.

En outre, l'adhésion des participants dépend de leur compréhension du projet collectif. En se dotant d'objectifs précis et de cadres d'organisation et de participation à la fois clairs et souples, les personnes sont aptes à adhérer de façon éclairée. Le référentiel, la charte, la sensibilisation systématique des parents et du personnel, les formations des enseignantes et les outils d'informations tels que le site web et les dépliants vont dans ce sens.

Ajoutons que l'adhésion au projet peut *évoluer* dans le temps, puisque le projet lui-même évolue. Par exemple, des modifications au cursus scolaire, une institutionnalisation et une formalisation croissante ou une compréhension différente des principes pédagogiques peuvent par exemple avoir un impact favorable ou défavorable sur le niveau d'adhésion des participants. Pour une plus grande autonomie, le projet doit évoluer vers une plus grande cohésion et une plus grande adhésion, ce qui semble observable dans le cas qui nous intéresse. En effet, l'école de la Tortue-des-Bois a pris de l'importance dans la communauté depuis ses débuts et est devenue de plus en plus reconnue au sein de la

commission scolaire, ce qui fait que les nouveaux arrivants sont généralement mieux informés et adhèrent *a priori* au projet. Par contre, la participation demeure un défi puisqu'elle semble avoir diminué au cours des dernières années. Selon un informateur, les nouveaux parents « ne se l'approprient pas l'école ». La motivation du début, due au fait de vouloir créer une école alternative, a ainsi pu s'étioler avec le temps. On ne peut donc établir de corrélation directe entre le « temps », la « cohésion » et la « participation » pour le moment.

En somme, les motifs de la non-adhésion pourraient amener le projet éducatif à perdre de son autonomie par rapport au système scolaire dominant. La participation active des personnes qui remettent en question les fondements du projet éducatif alternatif peuvent engendrer par leur unique présence l'hétéronomie, c'est-à-dire l'institutionnalisation des normes sociales dominantes au sein du projet. Ajoutons que la non-adhésion des personnes qui siègent au CE ou se situent dans des positions décisionnelles contribue davantage à cette hétéronomie. À cet effet, notons que, paradoxalement, la non-participation ou la « départicipation » de certains membres du groupe qui n'adhèrent pas ou peu peut exercer un impact favorable sur l'autonomie du projet. Ce n'est toutefois pas souhaitable pour une réelle autonomie collective puisque la démocratie participative dépend de la participation active de tous les individus ainsi que de l'adhésion de l'ensemble du groupe, dans une perspective inclusive et différenciée, c'est-à-dire où l'intégrité de chaque individu est respectée.

5.1.2 Pédagogie

Cette section aura pour objectif d'analyser l'autonomie du projet, mais sur le plan exclusivement *pédagogique*. Le thème de la pédagogie constitue une dimension centrale à l'étude, puisqu'il affecte directement tous les aspects de la vie à l'école. En effet, l'approche pédagogique représente la « philosophie de l'école » et influence le climat général, l'appartenance au groupe, le fonctionnement et les pratiques démocratiques. L'approche pédagogique détermine donc en quelque sorte et pour une large part la « culture » de

l'école. L'analyse de ce thème aura pour objectifs principaux de déterminer, d'une part, si le projet pédagogique s'inscrit de manière autonome par rapport au système d'éducation public régulier et, d'autre part, si les pratiques d'enseignement de l'école de la Tortue-des-Bois sont cohérentes avec ses objectifs.

5.2.2.1 Définition du thème

Le thème « pédagogie » désigne toutes les informations qui traitent des aspects pédagogiques du projet. Pour mieux circonscrire ce thème, la définition de sous-thèmes qui y sont associés est nécessaire.

Ces sous-thèmes réfèrent en grande partie aux balises du référentiel du REPAQ. Ils sont séparés en deux catégories, l'une liée au « système pédagogique externe » et l'autre liée au « système pédagogique interne ». La première catégorie renvoie aux sous-thèmes 1) « réforme scolaire »; 2) « école du village » et; 3) « école régulière » et la seconde catégorie réfère aux sous-thèmes 4) « école recherche »; 5) « EPP »; 6) « différenciation pédagogique »; 7) « projet personnel »; 8) « coéducation »; 9) « autodétermination » et; 10) « multiâge ».

Sur le plan du « système pédagogique interne », le sous-thème « réforme » réfère aux extraits d'entrevue qui concernent la réforme en éducation au Québec, c'est-à-dire le « Programme de formation de l'école québécoise » (MELS, 2006). Ce sous-thème est particulièrement pertinent dans l'optique de mettre en relief les distinctions entre la réforme et les écoles publiques alternatives au Québec (Pallascio et Beaudry, 2005; REPAQ 2008; et Caouette, 1983). Le sous-thème « école du village » sera également pertinent, car l'école de la Tortue-des-Bois est à la fois « alternative » et « l'école du village ». Une distinction devra donc être apportée encore une fois entre ces deux réalités. Le sous-thème « école régulière » renvoie quant à lui aux éléments de comparaison entre l'école régulière et l'école alternative ainsi qu'aux particularités des deux modèles.

Sur le plan du « système pédagogique interne », les sous-thèmes « EPP », « différenciation pédagogique », « projet personnel », « coéducation », « multiâge », « autodétermination » et « école recherche » renverront à des éléments descriptifs, critiques ou explicatifs qui touchent l'un ou l'autre des aspects pédagogiques spécifiques de l'école alternative de la Tortue-des-Bois. On y reconnaît les balises du référentiel du REPAQ, mais ces sous-thèmes reflètent davantage ce qui ressort des segments d'entrevues et des données collectées. Leur analyse permettra de vérifier si les principes du REPAQ sont mis en pratique ou non, et si celui-ci est source d'hétéronomie au sein de l'école alternative de la Tortue-des-Bois en particulier. Soulignons enfin que la séparation des systèmes pédagogiques « interne » et « externe » ne concernera pas la partie descriptive, mais bien la partie « explicative », puisqu'il y a des interrelations entre chaque élément qui feront l'objet d'une analyse plus approfondie.

5.2.2.2 Description liée au thème

1. Réforme scolaire

Le sous-thème de la réforme renvoie, pour l'essentiel, aux comparaisons faites entre l'école alternative québécoise et le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). Bien que tous deux ont des fondements socioconstructivistes, c'est-à-dire où l'enfant est le « maître d'œuvre » de son apprentissage, les informateurs ont mis en évidence que, d'une part, « la formation systématique de tous les enseignants est difficile », voire « impossible » pour ce type d'approche et que, d'autre part, celle-ci est « très exigeante pour les enseignantes ». L'autodétermination de l'enfant et la méthode par projet demandent effectivement un temps énorme que tous les enseignants ne seraient pas prêts à mettre, selon plusieurs. Ces propos donnent ainsi à penser que certains enseignants « ont la fibre » et d'autres non.

2. École du village

Le fait que l'école de la Tortue-des-Bois soit en milieu rural peut remettre en question son statut alternatif. En effet, un informateur a avoué associer cette école davantage à une école de village qu'à une école alternative. Un autre a affirmé que « c'était comme ça avant même que l'école soit alternative », en parlant du fonctionnement et de l'enseignement de l'équipe école. Aussi, le « nombre restreint » d'élèves inscrits fait en sorte que les enseignantes ont « plus de temps à passer avec eux ». Il devient donc plus facile d'appliquer une approche différenciée et par projet. Ces similitudes avec les « écoles de village » en général pourraient faire penser que l'école de Saint-Mathieu-du-Parc est une simple école régulière en milieu rural. Ceci dit, elle possède la particularité – et c'est non négligeable – de « faire partie d'un mouvement alternatif » plus large dans lequel elle est active et se définit. Les membres de l'équipe école interviewés disent d'ailleurs partager unanimement la vision de l'école publique alternative québécoise autant dans sa philosophie que dans la pratique et l'école est représentée au sein des trois réseaux du REPAQ (parent, enseignant et direction).

3. École régulière

Les discours des informateurs portant sur l'école « régulière » ont trait au « passage de l'école primaire à l'école secondaire », à des comparaisons entre les écoles alternatives et les écoles régulières ainsi qu'à des perceptions que les tenants de l'une ont à l'égard des tenants de l'autre. Concernant le passage au secondaire, des « craintes » liées à l'acquisition de connaissances (les « matières ») ont été nommées, ce que l'école alternative ne privilégie pas. Cette dernière demande moins de devoirs et s'avère davantage axée sur les moyens et les processus que sur les fins (c'est-à-dire l'acquisition de connaissances). Par contre, les enfants qui en ressortent – selon ces mêmes informateurs – seraient mieux organisés et structurés. Ils savent notamment utiliser l'agenda ou « aller chercher » par eux-mêmes les savoirs nécessaires à leur réussite. Quant aux perceptions ou au regard portés sur l'école régulière, les participants décrivent celle-ci comme une école « axée sur le livre et le tableau », « moins axée sur l'action et le projet » et où « le savoir compte plus que le

faire ». La « relation maître-élève » y serait aussi privilégiée, au détriment de la relation et du développement affectif de l'enfant. Les valeurs de « performance et de réussite » (bon rendement scolaire) priment. L'école régulière n'est « pas équilibrée » en matière de développement global de l'enfant, son approche n'est « pas adaptée » aux jeunes en difficulté d'apprentissage et est « moins personnelle » ou « pas humaine » (« les enfants sont considérés comme des numéros »). On y trouve moins de place pour les « remises en question », la « créativité » et la « spontanéité », elle est « fermée » aux parents, ce qui fait que le lien école-famille est quasi absent (la communication « passe par le bulletin »). Enfin, elle n'est « pas stimulante » pour les enfants, ce qui « explique le décrochage ». En outre, l'école régulière nourrit réciproquement semble-t-il, toujours selon certaines personnes interviewées, des préjugés à l'égard de l'école alternative. Par exemple, on dit que c'est une école « où les enfants font ce qu'ils veulent quand ils veulent », une école « de granos » ou « à gauche ».

4. École recherche

Le sous-thème de « l'école recherche », également associé à l'expression « laboratoire pédagogique » et au principe « d'innovation » du REPAQ, vise à informer sur le caractère justement « innovateur » de l'école alternative. Les informateurs disent à propos de l'école de la Tortue-des-Bois « qu'on y cherche par essai-erreur » et que cette méthode se veut « évolutive et imaginative », tout en étant « structurée ». On affirme aussi que la « latitude » en gestion de classe et en enseignement est plus grande qu'à l'école régulière, ce qui ne s'applique toutefois pas aux « contenus », car ceux-ci sont « régis par le ministère ». L'école est considérée comme étant « l'espace des enfants », un « espace d'implication et d'engagement » ou encore leur « chez soi », ce qui témoigne d'une volonté de certains parents que les enfants se l'approprient. C'est donc un « laboratoire vivant » où la « pédagogie ouverte »⁴⁴ permet à l'élève d'être en interaction avec les autres et avec son milieu, ce qui donne lieu à la « spontanéité » et la « créativité ». L'esprit de réflexivité du personnel de l'école a aussi été mentionné, c'est-à-dire l'idée d'avoir « un regard extérieur

⁴⁴ Ici, l'informateur réfère à Claude Paquette, auteur de « La pédagogie ouverte et interactive ».

et intérieur » sur les pratiques, « à sa manière », « s'arrêter et réfléchir ». Enfin, ce qu'on pourrait appeler « l'autolimitation » est un autre aspect soulevé. Par exemple, l'équipe école a cessé d'accepter tous les projets proposés par les parents au cours de la deuxième année de fondation pour mieux se concentrer sur les objectifs de l'école. En d'autres termes, « faire moins, mais mieux », c'est aussi faire preuve d'innovation.

5. Éducation dans une perspective planétaire (EPP)

Quant à l'EPP, une association a été faite par quelques personnes interviewées avec l'adage « penser globalement et agir localement ». Ceci dit, la plupart se sont référées aux trois axes ou « volets pédagogiques » de l'école : 1) environnement et plein air; 2) action communautaire et; 3) solidarité internationale. Le plan d'entrevue peut être mis en cause⁴⁵. Il en ressort que le plus développé des trois volets est, de façon évidente, « environnement et plein air ». D'abord, la majorité des informateurs ont mentionné le fait que beaucoup d'activités ont lieu à l'extérieur (patinage, raquette, traîneau, randonnée et marches quotidiennes). Aussi, des activités de récupération et de conscientisation au gaspillage ont eu lieu. Les projets collectifs de construction d'un toit végétal sur un gazebo et de corvées de nettoyage ont été réalisés. La formation des comités « vert » et « embellissement de l'école » contribuent également au développement de ce volet en accomplissant de nombreuses actions afin d'améliorer la qualité de vie ou de sensibiliser la communauté. Concernant le volet « action communautaire », un souper de Noël gratuit a été relevé comme un exemple par plusieurs informateurs. Organisé par les élèves afin de briser l'isolement des personnes seules ou dans le besoin, ceux-ci ont dû faire eux-mêmes les invitations et solliciter la collaboration d'un restaurateur local. La création du comité d'école « le cœur sur la main » et du « comité des fêtes », la correspondance avec d'autres écoles, le projet « la tristesse emprisonnée » – qui vise l'expression et la résolution de problèmes vécus par les élèves – représentent d'autres réalisations en lien avec ce volet. Enfin, l'axe « solidarité internationale » s'est traduit, dans la pratique, par la vente de

⁴⁵ La question de l'EPP a été peu abordée lors des entrevues, puisque l'école se réclame davantage des trois volets pédagogique que de l'EPP. Cela dit, il est reconnu que ces trois volets permettent d'établir des liens directs avec les principes de l'EPP.

produits équitables et la sensibilisation à l'égard du commerce équitable, par l'envoi de fournitures dans un pays étranger et par la transmission de connaissances sur le pays en question comme, par exemple, « le mode de vie des enfants là-bas ». L'exemple de parents qui sont venus raconter des voyages qu'ils ont faits amène aussi les enfants à prendre conscience d'une dimension « planétaire ». Notons que ces réalisations ne sont pas exhaustives, mais représentent les principales références du point de vue des informateurs au moment des entrevues. Enfin, il est intéressant de noter qu'une personne interviewée a affirmé que la priorité au projet personnel doit être préservée tout en essayant de faire des liens avec les trois volets, ce qui constitue un défi pour l'enseignement.

6. Différenciation pédagogique

Le sous-thème de la « différenciation pédagogique » sera ici plus ou moins associé aux notions de « respect du rythme de l'apprentissage de l'élève » et à « l'approche pédocentrique » en éducation. Il faut d'abord mentionner que les enseignantes ont participé à un projet de recherche sur la différenciation pédagogique et qu'elles sont donc « formées » ou du moins « sensibilisées » à cette approche. Cette situation constitue un avantage non négligeable quant à la cohérence entre la théorie et les pratiques d'enseignement. Pour elles, l'objectif est « d'accompagner l'enfant d'un point A [ce qu'il *est*] à un point B [où il *veut et peut* aller] », tout en développant sa « confiance en soi » et ses « pleines capacités » (son « potentiel »). C'est une approche axée sur la « relation » et la « valorisation de l'enfant » autant en ce qui a trait à ses intérêts, sa démarche et ses réalisations. La différenciation pédagogique « donne à l'élève l'éventail des choix afin qu'il arrive à s'organiser ». Aux dires des répondants, cette approche « privilégie le processus » par rapport au résultat, favorise les apprentissages « signifiants », « propose » plutôt qu'impose, est axée « sur les forces » plutôt que sur les difficultés et encourage « l'auto-détermination » et le « développement des compétences ». Dans la pratique, les classes et les comités multiâge ainsi que les projets personnels favorisent cette approche. Chacun peut ainsi aller à son propre rythme. Il s'agit d'une approche « transversale » qui vise le « développement de compétences » où « l'on intervient de façon précoce » pour le bon

développement de l'enfant. Un aspect négatif abordé par certaines personnes relève du fait qu'il pouvait y avoir un certain « nivellement par le bas », puisque les élèves en difficulté reçoivent généralement plus d'attention des enseignantes, les autres plus autonomes étant « laissés à eux-mêmes ». Dans cette optique, les enfants autonomes doivent trouver les motivations intrinsèques nécessaires à poursuivre leurs démarches et à se « dépasser », ce qui constitue un défi pour l'équipe école.

7. Projet personnel

Le « projet personnel » est central dans les discours comme dans la pratique. D'abord, la métaphore de « la maison qui brûle » a été citée comme moteur d'adhésion pour plusieurs parents, car elle leur permettait de mieux comprendre comment les savoirs étaient « intégrés de façon transversale à travers des projets ». En effet, le problème d'une maison qui brûle – exemple imaginé par l'un des initiateurs – mobilise chez la personne (l'élève) diverses compétences afin de le solutionner. Ainsi, afin de reconstruire une maison, il faut pouvoir calculer les coûts, prendre des mesures géométriques, rédiger différentes lettres (contractants, assurances, etc.), savoir effectuer des travaux manuels en construction, etc.

Plus concrètement, le projet collectif de construction du toit vert témoigne de cette diversité de compétences sollicitées pour sa réalisation, de même que, individuellement et plus modestement, le projet personnel d'un enfant visant à construire une chaise en bois avec l'aide de son parent. Ces projets nécessitent l'acquisition de savoirs théoriques (en mathématiques, en géométrie, en français et en botanique – dans le cas du toit vert) et pratiques (construction, menuiserie, horticulture). Les répondants conçoivent ainsi le projet personnel comme une « pédagogie de l'action », une « école de la vie » où il faut « sortir des livres » et prioriser les « processus ». La méthode du projet vise à « régler des problèmes dans des situations réelles ». S'appuyant sur des prix gagnés par les élèves de l'école, une des personnes interviewées affirme que cette approche n'enlève rien à la rigueur de l'écrit, de l'oral ou d'autres formes de contenus, au contraire. L'approche par projet est aussi reconnue comme étant « valorisante » pour l'enfant. Elle demande enfin

« plus d'ouvrage », ce qui requiert parfois l'aide des parents, voire d'une « communauté d'apprentissage », ce que la coéducation permet.

8. Coéducation

Comme nous l'avons vu, l'implication des parents est particulièrement importante au sein des écoles alternatives québécoises. Elle permet « d'aller plus loin » et d'assurer une « cohérence entre l'école et la famille ». L'école de la Tortue-des-Bois a mis de l'avant les ateliers « création-passion », où des parents sont invités à partager avec les enfants leurs connaissances ou leurs expériences vécues, ce qui renforce les liens (la communauté d'apprentissage), permet aux parents d'être actifs dans l'éducation de leurs enfants et favorise les apprentissages signifiants. D'autres s'acquitteront de tâches plus techniques comme « couvrir des livres », « chausser des patins », « fournir du matériel », « entretenir les lieux », etc. La coéducation met également en cause la « responsabilité des parents » : « le premier éducateur de l'enfant, c'est le parent ». L'école ne remplace donc pas le parent selon les informateurs. Notons que la coéducation semble davantage perçue, chez la plupart des répondants, comme une « participation des parents à l'école » plutôt qu'une « harmonisation des sphères école-famille-communauté », ce qu'elle est sensée être selon le directeur, entre autres.

9. Autodétermination

Selon certains parents, leurs enfants seraient plus « matures » que certains autres provenant de l'école régulière, ce qui apparaît toutefois relatif à chaque famille. Néanmoins, la majorité des personnes interviewées s'entend pour dire que l'école favorise « l'ouverture d'esprit », le « dialogue », « l'argumentation » et « l'esprit critique ». La « mise en action » devant une problématique donnée lors des projets personnels ou collectifs les amène à développer leur autodétermination. Une enseignante ajoute qu'il n'y a « rien de tout cuit » : les enseignantes agissent comme accompagnatrices ou comme guides dans leur cheminement personnel. Le « droit à l'erreur » est aussi garant d'une plus grande « confiance en soi », donc d'une plus grande autodétermination. Les enfants qui sortent de

l'école alternative sont reconnus par les répondants comme étant « plus structurés » et « mieux organisés ». Ils « font partie de l'école » et de leur éducation car ils sont « proactifs ». Un informateur a toutefois mentionné que cette approche n'est « pas faite pour tous les enfants ». Selon lui, certains ont besoin d'un encadrement plus serré, mais qui peut tout de même favoriser l'autodétermination. Pour un autre, la « liberté » que sous-tend l'autodétermination implique des « responsabilités », sinon la discipline est requise. Il y a ainsi différents degrés d'autonomie, allant de toutes les formes d'implication possibles à la simple réalisation d'une tâche spécifique ou personnelle. L'autodétermination demeure axée sur le « dépassement de soi ». C'est donc « plus exigeant » pour l'élève, car l'autonomie demande une « concentration accrue du début à la fin de chaque projet ». Mentionnons par ailleurs que l'accent mis sur les « compétences et les habiletés » est unanimement reconnu et apprécié des répondants. Une personne a par ailleurs soulevé le fait que toutes les réponses et les solutions ne se trouvent pas nécessairement « en soi » ou « par soi-même », soulignant ainsi que les enfants ont un « besoin légitime d'encadrement et de transfert de connaissances ». Enfin, « l'autoévaluation » constitue un moyen efficace de favoriser l'autodétermination qui amène l'enfant à avoir un « regard sur sa propre démarche » et à « faire ce qu'il faut pour aller plus loin ».

10. Classes et comités multiâge

L'école alternative de la Tortue-des-Bois a adopté les classes et les comités multiâge, comme la plupart des écoles alternatives. Ce mode d'organisation favorise, selon les répondants, « l'enrichissement mutuel », « l'entraide », le « respect des différences », la « cohésion » et le « sentiment d'appartenance », la création « d'amitiés nouvelles et diverses », l'adaptation à une certaine « mixité sociale », un climat plus « pacifique » ainsi que le « respect du rythme d'apprentissage » des enfants, car les plus jeunes qui sont plus autonomes peuvent suivre les plus vieux et les moins autonomes peuvent suivre les plus jeunes. Ajoutons que selon le REPAQ, « [l]e travail en groupe multiâge dans les projets des élèves permet à ces derniers de s'investir à la mesure de leurs capacités. Par exemple, un élève plus avancé pourra prendre la responsabilité d'une tâche d'écriture ou encore, un élève

débutant en écriture pourra s'occuper des aspects logistiques qui demandent moins d'expertise en français. » (2008 : 8).

5.2.2.3 Analyse du thème

La section précédente nous a permis de vérifier si les discours des répondants entraient en cohérence avec la mission, les valeurs et les principes (ou les balises) de l'école alternative publique québécoise dans la pratique. Il s'avère que oui, en grande partie. On y reconnaît chaque élément du référentiel du REPAQ, ce qui témoigne d'une vision partagée de ce qu'est l'éducation alternative à l'école de la Tortue-des-Bois. Nous devons toutefois apporter à ce constat positif certaines réserves constructives.

D'abord, en ce qui a trait à « l'EPP », bien que les activités de plein air aient été nommées abondamment, celles-ci ne correspondent pas à une « conscience écologiste planétaire » telle que définie par certains de ses théoriciens (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997). Elles peuvent constituer un « éveil » à cette conscience écologiste en mettant l'enfant en relation avec son environnement, mais l'association du plein air et de l'EPP relève davantage du pragmatisme – voire d'un certain opportunisme étant donné le contexte géographique de Saint-Mathieu-du-Parc – que d'une application théorique concrète. Les informateurs ont d'ailleurs très peu traité de l'EPP en tant que tel ainsi que de sa critique de la société contemporaine. Une formation aux enseignantes sur l'EPP comme le prescrit Ferrer (1997) de même que des ateliers d'information aux parents sur cette vocation particulière pourraient s'avérer utiles par souci de cohérence avec les pratiques (Hénaire, 1997). Cette approche ayant été choisie par le GT, il se peut que la volonté de l'appliquer se soit en quelque sorte perdue, de façon partielle, en cours de route. Par ailleurs, il semble que l'intégration des trois axes dépende 1) de l'ampleur des projets (collectifs en particulier); 2) de leur fréquence; 3) des ressources mises à la disposition de l'école et; 4) de la priorité effective accordée au projet personnel. Cette intégration peut donc s'avérer momentanée et opportune, et à la fois omniprésente par toutes sortes de « petits gestes ». Il est toutefois intéressant de constater que plusieurs informateurs ont semblé se rendre compte de la réelle

intégration des trois volets *pendant* l'entrevue, au fur et à mesure qu'ils parlaient, comme s'ils prenaient progressivement conscience d'une réelle cohérence entre « objectifs » et « pratiques ». À ce sujet, rappelons l'un des « buts » de l'entrevue semi dirigée, qui est de structurer la pensée des interlocuteurs (Savoie-Zajc, 2003).

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné, la « coéducation » semble avoir été comprise d'abord et avant tout comme une collaboration entre l'école et la famille ou en tant que participation des parents dans l'école. Or, cette vision évacue le rôle des espaces « périscolaire » ou « périfamilial », de même que la vision « politique » de Corond (2009) sur le concept de coéducation. Certains propos portant sur la coopération, l'engagement et l'éducation à la citoyenneté pourraient pallier cette situation, quoique ces aspects aient davantage été abordés par rapport aux sous-thèmes « multiâge » et « autodétermination ». Seul le directeur de l'école ainsi que certaines enseignantes ont insisté sur « l'harmonisation des systèmes école-famille-communauté », où la communauté peut représenter les espaces périscolaire et périfamilial.

En somme, l'analyse fait ressortir que la principale force de l'école de la Tortue-des-Bois, sur le plan « pédagogique », réside dans le projet personnel et la différenciation pédagogique, car elles font consensus. Certaines craintes ont été émises à l'égard du besoin des enfants d'avoir un minimum d'encadrement et un transfert de connaissances supplémentaires au moyen de cours magistraux, mais ne constituent toutefois pas une « menace » pour l'adhésion au projet ou pour son autonomie, puisque les pratiques concrètes ne vont pas dans ce sens. L'autonomie du projet éducatif devrait plutôt être remise en question par rapport à la réforme, en premier lieu, et à l'école du village, en second lieu. Toutefois, l'équipe école, qui constitue en quelque sorte le « cœur du projet », abonde dans le même sens que le REPAQ en affirmant que les caractéristiques de l'école alternative ne pourraient pas être appliquées à l'échelle de la province pour des raisons déjà évoquées, donc que celle-ci garde bel et bien son caractère alternatif.

5.1.3 Participation

Cette section abordera la participation comme autre facteur influençant l'autonomie du projet alternatif. Quels impacts ont une forte implication ou une faible participation sur l'autonomie? Quelle est l'évolution de la participation dans le temps? Y a-t-il une formalisation des rapports liés à la participation au sein du groupe? Qui s'implique ou ne s'implique pas? La participation est-elle volontaire, sollicitée ou de fait (Meister, 1974) ? Voici quelques questions auxquelles nous tenterons de répondre.

5.1.3.1 Définition du thème « participation »

Nous définirons le thème de la « participation » par les informations décrivant les actions et les implications individuelles ou collectives des membres liés au projet. Ces implications revêtent diverses dimensions qui constitueront les sous-thèmes de cette section, soit 1) la contribution du « GT »; 2) le « caractère alternatif » de l'école; 3) « l'implication des parents et la coéducation »; 4) « l'école de village versus l'école de ville »; 5) « l'implication des enseignantes »; 6) la « variation de l'implication » et; 7) les « contraintes à la participation ». Bien que certains de ces sous-thèmes aient déjà été abordés, il est pertinent de les remettre dans le contexte précis de la participation au projet collectif.

Au terme de cette section, nous verrons que les sous-thèmes renvoient à différents niveaux de participation, soit une participation « active ou constructive » dont la motivation est intrinsèque, une participation « passive », qui dénote une présence prenant la forme d'assistance, d'observation ou de soutien et dont la motivation est extrinsèque, et « négative », lorsqu'il y a un manque ou une absence de participation, voire une participation nuisible à l'évolution du projet.

5.1.3.2 Analyse descriptive

1. Contribution du Groupe de travail pour une école alternative à St-Mathieu-du-Parc (GT)

L'école de la Tortue-des-Bois n'aurait évidemment pas pu rouvrir ses portes après la fermeture de l'école du village sans la participation des parents qui voulaient la garder ouverte. Le GT a alors accompli un travail essentiel en ce qui concerne la « mobilisation des parents », la « transmission d'informations » et les démarches à entreprendre auprès de la CSE. Il faut souligner que « l'urgence d'agir » dans laquelle s'est effectuée la mobilisation et s'est concrétisé le projet fut prépondérante à sa réalisation. Elle s'est avérée en quelque sorte le moteur de la participation au départ. Dans un contexte qui visait la réouverture de l'école en 2005, le comité de travail se devait d'être « rapide et efficace » dans ses démarches. Les parents ne souhaitaient pas non plus que leurs enfants aillent dans une autre école. Environ une dizaine de personnes ont donc formé le GT, dont la plupart (8/10) étaient des parents, les autres étant des membres de la communauté. De nombreuses rencontres ont eu lieu, lors desquelles la répartition des tâches s'est effectuée « selon les compétences » de chaque participant et « de façon stratégique ». Trois principaux leaders ont alors émergé, soit un pour chacune des dimensions pédagogique, administrative et communicationnelle inhérente à la préparation et la présentation du projet devant la CSE. Cette prise en charge du projet par les parents et la communauté a pu favoriser une plus grande appropriation du projet et simultanément une participation accrue. Cette participation était volontaire et parfois même « subversive ». À titre d'exemple, puisque la CSE et l'ancienne équipe école ne voulaient pas fournir au GT les adresses des enfants qui étaient inscrits à l'école de Saint-Mathieu-du-Parc avant sa fermeture, des membres du GT ont pris l'initiative de suivre les autobus scolaires afin de noter les adresses. L'objectif de cette démarche a été nécessaire afin de solliciter les parents à adhérer au projet et ainsi soutenir le GT dans sa démarche. Cette situation permet de constater que certains acteurs en position de pouvoir s'opposaient au projet ou du moins n'y adhéraient pas. Un informateur rapporte d'ailleurs une certaine forme de protestation, voire de complot mené par un individu visant à décourager certaines personnes « stratégiques » d'adhérer au projet. Des

rencontres en catimini auraient été organisées par l'ancienne direction à cet effet.

2. Caractère alternatif

Le caractère alternatif de l'école proposé par le GT a pu faire en sorte d'attirer des familles de l'extérieur du village qui souhaitaient une pédagogie alternative pour leur(s) enfant(s). Le nombre de parents voulant y inscrire leurs enfants a ainsi augmenté de façon significative, soit suffisamment pour la réouverture de l'école. De 32 élèves inscrits à l'hiver 2004 (juste avant la fermeture), on en dénombrait 63 l'année suivante, et 78 en 2010. En obtenant le statut d'école alternative auprès de la CSE, il devenait possible pour des parents situés à l'extérieur du territoire normalement desservi par l'école de Saint-Mathieu-du-Parc d'y inscrire leur(s) enfant(s).

3. Implication des parents et coéducation

Peut-être plus que l'approche pédagogique (EPP)⁴⁶, le fait de pouvoir s'impliquer dans l'école et donc davantage dans l'éducation de leurs enfants s'est avéré mobilisateur chez les parents interviewés.

Le fait que les parents puissent s'impliquer dans l'école comporte plusieurs avantages, autant pour les parents et les enfants que pour l'équipe école et ce, à différents niveaux. Selon les informateurs, cette participation permet aux parents « d'être présents » avec leur(s) enfant(s), « d'observer leur évolution en classe » et leurs rapports avec les autres élèves ou avec l'enseignante, d'apprécier les apprentissages et de « collaborer avec les enseignantes » dans une perspective d'harmonisation des sphères école-maison. Leur présence à l'école leur permet aussi de voir ce qui peut « ne pas aller dans l'école » en matière d'organisation ou de pédagogie. À cet effet, les parents impliqués disent jouir d'un point de vue « plus critique », ce qui favorise la prise de décision et la mise en action propres à la démocratie participative et au développement de l'autonomie. De plus, la

⁴⁶ En effet, aucun parent interviewé n'a mentionné avoir choisi l'école de la Tortue-des-Bois pour l'EPP.

présence des parents favorise une plus grande transparence de l'équipe école que dans les écoles régulières, ce qui favorise une saine démocratie.

Si la présence des parents a pu être vécue comme « désagréable » pour certaines enseignantes au départ en raison du regard et du jugement qu'ils pouvaient porter sur leur travail, elle a rapidement été considérée, à l'unanimité, comme un renfort utile et nécessaire à la réalisation du projet éducatif. Même s'il a été mentionné que certains parents n'ont pas « les aptitudes ou les compétences adéquates » pour travailler dans une classe, leur implication dans l'école est reconnue comme positive, autant en ce qui a trait à la coéducation qu'à la cogestion de l'école. Les parents qui sont moins à l'aise en classe peuvent en effet participer à d'autres tâches, comme l'organisation matérielle des lieux, le transport des élèves ou d'autres tâches techniques à faire à distance comme, par exemple, faire des téléphones ou préparer des repas en vue d'une activité spéciale.

Pour les enfants, l'implication de leurs parents peut s'avérer positive puisqu'ils leur transmettent les valeurs de « collaboration », « d'entraide » et « d'implication dans la communauté », en plus de « valoriser l'école » elle-même et de favoriser un « sentiment de fierté » chez l'enfant. Elle permet aussi aux enfants de côtoyer d'autres parents, ce qui crée des liens plus forts et plus significatifs dans la communauté et se traduit par la consolidation d'une « communauté d'appartenance ».

4. L'école de village versus l'école de ville

Nous avons déjà fait mention que certains parents doivent inscrire leur enfant à la Tortue-des-Bois par « obligation », ou du moins, sans qu'ils adhèrent au projet pédagogique de l'école, car c'est l'école qui dessert leur territoire, « l'école du village ». Cette réalité était toutefois surtout présente au début, selon un informateur. Cela a ainsi pu nuire à la participation et au développement de l'autonomie, puisque ces parents créent la division au sein du projet et s'avèrent un « poids à porter » pour les membres qui s'impliquent lorsqu'ils critiquent la méthode de travail de façon non constructive, par exemple. De plus,

l'absence de consensus défavorise l'application des principes démocratiques à la base de la philosophie de l'école. Selon certains informateurs, ce problème serait moins présent à Montréal, où les parents sont obligés de s'impliquer pour inscrire leurs enfants à l'école alternative en raison des listes d'attente. Les milieux urbains garantissent en effet aux écoles alternatives l'accès à un bassin de population plus large et plus diversifié de parents vraisemblablement plus « motivés » ou « aptes » à s'impliquer et prêts à consentir à l'obligation de s'impliquer sur une base de temps minimum (par exemple, quatre heures par mois).

Le titre « d'école de village » peut donc sembler nuire à la participation, mais il comporte certains avantages. Le contexte de village favorise en effet les liens entre chaque personne, ce qui fait que « tout le monde se connaît ». Les enseignantes peuvent ainsi mieux s'adapter à chaque enfant, favorisant par le fait même le principe de différenciation pédagogique, et les parents sont plus facilement intégrés que s'il s'agissait d'une grande école ou d'une école urbaine, d'où une application plus aisée du principe de coéducation. De plus, ce milieu favorise l'implication de plusieurs acteurs locaux qui peuvent collaborer aux activités de l'école, que ce soit sur le plan pédagogique (p. ex. : ateliers en classe) ou socioculturel (p. ex. : dîner de Noël). Les membres de la communauté peuvent en effet s'adjoindre certaines ressources lorsque c'est nécessaire (p. ex. : pépinière, église, fermes, municipalité, etc.). Cette collaboration contribue à l'harmonisation des sphères école-communauté, encore une fois dans une perspective de coéducation. Réciproquement, l'école participe au développement de la communauté au moyen de projets qui ont un impact direct sur celle-ci, que ce soit dans le domaine de l'environnement ou sur le plan social. Par exemple, la municipalité a demandé à l'école de déléguer un représentant pour siéger sur un comité de développement durable. Or, la direction a proposé que ce soit un enfant inscrit à l'école. D'autres projets concrets ont été mis sur pied par les élèves en collaboration avec les enseignantes et les parents, notamment pour sensibiliser la communauté à l'environnement et briser l'isolement des personnes seules, deux enjeux liés à l'EPP.

Pour plusieurs informateurs, y compris des gens interrogés au hasard dans le village, l'école contribue à sa dynamisation, voire à « maintenir le village en vie », car elle participe à la hausse démographique, ce qui lui assure plus belle qualité de vie. Au-delà de la croissance économique et de la valeur immobilière, l'école accomplit un travail remarquable qui est bénéfique pour la communauté et l'environnement.

5. Implication des enseignantes

Outre la participation des parents et de la communauté au sein de l'école, celle des enseignantes est prépondérante. Les écoles alternatives demandent, comme nous l'avons vu, plus de temps aux enseignantes que dans les écoles régulières en raison de la pédagogie différenciée, qui leur demande une attention supplémentaire pour la progression de chaque enfant. Quant au projet personnel, il requiert un temps de recherche supplémentaire sur chaque sujet choisi par les enfants, contrairement aux écoles régulières où les enseignants s'alimentent le plus souvent au même contenu didactique d'année en année. De plus, l'organisation demande davantage de rencontres, que ce soit avec le CE, en classe avec les parents, ou au REPAQ ou lors des activités qui ont lieu en dehors de l'horaire normal de l'école. Les enseignantes doivent ainsi s'engager pleinement dans le projet pour atteindre leurs objectifs.

6. Variation de l'implication

La participation, bien que plus importante à l'école alternative qu'à l'école régulière, n'est toutefois pas continue et varie selon le temps et l'évolution du projet. Ainsi, à l'ouverture de l'école en automne 2005, la participation était forte puisque tout était à faire : aménager les locaux, peindre, fournir l'école en matériel pédagogique et immobilier, comprendre et appliquer de nouvelles méthodes d'enseignement au sein d'une nouvelle organisation, bref, créer un environnement propice aux objectifs de l'école alternative et à son autonomie. Or, au cours de la première année, les enseignantes disent « s'être essouffées » à force d'accepter les projets proposés par les parents. Elles se sont donc ajustées dès la deuxième année afin de créer un environnement et une méthode de travail efficaces en adoptant la

philosophie « faire moins, mais mieux ». Au fur et à mesure que le projet a évolué, au cours des cinq premières années, l'équipe école dit être devenue plus « efficace » tant sur le plan des idées (ou de la philosophie de l'école) que sur celui des pratiques. Les formations reçues, le leadership de la direction et la collaboration entre enseignantes et avec les parents ont permis aux enseignantes d'acquérir une forte cohésion et une certaine autonomie.

Ceci dit, du côté des parents, les assemblées générales mobiliseraient davantage les parents, en matière de ratio, que dans les écoles régulières en général. Les parents qui ont amorcé le projet ont laissé la place à d'autres, mais aux dires de certains informateurs, « les autres ne s'approprient pas le projet ». Ils ont beaucoup donné au début, tout comme les enseignantes, puis leur participation aurait diminué avec le temps. Le renouvellement et la constance de la participation des parents constituent donc un enjeu important, car le fait de maintenir une participation active est la « clé » pour être reconnue comme école « alternative », donc pour être autonome par rapport à l'école régulière. C'est dans cette optique que l'équipe école et la direction font un travail de sensibilisation systématique auprès des parents dès l'inscription de leur(s) enfant(s) et tentent de recruter plus de parents qui adhèrent aux valeurs de l'école.

7. Contraintes à la participation

On constate assez aisément, sur le terrain, que l'implication des uns et des autres reste au cœur du projet pédagogique de l'école de la Tortue-des-Bois. Cette participation est toutefois variable, nous l'avons vu. Certains facteurs « intrinsèques » et « extrinsèques » concrets peuvent ainsi nuire ou gêner la participation, ce qui engendre une baisse de participation qui entrave, par le fait même, le développement de l'autonomie du projet.

Comme facteurs « intrinsèques », mentionnons « le travail » et les « autres occupations » des parents, qui impliquent que ceux-ci ne peuvent être présents chaque fois qu'ils sont sollicités ou chaque fois qu'ils le veulent. Ils participent donc aux activités de l'école « selon leur disponibilité » et leurs « moyens » et parfois selon leur « domaine de

compétence ». Certains parents ne voudront pas aider en classe, mais préféreront accomplir des tâches d'entretien ou d'organisation matérielle, par exemple. Il arrive par ailleurs que les enfants plus âgés (en 5 ou 6^e année) ne veuillent pas que leurs parents soient présents dans leur classe, ce qui entraîne le désengagement de ces parents. Cette réalité entraîne une rotation des parents qui s'impliquent, ce qui peut être vu comme positif puisque cette rotation fait en sorte que les rapports ne se formalisent pas. Enfin, la non-adhésion est un autre facteur « intrinsèque » pouvant entraîner une « départicipation ».

Quant aux facteurs « extrinsèques », ils relèvent essentiellement de différentes instances institutionnelles telles que la municipalité, la commission scolaire, le syndicat des enseignants et le MELS. La présence de ces institutions s'avère souvent utile, voire nécessaire pour l'attribution du personnel ou du financement, par exemple. Ceci dit, ce même financement peut entraîner une certaine passivité puisque les participants n'ont pas à fournir eux-mêmes les ressources et à s'organiser, comme ce fut le cas du GT. De plus, outre leurs systèmes de réglementation et leur bureaucratie « démobilisatrice », chacune de ces institutions vient avec son lot d'inconvénients. En effet, la municipalité peut décider de ne pas répondre à certains besoins de l'école en n'acquiesçant pas à ses demandes; le syndicat doit faire respecter la convention collective et peut obliger les enseignantes à s'y plier, comme en ce qui concerne le temps maximum d'enseignement et la définition de « tâche restreinte » (quoique les enseignantes se gardent le droit de respecter ou non ces conventions à l'interne, pourvu qu'il y ait consensus); la CSE peut déléguer du personnel non formé ou non qualifié pour répondre aux objectifs et aux besoins de l'école alternative (la « liste de priorités » oblige), ou encore peut imposer des formations incohérentes avec le projet pédagogique; le MELS constitue quant à lui une instance hautement bureaucratisée auprès de laquelle les demandes de ressources peuvent être excessivement longues, comme c'est le cas pour le gymnase communautaire, par exemple.

5.1.3.3 Analyse du thème

Pour l'analyse « explicative » du thème de la « participation », nous référerons principalement à Meister (1972 et 1974), de même qu'à Drapeau (1995). De prime abord, plusieurs analogies peuvent être faites entre la réouverture de l'école de Saint-Mathieu-du-Parc et les idées de Meister (1972, 1974), lequel attribue la participation dans les associations au déclin des institutions dominantes des sociétés socialistes et libérales. L'annonce de la fermeture de l'école de Saint-Mathieu-du-Parc suivie de la mise sur pied du GT illustre cette réaction.

Meister définit l'association comme une « forme d'organisation exogène du fait de l'hégémonie des modèles dominants » (Meister, 1972 : 15). Il ajoute que « [l']associationnisme est une réponse à des transformations brutales et rapides du milieu technique et économique et se propose soit : [...] l'adaptation, la lutte sur le plan technique et économique lui-même, la destruction par la violence et la négation du nouveau milieu économique et technique et l'acceptation plus ou moins complète des fondements moraux et juridique du nouveau milieu. » (*ibid.* : 164-165). Cette définition de l'associationnisme, bien que dans une perspective plus économique et marxiste, coïncide avec la situation vécue à Saint-Mathieu-du-Parc lors de la fermeture de l'ancienne école régulière. La formation du GT et l'appui de la communauté pour la réouverture de l'école constituent une « réponse à une transformation brutale » du milieu social et éducationnel (la fermeture de l'école) en proposant une alternative (une adaptation) et ce, « dans l'urgence d'agir » et en luttant contre des institutions (CSE) ou des personnes (des opposants au projet) en désaccord avec la réouverture de l'école. Enfin, la forte adhésion au projet, c'est-à-dire « l'acceptation des fondements juridiques et moraux du nouveau milieu », s'est effectivement avérée fondamentale à sa réalisation.

Meister définira plus précisément l'association comme « un groupement basé sur le recrutement volontaire et la mise en commun de la part des membres de leurs connaissances ou de leurs activités dans un autre but que de partager des bénéfices. »

(*ibid.* : 15). Cette définition correspond encore une fois à la réalité de l'école de la Tortue-des-Bois. Sans but lucratif, le comité de travail s'est formé sur une base volontaire. De plus, la réouverture de l'école alternative est attribuable, d'une part, aux forces du comité de travail (connaissances et activités) en ce qui a trait aux communications, aux connaissances pédagogiques et aux savoirs plus techniques tels que l'organisation logistique, le cadre institutionnel et les aspects administratifs, et, d'autre part, à la participation des parents, au dévouement des enseignantes et à l'appui de la communauté, que ce soit en matière de ressources ou d'appui moral. C'est donc dans le sens d'une « mise en commun » que nous pouvons comprendre la création et l'ouverture du projet éducatif alternatif. Les membres du GT avaient d'ailleurs identifié ces « forces vives » du milieu, qu'ils décrivent comme « une richesse fort impressionnante en terme d'activités de création et d'activités entrepreneuriales où la culture de partenariat dépasse les projets d'intention » (GT, 2004 : 2). Selon eux, on retrouve à Saint-Mathieu-du-Parc, une création de services et d'activités artistiques, communautaires, éducatives, touristiques et économiques rarement observées dans un milieu rural [...] » (*ibid.*). Meister identifie également différents types de participation au sein des associations : le type « volontaire » (motivations intrinsèques), « suscitée » (motivation extrinsèque) et « de fait » (qui concerne certains membres du personnel ou les parents qui habitent à Saint-Mathieu-du-Parc) (*ibid.* : 18). Comme nous l'avons vu, ces trois types de participation sont présents au sein des membres.

Par ailleurs, Meister distingue les associations selon leur origine, l'occupation des membres et leur provenance géographique, ethnologique ou sociale, le principe de sélection des membres et les moyens d'influence des membres ainsi que le contenu de ces moyens (1972 : 9). Ces caractéristiques s'avèrent utiles car elles peuvent permettre aux associations de s'autoévaluer, c'est-à-dire d'évaluer leur cohérence propre. Nous n'en ferons pas une analyse systématique et exhaustive, mais indiquons toutefois que :

- les membres qui participent au projet sont issus de divers milieux socioéconomiques;
- le groupe est hétéroclite et partage des valeurs parfois divergentes;

- les membres habitent tous le territoire de la Mauricie (principalement Saint-Mathieu-du-Parc, Saint-Élie et Shawinigan);
- ils sont tous Québécois;
- ils sont volontaires, sauf pour certains parents qui habitent Saint-Mathieu-du-Parc;
- les nouveaux membres parents sont sensibilisés systématiquement aux caractéristiques « alternatives » de l'école;
- les critères d'admission se fondent essentiellement sur la base de la fratrie;
- les nouveaux membres du personnel peuvent parfois ne pas cadrer ou ne pas adhérer aux caractéristiques alternatives de l'école puisqu'il revient à la CSE de distribuer les postes (remplacements, temps partiel et temps plein);
- la CSE et la communauté sont de plus en plus sensibilisées au fait qu'il s'agit d'une école alternative, malgré certains préjugés défavorables;
- le « discours » tenu par l'école est de mieux en mieux compris et reconnu au sein des membres et de la communauté.

Analysons maintenant l'association et la participation d'un point de vue plus critique ou « contraignant ». Dans sa comparaison des sociétés libérales et socialistes, Meister identifie les problèmes cruciaux liés aux associations, notamment :

- les mêmes désengagements à l'égard des associations et les mêmes replis dans les petits groupes au sein de chaque société (1972 : 45);
- la dépolitisation de l'homme moderne et son corollaire : la « départicipation » (*ibid.* : 161);
- « [...] l'absence de programmes associationnistes (politiques, syndicaux, etc.) susceptibles de répondre et de proposer des solutions aux problèmes nés de la société de masse, d'abondance, de bien-être »;
- le formalisme.

À propos du « désengagement » et du « repli », le déclin progressif de l'ancienne école de Saint-Mathieu-du-Parc en est une manifestation concrète. La décroissance démographique,

le leadership déficient, le manque de ressources et les décisions administratives ont engendré le désengagement et l'exode des parents, du personnel et de la communauté et finalement, la fermeture de l'école. La formation du comité de travail pour l'ouverture de l'école alternative a eu, quant à elle, l'effet contraire : motivation intrinsèque et leadership, mobilisation de ressources, accent mis sur les forces de la communauté et l'enseignement, dynamisme, ouverture à des familles d'autres municipalités, projet éducatif ouvert sur le monde, sens critique affirmé dans une perspective d'émancipation collective. Rappelons d'ailleurs cette citation du GT : « Habiter en région rurale, avec des services appropriés, est à notre avis un droit et une manifestation d'un certain sens critique vis-à-vis de cette culture majoritaire; il s'agit d'un choix qui témoigne du besoin d'entretenir un nouveau rapport au temps, à la communauté et à l'environnement. » (2004 : 9).

Concernant le formalisme, Drapeau (2005) nous réfère à Meister lorsque celui-ci traite du processus d'institutionnalisation des organisations qui se veulent autogestionnaires :

« Pour Meister, « l'appétence autogestionnaire des membres des associations serait fonction du développement de l'association et des transformations de ses objectifs. Cette appétence irait en diminuant en fonction de la croissance de l'association et de son institutionnalisation. Forte motivation pour déboucher à l'apathie. L'imaginaire motivant de l'autogestion serait usé et détruit par sa confrontation avec la réalité pratique. » (Meister, cité par Drapeau : 36).

La départicipation serait ainsi liée à une formalisation des rapports au sein du groupe, à l'institutionnalisation progressive du projet, à une forme d'aliénation du sujet ainsi qu'à la transformation de ses objectifs. De plus, la dépolitisation et les motivations apolitiques des parents et des enseignants de participer au projet favorisent l'hétéronomie. Si les membres du groupe ne défendent pas perpétuellement leurs valeurs associées à la philosophie alternative, le projet risque de reculer et de se conformer progressivement au système dominant.

Enfin, la visibilité du REPAQ et la popularité des écoles publiques alternatives québécoises doivent être améliorées selon certains informateurs. En effet, si la population n'est pas

informée ou motivée par ce qui existe ou par un « programme », il est difficile dans ces conditions de généraliser ce type d'expérience collective.

5.1.4 Démocratie

Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, la démocratie est une dimension qui fait partie intégrante de l'autonomie d'un projet alternatif. Quelques remarques préliminaires sont nécessaires afin d'entamer ce thème d'analyse.

Précisons d'abord que plusieurs « types » de démocratie se côtoient au sein du projet éducatif. Étant donné le rôle que joue l'État, par l'entremise du MELS et de la CSE, dans le devenir de l'école publique alternative québécoise, il s'agit davantage de « cogestion » que « d'autogestion ». Dans un même ordre d'idées, il est préférable d'en parler comme d'un « projet alternatif » plutôt que d'un « projet autonome ». L'école publique alternative québécoise ne constitue pas, on l'aura remarqué, une manifestation « radicale » de l'autonomie située « en-dehors » du capitalisme, de l'État et du développement (Böhm *et al.*: 2010), mais elle revendique néanmoins son autonomie par rapport à la réforme – donc par rapport à l'État. Elle se situe ainsi à mi-chemin entre une forme d'organisation radicale et une organisation « instituée ».

De plus, au sein même du projet se trouvent des structures de pouvoir incarnées par la direction de l'école et le CE. Même les comités d'école reproduisent certains pouvoirs de domination puisqu'on y retrouve une hiérarchie. Nous verrons que cette « culture » scolaire est à la fois « organique », souple et adaptée aux besoins de l'organisation et « instituée », puisqu'elle reproduit des modèles de démocratie représentative. C'est pourquoi il apparaît que plusieurs types de démocratie se côtoient au sein du projet éducatif, soit la démocratie représentative, la démocratie participative et la démocratie directe.

Ceci étant dit, l'objectif de cette section ne sera pas de savoir si le projet éducatif et les personnes qui y prennent part sont autonomes ou non, mais bien d'identifier et de décrire ce

qui conditionne l'autonomie et l'hétéronomie. Nous nous questionnerons dans cette section sur le fonctionnement du groupe et sur les types de rapports qu'il y a entre les relations interpersonnelles ou interorganisationnelles.

5.1.4.1 Définition du thème

Le thème « démocratie » réfère à toute information qui traite des instances, décrit un processus décisionnel ou en illustre un exemple. Ces processus peuvent être de l'ordre des interactions, de la coordination et de la communication. La diversité des instances, nous l'avons dit, renvoie à des formes de démocratie participative, directe et représentative. Celles-ci ne seront pas comprises comme des sous-thèmes, mais plutôt comme des variations du thème « démocratie » utiles à l'analyse.

La « démocratie participative » sera définie comme « l'ensemble des dispositifs et des procédures qui permettent d'augmenter l'implication des participants dans la vie politique de l'école et d'accroître leur rôle dans les prises de décision ». La « démocratie directe » correspondra pour sa part à « la capacité d'exercer directement un pouvoir individuel ou collectif, par la prise de décision éclairée et le consensus ». La « démocratie représentative » réfère enfin à « l'exercice d'un pouvoir collectif où des individus ont la capacité d'exprimer leur volonté par l'intermédiaire d'un individu élu ou d'une instance mandatée à qui ils délèguent leurs pouvoirs et où les représentants agissent selon ce qui est reconnu comme souhaitable pour l'intérêt collectif ». Tout ce qui s'éloigne de ces définitions ne sera pas de la « démocratie ».

Ainsi, des cas de « non-démocratie » et « d'abstentionnisme » sont également à prendre en compte dans l'analyse. La « non-démocratie » référerà à « l'absence de processus démocratique, c'est-à-dire aux décisions imposées par une personne, un groupe ou une institution, qui fait autorité ou non, sans la consultation de l'ensemble de toutes les personnes ». Enfin, « l'abstentionnisme » correspondra au « choix, pour un membre du groupe, de ne pas exercer son droit de vote ou de participer ». On distinguera

l'abstentionnisme *passif* de l'abstentionnisme *actif*. Alors que le premier est davantage lié à une « forme d'apathie politique », le second constitue « un acte politique réfléchi qui invite à ne pas cautionner la décision d'un élu parce qu'elle ne représente pas la volonté de l'ensemble du groupe ».

À la suite de ces quelques définitions sur le thème de la démocratie, il s'avère que l'analyse de celle-ci doit obligatoirement passer par une description des diverses instances, de leur fonctionnement et de leurs interactions. Ces instances constitueront les sous-thèmes d'analyse et se subdivisent, d'une part, en deux catégories : 1) « les instances internes », c'est-à-dire qui sont inhérentes à l'organisation de l'école et 2) « les instances externes » que représentent les institutions qui participent de façon extrinsèque à son développement. Chacune de ces deux catégories comporte en elle-même les instances et les comités qui constitueront les sous-thèmes d'analyse de cette section, soit : 1a) l'ÉPP⁴⁷; 1b) l'assemblée générale (AG); 1c) le conseil d'établissement (CE); 1d) les comités exécutifs et les comités spéciaux (*ad hoc*); 1e) les comités d'école et, à l'externe; 2a) la Commission scolaire de l'Énergie (CSE); 2b) les différentes écoles que celle-ci dessert; 2c) le MELS; 2d) le REPAQ et; 2e) la municipalité. Ces institutions et organisations constituent l'environnement institutionnel qui affecte directement le projet collectif et qui a un impact sur les positions et les décisions qui y sont prises. Elles sont souvent alliées, parfois antinomiques, selon le contexte, le rôle de chacune et la nature des interactions. Certaines favoriseront donc davantage l'autonomie, alors que d'autres imposeront des contraintes et favoriseront l'hétéronomie.

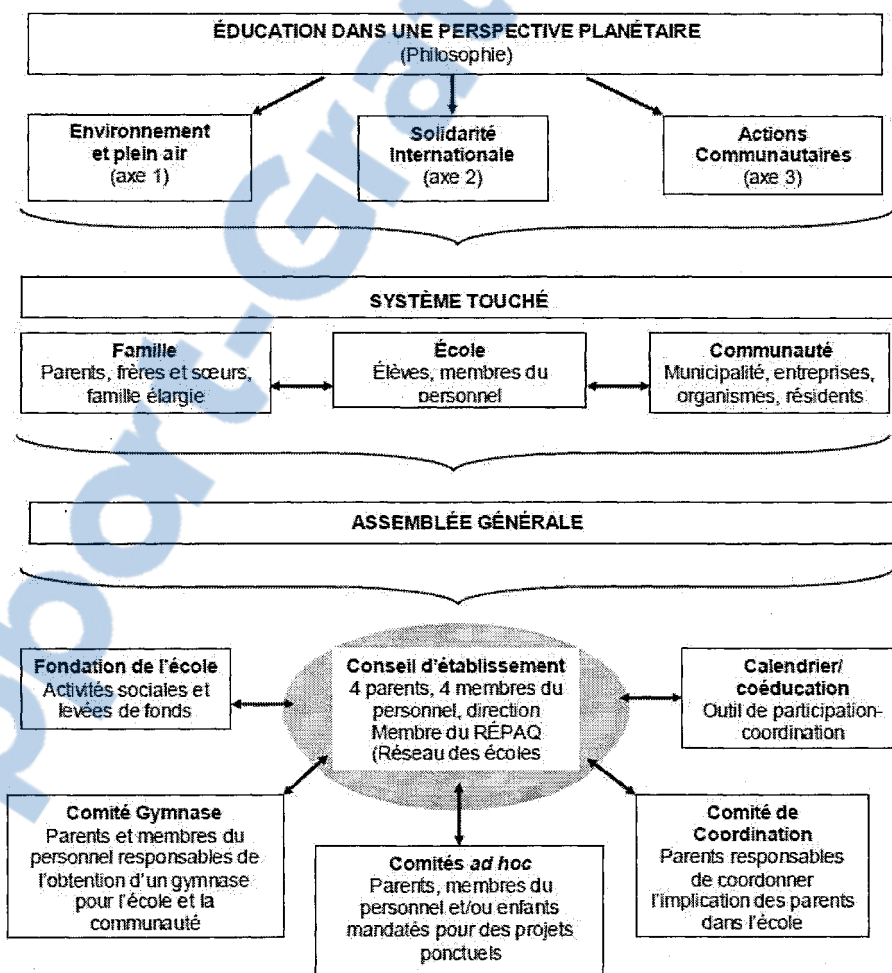
⁴⁷ Bien que l'éducation dans une perspective planétaire (EPP) ne constitue pas une « instance » à proprement parler, elle peut être considérée comme une « institution imaginaire » au sein de l'école qui influence les décisions et les pratiques. Elle fait ainsi partie, comme nous le verrons, de l'organigramme de l'école.

5.1.4.2 Description liée au thème

1. Instances internes

L'organigramme de l'école (Figure 2) permet d'identifier les instances et leurs interrelations. À noter que celui-ci n'inclut pas les comités d'école constitués des enfants. Un modèle d'organigramme de ces comités sera présenté plus loin.

Figure 2 :
Organigramme de l'école de la Tortue-des-Bois



a) EPP

L'organigramme de l'école permet de constater que la philosophie de l'EPP et ses trois axes (décrits précédemment) se trouvent « en amont » de l'organisation scolaire et des processus décisionnels. C'est en quelque sorte la philosophie du projet alternatif. Elle doit orienter les actions et les décisions et déterminer, dans une certaine mesure, le fonctionnement de l'école. Elle aura donc un impact sur les éléments du « système pédagogique »⁴⁸, soit la famille, la communauté et l'école. Selon le REPAQ, la prise en compte de ces différentes sphères et la qualité de leurs interactions sont nécessaires pour l'éducation de l'enfant. C'est la principale raison qui fait que les écoles alternatives encouragent la participation des parents. Pour être en harmonie les unes avec les autres et en harmonie avec l'école elle-même, les personnes impliquées (les trois éléments du système pédagogique dans la Figure 2) doivent être sensibilisées à la philosophie de l'école. Cette sensibilisation permet à chacun et chacune de prendre part aux décisions de façon éclairée et de s'impliquer dans l'école de manière à être cohérent avec les objectifs du projet éducatif. La démocratie doit respecter la philosophie de l'école et les valeurs qui en découlent, et vice-versa. De plus, il est important de comprendre que la philosophie de l'école alternative est l'enjeu central à défendre au sein du système public d'éducation, c'est-à-dire au sein des institutions dominantes. C'est du point de vue de la philosophie, des valeurs et de l'idéologie du projet éducatif alternatif que l'autonomie est « contre-hégémonique ». Ceci dit, elle n'est pas statique et peut être évolutive.

b) AG

Selon l'organigramme, l'AG est constituée des éléments du système pédagogique, ou plus précisément des parents, de l'équipe école et de certains membres de la communauté qui souhaitent collaborer au projet collectif. Elle est souveraine et représente le lieu principal où s'exerce la démocratie directe. Le consensus et le dialogue y sont valorisés. Environ une quarantaine de personnes y a assisté en 2009, ce qui équivaut à un bon ratio en comparaison

48 Il s'agit du modèle pédagogique de SOMA de Legendre (REPAQ, 2008 p.2)

des écoles régulières selon certains informateurs, quoiqu'il y en ait eu davantage lors des toutes premières années en raison de l'engouement général pour le projet.

c) CE

L'assemblée générale mandate le CE, qui prend les décisions concernant le fonctionnement de l'école, le contenu pédagogique, les résolutions de problèmes, etc. Le CE est élu selon un processus de démocratie représentative. Les membres du CE représentent ainsi les intérêts des autres membres du groupe à qui ils s'associent, soit les parents, qui représentent aussi et surtout l'intérêt de leurs enfants, les enseignantes ou les membres de la communauté. Le CE est constitué d'un minimum de neuf personnes : quatre membres parents (dont un à la présidence), quatre membres enseignants et la direction de l'école. D'autres membres du personnel non enseignant ou de soutien et des parents peuvent y participer, mais seuls les membres élus peuvent voter. Deux membres parents et deux membres enseignants sont élus pour deux ans et les deux autres sont élus pour un an, afin d'assurer une rotation tout en garantissant le suivi des dossiers. Les membres du CE s'occupent de différents dossiers à l'interne⁴⁹, mais également à l'externe auprès de la commission scolaire et des trois réseaux du REPAQ, c'est-à-dire parent, enseignant et direction. Notons que selon certains informateurs, le directeur représente davantage l'école à la CSE pour les affaires d'ordre administratif, alors que les parents et enseignantes sont plus sollicités aux rencontres avec la CSE pour le contenu pédagogique, les formations ou le système de notation par exemple. Le CE rend des comptes à l'assemblée générale à chaque année.

Le climat qui règne au CE est associé, selon la majorité des informateurs, à la « bonne entente », à la « collaboration », au « dialogue » et au « consensus ». Par ailleurs, les membres du CE sont sensibilisés à la philosophie de l'école, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'ils sont cohérents dans leurs actions et leur mode de vie. En effet, si tous les membres adhèrent au projet alternatif, certains d'entre eux semblent adopter des

⁴⁹ Voir le document "Le conseil des établissements en un coup d'œil" pour plus de détails : http://sem.csq.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PUB/Guide_conseil_etablissement.pdf

valeurs plus axées sur la consommation, l'abondance et la production (le travail). *A priori*, les membres du CE se montrent peu critiques en général envers les institutions dominantes de la société comme l'ont fait les théoriciens de l'EPP envers le système capitaliste⁵⁰. Ils prônent d'abord et avant tout des valeurs humanistes associées à la philosophie de l'école alternative québécoise, tout en rejetant certaines pratiques pédagogiques inadéquates pour le développement intégral de leurs enfants. Certains parents interviewés se montrent ouverts au changement sans nécessairement dire lequel exactement, ou se montrent plus intéressés par la réussite de leurs enfants que par un véritable projet de société. Certains ont toutefois mentionné « l'importance de l'éducation à une citoyenneté active » ou ont critiqué la « société de consommation » et le « conformisme » ambiant au sein du système scolaire et dans la société en général.

d) Comités exécutifs et spéciaux (ad hoc)

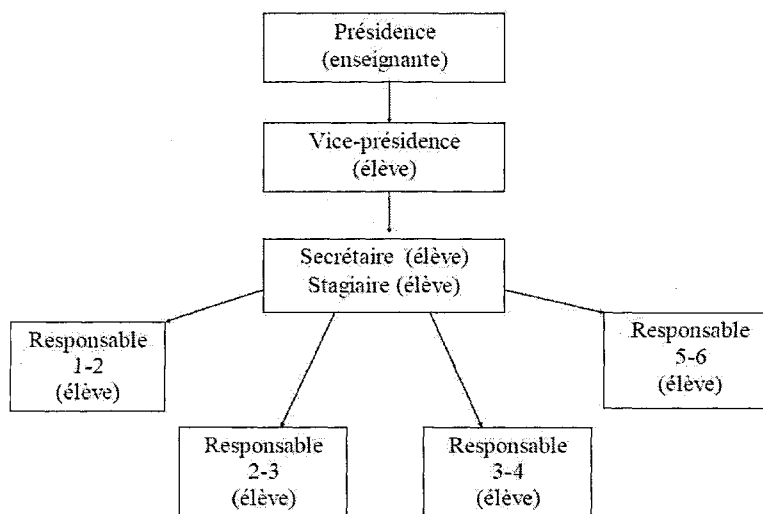
D'autres comités, rattachés au CE et formés à sa demande (ou à la demande de l'assemblée générale), ont été formés pour remplir des mandats spécifiques. Certains sont permanents, comme le comité « fondation » et le comité de « coordination », alors que d'autres sont contextuels (ou *ad hoc*), comme le comité « gymnase » par exemple. Ces comités sont composés de membres volontaires et correspondent pour cette raison à une forme de démocratie participative. Ce sont des comités « ouverts » où il n'y a pas un nombre maximum de places requises et où les participants collaborent pour parvenir aux objectifs fixés, par exemple, collecter des fonds, mobiliser des ressources, susciter la participation des parents ou coordonner l'implication des parents dans l'école. Ils rendent des comptes au CE, qui fait le transfert d'informations à l'AG à chaque année.

50 Voir le texte de Claude Lessard, Catalina Ferrer et Fabienne Desroches. "Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 1, 1997, p. 3-16.

e) *Comité d'école*

Il y avait sept comités d'école au moment des entrevues : le comité embellissement, le comité papeterie, le comité communication, le comité le cœur sur la main, le comité site web, le comité vert et le comité des fêtes. Voici le modèle d'organisation de ces comités⁵¹ :

Figure 3 :
Organigramme d'un comité d'école



Ces comités multiâge sont composés d'une personne responsable (la professeure), un élève à la présidence et un autre au secrétariat. Ils comptent en moyenne une dizaine d'élèves chacun et les parents peuvent y participer. Leurs objectifs vont en fonction de leurs missions respectives, mais de façon générale, leur but est de favoriser la démocratie participative auprès des enfants dans l'école. Il s'agit en quelque sorte de susciter « l'éveil à la citoyenneté ». En effet, les élèves peuvent y vivre des processus décisionnels tels que le débat, le dialogue, le vote et le consensus. Les enseignantes affirment privilégier le consensus afin d'inclure les opinions de tous les élèves dans les prises de décision.

⁵¹ Site web de l'école de la Tortue-des-Bois, URL : http://recit.csenergie.qc.ca/ec_tortue_des_bois/, janvier 2013

Les comités d'école représentent un élément important autant du point de vue de l'organisation que de la pédagogie. Ces comités favorisent l'autonomie des enfants sur le plan individuel, d'une part, et l'autonomie de l'école sur le plan collectif, d'autre part. Sur le plan individuel, il s'agit d'un espace qui permet aux élèves de s'informer ou d'informer, de dialoguer, de communiquer en groupe, de délibérer, d'exercer leur leadership et de prendre position sur différents sujets liés au mandat de leur comité. Sur le plan collectif, les comités d'école remplissent des fonctions pédagogiques importantes en lien avec l'EPP, l'approche par projet et la différenciation, en même temps que de remplir une fonction pratique pour l'école, comme les comités embellissement, papeterie, communication et site web. Le fait qu'ils soient multiâge permet aux plus jeunes d'apprendre des plus vieux et aux plus vieux de transmettre des savoirs aux plus jeunes et vice-versa. Le mixte des enfants de différents niveaux assure aussi une cohésion dans l'école, puisque tous les élèves se côtoient et ne sont pas divisés en permanence en raison de leur âge.

Enfin, les conseils de classe veillent à l'organisation interne des classes elles-mêmes, ce qui assure une certaine forme d'autonomie de sous-groupes à l'intérieur du groupe « école ». Les conseils de classe prennent part à l'organisation de projets, d'activités de fin d'année, de résolution de problèmes ou de conflits.

Nous voyons que la multiplicité des comités et des instances à l'interne forment un amalgame de démocratie participative, directe et représentative. Faisons maintenant une description des instances externes en interrelation avec le projet alternatif.

2) Instances externes

Le fait que l'école soit « publique » constitue un élément qui restreint l'école en ce qui concerne certaines pratiques organisationnelles ou pédagogiques, mais en même temps, qui favorise la reconnaissance de son statut alternatif, l'obtention de ressources matérielles, financières, humaines et immobilières et l'accès à un réseau plus large que constitue le REPAQ et qui apporte plusieurs avantages. Nous verrons donc que le projet alternatif est à

la fois « régulé » par des institutions externes « dominantes » dont certaines encadrent celui-ci par un ensemble de règles ou de lois prédéterminées et, en même temps, l'aident en tant que ressource publique.

Parmi les instances externes, on retrouve, au niveau local, la municipalité de Saint-Mathieu-du-Parc, au niveau régional, la CSE et les autres écoles régulières qu'elle dessert, et au niveau provincial, le MELS, le REPAQ et le syndicat des enseignants. Il s'agit de différentes institutions qui existent au sein de la société québécoise, laquelle constitue en quelque sorte la « culture hégémonique » qui influence l'ensemble. Celle-ci a donc un impact non négligeable sur le projet collectif et sur ses membres, notamment dans le domaine de la consommation, des médias de masse, de l'intégration sociale ou « reproduction sociale », bref, par différents processus, sur les plans individuel et collectif, d'aliénation, de formalisation, de bureaucratisation et d'institutionnalisation. Dans ce contexte, les démocraties participative et directe telles que nous les avons décrites à l'interne, la sensibilisation et la transmission de connaissances et le développement du projet dans une perspective réflexive et autocritique sont des exemples de mécanismes permettant au groupe de demeurer cohérent avec sa mission et ses objectifs.

a) Municipalité

La municipalité et ses élus représentent l'instance politique de première ligne d'un point de vue territorial permettant au projet collectif de se développer en autonomie et en harmonie avec la communauté. La collaboration de la municipalité à l'organisation d'activités ou par le prêt d'infrastructures (p. ex. : salle communautaire, bibliothèque, patinoire) permet à l'école de jouir d'une plus grande liberté de pratique et d'ainsi mieux remplir sa mission. Un informateur a toutefois exprimé que lors de la réouverture, le Groupe de travail pour l'ouverture d'une école alternative a dû « quémander » des permissions et des prêts de locaux notamment pour des rencontres, ce à quoi la municipalité se montrait contraignante : « Ils ne comprenaient pas qu'on était en train de sauver le village! ». En effet, la réouverture de l'école était prépondérante pour le développement et la croissance

démographique – et économique – de cette petite municipalité, menacée de dévitalisation. Néanmoins, l'arrivée d'un nouvel élu en 2008 a favorisé la collaboration de la municipalité. La volonté politique de participer au développement du projet s'est alors accrue et a eu comme conséquence d'engager plus de financement, notamment dans le projet de gymnase communautaire⁵². Les élus ont également commencé à assister à des rencontres du CE et de l'AG. Cette collaboration s'est accrue avec la présence d'un enfant de l'école sur le comité de l'environnement de la municipalité, nouvellement formé au moment des entrevues. La volonté politique des élus locaux est donc déterminante pour l'autonomie de l'école et l'exercice d'une citoyenneté axée sur la démocratie participative à l'échelle locale.

Notons par ailleurs que les élections municipales se font sur un mode de démocratie représentative. Or, il est intéressant de mentionner que le changement de maire en 2008 coïncide, à quelques années près, avec la réouverture de l'école sous forme alternative, l'arrivée de nouvelles familles ainsi qu'avec la construction d'un nouveau développement résidentiel écologique non loin de l'école. Il aurait donc également été intéressant d'en connaître davantage sur la communauté de Saint-Mathieu-du-Parc et d'établir, hypothétiquement du moins, des liens de corrélation entre ces éléments. Il y a, semble-t-il, un moment charnière où le village, menacé de dévitalisation, est repris en main par la communauté. Nous pourrions avancer l'hypothèse que l'autonomie du GT a pu non seulement faire rouvrir l'école, mais a conduit la communauté à se revitaliser, à changer d'administration et à se développer.

b) Commission scolaire et autres écoles

Le territoire desservi par la CSE « couvre 22 municipalités, 4 territoires non organisés et 3 réserves indiennes et comprend la Municipalité régionale de comté (MRC) de Mékinac, une partie de la MRC de Maskinongé et également la municipalité de Notre-Dame-du-Mont-

52 Veillette, Guy (20 juillet 2012). *Gymnase de l'École de la Tortue-des-bois: le dossier traîne*, Le Nouvelliste.

<http://www.lapresse.ca/le-nouvelliste/vie-regionale/shawinigan/201207/20/01-4557380-gymnase-de-lecole-de-la-tortue-des-bois-le-dossier-traîne.php>

Carmel incluse dans la MRC des Chenaux. Trois noyaux urbains dominant le paysage municipal, soit Shawinigan (plus de 50 000 personnes), La Tuque (plus de 11 000 personnes) et Saint-Tite (plus de 3 500 personnes). » En outre, « [p]lus de 100 000 personnes habitent le très vaste territoire de la Commission scolaire de l'Énergie dont la superficie est d'environ 35 000 km². »⁵³

La mission de la CSE est « d'organiser, au bénéfice des personnes relevant de sa compétence, les services éducatifs prévus par la Loi sur l'instruction publique et par les régimes pédagogiques établis par le gouvernement. La commission scolaire a également pour mission de promouvoir l'éducation sur son territoire, de veiller à la qualité des services éducatifs en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population et de contribuer au développement social, culturel et économique de sa région. »⁵⁴

Lors de la réouverture de l'école, la décision d'ouvrir une école alternative ne faisait pas consensus à la CSE. Le GT a pu avoir gain de cause grâce à une mobilisation suffisante, de parents intéressés (une pétition avait été signée) et grâce au sérieux et à la crédibilité de la démarche ainsi qu'au leadership des membres du comité.

La représentation de l'école à la commission scolaire est assurée par le CE, dont les membres sont sollicités « systématiquement » pour participer aux rencontres. La participation des parents permet à la CSE de constater qu'il s'agit de personnes « responsables » qui ont une « vision précise » du projet pédagogique de l'école et que celui-ci « leur tient à cœur » selon un informateur. Le directeur y joue quant à lui un rôle de leader, de représentant et se prononce davantage sur les questions administratives ou sur le plan de la réglementation. Les parents auront plutôt leur mot à dire sur les questions liées à la défense et à la promotion du statut alternatif et de la pédagogie. Par exemple, le système

53 <http://www.csenergie.qc.ca/notre-organisation/presentation/logo-et-territoire/index.aspx>

54 <http://www.csenergie.qc.ca/notre-organisation/presentation/mission-et-valeurs/index.aspx>

de notation (bulletins) a mobilisé plusieurs parents qui sont venus défendre leur point.

c) *MELS*

La mission du MELS est décrite comme suit sur son site Internet officiel : « En vertu de sa loi constitutive, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est investi de la responsabilité d'élaborer et de proposer au gouvernement des politiques relatives aux domaines de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'enseignement collégial ainsi que de l'enseignement et de la recherche universitaires, à l'exception d'un enseignement relevant d'un autre ministère, ainsi que dans les domaines du loisir et du sport en vue, notamment :

- de promouvoir l'éducation, le loisir et le sport;
- de contribuer, par la promotion, le développement et le soutien de ces domaines, à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel ainsi que du niveau de la pratique récréative et sportive de la population québécoise et des personnes qui la composent;
- de favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude;
- de contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels. »⁵⁵

L'organigramme du MELS⁵⁶ permet de mieux illustrer la structure organisationnelle de ces différentes instances, de même que son ampleur, sa complexité et sa bureaucratie.

⁵⁵ Voir le site Internet du MELS

(<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1462>).

⁵⁶ Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, Québec, URL :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1462>, consulté en janvier 2013.

Nous retenons que le MELS doit assurer le « bon fonctionnement » du système scolaire, favoriser l'accès universel à une éducation de qualité et fournir les écoles en ressources financières, matérielles, en infrastructures et en personnel qualifié. D'un autre côté, ce système scolaire rend les écoles, les communautés, les municipalités et les commissions scolaires « dépendantes » d'un système réglementé, hiérarchisé et bureaucratisé. À titre d'exemple, le projet de construction d'un gymnase communautaire mis sur pied par le comité « gymnase » et subventionné par la fondation de l'école, l'aide de la municipalité, l'apport de la commission scolaire et celui du député n'aboutit pas. En effet, le MELS ne s'est toujours pas prononcé en avril 2010 sur le financement de ce gymnase. À cet effet, le directeur de l'école affirme que « ce dossier est politique maintenant », au sens où la communauté est en attente d'une réponse qui ne vient pas. Cette situation peut justement mettre en cause une bureaucratie lente à agir ou à réagir.

d) REPAQ

Au niveau provincial, le REPAQ est un allié essentiel de l'école de la Tortue-des-Bois et des écoles alternatives publiques québécoises en général. Il est constitué de trois sous-réseaux : le réseau des directions, le réseau des enseignants et le réseau des parents.

Le réseau des directions, créé en 2001, a mis sur pied le réseau des enseignants, puis, grâce au développement d'un système de communication étroit avec celui-ci et le réseau des parents, le GOÉLAND (Groupe œuvrant dans l'école libératrice, alternative, novatrice et démocratique) est progressivement devenu le REPAQ. La mission du réseau des directions est notamment d'agir comme leader au sein du REPAQ, de favoriser la cohésion des trois réseaux, de dégager les valeurs et les grandes orientations des écoles publiques alternatives québécoises, de soutenir les écoles dans leurs rapports avec leur commission scolaire, d'assurer la congruence des projets pédagogiques de chaque école avec le référentiel du REPAQ et de promouvoir l'école publique alternative québécoise sur l'ensemble du

territoire de la province⁵⁷. La mission du réseau des enseignants est de « créer une base commune qui permettra un partage de l'information et une harmonisation des pratiques. [...] Il vise particulièrement à faire reconnaître les pratiques pédagogiques différentes de ces professionnels par les autorités locales et nationales compétentes afin de clarifier leur place par rapport à la Réforme de l'éducation. »⁵⁸ Quant au réseau des parents, il vise à :

« Promouvoir l'échange et le développement d'information et d'outils permettant aux parents d'assumer efficacement leurs rôles de partenaire, coéducateur et cogestionnaire [...]; Soutenir les parents des écoles alternatives existantes et les parents qui développent ou élaborent des projets de nouvelles écoles alternatives; Installer une communication significative et enrichissante entre les membres du Réseau parents et ceux des autres Réseaux du REPAQ [...]; Contribuer de façon importante au développement et à l'essor du mouvement pédagogique alternatif auprès de la population du Québec. »⁵⁹

Les personnes qui siègent sur les différents réseaux sont normalement les membres du CE qui se portent volontaires. Cela demande du temps de déplacement parce que les rencontres ont lieu, la plupart du temps, à Montréal et ne coïncident pas toujours avec les horaires personnels. La conciliation travail-famille est difficile. Bien qu'importantes, ces rencontres constituent une tâche de plus pour les enseignantes, les parents et les directions d'écoles alternatives, en plus des rencontres à l'interne dans les comités et des rencontres avec la commission scolaire.

Cette participation demeure toutefois avantageuse, puisqu'elle permet une démarche réflexive, c'est-à-dire un va-et-vient entre les écoles et le REPAQ. Le transfert d'informations, la mise en commun et le partage d'idées et d'expériences, la transmission des valeurs et des orientations « cardinales » du REPAQ de même que l'organisation de grands rassemblements permettent aux écoles alternatives de demeurer cohérentes les unes avec les autres en plus d'assurer une cohésion et une certaine autonomie.

57 REPAQ, *Réseau des directions*, <http://www.repaq.qc.ca/article14.html>, consulté en octobre 2012.

58 REPAQ, *Réseau des enseignants*, <http://www.repaq.qc.ca/rubrique7.html>, consulté en octobre 2012.

59 REPAQ, *Réseau des parents*, <http://www.repaq.qc.ca/rubrique8.html>, consulté en octobre 2012.

Selon le REPAQ, « [I]a plupart des écoles publiques alternatives sont autonomes »⁶⁰, dans la mesure où, d'une part, elles ne « cohabitent » pas avec une école régulière en tant que volet alternatif et, d'autre part, ne se partagent pas la direction. Toujours selon le REPAQ, la moitié seulement des directions d'écoles publiques alternatives ont une tâche complète avec une seule école, ce qui n'est pas le cas pour l'école de la Tortue-des-bois. Bien que celle-ci ne cohabite pas avec une école régulière, sa direction a une tâche à temps partiel et dirige trois écoles. De plus, ces directions ne disposent pas d'un droit de regard sur l'embauche des enseignants, mais « elles ont, en général, le droit de communiquer de l'information aux enseignants qui pourraient être intéressés à se joindre à leur personnel. »⁶¹

Syndicat enseignant

Le syndicat associé à l'école de la Tortue-des-Bois est celui de la Mauricie (section Shawinigan), membre de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Il représente à lui seul 48 établissements d'enseignement. Un délégué de chacun d'eux est convoqué aux assemblées intersectorielles deux fois par année afin de prendre connaissance des informations transmises et des différents dossiers (p. ex. : négociations en cours, convention collective, activités syndicales, etc.). Les conventions collectives lient la CSQ au Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF).

Il est difficile de vérifier dans quelle mesure le syndicat des enseignants favorise ou défavorise le projet. Quoi qu'il en soit, les conventions collectives nationale et locale ne sont pas toujours adaptées à la réalité de l'école alternative. Par exemple, la bureaucratie syndicale peut constituer une contrainte, ne serait-ce que pour l'enseignante tenue d'assister aux assemblées intersectorielles. Aussi, certaines enseignantes ont fait mention du fait que leur présence aux assemblées syndicales ne changeait presque rien ou n'était « pas très importante », tant en ce qui concerne l'évolution du projet que les conditions de travail.

⁶⁰ REPAQ, L'École publique alternative québécoise d'hier à aujourd'hui, <http://www.repaq.qc.ca/article1.html>, consulté en 2012.

⁶¹ *Ibid.*

L'une d'elles a mentionné que le syndicat amenait une certaine « stagnation » et une « limitation » dans les milieux scolaires réguliers, où les enseignants « sont attachés à la sécurité ou aux avantages qu'ils ont réussi à obtenir. » Ainsi, certaines enseignantes disent avoir été opposées, lorsqu'elles travaillaient dans des établissements réguliers, à des enseignants qui voulaient restreindre leur tâche de travail, en se défendant au moyen de la convention collective. Ces derniers nuisaient à leurs efforts et contraient leur volonté d'offrir aux élèves une éducation différenciée, différente et plus appropriée, sous prétexte que la convention le leur interdisait. Les enseignantes de la Tortue-des-Bois ne se plaignent pourtant pas de leur charge de travail, bien que celle-ci soit supérieure à celle des écoles régulières. Elles se sont montrées engagées et enthousiastes lors des entrevues et sur le terrain, et ne semblaient pas avoir l'intention de recourir à leur syndicat.

5.1.4.3 Analyse du thème

Cette description des différentes instances internes et externes pose plusieurs questions quant au développement de l'autonomie individuelle et collective. Les processus décisionnels, qu'ils renvoient à la démocratie directe, participative ou représentative, seront ici analysés et expliqués.

Démocratie semi-représentative

L'école de la Tortue-des-Bois utilise une démocratie « semi-représentative » où les processus décisionnels sont soit représentatifs lorsqu'il y a une élection ou un vote, directs lorsqu'il y a un consensus ou une pétition, ou participatifs lorsqu'il y a du volontariat, notamment en matière d'implication dans un comité *ad hoc*. L'organisation permet aux instances internes d'entrer en interaction de façon à « mandater », « déléguer » ou « collaborer » entre elles. Il y a en quelque sorte un va-et-vient entre l'AG, le CE, les comités ad hoc (fondation, gymnase, coordination) et les comités d'école. La structure « ouverte » et participative – voire non hiérarchique – de l'école permet ainsi aux personnes qui souhaitent s'impliquer de faire acte de présence sur tous les comités. Elles peuvent « dialoguer », « participer », « s'informer » et « décider », selon le contexte. Selon la

majorité des informateurs, le consensus et la participation sont fortement encouragés, ce qui favorise la cohésion et la cohérence du groupe avec sa mission et sa philosophie.

On remarque par ailleurs que lorsque le processus décisionnel passe d'une démocratie participative ou directe à une démocratie représentative, il y a une perte plus ou moins importante d'autonomie, ce qui est d'autant plus vrai à l'externe. Par exemple, le dossier du gymnase avec le MELS, le système de notation et la reconnaissance du statut alternatif à la CSE et dans les autres écoles, les contraintes déjà rencontrées au niveau municipal par rapport à l'occupation ou l'usage de certains lieux témoignent de cette réalité, car il y a, à chaque fois, une perte d'autonomie individuelle et collective quant aux actions possibles. Ces exemples démontrent certaines limites qui affectent le projet et auxquelles doivent faire face les personnes impliquées.

En dehors de la sphère interne, la démocratie est essentiellement représentative. En d'autres termes, une minorité d'élus prend des décisions pour une majorité de personnes concernées. Or, il s'avère que tout individu qui n'est pas directement en position de pouvoir ou qui n'est pas élu perd de son autonomie. Nous pourrions ajouter que toute institution externe – CSE, MELS, REPAQ, municipalité, etc. – dont les représentants ne sont pas impliqués activement dans le projet alternatif peut potentiellement défavoriser l'autonomie du projet collectif. Ajoutons que la forte bureaucratisation des institutions (Castoriadis, 1975) et la formalisation des rapports humains et des règlements au sein des associations (Meister, 1974) entraînent l'hétéronomie instituée de même qu'une certaine aliénation due à la délégation de pouvoirs.

Paradoxalement, le projet collectif a pu devenir autonome en s'associant avec les instances gouvernementales que représentent le MELS et la CSE. Celles-ci ont effectivement comme mandat de subvenir aux besoins des écoles en matière de ressources humaines, financières et matérielles, ce qui est non négligeable pour le projet collectif. Cependant, si l'on s'en tient strictement à la démocratie, aux processus décisionnels et à l'autonomie ou l'intégrité

du projet et de ses adhérents, cet avantage comporte des contraintes liées aux ressources. Nous verrons, lors de la section sur ce thème, qu'il s'agit là d'un enjeu déterminant dans l'autonomie d'une école publique alternative. Enfin, celle-ci doit notamment se soumettre à la Loi sur l'instruction publique et se conformer au référentiel du REPAQ, un réseau qui assure le statut alternatif de ce type d'école en même temps qu'il le réglemente.

Démocratie à l'école

En ce qui a trait à la démocratie à l'école, Dallaire (2000) affirme que l'éducation à la citoyenneté est reconnue par le MELS comme étant de plus en plus importante. Selon l'auteure, la démocratie est un idéal à atteindre au quotidien, autant par l'entremise de l'enseignement que de la gestion de l'établissement : « Pour plusieurs, rien ne vaut [...] l'expérience quotidienne au sein de l'école et de ses structures pour faire les apprentissages de la vie démocratique. » (*ibid.* : 36). Elle associe le terme « démocratie » aux valeurs « d'égalité dans la différence », de « libertés individuelles », de « respect de l'autre », de « justice », de « coopération » et de « solidarité » (*ibid.* : 36), des valeurs qui sont par ailleurs véhiculées par les personnes interviewées. Dallaire définit aussi les dimensions de la démocratie, soit le « vivre ensemble », la « protection des droits fondamentaux », « l'expression d'intérêts diversifiés »⁶² et ajoute que la démocratie dans l'école requiert le « partage des pouvoirs entre les élèves, les professeurs, la direction et les parents ». Pour être effective, poursuit-elle, la démocratie requiert un « processus d'apprentissage sur le plan des valeurs (savoir-être), des habiletés (savoir-faire) et des connaissances (savoir) » (*ibid.* : 40). Par exemple, le développement d'une pensée critique et l'acquisition d'habiletés intellectuelles et interpersonnelles favorisent une participation constructive aux échanges et aux débats (*ibid.*).

Pour qu'un véritable projet démocratique « s'enracine » au sein de l'école, quatre « conditions d'implantation » doivent être remplies (Pransky, 1991, cité par Dallaire, 2000 :

62 Ici, on retrouve trois caractéristiques du concept d'autonomie selon Le Codiac, soit le droit fondé sur l'individu, la reconnaissance mutuelle et l'éducation.

41). Premièrement, « l'accord de tous les partenaires sur la philosophie de l'école et la place à donner à la démocratie sont nécessaires ». De plus en plus, nous dit un informateur, le statut « alternatif » de l'école est reconnu par les différentes instances externes – CSE, écoles régulières, communauté de Saint-Mathieu-du-Parc – ce qui favorise la transmission de l'information et l'éducation des partenaires quant aux valeurs qui y sont prônées. L'adhésion aux valeurs en question favorise donc la démocratie et l'autonomie de l'école. Une deuxième condition favorisant la démocratie à l'école, toujours selon Dallaire, est de « développer la confiance mutuelle grâce à des communications ouvertes et honnêtes entre tous les partenaires ». Les relations de confiance témoignent d'une réciprocité, voire d'une reconnaissance plus égalitaire et plus juste. Les communications, le transfert d'informations, le souci de sensibiliser et de collaborer, bref, la transparence de la direction et du CE envers les autres instances et envers les parents démontre cette réciprocité. Troisièmement, l'école doit « avoir un leadership partagé ». L'encouragement, auprès des parents, à prendre des initiatives et à s'impliquer et la diversité des comités et des personnes qui y prennent part (enfants, parents, enseignants, membres de la communauté), la reconnaissance de la direction, de même que la participation des enfants dans des comités d'école vont dans ce sens. Quatrièmement, le fait « d'évaluer périodiquement les étapes franchies, le climat général, le modèle pédagogique, les structures mises en place et les modalités de fonctionnement » est un facteur nécessaire au projet démocratique à l'école. La réflexivité constitue à cet effet une tendance favorisant les remises en question, le positionnement critique et l'auto-évaluation. Les membres peuvent ainsi apporter leur opinion, critique ou point de vue par rapport au projet et les leaders, comités ou personnes mandatées peuvent y apporter les correctifs nécessaires. Notons également que des redditions de compte sont faites annuellement et qu'une « stratégie d'intervention 2009-2010 » a été adoptée, de même que plusieurs outils permettant de mieux remplir les objectifs de l'école.

Enfin, comme le souligne Prud'homme, « la différenciation [pédagogique] comporte aussi des liens à établir avec la pratique de certains idéaux démocratiques en classe pour soutenir

l'éveil à toutes les formes d'inégalités et à la nécessité de l'hétérogénéité pour constituer l'équilibre d'une communauté » (*ibid.* : 14). Il ajoute dans un même ordre d'idées que le contexte de « guerre à l'exclusion » qui a légitimé la réforme en éducation se veut dans le cheminement normal de la démocratisation de l'éducation et de l'égalité des chances pour tous (2007 : 10).

Leadership

Finalement, rappelons que le rôle du directeur est une condition importante pouvant influencer la qualité de la vie démocratique dans l'école, car la direction est responsable de la communauté éducative et est garante de la poursuite de l'intérêt général (*ibid.*40). La direction doit notamment assurer un leadership dans l'amorce de négociations avant que d'éventuels conflits ne dégénèrent (*ibid.* : 40). La présence d'une direction peut donc aller dans le sens d'une démocratie participative ou directe, plus encline à l'autonomie individuelle et collective (David, 2000 : 111), et ce malgré le modèle « représentatif » que constitue par exemple l'élection d'un conseil d'établissement. La question de la représentation a été traitée dans le chapitre 2 comme pouvant nuire à l'autonomie individuelle et collective, puisqu'il ne devrait y avoir de division du travail politique et que tous devraient pouvoir prendre part au pouvoir décisionnel (*ibid.*). La question du leadership sera par ailleurs analysée plus en profondeur dans une section ultérieure.

5.1.5 Ressources

Le développement de l'autonomie collective dépend des ressources à la disposition du groupe et de l'usage que celui-ci en fait en fonction des objectifs qu'il s'est fixés. Ces conditions sont très relatives à la « culture » du groupe en question. C'est-à-dire que des collectivités intégralement autonomes, comme Böhm *et al.* (2010) le font valoir, n'existent qu'en-dehors de l'État, du capitalisme et du paradigme du développement. D'où l'importance de distinguer les projets « alternatifs » des projets « autonomes ». Les premiers, dont les écoles alternatives font partie, s'inscrivent au sein des institutions dominantes, contrairement aux seconds. Nous verrons maintenant dans quelle mesure elles

peuvent se rapprocher des initiatives autonomes en matière de ressources. Nous verrons que celles-ci peuvent être d'ordre financier, matériel ou immobilier, référer à des savoirs ou à des expériences individuelles ou collectives, des services rendus par la communauté, des possibilités offertes par différentes institutions qui soutiennent le projet. Le temps « investi » constitue aussi une ressource non négligeable.

5.1.5.1 Définition du thème « ressources »

Le thème des « ressources » désignera tout extrait d'entrevue qui traite des ressources, qu'elles soient financières⁶³, matérielles, immobilières, « humaines » ou qu'elles soient relatives au temps ou aux savoirs.

À la lecture des données recueillies, trois sous-thèmes ont pu être identifiés : la « disponibilité », les « limites » et la « répartition » de ressources. La « disponibilité » correspond aux ressources dont le groupe dispose, selon les moyens qu'il aura entrepris pour les obtenir ou selon des apports extérieurs (ex.: commission scolaire). Le sous-thème de « limites » réfère quant à lui à tout ce qui est accessible, mais en quantité ou en qualité insuffisante, voire totalement absent, et qui peut compromettre l'atteinte des objectifs du projet. Enfin, le sous-thème « répartition » visera à décrire comment sont réparties, de façon qualitative, les différentes ressources au sein du projet, et si cette répartition correspond aux valeurs démocratiques d'équité et de justice.

5.1.5.2 Description liée au thème

1. Disponibilité

La prise en charge du projet par le GT et, plus largement, par la communauté, a permis d'acquérir des ressources et d'organiser les moyens qui allaient permettre à l'école d'offrir ses services éducatifs alternatifs. Au départ, la constitution d'une fondation par le comité

⁶³ Soulignons que l'analyse sera ici exclusivement qualitative, puisqu'aucun document relatif aux finances de l'école n'a été pris en compte. L'intérêt a davantage été porté sur les besoins, comblés ou non, du point de vue qualitatif.

exécutif a permis de trouver le financement nécessaire pour le transport des élèves habitant à l'extérieur de Saint-Mathieu-du-Parc. Puisque le nombre d'élèves augmentait, une cinquième enseignante a pu être engagée, offrant ainsi la possibilité de faire cinq classes multiâge plutôt que quatre. Des « soupers spaghetti » et d'autres levées de fonds impliquant les parents et la communauté ont permis au groupe d'investir, via la fondation, dans du matériel didactique.

Les forces vives du milieu, la participation des parents, la collaboration de certains organismes ou d'entreprises locales constituent en quelque sorte des « ressources accessibles » qui ont grandement favorisé le développement de l'autonomie du projet. Juste avant l'ouverture de l'école, les parents et les enseignantes sont partis de « presque rien », puisque l'école avait été vidée suite à sa fermeture. Ils ont ainsi dû se mobiliser pour « aménager les lieux » et faire en sorte de pourvoir l'école en matériel (livres, chaises, bureaux), soit le nécessaire à l'éducation des enfants et au bon fonctionnement de l'école. La participation des parents au projet a d'ailleurs permis aux enseignantes « d'avoir du répit » lors de cette période éprouvante. Notons que la collaboration représente une « ressource » non marchande qui reflète les valeurs d'entraide et de don de soi. Certains parents se sont impliqués notamment en transportant les élèves à l'école, en recouvrant des livres scolaires, en préparant des collations pour certaines activités, en trouvant des bancs qui allaient meubler le gazebo, en faisant des appels téléphoniques ou encore en contribuant à l'entretien de lieux. Ce ne sont que quelques exemples mentionnés par les répondants. Des entreprises locales et des organismes communautaires ont aussi offert leur support artistique et technique ou ont contribué par des dons en biens ou encore en partageant leur expertise.

2. Limites

Les limites mentionnées par les personnes interviewées ont surtout trait au manque de personnel de soutien, au manque de financement pour le gymnase communautaire et à l'absence fréquente de la direction. Ces contraintes viennent essentiellement de facteurs

externes, c'est-à-dire de règlements institutionnels. Dans le cas du gymnase, les efforts déployés pour revendiquer sa construction semblent avoir été considérables, mais se sont butés à un manque de volonté politique venant du MELS. Bien que la municipalité et le député de la circonscription se soient engagés à verser des sommes importantes, le règlement de la Régie du bâtiment impose un coût insoutenable⁶⁴ pour une communauté comme celle de Saint-Mathieu-du-Parc. En outre, le faible nombre d'inscriptions – néanmoins normal pour une petite école – fait en sorte qu'il y a moins de personnel spécialisé pour les enfants qui ont des besoins particuliers. Également, le directeur est présent à l'école deux demi-journées par semaine en raison de sa tâche partielle, ce qui demande aux enseignantes plus de temps pour tout ce qui n'est pas lié à leur tâche d'enseignement. En d'autres termes, tout ce qu'un directeur fait normalement dans une école, ce sont les enseignantes et la secrétaire qui doivent le faire quand celui-ci est absent. Nous reviendrons sur ce sujet au prochain thème d'analyse.

3. Répartition

L'attribution des ressources financières se fait par le CE avec la collaboration de l'équipe école. Il y a des budgets alloués à des fins spécifiques, comme le matériel scolaire, l'immobilisation, les formations, les activités scolaires, l'entretien et le transport en autobus, mais il revient au CE de répartir les budgets. Selon un répondant, l'important est « d'établir les priorités en fonction des objectifs » de l'école, de manière « juste » et « équitable ». Il y a aussi beaucoup de « partage », comme lorsque les enseignantes se partagent le matériel scolaire. Les parents peuvent quant à eux s'approprier les lieux, ce qui donne un accès somme toute équitable aux ressources pour tous les « acteurs de l'éducation » (Corond, 2009), selon le rôle qu'ils ont à jouer.

⁶⁴ Le coût minimum d'un gymnase réglementaire a été estimé à 1M\$. Le comité gymnase, avec l'aide de la communauté locale et régionale, du député et de la municipalité, avait atteint la moitié du montant au moment des entrevues, soit 500 000\$.

5.1.5.3 Analyse du thème

La description du cas liée aux ressources nous permet de constater que l'autonomie du projet en matière de ressources renvoie, pour l'essentiel, à la mobilisation du milieu. Que ce soit pour le financement, l'immobilisation, le matériel didactique ou le temps investi dans le projet, des personnes ont dû se mobiliser afin d'assurer la présence d'un service éducatif alternatif à Saint-Mathieu-du-Parc.

Le financement adéquat apparaît, selon Samoff et Sebatane (2001), comme une des trois principales conditions à la généralisation d'expériences locales en éducation. Nous soutenons que c'est également vrai pour l'autonomie d'une école alternative publique québécoise. Ce financement peut provenir du gouvernement ou de dons du secteur privé. Dans le cas de l'école de la Tortue-des-Bois, la création de la fondation représente la manifestation la plus concrète d'une volonté d'autonomie financière. Afin de ne pas être exclusivement soumis au pouvoir de tutelle de l'État et dans une volonté d'autonomie, les membres du groupe ont dès le départ voulu avoir la possibilité de financer des projets de façons autonome. Cette organisation « administrative » permet de faire un parallèle avec le concept « d'autonomie financière organique » que l'on définit ainsi :

« L'autonomie financière organique peut s'analyser comme une autonomie spéciale à chaque collectivité décentralisée, résidant dans l'évidence d'un pouvoir propre à cette collectivité, opposable au pouvoir central et exercé au nom de cette collectivité, échappant au pouvoir hiérarchique et simplement soumis au pouvoir de tutelle. Les organes de la collectivité décentralisée dotée de l'autonomie financière agissent sur mandat de l'État qui l'a reconnu ou créée, mais ils exercent les prérogatives propres de cette collectivité (...); seules les collectivités disposant d'un véritable support social qui leur donne une capacité de résistance aux atteintes que l'État porte continuellement à leurs pouvoirs peuvent disposer d'une certaine autonomie financière, qui n'est jamais une situation stable et définitive, mais au contraire, le résultat d'une tension permanente ». (Thesaurus, Encyclopédie Universalis, 1989 : 281)

La mobilisation et la solidarité soutenue des personnes impliquées pour la revendication du gymnase aux échelles locale et régionale illustrent cette tension. Par contre, les efforts déployés et les ressources mobilisées ont engendré des coûts en temps et en argent qui entretiennent paradoxalement une relation de dépendance envers l'État ainsi qu'une

certaine stagnation. Au lieu de « revendiquer l'autonomie », le groupe semble adhérer, en partie du moins, au modèle de développement défini au chapitre 1 (Sachs et Esteva, 1996). En effet, l'envergure de cet investissement implique que la communauté, dans sa volonté d'obtenir le gymnase, dépende d'un financement de l'État, ce qui comporte des risques d'endettement dû à l'entretien, d'une part, et d'institutionnalisation ou de bureaucratisation croissante, d'autre part. Toutefois, l'obtention d'un gymnase constituerait une victoire et pourrait répondre à plusieurs besoins de la communauté ainsi qu'à des nécessités d'ordre éducatif⁶⁵. Le groupe peut et doit donc s'adapter, par exemple en maintenant la plupart des activités physiques à l'extérieur.

Par ailleurs, Meister définit l'association comme « un groupement basé sur le recrutement volontaire et la mise en commun de la part des membres de leurs connaissances ou de leurs activités dans un autre but que de partager des bénéfices. » (1972 : 15). Cette définition représente bien la mobilisation des acteurs avant, pendant et après la fondation de l'école et particulièrement celle du GT. En outre, la participation sociale au projet constitue une richesse importante non comptabilisée et non négligeable. Il s'agit en quelque sorte d'une donnée « en-dehors » du système capitaliste et donc éminemment « anticapitaliste », quoique non reconnue comme telle par les répondants. Comme nous l'avons vu avec Böhm *et al.* (2010) et Sachs et Esteva (1996), les initiatives qui s'inscrivent en-dehors d'un contexte capitaliste sont plus autonomes au sens radical. La mobilisation des ressources non « pécuniaires » constitue une somme importante qui est normalement dépensée en argent par des institutions régulières plus soumises à la tutelle de l'État.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que l'absence de ressources peut devenir une source de créativité, voire d'auto-organisation puisqu'elle demande une forte capacité

⁶⁵ Le comité gymnase a identifié de multiples besoins auxquels le gymnase pourrait répondre dont voici la liste : espace pour les cours d'éducation physique, espace pour le service de garde, espace de cours avec des spécialistes, espace de bureaux fermés pour ressources humaines spécialisées, salle de spectacle et de réunion, espace municipal intérieur pour la pratique de sports, espace additionnel pour les activités communautaires et espace disponible aux adolescents du village (source : document « Gymnase communautaire plan B », adopté au CE du 28 janvier 2010).

d'adaptation et un haut degré d'autonomie. L'absence de la direction et de gymnase en témoigne : les enseignantes font appel à leurs compétences (ou à celles des parents) pour gérer la classe autrement et les activités qui ne peuvent avoir lieu dans un gymnase ont lieu à l'extérieur, ce qui est positif du point de vue de la santé et de l'application du volet « environnement et plein air ». Ainsi, la simplicité implique à maints égards l'idée de cohérence avec les objectifs du projet.

Enfin, mentionnons que la répartition et l'appropriation des ressources par le groupe sont cruciales, puisqu'elles permettent respectivement un accès équitable aux ressources (collectivisation), ainsi qu'une plus grande appropriation du projet. L'accès aux lieux et aux objets favorise leur appropriation. Elle a un impact direct sur la participation, la prise en charge du projet par les participants et le pouvoir décisionnel. Cette affirmation soulève la question de la cogestion et de la démocratie participative.

5.1.6 Leadership

Le leadership peut être vu comme un élément prépondérant dans la réalisation de projets collectifs (Samoff et Sebatane : 2001), mais il peut aussi constituer un frein à l'émancipation lorsque le pouvoir est concentré au sein d'un groupe ou chez une personne. Nous verrons donc dans cette section comment se traduit le « leadership » dans le développement de l'autonomie du projet d'école alternative de la Tortue-des-Bois.

5.1.6.1 Définition du thème « leadership »

Le thème « leadership » réfère aux extraits d'entrevue qui décrivent l'influence d'une personne sur les autres ou sur le projet alternatif afin d'atteindre les objectifs de ce dernier. Les leaders sont les personnes qui occupent des postes décisionnels, qui siègent sur des comités ou sont régulièrement présentes aux activités. Des personnes peuvent aussi faire preuve de leadership en participant à la mise sur pied d'un comité *ad hoc* ou en prenant en

charge un projet. Bien que différents types de leadership existent⁶⁶, l'analyse sera effectuée selon deux axes, soit 1) les « pendants positifs » et 2) les « pendants négatifs » de ce thème, c'est-à-dire selon que le leadership favorise ou défavorise le développement de l'autonomie des individus ou de la collectivité. Ces axes constituent les sous-thèmes et seront eux-mêmes subdivisés en sous-catégories : 1a) les initiateurs membres du GT, 1 b) la direction de l'école, 1c) les enseignantes, 1d) les parents, 2a) le roulement de personnel et 2 b) la direction à tâche partielle. Nous verrons que comme ces catégories d'analyse l'indiquent, dans ce projet collectif, le leadership n'est pas l'affaire d'une seule personne, mais de plusieurs. Il y aura néanmoins certains leaders prédominants.

5.1.6.2 Analyse descriptive

1. Pendant positif

a) Initiateurs membres du GT

Lors de l'ouverture de l'école, le comité de travail était composé de personnes engagées qui ont dû affirmer leur volonté devant la CSE pour faire aboutir le projet. Les membres du GT possédaient des forces liées à la « communication », à la « logistique » ou à des « connaissances pédagogiques », toutes trois complémentaires et nécessaires à la réalisation du projet. Ils les ont donc utilisées de manière à convaincre et à mobiliser les gens afin de permettre la réouverture de l'école sous forme alternative. Leur leadership a été primordial car sans eux, le projet n'aurait jamais vu le jour.

b) Direction de l'école

Une caractérisation du directeur de l'école s'impose en premier lieu, puisque celui-ci occupe un rôle central et déterminant au sein du projet. D'abord, le directeur ramène les enjeux au cœur du projet alternatif, c'est-à-dire aux valeurs de l'école. Le CE le mandate pour élaborer, évaluer et valoriser le projet éducatif, ainsi que pour gérer le financement de

⁶⁶ Par exemple, nous associerons le type de leader « relationnel » à celui qui se soucie des autres en privilégiant l'écoute et le dialogue, le type « décideur » à celui qui prend des décisions, le type « planificateur » à celui pensant, réflexif et stratège, et enfin le type « actif » à celui qui est présent sur le terrain et qui participe.

manière à supporter les orientations de l'école. Il a donc un souci de cohérence et possède, aux dires des informateurs, les caractéristiques pour bien accomplir sa fonction. Il se décrit lui-même comme un « leader d'influence » plutôt qu'un « leader de pouvoir », et comme un « accompagnateur » plutôt qu'un pédagogue qui « déverse un savoir ». Il est aussi stratège, puisqu'il dit utiliser « les forces du milieu », « reconnaître les autres leaders » et utilise ses forces comme lorsqu'il favorise le consensus et la gestion participative. Il dit ne pas vouloir tout s'accaparer, au contraire : il laisse des traces et demeure transparent autant que possible afin d'assurer le relais avec la future direction. On le décrit comme « humaniste », « stimulant », « édifiant », « compréhensif », « rassembleur », « guide », « pédagogue », « leader », « transparent », « défenseur des couleurs de l'école » et « ouvert ». Il donne aussi « une belle place aux parents ». Ces caractéristiques en font un type à la fois « pédagogue », « relationnel » et « actif ». Le directeur encadre aussi les réunions de manière à respecter les échéanciers et les contenus des ordres du jour. Ces caractéristiques en font un directeur « décideur » tel que décrit plus haut. Les personnes interviewées, en particulier les enseignantes, le considèrent d'égal à égal en ce qu'il y a un respect mutuel manifeste et une relation d'interdépendance. L'autonomie, individuelle autant que collective, ne semble pas être brimée par la présence d'une direction, même si ce poste connote une forme de hiérarchie.

À noter que le directeur est le seul homme parmi les sept membres de l'équipe école à avoir été interviewé. Une analyse genrée plus approfondie serait pertinente à ce sujet, quoique l'idée d'une forme de « domination masculine » ne semble pas réaliste étant donné la coopération et l'égalité entre les membres de l'équipe école. Par ailleurs, d'autres personnes que le directeur de l'école et les initiateurs membres du GT ont assuré ou assurent toujours un leadership. Les enseignantes et les parents s'inscrivent en effet comme leaders non négligeables, selon le contexte dans lequel ils interviennent.

c) Enseignantes

Les enseignantes forment une « équipe soudée » et cohérente. Un informateur affirme même qu'elles « forment un noyau dur » et « ne tolèrent pas l'incompétence ». Selon un autre, « les filles ont des personnalités fortes, et c'est ce qui a permis au projet d'évoluer. [...] Ce sont des leaders, mais cela comporte une contrepartie ». En effet, l'intégration et le respect des différences de nouveaux membres de l'équipe école peuvent parfois s'avérer difficiles. Les relations ne sont pas parfaites, surtout lorsque les « égos » des leaders prennent le dessus. Il n'en demeure pas moins que lorsque le directeur est absent, il revient aux enseignantes de gérer les problèmes ou les conflits et de voir à l'atteinte des objectifs de l'école. Le dévouement dont elles font preuve témoigne aussi de leur fort engagement et de leur influence dans le devenir du projet alternatif.

d) Parents

Les parents qui composent le CE ont un rôle de première importance à jouer au sein du projet sur le plan de la « cogestion » de l'école. Ils ont des responsabilités liées à la représentation de tous les parents, en plus de travailler en collaboration avec les enseignantes, la direction et le réseau parent du REPAQ. Un des membres parents du CE affirme, en comparaison avec une école régulière où était inscrit son enfant, que l'équipe école de la Tortue-des-bois considère davantage les parents dans les prises de décisions. La présidence du CE est d'ailleurs assurée par un parent, ce qui n'est pas toujours le cas dans les écoles publiques régulières. Au moment des entrevues, il s'agissait d'une mère décrite comme ayant une « personnalité forte » et étant « disciplinée », ce qui fait qu'elle « recadrerait les discussions » efficacement lors des rencontres. Elle aurait d'ailleurs été élue par l'AG pour sa « rigueur » et son « leadership ».

2. Pendant négatif

a) Le roulement de personnel

L'absence de leadership constitue une situation nuisible dans le cas où les participants ne prennent pas en charge eux-mêmes le projet. Ce fut notamment le cas lorsque le directeur a pris une année sabbatique. Selon la majorité des informateurs, le remplaçant d'alors, bien que prévenu quant aux objectifs du projet et à la philosophie de l'école alternative et si bien intentionné fut-il, n'a pas su rassembler l'équipe autour des objectifs de l'école comme le faisait le directeur habituel. Peut-être parce que l'équipe était trop « soudée » ou trop dépendante envers ce dernier, ce qui met en question la prédominance d'un leader. En effet, si un leader prend trop de place dans un projet et qu'il part, les autres personnes se retrouvent dépourvues. Par ailleurs, parce que c'est une école publique, l'équipe-école ne choisit pas les remplaçants, ce qui constitue un problème crucial lorsqu'on parle d'autonomie. Les nouvelles personnes à s'impliquer ou à s'engager au projet, surtout s'il s'agit de la direction, doivent non seulement adhérer aux valeurs, mais aussi adopter une pratique cohérente. C'est pourquoi les nouveaux venus sont formés et sensibilisés systématiquement aux méthodes d'enseignement (coéducation, différenciation pédagogique, autodétermination, EPP, etc.) et au fonctionnement de l'organisation. Le changement de personnel n'en demeure pas moins un problème important dans une aussi petite organisation, surtout lorsque ce sont en quelque sorte « les piliers » qui doivent partir pour un congé de maternité ou une année sabbatique, par exemple. L'année de changement de direction a été accompagnée d'un roulement de personnel sans précédent, ce qui a déstabilisé non seulement l'équipe école, mais également les parents et par conséquent les enfants.

b) La direction à tâche partielle

Le fait que la direction n'est à l'école qu'à temps partiel renvoie à des éléments à la fois négatifs et positifs. D'un point de vue négatif, l'absence de la direction représente une ressource en moins dont les enseignantes pourraient bénéficier, comme lorsqu'il y a des

conflits à gérer ou des problèmes à résoudre. L'absence du leader fait que les enseignantes sont en quelque sorte « laissées à elles-mêmes ». Cette réalité fait qu'il y a « plus de perte de temps » en matière de gestion de classe (ou de conflit), ce qui ne convient pas à certains parents. Par contre, d'un point de vue positif, l'absence du directeur oblige l'équipe école à développer sa capacité d'adaptation et amène les enseignantes à être plus autonomes ou plus indépendantes face au directeur. Lorsque celui-ci est présent, il est « réellement présent » et « disponible » pour son personnel, pour les parents et même pour les enfants. Il s'agit donc d'un leader « actif ». Selon certains informateurs, dans des écoles régulières de plus grande envergure, il arrive que des directions d'écoles soient présentes en tout temps, mais en même temps non disponibles. Ce peut être le cas de personnes qui ont un leadership à prédominance « gestionnaire » plutôt que « pédagogue », « relationnel » ou « actif ».

5.1.6.3 Analyse du thème

Comme Samoff et Sebatane (2001) le mentionnent, la réussite d'un projet collectif local en éducation dépendra notamment de la qualité du leader au sein du groupe. Si l'autonomie collective se veut fondée sur l'égalité entre les membres d'un groupe, il n'en demeure pas moins que des leaders émergent au fur et à mesure de l'évolution du projet. Cela ne signifie d'ailleurs pas nécessairement que le leader soit « dominant », puisqu'il existe, comme nous l'avons spécifié, différents types de leadership. Dans le cas de l'école de la Tortue-des-Bois, un sentiment de coopération réciproque au sein de l'équipe école semble se conjuguer à un leadership « relationnel » et « pédagogique ». Ainsi, le lien entre les niveaux individuel et collectif de l'autonomie ne semble pas exclure la présence d'un leader, au contraire. Celui-ci devra toutefois exercer sa fonction dans le respect de tous les membres du groupe, favoriser leur inclusion et leur intégration, être à l'écoute, ne pas abuser de son pouvoir en prenant des décisions importantes hors des instances et des processus démocratiques et faire preuve de transparence en communiquant les informations nécessaires à la durabilité du projet et à la compréhension des membres du groupe. Voilà quelques qualités d'un « bon leader » au sein d'un projet collectif autonome. En somme, ce

sera celui qui cherchera à préserver et à développer l'autonomie du groupe et des individus. Castoriadis affirmait à ce propos qu'on ne peut vouloir l'autonomie pour soi sans la vouloir pour tous. Les leaders de l'école de la Tortue-des-Bois possèdent des caractéristiques assimilables à son projet d'autonomie, quoiqu'ils apparaissent plus humanistes et moins radicaux. Les valeurs qu'ils véhiculent et les efforts considérables pour le développement de l'auto-détermination et pour une démocratie véritable à l'école en témoignent.

Des liens importants peuvent aussi être établis quant au rôle des leaders et le concept « d'intellectuel organique ». Rappelons que, comme l'affirmait Piotte à propos de l'hégémonie culturelle chez Gramsci, les intellectuels organiques ont pour fonction de « susciter, chez les membres de la classe à laquelle [ils sont reliés] organiquement, une prise de conscience de leur communauté d'intérêts [et] de provoquer au sein de cette classe une conception du monde *homogène* et *autonome*. » (1970 : 21). Il semble que cette définition corresponde en tous points à ce qu'ont voulu faire les initiateurs membres du GT et ce que tentent d'accomplir le directeur, ainsi que l'équipe école de la Tortue-des-Bois une fois celle-ci ouverte : orienter les membres du groupe vers des valeurs et des pratiques pédagogiques communes et défendre l'autonomie de l'école et du projet. De plus, les intellectuels organiques ont notamment des rôles de chercheurs, d'éducateurs et d'organiseurs de la « classe sociale » à laquelle ils sont liés. Sans qu'ils soient « révolutionnaires », il s'avère qu'il y a bel et bien des « intellectuels organiques » au sein des écoles alternatives publiques du Québec et il semble qu'ils ont un rôle à jouer en matière d'émancipation, voire d'humanisation au sein même de l'AIE scolaire.

5.1.7 Réglementation

Comme dans toute forme d'organisation, l'école alternative de la Tortue-des-Bois doit composer avec un certain nombre de règles plus ou moins explicites, plus ou moins « instituées », qui ont une influence certaine, à divers degrés, sur l'autonomie collective du projet. Ces règles seront maintenant identifiées, décrites, puis analysées.

5.1.7.1 Définition du thème

Le thème « réglementation » réfère aux extraits d'entrevues qui décrivent ou énoncent les règles, chartes, lois, conventions, codes de vie ou qui en critiquent les écueils. Ce thème se subdivisera en six sous-thèmes, soit a) « discipline », b) « implication des parents », c) « devoirs », d) « bulletins », e) « règles institutionnelles » et f) « admissibilité ». Chacun de ces sous-thèmes réfère à une réalité vécue dans l'école et qui comporte une forme de réglementation, qu'elle soit formelle ou informelle.

5.1.7.2 Description liée au thème

1. Discipline

La discipline est le sous-thème qui revient le plus souvent, surtout chez les parents, lorsqu'on parle d'imposer des contraintes ou des règles dans l'école. La nécessité d'imposer un minimum de discipline semble faire l'unanimité. D'un laisser-aller quasi total les deux premières années, une certaine forme de discipline s'est progressivement installée, que ce soit par l'adoption d'une charte de comportements, l'instauration des rangs ou l'élaboration d'un code de vie. La volonté initiale était de donner plus de place à la liberté des enfants au nom de leur autodétermination, ce qui était cohérent avec le projet éducatif. Toutefois, avec le temps et en portant un regard réflexif sur leurs pratiques, enseignantes et parents ont voulu faire place à plus de rigueur. Alors que la discipline est perçue chez plusieurs informateurs comme un besoin de l'enfant, l'instauration des rangs lors des sorties de groupe et des récréations répond à un besoin d'efficacité organisationnelle en même temps qu'elle traduit une crainte, voire une honte de certains parents liée à la réputation de l'école. L'instauration des rangs a donc été débattue et votée.

Les conséquences en cas de mauvaises actions se veulent « constructives » et « cohérentes » avec le projet éducatif. C'est pourquoi une « charte des droits et responsabilités » avait été écrite au départ et, par la suite, un « code de vie » identifiant des conséquences spécifiques suite à tel ou tel mauvais comportement avait été instauré avec la

collaboration des enseignantes, des parents et des enfants. Le but était d'être cohérent au sein de l'équipe école vis-à-vis des conséquences données à chaque enfant selon la situation. La mise sur pied du code de vie a coïncidé avec un budget de la commission scolaire visant à contrer la violence dans les écoles.

2. Implication des parents

L'implication des parents ne constitue pas un règlement formel de l'école, contrairement à certaines autres écoles alternatives en milieu urbain, comme à Montréal, où les parents doivent parfois s'absenter du travail pour passer du temps à l'école de leurs enfants. L'implication est toutefois fortement encouragée à la Tortue-des-bois, puisqu'elle est liée intrinsèquement aux principes de démocratie participative et de coéducation. Une implication volontaire des parents est garante d'autonomie individuelle, puisque le parent choisit de participer ou pas. Il n'y est pas contraint. Toutefois, ce choix peut aussi nuire à l'autonomie collective si les parents ne participent pas ou si ce sont toujours les mêmes qui s'impliquent, car il y a un risque de ne pas atteindre les objectifs du projet éducatif alternatif. Ainsi, plus les parents s'impliquent volontairement, mieux ce sera pour la cohérence entre la philosophie de l'école et les pratiques pédagogiques et organisationnelles.

3. Devoirs

Il n'y a pas non plus de règlement établi concernant les devoirs, bien que plusieurs parents aient signé un « manifeste contre les devoirs ». Cette question n'a pas fait consensus, donc les avis sont partagés. Cette démarche (le manifeste) témoigne d'une politisation de certains parents.

4. Admissibilité

Les conditions d'admission à l'école de la Tortue-des-Bois reposent sur différents règlements liés, d'une part, à la capacité d'accueil de l'école et, d'autre part, à l'ordre de

priorité pour la clientèle demeurant à l'extérieur du territoire de la municipalité de Saint-Mathieu-du-Parc. Tout élève demeurant à Saint-Mathieu-du-Parc est automatiquement accueilli. Un parent d'élève demeurant à l'extérieur du territoire de la municipalité peut faire une demande de changement pour l'école de la Tortue-des-Bois en remplissant un formulaire et en envoyant celui-ci à son école d'appartenance et remettre une copie de sa demande au secrétariat de l'école de la Tortue-des-Bois avant la date prévue. Les demandes de changement d'école sont conditionnelles à la capacité d'accueil de l'école. Or, cette capacité est déterminée selon la convention collective des enseignants et des enseignantes. Quant à l'ordre des priorités, les frères et sœurs d'élèves déjà inscrits (principe de fratrie) et les enfants du personnel sont priorisés : « Les enfants des membres du personnel sont admis automatiquement puisqu'il est clair que les valeurs de l'école correspondent aux valeurs de la famille. » S'il reste des places, un tirage au sort a lieu parmi les élèves dont les parents auront remis un formulaire avant la date prévue. Mentionnons également qu'une politique de transport a été conçue pour les élèves demeurant à l'extérieur du territoire de l'école. Selon cette politique, « L'élève transféré d'école à la demande des parents doit payer le transport qui n'aurait pas été requis à l'école d'appartenance. L'acceptation de cette demande est conditionnelle à votre engagement de prendre en charge de transporter personnellement votre enfant puisque la commission scolaire n'est pas tenue de lui offrir le transport requis. »

Il est intéressant de noter qu'au bas de la feuille de règlement sur l'admission de nouveaux élèves, la note suivante est inscrite : « N.B. Les familles admises s'engagent à véhiculer les valeurs du projet éducatif alternatif et à participer, selon leurs disponibilités, à la vie de l'école. » Nous voyons donc que bien que la participation ne soit pas forcée, elle constitue un engagement moral envers l'établissement au moment de l'inscription.

5. Système de notation

Le système de notation a fait l'objet d'un débat à la commission scolaire, parce que celle-ci exige une notation chiffrée alors que l'école alternative privilégie une notation qualitative.

L'école a finalement accepté de faire deux bulletins : un bulletin chiffré pour la CSE et un bulletin pour les parents et les élèves avec commentaires constructifs de l'enseignante. Bien que cette méthode de notation requière plus de temps pour tout le monde, elle demeure cohérente avec les objectifs et les valeurs de l'école.

6. Règles institutionnelles

En étant régie par le MELs, l'école alternative publique québécoise doit se plier à la Loi 70 sur l'instruction publique de même qu'aux conventions collectives des enseignants et des enseignantes. Ces règlements constituent sans doute le degré le plus élevé d'hétéronomie, en ce qu'ils relèvent du domaine juridico-légal. L'idée de s'en soustraire semble impossible ou du moins risquée, mais n'a toutefois pas fait l'objet de débat auprès des personnes interviewées. Les insatisfactions et les mises en question à l'égard des pouvoirs relèvent davantage de « l'idéologie » ou de la « volonté politique » que du cadre juridique institué. Au contraire, le statut public de l'école apporte plusieurs avantages au projet, dont principalement les ressources financières, humaines et matérielles, de même qu'une certaine reconnaissance sociale et institutionnelle. Les règles dont il est question étant trop nombreuses et complexes pour être abordées en profondeur, nous nous restreindrons ici à ces quelques faits. Il serait toutefois intéressant d'en faire une analyse approfondie dans l'optique d'une meilleure connaissance de l'AEI scolaire québécois et d'une défense de l'autonomie des projets alternatifs en éducation plus efficace.

5.1.7.3 Analyse du thème

La réglementation qui encadre ou balise un projet collectif soulève des enjeux importants liés à son autonomie, dont celui de l'institutionnalisation. L'accumulation de nouvelles règles, écrites ou orales, peuvent nuire à la capacité de réflexivité, de créativité et de spontanéité si elles deviennent « statiques », c'est-à-dire si elles finissent par devenir des contraintes au développement du projet et à la cohérence entre la philosophie et les pratiques. Nous avons vu précédemment que l'autonomie est intimement liée à la liberté de décision et d'action, mais que cette liberté doit pouvoir « s'autolimiter » (David, 2000 : 89).

Au contact de l'altérité par exemple, face aux différences d'opinions ou de comportements, l'autonomie collective et les valeurs démocratiques exigent des individus de faire certaines concessions. C'est pourquoi l'instauration de balises et d'un cadre plus ou moins formel peut s'avérer un moyen légitime de favoriser l'harmonisation du projet.

D'un côté, une réglementation excessive peut mener à une certaine lourdeur organisationnelle⁶⁷, un ensemble de normes pouvant limiter le potentiel individuel et un certain « emprisonnement » à l'intérieur d'un cadre qui se veut évolutif et réflexif. D'un autre côté, l'absence de règlements peut se traduire par une inefficacité sur le plan pédagogique ou organisationnel, et donc occasionner des pertes de temps et d'énergie substantielles. Ainsi, trop de « laisser-aller » peut se traduire par des « injustices » si les enfants ne se montrent pas assez responsables et respectueux les uns envers les autres. L'opinion publique, des parents et de la communauté a aussi pu jouer dans l'adoption de nouvelles règles, comme l'instauration des rangs, par exemple.

Un autre aspect important qui concerne la réglementation relève de son origine : les règlements peuvent provenir soit de l'intérieur du groupe lui-même, soit de l'extérieur du groupe, comme lorsqu'il s'agit de règlements de la commission scolaire, du MELS, de la municipalité ou du syndicat. Ici, l'autonomie est compromise du fait que ce ne sont pas les participants eux-mêmes qui établissent les règles, mais des organisations extérieures qui les subordonnent en quelque sorte, en leur imposant leurs lois. À ce propos et dans l'optique d'une « véritable autonomie », Holloway (2008), Böhm *et al.* (2010), Sachs et Esteva (1996) et Illich (2004) plaident pour des initiatives autonomes qui se développent en-dehors des appareils de l'État. Les écoles alternatives faisant partie d'un mouvement « alternatif », elles n'ont pas adopté, comme nous le savons, cette posture radicale.

67 Voir Castoriadis (1974) et Meister (1974).

5.2 Conclusion

Au chapitre un, la problématique des « rapports de domination » a été abordée sous l'angle de l'hégémonie culturelle (Piotte, 1970, et Rocher, 2000), des AIE (Althusser, 1970) et du paradigme du développement (Sachs et Esteva, 1996). L'AIE scolaire s'avérait le lieu par excellence de la reproduction des classes hégémonique (Althusser, 1970) et, en même temps, l'espace tout désigné pour des initiatives « contre-hégémoniques ». Les écoles alternatives s'inscrivant à la fois en « résistance » face au système scolaire institué et comme sources d'innovation et de prise en charge de l'éducation par les collectivités locales (REPAQ : 2008), elles constituaient donc vraisemblablement un projet contre-hégémonique porteur d'autonomie et d'émancipation individuelle et collective.

Dans le chapitre deux, le concept d'autonomie a été identifié et défini comme concept contre-hégémonique incontournable pour l'émancipation des individus et des collectivités. La posture épistémologique critique a d'ailleurs permis de créer un pont entre la recherche et l'idée de transformation sociale propre au « projet d'autonomie » (Freire, 1974; Steiner, 1923, et Castoriadis, 1975). Nous avons ensuite vu que l'autonomie, avec son lot de paradoxes et d'ambiguïtés, tendait à s'institutionnaliser au sein du système institué. Le problème de la récupération des initiatives autonomes par l'État néolibéral capitaliste avait été posé notamment par Böhm *et al.* Rappelons que l'un des objectifs « latents » de la recherche était alors d'enrichir la *praxis*, c'est-à-dire de chercher à améliorer les pratiques des porteurs de projets éducatifs alternatifs à la lumière de la littérature. De façon complémentaire, l'étude se voulait engagée pour la défense et la reconnaissance de l'autonomie de ces expériences collectives évoluant au sein d'une culture et d'institutions dominantes.

La méthodologie de recherche élaborée au chapitre trois nous a amenés à Saint-Mathieu-du-Parc où une expérience alternative en éducation avait cours. L'étude de ce cas s'avérait un terrain fertile étant donné le contexte de réouverture, soit principalement la prise en

charge de l'école par la collectivité, l'adoption d'un statut d'école alternative et de la vocation particulière que constituait l'éducation dans une perspective planétaire (EPP).

Les entrevues avec les parents, certains membres de l'équipe école et un membre du Groupe de travail pour une école alternative à Saint-Mathieu-du Parc (GT) allait permettre d'identifier, de décrire et d'expliquer les conditions de l'autonomie d'une école alternative publique québécoise en milieu rural. C'est l'objectif du présent chapitre. Les thèmes d'analyse nous ont permis de faire ressortir ce que constitue l'ensemble des facteurs favorables et défavorables à l'autonomie collective.

Nous avons vu, avec le thème de « l'adhésion », que plus les différences ou les contradictions sont importantes et nombreuses entre le vécu des participants et le projet éducatif, moins l'adhésion risque d'être forte et le projet autonome. Le conformisme, soit l'adhésion consciente – ou non – à la culture dominante nord-américaine, entre en contradiction avec le projet et le soumet à l'hétéronomie, c'est-à-dire à l'assimilation du projet aux institutions dominantes et à l'aliénation individuelle et collective. Paradoxalement, le conformisme au sein même du groupe peut aussi entraîner l'hétéronomie, puisque le projet collectif entraîne une adhésion en quelque sorte « forcée », ce qui peut compromettre la liberté et le droit individuel. Le caractère hétéroclite du groupe rend ainsi plus difficile l'évolution du projet. En outre, les parents qui n'adhèrent pas ou peu au projet pédagogique (coéducation, approche différenciée et par projet, classes multiâge) ou à l'organisation (démocratie participative, liberté laissée aux enfants) peuvent s'avérer un « poids à traîner », en particulier pour l'équipe école qui en constitue le cœur. Malgré ces contraintes, il ressort que les membres du CE et plus particulièrement les enseignantes et la direction de l'école jouent un rôle important de « gardiens » de la mission du projet éducatif alternatif. Ils préservent les particularités alternatives qui distinguent cette école des écoles publiques régulières et favorisent la cohésion, la réflexivité et le sens « autocritique ». L'organisation démocratique, la sensibilisation du personnel et des parents et la formation continue des enseignantes constituent des moyens

nécessaires pour permettre à l'école alternative d'évoluer en autonomie et de garantir l'adhésion.

Plusieurs auteurs ont fait ressortir l'importance de la cohérence entre « l'esprit » du projet collectif (philosophie, valeurs, principes et objectifs) et les pratiques réelles (actions concrètes) dans le développement de l'autonomie collective. Or, la dimension « pédagogique » et ses différentes facettes (les balises du REPAQ) semblent se situer au fondement de l'esprit du projet éducatif puisqu'elles influencent directement la « culture organisationnelle » elle-même. Pour qu'un modèle alternatif soit reconnu comme tel, il doit d'abord répondre à un ensemble de valeurs et de balises à la fois contraignantes et souples, pour le choix des stratégies pédagogiques. Il faut aussi pouvoir participer à la transformation de son milieu dans la perspective d'une émancipation collective et d'une démocratie véritable, ce que permettent notamment l'EPP, le projet collectif et la coéducation. L'émancipation individuelle se trouvera quant à elle dans le respect du rythme de l'apprentissage et le concept de différenciation pédagogique ainsi que dans l'autodétermination de l'enfant. L'application avérée des différentes notions liées à l'éducation alternative nous amène à percevoir l'école de la Tortue-des-Bois comme étant véritablement autonome « pédagogiquement » parlant. Cette autonomie n'est toutefois pas absolue et rencontre des contraintes dont principalement la récupération par le Programme de formation de l'école québécoise. D'autres contraintes peuvent également être surmontées par le partage d'une vision commune, la participation à la vie démocratique, l'innovation, et l'auto-évaluation constamment renouvelée, sans négliger le développement d'une *praxis* pédagogique.

La « participation » sociale au projet est également apparue comme une des conditions inhérentes à l'autonomie collective. Ses enjeux sont multiples. D'une part, plus l'éducation des enfants est prioritaire, plus les enseignantes et les parents adhèrent au projet pédagogique et plus la participation risque d'être forte. La participation va souvent de pair avec l'appropriation du projet. On le remarque avec la mobilisation du GT lors de la

fondation de l'école et la diminution de la participation progressive les années suivantes. Par ailleurs, la conciliation entre le travail, la famille et l'école demeure un enjeu crucial puisque l'un des principaux fondements de l'école alternative québécoise réside dans la participation des parents à l'école et, à plus forte raison, dans la coéducation. Or, cette conciliation s'avère difficile et parfois impossible pour plusieurs parents dont les horaires sont incompatibles avec celui de l'école. Les priorités doivent donc aller dans le sens d'une synergie et d'une cohérence accrue entre les sphères familiale, scolaire et professionnelle. À l'inverse, ceux et celles qui ont choisi d'habiter à Saint-Mathieu-du-Parc et qui envoient leur(s) enfant(s) à l'école de la Tortue-des-Bois sans adhérer au projet ne participent pas ou peu. Le critère géographique d'admissibilité peut ainsi jouer en défaveur du projet alternatif et entraîner des compromis nécessaires. Toutefois, ces parents sont minoritaires et de moins en moins nombreux au moment des entrevues. Notons enfin que sur le thème de la « participation », les outils de communication (site web, courriels, réseaux sociaux, téléphone, médias locaux, bouche-à-oreille) mériteraient d'être développés davantage afin d'assurer une plus grande participation. Le manque d'information se traduit parfois par l'incompréhension, l'ignorance ou un manque de confiance envers le projet. La communication des bonnes informations favoriserait à coup sûr une plus grande mobilisation.

Sur les plans de la cogestion et de l'organisation de l'école, la « démocratie » demeure une préoccupation centrale. La participation active de plusieurs parents et l'inclusion de ceux-ci – ainsi que des élèves – aux processus décisionnels et aux activités témoignent de la volonté collective d'une réelle démocratie participative. Les différentes instances dont l'école s'est dotée donnent une structure organisationnelle « horizontale » moins hiérarchique, donc plus démocratique. L'assemblée générale, les comités d'élèves, les conseils de classe et les comités spéciaux formés par des enseignantes ou des parents témoignent d'une volonté de démocratie directe et participative. La recherche du consensus favorise l'inclusion en prenant en compte les différentes opinions, ce qui permet de créer un certain sentiment d'unité et d'appartenance accru. L'amalgame de démocratie

représentative et participative au sein des différentes instances se traduit par une démocratie dite « semi-directe »⁶⁸. Certains pouvoirs sont effectivement délégués à l'interne (CE, direction) comme à l'externe (CSE, MELS). La véritable autonomie, selon Castoriadis (1975), se perd dès l'instant où les décisions sont prises par délégation. Les institutions « externes » que représentent le MELS et la CSE et, dans une certaine mesure, le REPAQ, imposent aux membres du projet alternatif des décisions auxquelles ils n'ont pas pris part ou des choix qu'ils n'ont pas fait. Les choix de formation des enseignantes, les systèmes de notation, le choix du personnel, ainsi que l'accès à certaines ressources interviennent ainsi indépendamment de la volonté du groupe. Lorsque la conciliation et la collaboration apparaissent nécessaires entre les instances externes et internes, la participation aux décisions et le volontariat doivent demeurer actifs et être encouragés par tous les moyens.

Concernant le thème des « ressources », nous avons vu les liens de cause à effet entre l'activité de l'école au village, la présence des familles, la hausse du nombre d'enfants inscrits et le financement, avec tout ce qui vient avec (personnel, matériel didactique, transport, etc.). La mobilisation des ressources grâce au GT, aux divers comités de l'école et à la communauté permet une relative autonomie de l'école. La fondation de l'école créée par le GT de même que les efforts visant l'obtention du gymnase communautaire témoignent d'une forte solidarité. La municipalité et d'autres acteurs locaux y contribuent également. La participation sociale et les dons constituent à cet effet des pratiques anticapitalistes, bien que non reconnues comme telles par les informateurs. Ces pratiques véhiculent les valeurs de coopération, de solidarité, voire de soutien à la démocratie de l'école de la Tortue-des-Bois. De plus, l'accès juste et équitable aux ressources de l'école renvoie aux valeurs de cogestion et de coéducation du REPAQ. Par ailleurs, puisque la majeure partie des ressources attribuées provient des appareils de l'État, il y a une relation de dépendance où la concertation se trouve à la limite de l'autonomie et de l'hétéronomie. Paradoxalement, le manque de ressources peut constituer une source de créativité, d'innovation, de liberté et de mobilisation sous-estimée qui est non négligeable. La

68 http://www.toupie.org/Dictionnaire/Democratie_semi_directe.htm

fermeture de l'école et le mouvement de prise en charge par la communauté qui l'a suivie en sont le meilleur exemple.

Le « leadership » à l'école de la Tortue-des-Bois est essentiel au bon développement du projet alternatif. En effet, nous avons vu que l'absence de certains « piliers » due à la rotation du personnel pouvait déstabiliser l'équipe école. Nous avons également pu constater que le leadership est réparti chez plusieurs personnes ayant des rôles complémentaires dans l'organisation de l'école. Il ne s'agit donc pas d'un leadership de « domination » où un individu s'approprie les pouvoirs, mais davantage d'un esprit de collaboration où chacun a son rôle à jouer. À cet effet, le directeur et les enseignantes sont exemplaires et représentent en quelque sorte une frange des « intellectuels organiques » du REPAQ, de même que ceux et celles qui mettent en œuvre des projets, enfants comme parents. Cet esprit de partage des tâches et de collaboration favorise le respect réciproque et l'engagement.

Enfin, le processus de réglementation croissant reflète une institutionnalisation du projet alternatif, ce qui corrobore ce qu'avaient observé Meister (1972 et 1974), Drapeau (1995) et Fortin (1985) chez les associations autonomes. Le « potentiel d'autotransformation » (David, 2000 : 13) se trouve diminué, alors que les rapports humains et les rôles se formalisent (Fortin, 1985). Un équilibre doit ainsi être trouvé entre une autolimitation – par définition respectueuse de l'autonomie individuelle et collective, des « balises souples » telles qu'imposées par le RÉPAQ et l'ouverture à l'innovation, la spontanéité et la créativité. Encore une fois, il semble que les processus renouvelés d'autoréflexion, d'auto-évaluation et d'auto-organisation de l'école de la Tortue-des-bois semblent être la solution, quoiqu'imparfaite et partielle, aux contraintes « uniformisantes » imposées par les institutions dominantes.

CONCLUSION

L'intention initiale de cette recherche était d'apporter un regard critique sur les pratiques alternatives contre-hégémoniques qui évoluent *au sein* des institutions dominantes, et plus particulièrement du capitalisme, des appareils idéologiques d'État (AIE) et du développement en tant que paradigme hégémonique. L'objectif latent était de contribuer à fournir des repères théoriques et pratiques afin d'enrichir une *praxis* et ainsi contribuer au mouvement alternatif.

Devant les situations d'oppression qui briment l'intégrité et l'émancipation des collectivités locales, l'autonomie collective s'est imposée comme solution pouvant permettre le *dépassement* des rapports de domination. Nous avons vu que la littérature la décrit à la fois comme étant démocratique, paradoxale, ambiguë ou utopique. Elle est démocratique, puisque qu'elle se fonde sur la participation active des individus aux différentes instances et requiert le partage des pouvoirs. Elle est paradoxale, puisqu'elle se fonde sur l'individu et requiert en même temps une certaine homogénéité du groupe pour parvenir à l'adhésion et au consensus. C'est ainsi que de nombreux penseurs, dont Le Coadic (2006), ont énoncé les limitations réciproques de l'autonomie individuelle et de l'autonomie collective. Elle est aussi ambiguë, puisqu'elle est polysémique et contextuelle. Ainsi, les institutions dominantes elles-mêmes peuvent s'avérer « autonomes », mais non moins oppressantes. En outre, la « concertation » est au cœur du dilemme entre l'institutionnalisation et l'autonomie collective radicale. Enfin, selon plusieurs auteurs, le projet d'autonomie est utopique, puisqu'il tend à être sans cesse récupéré par le système hégémonique. Motivé par des germes sociaux-historiques profonds, il se retrouve assujéti au « capitalisme bureaucratique », profondément ancré dans l'imaginaire social (Castoriadis, 1974). Le processus d'institutionnalisation des expériences autonomes se traduit ainsi par la formalisation croissante des rapports sociaux à l'intérieur des associations, par l'oligarchie,

de même que par l'hétéronomie instituée, l'aliénation et la perte de l'intégrité individuelle et collective. Pour illustrer ces propos, nous avons mis l'accent sur l'AIE scolaire comme institution « uniforme et uniformisante » (Caouette, 1983), instrumentalisée par l'idéologie néolibérale.

Les initiatives « alternatives » en général et en éducation en particulier demeurent des sources de tensions multiples vis-à-vis du système hégémonique. La recherche se proposait donc de décrire et d'expliquer les conditions de l'autonomie d'une école publique alternative québécoise. En étudiant un cas précis par l'entremise d'entrevues semi-dirigées, on a pu faire ressortir un cadre d'analyse permettant de mieux comprendre le développement de l'autonomie du projet éducatif alternatif, ainsi que les sources d'hétéronomie. À cet effet, l'adhésion, la cohérence entre les objectifs et les pratiques éducatives et démocratiques, la participation, la mobilisation des ressources, le leadership et le processus de réglementation interviennent de façon substantielle.

Le cas présenté, soit l'école alternative publique de la Tortue-des-Bois de Saint-Mathieu-du-Parc, est exemplaire en matière de prise en charge d'une collectivité par et pour elle-même. Après un fort déclin démographique et la fermeture de l'école du village en 2004, le *Groupe de travail pour une école alternative à Saint-Mathieu-du-Parc* (GT), principalement constitué de parents, s'est rapidement mobilisé afin de « sauver le village ». Les personnes impliquées dans le projet souhaitaient, d'une part, préserver la vitalité et le dynamisme au sein de la communauté et, d'autre part, choisir l'éducation de leurs enfants en proposant un modèle pédagogique adapté à leurs valeurs. C'est au prix d'une lutte intense et d'une profonde réflexion sur les enjeux sociodémographiques et politiques soulevés par cette « crise » que le GT a finalement obtenu, au printemps 2005, l'approbation de la commission scolaire de l'Énergie (CSE) – avec l'aide du RÉPAQ et l'accord des écoles qui avaient accueilli les élèves de Saint-Mathieu en 2004-2005 – pour l'ouverture de l'école alternative. Dès la réouverture de l'école et le retour des enfants, les parents, les enseignantes et la communauté se sont engagés dans la réalisation du projet

éducatif. Les membres de l'équipe école et les parents ont été les acteurs privilégiés tout au long de la mise en place du projet.

L'étude permet de constater que la cohésion, l'harmonisation des sphères famille-école-communauté, la cogestion, le leadership, la participation des parents et l'accès à des ressources financières et matérielles adéquates constituent les enjeux centraux à l'autonomie du projet éducatif.

Certaines personnes ont mentionné avoir certaines craintes quant à la valeur pédagogique du projet alternatif alors que d'autres ont dit avoir pleinement confiance en l'équipe école et en leurs enfants. Le déclin de la participation a également été questionné par des membres du CE. Les conflits d'horaires et l'effritement de l'implication soutenue ne facilitent pas l'exercice effectif de la démocratie participative. Certaines variables indépendantes ont aussi pu fragiliser le projet, notamment la rotation du personnel et l'absence momentanée de leader au sein de l'équipe école. De plus, certains règlements imposés par la municipalité, la CSE et le MELS ainsi que leur manque de collaboration et de reconnaissance à certains moments ont pu s'avérer, de façon plus ou moins importante, des sources d'hétéronomie et de contraintes au sein du projet.

L'école de la Tortue-des-Bois est une école de village attractive, puisqu'elle amène des familles à vouloir venir s'installer à Saint-Mathieu-du-Parc. Le nombre réduit d'élèves et la cohésion de la communauté permettent une application plus aisée du principe de différenciation pédagogique, mais risque paradoxalement de confondre la « couleur » propre à l'école alternative aux autres « écoles de village ». Dans un même ordre d'idée, le Programme de formation de l'école québécoise (MELS : 2006) axé sur les compétences et le projet personnel tend à assimiler l'école alternative publique québécoise et ainsi faire perdre le statut « alternatif » des « écoles-recherche ». C'est pourquoi les pratiques alternatives, autant pédagogiques qu'organisationnelles, doivent demeurer innovantes, situées, soutenues et sans cesse actualisées. Elles doivent pouvoir continuer de susciter

l'intérêt et l'engagement. Les mécanismes de participation, de prise de décision, de formation et de communication au sein de l'école de la Tortue-des-Bois constituent les éléments-clés pour préserver l'autonomie collective par rapport au MELS.

Cette démarche exploratoire a voulu expliquer comment les différents éléments qui caractérisent l'école alternative publique s'articulent, comment ils évoluent, s'opposent ou s'harmonisent, se complètent et se redéfinissent constamment. L'idée de « cohérence » entre les idées, les discours et les pratiques est un autre enjeu substantiel. Certaines incohérences ont été décelées, notamment en ce qui a trait à la démocratie représentative, laquelle fait partie intégrante des écoles publiques alternatives québécoises. Il semble que pour un réel projet de société démocratique, idéal défendu par le REPAQ, les structures hiérarchiques entre les institutions (MELS, CSÉ, école) et les intervenants (direction, enseignantes, secrétaire, parents, enfants) devraient être davantage « horizontales » et donner lieu à moins de formalisme ou formalités, c'est-à-dire à moins de bureaucratie. Par exemple, des assemblées générales plus fréquentes et une rotation des rôles des individus au sein des instances pourrait éviter la formalisation des rapports sociaux au sein de l'organisation scolaire. La décentralisation du système d'éducation québécois s'avère par ailleurs un atout essentiel pour l'autonomie des institutions scolaires.

L'étude permet également de constater que l'école alternative publique québécoise est marginalisée socialement et institutionnellement, que ce soit en raison du manque d'informations et de diffusion via des réseaux de communication efficaces ou en raison de sa représentation restreinte sur l'ensemble du territoire provincial par rapport aux écoles régulières. Il s'agit en quelque sorte d'une « minorité visible ». À cet effet, le REPAQ accompagne ces initiatives et leur permet de se fédérer en un réseau relativement autonome. Il s'en dégage un sentiment d'appartenance plus fort et donc une appropriation accrue.

En somme, les conditions de la résistance à l'institutionnalisation peuvent se résumer par :

1) un sens développé de la *praxis* chez les leaders; 2) une structure organisationnelle

favorisant la démocratie directe et participative et reconnue comme telle; 3) un partage et un renouvellement de l'adhésion et de l'appropriation du projet éducatif, tous deux inhérents à une participation active et cohérente avec les objectifs fixés; 4) une bonne capacité à exercer la démocratie participative ou directe et; 5) une mobilisation des ressources suffisante pour remplir la mission de l'école, sans toutefois rechercher l'accumulation ou le superflu.

En définitive, vu les problèmes socioéconomiques, culturels et environnementaux occasionnés par la mondialisation du néolibéralisme et étant donné le fragile état des collectivités – rurales – locales, la défense de l'autonomie de celles-ci constitue un impératif sur les plans social et démocratique. Le rôle des « intellectuels organiques » est de transformer les institutions dans la perspective de la liberté, de l'égalité et de la justice, soit de l'émancipation pour toutes et tous. La présente recherche a certes mobilisé des outils conceptuels ouvrant la voie à des pratiques plus humaines et démocratiques, mais une réelle transformation sociale ne peut être accomplie qu'au sein des organisations, par l'action engagée et concertée. Dans cette perspective, les projets alternatifs, qu'ils soient initiés dans les domaines de l'éducation, de l'économie, de la santé, de l'ingénierie ou de l'environnement, méritent d'être expérimentés et multipliés, même au prix d'une institutionnalisation ou d'une éventuelle dissolution.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTHUSSER, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche), *La Pensée*, no. 151, juin 1970. In ouvrage de Louis Althusser, *Positions (1964-1975)*, pp. 67-125. Paris : Les Éditions sociales, 1976, 172 pp. Version électronique tirée des *Classiques des sciences sociales*, édité par Jean-Marie Tremblay, UQAC, Chicoutimi.
- ANDRIEU, B., « La fin de la biopolitique chez Michel Foucault », *Le Portique* [En ligne], 13-14 | 2004, mis en ligne le 15 juin 2007, consulté le 14 janvier 2013. URL : <http://leportique.revues.org/index627.html>
- BAILLARGEON, N. (2005). *Éducation et liberté. Anthologie, Tome 1 (1793-1918)*, LUX éditeur, Montréal, 390 pages.
- BAILLARGEON, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 170 pages.
- BAILLARGEON, N. (2010). « Les leçons d'un gâchis », dans Chevrier M. (dir.), *Par-delà l'école-machine. Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*, Éditions Multimondes, Québec, pp. 25-40.
- BAILLARGEON, N. (2011). *L'éducation. Textes choisis et présentés par Normand Baillargeon*, Flammarion, Paris, 286 pages.
- BOUCHET, D.. "The ambiguity of the modern conception of autonomy and the paradox of culture", in *Thesis eleven* 2007, 88 : 31, consulté le 13 janvier 2013, URL:<http://the.sagepub.com/cgi/content/abstract/88/1/31>.
- BÖHM, S., DINERSTEIN, A. C. et SPICER, A. (2010). (Im)possibilities of autonomy: Social movements in and beyond capital, the state and development. *Social Movement Studies*, 9 (1), pp. 17-32.
- BOURDIEU, P., PASSERON J.-C. et DANTIER B. (2005). *Hypothèse, holisme méthodologique et éducation*, Jean-Marie Tremblay Éditeur, Chicoutimi, 13 pages.
- BOURRICAUD, F.. «Autonomie», *Encyclopaedia Universalis*. Vol. 3, Paris, Encyclopaedia Universalis, 1989, p. 572-574.

- CAIRE, G. (1972). « Albert Meister, Vers une sociologie des associations », *Tiers-Monde*, Volume 13, Numéro 52, p. 871 – 872, consulté sur Internet (<http://www.persee.fr/>) le 22 octobre.
- CAOUILLE, C. E. (1982). Service de recherche et expérimentation pédagogique du Québec. Direction générale du développement pédagogique du Québec. Service de recherche et expérimentation, *École-recherche Jonathan : rapport synthèse*. Québec : Ministère de l'éducation, 105 pages.
- CAOUILLE, C.E. (1997). *Éduquer. Pour la vie!*, les Éditions Écosociété, Montréal, 171 p.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil, 497 pages.
- CHEVRIER, J. (éd. 2006). « La spécification de la problématique », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 51 à 84.
- CHEVRIER, M. (2010). « De la désinstruction publique », dans Chevrier (dir.), *Par-delà l'école-machine. Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*, Éditions Multimondes, Québec, 193 pages.
- COROND, M. (2009). *Coéducation, une forme démocratique d'éducation*, annoté par Pierre de Rosa, URL: <http://coloandco.blogs.letelegramme.com/archive/2009/10/27/la-coeducation-c-est-quoi.html>
- COUTURE, C. (dir.) (2008). *L'intervention éducative en classe multiâge. Des pratiques à découvrir*, Groupe de recherche et d'intervention régionales, Université du Québec à Chicoutimi, 51 pages.
- CROTTY, M. (1998). *The foundations of social research-: meaning and perspective in the research process*, SAGE publications, London, 196 pages.
- DALLAIRE, N. (2000). « La démocratie à l'école: du rêve à la réalité », dans Pallascio et Beaudry, *L'école alternative et la réforme en éducation: continuité ou changement?*, Presses de l'Université du Québec, 194 pages.
- DAVID, G. (2000). *Cornelius Castoriadis. Le projet d'autonomie*. Éditions Michalon, Paris, 200 pages.
- DENZIN N. K. and Y. S. LINCOLN (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*, Sage, Publications, Thousand Oaks, Calif. (2nd ed.), 682 pages.
- DENZIN N. K. and Y. S. LINCOLN (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*, Sage Publications, Thousand Oaks, Calif., 1210 pages.

- DRAINVILLE, A. (2005). « Beyond altermondialisme : anti-capitalist of presence », in *Review of International Political Economy*, 12:5 December 2005: 884–908.
- DRAPEAU, M.-H. (2005). *Historicité et évolution du concept d'autogestion au Québec*, avec la collaboration de A. Kruzynski (Ed.), Collectif de recherche sur l'autonomie collective (CRAC), consulté sur Internet (http://www.crac-quebec.org/files/autogestion_recension.pdf), 49 pages.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Seuil, France, 422 pages.
- FERRER, C., « Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, n° 1, 1997, p. 17 à 48, URL: <http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n1/031900ar.pdf>.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*, Paris: François, Maspero (éd.), 205 pages.
- FORTIN, A. (1985). Du collectif utopique à l'utopie collective, *Anthropologie et Sociétés*, vol. 9, no 1, 1985, pp. 53-64. Numéro intitulé : "Utopies". Québec : Département d'anthropologie, Université Laval, URL : http://classiques.uqac.ca/contemporains/fortin_andree/du_collectif_a_utopie/du_collectif_a_utopie.pdf, le 21 octobre 2009.
- GAUTHIER, B. (dir.) éd. 2006. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 619 pages.
- GIRARDI, G. (1979). *Une éducation pour libérer l'homme (préface de Paulo Freire)*, Paris: L'Harmattan, 199 pages.
- GRUPE DE TRAVAIL POUR UNE ÉCOLE ALTERNATIVE À SAINT-MATHIEU-DU-PARC (2004). *Rapport présenté à la communauté de Saint-Mathieu-du-Parc et à la Commission scolaire de l'énergie*, rédigé par Luc Prud'homme, 48 pages.
- HÉNAIRE, J., « L'éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, n° 1, 1997, p. 49 à 59, URL: <http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n1/031901ar.pdf>
- HOLLOWAY, J. (2008). *Changer le monde sans prendre le pouvoir. Le sens de la révolution aujourd'hui*, Lux éditeur, Montréal, 320 p.
- ILLICH, I. (2004). « Une société sans école », dans *Œuvres complètes. Volume 1*, Éditions Fayard, Paris, pp. 201-377.

- LAFORTUNE, L. (2000). « Les compétences transversales dans la pédagogie du projet », dans Pallascio R. et N. Beaudry, *L'école alternative et la réforme en éducation: continuité ou changement?*, Presses de l'Université du Québec, pp. 7-24.
- LAPERRIÈRE, A. (2006). « L'observation directe », dans B. Gauthier (dir.) », *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 293-316.
- LE COADIC, R. (2006). "L'autonomie, illusion ou projet de société?", paru dans *Cahiers internationaux de sociologie*, volume CXXI, juillet-décembre 2006, pp. 317-340.
- LESSARD, C., FERRER, C. et F. DESROCHES, « Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 1, 1997, p. 3-16, URL : <http://id.erudit.org/iderudit/031899ar>.
- MARTEEL, B. (2000). « Jacques Païtras, « La société de l'autonomie » ...Comment les comportements vont changer », dans *Développement des Systèmes d'Organisation*, Paris: Édition d'Organisation, CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), Cycle C / 2002.2003, 22 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire / Enseignement primaire (version approuvée)*, Bibliothèque nationale du Québec, 362 http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (MELS), « Organigramme », version originale signée par le sous-ministre Bernard Matte, le 4 juin 2013, URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/structure_administrative_2013_06_03_s.pdf.
- MEISTER, A. (1972). *Vers une sociologie des organisations*, Paris, Éditions Ouvrières, 220 pages (al. « Relations sociales »).
- MEISTER, A. (1974). *La participation dans les associations*, Paris: Éditions Économie et humanisme, 276 pages.
- MORIN, E. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, (avec Raul Motta, Emilio-Roger Ciurana), Balland, 158 pages.

- MUKARUMERA, J., LACOURSE, F. et Y COUTURIER, « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques », *Recherches qualitatives*, vol. 26(1), 2006, pp. 110-138, URL : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- NEILL, A.S. (1997). *Libres enfants de Summerhill*, Éditions La Découverte, Folio, France, 463 pages.
- NINACS, W.A. (2002). « Le pouvoir dans la participation au développement local dans un contexte de mondialisation », dans Tremblay, M., Tremblay, P.-A. et S. Tremblay (dir.), *Développement local, économie sociale et démocratie*, Presses de l'Université du Québec, pp. 15-40.
- PALLASCIO R. et N. BEAUDRY (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation: continuité ou changement?*, Presses de l'Université du Québec, 194 pages.
- PALLASCIO, R., JULIEN, L. ET G. GOSSELIN (1996). *L'école alternative, un projet d'avenir*, Beauchemin, Laval (Québec), 222 pages.
- PAQUERETTE, C. (1979). « Quelques fondements d'une pédagogie ouverte », *Québec français*, n° 36, p. 20-21, consulté en avril 2013, URL : <http://id.erudit.org/iderudit/51334ac>.
- PARENTEAU, I. (2008). « Recension: John Holloway, *Changer le monde sans prendre le pouvoir. Le sens de la révolution aujourd'hui*, Montréal/Paris, Lux/Éditions Syllepse, 2007, 317 p. (traduit de l'espagnol par Sylvie Bosserelle) », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, no.1, consulté en novembre 2012, URL : <http://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-17-numero-1/recension-john-holloway-changer-le-monde-sans-prendre-le-pouvoir-le-sens-de-la-revolution-aujourd%E2%80%99hui-montrealparis-luxeditions-syllepse-2007-317-p-traduit-de-l%E2%80%99espagnol-pa/>.
- PIOTTE, J.-M. (1970). *La pensée politique de Gramsci*, édition électronique réalisée à partir du livre de M. Jean-Marc Piotte, *Sur Lénine*. Montréal: Éditions Parti pris, 1972. 302 pages, Collection "Sociologie de la connaissance", Lucien Goldmann (dir.), URL: http://classiques.uqac.ca/contemporains/piotte_jean_marc/pensee_de_gramsci/pensee_de_gramsci.html
- POIRIER, N. (2011). *L'ontologie politique de Castoriadis*, Payot, 496 pages.
- PRUD'HOMME, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse. Gatineau, Québec : Montréal, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation, URL : <http://dpndev.uqo.ca/570/>.

- REPAQ (2008). « Référentiel des Écoles Publiques Alternatives du Québec », REPAQ, 18 pages. Lien URL : http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf.
- ROCHER, G. (2000). « Hégémonie, fragmentation et mondialisation de la culture », dans *Horizons philosophiques*, vol. 11, n° 1, 2000, p. 125-134.
- ROUSSEAU, J.-J. (1961). *L'Émile ou de l'éducation*, Flammarion, Paris : Garnier, 664 pages.
- ROY, S. N. (éd. 2006). « L'étude de cas », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 159 à 184.
- SABOURIN, P. (éd. 2006). « L'analyse de contenu », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 357-386.
- SACHS W. et G. ESTEVA (1996). *Des ruines du développement*, Éditions Écosociété, Montréal, 138 pages.
- SACHS, W. (1992). *The Development Dictionary*, Zed Books Ltd., London and New Jersey, adresse URL: <http://fr.scribd.com/doc/34321325/Sachs-The-Development-Dictionary-A-Guide-to-Knowledge-as-Power>, consulté en novembre 2013.
- SAMOFF, J. et SEBATANE M. (2001). « La réforme en éducation par le bas : créer les conditions propices à la réussite de la généralisation des initiatives expérimentales », dans le cadre la biennale de l'ADEA (Arusha, 7-11 octobre 2001), *Aller plus loin Aller vers tous – pérenniser les politiques et pratiques efficaces pour l'éducation en Afrique* (Première session : De l'initiative pilote à la généralisation : expériences et problèmes soulevés), ADEA, 53 pages.
- SAVOIE-ZAJC, L (éd. 2006). « L'entrevue semi-dirigée », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 293-316.
- STEINER, R. (1923). *Philosophie de la liberté. Principes d'une conception moderne du monde* (résultats de l'expérience conduite par l'action intérieure conduite selon la science naturelle), les Presses universitaires de France, Paris, adresse URL : http://anthroposophie.doc.pagesperso-orange.fr/pdf/PhiloLib_RS_GC_1923.pdf, consulté en mai 2011, 119 pages.

TREMBLAY, S. (1999). *Du concept de développement au concept d'après-développement. Trajectoires et repères théoriques*, Université du Québec à Chicoutimi, 52 pages.

Sites Internet :

École alternative publique de la Tortue-des-Bois :
http://recit.csenergie.qc.ca/ec_tortue_des_bois/

MELS : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1462>

REPAQ : <http://www.repaq.qc.ca/>

Statistique Canada, Recensement 2001 :
<http://www12.statcan.gc.ca/francais/census01/index.cfm>

Autres liens Internet :

BEAULIEU-VEILLEUX, G. (2012). *Un pas de plus vers un gymnase à La Tortue-des-Bois!*, L'Hebdo du Saint-Maurice, URL :
<http://www.lhebdodustmaurice.com/Actualites/2012-07-19/article-3035126/Un-pas-de-plus-vers-un-gymnase-a-La-Tortue-des-Bois!/1>

LEPAGE, B. (2009). *L'école de la Tortue-des-Bois veut son gymnase*, L'Écho de Maskinongé, URL : <http://www.lhebdodustmaurice.com/Societe/Education/2009-04-13/article-536682/Lecole-de-la-Tortue-des-Bois-veut-son-gymnase/1>

LEPAGE, B. (2011). *Mobilisation: Saint-Mathieu l'a déjà fait*, l'HEBDO DU Saint-Maurice, URL : <http://www.lhebdodustmaurice.com/Actualites/Actualites-locales/2011-05-31/article-2548488/-Mobilisation%3A-Saint-Mathieu-1%26rsquo%3Ba-deja-fait/1>

MAMROT. « École planétaire de Saint-Mathieu-du-Parc », Pacte rural, *Éducation*, URL : http://www.mamrot.gouv.qc.ca/pub/developpement_regional/ruralite/pacte_rural/pacte_rural_chap_09_education.pdf, pp. 126-128.

RÉPAQ. *Un toit végétal à l'école alternative de La -Tortue-des-Bois*, URL :
<http://www.repaq.qc.ca/article108.html>

SOLIDARITÉ RURALE DU QUÉBEC, L'école alternative la Tortue-des-Bois de Saint-Mathieu-du-Parc, URL : <http://www.ruralite.qc.ca/fr/prouesses-rurales/L%E2%80%99ECOLE-ALTERNATIVE-LA-TORTUE-DES-BOIS-DE-SAINT-MATHIEU-DU-PARC>

TÉLÉ-QUÉBEC, « Sauver l'école, sauver le village », *Kilomètre zéro*, URL : <http://video.telequebec.tv/video/5147/sauver-l-ecole-sauver-le-village>

VEILLETTE, G. (2012). *Gymnase de l'École de la Tortue-des-bois: le dossier traîne*, Le Nouvelliste, <http://www.lapresse.ca/le-nouvelliste/vie-regionale/shawinigan/201207/20/01-4557380-gymnase-de-lecole-de-la-tortue-des-bois-le-dossier-traine.php>.

WHITAKER, F. (2012). *Les citoyens architectes d'une économie solidaire. Sommes-nous esclaves d'une logique anti-humaine?*, conférence donnée à l'Université du Québec à Chicoutimi dans le cadre des Journées québécoises de la solidarité internationale, Ville de Saguenay, le 8 novembre 2012.