

Le Règlement No 1: un nouveau moyen de participation au plan scolaire

par Gilles-André GRÉGOIRE *

“LE MONDE qui se cherche, écrit Joseph Folliet, c’est un monde où la personne puisse s’épanouir et étendre son action par des communautés et des sociétés concentriques, chaque homme se sentant lié au monde et responsable du monde; où la personne impose ses hiérarchies, mais accepte les disciplines extérieures; où s’établit, dans la personne et les groupes, un équilibre entre la raison et l’instinct, la liberté et le déterminisme, où fleurisse donc un humanisme nouveau, une nouvelle civilisation, incarnant dans un moment historique les valeurs éternelles”¹.

On nous pardonnera, sans aucun doute, de lancer par une citation d’aspect un peu marginal, un texte qui, si l’on s’en rapporte au titre, doit censément porter sur le règlement No 1 du ministère de l’Éducation. C’est que, justement, nous avons la ferme intention de parler très peu de ce règlement, dans ses aspects techniques, et beaucoup des transformations préalables des mentalités et des attitudes qu’exigera son application. En d’autres termes et au risque d’effrayer quelques réformateurs, nous dirons sans ambages que, dans notre optique, l’application de ce règlement, déjà vieux de deux ans, a infiniment moins d’importance que les mécanismes qu’on met actuellement en œuvre pour en assurer une instauration efficace.

On a beaucoup parlé, ces derniers temps, de la “participation au plan scolaire”. Le Conseil supérieur de l’éducation a fait, dans son premier rapport, un vibrant plaidoyer sur ce thème². Déjà l’article 8 du règlement No 1 semblait conditionner la réforme des cours primaire et secondaire à la participation des enseignants. Enfin, au mois de février dernier, le ministère de l’Éducation créait neuf missions régionales dont la tâche consiste à susciter, à l’intérieur de chaque école, la mise en place d’un atelier pédagogique, “formule de participation qui permet à des éducateurs (parents et maîtres) travaillant en équipe, de préparer et de réaliser eux-mêmes les projets relatifs au renouvellement pédagogique de leur école”³.

Dans notre esprit, il n’y a plus l’ombre d’un doute: la révolution scolaire que laisse entrevoir le règlement No 1 ne verra le jour qu’à partir du moment où tous et chacun auront souscrit aux difficiles mais primordiales exigences de la participation. En somme, l’instauration des réformes proposées deviendra, pour ainsi dire, l’épreuve véritable de la participation et, en définitive, l’exacte mesure de sa pénétration dans l’intelligence et le cœur de toute la collectivité.

Ces prémisses étant posées et, nous l’espérons, s’étant imposées comme des évidences, il nous reste à entreprendre la tâche la plus délicate: celle d’in-

* L’auteur est adjoint au directeur des Services pédagogiques de la FCC.

carner, dans la réalité quotidienne, de si beaux principes que les uns sont portés à endosser d'autant plus généreusement qu'ils laissent aux autres le soin de les concrétiser.

La participation, nous l'avons écrit, a ses exigences; or quelles sont ces exigences pour les institutions d'enseignement, pour les administrateurs scolaires, pour les principaux d'écoles, pour les éducateurs (parents et maîtres) . . . ? De quel degré de participation ces divers groupes devront-ils se montrer capables pour que la réforme scolaire s'entreprenne et soit efficace ? Jusqu'à quel point les uns et les autres sont-ils engagés, actuellement, dans la voie de la participation au plan scolaire ?

C'est à ces diverses questions que nous essaierons de répondre dans les lignes suivantes.

La participation et les institutions

L'organisation d'un enseignement secondaire polyvalent dans chaque région nécessitera, il va sans dire, la mise en commun de tout ce que cette région possède comme équipement scolaire et comme forces éducatives. Et, à moins qu'on ne rêve de jeter par terre, comme s'il s'agissait de mauvais souvenirs, tout ce que nous possédons de pierres, de briques, de sièges, d'équipes enseignantes, de valeurs actuelles ou anticipées . . . à moins donc, qu'on veuille faire table rase, il faudra bien que s'unissent toutes les institutions du territoire, qu'elles dialoguent avec franchise et respect les unes des autres et qu'ensemble elles entreprennent, chacune selon ses possibilités, une réforme qui ne sera excellente qu'à ce prix.

Or le ministère de l'Éducation a déjà commencé, par diverses politiques, à engager les institutions dans une voie qui, perçue au départ comme une vaste avenue conduisant en ligne directe vers la participation, semble, d'après certains témoignages, se retrécir en un sentier qui débouche sur la fondrière des éternelles querelles. Et ici le lecteur aura compris qu'il s'agit en particulier du régime d'association.

Dans le document d'éducation No 1 le Ministère révèle pourtant ses intentions avec clarté. Après s'être étonné "de la très grande variété des institutions" de niveau secondaire et de la non moins grande "diversité des clientèles" il trouve que cette "situation est préjudiciable aux élèves; qu'elle fractionne presque à l'infini une quantité de ressources humaines et matérielles; qu'elle place enfin les institutions

privées dans un cloisonnement qui les empêche de jouer pleinement leur rôle" ⁴.

Et le Ministère de déclarer essentielle la définition de "politiques claires et bien adaptées au contexte du développement actuel de l'éducation". "Ces politiques, affirme-t-il, visent avant tout à favoriser la participation des institutions privées au développement et à la réforme scolaire. Elles visent également à leur assurer la sécurité financière nécessaire pour entreprendre cette nouvelle étape" ⁵.

Les intentions du Ministère sont donc, répétons-le, on ne peut plus claires; nous croyons même, fermement et contrairement à plusieurs, qu'elles sont pures: favoriser, par de nouvelles politiques de financement, la participation des institutions privées . . .

Pourtant, nous demeurons songeurs. Outre certaines idées fort contestables ⁶ que contiennent les citations reproduites plus haut, le tout nous convainc que le Ministère est victime d'une grande et naïve illusion: celle de croire que le "cloisonnement qui empêche une institution de jouer pleinement son rôle" tient au fait qu'elle soit privée et qu'en conséquence il suffit de la financer par le truchement de l'association à une C.S.R., pour que la cloison disparaisse, faisant naître, ipso facto, une réelle et généreuse participation.

La cloison existe, bien sûr; mais, comme le mal, elle est en nous. Tout le monde sent bien, plus ou moins confusément, que le statut juridique d'une institution n'a rien à voir avec son désir de service. Le Ministère n'a qu'à examiner l'attitude de certaines écoles qui lui appartiennent et qui, donc, sont loin d'être des institutions privées: il comprendra, avec nous, que les étiquettes "privées" ou "publiques" ne peuvent en rien mesurer le degré de collaboration dont les institutions sont capables.

En d'autres termes, puisque la participation exige une conversion des esprits et non pas des structures légales, on pourrait trouver des institutions publiques pas du tout intéressées à participer et des institutions privées très intéressées à participer. Les régimes d'entente entre C.S.R. et institutions privées ne provoquent pas l'idée de participation; cette idée doit exister, préalablement, dans la pensée des partenaires de l'entente; l'important c'est de savoir si, dans l'esprit des deux signataires, le concept de participation a plus ou moins d'importance que celui du financement.

Évidemment, nous avons beau jeu de disserter sur le sujet puisque la conjoncture actuelle semble

nous donner raison. Mais nous n'avons guère l'intention de nous amuser, alors même que l'intransigeance — c'est là que se trouve le cloisonnement — empêche le véritable dialogue, paralyse toute démarche vers la démocratie de participation et, en conséquence, compromet une réforme scolaire dont tous reconnaissent l'urgence.

Propos pessimistes ? Ouvrons pourtant les yeux; faisons un rapide examen: la dichotomie "publique" et "privée" conditionne encore la plupart des discussions. Pour certaines C.S.R., les institutions privées ne participeront vraiment qu'en disparaissant au profit du système public, cette intégration fût-elle à base d'une résignation passive très exactement contraire à la participation. Pour certaines institutions privées, les C.S.R. ne participeront vraiment qu'en acceptant de les financer aveuglément sans exiger d'elles la moindre collaboration au plan d'ensemble du territoire. Il nous apparaît que dans un cas comme dans l'autre, la véritable participation fait cruellement défaut.

Ne présumons pas de l'avenir. Nous ne savons pas ce qu'il adviendra des institutions privées et d'ailleurs, nous l'avons déjà dit, le statut juridique n'a rien à voir ici. Ce que nous savons c'est que la réforme scolaire serait une bien étrange réforme si elle obligeait une quantité d'institutions à fermer leurs portes alors même que l'idée de participation les engage fortement à les ouvrir toutes grandes. Nous savons aussi que la réforme devra garantir à toutes les institutions (publiques et privées) la plus large autonomie possible, leur permettant de se particulariser et de fournir ainsi, au système dans son ensemble, un apport vraiment personnel. Nous savons enfin que la véritable autonomie ne conduit ni à l'anarchie ni à l'indifférence ni au refus de collaborer au plan d'ensemble; elle ne se rebiffe pas devant la nécessaire coordination; elle s'y prête au contraire, d'autant plus volontiers qu'elle est réelle; elle constitue une force capable de souscrire à la contrainte qu'exige la participation.

Car il en est des institutions comme des personnes. "Dans la mesure où chaque personne est assez forte pour accepter l'autorité de ses pairs sur elle et en même temps de tempérer son autorité sur les membres du groupe, il peut y avoir communication, communion et dialogue et, par le fait même, participation de tous ⁷.

Le bilan de la participation des institutions nous semble donc bien pauvre. Parviendront-elles à sortir de l'ornière ? À certaines conditions, oui.

D'abord que les unes et les autres cessent de se craindre; le dialogue s'entreprend mal lorsqu'un interlocuteur épie l'autre au lieu de l'écouter. L'acceptation de l'autre nécessite au départ une grande confiance qui, seule, donne aux échanges une allure positive.

Qu'ensuite les unes aillent vers les autres dans le but de les enrichir et non de s'enrichir, de servir et non de se servir, de donner et non de recevoir.

Qu'enfin les unes cessent de faire le procès de la participation des autres; le premier élan vers une véritable participation ne consiste justement pas à sonder le cœur et les intentions des autres; c'est à un examen de sa propre conscience qu'il faut d'abord se livrer...

"Mais les groupes eux-mêmes, questionne le C.S.E., sont-ils disposés à faire leur autocritique, à améliorer leur propre participation?" ⁸.

Pouvoir répondre oui à cette question, ce serait, du même coup, garantir le succès non seulement de la réforme scolaire, mais aussi de l'instauration d'une démocratie authentique.

Les administrateurs scolaires et la participation

L'attitude de certains commissaires et de certains directeurs généraux d'écoles à l'endroit des institutions indépendantes situées sur leur territoire nous donne fortement à réfléchir sur la façon dont ils entendent participer à la réforme scolaire dans leur région. Là comme ailleurs la participation ne se compartimente pas: refusée aux uns, elle n'est guère acquise aux autres. Et l'on peut légitimement penser que les administrateurs auront, demain, à l'endroit de leurs propres écoles, la même intransigeance et le même autoritarisme qui caractérisaient, hier, leurs discussions avec les institutions qui ne relèvent pas directement de leur juridiction.

Une réforme scolaire s'accomplit rarement à coups de dogmatismes et de règlements émanant d'en haut, auxquels il faut se plier dans une sorte d'obéissance aveugle. Un brin d'expérience et de réalisme suffit pour témoigner du contraire. Les directives trop fermes lancées par une autorité trop stricte n'engagent personne à l'adhésion libre: elles provoquent, la plupart du temps, le mécontentement et la forma-

tion de blocs d'opposition passive ou active; elles font souvent naître la tentation de déroger; elles engendrent, en tout cas, la pire calamité qui puisse s'abattre sur un système scolaire à refaire: la passivité.

Il faudra bien admettre, une fois pour toutes, que les réformes annoncées par le règlement No 1, devront, puisque leur champ de concrétisation se situe à l'école, être présentes, d'abord et avant tout, dans la pensée et la volonté des éducateurs de cette école. Autrement, originant des directives rigides et sans appel des administrateurs scolaires, faisant fi de l'initiative personnelle et dynamique de ceux qui sont vraiment près de l'enfant, ces réformes se révéleront, au mieux, un calquage pitoyable dont le moins qu'on puisse dire est qu'il ne correspondra pas nécessairement aux besoins, ni à la mentalité, ni à l'attente de la communauté scolaire en question.

Vérités simples dont le ministère de l'Éducation s'est si heureusement souvenu lorsqu'il a proposé la création d'un atelier pédagogique dans chaque école.

“La forme de participation qui est proposée pour l'application du règlement No 1 a ceci d'original qu'elle rejoint l'individu et l'engage, en qualité d'éducateur, dans la mise en chantier d'une réorganisation scolaire”.

“L'exiguïté du champ d'activité qu'est l'établissement scolaire et le nombre restreint d'individus en cause rendent possible cette forme de participation. C'est en effet chacune des écoles qui doit réformer sa pédagogie”.

“Il faut maintenant considérer les maîtres et les parents travaillant ensemble à l'élaboration d'un projet de renouvellement pédagogique pour leur école comme des partenaires associés dans une œuvre qu'ils bâtissent pour leur petite communauté qu'est l'école. En même temps, le Ministère qui leur remet non seulement le poids de l'œuvre mais le privilège de l'option reconnaît en eux des partenaires pour la réalisation du plan général de réorganisation scolaire. Il témoigne de sa foi en l'action communautaire des éducateurs”.

“L'école coopérative est un défi au dynamisme et à la solidarité des éducateurs. Pour le relever, ces derniers doivent inventer des instruments de travail du type de l'atelier pédagogique. C'est l'unique moyen d'aller au-delà des réformes verbales et de consolider une politique d'authentique autonomie des institutions scolaires”⁹.

Est-ce assez limpide? C'est de cette mentalité que devront d'abord s'imprégner les administrateurs. Ce sera leur premier pas vers la participation; un pas difficile, parce que — victimes, autant que bourreaux — ils sont paralysés par une longue tradition d'autorité obscure et impersonnelle qui ravalait, ni plus ni moins, les éducateurs au rang de simples exécutants. D'autant plus difficile que parfois, en plus de se convaincre eux-mêmes du bien-fondé de cette philosophie nouvelle, ils devront en animer leurs différentes écoles, de manière à transformer les exécutants de jadis en créateurs dynamiques et unis.

Le rôle des directeurs généraux dans l'actuelle réforme n'en demeure pas moins primordial. Ils sont, avec les principaux d'écoles, les instigateurs des ateliers pédagogiques. “Réunis en équipe de travail avec des représentants de ceux à qui le projet est destiné, c'est-à-dire les parents et les maîtres, ils élaborent une esquisse d'atelier pédagogique définie assez clairement pour tenir compte des principes qui inspirent l'atelier et assez souple pour permettre aux artisans de l'adapter aux conditions de leur milieu scolaire”¹⁰.

Animer un milieu sans imposer ses vues, lui fournir des informations qui ne risquent pas d'être perçues comme des directives, accepter même, le cas échéant, que les esquisses proposées soient modifiées par les véritables artisans, parents et maîtres, voilà à quels renoncements les directeurs généraux, en particulier, devront souscrire! C'est, nous en sommes bien conscients, une forme de participation assez contraignante. Mais, “il n'y a pas de participation sans contrainte”¹¹.

Quant aux commissaires d'écoles, c'est à eux qu'appartiendra le rôle de préparer le plan d'action définitif et de le présenter officiellement au ministère de l'Éducation. On peut logiquement s'attendre à ce que ce plan soit une véritable émanation des ateliers pédagogiques mis sur pied dans toutes les écoles du territoire. Et, puisque la participation est à base de confiance, nous sommes prêts, pour notre part, à accorder la nôtre aux commissaires d'écoles et à penser qu'à travers une coordination nécessaire, ils essaieront, par tous les moyens, de respecter les voix qui originent de la base et qu'ils ne sont pas habitués d'entendre. Pour eux aussi la participation sera contraignante. Ils devront se départir de certains réflexes très solidement ancrés: ceux, notamment, de considérer les parents uniquement comme des électeurs-contribuables et les professeurs uniquement comme des salariés toujours trop bien payés,

alors que notre révolution scolaire fait, des uns et des autres, des artisans, des collaborateurs et des conseillers indispensables. Ils devront oublier une foule de souvenirs mal digérés: négociations acerbes des conventions collectives avec les syndicats de professeurs; récriminations parfois agressives de certains groupes de parents.

Les administrateurs scolaires n'ont guère eu jusqu'à présent la chance de faire la preuve d'un réel désir de participer. Ils traceront eux-mêmes le bilan de leurs efforts en ce sens par leur attitude en face des ateliers pédagogiques. Ces ateliers seront d'ailleurs, pour tous les groupes intéressés à l'éducation, les instruments d'une constante recherche de perfectionnement. Car... "Personne ne saurait dire à présent jusqu'à quel point la pratique loyale d'une authentique participation transformera, à la longue, dans la province, les mentalités des groupes et le style des échanges et des relations humaines"¹².

Les éducateurs et la participation

Le règlement No 1 "détermine certes les cadres généraux à l'intérieur desquels la réforme pédagogique de l'Élémentaire et du Secondaire doit s'accomplir, mais il fait de la collaboration de tous les éducateurs une condition nécessaire à la réalisation des modalités concrètes de cette réorganisation dans chacun des milieux intéressés"¹³.

Il nous semble que c'est là une déclaration d'intention généreuse et hautement civilisée. Confier la réalisation d'une réforme pédagogique à ceux qui, éducateurs par nature ou par profession, se trouvent les plus près de l'enfant, c'est donner à cette réforme toutes les chances de s'accomplir avec réalisme et de correspondre vraiment aux besoins de l'école et de sa clientèle.

La formule de l'atelier pédagogique est une trouvaille heureuse dont le principal mérite est de faire démarrer la réforme à l'endroit même où elle devra s'accomplir; car c'est au niveau de l'école que se situe cet atelier. "On ne forme pas celui-ci à partir d'une vague représentation des parents et des maîtres d'une région ou d'une municipalité. Ce sont les éducateurs (maîtres et parents) d'une école donnée qui décident de s'associer pour travailler ensemble en atelier pédagogique. Les organismes qui viennent coiffer l'atelier ne sont que des organismes de liaison ou de coordination"¹⁴.

Les parents et les maîtres peuvent donc se féliciter du rôle important qu'ils se voient attribuer dans la réalisation de la réforme scolaire. Par une logique des choses qui a fini par triompher, on remet enfin la clef du système d'éducation entre les mains des véritables propriétaires conjoints de l'édifice scolaire. Seulement... la clef n'ayant pas ou peu servi, s'est couverte de rouille; la porte... s'ouvre mal; les co-proprétaires... ne se connaissent presque pas... se craignent, s'étudient, se méfient: que feront-ils de cette maison un peu vieille, dont ils héritent en commun et qu'ensemble ils doivent reconstruire ?

Les parents avaient droit à cet héritage. "L'intérêt qu'ils portent à la formation de leurs enfants, leur connaissance du milieu familial et social en font des interlocuteurs valables, des collaborateurs efficaces, des conseillers sérieux en ce qui concerne la préparation et la réalisation des projets de réforme"¹⁵.

Et les enseignants ? Leur participation active... "à l'orientation de l'enseignement est garantie du réalisme des projets"¹⁶. Elle permet "d'enraciner profondément le renouveau pédagogique dans la mouvante réalité sociale du milieu"¹⁷. Les enseignants sont les agents principaux de toute réforme scolaire"... Leur rôle est "très important, non seulement dans la réalisation d'un projet de réforme, mais dans la préparation même de ce projet"¹⁸.

De tels jugements sur les parents et sur les enseignants nous mettent nécessairement en confiance. Avouons cependant que nous nous sentirions encore plus à l'aise si ce jugement sur les parents avait été formulé par les enseignants et si le jugement porté sur les enseignants émanait des parents; ou encore si l'un et l'autre des deux groupes endossaient réciproquement ces jugements.

N'est-il pas fondamental que les parents et les maîtres se groupent autour d'une table, animés d'une confiance et d'un respect mutuels ? Le sort de l'atelier pédagogique ne se trouve-t-il pas lié à cette démarche initiale ? Ne faut-il, avant toute chose, détruire certains préjugés que l'ignorance et l'absence de véritable dialogue ont solidement ancrés dans les cœurs ? Certains témoignages nous convainquent trop éloquemment que les groupes qu'on veut mettre en présence et qui devront, en définitive, communiquer et échanger vraiment ne sont pas prêts à le faire, n'ont pas, pour ainsi dire, entrepris encore leur propre conversion. Et, ici le risque est grand qu'on ne se trouve irrémédiablement en face de deux blocs...

D'un côté, le bloc des enseignants. Paralysés par la crainte de voir envahir par des parents omniprésents un univers fermé qu'ils sont parvenus, souvent inconsciemment, à se créer, ils ouvriront peut-être la porte de l'école mais garderont jalousement close celle de leur cœur; leur univers restera fermé. "Quels conseils, diront-ils, un pauvre profane peut-il donner à un chirurgien, à un ingénieur, à un avocat, à ... un pédagogue?" Le mot est lâché. Il suffisait d'y penser: pédagogue impressionne beaucoup plus que ... éducateur, par exemple. Et, comme soulignait quelqu'un tout récemment, lancés sur cette bonne piste, les enseignants, dans leurs contacts avec les parents, s'efforcent d'utiliser un langage ésotérique, se dirigeant lentement vers une chapelle où les parents n'osent jamais les suivre: n'entre pas qui veut dans une société occulte. En somme, "De quoi, docteur, mon fils peut-il bien souffrir?" — "Votre fils, monsieur, souffre de coxalgie ... à moins qu'il n'ait un ascaride lombricoïde ... n'a-t-il pas présenté, à sa naissance, quelque symptôme de conjonctivite? ... une hydrocéphalie latente serait aussi à craindre". — !??. Voilà bien un client qui ne posera plus jamais de questions!

De l'autre côté, le bloc des parents. Atteints d'abord par les réflexes de la timidité lorsqu'ils rencontrent, isolément, les professeurs de leurs enfants, ils deviennent — par un mécanisme de défense qu'on appelle, sauf erreur, la formation réactionnelle — incroyablement agressifs lorsqu'ils se retrouvent en groupe pour discuter de questions d'éducation en général. "On n'a plus, disent-ils, les professeurs qu'on avait. Moins dévoués, des salaires exorbitants, deux mois de vacances ... et ils demandent encore des augmentations! Ne pourraient-ils pas, au moins, faire faire les devoirs à l'école? Mon fils réussit bien: il a l'intelligence de son père; mon fils réussit mal: il a un bien mauvais professeur". Des âmes généreuses et progressives fondent une association parents-maîtres. Lors des assemblées générales, il y a toujours plus de parents que de maîtres. "Vous voyez bien, disent certains parents, que les maîtres ne sont pas intéressés à l'éducation: nous sommes une centaine de parents et ils ne sont qu'une quinzaine de maîtres". On illustre ici, de façon éloquente, l'existence des blocs: "nous, les parents; eux, les professeurs". Et, assez allégrement, on oublie que si, lors d'une assemblée générale de l'association parents-maîtres, il y a plus de parents que de maîtres, c'est que cela correspond à l'exacte réalité: une école primaire de 300 élèves n'engage tout de même pas 300 professeurs!

Les préjugés de part et d'autre, doivent disparaître. Ils ont déjà amené assez de ravages. Nous avons connu, lors des grèves d'enseignants, les déchirements que ces préjugés peuvent causer et dont l'enfant devient, tôt ou tard, la victime. Une nation divisée contre elle-même ne s'oriente guère vers un système scolaire cohérent et dynamique.

L'Atelier pédagogique est une formule nouvelle. Le règlement No 1 trace des cadres nouveaux: parents et maîtres ignorent également ce que seront nos structures scolaires de demain. C'est à eux qu'on a confié, justement, le rôle exaltant de les édifier. Les querelles contenues et les préjugés chroniques n'ont plus cours. Qu'ils se mettent à la tâche avec générosité et dynamisme. Le sort de notre système scolaire et, en fin de compte, des enfants dont ils ont la charge est entre leurs mains!

En guise de très longue conclusion

BEAUCOUP PLUS QU'UNE RÉFORME SCOLAIRE

"Une nouvelle civilisation, incarnant dans un moment historique les valeurs éternelles". Voilà, selon Folliet que nous citons en introduction, l'idéal auquel le monde aspire.

"Pratiquement, souligne-t-il ensuite, cela veut dire un passage de la démocratie formelle et parlementaire à la démocratie concrète et complète, ..." Et il ajoute un peu plus loin: "La démocratie doit commencer dans la commune et l'atelier"¹⁹. L'atelier dont Folliet parle n'est évidemment pas, dans son esprit, l'atelier pédagogique. Nous suggérons pourtant, au lecteur, de savourer, durant quelques instants, l'allure symbolique de cette citation.

Notre nation n'est-elle pas, elle aussi, un "monde qui se cherche"? N'aspire-t-elle pas à une "nouvelle civilisation"? Ne désire-t-elle pas entrer dans la phase de la "démocratie concrète et complète"? Ne prendra-t-elle pas, grâce à sa participation au plan scolaire, un élan déterminant et irréversible dans ce sens? Se poser ces questions, c'est déjà, un peu, apporter des réponses.

Sans disserter plus longuement sur cet aspect du problème, il nous faut cependant en faire ressortir le côté un peu paradoxal. La réforme scolaire telle qu'on veut l'entendre sera, nous l'avons dit, à la mesure de la participation; en même temps, cette réforme servira, en quelques sorte, de lieu d'appren-

tissage de cette participation. Nous apprendrons, pour ainsi dire, ce qu'est la participation en participant, comme on apprend à danser en dansant... Bien sûr! ce n'est pas très fort. Car il faudrait bien, tout de même, pouvoir compter sur quelques données prérequisées.

“Un véritable comportement de participation, peut-on lire dans le rapport du C.S.E., ne sera possible, au niveau des rouages de la province, que si ce comportement est déjà entré dans la pratique quotidienne de toutes les cellules sociales, depuis le parti politique jusqu'au sein des institutions d'enseignement”²⁰.

Nous situons pourtant, avant toute chose, le désir constant de dépassement. “La participation se fera au prix d'un immense effort. Il faudra d'abord inventer des mécanismes de rencontre et de dialogue”²¹. Et ce dépassement se réalisera, croyons-nous, dans l'acceptation initiale de fournir “cet immense effort”. Quant aux “mécanismes de rencontre et de dialogue”, on en a inventé un, récemment: l'atelier pédagogique; travailler à la création d'un tel atelier s'inscrit aussi dans la ligne de ce dépassement.

À toutes fins pratiques, nous pressentons, d'ores et déjà, qu'à la faveur de cette réforme scolaire, les hommes, les femmes, la nation entière sera transformée.

L'ATELIER PÉDAGOGIQUE, UN RISQUE

Personne ne peut dire ce que sera exactement notre système scolaire dans quelques années. Aura-t-on réussi, au primaire, à éliminer les années-degré et à réaliser le regroupement fonctionnel des enfants? Notre cours secondaire sera-t-il un cours vraiment polyvalent avec options graduées et promotion par matière? — Probablement. Mais, à tout prendre, il faudrait bien admettre que nous n'en savons rien.

Le règlement No 1 se caractérise davantage par son esprit (une réforme pédagogique centrée sur l'enfant et réalisée par des éducateurs dynamiques et unis) que par les divers articles qui le composent. C'est d'ailleurs ici qu'apparaît, dans toute son évidence, le risque que court le ministère de l'Éducation en accordant tant d'importance à la participation et en inventant le mécanisme des ateliers pédagogiques. Car, il est permis de penser que l'un ou l'autre des ateliers pédagogiques, pourrait, après une sérieuse étude de la question, en arriver à différer très sensi-

blement d'opinion avec le Ministère sur le bien-fondé de tel ou tel article. Nous n'osons croire que le Ministère enlèverait alors aux éducateurs la confiance qu'il avait mise en eux; nous croyons même que, si un très grand nombre de ces ateliers tombaient d'accord sur des vues très différentes de celle du Ministère, ce dernier devrait se remettre à l'étude de certains de ses avancés et, le cas échéant, reviser modestement ses politiques. C'est là croyons-nous, que le Ministère prend son plus gros risque.

... MAIS UN RISQUE CALCULÉ

“Attention, mon cher, vous êtes sur un terrain glissant!” Armons-nous pourtant de crampons et sondons brièvement cette hypothèse, ne serait-ce que pour semer un peu d'inquiétude...

Mais, auparavant, un avertissement formel: il ne s'agit pas ici de suggérer à qui que ce soit d'utiliser la formule des ateliers pédagogiques dans le but unique et mesquin de contrer les réformes avancées par les autorités scolaires. A bon entendeur...

Nous admettons d'emblée que “Pour saisir les données de la situation scolaire et pour inventer les solutions qui conviennent, une très grande ampleur de vision est nécessaire ainsi qu'un esprit prospectif et novateur, une entière liberté à l'égard de ce qui a existé jusqu'à ce jour”²². Aussi posons-nous, comme préalable, que, dans l'hypothèse d'une contestation, l'atelier pédagogique a été vraiment perçu comme un canal de participation réelle et non pas comme arme utile pour la défense du statu quo.

Le risque qu'assume le Ministère nous paraît donc calculé. Et si les ateliers pédagogiques s'abreuvent, comme nous l'espérons, aux sources d'un dynamisme sans cesse renouvelé, s'ils s'inspirent des principes d'une participation franche et positive, il n'y a alors rien à craindre: la réforme scolaire tant attendue viendra, soucieuse de s'adapter constamment à la “mouvante réalité sociale du milieu.” Elle sera faite d'une constante remise en question et comme l'affirme quelque part Célestin Freinet, à l'image de la vraie science “elle se rira des tabous, sachant bien que la vérité d'aujourd'hui sera peut-être l'erreur de demain et qu'il n'y a d'avancement que dans l'examen permanent des problèmes posés par la vie”.

Et si la réforme ne respectait pas la lettre du Rapport Parent et du règlement No 1? Pour notre part, nous ne sursauterons que lorsqu'elle en trahira l'esprit •

¹ FOLLIET, Joseph, *L'avènement de Prométhée*, Lyon, Chronique sociale de France, pp. 218-219.

² On relira avec profit l'éditorial de Jean-Claude Sauvé: "Le Rapport annuel 1964-65 du C.S.E.: Un document qui n'a pas vieilli" dans *Prospectives*, décembre 1966.

³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'Atelier pédagogique*, guide pédagogique No 5.

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Institutions associées et institutions privées*. Document d'éducation No 1, pp. 12-13.

⁵ *Ibidem*, pp. 12-13.

⁶ Ce n'est pas notre propos d'en entreprendre ici la contestation.

⁷ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La participation au Plan scolaire*. Rapport annuel 1964-65, pp. 64-65.

⁸ *Ibidem*, p. 112.

⁹ ATELIER PÉDAGOGIQUE. *Op. cit.*, p. 27.

¹⁰ *Ibidem*, p. 20.

¹¹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, p. 65.

¹² CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, p. 56.

¹³ ATELIER PÉDAGOGIQUE, *op. cit.*, p. 12.

¹⁴ *Ibidem*, p. 15.

¹⁵ ATELIER PÉDAGOGIQUE, *op. cit.*, p. 13.

¹⁶ *Ibidem*, p. 14.

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École coopérative — Polyvalence et progrès continu*, document d'éducation No 2, p. 11.

¹⁸ *Ibidem*, p. 106.

¹⁹ FOLLIET, Joseph, *op. cit.*, p. 219.

²⁰ LA PARTICIPATION AU PLAN SCOLAIRE, *op. cit.*, p. 57.

²¹ *Ibidem*, p. 59.

²¹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.* p. 30.