Document generated on 07/14/2025 8:42 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

Conception et naissance d'une école alternative : Rose-des-vents

Ali Haramein, Maryse Gratton and Parents de l'école Rose-des-Vents

Volume 13, Number 2, 1987

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900566ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900566ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Haramein, A., Gratton, M. & Parents de l'école Rose-des-Vents (1987). Conception et naissance d'une école alternative : Rose-des-vents. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(2), 279–290. https://doi.org/10.7202/900566ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1987

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XIII, no 2, 1987

Documents

Conception et naissance d'une école alternative: Rose-des-vents

C'est à l'automne 1984, lors d'une rencontre entre trois parents du quartier Rosemont, que l'idée d'une école alternative de niveau primaire a germé. Discutant, entre autres, de l'avenir scolaire de leurs enfants qui fréquentaient alors des garderies populaires du secteur et déplorant le fait que les résidents de la région Est soient les seuls à ne pas bénéficier du service public d'une école alternative au sein de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (C.É.C.M.), ils décident alors d'organiser une première rencontre des parents intéressés à la création d'une telle école. Lors de cette réunion,[1] une trentaine de parents présents (appelés depuis: groupe fondateur) décident d'entreprendre une démarche d'*élaboration*, de *négociation* et d'*implantation* d'un projet collectif d'école alternative. Le présent document n'aborde que les deux premières étapes de cette démarche. En effet, puisque l'école n'a derrière elle que quelque mois d'existence, l'étape d'implantation ne peut être que l'objet d'analyse et d'écrits ultérieurs.

Démarche d'élaboration du projet

Cette démarche d'ébauche du projet, interne au groupe, s'est étalée sur une période de sept mois. Elle a mobilisé le groupe fondateur à l'occasion de rencontres bimensuelles. Elle a mobilisé en outre, de manière plus intensive encore, un comité de coordination issu du groupe fondateur et dont le mandat était notamment d'animer et d'alimenter les rencontres et de prolonger la démarche du groupe surtout en ce qui concerne la rédaction du projet. Il faut souligner que cette démarche a bénéficié de plus, de l'assistance occasionnelle de la conseillère pédagogique pour les écoles alternatives à la C.É.C.M., assistance en termes d'orientation, d'échéance, de mécanismes et rouages de négociation.

Quant au contenu de la démarche, il fut centré essentiellement sur les principes éducatifs fondamentaux susceptibles de réaliser, d'une part, le consensus au sein du groupe et de fonder de manière réaliste, d'autre part, l'ensemble des activités d'une école hypothétique. Cette école devait en outre constituer une alternative à l'école dite «traditionnelle» et présenter également une couleur propre par rapport aux autres écoles alternatives de la commission scolaire.

La clarification et la formulation des principes ainsi que la recherche de convergence a contribué sans doute à la cohésion du groupe fondateur mais a, du

même coup, écarté quelques parents dont l'idéologie éducative se trouvait trop éloignée du consensus explicite ou implicite en voie de réalisation.

Il serait trop long de décrire la démarche complexe mais féconde sous-jacente au choix, par l'ensemble du groupe, des différents principes éducatifs (crédo ou valeurs)[2]. Contentons-nous de résumer à l'aide de quelques concepts-clés, les principes en question et cela, bien sûr, au risque de réduire le sens de l'ensemble de la démarche:

— En ce qui concerne le développement de l'enfant, le concept d'*intégration* demeure central. Il s'agit, d'une part, du développement des différentes dimensions de la personnalité (cognitives, affectives, sociales, etc.) et le mouvement naturel de celles-ci dans un tout cohérent et maîtrisé par l'enfant lui-même. C'est cette orientation éducative qu'on désigne d'ailleurs, dans les écrits psycho-pédagogiques, par «développement intégral». L'intégration est conçue également au niveau des activités et contenus d'apprentissage et rejoint, sous cet angle, des mouvements pédagogiques tels qu'intégration des matières, pédagogie par projets, apprentissages significatifs, etc. Enfin, le concept d'intégration se dégage également d'un ensemble de principes contenus dans le projet concernant le respect et l'utilisation positive des différences. Il s'agit là de l'intégration des enfants avec toutes leurs particularités dans des groupes qui progressent vers la cohésion et cela, précisément, grâce à la prise en compte et l'interaction des différences entre les participants. C'est ainsi d'ailleurs que le projet souhaite et prévoit la présence, dans la mesure du possible, d'enfants présentant des particularités culturelles (différentes ethnies, religions, etc.) ou personnelles (physiques, mentales, affectives, etc.)

— Ces développements et apprentissages devraient se réaliser dans un environnement riche en activités significatives et variées et caractérisé également par un climat de respect, de confiance à l'égard de la démarche de l'enfant ainsi que de continuité et de cohérence par rapport à la vie familiale. Cette dernière exigence en implique une autre: la présence active des parents à tous les niveaux de la vie de l'école.

— Les enfants auront l'occasion de vivre une démarche de formation conforme aux valeurs privilégiées dans la mesure où les intervenants (enseignants, direction, parents et autres) sont eux aussi engagés, au sein du projet, dans un processus de formation continue et utilisent leur pratique et leurs interactions comme source de développement et d'enrichissement. Aussi le projet préconise-t-il le détachement des enseignants une demi-journée hebdomadaire pour leur assurer une occasion systématique d'interaction collective, interaction qui aurait comme effet une meilleure objectivation et maîtrise de leur pratique.

— Enfin, on retrouve les valeurs sous-jacentes aux mouvements sociaux alternatifs, valeurs telles que l'égalité et l'harmonie (par opposition à la domination, la violence) dans les rapports à l'environnement aussi bien physique que social. C'est ainsi que le projet souhaite voir se développer chez les enfants des atti-

tudes conformes aux principes des mouvements écologiques, anti-sexistes, anti-racistes, anti-nucléaires, etc.

Démarche de négociation

C'est à partir d'un avant-projet, fruit d'un travail intense de plusieurs mois, que le groupe de parents fondateurs a commencé sa démarche de négociation d'abord avec les cadres et commissaires de la région Est et ensuite, d'une part avec la hiérarchie centrale: les cadres et le Conseil des commissaires de la C.É.C.M. et d'autre part, avec les intervenants (parents et enseignants) de l'école désirée et désignée pour la cohabitation.

Bien que ces dix mois de négociation aient comporté des moments de relative longueur, d'inquiétude, de déception et parfois même de découragement, on peut dire que l'ensemble de la démarche s'est déroulé de manière positive et que nous avions souvent l'impression (et maintenant la certitude) d'avoir progressé. Quelques facteurs, entre autres, ont contribué à la dynamique et au succès de cette démarche:

— Un premier facteur fut sans doute une des caractéristiques du groupe des parents: «fort mais non menaçant». La force tenait du fait qu'il s'agissait de parents informés et enracinés dans le milieu; elle tenait aussi au fait qu'ils sortaient d'une période intensive d'échange et de clarification de valeurs socio-éducatives et avaient constitué, grâce à cette démarche, un groupe solidaire et cohésif. Il s'agissait par ailleurs d'un groupe non menaçant dans la mesure où tout en contestant une partie de l'ordre établi, il voulait agir à l'intérieur du système en obtenant l'alternative que celui-ci pouvait et devait lui offrir, contribuant ainsi au développement du système dans son ensemble. Dans ce sens, les parents étaient relativement ouverts à respecter un certain nombre de contraintes et de normes dans la mesure où ils pouvaient sauvegarder l'essentiel de leur crédo socio-éducatif.

— Un deuxième facteur fut l'attitude d'accueil et d'ouverture manifestée par les cadres de la région Est (dont certains n'en étaient pas à leur premier projet d'école alternative), et plus particulièrement, la grande disponibilité de l'un d'entre eux, alors directeur pédagogique, qui a très bien su piloter le dossier tout au long de son parcours. Il faut cependant ajouter ici que parallèlement à cette attitude d'accueil, il était manifeste pour les parents que tout comme eux-mêmes, les cadres avaient à coeur de sauvegarder un certain nombre de principes (normes) de gestion, principes sur lesquels nous allions avoir à concéder pour certains et à envisager un temps de négociation pour d'autres. Nous reviendrons sur ces principes quand nous aborderons le contenu de la négociation.

— Enfin, quelques éléments contextuels ont joué un rôle non négligeable et ont certainement contribué à l'avancement du dossier. Mentionnons entre autres:

- que la région Est de la C.É.C.M. était, comme nous l'avons déjà souligné, la seule à ne pas offrir une école publique dite «alternative»;

- que les parents intéressés par une telle école étaient de plus en plus nombreux et déterminés;
- que l'école souhaitée pour la cohabitation, n'étant utilisée que partiellement, comportait un attrait administratif de rentabilisation;
- que les commissaires de la région, sensibles à ces éléments, ne se sont pas opposés à l'avancement du projet.

Quant au contenu de la négociation, il a d'abord porté sur des éléments de l'avant-projet susceptibles de générer des dépenses plus élevées que celles établies pour l'ensemble des écoles de la commission scolaire. C'est ainsi qu'il a d'emblée été écarté:

— que nous disposions d'un bâtiment indépendant;

— qu'au nom du regroupement multi-âge et d'une pédagogie plus exigeante, nous bénéficiions de ratios réduits et de locaux plus nombreux;

— que le budget d'implantation et d'opération excède les normes établies pour les écoles dites «régulières».

La négociation a ensuite porté sur les composantes de l'avant-projet pouvant éventuellement transgresser des normes administratives. Soulignons, à titre d'exemple, la négociation portant sur le rôle de la direction. L'avant-projet prévoyait un système de gestion participative comprenant, outre différents comités, une Assemblée Générale souveraine et un Conseil de Gestion composé de représentants des différents groupes d'intervenants dans l'école. Au sein de cette structure, il prévoyait que la direction, membre d'office du Conseil de Gestion, ait un pouvoir délégué par l'Assemblée et le Conseil et qu'elle représente l'école au niveau des instances hiérarchiques à l'extérieur de l'école. Les parents se sont vite rendus compte qu'une telle définition du rôle de la direction allait radicalement à l'encontre du modèle de pouvoir et de responsabilité en vigueur au sein de l'administration. Une longue et complexe négociation s'est alors amorcée et a finalement abouti à une formulation qui, compte tenu de la circonstance, ralliait les parties impliquées, formulation comprenant entre autres:

> elle (la direction) assume les droits, pouvoirs et obligations qui lui sont délégués par la Commission selon une formule interne qui tient compte des particularités du projet; elle assure la collégialité dans la prise de décisions touchant la philosophie et les valeurs de cette école[3].

Finalement, la négociation a porté sur des contraintes d'ordre pédagogique en ce qui concerne les objectifs et les contenus des programmes d'études. En effet, l'avant-projet préconisait que l'école vise la maîtrise des contenus scolaires et choisisse elle-même le moment, le modèle et les instruments d'évaluation d'une telle maîtrise. Le projet final comprend toutefois (dans son introduction) l'idée que les enfants soient soumis à une évaluation sommative de la C.É.C.M. et cela

à la fin de chacun des cycles, tout en laissant à l'école le soin de choisir le moment opportun pour une telle évaluation.

Après en être arrivé à une entente avec les cadres de la région sur les quelques éléments divergents, un projet remanié fut déposé, en novembre 1985, à la Direction Générale de la C.É.C.M. Cette dernière décida alors de subordonner l'examen de notre projet aux résultats d'une étude sur les écoles alternatives en opération et en émergence, étude qu'elle a demandée, à cette occasion, à son Service des Études. Cette démarche inatttendue impliqua alors un délai qui nous parut d'autant plus long:

— que les négociations se déroulaient, cette fois-ci, entre deux niveaux administratifs: la Direction Générale et la Direction Régionale, dans une dynamique dont la nature nous échappait complètement;

— que notre implication devenait de plus en plus réduite et passive: nous étions de temps à autre informés et priés d'attendre;

— que nous ne connaissions ni la nature ni l'ampleur de l'étude en cours sur les écoles alternatives.

Le rapport du Service des Études fut déposé en décembre 1985 après un délai somme toute assez court. D'après les informations obtenues, le rapport recommandait de reconnaître la pertinence de la présence des écoles alternatives et des écoles à vocation particulière en tant que lieux privilégiés d'innovations pédagogiques génératrices de réponses appropriées aux besoins diversifiés qui existent au sein d'une société pluraliste telle que la nôtre. Au chapitre des projets en émergence, le rapport proposait une certaine grille de lecture permettant de repérer des éléments essentiels devant apparaître dans les projets en question: identification des aspects innovateurs, des retombées anticipées et du modèle pour les évaluer, du soutien et des coûts nécessaires à la mise en place et au maintien du projet.

C'est sans doute à partir de cette grille de lecture que le projet nous a été retourné avec la demande de le rendre conforme aux nouvelles exigences, particulièrement en ce qui concerne l'identification des aspects innovateurs par rapport aux écoles existantes du quartier et les retombées anticipées.

Quant à ces dernières, nous avons présumé que notre expérience pourrait contribuer à l'élaboration de modèles en ce qui concerne, par exemple, l'organisation de l'école: modèles d'implantation d'un projet, d'implication des parents, de cohabitation et de vie communautaire. Nous avons mentionné également que nous pourrions développer notre point de vue sur les approches visant le développement intégral, sur les apprentissages intégrés, sur la socialisation à partir de l'intégration des différences, sur la responsabilisation des enfants à l'égard de leurs apprentissages, etc. Enfin nous avons tenu à souligner que les véritables retombées découleraient des acquis élaborés à partir de l'expérience vécue sur le

terrain (recherche-action), expérience qui serait analysée collectivement et dont les résultats seraient diffusés par les médias appropriés. Le projet fut donc une nouvelle fois remanié et complété en janvier 1986 et durant le mois suivant, il fut déposé successivement à la Direction Générale, à l'Exécutif et au Comité Plénier du Conseil des commissaires. Après avoir pris connaissance du document, cette dernière instance formula une nouvelle exigence avant de se prononcer, exigence qui occasionna un autre délai: les acteurs directement impliqués dans le lieu souhaité de cohabitation (comité d'école, enseignantes, Assemblée générale des parents) devaient être consultés.

Soulignons, à cette occasion, que les parents fondateurs avaient déjà eu, au début de la négociation avec la région (neuf mois plus tôt), l'intention d'entrer en relation avec le comité d'école de ce lieu possible de cohabitation et cela, afin de la préparer progressivement à notre éventuelle présence. Cet élan spontané fut cependant freiné, à ce moment-là, parce qu'il ne coïncidait pas avec la stratégie de l'administration régionale qui ne voulait pas, on le comprend, alarmer un milieu non encore désigné officiellement.

Bien que contrariés par ce nouveau délai, nous étions donc toutefois conscients qu'il s'agissait d'une démarche nécessaire dont la nature et les résultats allaient avoir des répercussions sur la suite de notre projet. En effet, dans l'hypothèse d'un refus, il nous aurait fallu supporter le délai de la recherche d'un autre lieu réunissant des conditions aussi favorables (architecture du bâtiment, proximité des ressources communautaires, localisation géographiquement centrale, etc.) que celles du lieu désigné. Nous pensions également à l'importance de cette démarche dans le cas d'une acceptation, aux conséquences que ces premières rencontres avec les intervenants de l'école de cohabitation auraient sur les interactions lors des futures négociations et, de manière plus générale, sur le climat de cette éventuelle cohabitation.

Le processus de consultation dont le plan et le déroulement ont été élaborés et orchestrés par l'administration de la région avec l'accord des représentants des parents fondateurs et du directeur de l'école, impliqua successivement les enseignantes, le comité d'école et l'Assemblée des parents et se déroula dans un temps relativement court: un mois environ (de la mi-février à la mi-mars 1986).

Quant au climat de cette négociation, on pourrait le caractériser par la présence simultanée des sentiments de peur et d'attirance avec la prédominance plus fréquente du premier sur le deuxième. La peur et sa prédominance étaient sans doute nourries:

— par la nature alternative de notre projet;

— par l'alliance entre nous (parents du projet) et l'administration de la région, alliance qui était probablement perçue par certains intervenants de l'école de cohabitation comme génératrice d'une force menaçante;

— par le fait que la consultation intervenait tardivement alors que plusieurs palliers administratifs étaient déjà acquis à l'idée de cette cohabitation.

Ajoutons l'idée que l'école en question, étant partiellement désaffectée depuis quelques années et ayant vécu périodiquement une certaine menace de fermeture, avait probablement une prédisposition pour amplifier l'aspect menaçant d'une situation comme l'avènement de la cohabitation avec une école alternative.

En ce qui concerne la nature des craintes ressenties et parfois exprimées, elle se rapporte principalement, pour les intervenants de l'école, à la dimension dite organisationnelle:

— peur d'être obligé de fermer des groupes-classes à cause des transferts d'enfants que peut provoquer la présence d'un secteur alternatif;
— peur d'être évincé de l'école si le secteur alternatif se développait au-delà des limites établies;
— peur de se voir acculé au second rang (de ne pouvoir bénéficier ni de la priorité ni même de l'équité) au niveau de l'utilisation des ressources humaines (par exemple, la direction) et matérielles (par exemple, les locaux communs) à partager.

De notre côté, la situation nous paraissait également menaçante car la crainte d'un refus nous habitait constamment et cela d'autant plus que nous avions souvent l'impression que nos intentions et explications, exprimées dans un tel climat, avaient peu d'effets parce que mal comprises. Un exemple significatif de cette difficulté de communication fut le fait que nos déclarations réitérées (écrites et orales) de vouloir créer une petite école (un maximum de 120 enfants), n'ont pas pu faire disparaître, chez les intervenants de l'école, la crainte d'être évincés.

Enfin nous avions peur d'une certaine alliance entre les opposants et des forces conservatrices communautaires ou institutionnelles, alliance susceptible de retarder sinon de compromettre la réalisation de notre projet. Cette dernière crainte fut renforcée surtout à partir du moment où nous avons rencontré une opposition très catégorique des animatrices du Service de garde de l'école, opposition qui se basait clairement, cette fois-ci, au-delà des problèmes organisationnels, sur les différences de méthodes et de règlements. L'avènement d'un secteur alternatif était perçu et présenté comme un élément menaçant pour l'ordre établi. Faisons quelques remarques rapides à ce sujet:

— La forte opposition du Service de garde pouvait s'expliquer en partie du moins, par le fait que jusqu'alors, nous pensions pouvoir nous intégrer au Service déjà en place (économie de locaux, stratégie pour favoriser des échanges entre les deux secteurs, etc.). En conséquence, l'implication des animatrices du Service de garde aurait été, dans le cadre d'une cohabitation, beaucoup plus significative que celle des enseignantes de l'école.

— Malgré un tel niveau d'implication projeté, nous avions omis d'envisager, dans le plan de consultation, des rencontres avec les intervenantes du Service de garde. Cette omission est due, entre autres, à une perception répandue qui attribue à un Service de garde une importance secondaire, perception dont nous étions, pour certains d'entre nous du moins, les victimes.

— Les animatrices du Service de garde, n'ayant pas l'espace institutionnel pour faire valoir leur position, ont essayé de mobiliser des forces communautaires. Elles ont, par exemple, organisé une pétition qui a été présentée, séance tenante, au Conseil des commissaires lors de la rencontre qui devait, entre autres, se prononcer sur l'ouverture de notre école. Disons en passant que cette pétition n'a pas pu influencer la décision du Conseil des commissaires parce qu'elle arrivait tard, parce que les parents signataires avaient ou auraient pu se prononcer lors de l'Assemblée des parents incluse dans le plan de consultation. Bien sûr, la pétition comportait des signatures de personnes habitant le quartier sans pour autant qu'elles soient toutes nécessairement des parents. Ces signatures ne pouvaient donc pas avoir de poids:

  • parce que la consultation envisagée par la région était de nature institutionnelle et non pas communautaire;

  • parce que même dans l'hypothèse de la pertinence d'une consultation communautaire, il aurait fallu que soit présentée une contre-pétition communautaire en faveur du projet.[4]

Le climat de cette négociation, nous l'avons déjà souligné, fut caractérisé non seulement par un sentiment de peur mais également par un sentiment d'attirance. En effet, pour un certain nombre d'intervenants de l'école, notre projet a présenté l'attrait de contribuer:

— à la longévité de l'école en la rentabilisant;

— à une augmentation optimale des possibilités de services;

— à la création d'un élan innovateur au sein de l'école dans son ensemble en y introduisant des idées, des instruments et du personnel différents;

— à la démonstration qu'un groupe de parents organisés et déterminés peut avoir un certain pouvoir au sein de l'institution.

En ce qui nous concerne, cette cohabitation, outre des avantages géographiques, présentait l'attrait de la cohabitation en elle-même. En effet, même si la cohabitation n'était pas notre premier choix spontané, elle représentait, du moins pour une partie des parents du projet, une certaine garantie de non-marginalisation des enfants, d'action communautaire à une échelle plus large et à l'intérieur du système et enfin, de confrontation idéologique et de recherche d'équilibre.

Un bilan des résultats de cette consultation aboutissant à une recommandation favorable à la cohabitation, est consigné dans le rapport[5] de la Direction

pédagogique de la région, rapport déposé au Conseil des commissaires de la C.É.C.M. au début de mars 1986. Ce rapport présente d'abord les résultats du vote tenu lors de l'Assemblée des parents: 25 favorables à la cohabitation, 13 non favorables et 6 indécis, pour un total de 44 parents (sur un potentiel de 170 familles). Il souligne ensuite les résultats concernant le comité d'école et le groupe des enseignants qui ont donné un accord de principe en manifestant le désir d'être consultés lors de l'élaboration des modalités d'implantation.

Le rapport mentionne enfin l'opposition des animatrices du Service de garde et quelques considérations sur les effets de la cohabitation en termes d'utilisation des locaux. À cet effet, il souligne, entre autres, que:

— la cohabitation impliquera l'utilisation de tous les locaux de l'école dès la première année d'opération;

— la relocalisation du Service de garde sera éventuellement à envisager;

— les dérangements seront mineurs si on les compare aux avantages que présente une telle cohabitation.

Nous étions nombreux (près d'une centaine de parents) à assister à la séance du Conseil des commissaires (19 mars 1986) pendant laquelle ce dernier allait se prononcer, en tant qu'ultime instance, sur l'autorisation d'ouvrir une école alternative conforme à notre projet. Cette mobilisation massive de parents devrait pouvoir s'expliquer par les sentiments, contradictoires par ailleurs, qui nous animaient durant les journées qui ont précédé cette séance. En effet, nous avions eu, d'une part des informations plutôt rassurantes lors de conversations plus ou moins formelles avec des cadres ou des commissaires de la région; dans ce sens, nous voulions et devions être confiants de pouvoir enfin mettre un terme à cette étape préliminaire de notre aventure (élaboration et négociation d'un projet) et célébrer collectivement son succès. Mais d'autre part, nous étions également méfiants; notre projet avait déjà souffert de deux délais successifs et inattendus, pourquoi serait-il accepté cette fois-ci? Ce sentiment de méfiance était nourri, entre autres, par le fait que nous connaissions l'existence de la pétition lancée par des animatrices du Service de garde et leur intention de la présenter à la séance du Conseil des commissaires. Dans une telle dynamique, notre présence massive devait symboliser, pour le moins, une contre-pétition vivante.

Finalement, nous n'avons pas eu l'occasion de faire toutes les interventions préparées en fonction de différents scénarios hypothétiques, sauf celle de remercier le Conseil d'avoir voté unanimement en faveur de notre projet. Bien sûr, l'ambiance en fut une d'euphorie pendant les heures qui ont suivi cette décision.

Remarques finales

1. Ce mouvement de retour en arrière pour organiser et analyser les événements sous-jacents à la naissance et aux premières phases du développement de notre projet n'est pas, pour nous, un exercice gratuit de construction d'une mémoire

collective ou encore moins un regard nostalgique sur un passé non reproductible. Nous avons investi dans une démarche de réappropriation du passé pour une meilleure maîtrise du fonctionnement actuel de notre projet. En effet, cette démarche nous a permis, entre autres, de prendre ou reprendre conscience qu'une des significations générales de notre volonté de création d'une école alternative était une prise de pouvoir sur notre environnement socio-éducatif, environnement qui nous implique en tant que parents et membres d'une communauté et qui conditionne la vie présente et future de nos propres enfants. Dans ce sens, nous ne voulions pas subir une école dont les principes et pratiques contrediraient nos valeurs éducatives. Mais plus que cela, aurait-il existé une école conforme à notre crédo éducatif, que nous n'aurions pas voulu en devenir les simples consommateurs. Il nous fallait donc intervenir, interagir et construire.

Autrement dit, notre projet tout en visant l'élaboration progressive d'un modèle éducatif pour le développement intégré et intégral de nos enfants, visait également la construction d'un espace collectif susceptible de satisfaire un désir d'intervention sociale et un besoin d'appartenance et de formation pour tous les intervenants adultes (parents, enseignants, etc.) impliqués directement ou indirectement dans la démarche des enfants. D'ailleurs, les deux années consacrées à l'élaboration et à la négociation du projet ont déjà été, pour certains d'entre nous, vécues et perçues en tant qu'une véritable *École*.

Cependant, ayant vécu déjà quelques mois d'implantation, nous savons maintenant que cette idée d'École pour tous est loin d'être acquise même lorsqu'il s'agit d'une école dite alternative. Pour qu'une telle idée soit partagée, plusieurs démarches conjointes nous paraissent souhaitables:

— l'appropriation du projet initial par les nouveaux intervenants et sa réappropriation par les autres;

— l'implication collective de tous les acteurs dans la construction d'une pratique éducative conforme à une vision actualisée du projet initial.

Ainsi pourrons-nous éviter d'instaurer des catégories d'intervenants dont les uns seraient des constructeurs d'idées et de pratiques éducatives alternatives et les autres de simples consommateurs passifs d'une école sur laquelle ils n'auraient aucune prise: l'école des autres.

2. Dans notre démarche de création d'une école alternative, le sens du terme «projet» s'est différencié. En effet, en utilisant ce terme, nous faisons référence:

— à un *projet écrit* qui comprend les caractéristiques de l'approche pédagogique, des intervenants, de la clientèle, de l'organisation, de la structure de gestion, etc. Tout au long de sa préparation, ce projet a servi non seulement de document de négociation à l'extérieur mais également d'instrument d'animation, de réflexion et de cohésion au sein du groupe des parents fondateurs.

— à un *projet vécu* en pensant aux dynamiques et aux climats qui ont entouré l'élaboration et la négociation du projet écrit et dont la nature a favorisé la constitution d'un collectif suffisamment cohésif pour assurer à notre démarche une progression significative. Ce vécu, enregistré dans l'esprit des acteurs impliqués (parents, administrateurs, commissaires, etc.) est susceptible d'une part, de préciser et d'enrichir le sens du projet écrit et d'influencer, d'autre part, la suite des événements au niveau de l'implantation: le projet vivant.

— à un *projet vivant* enfin lorsqu'on pense à l'école Rose-des-Vents, l'école qui se vit maintenant, tous les jours, avec les enfants, les parents, les intervenants, l'organisation, la structure de gestion; avec les joies, les drames, les espoirs, les apprentissages, les réalisations, les tensions, les complicités et les différences qui les animent.

Soulignons enfin que la manière dont le projet écrit et le projet vécu seront intégrés dans le projet vivant n'est pas indifférente quant à l'évolution de ce dernier. Pour préciser rapidement cette idée, pensons à deux scénarios extrêmes:

a) le projet écrit serait perçu et utilisé comme un ensemble d'objectifs normatifs. Il risquerait alors d'alourdir le climat et la dynamique des interactions au sein du projet vivant en devenant générateur de sentiments de culpabilité et d'échec chez les intervenants parce que leurs pratiques s'écarteraient des normes préétablies. Ou encore, il risquerait de devenir un des instruments de pression conférant le pouvoir aux uns pour invalider l'action des autres.

b) le projet écrit aurait davantage un statut de «prétexte» que de «texte». Il serait, dans ce sens, un moyen plus qu'une fin en soi, moyen qui serait utilisé par les intervenants à l'intérieur de leurs démarches de réflexion, de communication et d'auto-évaluation formative. Il s'agirait ainsi d'un instrument pour accompagner le projet vivant, nécessairement en développement, et donc à reconstruire périodiquement.

Bien sûr, la réalité pratique oscille entre ces deux extrêmes. Cependant, nous souhaitons que le projet vivant tende de plus en plus vers le deuxième scénario. Pourquoi?

— Parce que le projet écrit n'est qu'une anticipation rationnelle qui simplifie forcément une réalité pratique fort complexe. Il serait d'ailleurs paradoxal et absurde d'enfermer une pratique innovatrice dans un cadre préétabli, aussi ingénieux soit-il.

— Parce que le projet écrit a été formulé de manière générale et délibérément ouverte pour ne pas trop diviser le groupe d'auteurs, pour faciliter la négociation sur des principes qui n'engageraient pas trop les parties et enfin, pour laisser une marge optimale d'insertion et d'action aux nouveaux intervenants.

En résumé, retenons du projet écrit sa force comme instrument d'animation et d'évaluation formative et du projet vécu, l'importance d'un collectif cohésif et

différencié pour pouvoir innover. Transposées au projet vivant, ces deux caractéristiques pourraient contribuer à la formation d'un nouveau collectif porteur d'un projet qui, pour demeurer vivant, devrait parvenir à un équilibre optimal entre la continuité et le changement.

Ali Haramein,
avec la collaboration de
Maryse Gratton et des
parents de l'école Rose-des-Vents

NOTES

1. Cette réunion ainsi que la grande majorité des rencontres subséquentes ont eu lieu dans les locaux d'une garderie de Rosemont.
2. Le lecteur intéressé trouvera l'essentiel de la démarche et des principes (valeurs, philosophie) ainsi que les objectifs et les moyens préconisés dans Groupe de parents fondateurs, *Une école «milieu de vie», projet d'une école alternative présenté à la région Est*, Montréal, C.É.C.M., 1985.
3. P. 16 du document cité à la note précédente.
4. L'idée d'une consultation communautaire implique que l'organisation et l'orientation de l'école fassent réellement partie des enjeux communautaires. Peut-on attribuer le qualificatif de «communautaire» aux écoles publiques québécoises?
5. René Desjarlais, *Projet d'une école alternative dans la région Est (secteur Rosemont): choix de l'école et consultation*, Montréal, C.É.C.M., mars 1986.