

La participation en milieu scolaire: un rêve habitable?

par Jean-Yves RICHARD*

UNE COMMISSION d'étude sur la vie collégiale au CEGEP du Vieux-Montréal et le rapport Trudel au CEGEP de Saint-Laurent recommandaient récemment la participation par représentants. Cette offre s'inscrit dans une tendance administrative constante. En effet, du rapport Parent au rapport Roy, du rapport Deschênes au rapport Trudel, on continue d'offrir le même style de participation.

Pour certains, cette politique de participation est inscrite dans la nature même des choses; elle résulte alors d'une urgence intérieure. Elle s'appuie sur une philosophie de l'éducation qui considère l'étudiant comme agent principal de sa formation. Dans ce sens, l'étudiant doit participer à l'élaboration des politiques et des décisions qui conditionnent directement son apprentissage. Une telle attitude, appuyée sur un concept qui depuis un certain temps a fait l'objet de plusieurs études et recommandations, est évidemment solide et porteuse de promesses. Dans le contexte actuel cependant elle ne sera pas reçue; nous préciserons plus loin les raisons de ce refus.

Pour d'autres, la politique de participation est le meilleur moyen d'éviter la contestation ou constitue un flirt nécessaire avec la jeunesse. Pour ceux-ci, et ils sont nombreux, cette politique résulte de la peur. «*Never fear to dialogue but never dialogue out of fear*» disait cependant John Kennedy. Issu de la peur, le leitmotiv de la participation trahit alors une recherche de la sécurité et se situe spontanément au niveau des structures: il ne s'appuie sur aucune philosophie de l'institution et de la relation d'apprentissage, de l'éducateur et de l'éduqué.

Toutes ces offres de participation (mis à part le rapport Parent) se situent après octobre 68. Dans le même temps, les étudiants affirmaient qu'ils ne voulaient pas d'une participation «pour mieux se faire fourrer». Ceci, ils le répètent depuis octobre 68; ils poussèrent même la logique de leur option jusqu'à saborder leurs propres associations. Aussi, dû au contexte historique, ces offres de participation furent perçues comme des concessions aux revendications étudiantes et non comme le résultat de convictions personnelles; comme une certaine attitude machiavélique des administrateurs; comme le désir d'institutionnaliser la contestation pour mieux la diriger; comme un flirt, et non comme une urgence intérieure qui émanerait d'une philosophie nouvelle de la

* L'auteur est adjoint au vice-président à l'enseignement de l'Université du Québec.

relation d'apprentissage. Toutes ces perceptions coexistent avec l'apparition de ces rapports qui, dans les faits, ne firent que muscler le scepticisme de certains jeunes au lieu de leur suggérer une crédibilité enfin possible.

C'est pourquoi les étudiants refusèrent et refusent encore, en général, la participation. Plusieurs adultes sont étonnés de ce refus des étudiants. Ils ne comprennent pas en effet que les étudiants, après avoir revendiqué la participation (parfois même violemment) pendant les cinq années qui ont précédé 68, refusent aujourd'hui la participation offerte. Pour ceux qui ne vivent pas quotidiennement avec des étudiants, ce refus est en effet incompréhensible.

Dans le but de comprendre ce refus et d'en préciser la physiologie, essayons de décrire ces différents types d'étudiants et de refus.

Dans certains cas, l'option idéologique qui portait la revendication d'hier porte aussi le refus d'aujourd'hui. En effet, les étudiants qui revendiquaient la participation étaient les étudiants les plus engagés socialement et, souvent, dans une option idéologique de contestation globale de la société. Aujourd'hui, ils sont convaincus que l'Université n'est pas un instrument à utiliser pour réaliser cette contestation globale. En conséquence, ils disent non aujourd'hui à la participation dans l'Université. Ce non, paradoxalement, répond dans le fond à la même revendication que les réclamations d'avant 68.

Ainsi, pour ces étudiants, participer c'est se laisser assimiler par les forces répressives de «l'establishment», c'est accepter l'institutionnalisation de la contestation et donc sa mort; c'est accepter l'Université comme instrument de révolution. Cette acceptation renforcerait alors l'establishment. Dans la logique de cette dialectique, ces étudiants ne peuvent donc que refuser la participation. Car, pour eux, l'Université n'est pas un lieu de révolution. Même si elle pouvait opérer une certaine évolution valable; même si elle pouvait faire de bonnes choses; même là — et à plus forte raison — il faudrait ne pas y participer et empêcher les réformes de s'installer. Dans ce sens, les révolutionnaires à contestation globale combattent avec plus de fougue les réformistes que les amorphes, les administrateurs «qui ont de l'allure» que ceux qui ont toujours les pieds dans les plats. Pour eux, la situation doit pourrir car la vie — la révolution — naît de la pourriture. A l'extrême d'ailleurs, ces étudiants quittent l'université et constituent une partie importante des *drop-outs*.

Pour un autre groupe d'étudiants, le scepticisme devant cette offre de participation est justifié. En effet, pour les étudiants qui ont abouti au leitmotiv,

«dialoguer c'est se faire fourrer», et qui se sont effectivement «fait fourrer» antérieurement dans leur effort de dialogue, il ne faut pas s'attendre à ce que du jour au lendemain ils perçoivent l'administrateur d'une façon différente. Il y a ici un certain «dédouanage» (dixit Desbiens) à faire de l'administrateur avant que les étudiants croient en sa sincérité et en son intégrité lorsqu'il parle de participation et lorsqu'il essaie de suggérer des structures de participation. Dans un premier temps, sa sincérité et l'authenticité de son offre sont mises en doute. Ici, la participation se situe au niveau de la crédibilité qui se mérite et non d'un pouvoir qui s'obtient ou se prend.

Pour d'autres étudiants, il fut si peu souvent fait appel à leur collaboration dans le passé qu'ils sont actuellement incapables de répondre à l'offre faite. En effet, souvent considérés comme des enfants, ils ne s'imaginent pas être devenus, du jour au lendemain, des êtres capables de penser et de créer, des hommes munis d'une compétence telle qu'on puisse en tenir compte dans des décisions importantes à prendre. Ils ont, eux aussi, à prendre conscience de leur valeur et de leur aptitude à être des collaborateurs. Ils ont à comprendre que les adultes ont compris.

Certains autres étudiants croient que les universités sont très bien pensées et administrées. Dans ces circonstances, leur participation n'est donc pas nécessaire pour l'améliorer. Ces étudiants ne sont pas intéressés à la contestation globale de la société. Ils croient qu'il est possible d'améliorer toutes choses: de les rendre plus humaines et plus efficaces. Ce qui les intéresse dans le fond, c'est de travailler sérieusement à leurs études, d'obtenir un diplôme et d'exercer la profession qu'ils ont choisie.

PROBLÉMATIQUE

Compte tenu de ce contexte, le premier pas consisterait à s'entendre sur une conception bien étayée de la participation et sur sa nécessité, quitte à en préciser par la suite les structures. Celles-ci ne sont pas l'arbre mais le tuteur.

Pris de vertige devant la contestation étudiante, on a commis l'erreur de lancer en 1968 l'idée de participation sans lui donner d'assises idéologiques. Empruntant ce mot aux contestataires, on ne vit pas la nécessité de lui donner un contenu: on avait trouvé, croyait-on, la solution miracle. On n'a pas pris le temps d'asseoir cette idée sur une conception renouvelée de «l'enseignement», et de l'institution scolaire. Nous avons alors assisté à la multiplication de comités. Ils avaient pour tâche, non pas d'élaborer les assises idéologiques de cette réalité nouvelle, de formuler une

hypothèse de fonctionnement et d'établir un échéancier de son implantation; leur tâche consistait à préciser des structures de participation et à définir ses modalités.

Ainsi, le vertige avait donné naissance à une réalité qui, rapidement, deviendra mythique. Ainsi, l'insécurité avait orienté les réflexions vers les structures et les modes de participation. En général, nous en sommes encore là! Évidemment, les structures peuvent être des lieux de maturation et un cheminement valable vers une théorie. Dans le contexte actuel cependant, où certains administrateurs n'ont pas réussi depuis 68 à changer leur image, il ne peut en être ainsi. On les perçoit encore comme des gens qui ne veulent que manipuler: ils ne sont pas plus aptes à une vraie collaboration avec tous les usagers de l'institution acceptés comme partenaires nécessaires; ils n'ont que raffiné leur procédé, disent les étudiants.

Ceci est aussi vrai pour plusieurs institutions qui, depuis 1968, s'essaient au renouveau pédagogique et ont pour leitmotiv la participation. En effet, dans une période d'innovation et de mise en place, les hommes n'ont pas toujours le temps de prendre le temps... de la patience... de la concertation. Tout doit être fait pour HIER. Aussi, les frustrations se multiplient; les rêves se détruisent au contact des frontières du possible; les hommes se minent par suite du décalage entre leur idéal et leur comportement. En un temps d'innovation, la directivité et l'autoritarisme s'imposent souvent dans les faits. Parallèlement, c'est souvent le cas, la verbalisation sur la participation va s'accroissant. Ainsi, en entretenant l'illusion, des hommes se sont vidés; on misait cependant sur eux pour assurer le maintien et l'épanouissement des choses mises en place. Malheureusement, quand cette étape arrivera, ils ne seront plus là avec le même dynamisme et la même confiance: les réticences du réel et la directivité des novateurs auront fait tomber la réalité en même temps que sa dimension mythique; ils auront provoqué l'apparition d'un outillage psychologique d'insécurité, de méfiance et de survie qui se situe aux antipodes de celui requis par la participation.

De même, certains professeurs sont encore perçus comme des mandarins incapables à écouter: ils ne semblent pas plus dociles face au réel; ils ne semblent pas gagnés au concept qui fait de l'éducation un projet personnel et, «de la relation d'enseignement» un apprentissage entre partenaires; ils ne semblent pas comprendre la relativité de l'école «scolarisée» face à l'école parallèle de l'information et de l'action.

Depuis 68, il existe évidemment un nouveau style d'éducateurs. Ceux-ci flirtent avec les étudiants d'une

façon inconditionnelle et, comme le caméléon, seront tantôt maoïstes, tantôt felquistes, tantôt fascistes selon les besoins de la cause. Ici aussi, la grande absente demeure la capacité de leadership. Pour les étudiants, ce nouveau style est aussi méprisable que le mandarinat. Il existe cependant une minorité croissante d'audacieux qui — dans leurs classes ou leurs départements — collent au réel et collaborent avec des «s'étudiants». Leur problème consiste alors à ralentir les élans de participation.

La principale raison de ces comportements réside souvent dans le fait que le quotidien prend d'assaut et demeure le maître de l'éducateur et de l'administrateur d'aujourd'hui: ceux-ci n'ont plus le temps de penser, de prendre le recul nécessaire pour assumer le quotidien et l'intégrer à leur dynamisme de vie. Évidemment, tout ceci se situe au niveau des perceptions. Par ailleurs, la réalité est rarement conforme aux perceptions que l'on en a. La perception demeure cependant le déclenchement principal de la vie et de l'action. On agit toujours dans la ligne de son coup d'œil.

On semble s'entêter aussi à ne pas croire en l'importance des perceptions. Certains administrateurs sont encore perçus comme des gens qui veulent «fourrer» les autres, plus ou moins subtilement. De plus, certains comportements adoptés depuis 1968 ne semblent pas justifier un changement de perception. Le dédouanage de cette perception est cependant à faire car la participation entre partenaires a pour pilier la crédibilité, le respect, et la confiance mutuelle. L'absence de leaders est dramatique. Le leader étant celui dont «la présence est en appel»; celui qui n'a pas cru que la crédibilité coexistait avec la prise du pouvoir, mais que, assise du leadership, elle se méritait. Le pouvoir s'obtient; le vrai progrès repose cependant sur la crédibilité et non sur le pouvoir, surtout dans un univers de participation.

TROIS CONSTATATIONS

Interrogeant le vécu de la jeunesse, nous remarquons d'abord que les étudiants participent. Une lecture attentive du comportement des jeunes nous permet de découvrir en effet la naissance d'un nouveau style de participation. La participation à Perspectives-Jeunesse, aux cliniques d'assistance populaire (drogue-secours, assistance légale, comptable, médicale, etc.); aux manifestations se rapportant au bill 63; la densité de participation à certains cours lorsqu'ils sont axés sur des projets (cartes géographiques de Montréal, urbanisme en milieu défavorisé); l'émergence et la multiplication des *Free Universities* américaines, comp-

te tenu de leurs objectifs et de leurs méthodes de travail, etc.; tous ces lieux de participation intense nous permettent de découvrir l'existence d'une certaine participation active. Les étudiants participent donc! Ils participent à des projets et à des projets à incidence sociale. Le contenu du projet et les objectifs poursuivis créent l'homogénéité du groupe et assurent la qualité de la participation. Il y a une relation positive directe entre le pouvoir qu'a un projet d'homogénéiser un groupe et la qualité de la participation.

Une autre constatation consiste dans le fait que l'institution scolaire n'est pas, pour les étudiants d'aujourd'hui, un projet. Comment une collectivité qui ne s'est pas encore donné de projets collectifs; comment une réforme fondamentale en éducation qui — jusqu'à maintenant — ne s'est située qu'au niveau des structures, a visé la rentabilité immédiate et privilégié le quantitatif sur le qualitatif; comment une telle conjoncture peut-elle permettre à l'institution scolaire de devenir projet pour les «s'éduquants» (les étudiants)? Dans ce contexte, en effet, nous ne pouvons même pas leur assurer d'y vivre une expérience d'un enrichissement exceptionnel. Nous ne sommes même pas assurés de les préparer à jouer un rôle social conforme à leur formation. Nous ne pouvons même pas leur garantir l'élargissement de leur capacité d'apprentissage et de leur soif d'apprendre à apprendre.

Si nous faisons une lecture attentive du milieu étudiant, une autre certitude s'impose à nous. La représentativité (dans son sens traditionnel) est pour eux un mythe: personne ne peut parler au nom de tout le monde sur tous les sujets, surtout dans une conjoncture marquée par la conquête de l'individualisme, la reconnaissance du pluralisme, la sur-spécialisation de la connaissance. Le contexte social suggère d'ailleurs cette même conviction. Nous référant à certains événements politiques récents, nous remarquons en effet que les frontières de la croyance en cette conception de la représentativité se rétrécissent quotidiennement.

FORMULATION D'UNE HYPOTHÈSE

Les trois constatations précédentes suggèrent que la participation doit reposer, en milieu scolaire comme ailleurs, sur l'idée de projet. Plus précisément: l'éducation doit être conçue comme un projet personnel avec la possibilité relative mais réelle de confectionner son propre «menu d'apprentissage». L'étudiant doit être conçu comme un «s'éduquant» — surtout en milieu universitaire —. Ainsi, l'Université deviendrait cette banque privilégiée — mais non unique — de compétences humaines et de ressources techniques. Guidé par ses expériences antérieures et ces compé-

tences humaines, l'étudiant pourrait alors composer son projet personnel d'apprentissage. Ainsi l'éducation deviendrait permanente et du même coup l'Université. Présentement, l'erreur consiste à parler d'université permanente sans avoir d'abord précisé les données et le nouveau concept nécessaires à une véritable éducation permanente.

Cette conception suppose aussi que le «s'éduquant» planifie son apprentissage, fréquentant alternativement l'université et le milieu professionnel, selon ses besoins. Ceci implique évidemment une «programmation d'apprentissage» pensée conjointement par les employeurs et les universités. Pour y arriver, nous le constatons bien, les mentalités sont à changer profondément. Ainsi, l'employeur éventuel serait aussi responsable que l'université de la formation du «s'éduquant». Les stages connaîtraient alors des dimensions inconnues, seraient souhaités par les employeurs et, beaucoup plus éducatifs pour les étudiants. L'apprentissage résulterait vraiment de cette confrontation créatrice constante de la théorie et de la pratique, de l'idéal et du possible. Existerait alors la véritable éducation permanente et le problème du placement (qui n'est pas d'abord un problème de débouchés) acquerrait une dimension plus humaine et plus valable. Ainsi s'implanterait progressivement une vision beaucoup plus valable, viable et intégrative du concept d'éducation.

Ces assises sociales posées — elles sont loin d'être exclusives — la participation sera sans doute possible. Elle devra alors avoir pour axe principal, le projet. Elle se situera alors en milieu scolaire, au niveau de la communauté d'apprentissage. L'éducation «projet personnel» provoque en effet la formation de la communauté de recherche ou d'apprentissage. En effet, les «s'éduquants» se regroupent alors spontanément selon les affinités d'apprentissage (leur inscription à un même «programme»). Ainsi se forme en milieu scolaire la communauté homogène (la seule possible de nos jours) axée sur un même projet d'apprentissage. La participation y est normalement (en corrélation avec la liberté d'inscription de l'étudiant) spontanée et recherchée, vivante et efficace. L'expérience de l'Université du Québec, où le module a été spontanément choisi comme lieu privilégié de participation, est éloquent à ce point de vue. La participation au module demeure en effet, à l'Université du Québec, l'endroit où la participation a le mieux marché. Et le module est le lieu le plus près de la communauté d'apprentissage; le module est le regroupement des étudiants par affinités d'apprentissage.

Les autres comportements de participation résulteront alors normalement de cette première implantation. Dans la mesure de sa pertinence au projet, la participation sera alors souhaitée et recherchée. Elle

émanera de la vie d'apprentissage. La représentation sera alors possible car les hommes ne représenteront plus des hommes (ce qui est — dans l'absolu — un rêve non habitable) mais des projets, des exigences d'apprentissage, des états d'apprentissage. Les étudiants qui représentent aujourd'hui leurs confrères auprès des plus hautes instances de l'université vous diront qu'ils parlent en leur nom personnel. Trop loin de la «communauté d'apprentissage», ils deviennent vite des «notables» sans racine dans le milieu étudiant. Inversement, des faits récents survenus en Gaspésie nous ont démontré que les leaders naturels issus d'un objectif collectif représentaient mieux la collectivité (en regard de ce projet) que le député ou le ministre de l'endroit. On ne peut représenter inconditionnellement des hommes; il semble cependant admis qu'on puisse représenter des projets ou représenter l'état d'une recherche au nom d'un groupe de chercheurs. Pendant les trois dernières années, en effet, la représentativité n'a pas été rejetée mais, pendant cette période d'incubation, son sens a changé.

Il sera alors nécessaire de penser la participation aux structures de l'institution «selon l'ordre du jour», i.e. selon la relation de celui-ci avec les projets collectifs. Ainsi, les équipes de participants seront mobiles. La participation en effet sera vécue selon que s'établira sa nécessité en regard du projet personnel devenu projet collectif (communauté d'apprentissage). Évidemment, ceci ne s'opérationnalise pas facilement. Voici, cependant, une tâche urgente pour les spécialistes de l'imagination et de l'opérationnalité. Penser la coordination d'une participation nécessairement mobile mais combien plus efficace. Est-il en effet plus efficace de décider rapidement et de consacrer ensuite six mois à s'expliquer, s'amender, se défendre, etc.? Ici aussi, un nouveau concept d'efficacité est en gestation. Dans un monde de participation, l'efficacité doit être pensée différemment: il faut prendre le temps de la maturation et de la patience; il faut prendre le temps des hommes et non de la machine; il faut prendre le temps du possible et non de l'idéal; il faut prendre le temps d'avoir le temps. Une planification qui saurait composer avec ces contraintes est absolument nécessaire à la vie de la participation.

Il sera aussi important d'admettre que la parité est un mythe, surtout si l'information est inégale: elle ne peut donner la compétence! De plus, dans un monde de participation, elle n'est même pas souhaitable, si l'information est égale: elle fausserait alors la situation en la définissant en termes de pouvoir! Des compétences qui discutent d'un problème ne pensent pas à la parité: «le bien n'a qu'à paraître et besogne est faite» disait André Laurendeau. Plus une participation s'éloignera du projet, plus importante

sera cependant l'incidence information. Elle devra alors suppléer au manque d'implication et assurer l'égalité dans la compétence à participer. L'Université pourrait alors fournir aux participants (professeurs et étudiants) un gérant d'information i.e. un spécialiste des procès-verbaux, des réunions, des comités, etc.; un homme qui fournirait aux participants toutes les informations pertinentes aux échanges qu'ils envisagent.

CONCLUSION

Évidemment, ce phénomène de participation est un élément d'une mutation sociale beaucoup plus profonde. En effet, la participation ne peut s'installer uniquement en milieu scolaire. Un modèle identique de gouvernement doit s'installer simultanément dans la société. Ce support social est nécessaire! Il s'agit en fait — entre autres choses — d'une mutation du concept de représentativité, du concept de l'éducation, du concept de l'efficacité; passage d'une société paternaliste à une société démocratique, passage du monologue au dialogue. Nous vivons présentement les premiers tâtonnements d'une mutation sociale qui sera sans doute très longue et laborieuse, mais qui peut être printanière. Il ne faut donc pas s'étonner si les acteurs, en place aujourd'hui, n'ont pas illico l'armature psychologique nécessaire à la vie de cette nouvelle conception de l'institution scolaire et de son fonctionnement.

Nous sommes à apprendre la tolérance et à découvrir l'importance de la crédibilité; nous sommes à intégrer la relativité du pouvoir et de la connaissance théorique; nous sommes à découvrir la faiblesse du paternalisme et de la relation autoritaire, la plus haute valeur humaine du dialogue face au monologue; la suprématie de la crédibilité sur le pouvoir né d'une fonction sociale. Nous nous mettons à l'école de l'homme, nous apprenons les lois de l'écoute.

De grande absente, l'imagination devient la grande maîtresse. L'avenir sera à ceux qui auront aujourd'hui de l'imagination. L'avenir sera à ceux qui aujourd'hui sauront écouter les réalités qui émergent de ce monde en mouvement (prendre la participation là où elle émerge): car le réel d'aujourd'hui contient déjà demain. La vie ne s'opérationnalise et ne se structuralise sans doute pas facilement!

Enfin, la participation n'a pas pour but de permettre à l'Université d'atteindre ses finalités, ni de permettre à ses objectifs d'être conformes à ses finalités. Ceci est réalisé par la qualité des projets de

recherche et des opérations d'apprentissage vécus par les étudiants et les professeurs. La participation a pour but de rendre démocratiques les décisions qui touchent directement ou indirectement les projets de recherche.

La valeur académique d'une université réside dans la qualité de ses projets de recherche, et des démarches d'apprentissage qui les mènent à terme. La valeur démocratique d'une université réside dans la décentralisation vécue, la participation souhaitée et encouragée, saisie et maintenue. La corrélation qui

existe entre valeur académique et valeur démocratique est encore à établir: on ne peut prendre cette adéquation comme un postulat.

Il demeure que le style d'université qui s'annonce (*Open University* – télé-université) ne sera démocratique que si les projets collectifs constituent son axe principal. Il demeure que le style de participation qui émerge de l'éloquent silence des trois dernières années est lui aussi axé sur cette idée d'appartenance non pas à une institution mais à un projet collectif, nécessairement inter-disciplinaire ▼