



Université de Montréal

Solitudes enseignantes  
ou  
la volonté de changer la société par l'éducation

Par Julie Bradet

Département d'anthropologie  
Faculté des arts et sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de  
l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D) en anthropologie

Août 2018

© Julie Bradet, 2018



## RÉSUMÉ

Bien que toujours « maîtresses » de leurs classes, riches en activités et en possibilités, les enseignantes pourtant actrices principales du système d'éducation se trouvent privées dans leur école d'un pouvoir d'action. Isolées les unes des autres, privées des ressources et des moyens qu'une mise en commun de leur travail leur procurerait, elles doivent assumer seules la tâche de scolariser *leurs* élèves.

À partir d'un terrain d'observation participante d'une durée de sept mois portant sur la pratique de huit enseignantes, la présente thèse cherche à comprendre les dynamiques culturelles qui traversent et définissent cette expérience ordinaire propre au fait d'enseigner dans une école primaire au Québec. La thèse est divisée en deux parties. Les données et analyses présentées dans la première donnent à voir l'isolement des enseignantes en tant qu'effet de l'intégration de l'école au sein d'un système technocratique fonctionnant selon ses propres finalités autoréférentielles. Dans la seconde partie, c'est l'intérieur de la salle de classe qui est sous examen et qui se révèle être, au sein même de ce système, une enclave où l'on poursuit toujours un idéal pédagogique de transformation de la société par l'école.

En documentant ce contraste entre la vie à l'intérieur des classes et celle à l'extérieur, dans le « système d'éducation », il s'agit de saisir sous quelles formes cette vocation pédagogique perdure d'une manière qui jette un éclairage à la fois sur l'école comme forme sociale moderne, les logiques sous-jacentes à son encadrement bureaucratique et leurs inscriptions dans une problématisation spécifique de la vie collective. Alors que la scolarisation est souvent appréhendée dans la littérature comme un instrument soit de l'économie ou de l'État, en analysant « l'école comme lieu désenchanté » (partie 1) à partir de « l'enchantement d'enseigner » (partie 2), la présente thèse se veut aussi une réflexion sur l'influence qu'exerce l'école, ses éthiques et ses enseignantes sur la culture.

**Mots clés :** Scolarisation, enseignement, modernité, postmodernité, société, système social, technocratie, culture, Québec, sujet, autonomie, vocation, catholicisme.

## ABSTRACT

Teachers lead in their classes but have limited power in their schools. Isolated from one another, deprived of the means and resources that come from working collectively with colleagues, they must assume alone the task of educating their students.

Through a careful, « embedded » observation over a period of seven months of the practice of eight teachers, this thesis aims to understand the cultural dynamics at the heart of the everyday experience of teaching in a primary school in the province of Quebec. It is divided in two parts. The first shows teacher isolation to be a consequence of the integration of schools as part of a larger technocratic system functioning according to its own self-referential ends. The second part is dedicated to a close analysis of life inside the classroom, which reveals itself to be an enclave within the system where true schooling is alive and well.

By documenting this contrast between life inside the classroom and life outside of it in the « educational system », the aim is to grasp the different forms in which the pedagogical vocation still endures in a way that sheds some light not only on the school itself, but also on the province of Quebec and modernity. Whereas literature on the subject commonly regards schooling as a tool of the economy or the state, this thesis considers the school, its ethics and teachers as an active force involved in the shaping of culture.

**Key words :** schooling, teaching, modernity, postmodernity, society, social system, technocracy, culture, Quebec, subject, autonomy, vocation, Catholicism.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Résumé</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ii</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>vii</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 – Cadre théorique</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 -Entre l'école comme lieu désenchanté et l'enchantement d'enseigner</b> .....	<b>13</b>
1.1.1 - Politique politico-institutionnelle et politique de l'action .....	17
1.1.2 - Modernité québécoise .....	27
<b>1.2- Une culture scolaire</b> .....	<b>33</b>
1.2.1 - Individualiser par disciplinarisation ou moralisation.....	33
1.2.2 - Maîtresse d'école ou pédagogue cultivée ? .....	38
1.2.3 - Éduquer pour changer la société .....	46
1.2.4 - Une certaine façon d'être seul tout en étant entouré par les autres.....	49
<b>Chapitre 2 : Méthodologie</b> .....	<b>53</b>
<b>2.1- Positionnement ethnographique</b> .....	<b>56</b>
2.1.1- Entrée sur le terrain.....	56
2.1.2- L'école Laviolette : Un site parmi d'autres .....	62
<b>2.2 - Observation participante</b> .....	<b>73</b>
2.2.1- Incursion néo-matérialiste entre les murs d'une école primaire .....	73
2.2.2- Participer à une conversation et observer une participation .....	79
<b>2.3- Portraits de classe : méthodes de retranscription des données</b> .....	<b>88</b>
2.3.1- La classe de Madame Isabelle : Préparer et Prévenir .....	88
2.3.2- Une description analytique .....	93

**Première Partie : L'école comme lieu désenchanté ..... 100**

**Chapitre 3 : Le « système d'éducation » du point de vue d'une école ordinaire .... 101**

**3.1-La mémoire des murs..... 101**

**3.2- L'école Laviolette et ses étages .....106**

3.2.1- Au troisième étage ..... 106

3.2.2- Au deuxième étage..... 111

3.2.3- Au premier étage..... 113

**Chapitre 4- Ce que l'on peut et ne peut pas faire et espérer lorsque l'on est enseignante ..... 119**

**4.1-« Taken for granted » minimaliste..... 124**

4.1.1- Faire avec le manque de financement..... 124

4.1.2- Faire avec le « manque » de temps (en faisant tout dans sa classe)..... 127

4.1.3 « Si tout était possible... » ..... 133

**4.2- Ambivalence syndicale ..... 137**

4.2.1- Être ou ne pas être embauché par une commission scolaire ..... 141

4.2.2- Autonomie et/ou reconnaissance professionnelle..... 150

**Chapitre 5-Privatisation ou hyperbureaucratization de l'École ..... 155**

**5.1- Privatisation ? ..... 158**

5.1.1-De nouveaux gestionnaires de l'éducation en provenance du privé ? ..... 160

5.1.2- La recalibration des systèmes publics d'éducation..... 163

**5.2 Hyperbureaucratization et technocratie..... 170**

5.2.1- Séduction opérationnelle décisionnelle : une affaire technocratique..... 176

5.2.2- « L'amour des choses à grande échelle »..... 183

5.2.3- La classe comme « chasse gardée » et/ou refuge..... 187

**Deuxième Partie : L'enchantement d'enseigner ..... 191**

**Chapitre 6 -Au fondement de l'élémentaire ..... 198**

**6.1-L'orthopédagogie d'Annie : Reconnaître..... 198**

6.1.1- Au métro Papineau comme partout ailleurs..... 198

6.1.2- Ministère et missionariat pédagogique ..... 202

**6.2- La classe de Geneviève : Gouverner ..... 206**

6.2.1- Désynchronisation scolaire ..... 206

6.2.3- Enseigner à enseigner ... à la maternelle ..... 209

**Chapitre 7- Dans le domaine du « social »..... 213**

**7.1- Un Renouveau pédagogique ? ..... 213**

**7.2- La classe de Chantale : Socialiser et persévérer ..... 215**

7.2.1- Le social et le pédagogique..... 215

7.2.2- Socialiser : accomplissement et épuisement d'un projet pédagogique..... 221

**7.3- La classe de Marie : Coopérer et exprimer ..... 226**

7.3.1-Un jour d'école ..... 226

7.3.2- Après l'ère du « just gate it », un renouveau pédagogique ..... 235

7.3.4- À l'école d'une génération lyrique ..... 238

**Chapitre 8 : Entre première et deuxième réforme de l'éducation ..... 247**

**8.1- La classe de Monsieur Étienne : Expliciter et réfléchir ..... 247**

8.1.1- Une leçon d'Univers social..... 248

8.1.2- Métier : enseignant..... 253

8.1.3- Au pays de la théorie..... 255

**8.2 La classe de Mathilde : Apprendre ..... 258**

8.2.1-À la manière de Kandinsky ..... 258

8.2.2- Après le Renouveau pédagogique : d'autres réformes de l'éducation ? ..... 260

<b>8.3- La classe de Jacob : Enseigner .....</b>	<b>262</b>
8.3.1-Mémoire audio-visuelle .....	262
8.3.2- Je me souviens ... (de quoi au juste?).....	265
<b>8.4- Dans les classes de l'École Laviolette.....</b>	<b>268</b>
8.4.1- Déconstruction postmoderne de la classe ou faire de la vie une école .....	268
<b>Conclusion .....</b>	<b>277</b>
<b>Annexe 1.....</b>	<b>286</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>290</b>

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier les enseignantes de l'école Laviolette : Isabelle, Annie, Marie, Chantale, Geneviève, Étienne, Mathilde et Jacob. En m'ouvrant la porte de vos classes, vous m'avez permis d'entrer dans la fabrication intime de l'enseignement, d'y poursuivre grâce et avec vous une réflexion sur le sens de l'éducation scolaire. J'espère que vous vous y reconnaissez et que vous y trouverez autant de matière à penser l'école que j'ai pu en trouver dans vos pratiques intelligentes, denses et sensibles. J'espère aussi que vous vous y retrouverez ensemble, au-delà de la solitude enseignante.

C'est avec beaucoup de gratitude que je rends les résultats de mon enquête à la Faculté des Arts et Sciences de l'Université de Montréal, à partir de son département d'anthropologie, mon *alma mater*. J'aimerais remercier certains des professeurs qui ont marqué plus particulièrement mon parcours universitaire. D'abord, Jean-Claude Muller, mon directeur de maîtrise et Robert Crépeau, de l'avoir évaluée et d'avoir recommandé ma candidature au doctorat. Merci à Guy Lanoue et Bob White pour la lecture exhaustive que vous avez fait de ma thèse en tant que membre et président du jury.

À ma directrice de thèse Karine Bates, merci pour la confiance que tu m'as accordé au début de cette longue entreprise, d'avoir cru en ma capacité de la mener à terme, de m'avoir laissé la liberté de développer « ma » thèse. Je n'aurais pas pu y parvenir sans les nombreuses heures que tu as passé à lire les versions (très) inachevées que je t'ai remises et que tu as lues, en plus, en gardant le moral! Je veux aussi te dire que c'est toi qui m'as appris à devenir ethnologue - par l'exemple - par la qualité de ton écoute, par les nuances que tu arrives à dégager avec ton regard perspicace et juste de toutes les formes de discours. Merci.

Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude envers Monsieur Hervé Varenne, évaluateur externe du jury. J'ai été honoré que vous acceptiez de lire ma thèse.

J'aimerais saluer Christopher, Paul, Karine, Jacqueline et Marta, des collègues étudiants du doctorat qui ont déposé ou déposeront sous peu leur thèse. Je vous souhaite d'accomplir les brillantes carrières universitaires auxquelles vous êtes promis. Merci aussi à ma grande amie Kim, qui a préféré à cette brillante carrière d'académicienne à laquelle elle était aussi promise, le métier d'enseignante. Le courage et la détermination avec lesquels tu poursuis ton projet d'utiliser cette expérience pour transformer non seulement la société par l'éducation, mais aussi l'école comme institution sociale, ont été une source d'inspiration et de motivation tout au long de la poursuite du mien.

Enfin, je souhaite remercier mes proches. Merci à mes parents. Votre soutien indéfectible, votre éducation, votre engagement envers la société québécoise constitue le fondement affectif et éthique sur lequel s'appuie la démarche qui m'a conduit à choisir ce sujet.

C'est à mon fils et à son père, l'homme de ma vie, que je dédie ma thèse. Maximilien, sans toi, ce travail n'aurait pas été investi de la même intensité. La question de l'éducation n'aurait pas eu le même sens, la même importance. Ce que je t'ai légué, tu me l'as déjà rendu. Merci mon cher enfant.

Louis, je veux te remercier, puisque c'est de mise ici. Mais, les mots manquent, malgré mon effort (ou peut-être pour cette raison), un effort qui est aussi le tien et qui consiste à éprouver l'existence par la pensée. Alors, disons simplement que dans cette existence qui est la nôtre, tu as été et reste mon phare.

*À Louis et Maximilien*

## INTRODUCTION

### *Le 5 septembre 2015 dans Centre-Sud*

Dans la classe de sixième année, au troisième étage de l'école, elle-même juchée sur ce qui fut sûrement à la fondation de la ville non loin de là, une simple colline, le vent, aidé d'un ventilateur, pénètre facilement, balaye l'espace aéré entre les pupitres des élèves silencieux, rafraîchit cette journée humide un autre 5 septembre dans le bas de la ville<sup>1</sup>. Aucun obstacle ne l'empêche de souffler dans le local ; ni les édifices abritant les bureaux du centre-ville qui se sont avancés jusqu'à elle en venant de l'ouest ; ni, à partir de l'est, les rangées de duplex où habitaient les familles ouvrières au siècle dernier et où l'on habite plutôt aujourd'hui soit pour y chômer, soit pour y immigrer. En raison d'une immigration à la fois massive et interstitielle, l'ancien faubourg à M'lasse, devenu aujourd'hui Centre-Sud, disloqué en un ensemble de petits ghettos ethniques, n'englobe plus sa population dans une seule « substance » ethnoculturelle<sup>2</sup>. Je ne sais pas trop de quelle direction souffle le vent. Du Sud, peut-être?

Dépeuplée dans les années 1980, l'école Laviolette se repeuple lentement aujourd'hui et aujourd'hui même, grâce à l'arrivée de familles, surtout africaines et bengalies, et aujourd'hui même, en raison de la fermeture de la classe de cinquième année dans l'école voisine. « *Des parents*, m'explique Marie, enseignante de la cinquième année, *parce que notre école est considérée comme une mauvaise école, décident plutôt d'envoyer leurs enfants à l'école JBM. S'il n'y a pas suffisamment d'élèves inscrits pour former deux classes en respectant les ratios profs-élèves en milieu défavorisé, alors les élèves sont renvoyés dans leur école de quartier : une manière de couper...* ». C'est l'enseignant

---

<sup>1</sup> *À Saint-Henri le cinq septembre* est un documentaire réalisé par Hubert Aquin et produit par l'Office national du film du Canada en 1962. Portrait des habitants d'un quartier populaire situé à l'est de Centre-Sud, la narration de Jacques Godbout et la caméra de Claude Jutra nous conduisent, entre autres, à l'intérieur d'une école élémentaire le jour d'une rentrée scolaire, il y a aujourd'hui plus de cinquante ans.

<sup>2</sup> Selon les statistiques de la Commission scolaire de Montréal, 63,5 % des élèves ont pour langue parlée à la maison le français, 19,5 % le bengali, 7,3 % l'anglais, 2,4 % le vietnamien, 2,4 % l'espagnol. Une majorité d'élèves sont nés au Québec : 86 %, toutefois, selon un sondage maison réalisé avec les élèves de sixième année, 20 % des parents des élèves viennent du Bangladesh, 15 % de l'Afrique centrale, 20 % du Maghreb, 15 % des Antilles, 20 % du Québec, 10 % d'ailleurs.

d'éducation physique qui a apporté la nouvelle. Une « chaîne de parents »<sup>3</sup> autour de cette école a d'ailleurs été organisée ce matin, même si le ministre « *voudrait que l'on ne mêle pas les parents à nos revendications* », précise-t-il.

Pareille chaîne humaine ne sera cependant pas formée à l'école Lavolette. Les chaînes qui stabilisaient les communautés et les familles, aujourd'hui « *transpercée[s] par la trame du mouvement humain, à mesure que davantage de personnes et de groupes affrontent la réalité du déplacement par la contrainte ou le fantasme du désir de déplacement* » (Appadurai 2001 : 69), y sont fragiles. Plus exposées par leur caractère urbain, les solidarités sont à refaire, une fois de plus, dans Sainte-Marie<sup>4</sup> qui fut aussi traversée au XX<sup>e</sup> siècle par les courants déstabilisateurs de l'industrialisation.

Malgré ces « flux » désormais globaux, traversant le territoire où se situe l'école Lavolette, le redensifiant, et peut-être même grâce à eux, dans ses onze classes spacieuses, des pianos installés au côté des pupitres et des aires d'activité bien séparées les uns des autres par le luxe du vide – dont l'école semble souvent privée de l'extérieur – accueillent des petits groupes de moins de vingt élèves. Le bâtiment qui correspond à l'école, en partie désaffecté, ouvre aussi ses portes à une grande variété d'intervenants, leur permettant de s'y mouvoir et de s'y installer confortablement dans les locaux vacants : un regroupement de femmes tricoteuses, un centre de pédiatrie social et plusieurs autres organismes communautaires cherchant chacun à leur façon à venir en aide aux enfants de l'école ; une travailleuse sociale et une infirmière rattachée au CLSC<sup>5</sup>, une psychoéducatrice, une orthophoniste et une TES<sup>6</sup> qui essaient de coordonner leurs interventions ; une direction, une secrétaire, onze enseignantes<sup>7</sup> et les 163 élèves qui font l'école de tous les jours.

Une place a aussi été aménagée pour des universitaires : pour ma recherche, mais aussi pour celles d'étudiants menant une étude sur les aptitudes langagières des élèves du préscolaire sous la direction d'une chercheuse de l'UdM ; pour un professeur en sciences de l'éducation dirigeant une recherche commanditée par la Fondation Chagnon auprès d'un des organismes communautaires du quartier et à laquelle les enseignantes n'ont, toutefois, pas encore accepté de participer. « *Ça ne devrait pas tarder* », me dira-t-il, confiant, lors d'une rencontre dans les locaux de l'organisme en question s'y trouvant contrairement à

---

<sup>3</sup> Moyen de pression des parents qui visait à appuyer les enseignantes lors de la négociation des conventions collectives lors de l'année 2015-2016.

<sup>4</sup> Nom du district municipal où se situe l'école Lavolette.

<sup>5</sup> Centre local de services communautaires.

<sup>6</sup> Technicienne en éducation spécialisée.

<sup>7</sup> À l'image des statistiques nationales sur le pourcentage de femmes qui sont enseignantes au primaire, qui se maintient autour de 80%, l'école Lavolette ne comptait lors de l'année 2015-2016 que trois hommes sur une équipe de onze enseignantes. Le reste du corps professionnel de l'école était également composé de femmes (les éducatrices du service de garde, la directrice et la concierge). Afin de rendre visible cette réalité de l'école et de l'enseignement, je parlerai des « enseignantes » plutôt que des « enseignants ».

moi dans son domaine d'expertise. Une autre école, « en rénovation », aura également occupé les locaux vides au deuxième étage de septembre à novembre.

Par cette occupation particulière du lieu physique qui lui correspond, l'école Laviolette, une petite école de onze classes, pourrait presque ressembler à un « *charter school* », au sens où celle-ci avait été pensée par ses concepteurs américains<sup>8</sup> qui, avant que l'idée ne dégénère en une entreprise visant à extraire de manière objective « l'effet école » de toutes autres variables sociométriques, impliquait une transformation radicale de l'architecture politique de l'école, de penser des écoles dans les écoles, c'est-à-dire la possibilité pour un petit groupe d'enseignantes particulièrement motivées de fonder leur école (dans leur l'école) en écrivant leur propre charte (programme, objectif, moyens d'évaluation de leurs objectifs) et en gérant eux-mêmes les fonds (publics). Si les enseignantes (la directrice en réalité) géreront surtout les économies de bouts de chandelles que lui demande de réaliser le MEESQ<sup>9</sup> (et la CSDM<sup>10</sup>) et que la formule « *charter school* » est pratiquement impensable dans le contexte québécois, les enseignantes qui s'y trouvent semblent malgré cela s'être choisies, partagées un projet commun, une charte secrète.

...

Du point de vue de l'emplacement social de l'école Laviolette, bien visible dès les premiers jours de l'enquête que j'y ai menée, il était en effet possible d'observer un paysage escarpé de problématiques sociales, de transformations abruptes ; de les embrasser d'un seul coup d'œil à partir de son emplacement physique aussi, du haut du troisième étage, en regardant par la fenêtre de la classe de sixième année.

En pleine ville, hyper-urbaine à cet endroit, dans un quartier où les édifices à bureaux où l'on travaille toujours côtoient les bureaux désaffectés et occupés maintenant par des organismes communautaires, se profilait au-dessus de l'école Laviolette, même si elle n'est qu'une école primaire, le spectre du décrochage scolaire. S'y dessinait aussi, dans un arrière-plan éloigné de cet emplacement actuel mais de plus en plus visible à l'œil nu,

---

<sup>8</sup> Écoles financées par des fonds publics et gérées par un groupe d'enseignants et une direction selon une charte établie lors de leur fondation. Voir la note 26 pour une présentation du concept de « *charter school* » à partir de sa définition initiale.

<sup>9</sup> Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec.

<sup>10</sup> Commission scolaire de Montréal.

un territoire de conflits sociaux inédits, de mésententes encore difficiles à cerner par leur nouveauté. En tant que porte d'entrée des nouveaux immigrants, la petite école accueille en effet le monde, un monde lointain, musulman à 50 %, lui-même morcelé avec, d'un côté, des familles bengalis, venues s'installer ici pour on ne sait quelles raisons au tournant des années 2000 et, de l'autre, des familles magrébines, dont certaines sont immigrantes de deuxième génération. Arrivait d'ailleurs, alors que j'y entraais moi-même, une nouvelle vague d'immigrants venus d'Afrique centrale, qui aussitôt ici, s'empressaient de se réunir autour des Églises pentecôtistes et évangélistes du quartier. Face à pareilles solidarités, l'école et sa mission moderne d'éducation morale et civique ne semblaient plus vraiment faire le poids. Du point de vue de la classe de sixième année, il était en effet possible de voir que s'élevait en réalité, autant au-dessus des enfants des décrocheurs scolaires des années 1990 que de ceux des nouveaux arrivants portés par des courants migratoires transnationaux jusque dans Centre-Sud, le spectre de la fin des solidarités nationales, territoriales, étatiques, d'un monde où l'école servait l'existence d'une société civile, du moins dans lequel il était possible de le croire.

Pourtant, à l'école Laviolette, à hauteur humaine et ethnographique, élèves et enseignants m'ont semblé avoir été en partie protégés de ces « phénomènes » relevant d'une postmodernité politique et sociale, d'une globalisation, de la sur-modernité et des flux globaux ou d'autres choses, à découvrir encore. En quelque sorte caché par l'ombre qu'ils projettent sur l'école, un projet scolaire y était toujours défendu, et l'on continuait à le vouloir tel qu'il avait été, luttant contre ces maux qui, même exacerbés, ne sont toujours et après tout que les maux ordinaires d'école – déterminants socio-économiques, origine ethnique « autres » –, des maux que les élèves de Laviolette portaient d'ailleurs avec une certaine grâce, comme s'ils ne pesaient pas encore sur eux ou comme s'ils les avaient oubliés sur le chemin de l'école.

Chacun une fois dans l'école semblait donc mener son entreprise comme si de rien n'était, comme si l'école Laviolette ne se situait pas au carrefour des grandes transformations sociétales et que les moyens anciens de l'éducation scolaire suffisaient toujours pour y faire face. On y enseignait toujours, on y cherchait encore une manière de

faire face à la musique avec des moyens souvent à portée de main : un petit cahier venu d'autres lieux, loin de l'école, appartenant à d'autres sphères d'activités, une recherche internet, un ventilateur pour refroidir ce vent chaud venu du sud. Bref, faire du neuf avec de l'ancien ne posait aucun problème immédiat et facilement discernable, et l'humeur de ces enseignantes ne se laissait pas assombrir par ces visions macrosociologiques de fin d'un monde. En conséquence, l'heure n'y était pas non plus au changement de programme, ni aux transformations radicales de l'architecture politique de l'école.

C'est que plutôt que d'affecter l'école d'une manière qui l'aurait contrainte à aussi se transformer, ce changement palpable mais diffus l'affecte en la délestant d'un poids : celui d'un engagement commun face à l'institution scolaire, d'une institution qui aurait plus précisément répondu d'un sens relevant de la société comme espace public. En l'absence de ces lieux, ce sens ne semble plus continuer à exister que sous la forme d'une réminiscence, d'un souvenir de ce que ce projet avait été, le rendant donc « léger », sans ancrage réel, ou ancré seulement dans une tradition en train de s'effriter et qui donne parfois l'impression, en exagérant un peu, d'être devenu un folklore. Préservée dans les salles de classes par des enseignantes profondément engagées en ce lieu mais nulle part ailleurs, le temps des jours d'école, sa forme a donc été conservée, et l'on sait toujours représenter l'éducation scolaire dans son théâtre. Mais à cette performance, manquent le support et l'ancrage d'une culture encore vivante, du moins à un niveau sociétal.

Ainsi, les maux de l'école – tels qu'ils sont observables dans leur actualité dans cette école en particulier – m'ont semblé moins renvoyés à une sociologie des déterminants sociaux, visibles du troisième étage, c'est-à-dire du point de vue d'une panoptique sociologique, qu'à une phénoménologie d'un état et d'une posture, la solitude, visible dans le commerce quotidien avec l'école et ses enseignantes. Une solitude qui habite d'ailleurs aussi les élèves plus vieux, plus conscients de leur environnement comme on le dit parfois d'eux pour décrire la maturation de leurs comportements : conscients que ce monde à l'extérieur d'eux-mêmes a en effet la consistance éthérée de ce qui les environne.

Mais ce n'est pas à eux, à leur solitude, gracieuse en dépit du revers de fortune qui les a fait naître dans Centre-Sud ou les y a fait migrer au fil de périples mystérieux jamais interrogés à Laviolette, que je me suis cependant intéressée, du moins en premier lieu. Car on ne peut vraiment faire autrement lorsque l'on passe plusieurs mois dans une école primaire que de s'attacher aussi aux enfants qui s'y trouvent, en particulier à ces enfants – Indiana et Nikita, petit couple mixte improbable de la première année, et les autres, Hénok, Billal, Nahima, Cristelle et Marianne, enfants du monde et du troisième millénaire avec leur noms de personnages de bande dessinée japonaise – qui, malgré cela, en dépit de leur déracinement, offrent une résistance, un contrepoids par leur présence exigeante, leur intensité et leur humanité, à la mise en apesanteur sociétale de l'école et à la solitude enseignante que j'y ai découverte, observée et analysée.

C'est donc de leur solitude dont il sera question dans ma thèse, et non de celle des élèves qui ont encore la vie devant eux pour changer le monde et le rendre moins solitaire et qui sont peut-être déjà en train de recomposer de nouvelles solidarités, s'amourachant parfois les uns des autres dans la cour d'école. Et puisqu'on ne peut exiger des enfants qu'ils règlent les problèmes du monde des adultes, comme le défendait Hannah Arendt, et qu'il relève de notre responsabilité de les en protéger et de leur offrir un lieu sûr pour grandir, c'est aux impasses dans lesquelles plongent ceux et celles à qui revient le plus directement cette responsabilité dans nos sociétés – les enseignantes et tous ceux qui orbitent autour d'elles pour y chercher à régler des « problèmes sociaux » – que s'adresse cette thèse.

Pourquoi les enseignantes sont-elles seules dans leur classe ? Une solitude d'ailleurs qui ne constitue pas uniquement un repli sur soi, une fermeture, mais présente aussi une forme de liberté : celle de pouvoir mener comme bon leur semble *leur* projet scolaire. Une partie de la réponse repose sûrement sur ce constat simple : la solitude n'est pas uniquement porteuse de désarroi, elle n'est pas uniquement l'effet d'un système et d'une structure qui isolent et séparent les personnes les unes des autres. Car, dans certaines circonstances, à certains moments de la journée, regardée de près, la solitude permet aussi d'habiter pleinement ses propres valeurs dans une concentration de plus en plus difficile à

atteindre aujourd'hui, de faire de cette éthique personnelle un monde en soi, une vocation, et de ré-enchanter dans une sphère privée (et-ou professionnelle) la vie désenchantée à l'extérieur au niveau des collectivités.

Être seul en vaut donc malgré tout la peine, la peine que coûte de devoir porter seul le poids de cet engagement et d'y arriver moins bien que s'il était partagé par d'autres. Être seule dans sa classe lorsqu'on est enseignante y est d'ailleurs d'autant plus exaltant, rentable sur le plan d'un sentiment d'engagement éthique envers ses « propres » valeurs, que la salle de classe renferme toujours une richesse de références communes. Alimenté par un répertoire de pratiques encore substantielles, porteuse d'idées qui ont toujours un sens « culturel », la solitude en salle de classe n'est donc pas celle de l'individu en société, vraiment seul, sans les autres que sont les élèves, sans la mission de leur transmettre quelque chose qui en vaille la peine. Car, au sein de leur classe, les enseignantes y trouvent encore une matière pour satisfaire une croyance en la portée morale et civique de leur entreprise éducative, même si, à l'encontre de ces principes, cette entreprise est menée dans l'isolement, en dehors d'un sens commun qui serait toujours vivant, d'une communauté enseignante ou d'une société qui s'y intéresserait vraiment à travers une discussion publique.

Mais pour combien de temps cette croyance en l'école, dans les vertus de l'éducation scolaire, peut-elle encore y survivre et, en ce sens, continuer à exister en dépit de la solitude héroïque des enseignantes, solitude qu'elles « choisissent » en réalité aussi souvent à contrecœur ? De leur héroïsme, on peut en effet dire aussi qu'il constitue une forme de compensation à la fin d'un monde qu'elles sont forcées de défendre seules.

Le choix du mot « solitude », plutôt que du concept d'individualisme, pour décrire la situation des enseignantes de l'école Laviolette, sert d'abord à mettre en relief ces tensions au sein de leur expérience. C'est aussi une façon de situer l'analyse des causes de cette solitude dans une perspective qui, sans être neutre ni empiriste, n'est pas d'abord critique mais compréhensive. « Pourquoi les enseignantes sont-elles seules dans leur classe ? » et non « comment s'expliquent l'atomisation et l'éclatement des pratiques

enseignantes ? » : la formulation de cette question de recherche repose donc autant sur une prise de position épistémologique que sur la « découverte » que ce qui caractérise la vie à l'intérieur de l'école Lavolette ne relève pas, du moins pas directement, de « phénomènes » sociologiques visibles à grande échelle.

Mais de quels « phénomènes » s'agit-il d'ailleurs ? Globalisation, néo-libéralisme, postmodernité, surmodernité, *etc.* ? Et surtout lesquels furent vraiment visibles du point de vue de mon terrain ethnographique, qui n'a pas consisté à suivre les élèves dans les organismes communautaires qui les accueillent après l'école ou ceux qui interviennent auprès de leurs parents, ni à suivre leurs familles souvent élargies dans les églises et les mosquées, ni encore dans les petits appartements délabrés où vivent, sans ce réconfort communautaire, les familles québécoises « socio-culturellement défavorisées » de Centre-Sud ?

En effet, en restant dans l'école (et dans le système scolaire), et bien que ces grandes reconfigurations de l'espace collectif soient visibles de ses fenêtres, j'ai plutôt été amené à y observer les conditions plus immédiates à partir desquelles les enseignantes tentent, en dépit de ce paysage de problématiques sociales, de scolariser seules les élèves dans leurs classes. Or, il m'a semblé que, sans exister en dehors de ces transformations, la vie à l'intérieure de l'école obéit toujours à certaines logiques spécifiques qui n'en relèvent pas, ou du moins qui n'en relèvent pas directement : l'école constituant encore un lieu fermé, un « enfermement » (Foucault 1975), le lieu de l'exercice spécifique d'une forme de pouvoir, plus moralisateur que policier (Vincent 1980).

Adopter ce positionnement spécifique dans l'école, en suivant une enseignante, une ou deux semaines à la manière d'une stagiaire, m'a d'abord conduit à y considérer sa solitude, son isolement souvent volontaire, à la fois désabusement face aux expériences institutionnelles et collaboratives déçues et enthousiasme d'avoir le champ libre dans sa classe. Suivre aussi les enseignantes dans les réunions, leurs formations, lors des sorties scolaires, ou lors d'activités dans des organismes communautaires, en rencontrant aussi,

dans ces parcours d'autres « acteurs » de l'école, m'a plutôt amenée à observer ce à quoi correspond le « système d'éducation » du point de vue d'une école ordinaire.

À partir de ces trajets empruntés à partir de mon positionnement ethnographique bien spécifique, mais qui en même temps correspond à la position ordinaire de son agente principale, s'est profilé une nouvelle topographie de l'école primaire, s'y est dévoilé une nouvelle économie des forces qu'elle met en jeu, différentes de celles que j'avais anticipées. M'est apparue, en les parcourant, la richesse intérieure des classes dans une école qui est, elle, bien pauvre : la première, la classe, riche en activités, en possibilités, forte par sa fermeture sur l'extérieur ; la seconde, l'école, pauvre politiquement autant que financièrement, structure vide sans profondeur, à la merci d'une bureaucratie qui la gouverne de l'extérieur et sur laquelle les enseignantes, voire les directions, ont très peu de pouvoir. D'un côté, la vie à l'intérieur de la classe qui semble toujours procéder d'une logique vocationnelle, voire mystique : être toujours enchantée. Au contraire, et pour reprendre l'idée weberienne de désenchantement du monde utilisées pour titrer ses deux parties de la thèse, « *L'école comme lieu désenchanté* » et « *L'enchantement d'enseigner* », d'un autre, dans un lieu « distinct », la vie de l'école dont l'activité est tournée vers une rationalité en finalité (Weber 1921), dévouée aux prérogatives d'une administration bureaucratique de l'éducation

L'école serait donc bien pauvre, sous-financée, comme il est courant de le dire lorsque l'on parle d'éducation, très rarement, dans les médias : et pauvre en raison du « système d'éducation », de sa bureaucratie, des coupures, des déplacements et réinvestissements de fonds qui lui permettent de fonctionner. L'année scolaire 2015-2016 aura d'ailleurs été, à ce chapitre, exceptionnelle<sup>11</sup>. Toutefois, il m'est aussi apparu que cette bureaucratisation de l'éducation appauvrissait moins les moyens d'une éducation scolaire en salle de classe, que le projet de scolarisation étalé sur plusieurs années, les enseignantes étant réduites à n'être qu'enseignantes en maternelle, en deuxième, en cinquième années, *etc.*, des moyens manquent pour parvenir à scolariser tous les enfants « *dont elles ont la*

---

<sup>11</sup> Comme en témoigne le récit par la directrice de Laviolette des quatre premiers mois de l'année 2016, présenté dans la section 3.3.2.

*charge* ». Des moyens qu’elles connaissent pourtant très bien, en apparence évidents et simples pour quiconque s’y intéresse – mettre en place une classe de rattrapage multiniveau, décloisonner les classes en ateliers pour enseigner à des élèves de différents niveaux des notions difficiles, développer des pratiques de co-enseignements, *etc.*

Car, si la solitude des enseignantes est un problème en soi, identifié entre autres par Maurice Tardif et Claude Lessard dans un ouvrage sur le travail d’enseignant (1999 : 421)<sup>12</sup>, un problème qui a pour effet de miner leurs conditions de travail, elle est aussi un problème pour leurs élèves dans la mesure où elle maintient la structure de base de l’école : l’enseignement simultané découpé en niveaux scolaires, qui rend difficile l’ajustement des enseignements aux rythmes d’apprentissage de chacun et qui contribue en retour à maintenir un système voué à faire échouer certains élèves. L’ensemble de cette thèse s’appuie sur l’idée selon laquelle ce problème consubstantiel à la forme scolaire méritait d’être approfondi ou était, en tous les cas, le plus pertinent au regard de ce que tentent d’accomplir tous les jours les enseignantes : donner aux élèves les moyens nécessaires à l’apprentissage de ce qu’on leur demande d’apprendre. Les analyses qui y sont développées se situent en ce sens dans le prolongement de l’une des conclusions du dernier rapport publié par le Conseil supérieur de l’éducation (CSÉ) :

Il y aurait donc un débat à faire sur la pertinence d’un cursus qui institue, d’une manière obligatoire pour tous les élèves, les étapes d’accès à un savoir ou à une compétence. L’incertitude subsiste sur la question de savoir si cette planification scolaire des apprentissages ne met pas en difficulté certains élèves, c’est-à-dire ne crée pas de l’échec. Mais ce qui est en revanche absolument certain, c’est que la fixation d’un temps uniforme pour chaque étape de l’apprentissage engendre des différences entre élèves et conduit à étiqueter comme “en difficulté” ceux qui ne progressent pas au même rythme que les autres. C’est en ce sens qu’on peut dire que la forme scolaire de transmission, telle qu’elle apparaît dans notre histoire il y a cinq siècles, avec son organisation en phases successives à parcourir par tous dans un temps uniforme, crée les conditions pour qu’on puisse décider que certains individus sont en échec. C’est par rapport à une norme temporelle qu’on peut parler, à l’école, de réussite ou d’échec. (Kahn, 2011, p. 60). (CSÉ 2016 : 14)

---

<sup>12</sup> Voir aussi ce rapport du Conseil supérieur de l’éducation, *La condition enseignante* (1984 : 44), cité par C. Lessard et M. Tardif, de même que *La situation du personnel enseignant dans l’organisation scolaire* (1970 : 400).

Cette construction de l'échec scolaire, liée à cette architecture fondamentale de l'école, est-elle aussi aujourd'hui aggravée par une mise en concurrence des écoles québécoises entre elles d'inspiration néo-libérale, comme le défend également le rapport (CSÉ 2016 : 27)? À partir d'une description des effets de la solitude des enseignantes et du type d'organisation dans laquelle l'école se maintient, il m'a plutôt semblé que cette solitude et cet isolement se laissent mieux saisir, du moins dans le contexte québécois, comme l'effet, tout d'abord, d'une hyper-bureaucratization de l'école (partie 1), ensuite comme le produit de la forme scolaire comme tel qui segmente l'éducation en niveaux afin moins de « scolariser » que « d'éduquer »<sup>13</sup> ; enfin, et plus spécifiquement, comme celui d'une certaine problématisation de la vie collective propre à la trajectoire historique du Québec (partie 2).

La première partie s'intéresse à la solitude des enseignantes comme un effet de la bureaucratization, voire de l'hyper-bureaucratization de l'école. Le chapitre 3 est introduit par le récit de l'histoire « extraordinaire » de l'école Laviolette, l'une des plus vieilles écoles « publiques » de Montréal et ancienne école à aire ouverte : un récit que seule la mémoire des murs peut raconter. À partir d'une sorte de visite guidée de l'école qui décrit l'organisation actuelle des services éducatifs, les descriptions présentées dans la deuxième section du chapitre cherchent à rendre visibles les divisions physiques et organisationnelles qui séparent autant les enseignantes entre elles au troisième étage de l'école, domaine exclusif des salles de classe et de la pédagogie, que celles qui les fait exister en marge de leur administration dans le bureau de la directrice, situé au premier étage et relié par des réseaux d'échanges continus et intenses aux bureaux de la Commission scolaire.

Le chapitre 4 s'intéresse aux effets de cette administration *ex situ* sur les conditions de travail des enseignantes. Y sont décrites les stratégies et les postures que ces dernières

---

<sup>13</sup> Bien que cette distinction soit difficile à tenir dans tous les aspects du développement, entre autres dans les sections s'appuyant sur l'analyse que fait Guy Vincent de la genèse de l'école primaire, qui identifie école, pédagogie et éducation, elle sert pour l'instant à différencier l'école qui éduque dans chaque niveau scolaire (ce qui correspond au positionnement des enseignantes) et l'école qui scolarise sur plusieurs années les élèves du primaire (sept ans, incluant la maternelle) et du secondaire (cinq ans) (ce qui correspond plutôt à l'expérience scolaire des élèves).

adoptent pour faire face à un manque de ressources financières (moins criant dans leur classe, bien fournie en matériel pédagogique de qualité, que dans l'école), un manque de temps (principalement parce que c'est dans leur classe qu'elles essaient de tout faire), un manque de reconnaissance, visible entre autres sur le site de la formation continue des enseignantes. L'année 2015-2016, année de négociation des conventions syndicales, m'a aussi amenée à me questionner sur la manière dont les enseignantes se positionnent face à leur syndicat et le rôle que celui-ci joue dans l'organisation actuelle des écoles. Dans le chapitre 5, ces données sur le système d'éducation tel qu'il est observable du point de vue d'une école primaire sont reprises et analysées à partir, d'une part, de la sociologie des organisations de Stephan Ball (2009, 2008, 2007) et, d'autre part, à partir de perspectives inspirées par la sociologie de Michel Freitag (2010, 2002, 1986).

Dans la deuxième partie, la solitude des enseignantes, plutôt que d'être saisie comme le produit d'une bureaucratisation technocratique de l'école, y est pensée comme une forme d'engagement éthique, de vocation qui demande d'adopter une posture toujours moderne pour l'accomplir. Parce qu'elle est tournée vers les idéaux de formation d'un sujet autodéterminé et une conception disciplinaire et civique de la vie en société, cette posture est d'ailleurs à l'image des modes de socialisation qui orientent leurs enseignements.

Les portraits de classes présentés aux chapitre 6, 7 et 8 rassemblent l'essentiel des données sous la forme d'une description analytique des huit classes principalement observées lors du terrain. Ordonnées selon une logique historique, les descriptions analytiques qui y sont proposées font écho autant à l'histoire ancienne de l'école primaire, à son origine catholique, qu'à l'histoire récente des réformes de l'éducation. Il s'agit de saisir sous quelles formes cette vocation pédagogique perdure d'une manière qui jette un éclairage à la fois sur l'école comme forme sociale moderne, son encadrement bureaucratique et leurs inscriptions dans une problématisation spécifique, « québécoise » de la vie collective.

# CHAPITRE 1 – CADRE THÉORIQUE

## 1.1 -ENTRE L'ÉCOLE COMME LIEU DÉSENCHANTÉ ET L'ENCHANTEMENT D'ENSEIGNER

Le développement de l'analyse repose sur différentes conceptualisations de l'espace scolaire et de l'expérience enseignante. À un premier niveau, strictement descriptif, l'utilisation de l'idée wébérienne de « désenchantement du monde » cherche à marquer le contraste - dont l'observation constitue d'ailleurs le point de départ de l'élaboration de la thèse - entre, d'un côté, l'intensité et la persévérance des efforts déployés par les enseignantes dans leur classe pour arriver à des fins investies d'un sens incarné, de l'autre, leur désinvestissement des activités administratives, la grisaille des comités définissant des projets sans lendemain ou dont l'aboutissement conduit essentiellement à la production de documents. Autrement dit, la référence à l'idée de désenchantement a pour fonction de distinguer le travail qui a toujours un sens en soi, signifiants en lui-même, et qui constitue donc toujours un métier; et d'autre part, le travail qui enferme dans une cage d'acier, qui s'est transformé en devoir sous un « *régime général de fonctionnement dans la société dans lequel "les biens extérieurs de ce monde [ont acquis] une puissance croissante et finalement inexorable, comme jamais auparavant"* » (Colliot-Tisabelle 2014 : 103).

La sociologie de Michel Freitag également utilisée pour structurer le développement de l'analyse permet de préciser à quels types de régulation de la vie collective renvoient ces deux façons de travailler, ces deux façons de poursuivre seul son entreprise dans l'école Laviolette. Sous un premier angle, la théorie des formes de régulation sociale développée dans *Dialectique et société* (1986) fait apparaître que la solitude des enseignantes dans leur salle de classe continue à être moderne, c'est-à-dire à répondre à un idéal de transformation de la société à travers l'autodétermination du sujet et la découverte des principes d'une raison universelle : bref, à l'impératif kantien :

Agis comme si la maxime de ton action devrait être érigée par ta volonté en loi universelle [...]. Agis de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, jamais simplement comme moyen. (Kant 1994 [1795])

Sous un second angle, elle donne à voir que la solitude qui correspond à l'expérience des enseignantes lorsqu'elles se situent dans le « système d'éducation » - dans les réunions, les formations, les comités - correspond plutôt, comme cela sera démontré dans la première partie, à la solitude de l'action enfermée dans une cage d'acier, instrumentalisée pour répondre non plus aux « besoins » de la société mais aux finalités autoréférentielles d'un système social.

D'un autre point de vue et parce qu'elle n'est pas seulement historique mais aussi dialectique, la distinction qu'établit Freitag entre modernité politico-institutionnelle et postmodernité opérationnelle-décisionnelle permet aussi de rendre compte du type de relation que ces deux sphères d'activité entretiennent entre elles. D'un côté, elle fait apparaître que les modes de socialisation enseignés dans les classes autant que la posture dans laquelle s'y tiennent les enseignantes correspondent toujours aux modes de socialisation qui caractérisaient la modernité, mais que c'est toutefois aujourd'hui en tant que témoin peut-être en voie d'être consumé par la postmodernité qu'elle s'y pense et s'y maintient. De l'autre, en regardant du point de vue de la salle de classe les activités qui ont cours à l'extérieur de son enceinte, la sociologie de Freitag donne à penser que, dans cet espace, - dans les locaux et les bureaux -, ceux qui s'y trouvent participent plutôt à la vie d'un système social technocratique. Dans ces lieux, les personnes seraient plutôt témoins de la limite de la « modernité », dans la mesure où « la conception abstraite de la Raison et de l'Individu qui en est le support s'est construite contre toutes les raisons concrètes d'agir qui sont pourtant au fondement de l'orientation significative de l'action humaine » (Bonny 2002 : 95).

En somme, plutôt que de conduire à une analyse qui conclurait à la superposition de deux logiques distinctes, à la séparation de l'école en deux zones indépendantes d'activités, la référence à la pensée de Michel Freitag pour saisir cette configuration de

l'espace scolaire laisse voir comment le type d'action sociale propre à la première se prolonge sous une forme aporétique dans la seconde. En d'autres termes, comment, à partir d'une école primaire, modernité et postmodernité politique se développeront l'une à partir de l'autre.

Chez Freitag, la postmodernité est pensée comme le développement logique des principes au fondement de la modernité étatique et institutionnelle. Sa thèse s'appuie sur l'idée selon laquelle, à force de s'extérioriser en tiers parti, au-delà des particularismes<sup>14</sup>, à force de se consolider en tant qu'objet d'une réflexion critique, politico-idéologique, potentiellement contestable, le pouvoir politico-institutionnel aurait fini par faire apparaître un nouveau mode de production formel des rapports sociaux : un mode purement pragmatique de gestion des collectivités. Le pouvoir à travers cette évolution aurait donc fini par devenir un fait autonome, dissocié de toute normativité culturelle ou politico-institutionnelle, fonctionnant par opérations et décisions, en dehors, pour ainsi dire, de toute finalité commune définie à un niveau sociétal. En somme, comme l'explique Yves Bonny dans la préface de *L'oubli de la société* (2002),

Les idéaux normatifs portés par la modernité se révèlent pertinents dans le cadre de la lutte menée contre la tradition au nom de l'émancipation de l'individu, ils débouchent en même temps sur une impasse et sur le vide une fois cette lutte gagnée, car l'on ne peut élaborer des orientations collectives substantives simplement à partir de la liberté individuelle et de la Raison abstraite. (Bonny 2002 : 95)

---

<sup>14</sup> De manière schématique, ce mouvement d'autonomisation de la puissance politique se rapporte à trois développements historiques. Le mode politico-institutionnel apparaît d'abord en réponse aux conflits générés dans les sociétés traditionnelles lors de l'apparition d'une stratification et d'une différenciation sociale (royauté, caste, empire). Alors que les premiers États ont institutionnalisé leur pouvoir sur la base d'idéologies qui sont restées attachées à une tradition, un ordre préexistant des choses, religieux et transcendant, ce n'est qu'avec l'apparition de sociétés dites « modernes » que le mode politico-institutionnel s'est pleinement affranchi des cadres normatifs culturels-symboliques. Le pouvoir y est aussi devenu un fait institutionnel, légitimé par la volonté du peuple inscrite dans la Constitution et un code de loi qui s'appuie sur une théorie de la Justice fondée sur le principe de Raison universelle. Si cette rhétorique de « l'universalité » renvoie toujours à une forme de transcendance, cette transcendance s'oppose au particularisme de la tradition et du religieux. (Freitag 1986 2002)

Au lieu d'orientations substantielles, la modernité aurait donc généré des orientations toujours plus rationnelles, stratégiques, efficaces et se réclamant toujours mieux de l'objectivité et de méthodologies purement opératoires et processuelles. Poussée à sa limite extrême, elle aurait permis la consolidation d'un monde gérable décrit par Freitag à partir de la théorie systémique de Niklas Luhmann, dans lequel on opère, on manœuvre, on intervient, « sans référence à aucune identité ni altérité possédant une consistance et une cohérence ontologique propre » (Freitag 2004 : 21), en faisant « abstraction de tout lieu ou moment de synthèse subjectif, et donc de toute réflexivité, à laquelle est substituée une réactivité informationnelle de type bioréflexuel » (*idem* : 22).

Bien sûr, on trouve encore des individus et des personnes dans les systèmes, *précise Freitag*, mais ils n'ont aucune part en tant que tels à leur fonctionnement, ils ne font qu'y errer ou y naviguer chargés de leurs représentations d'eux-mêmes, d'autrui et de la réalité. Ces représentations n'ont plus alors, vis-à-vis de la réalité systémique, d'autre valeur qu'obsessionnelle ou fantasmatique puisqu'elles ne se tissent plus toutes ensemble pour former un monde phénoménologique objectif et donc commun. (*Idem*)

Le sens culturel et la normativité politique ne serviraient plus, en conséquence, la cohésion d'une collectivité en société, mais seraient utilisés en tant que « substrat » pour le fonctionnement d'un système autoréférentiel et autonome. Freitag soutient en effet, à partir de la pensée de Jürgen Habermas (1987), l'idée selon laquelle « le développement de la rationalité instrumentale dans tous les champs de la vie sociale impliquait la consommation-consumation accélérée des “réserves non renouvelables de tradition” qui nourrissaient la vie individuelle et collective en valeurs et en finalités substantielles » (*idem* : 17).

En se déployant pleinement dans ses principes, la modernité aurait donc conduit à l'adoption de formes de plus en plus individualistes d'existence, privant la personne de la possibilité d'une participation à la vie sociale, ouvrant aussi l'espace collectif à son invasion par des modes de régulations sociétales « systémiques », transformant enfin « l'activité subjective tournée vers le social [...] en une action protectrice d'une sphère singularisée d'autonomie privée » (Freitag 2002 : 81). Aujourd'hui, constate Michel

Freitag, « la véritable “participation“ à l’ensemble n’est plus que “professionnelle“ et “organisationnelle“ » (*idem*). Émancipée de la société mais privée de la possibilité de participer à la génération et au renouvellement d’un pacte sociétal, la personne s’y retrouve en conséquence seule – comme les enseignantes de l’école Laviolette – dans un « environnement social » impersonnel automatisé par un système, maintenant en vie du sens et des valeurs mais qui ne se rattachent plus à aucune finalité politique commune.

Et, comme à l’école Laviolette, cette activité symbolique et politique au sens moderne du terme, intensément investie dans la solitude – chacun travaillant de son côté à l’abri du « système », dans sa classe d’enseignement –, a en effet quelque chose d’obsessionnel et de fantasmagorique. À travers cette utilisation de la pensée de Michel Freitag, il s’agit donc de situer l’école Laviolette quelque part dans la postmodernité, dans ce lieu désancré à la fois de la société et de l’institution qu’elle a été (ou qu’elle aurait pu être ?).

#### 1.1.1 - POLITIQUE POLITICO-INSTITUTIONNELLE ET POLITIQUE DE L’ACTION

Si la sociologie de Michel Freitag permet d’éclairer et de préciser en quoi consiste la vie à l’extérieur de la classe selon l’hypothèse qui sera défendue dans le chapitre 5, la référence aux notions de « modernité », de « société » et de « politique » telles qu’elles sont comprises par le sociologue demande d’être précisée ici, puisqu’elle concerne la structuration de l’argumentation proposée dans la thèse. Selon Manfred Bishoff (2008),

Contrairement au marxisme qui voit dans le “dépérissement de l’État” l’une des conditions fondamentales de l’émancipation humaine dans la future société communiste – ou du libéralisme qui conçoit l’État de manière utilitariste comme un mal nécessaire qu’il faut autant se peut contenir – Freitag (à la suite de Hannah Arendt) voit dans *le politique* l’instance ultime et indispensable où les membres d’une société peuvent librement et rationnellement délibérer afin de promulguer les normes devant régir leur “vivre ensemble”. (Bishoff 2008)

L'on peut toutefois se demander si cette pratique délibérative a déjà existé et sous quelle forme, au juste. La pensée de Michel Freitag qui croise sociologie historique et philosophie est parfois ambiguë à ce sujet. Elle laisse en partie ouverte la question de savoir si nous vivons dans *L'oubli d'une société* (2002) ou si la société a déjà vraiment existé. Dans certaines descriptions de l'émergence du capitalisme citées plus loin, Freitag tend plutôt à défendre l'idée selon laquelle les logiques opérationnelles-décisionnelles qui caractérisent la postmodernité se sont en fait très tôt installées dans une modernité politique qui n'aurait jamais existé sous cette forme délibérative, mais plutôt sous celle qu'observe Max Weber à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, d'une domination rationnelle-légale progressivement substituée à des formes charismatiques de domination. Enfin, l'on pourrait penser que la synthèse proposée par Bischoff va trop loin pour définir ce que Freitag entend au juste par le concept de « société », moins caractérisé par son caractère délibératif que par son caractère idéologique. Dans un texte intitulé « L'avenir de la société » (2004), Freitag explique à partir de sa genèse historique du concept comment il a concouru, d'une part, à la spécialisation de la vie sociale en différents champs fédérés par un État-Nation et, d'autre part, à donner forme à une pratique de légitimation idéologique du pouvoir d'État.

« La formation de l'État-nation moderne est un procès historique concret, et la construction du concept unifié et totalisant de société représente la dimension réflexive de la praxis historique qui anime ce procès, et ceci bien avant qu'un tel concept soit formellement "découvert" par la sociologie naissante du XIX<sup>e</sup> siècle. [...] Tout cela a correspondu d'abord à la nouvelle forme qu'a prise la connaissance de soi de la réalité communautaire lorsque cette dernière s'est redéfinie comme projet de reconstruction de l'ensemble de ses régulations (normes, valeurs, institutions, principes de légitimation), et ceci dans tous les domaines de la vie collective, qui se trouvent du même coup formellement distingués et spécifiés de manière systématique les uns par rapport aux autres : le politique, le juridique, l'économique, le culturel, l'idéologique, l'artistique, etc. La "découverte" de la société (du "continent du social", pour parler comme jadis les althussériens) coïncidait donc avec le procès réel de reconstruction systématique de l'ensemble des régulations sociétales et avec la différenciation institutionnelle formelle des "instances" de la vie sociale qui l'accompagnait, et elle leur a servi (dans ses formulations successives) de référent unificateur subjectif, donc en quelque sorte d'"idéologie" en même temps justificative et directrice. » (Freitag 2004 : 7)

Or, la définition de l'action proposée par Hannah Arendt permet une distinction plus nette entre ce type de politisation de l'espace public, institutionnel et étatique, et un autre qui serait effectivement délibératif. D'abord, pour Arendt, le politique

ne désigne pas une autorité instituée qui représenterait une puissance de commandement suprême (à savoir, dans la théorie politique moderne, l'État) et imposerait l'obéissance à des individus qui lui seraient soumis, mais le simple fait que des hommes agissent.<sup>15</sup>

L'action est la seule « activité qui mette directement en rapport les hommes » (Arendt 2012b : 65). « En tant que distincte de la fabrication, [elle] n'est jamais possible dans l'isolement ; être isolé, c'est être privé de la faculté d'agir » (*idem* : 211). À la différence de l'œuvre et du travail par lesquels les choses ne sont qu'« objectivées », « naturelles », l'action fait apparaître les objets comme des choses dont on peut effectivement débattre, qui sont donc proprement humaines et communes à l'humanité. « Ainsi, l'action non seulement se relie de façon très intime à la part publique du monde qui nous est commune à tous, mais en outre est la seule activité qui la constitue » (*idem* : 219). La politique comme action, qui est aussi une prise de parole, prend forme à travers ce qu'Arendt nomme l'espace de l'apparence, c'est-à-dire dans un espace où les objets peuvent apparaître sous différentes perspectives. Ainsi, explique-t-elle en ce sens, « le monde commun prend fin lorsqu'on le voit sous un seul aspect, lorsqu'il n'a le droit de se présenter que dans une seule perspective »<sup>16</sup>. La politique comme action demande une co-présence engagée des personnes dans des situations où les conditions d'émergence d'une multiplicité de perspectives sur des objets communs sont réunies.

Aujourd'hui, à travers ce qu'Arendt nomme « l'avènement du social » (2012b : 89), « le travail et l'œuvre – activités qui relevaient du domaine privé dans l'antiquité gréco-romaine – auraient vu leur importance et leur visibilité publique s'accroître au fil des siècles (Debardieux 2018 : 10). Le domaine public serait maintenant devenu le domaine d'un gouvernement qui considère « les peuples et les collectivités politiques comme des familles dont les affaires quotidiennes relèvent de la sollicitude d'une gigantesque

---

<sup>15</sup> H. Arendt (1989 : 212-214), citée par Debardieux (2018 : 17).

<sup>16</sup> H. Arendt (1992 : 99), citée B. Debardieux (2018 : 17).

administration ménagère » (Arendt 2012b : 82). Employé à réguler des comportements et les rendre conformes à une norme, le domaine public ne permettrait plus l'action : l'émergence d'assemblées politiques, la saisie du pouvoir par les êtres humains<sup>17</sup>. Le sujet s'y trouverait privé de la possibilité d'agir et de prendre la parole tout en étant forcé, parce que l'espace privé dans ce nouveau régime est désormais exposé au public, à se réfugier dans son intimité (*idem* : 114).

Ainsi, l'idée arendtienne selon laquelle un espace de délibération politique aurait disparu, de même que celle qui fait voir les gouvernements actuels comme des « administrations ménagères » préoccupées par le social qui poussent au repli sur soi, s'apparentent à la pensée de Freitag. Cependant, dans la pensée d'Arendt, la disparition de la « Cité » est rapportée à une période relativement indéterminée, en tous les cas, relayée à l'Antiquité. Surtout, le politique y est pensé indépendamment de son institutionnalisation étatique, c'est-à-dire comme un rassemblement et un débat sur une place publique ; et la société, comme

la forme sous laquelle on donne une importance publique au fait que les hommes dépendent les uns des autres pour vivre et rien de plus : c'est la forme sous laquelle on permet aux activités concernant la survie pure et simple de paraître en public. (Arendt 2012b : 96)

Pour Arendt, se sont ces questions qui concernent le « ménage », « ses activités », « ses problèmes » et « ses procédés d'organisations » (Arendt 2012b : 89), caractérisés plus particulièrement par la transformation « des collectivités modernes en société de travailleurs » (*idem* : 96), qui font aujourd'hui l'objet de discussions publiques et d'un débat de légitimisation idéologique. En cela, sa définition de la « société » peut être rapprochée de celle de Freitag.

---

<sup>17</sup> « Tel que le pacte que souscrivent les voyageurs du Mayflower au moment de mettre le pied en Amérique, puis avec la mention de l'idéal de "républiques élémentaires" de Jefferson (1967 : 368), mais aussi avec le rôle qu'ont joué les petites assemblées, conseils et soviets notamment, dans les révolutions européennes » (Arendt 1967 :368 cité par Debarbieux 2018 : 17).

Toutefois la notion de politique chez Arendt s'oppose plus distinctement à celle de société. Comme le résume Bernard Debardieux, pour Arendt

le domaine public, une fois envahi par les questions sociales, devient essentiellement animé par le souci d'une régulation des comportements guidée par le conformisme, au détriment de la possibilité pour les individus d'y exister de par leurs actions : « le comportement a remplacé l'action comme mode primordial des relations humaines » (CHM 80). (Debardieux 2018 : 10)

Dans ma recherche, cette distinction entre politique comme forme d'action (Arendt) et politique comme forme de régulation politico-institutionnelle (Freitag) constitue un arrière-plan à l'argumentation autant qu'à la description ethnographique. Elle sert à faire ressortir plus clairement, d'une part, que l'école comme institution n'a jamais vraiment été semblable à ces assemblées politiques, délibératives, animées par une discussion qui aurait mis en jeu une pluralité de perspectives, mais justement semblable à une institution dont la régulation se rapportait à un État politique fort et dont la souveraineté s'appuyait sur une pratique de légitimisation idéologique. Cette distinction permet d'autre part, de donner à penser que c'est sûrement plutôt ce caractère jadis institutionnel de l'école qui a eu tendance à disparaître avec la montée en puissance des bureaucraties comme organisations technocratiques.

Par ce dernier aspect, la position adoptée pour saisir l'école comme entité administrative ou composante d'un système (partie 1) diffère de celle que défendent Jean Gould et Nicole Gagnon (1990). Dans un texte intitulé de ceux-ci proposent une analyse critique de la consolidation d'un système d'éducation au Québec. Selon les auteurs, « *la réforme scolaire des années 1960 a consisté, sous un de ses principaux aspects, à remplacer un réseau d'institutions indépendantes par un système gérable étatiquement [...]* » (1990 : 7). Les analyses proposées en particulier dans la section 5.2 questionnent le statut exact de cette indépendance. Car, si certaines institutions - les collèges et les universités cités dans l'article<sup>18</sup> - furent à l'avant-garde de la réforme Parent, celles-ci

---

<sup>18</sup> N. Gagnon et J. Gould présentent dans leur article différentes initiatives de démocratisation des institutions scolaires concernant surtout des collèges, des universités et certaines écoles publiques qui offriront à partir des années 50 une 12<sup>ème</sup> et une 13<sup>ème</sup> année.

étaient par ailleurs déjà bien gérées par un État bureaucratique (Warren et Meunier : 2002)<sup>19</sup>. En effet, en plus du problème au cœur de la critique adressée par le Rapport Parent au système d'éducation dans les années 50 à savoir qu'il empêchait des élèves du secteur public d'accéder à l'université<sup>20</sup>, celui-ci souligne également les problèmes organisationnels qui accablent alors la fonction publique. Autrement dit, les réformes réclamées sont également justifiées par une critique des structures bureaucratiques qui existaient donc déjà.<sup>21</sup>

Aussi, selon les auteurs, l'installation d'une administration centralisée visant à maximiser la gestion des ressources matérielles aurait eu pour conséquence l'effritement des communautés enseignantes (1990 : 10). Bien que plus visible dans les écoles secondaires, objets de l'article, en raison de l'implantation des polyvalentes et de la disparition du groupe-classe en tant qu'« élément fondamental de la socialisation », (1990 : 10), cette centralisation aura sûrement eu des effets au primaire. Mais lesquels au juste ?

Sans être en désaccord avec l'analyse proposée par Jean Gould et Nicole Gagnon, également critique du devenir technocratique de l'école compris à partir des analyses de

---

<sup>19</sup> Dans *Sortir de la grande noirceur* (2002), E. M. Meunier et J. P. Warren proposent cette interprétation de l'histoire de l'émergence d'un État bureaucratique au Québec, à la suite de H. Hamelin et N. Gagnon (1984), H. Guindon (1990), J. Gould (1999) : « À partir des années 1930, le clergé sentant confusément que quelque chose désormais lui échappe, un climat de renouveau s'instaure. [...] L'ère de l'Église triomphante est révolue. Des réformes de l'intérieur sont nécessaires. L'Église sent le besoin de se bureaucratiser, de former un clergé-expert capable de rationaliser le nouveau monde en gestation. Ainsi, au moment de la Révolution tranquille, la cléricature canadienne-française était devenue une véritable bureaucratie, magistralement organisée, avec ses instances décisionnelles et ses niveaux d'experts. Avec les communautés de sœurs et de frères, elle s'occupait des services sanitaires et hospitaliers, de l'administration des écoles et des collèges, de toute une série de services à la population qui sont devenus aujourd'hui du ressort de l'État. » (Meunier & Warren 2002 : 126). Je reviendrai plus loin sur leur hypothèse.

<sup>20</sup> La généralisation de l'instruction, sa démocratisation demandera en effet la réforme décrite succinctement dans le Rapport Parent, c'est-à-dire que « *non seulement un écolier ne rencontre pas, dans la direction verticale, trop d'issues fermées quand il veut passer de l'enseignement public aux études supérieures, mais aussi qu'il puisse, sur le plan horizontal, passer sans difficulté d'une institution publique au degré équivalent de l'institution privée* » (Rapport Parent, tome 1 : 100).

<sup>21</sup> La réforme scolaire proposée par le Rapport Parent est en effet aussi justifiée par une volonté de mieux organiser la structure bureaucratique: en réglant le problème de l'éparpillement des fonctionnaires du département de l'Instruction publique dans les « *bureaux exigus et surpeuplés, dispersés à l'intérieur du parlement et dans divers endroits de la ville de Québec* » (Rapport Parent, tome 1 : 60), dans les cinq ministères différents ayant à charge l'administration d'écoles en « *l'absence d'une loi scolaire s'appliquant à l'ensemble du système* » (*idem* 43) ou dans les commissions scolaires où ces fonctionnaires « *manquent d'égard à l'endroit du corps enseignant* » (*idem* : 97).

Freitag<sup>22</sup>, ma recherche, qui porte sur une école primaire dans l'un des quartiers défavorisés de Montréal, ancien quartier industriel, a conduit à un questionnement sur la manière dont étaient effectivement administrées les écoles qui n'étaient pas celles d'une élite sociale cléricale (collège), mais celle du « peuple » (essentiellement l'école primaire) administrée par des congrégations de frères et de sœurs enseignantes. L'école Laviolette, dont l'histoire ne peut être racontée qu'à partir de la mémoire de ses murs (3.1), c'est-à-dire de l'histoire des projets d'agrandissement et de rétrécissement des bâtiments qui l'ont abritée au cours du XX<sup>e</sup> siècle pour y accueillir plus ou moins d'élèves, laisse penser qu'il y a longtemps qu'elle fait l'objet d'une administration centralisée dont la priorité est la gestion de ressources humaines et matérielles.

Quoi qu'il en soit, par leur insertion dans les fonctionnements sociaux mis en place par un État dont la cohérence interne était assurée par son caractère cléricale, les institutions scolaires avant 1960, petites et grandes écoles confondues, abritaient sûrement des communautés enseignantes dont l'éthos était plus fort et cohérent qu'aujourd'hui, comme le soutiennent Gagnon et Gould. C'est sûrement pour cette raison qu'au tournant des années 1950 et 1960, lorsqu'est venu le temps de discuter de l'avenir de l'école, de sa réforme, cette discussion a pu avoir lieu et faire l'objet d'un débat de légitimation idéologique. Si cette discussion n'aura cependant pas été délibérative au sens radical où l'entend Hannah Arendt, elle aura au moins été dialogique, sociétale, idéologique au sens où l'entend Michel Freitag. Elle aura en effet permis de mettre en jeu les raisons et les préoccupations qui étaient d'actualité à cette époque et opposaient différents intérêts sociaux (membres influents du clergé et réformateurs modernistes). Le Rapport Parent peut en effet être lu comme un débat entre une conception catholique et personnaliste<sup>23</sup> de la vie sociale et une vision moderniste de la société comme administration des affaires sociales et économiques.

---

<sup>22</sup>Je reviendrai dans la prochaine section sur mon positionnement par rapport au groupe de chercheurs qui se sont appuyés sur la pensée de Michel Freitag pour proposer une nouvelle interprétation de l'histoire récente du Québec.

<sup>23</sup>Ce concept sera défini dans la prochaine section.

Ainsi, lorsque les commissaires discutent, à l'occasion de rencontres tenues à la suite de la vaste entreprise de consultation qui a précédé la rédaction du Rapport<sup>24</sup>, de « *la crise de l'enseignement [qui] s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de la civilisation* » (MEQ : Rapport Parent, tome 1, 1965 : 78), ceux-ci se retrouvent presque aussitôt, quelques lignes plus loin, réunis autour de la vision « *d'un monde nouveau en voie d'élaboration qui se cherche lui-même à travers les réformes scolaires proposées de toutes parts* » (*id.* : 78). Quand une voix s'élève pour exprimer ses doutes concernant les « *nouvelles formes de pression, par exemple la publicité et le crédit* » (*id.* : 87), une autre explique que celles-ci sont des « *armes à deux tranchants : la publicité et le crédit [...] peuvent agir comme leviers de la vie économique et hausser le niveau de vie, mais aussi asservir nombre de gens et créer pour eux un esclavage aussi dur que la misère, la publicité par l'influence irrésistible qu'elle exerce, le crédit par la prison dorée qu'il finit par constituer* » (*id.* : 88). Tous s'entendent alors pour conjurer le sort que jette la ville comme « *genre de vie, une civilisation, les Américains disent "a way of life"* » (*id.* : 87), et cherchent à voir comment, à travers l'adoption par un nombre grandissant de personnes de ce « *rythme de vie qui lui est propre, [ses] activités et [ses] loisirs caractéristiques, et un mode particulier de relations humaines* » (*id.* : 87), il serait tout de même possible grâce à l'éducation de maîtriser ces « *impulsions élémentaires et posséder l'information nécessaire pour n'être pas le jouet de toutes les tentations. C'est dans la mesure, seulement, conclut-on d'une seule voix, où s'élève le degré d'éducation et de culture de toute la population que la publicité peut devenir, selon la conception idéale qu'on s'en fait, un grand moyen d'information, et le crédit, un mode rationnel de financement* » (*id.* : 88).

---

<sup>24</sup>«Les pages qu'on va lire ont été rédigées collectivement, *précisent les auteurs du rapport en introduction au tome 1* ; elles font suite à plus d'une centaine de séances plénières de délibérations à huis clos. Nous avons tenu des audiences publiques durant quarante et une journées dans huit villes de la province ; 224 mémoires nous ont alors été présentés ; une vingtaine d'autres ont été discutés privément ; en tout, 307 mémoires ont été soumis. La Commission a visité 47 institutions et consulté environ 125 personnes en audiences particulières au cours des années 1961 et 1962. Nous avons étudié une documentation étendue portant sur divers aspects de l'enseignement et des structures scolaires ; et une cinquantaine de spécialistes ont préparé pour nous des études spéciales. Les mémoires présentés à la Commission constituaient, d'autre part, un ensemble de renseignements précieux» (1965 : 18).

« *D'autres pressions agissent sur l'homme moderne* » (*id.* : 88), pense-t-on encore : les « *mass medias* », qui diffusent justement cette publicité dont on se doit de « *connaître la nature pour en être le maître et non la victime* » (*id.* : 89). Mais l'on s'entend aussi pour affirmer que, malgré « *leur puissance d'envoûtement et à cause de leur emprise sur la jeunesse [bien qu'elles puissent] favoriser l'apathie intellectuelle et répandent le conformisme* », bien qu'il faille s'en méfier, semblent se dire unanimement les commissaires, ces nouvelles technologies « *portent [aussi] en elles le germe d'une profonde révolution pédagogique* » (*id.* : 89) : la télévision en particulier, « *qui pourrait aussi compléter la parole du maître par l'image, ajouter l'illustration vivante à l'explication, élargir l'assistance aux démonstrations, donner vie au manuel* » (*id.* : 89). En somme, grâce à ce monde nouveau, en raison de ces grands bouleversements sociétaux – explosion démographique inévitablement accompagnée d'une « *explosion scolaire* » (*id.* : 79), « *progrès de la science et de la technique* » (*idem* : 83), « *exigence de la société moderne* » (*id.* : 87) en matière d'emploi, d' « *élévation du niveau de vie* » (*id.* : 86) –, mais aussi en partie contre eux, au nom de valeurs plus hautes, humanistes, personalistes et toujours catholiques, il semble donc désormais permis d'imaginer une « *éducation libératrice de la personne* » (*id.* : 87).

Aujourd'hui, si les enseignantes de l'école Laviolette se rappellent de ce dialogue qui animait le Rapport Parent, de ces grands thèmes, des antagonismes qu'ils mettaient en jeu, si elles les utilisent pour me parler d'éducation et qu'il arrive parfois encore que l'on en reparle en ces termes dans l'espace public, cette discussion résonne désormais en quelque sorte dans le vide en l'absence d'un État politico-institutionnel fort pour l'entendre et en tirer des conclusions sous la forme de modifications significatives des lois<sup>25</sup>. Car si le débat de société que met en scène le Rapport Parent ne s'est jamais véritablement tenu dans

---

<sup>25</sup> Que celui-ci existe de moins en moins sous cette forme politico-institutionnelle est particulièrement visible dans le récit de la directrice de Laviolette de l'année 2015-2016, en particulier au sujet de l'application de la mesure 2 (voir section 3.2.3). Qu'il ait déjà existé se laisse, par ailleurs, facilement démontrer par une analyse sommaire des effets du Rapport Parent. Car, même si la réforme Parent a sûrement contribué à transformer un État bureaucratique en technocratie, elle a aussi conduit à l'adoption de la loi 60 qui a permis à tous les élèves en provenance de l'école secondaire publique d'accéder à l'université. La forme qu'a prise la dernière réforme de l'éducation (la déconfessionnalisation des commissions scolaires et le renouveau pédagogique) donne à penser que les pouvoirs effectifs (bien que toujours officiellement législatifs) de l'État ne permettraient plus aujourd'hui pareille transformation politique de la vie sociale.

une assemblée au sens arendtien du terme, il aura tout de même été possible sous la forme d'une pratique de légitimisation idéologique s'adressant à un appareil législatif (Freitag). Or, aujourd'hui, même comme *praxis* idéologique, les discussions sur l'éducation se tiennent difficilement dans un espace public, celui-ci se trouvant complètement occupé et géré par un système social. Comme l'explique Michel Freitag, en écho aux propos d'Arendt sur le conformisme social cité plus haut,

dans la réalisation (le devenir réel) de l'aliénation systémique disparaît donc aussi toute dialectique de l'aliénation et de l'émancipation, avec sa référence centrale au sujet *a priori* de la sensibilité et du jugement et son ouverture critique. (2004 : 39)

En distinguant pouvoir d'action au sens arendtien et pouvoir politico-institutionnel au sens proposé par Freitag, il s'agit donc aussi de donner à penser l'école Laviolette sous l'angle de ce qu'elle n'a jamais été ; d'arriver, autrement dit, à adopter une position qui permet de penser l'école d'aujourd'hui comme celle d'hier, à partir d'une troisième position : d'une sorte de gouvernement par les enseignantes<sup>26</sup> apte à se saisir du pouvoir de faire advenir l'école la mieux outillée pour scolariser leurs élèves, plutôt que d'être amenés par des formes de pouvoirs modernes (politico-institutionnel) ou postmodernes (opérationnel décisionnel) à prendre l'école qui existe déjà pour une réalité objective et « naturelle » qu'on ne peut que réformer.

---

<sup>26</sup> Cette vision n'est toutefois pas inédite. La proposition de mettre en place des écoles à charte (« *charter schools* »), telles qu'initialement conçues par Ray Budde dans *Education by Charter : Restructuring School Districts*, (1988), visait à donner aux enseignants des écoles publiques de district déjà existantes un pouvoir de participation directe dans l'organisation des services éducatifs (Grant Welner, K. & Chi, Wendi C. 2008). Elle demandait, comme l'explique aussi Albert Shanker, alors président de l'American Federation of Teacher, de repenser l'école dans son architecture politique fondamentale : « *Do not think of a school as a building, and you can see how it works* » (Shanker 1998 cité par Ravitch D. 2011 : 214) [...], et d'envisager sa création de cette manière : « *small groups of teachers and parents would submit research-based proposals outlining plans to educate kids in innovative ways. A panel consisting of the local school board and teachers' union officials would review proposals. Once given a "charter," a term first used by the Massachusetts educator Ray Budde, a school would be left alone for a period of five to 10 years. Schools would be freed from certain collective bargaining provisions; for example, class-size limitations might be waived to merge two classes and allow team-teaching* » (Kahlenberg, 2008). Pour une analyse des récupérations politiques dont a fait l'objet cette conception initiale de l'école à charte, voir entre autres Ravitch (2011), en particulier le chapitre 7 : « Choice : The story of an idea ».

### 1.1.2 - MODERNITÉ QUÉBÉCOISE

Par plusieurs aspects, la position adoptée par Jean Gould et Nicole Gagnon et le corpus de recherche auquel se rattache leur position (Gauvreau 2003, Gould 2003, Kelly 2003, Meunier et Warren 2002, Gould 1999 2003) rejoint aussi la position adoptée dans ma thèse : à savoir que ce sont « *les idées qui mènent le Québec* » (Kelly 2003) et le monde<sup>27</sup> et que dans ce monde qu'est le Québec, ces idées sont mieux ancrées dans un héritage catholique que les sociologies produites dans la foulée de la Révolution tranquille ont pu le laisser croire<sup>28</sup>. L'analyse de l'école Laviolette comme école québécoise s'appuie sur l'interprétation proposée dans *Sortir de la Grande noirceur* (2002) par Martin É. Meunier et Jean-Philippe Warren. Les deux sociologues y défendent l'idée selon laquelle le projet de rénovation de l'État cléricale canadien-français en État providence québécois moderne repose sur une conception personnaliste de l'action sociale. Dans leur essai, ceux-ci s'attachent à montrer les points de convergence entre ce qu'ont cherché à accomplir les futurs révolutionnaires une fois à la commande de l'État québécois et ce qu'ils croyaient lorsqu'ils militaient dans les différentes sections de l'Action catholique, ou encore lorsqu'ils écrivaient dans la revue *Cité Libre* ou étudiaient à la Faculté des sciences sociales nouvellement créée à l'Université Laval.

Si l'on reprend les catégories de l'Action catholique, le bureaucrate s'attachera à *voir* avec réalisme les réalités qui oppriment le peuple, et ce, en profitant des ressources qu'apporte la science ; à *juger* avec acuité des solutions les plus

---

<sup>27</sup> Je reviendrai dans la section 2.2.1 sur la définition de la notion de « culture » en tant que problématisation de la vie collective empruntée à Hervé Varenne et Ray McDermott (1999) et qui se rapproche de la sociologie weberienne qui oriente la recherche produite par ce groupe de chercheur.

<sup>28</sup> Comme l'expliquent Jean-Philippe Warren et Céline Saint-Pierre dans *Sociologie et sociologie québécoise : Présences de Guy Rocher* (2006), trois grandes interprétations ont été proposées pour expliquer la rupture historique, également pensées chez les sociologues des années 1950 et 1960 comme un ajustement entre « structure sociales et cultures » (Guy Rocher (1973 : 11, cité par Warren & Saint-Pierre 2006 : 59). Chez Guy Rocher, celle-ci correspond à la fin d'une « société cléricale, repliée sur elle-même » au profit de l'avènement « d'une société postindustrielle, laïque, appartenant de plus en plus à la civilisation nord-américaine » (Rocher (1973 : 11, cité par Warren & Saint-Pierre 2006 : 59). Chez Marcel Rioux, la Révolution Tranquille permet « une libération des esprits » et « une prise de parole qui permet de rompre avec une « psychologie de colonisés » (Rioux 1969 : 104-105, cité Warren & Saint-Pierre 2006 : 60). Chez Fernand Dumont (1971), elle est marquée par « la dispersion du sens caractéristique de la modernité » (Warren & Saint-Pierre : 2006 : 59). L'interprétation d'Émile Borduas dans le Refus global n'est pas traitée par les auteurs. J'y reviendrai plus loin.

pratiques pour mettre un terme aux situations humiliantes et aliénantes ; à *agir* afin de transformer la réalité dans le sens d'un plus grand épanouissement personnel et ainsi permettre que chaque être puisse participer à l'élévation des plus riches valeurs spirituelles. Au moment des grandes réformes des institutions du Canada français, de même que des plus imposantes œuvres de rationalisation, maints technocrates n'étaient pas, croyons-nous, sans vivre en partie de cet idéal humaniste. La réforme de l'éducation (avec ses impératifs d'adaptation et d'épanouissement de la personne), les projets d'aménagement du territoire (avec leur insistance sur les thèmes de libération de la parole, de démocratisation et d'efficacité des structures) ne sont-ils pas autant de projets qui ont porté d'une manière ou d'une autre le sceau de l'"éthique personnaliste" » ? (Warren et Meunier 2002 : 162)

Futurs bureaucrates et militants catholiques inspirés par le personnalisme se seraient donc ressemblé par leurs moyens, qui sont ceux de la sociologie appliquée (enquêtes de milieu, statistiques) ; par leur finalité, qui place au cœur de l'action sociale, la personne et son épanouissement, un épanouissement authentiquement chrétien, tourné vers l'engagement envers autrui, critique donc d'une modernité consumériste, mais sans être non plus une lutte visant l'émancipation de déterminants de classe.

S'il accueillait, *précisent Warren et Meunier*, assez favorablement les préceptes et les méthodes propres au marxisme, le chrétien engagé ne pouvait aller jusqu'à aliéner la valeur transcendante de la personne en la sacrifiant au triple postulat historiciste, matérialiste et collectiviste du marxisme » (Warren et Meunier 2002 : 76). Le militant personnaliste concevait plutôt que c'est du « "développement personnel" que naissent [...] les plus authentiques solidarités et les communautés les plus dynamiques » (Warren et Meunier 2002 : 79).

S'il y a bien, comme l'explique Éric Bédard dans la préface de *Sortir de la grande noirceur*, entre « l'éthique et l'esprit, entre la mystique et le politique », « toute la distance d'une lente, mais progressive autonomisation », qui donne l'impression « d'un triste retournement de sens, d'un déprimant désenchantement, d'une défaite de la pensée au profit des vulgaires nécessités » (*idem* : 22), ceci a peut-être été moins vrai concernant ce qui s'est passé dans le secteur de l'éducation. Du moins, de ce qui dans ce secteur ne s'est pas transformé en bureaucratie, en « État rationaliste, tentaculaire, dépersonnalisé, anonyme, bureaucratique, technocratique, cybernétique, etc. » (Warren et Meunier 2002 : 86), c'est-à-dire, de la classe d'enseignement. Les développements proposés en particulier

dans le chapitre 7 cherchent à montrer que c'est au nom d'une volonté de transformation totale de la personne, aussi héritière du catholicisme et dont les effets de pouvoirs sont avant tout de nature morale selon l'hypothèse que défend Guy Vincent (1980) que l'on tient toujours la classe d'enseignement.

En effet, au lieu de concevoir la « postmodernité » québécoise comme une trahison de ces idéaux, j'ai plutôt été amenée, à partir de mon enquête auprès des enseignantes de l'école Laviolette, à considérer, d'une part, l'ancrage encore solide des éthiques personalistes dans les classes, en particulier dans celles du *Renouveau pédagogique*<sup>29</sup>. La place qu'occupe l'idée d'épanouissement et de développement global de la personne, de la réforme Parent<sup>30</sup> à la dernière réforme de l'éducation donne à penser que l'esprit du personalisme habite toujours l'école québécoise : l'école Laviolette, et en particulier la classe de Chantale (7.2).

D'autre part, et en regardant à la lumière de ces visions toujours catholiques du monde véhiculées dans la salle de classe, mon enquête m'a aussi conduite à voir dans le technocratisme du système d'éducation une autre continuité, au-delà de l'impression de rupture. Il m'a en effet semblé que la vie dans les systèmes sociaux décrits par Freitag pouvait aussi être interprétée, à une certaine échelle d'analyse, comme l'un des prolongements possibles d'éthiques chrétiennes et catholiques. Car les enseignantes, seules dans leur classe, poursuivant leur mission de transformation des mœurs sociales, se retrouvent en même temps sans ancrage, exportables et interchangeable, attachés seulement à leur corporation, qui est un collège au sens ancien du terme, un « *corps de personnes revêtues de la même dignité [...] (un collège des augures, un collège des pontifes)* », ou encore un « *collège d'artisans, nom donné aux corporations d'ouvriers dans l'empire romain* » (Littré).

---

<sup>29</sup> Analysées dans le chapitre 7

<sup>30</sup> En passant par la publication de *l'Activité éducative* (CSÉ 1969) puis sous la forme dans du *Livre Orange* d'une « ouverture à la transcendance » et « d'un besoin d'aimer et d'être aimé ». *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (livre orange) (1979 : 26, cité par Levasseur 2010 : 62).

Or, cette posture s'accommode bien, en fait, de la vie dans un système social (Freitag) ou dans une « société » (Arendt). Elle se laisse en même temps rattacher à la description proposée par Arendt des régulations de la vie sociale qui ont précédé la modernité et qui se seraient entre autres consolidées à travers l'apparition, au Moyen Âge, de confréries, de guildes et de corporations (Arendt 2012b : 87) :

Le concept de « bien commun » au Moyen Âge, loin de dénoter l'existence d'un domaine politique, reconnaît simplement que les individus ont en commun des intérêts matériels et spirituels, qu'ils ne peuvent garder leur liberté et s'occuper de leurs propres affaires que si l'un d'entre eux se charge de veiller à cet intérêt commun. Ce qui distingue de la réalité moderne cette attitude essentiellement chrétienne à l'égard de la politique, c'est moins la reconnaissance d'un « bien public » que l'exclusivisme du domaine privé, l'absence de ce curieux hybride dans lequel les intérêts privés prennent une importance publique et que nous nommons « société ». (*idem*)

Ces trois sphères sociales (prémoderne, moderne, postmoderne) ont en commun de fonctionner en dehors d'une politique de l'action qui exigent une coprésence des personnes; soit en fonctionnant à partir de la force tyrannique d'une seule personne qui représente l'intérêt commun ce qui permet à chacun de s'occuper de ses propres affaires; soit par la force du nombre « qui suffit à renforcer formidablement la puissance naturelle de l'intérêt commun » (Arendt 2012b : 91), ce qui permet également à chacun de s'occuper de ses propres affaires replié dans son intimité ; soit par l'automatisation d'un système social dans lequel on peut aussi être laissé seul et libre de vaquer à ses propres affaires.

En reprenant la citation de Freitag présentée plus haut, il est en effet possible de voir que la solitude des enseignantes ne provient pas seulement d'une instrumentalisation postmoderne de la vie humaine à des fins systémiques, mais s'appuie aussi sur les organisations sociales qui les ont précédées, collégiales et chrétiennes. Le pouvoir de mettre en réseau des subjectivités en faisant « abstraction de tout lieu ou moment de synthèse subjectif »<sup>31</sup> qui caractérise les systèmes sociaux pourrait en ce sens aussi se

---

<sup>31</sup> Freitag 2004 : 21, cité plus haut.

laisser envisager comme un héritage du catholicisme et des conceptions du sujet qu'il véhicule, un héritage qui perdurerait aussi sous cette forme technocratique, prolongeant par-là la « grande noirceur ». Celui-ci continuerait autrement dit à produire un monde de sujets n'ayant en fait d'autre ancrage qu'en eux-mêmes, dans leur intériorité éducable en tout temps et tout lieu, moins attachés à une communauté que les uns envers les autres à travers une communion et un ethos qui dispensent de la nécessité de l'action et de la prise de parole : tous s'entendant sans avoir à se parler. Les enseignantes reliées entre elles par leur appartenance à une corporation qui, il n'y a pas si longtemps au Québec, était aussi une communauté religieuse, porteuse d'un même savoir et d'un même projet pédagogique, sont en effet exportables d'un lieu à l'autre, partout en réalité où se trouvent des êtres humains. Gérer leur travail à partir d'instances qui se soucient peu du sens de leur pratique (sinon comme objet réformable à travers des comités et des documents) et de leur ancrage dans des relations humaines et des lieux, ne pose pas de problème, entre autres pour cette raison qui sera approfondie à partir du portrait d'Annie (6.1).

En conséquence, et plutôt que de concevoir le type d'organisation qui caractérise l'école comme un effet de la bureaucratisation qui « concourt à un relatif isolement de l'enseignant » et en faire un « *loosely coupled systems* » (Weick 1976), perspective adoptée par les sociologies de l'organisation qui se sont intéressées à l'école<sup>32</sup>, on pourrait aussi penser que c'est cette structure collégiale de l'école qui a contribué à sa bureaucratisation, voire à sa bureaucratisation technocratique. On pourrait même aller plus loin et tenter de démontrer que c'est à partir des types de gouvernementalités qui se sont forgés au fil des siècles dans les écoles, par la diffusion croissante d'une éthique scolaire *via* la massification de l'éducation, que se serait consolidée non seulement une société disciplinaire, mais aussi, à partir de cette extension d'une conception scolaire de la vie collective, une société dont les formes de régulations sociales s'apparenteraient maintenant à ceux de l'école : collégiale, fondée sur le principe d'autonomie et d'égalité des pairs, mais dont l'autonomie et l'égalité est apolitique, limitées à une sphère d'action privée.

---

<sup>32</sup> Pour une présentation synthétique des travaux abordant l'école sous cet angle, voir H. Drealants 2006.

Sans qu'une telle démonstration soit possible à partir d'une enquête ethnographique, l'idée selon laquelle l'école, telle qu'elle est préservée dans les salles de classe, est une institution ancienne appartenant à la modernité et qui lui survivrait d'ailleurs autant qu'aux nouveaux types d'organisation sociale auxquelles elle a peut-être donné forme –, l'idée, autrement dit, que l'école est autant un témoin de ce qu'a été la modernité qu'un analyseur de ce qu'elle est en train de devenir aujourd'hui – oriente à la fois les observations et les analyses proposées dans la présente thèse. Leur développement cherche d'abord à montrer que nous vivons aujourd'hui dans une culture qui est peut-être autant, sinon plus qu'avant, scolaire, à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe.

La décision de discuter d'abord, dans la première partie, de l'école comme lieu désenchanté administré par une bureaucratie, puis de décrire la « culture » qui anime toujours la salle de classe dans la seconde se justifie par ce positionnement. Ainsi, la description de la vie en son enceinte, plus dense en significations, en valeurs et en idées, et donc riche en ce sens aussi, sert non seulement leur description, mais aussi l'analyse de ce qui a été rapporté dans la première partie. Autrement dit, la vie à l'intérieure de la classe sera donc aussi utilisée comme analyseur de la vie à l'extérieur de son enceinte. Décliné en quatre pistes, leur approfondissement vise, d'une part, à démontrer le fondement commun de ces deux espaces à un niveau culturel – leur ancrage dans la modernité – et, d'autre part, à définir le concept de « modernité » à partir du matériel descriptif et analytique fourni par les « portraits de classes », du moins tel qu'il peut être décrit à partir de ce lieu.

## 1.2- UNE CULTURE SCOLAIRE

### 1.2.1 - INDIVIDUALISER PAR DISCIPLINARISATION OU MORALISATION

À un premier niveau d'analyse, la description des pédagogies qui caractérisent l'enseignement dans les salles de classe de l'école Laviolette laisse voir leur enracinement dans une conception de la modernité scolaire plus proche de la genèse qu'en propose Guy Vincent que de celle proposée par Foucault. Selon le premier, l'école, depuis sa fondation, aurait en effet moins cherché à former rapidement un travailleur productif qu'un sujet « moral », « civilisé » au moyen d'une éducation longue et de l'exercice d'un « ministère moral » (Vincent 1980), instrumentalisant l'instruction au profit d'une moralisation des coutumes sociales. Avant de revenir sur les utilisations précises de cette idée dans le développement de la thèse, il m'a semblé pertinent, en raison de la place qui lui est accordée, de présenter maintenant l'analyse proposée dans *L'école primaire française*, lui consacrant les prochaines pages. À travers une lecture croisée des positions respectives de Guy Vincent et de Michel Foucault, il s'agit donc de mieux cerner les caractéristiques de la forme scolaire auxquelles je me référerai dans l'analyse et la description des classes de l'école Laviolette et, en même temps, de proposer une caractérisation de cette éthique « moderne » du sujet telle qu'elle a été diffusée à partir de l'école.

Notons d'abord que si, comme chez Foucault, l'analyse proposée par Vincent fait apparaître l'émergence de l'école comme l'un des lieux de constitution d'une politique nouvelle, plutôt que comme un simple outil mis au service d'une société transformée, Vincent accorde une place moins grande à ce qui, dans l'instauration de ce nouveau type de pouvoir, relève de la surveillance et du panoptisme. « *Ce que fait le maître d'école, explique-t-il en ce sens, ne peut se définir par enseigner plus surveiller [...], et ce même s'il [contrôle plus qu'il n'enseigne]* » (*idem* : 25), de même que la différence entre l'élève et l'étudiant ne peut se résumer au fait qu'il fasse l'objet de contrôles plus serrés :

Entre l'étudiant menant une vie très libre et suivant librement les cours rue du Fouarre [...] et le collégien, élève de jésuites, transformé en « honnête homme », [...] il ne suffit pas de voir, comme l'on fait M. Foucault et Ph. Ariès, de décrire ce passage comme un accroissement de la discipline scolaire ou comme une invasion

du processus d'enseignement par des « disciplines » venues d'ailleurs. Il faut plutôt y voir l'apparition d'une forme scolaire au sens propre du terme, et situer cette formation à l'âge classique pour le primaire comme pour le secondaire. (*Idem* : 20)

Pour décrire cette relation spécifique entre le maître et ses élèves, Guy Vincent s'appuie comme Foucault sur une lecture de la *Conduite des écoles chrétiennes* et des règlements de l'école des Frères de J.-B. de La Salle. Mais la lecture rapprochée qu'il en propose fait apparaître certains aspects de l'école et de son histoire spécifique qui sont moins visibles dans les analyses de Foucault. Ceci s'explique sûrement par le fait que *Surveiller et Punir* s'intéressent d'abord à la genèse de la prison pour décrire la consolidation du complexe disciplinaire. La genèse spécifique de l'école reste secondaire et vise à montrer comment la discipline concourra à faire « du châtement une école » (Foucault 1975 :131).

C'est pourquoi, dans le portrait que Foucault propose de la discipline scolaire, l'emphase est placée sur l'idée qu'elle vise d'abord la surveillance et le contrôle. La discipline, explique-t-il, « implique une coercition ininterrompue », qui « veille sur les processus de l'activité plutôt que sur son résultat et elle s'exerce selon une codification qui quadrille au plus près le temps et l'espace, les mouvements » (Foucault 1975 : 161). Le rang, la classe, les rangées, les curriculums déclinés en stades – la surveillance et le contrôle qu'ils servent – correspondent à la fois à une économie et à une politique des forces. La discipline y est donc comprise, d'un côté, « en termes économiques d'utilité » : elle « majore les forces du corps » (*idem* : 162), « elle individualise les corps par une localisation qui ne les implante pas, mais les distribue et les fait circuler dans un réseau de relations. [...] les éléments sont interchangeables, puisque chacun se définit par la place qu'il occupe dans une série, et par l'écart qui le sépare des autres » (*idem* : 171). Mais d'un autre côté, elle se laisse aussi saisir en termes politiques comme ce qui « diminue ces mêmes forces » qu'elle majore en rendant obéissant. « D'un mot : elle dissocie le pouvoir du corps : elle en fait d'une part une "aptitude", une "capacité" qu'elle cherche à augmenter ; et elle inverse d'autre part l'énergie, la puissance qui pourrait en résulter, et elle en fait un rapport de sujétion stricte » (*idem* : 162).

Entre ces deux termes, Guy Vincent, sans mettre complètement de côté les premiers, privilégie les seconds : l'emphase est placée sur le caractère politique de l'école, son pouvoir d'assujettissement plutôt que son pouvoir de surveillance, de répartition et de manipulation des capacités et des forces. Car, explique-t-il, le passage de modes d'enseignements individuels à un mode d'enseignement collectif qui caractérise la classe avec ses logiques de classements décrites par Foucault « n'est pas, contrairement à ce que l'on dit souvent, une méthode d'enseignement destinée à accroître la productivité » (Vincent 1980 : 26). Ces nouvelles dispositions ne visent donc pas d'abord l'accroissement de capacités et d'aptitudes au service d'une économie des forces (productives). Son histoire de l'école primaire montre en effet que cet impératif n'apparaît, et sous une forme relativement éphémère, que dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, à travers l'importation de l'Angleterre en France de la méthode mutuelle, avec d'ailleurs le rang qui hiérarchise les élèves entre eux, et la tenue d'un registre décrivant les performances scolaires de chacun d'entre eux (*idem* : 69). Avant et après ce court chapitre de son histoire, la fonction de l'école n'aurait jamais été d'abord économique, répondant plutôt à une finalité supérieure, qui est avant tout moral.

Selon Vincent, c'est l'école lasallienne qui a donné à l'école sa structure élémentaire, structure qu'elle conserverait toujours aujourd'hui malgré sa transformation :

Pour mieux comprendre la spécificité de cette relation [entre maître et élève], il faut chercher la raison pour laquelle la *Conduite* insiste tant sur la posture des écoliers et des maîtres, posture qui se trouve tout entier définie par l'un des mots les plus fréquents dans l'ouvrage : la modestie. (Vincent 1980 : 25)

Apparaît donc à travers la prescription d'une conduite spécifique au maître, une façon d'imposer un pouvoir qui n'est pas celle du prestige du prêtre ou du savant, ni encore celle de l'ordre et de la force du régent. Ni donc prédication ni police, son gouvernement s'apparente davantage à celui d'un ministère. Ainsi, le maître s'impose à ses élèves par la force de persuasion de sa modestie, par la neutralité de ses décisions, par la hauteur morale de sa conduite : en exigeant d'eux autant qu'il en exige de lui-même.

Instruire moralement des bonnes conduites, les civiliser, *via* l’instruction, demande un certain rapport au temps. Celui-ci n’est pas ce temps rentabilisé que décrit Foucault, un temps de bonne qualité qui sert des choses utiles (1975 : 177), car son utilité vise plus strictement, pour Vincent, la docilité, la soumission à la règle avant de chercher l’accroissement des capacités. Ni rapide, ni rentable, ni même efficace, le temps scolaire se caractérise mieux, selon Vincent, par ses rythmes lents et sa durée longue.

Car l’éducation, « pour être profonde, si possible définitive », doit se prolonger longtemps, si possible aussi dans les salles d’asile, avant même d’entrer à l’école. Pour être profonde, elle doit aussi soumettre la personne « sans cesse à son action » (Vincent 1980 : 18). Or, pour s’exercer sans cesse, l’éducation ne laisse pas de répit à l’instruction. Elle l’accable de mille et une procédures et consignes concernant l’ordonnement dans le temps des étapes à suivre pour vraiment bien apprendre ce qu’il y a à apprendre. Elle découpe en nombre de lignes à lire, de pages à étudier, d’exercices à faire en fonction d’une « répartition des écoliers en classes et ordres agencés de manière à rendre possible une marche d’ensemble » (*idem* : 31).

Si la moralisation par l’éducation scolaire demande donc un certain rapport au temps, elle demande aussi un certain rapport à l’espace. Ainsi, pour Vincent, l’implantation des écoles dans un bâtiment distinct voué à la fonction d’éduquer correspond moins à une volonté de contrôle par enfermement des populations qu’à un élan moralisateur des élites du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles, des philanthropes qui ont aussi fait la promotion des maisons d’orphelinat, des maisons de correction et des fabriques de bienfaisance. L’architecture comme l’aménagement des écoles répondent à cette mission – la transformation morale de la jeunesse : l’inculcation de manières convenables contre les cris sauvages, les habitudes grossières, les atteintes à la propriété (*idem* : 16), une moralisation des mœurs civilisatrice. Pour y parvenir, l’on recommande que les écoles soient situées loin des cabarets, des usines, des bordels et qu’elles soient « disposées de telle manière que les maîtres et les écoliers y puissent facilement s’acquitter de leur devoir » (*idem* : 22). À l’intérieur de ces écoles, aussi, tout est affaire d’accomplissement, de devoir et de respect de la règle, dans les petits gestes quotidiens – tailler son crayon – autant que dans les activités qui occupent

les plages principales de l'horaire : apprendre à lire et à écrire. Ainsi, selon l'une des sentences inscrites sur les murs des écoles lasalliennes, ancêtres du règlement scolaire et du code de vie d'aujourd'hui, il ne suffit pas d'écrire, encore faut-il écrire sans perdre de temps (Vincent 1980 : 22). Cette sentence, bien que moins sévère aujourd'hui, ayant même cessé d'être un règlement pour devenir une consigne, est malgré cela toujours importante, centrale au sens de l'école. Celle-ci n'implique en effet pas seulement d'apprendre, mais d'apprendre d'une certaine manière qui montre une capacité à se conformer à des règles, d'être conforme à une certaine façon de faire.

En effet, dans les classes de l'école Laviolette, il m'a semblé que c'était bien toujours cette instrumentalisation de l'instruction à des fins morales qui primait sur des impératifs de rentabilisation du temps scolaire. Cette perspective sur l'histoire de l'école primaire permet de dégager des ressemblances (plutôt que les différences) qui rapprochent les différentes pédagogies qui ont été introduites au fil du XXème siècle. Les pédagogies dites « nouvelles », plutôt que de proposer des changements de fonds, s'y laissent de ce point de vue penser comme des moyens perfectionnés à partir de celles dites « traditionnelles » pour atteindre la finalité scolaire d'une moralisation des mœurs. Ainsi, à la différence d'une conception de l'histoire de la pédagogie qui cherche à opposer pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle<sup>33</sup>, la perspective adoptée ici cherche davantage les continuités que les ruptures. Elle s'oppose autant à une défense de la pédagogie traditionnelle selon laquelle un sens « humaniste » et libéral de l'éducation aurait été perdu, qu'à une position qui suppose la supériorité des pédagogies nouvelles sur les pédagogies anciennes.

---

<sup>33</sup> Résumée par Rey et citée dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016* (2016 : 15) : « C'est ainsi que d'importantes tentatives de réformer de l'école au 20<sup>e</sup> siècle se sont brisées contre la falaise de la "grammaire" de l'école, c'est-à-dire cette culture générique de l'école, ensemble de croyances, de formes d'organisation (degrés scolaires, classement des élèves par âge, groupe-classe, découpage curriculaire) et de pratiques (transmission des savoirs du maître à l'élève) qui ont institutionnalisé l'école (Rey, 2016, p. 8) ».

Contre les rhétoriques de rupture paradigmatique qui ont alimenté l'implantation de la dernière réforme de l'éducation au Québec<sup>34</sup>, rhétoriques en elles-mêmes anciennes<sup>35</sup>, la documentation portant sur la provenance des méthodes pédagogiques cherche plutôt à montrer qu'on y enseigne selon des méthodes nouvelles en fait plus vieilles que les enseignantes qui les utilisent, les ayant elles-mêmes apprises de leurs propres enseignantes. Une interrogation sur les raisons des choix pédagogiques des enseignantes donne en effet à voir les enseignements comme des constructions complexes et idiosyncrasiques à partir d'un répertoire de pratiques appartenant à plusieurs « époques » de l'éducation, agencables entre elles en raison de leur appartenance à une généalogie scolaire. De sorte, par exemple, que si le Renouveau pédagogique a bien sa place dans ces agencements, il a aussi fait l'objet d'une interprétation qui cherche à réinscrire le socioconstructivisme comme théorie dans la pratique scolaire comme forme sociale.

### 1.2.2 - MAÎTRESSE D'ÉCOLE OU PÉDAGOGUE CULTIVÉE ?

La position adoptée pour décrire les « enseignements » tels qu'ils sont observables dans les classes de Laviolette se distingue également de celle qui soutient une « perte » d'une pédagogie traditionnelle, et cela, premièrement, parce que l'école moderne a d'abord été l'école primaire. En effet, l'école ne deviendra obligatoire entre 7 et 14 ans qu'en 1943 au Québec<sup>36</sup> ; par conséquent, en 1941, 71% de la population aura fréquenté l'école durant moins de neuf ans ; en 1951, 62 % et en 1981, 25 %<sup>37</sup>. Or, l'école primaire n'a jamais été celle où l'on enseignait les humanités gréco-latines ni les enseignements disciplinaires canoniques, dits « traditionnels » ou « libéraux » ou « humaniste »<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> Je reviendrai sur cette interprétation de la dernière réforme de l'éducation comme Renouveau pédagogique dans le chapitre 7 et dans les sections 8.1.2 et 8.2.2.

<sup>35</sup> Dans la mesure où elle fut utilisée tout au long du 20<sup>e</sup> siècle pour justifier l'intégration à la pédagogie des méthodes de l'éducation nouvelle, comme le soutient C. Rabant dans un article publié en 1968.

<sup>36</sup> C'est-à-dire plus d'un demi-siècle plus tard par rapport à l'Ontario qui rend l'école obligatoire en 1871 ; et la France, en 1881 (Charland 2005).

<sup>37</sup> Des statistiques qui compareraient les taux de fréquentation de l'école secondaire en distinguant les élèves anglophones et francophones ne sont disponibles, selon J.-P. Charland. Celles-ci seraient, selon l'historien, toutefois comparables à celles de l'Ontario : en 1951 seuls 43.1% des jeunes catholiques ontariens accèdent à la huitième et à la neuvième année (*versus* 87 % chez les protestants) et, seulement 18.3 % atteignent la dixième et la onzième année (par rapport à 51 % chez les protestants) (Charland 2005 : 153).

<sup>38</sup> Ce type d'enseignement n'était prodigué que dans les collèges.

Deuxièmement, bien qu'à l'école Laviolette l'enseignement porte toujours principalement sur les éléments – lire, écrire, compter –, et à travers eux sur un enseignement des « savoir-être », une pédagogie de la culture y a aussi eu une place, défendue dans le Rapport du groupe de travail sur la réforme des curriculums, *Réaffirmer l'école, Prendre le virage du succès* (1997) :

« Les savoirs que l'école doit faire acquérir ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, mode de vie. Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. Mais, c'est aussi pour qu'il assimile cette culture, pour qu'il construise par elle une identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son tour innovateur et même créateur » (rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, dit rapport Corbo, page 15). Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : « À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez étant le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. [...] À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde. D'autres l'ont fait avant vous. » (1997 : 25)

En effet, l'un des points développés dans les portraits de classes consiste à défendre l'idée selon laquelle, malgré l'importance toujours centrale des techniques visant l'inculcation d'un « savoir-être », une morale, les enseignantes de l'école Laviolette cherchent aussi à enrichir leurs enseignements de contenus dont la portée est culturelle, au sens décrit par Inchauspé dans la citation ci-haut. De sorte que de plutôt que d'être moins intellectuelles, académiques, humaniste, leurs enseignements le sont peut-être davantage qu'avant<sup>39</sup>. Ainsi, même si ce n'est pas la réforme pensée par Paul Inchauspé qui est transcrite au tournant des années 2000 sous la forme du *Programme de formation de l'école québécoise*, mais la réforme socioconstructiviste désigné sous le nom de Renouveau pédagogique, il m'a semblé que la figure du pédagogue cultivé (Simard 2004, Falardeau & Simard 2011, Inchauspé 2007) avait tout de même fait son entrée à l'école primaire. En

---

<sup>39</sup> Avant du moins la dernière réforme de l'éducation, période qui sera explorée à la section 7.3.2.

effet, même si cet élan était encore « timide », des enseignantes de l'école Laviolette en quête « d'objets d'apprentissages » (MEQ 1997) stimulants pour leurs élèves se sont lancées dans un projet de bricolage à la manière de Kandinsky, l'enseignement de la tirade du nez de Cyrano à des élèves de troisième année ou du mot « gargouille » dans une leçon élaborée et créative d'une quinzaine de minutes à ceux de maternelle.

Le maître d'école décrit par Paul Inchauspé<sup>40</sup> dans *Lettre à un enseignant* (2007), qui donnait aussi cette « importance aux mots » (Inchauspé 2007 : 52) y avait trouvé une voix qui, tout en restant timorée, semblait vouloir s'y affirmer. En somme, des enseignantes, sous l'effet de cette « autre réforme » – mais aussi de l'héritage des méthodes actives, acquis de la première réforme (Parent), de la leçon de choses, méthode pédagogique plus ancienne encore<sup>41</sup> cherchaient bien à enrichir le contenu culturel de leurs cours et à dégager, à partir du milieu qu'est toujours principalement leur classe - celui d'une culture première peut-être devenue scolaire pour tous - un horizon qui permettrait encore de dépasser ce que l'école avait voulu atteindre. (Dumont 1968)

---

<sup>40</sup> Paul Inchauspé a présidé le comité de rédaction du rapport final des États généraux sur l'éducation. L'approche qui est mise en avant dans *Réaffirmer l'école* (1987) insiste sur la nécessité d'un rehaussement culturel dans l'enseignement. L'enseignement des mathématiques y est par exemple présenté en ces termes : « Les mathématiques ne présentent guère, dans les programmes actuels, des éléments historiques. Tout se passe comme si la géométrie, le calcul, l'algèbre et la trigonométrie étaient sortis, tout armés et sans tâtonnement ni développement, de la tête de mathématiciens et axiomaticiens. Seuls quelques manuels rappellent parfois les éléments historiques et le contexte de certains développements mathématiques. Cette orientation doit être recherchée plus systématiquement. Et les programmes d'études doivent explicitement donner des indications permettant d'ouvrir à des perspectives historiques » (p. 135). Ce n'est cependant pas cette vision qui s'est concrétisée lors de la rédaction des nouveaux programmes, mais une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

Parmi les nombreux documents entourant la réforme, un avis rédigé par le Conseil supérieur, *Rénover les curriculums* (MEQ 1994), détonne dans la mesure où il préparait d'ailleurs cette proposition surprenante du point de vue de la réforme telle qu'on la connaît aujourd'hui : une éthique arendtienne de la profession enseignante y est défendue, de même qu'est formulée une critique des programmes alors en vigueur pour l'emphase qu'ils placent sur le développement de la personne dans une logique subjectiviste, plutôt que dans une « logique de médiation entre les sujets et le monde de la culture », citant au passage Paul Ricœur<sup>40</sup>. Comme le remarque D. Simard (2010), il ne reste pas que l'idée de « repères culturels » décrits dans le programme comme « des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement des compétences » (PFÉQ, 2001 : 9), souvent placées en exergue des contenus présentés.

<sup>41</sup> Voir dans G. Vincent 1980 le chapitre V.

Il en aurait fallu de peu pour que, dans certaines classes, les maîtresses et les maîtres d'école ne moralisent plus tant par la pédagogie en instrumentalisant l'instruction des éléments à cette fin, mais utilisent les savoirs dont elles avaient hérité (entres autres scolaires) et se convertissent complètement au rôle de « passeur culturel » et d'« éveilleur d'esprit » (Inchauspé 2007). Que plus souvent, les enseignantes se donnent la permission de prendre des « chemins de traverse », d'offrir en cadeau gratuitement une idée, un mot, une expérience (Inchauspé 2007 : 81), de transformer la journée scolaire en expédition dans le monde et « Que toutes heures soient une, que toutes places soient études » (Montaigne, cité par Vincent : 1980 : 40) non seulement dans la demeure des philosophes qui vivent à l'aventure<sup>42</sup> et s'oublient dans leurs études<sup>43</sup>, mais aussi dans une école qui ne cloisonnerait plus les études en grades distincts à escalader au péril de son inclusion sociale. Autrement dit, qu'elles cherchent à faire passer la transmission d'un savoir par son « appropriation », en faisant la leçon ou donnant un cours « sur », ce que les enseignantes du Renouveau pédagogique (chapitre 7) semblaient parfois se retenir de faire : « *J'aimerais enseigner plus, m'a dit l'une d'entre elles, mais mes élèves sont tellement en difficulté.* » Qu'elles n'aient pas peur aussi de faire passer cette transmission par sa « désappropriation » (Simard 2004 : 168), en montrant comment le savoir constitue « une ouverture à l'expérience qui libère l'expérience elle-même »<sup>44</sup>, qui ouvre sur d'autres savoirs, sans jamais se stabiliser

---

<sup>42</sup> Montaigne cité par L. Godbout (2010).

<sup>43</sup> Mais que pour cela soit bien le cas, pour que l'enseignement puisse se réclamer de Montaigne, il faudrait que les enseignantes de Laviolette se transforment, non pas tant en pédagogue cultivée qu'en « maître ignorant », ce qu'elles ne font que très rarement. Deux exceptions à cette règle qui pose le maître en tant que celui qui sait des choses que l'élève ignore (Rancière 1987), sont présentées brièvement : dans le portrait de Geneviève qui fait enseigner ses élèves de la maternelle, et à travers la leçon à la manière de Kandinsky de Mathilde à travers laquelle elle se présente « devant les élèves avec sa parole, ses questions, son désir, son ignorance, son chemin parcouru, ses propres interrogations postulées de manière authentique, sa propre émancipation », en reprenant la synthèse offerte par M. B. Greco (2007 : 19) de ce qui caractérise le maître ignorant selon Jacques Rancière. La quête des enseignantes des meilleures méthodes pour enseigner dans lequel peut s'inscrire aussi l'adoption de cette pédagogie culturelle tend en effet à inculquer à l'élève qu'il ne peut apprendre sans être guidé par l'intelligence supérieure du maître, son savoir et son art de faire apprendre. « De son côté Jacotot (maître ignorant exemplaire du début du 18<sup>ème</sup> siècle se contentant de lire à ses élèves), alors même qu'il prononce son axiome égalitaire, s'oppose à toute méthode d'enseignement et propose, en échange, de se perdre dans les territoires jamais tout à fait sûrs de la connaissance, dans l'acte même de connaissance : une antiméthode encourageant l'aventure. » (*idem* :70) Bref, il en aurait fallu de peu pour qu'elles se transforment en pédagogue cultivée, mais de plus pour qu'elles deviennent maître ignorant, même si à certains moment (comme dans cette leçon sur Kandinski) cette horizon ne semblait pas si lointain non plus.

<sup>44</sup> Gadamer cité par D. Simard dans *Éducation et Herméneutique* (2004 : 166).

dans un savoir absolu (Simard, *id.*)<sup>45</sup>. Bref, que les enseignantes l'enrichissent culturellement d'un nouvel horizon de compréhension qui concerne directement la vie et qui « l'enchante » en ce sens aussi.

C'est aussi au regard de cette autre manière de penser l'éducation scolaire, qui n'a jamais existé pleinement, que j'ai voulu décrire les enseignements prodigués dans les salles de classe en cherchant à montrer ces ouvertures lorsqu'elles apparaissaient ; en donnant aussi, autrement dit, à penser cette autre figure de l'héroïsme de l'enseignante, moins solitaire cependant que celle qui la fait appartenir à la modernité, ne se refermant pas sur « le cercle logique d'une fondation sur elle-même de la chose à fonder », mais ouvrant plus pleinement son enseignement « sur le cercle familial de l'apprentissage »<sup>46</sup>. J'ai, en fait, cherché à montrer que c'est aussi à partir de leur classe que les enseignantes pourraient transformer le monde. Mais pour cela, il faudrait qu'elles cessent de chercher à changer la société au moyen de leur pédagogie - de moraliser et de socialiser - ce qui reste toujours le cœur de leur projet, que par cette éducation des ouvertures et des horizons, elles tentent de faire apparaître un « espace de l'apparence » (« *space of appearance* ») qui commence à exister « dès que des hommes s'assemblent dans le mode de la parole et de l'action » et dans lequel sont réunies

les conditions d'un monde commun, [où] ce n'est pas d'abord la « nature commune » des hommes qui garantit le réel (reality) ; [mais dans lequel] c'est plutôt le fait que, malgré les différences de localisation (position) et la variété des perspectives qui en résulte, tous s'intéressent toujours au même objet.<sup>47</sup> (Arendt)

L'observation des enseignantes de l'école Laviolette sous l'angle de la figure (principalement) de la maîtresse d'école et (secondairement) de la pédagogue cultivée permet de relativiser la portée des critiques adressées à l'école d'aujourd'hui. Explorées en

---

<sup>45</sup> Et que les enseignantes de Laviolette se laissent par ce deuxième mouvement de désappropriation identifiées au maître ignorant auquel elles ressemblent donc toujours moins qu'à la figure du pédagogue cultivé plus proche, selon ma lecture et malgré cette nuance proposée par D. Simard, du premier pôle de l'appropriation et de la transmission de savoir que du second de la « désappropriation » et de la vie à l'aventure par les études.

<sup>46</sup> V. Descombes (2004 : 22), cité par B. Appay (2012 : 28).

<sup>47</sup> H. Arendt (1992 : 98) citée par B. Debardieux (2018 : 18).

particulier dans la section 8.4, ces visions critiques de l'école supposent qu'elles ne chercheraient plus tant à éduquer et à instruire les enfants, mais à les rendre adaptables à une société qui serait devenue un système social, une société du contrôle, un gouvernement biopolitique des sujets. Ces analyses tendent tantôt à déplorer la perte d'une éducation « traditionnelle » (Legoff 1999, Freitag 2002, Gagné 2007, Willis 1977, Vincent 1980), tantôt, dans les versions dont la critique est plus radicale, à annuler cette distinction en faisant de la pédagogie nouvelle comme de l'ancienne les instruments d'une idéologie aliénante plutôt qu'émancipatrice (Foucault 1975<sup>48</sup>, Rancière 1987<sup>49</sup>, Illitch 1971, Bourdieu 1964 1970).

Mais l'on peut aussi défendre l'idée selon laquelle ce nouveau paradigme – qui consiste à former des compétences, concept au cœur de cette discussion critique et des dernières réformes de l'éducation<sup>50</sup> – s'appuie en fait sur la même instrumentalisation de l'instruction à des fins de moralisation des mœurs sociales, consubstantielles à la forme scolaire. La pédagogie, comprise en ce sens et développée à partir de l'école, se serait également diffusée à partir d'elle dans d'autres secteurs de la société. Ainsi, plutôt que de voir l'école comme un instrument de formes de pouvoir qui lui sont externes, ou encore

---

<sup>48</sup> Parmi les chercheurs qui ont utilisé la pensée de Foucault pour comprendre le fait scolaire (Balls 2012, 1990, Marshall 1999, 1996, Olssen 2005, Peters 2009, Popkewitz 2007, 2003, 2003a), Thomas Popkewitz décrit les théories élaborées par les sciences de l'éducation comme des « thèses culturelles sur les modes de vie et de subjectivité, qui définissent la manière dont les distinctions et les classifications sur l'enfant éduqué excluent et abjectent, "impulsent" l'inclusion et l'exclusion » (Popkewitz 2013, 6).

<sup>49</sup> Dans les termes tranchants de Jacques Rancière (1987), toute pédagogie met en place une expertise qui stipule l'inégalité des intelligences : le maître connaît certaines choses, des savoirs disciplinaires ou des théories de l'éducation, que les élèves et leurs parents ignorent. S'éduquer demande son intervention, qu'il soit de la « Vieille » ou de la « Nouvelle » école, et cette intervention procéderait par vérification rigoureuse des inégalités à redresser plutôt que par présupposition d'une égalité soucieuse d'être vérifiée (Rancière 1987, 2004). Il m'a semblé que les enseignantes de Laviolette se situaient dans un sens entre les deux pôles de cette opposition. J'y reviendrai plus loin.

<sup>50</sup> Dans un rapport présentant la dernière réforme de l'éducation, le CSÉ (2002) propose la synthèse suivante du concept de compétence sur laquelle je reviendrai au chapitre 7 : « Aux ordres primaire et secondaire, la définition de compétences retenue est la suivante : "Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources" » (MEQ, 2001b, p. 4). Marie-Françoise Legendre, dans un texte intitulé *La logique d'un programme par compétences* (Legendre, 2000), présente et explique les traits caractéristiques d'une compétence : « celle-ci est globale et complexe (elle ne réside pas dans la somme de ses composantes mais dans leur organisation dynamique), elle est évolutive (elle s'inscrit dans des visées de formation à long terme), elle est interactive (elle se développe à travers son utilisation dans des contextes de réalisation variés) et, enfin, elle est intégrative (elle se manifeste dans la façon de combiner et de mobiliser les ressources dans différents types de situations) » (2002 : 15).

d'expliquer sa transformation comme l'effet de colonisation d'idéologies légitimant de nouveaux modes de production de l'économie et de la société, il est aussi possible de concevoir ce nouveau régime de production des subjectivités, qui forme et rend compétent, comme le produit de l'évolution et d'une extension d'un type de pouvoir spécifiquement scolaire. N'ayant jamais visé ces finalités basses de productivité et d'efficacité se lon Guy Vincent (1980), mais plutôt celle élevée d'une transformation de la condition humaine, l'école continuerait d'être au service de ses propres finalités. Elle serait autrement dit, toujours modernes, visant une adaptation des mœurs et des comportements à la vie en société.<sup>51</sup>

Notons que sur ce point, l'angle choisi pour analyser la vie à l'intérieur des salles de classes, le « type » de pédagogie qu'on y enseigne se différencie autant de la position d'Hannah Arendt que de celle de Michel Freitag. Contrairement à ce qu'affirme la première (2012a), l'instrumentalisation de l'enseignement en vue « d'inculquer un savoir-faire » (*idem* : 751) et « un art de vivre » (*idem* : 761), son devenir en tant que « science de l'enseignement général » affranchie des « matières à enseigner » (*idem* : 750) ne caractérise pas seulement les méthodes pédagogiques dites « nouvelles », selon la perspective adoptée et qui est aussi celle de Vincent (1980). Mais au-delà de ce distinguo, le développement de l'argumentation repose sur ceux proposés dans *La crise de l'éducation* (2012b). En particulier, il s'appuie sur l'idée que de tenter de « canaliser cet élément nouveau » que « chaque génération apporte avec elle », « pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera » (*idem*, 758), appauvrit le monde. Car

c'est justement pour préserver ce qu'il y a de neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice : elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est du point de la génération suivante, suranné et proche de la ruine. » (*idem* : 759)

---

<sup>51</sup> Cette discussion sera développée en particulier à la section 8.4.

Or, j'ai trouvé à l'école Laviolette des enseignantes qui dans leur classe avaient moins une attitude conservatrice<sup>52</sup> que révolutionnaire, cherchant à changer la société par l'éducation, à socialiser, mais qui, une fois à l'extérieur de son enceinte parmi « les anciens », acceptaient le « monde tel qu'il est » (*idem* : 758) et tentaient de le conserver, ce qui, selon Arendt,

ne peut mener qu'à la destruction, car le monde dans ses grandes lignes comme dans ses moindres détails, serait irrévocablement livré à l'action destructrice du temps sans l'intervention d'êtres humains décidés à modifier le cours des choses et à créer du neuf (*idem*) .

Autrement dit, ce rôle de transformation du monde ne peut être délégué aux enfants, qui ont besoin d'être protégés de la tyrannie de la majorité (celle d'un domaine public qui est devenu une société et des groupes d'enfants laissés à eux-mêmes), par l'autorité des adultes. L'éducation appartient donc à une sphère privée qui « délimite un endroit sûr sans lequel aucune chose vivante ne peut prospérer » (*idem* : 753). En somme, parce que la vie à l'intérieur des classes procède toujours d'une volonté d'utiliser l'éducation à des fins politiques (politico-institutionnelle-sociétale) une politique qui de plus est donc celle de la transformation sociale, une crise de l'éducation y est observable et à travers elle, certains des « aspects du monde et de sa crise » (*idem* : 752).

Michel Freitag quant à lui, mais sans que l'éducation constitue un thème important de ses analyses, distingue une pédagogie « moderne » fondée sur la notion de *bildung*, une « pédagogie explicite » et une « formation humaniste », d'une pédagogie devenue « elle aussi analytique et performative, [qui] n'est plus une « mission » (et subjectivement une « vocation »), mais une technique » (Freitag 2002 : 86-87). Cette position sous-entend d'une part, une « perte » des pédagogies traditionnelles, d'autre part, que l'école n'est qu'un reflet et/ou un instrument de la société. Comme je l'ai déjà mentionné, plutôt qu'une colonisation de la vie à l'intérieure de la classe par une vision postmoderne et technocrate

---

<sup>52</sup> Même si elle l'était parfois à travers l'utilisation d'une pédagogie culturelle.

du comportement humain<sup>53</sup>, la structuration des données et leur analyse cherchent à montrer comment, par l'observation du site de l'enseignement en salle de classe, il est possible de saisir la manière dont les éthiques modernes qui y sont toujours véhiculées ont pu conduire à une conception postmoderne de la vie dans un système social.

### 1.2.3 - ÉDUIQUER POUR CHANGER LA SOCIÉTÉ

Que les enseignantes de Laviolette continuent à croire en un idéal de transformation de l'être humain dans le sens de son édification morale offre aussi certaines clés interprétatives pour comprendre pourquoi elles préfèrent rester seules dans leur classe, pourquoi elles participent à certaines activités administratives seulement par devoir, mais aussi pourquoi elles s'imaginent mal se saisir d'un pouvoir d'action sur leur école au sens arendtien du terme. Leur conception pédagogique de la vie collective permet, autrement dit, de comprendre pourquoi le système d'éducation dans sa forme actuelle, opérationnelle-décisionnelle, n'est pas (encore ?) menacé par une « politisation » des enseignantes.

Car le fait que les enseignantes considèrent l'école comme un lieu désenchanté s'explique sûrement parce qu'elles jugent son fonctionnement de leur point de vue d'éducatrices. Ainsi, tout en se référant aussi aux problèmes du sous-financement, à celui de la « corruption » des fonctionnaires ou encore à celui d'une utilisation intéressée du concept d'autonomie professionnelle, ce qui pose vraiment problème ne se situe par tant dans ces raisons précises, mais dans ce qui en, sont selon elles, la cause : le fait que leur enseignement, que le lent processus de démocratisation de l'éducation dans lequel celui-ci s'inscrit, n'aient pas encore porté tous leurs fruits.

Or, dans ce monde qui est celui que les enseignantes tentent de faire advenir dans leur salle de classe – un monde où l'on aurait appris à reconnaître l'autre pour qui il est (7.2 et 7.3), où l'on comprendrait réflexivement la justice de certaines actions grâce à leur

---

<sup>53</sup> Cette thèse est aussi défendue par Gilles Gagné dans un article intitulé « Le virage du succès. Sociologie d'une opération » (2007) qui servira de point d'ancrage à l'application de la théorie de Freitag à l'analyse du système d'éducation québécois.

explicitation (8.1), où l'on serait appelé autant à commander qu'à obéir (6.2) –, non seulement ces problèmes auraient été résolus, mais l'utilisation de règles et de codes aurait également été rendue caduque. Dans ce monde, l'éducation aurait enfin changé la société et sa politique.

Ainsi, à la différence de la position défendue par Guy Vincent, qui sur ce point m'a semblé plus ou moins bien correspondre à la réalité des enseignements observée dans les salles de classe de l'école Laviolette, derrière le petit monde de la classe d'aujourd'hui se cacherait toujours la grande utopie moderne. Non pas donc « une petite morale quotidienne » (Vincent 1980 : 233), mais une volonté persistante de faire advenir le « règne de la règle impersonnelle » (*id.*), un gouvernement où tous auraient intériorisé et accepté ces principes « parce la validité en [aurait été] reconnue grâce aux lumières de la raison présente en chaque individu » (Vincent 1980 : 231). Dans les classes de Laviolette, on espère en effet toujours, autrement dit, qu'à force d'éduquer, tous parviendront enfin à incarner l'idéal kantien cité plus haut, qui commande d'agir « comme si la maxime de ton action devrait être érigée par ta volonté en loi universelle [...] »<sup>54</sup>.

En posant l'éducation comme solution, ce en quoi croient les enseignantes, celles-ci posent en même temps comme problème fondamental toutes entreprises qui ne visent pas une transformation profonde de la personne dans le sens de cette utopie. Ceci laisse voir que la pédagogie (et que cet idéal) poursuit une mission qui est fondamentalement antipolitique, qui cherche par l'éducation à prévenir en amont une politisation de l'espace collectif, avant que n'éclatent des conflits et que ne l'emportent certains intérêts. Face à cette éventualité d'une saisie d'un pouvoir d'action, porteuse peut-être de conflit, l'on préfère participer à un pacte politique universaliste fondé sur des principes abstraits, auquel l'on ne peut adhérer qu'en croyant en la possibilité d'établir une normativité et des règles de conduite hors de tout intérêt, en toute justice et équité. Ce qui sera particulièrement visible dans la section 4.2 intitulée « Ambivalence syndicale ».

---

<sup>54</sup> Kant, déjà cité p.14.

...

Dans le contexte québécois, en particulier avec l'influence des pédagogies actives puis socioconstructivistes portées respectivement par les deux principales réformes de l'éducation (réforme Parent en 1964 et Renouveau pédagogique en 2000), ce qui se met en place donne en même temps l'impression d'avoir cherché à aller plus loin dans la concrétisation de cet idéal. Si ce projet d'éducation relève bien d'un projet utopiste de réforme et de refondation de la société, il relève cependant moins d'une éthique disciplinaire, visant à inculquer un contrôle de soi, un civisme, que d'une morale des mœurs cherchant une conversion du monde à une éthique fondée sur la justice sociale<sup>55</sup>. En s'appuyant sur plusieurs techniques sophistiquées d'intervention visant les « dynamiques » de groupe (sociogramme, pédagogie coopérative, travail d'équipe, conseil de coopération), en faisant de la création d'un bon climat de classe leur préoccupation principale, et même si les enseignantes proposent toujours un enseignement des éléments, c'est au cœur des relations sociales que s'adressent, au moins tout autant, leur pédagogie.

Cela laisse également voir, comme je l'ai déjà suggéré, et en suivant dans ces grandes lignes la thèse de Jean-Philippe Warren et Martin É. Meunier, une sortie religieuse du religieux de l'école catholique et non seulement une sortie religieuse du religieux des appareils administratifs qui l'ont « laïcisée » à partir d'une doctrine personnaliste de l'action sociale. Jugeant leur pédagogie davantage capable de transformer la société, les moyens mis à leurs dispositions, supérieurs à ceux des bureaucrates qui sont privés du grand moyen de l'éducation - elles préfèrent agir socialement à partir de leur classe. Cependant, comme le projet bureaucratique d'une gestion objective et rationnelle du social est tout aussi apolitique que le leur, les enseignantes s'y retrouvent tout de même. Méthode bureaucratique et méthode pédagogique, en somme, se ressemblent par leur filiation à une conception personnaliste de la vie sociale. Elles s'arriment en conséquence mieux l'une à

---

<sup>55</sup> L'on pourrait dire à partir de Weber (2009 [1904]) que cet idéal relève moins d'une éthique protestante que catholique.

l'autre que ne le laisse voir le contraste entre intérieur et extérieur de la salle de classe qui caractérise à première vue la vie de l'école Laviolette.

#### 1.2.4 - UNE CERTAINE FAÇON D'ÊTRE SEUL TOUT EN ÉTANT ENTOURÉ PAR LES AUTRES

Enfin, une dernière piste d'analyse cherche à montrer que ces postures « scolaires » sont non seulement modernes, chrétiennes et catholiques, mais également qu'elles appartiennent à une trajectoire culturelle précise : celle de la société québécoise. Dans *Douceville en Québec* (1982)<sup>56</sup>, Moreux décrit des formes de sociabilité qui ont peut-être le mieux survécu à l'épreuve du temps et qui évoquent celle que j'ai retrouvée sur le terrain de l'école Laviolette : une certaine façon de se tenir seul tout en étant forcé d'être avec les autres. La description de Moreux, dense, difficile à résumer, se laisse mieux synthétiser par une image, une scène représentant la configuration particulière des rapports sociaux de la société canadienne-française, nouvellement québécoise, observée à partir de de ses terrains au tournant des années 70.

Tous assis autour d'une table qui regroupait de nombreux enfants, le silence était de mise, la parole était soit superficielle et affable, soit évitée voire condamnée. "Ne parle pas" nous est apparu comme l'ordre ou le conseil ultime, celui que l'on lance comme une bouée de sauvetage dans les cas de crise imminente ou de tension extrême » (Moreux

---

<sup>56</sup> Récit d'une modernisation qui transforme avant tout une tradition, ou plus exactement un rapport communautariste à la tradition, le livre de Moreux racontent l'histoire d'« une petite ville québécoise assoupie dans une longue tradition de sacro-cléricalisme, en train de s'éveiller un beau matin et de décider de devenir "moderne" »] (1982 :4). Sa thèse consiste à défendre que ce réveil, surpris dans l'été 1969 par son équipe, se fait en douceur en prolongeant, mais sous des apparences d'un modernisme surtout défendu en parole, un souci atavique de l'apparence, de cette importance « d'être comme tout le monde », de « suivre » et « d'être normal », de répondre comme on l'a toujours fait aux incitations des autorités. *Douceville en Québec* présente les résultats d'une enquête s'appuyant sur une méthodologie rigoureusement empiriste. Élaboré à partir d'un terrain mené en 1969 par Moreux et ses étudiants dans différents lieux (écoles, usines, églises, centres de jeunes, maisons), un questionnaire contenant une liste de 111 assertions et de 24 questions factuelles concernant « l'ensemble des attitudes classiquement constitutives de la personnalité modale (économie, famille, politique, religion, groupe), regroupé en huit facteurs »<sup>56</sup>, a été rempli par 873 personnes. Les réponses analysées statistiquement ont servi à dégager les caractéristiques de la personnalité modale, caractéristiques cependant comprises « sans aucun présupposé psychologue et causaliste », et, de manière probabiliste, « la probabilité pour certains traits de personnalité d'être partagés par un nombre significatif de représentants d'un groupe » (Moreux 1982 : 27). De retour sur son terrain doucevillois avec son équipe durant les étés de 1970 à 1974, Moreux et ses étudiant y recueilleront d'autres données d'enquête sous la forme de longues entrevues également retranscrites dans l'ouvrage.

1962 : 65). Mais, tous soumis à un ordre religieux qui avait pour particularité de permettre à un seul des frères assis autour de cette table d'entendre tous les autres, il fallait aussi parfois se confesser, lui parler et l'écouter parler (« s'écouter se parler », dit-on encore au Québec), de sa chaire à prêcher ou de son piédestal professoral.

Pour Moreux, le rejet violent de la religion au Québec provient moins d'un rejet du religieux et de la tradition, d'une éthique catholique réformée critique d'un ritualisme vide de sens (Meunier et Warren 2002), ou encore d'impératifs économiques ou idéologiques de modernisation (Rocher 1973), que d'une révolte contre cette violence générée par l'existence dans la société canadienne-française d'une « caste de curés » (Moreux 1982). S'exprimer, ne pas se censurer et ne pas censurer ses élèves, comme me le dira Marie<sup>57</sup>, enseignante de la cinquième année, prendre la parole sans avoir l'impression de « s'écouter parler », enseigner sans avoir l'impression de « transmettre des connaissances livresques constituant un ensemble indigeste » (Rapport Parents, 1964)<sup>58</sup>, chercher plutôt, peut-être pour s'en prémunir, à passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage<sup>59</sup>, cherchons-nous toujours à surmonter cet héritage, ce rapport difficile à la prise de parole qui est peut-être la forme particulière de notre solitude ?

S'il est possible à partir du terrain de l'école Laviolette d'observer certaines continuités entre formes de socialité pré et post Révolution tranquille, il est aussi possible d'y voir l'expression des ruptures dont elle fut porteuse. En particulier, celles-ci se laissent saisir à travers la place toujours centrale qu'occupe dans certaines de ses classes les pédagogies « soucieuses de développer la créativité et favoriser l'exercice de ce pouvoir intuitif que possède déjà l'enfant », (CSÉ 1969 : 27). Deux interprétations seront explorées en particulier dans les chapitres 7 et 8 pour rendre compte de cette importance des pédagogies expressivistes à l'école québécoise depuis les années 1970.

---

<sup>57</sup> Voir la section 7.3.4.

<sup>58</sup> Rapport Parent (1965 : 12), cité par Mellouki (2010 : 305).

<sup>59</sup> Selon ce qui est devenu une sorte de « slogan » de la dernière réforme de l'éducation au Québec à laquelle l'on donnera le nom de Renouveau pédagogique.

La première consiste à voir dans cette rupture une simple transformation libératrice de la parole. Dans *La génération lyrique, Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom* (1994 et en s'appuyant sur la pensée d'Hannah Arendt, Ricard propose en ce sens l'interprétation suivante pour saisir les motivations de la génération qui actualisera et poursuivra les réformes sociales proposées à partir des années 50. Jeune à une époque où le progrès cesse d'être plus lent que la vie des personnes<sup>60</sup>, le monde cesse pour elles de poser obstacle par son immobilisme. Plutôt qu'à une révolte contre sa dépossession par les aînés, le rapport à la vie permise par cette accélération de l'histoire s'exprime pour cette génération sous la forme d'une « exaltation fondée non sur la privation mais l'excès », un « sentiment de légèreté du monde » (1994 :119), perçu « comme infiniment ouvert et libre, à un moment où toute la société ne demande que cela ; se transformer, s'alléger, rejeter le poids du passé » (*idem* :118) Ricard défend d'ailleurs défend l'idée selon laquelle

la Révolution tranquille, c'est avant tout l'accueil de cette présence et de ce déferlement par les aînés qui ont su en faire usage pour mener à bien leurs entreprises jusque-là empêchées. [...] La jeunesse des années soixante [...] n'a pas eu à agir. D'autres l'ont fait à sa place et en son nom. Il lui a suffi d'être là, tout simplement, et de déferler (1994 :103).

Cette conception lyrique du monde est observable sur plusieurs sites dans l'école Laviolette: d'abord dans les classes de Marie et Isabelle, aujourd'hui enseignantes de cinquième année et de maternelle, lors des cours d'improvisation et de danse, lors de la grève, sur l'heure du midi dans certaines classes.

Une seconde interprétation consiste plutôt à voir dans la rupture une révolte. Car bien que souvent « léger », le lyrisme des enseignantes de Laviolette donne parfois l'impression de réagir à une lourdeur, comme s'il n'était plus autant qu'avant (comme pour la génération de la leur parents et grands-parents) « allégé du poids du passé » (*id.*: 118). Il m'a en effet semblé au détour de certaines conversations, en particulier de celles entretenues avec Marie (sect. 7.3), que cette volonté de permettre l'expression répondait toujours au *Refus Global* d'Émile Borduas. Plus qu'à un élan qui aurait été purement lyrique, la volonté de permettre et de prendre la parole que j'ai observé dans les classes de

---

<sup>60</sup> 1994 : 114.

Laviolette semblait répondre toujours autrement dit, au « refus de se taire, – "faites de nous ce qu'il vous plaira mais vous devez nous entendre" ». Écho aux « vieux silences des générations anciennes », au « silence d'un pays », au « silence de certaines classes sociales »<sup>61</sup>, à « l'impitoyable silence »<sup>62</sup> dont parlait Fernand Dumont, l'expression semble à l'école Laviolette servir aussi la cause d'une émancipation. Dans les portraits de classe présentés dans la seconde partie, et tout en montrant comment l'école primaire québécoise comme site culturel perpétue certaine vision catholique de la personne, renouvelle ministères et apostolat moral et social, il s'agira donc aussi de donner à penser ce qui à travers l'éducation qui y est prodiguée cherche à les surmonter : à dénouer une problématisation spécifique de la vie collective au Québec.

...

Notons pour conclure que, sans faire l'objet de développements théoriques, ces quatre pistes de réflexion seront plutôt suggérées et illustrées par la description ethnographique afin de donner à voir les différentes figures de la solitude enseignante ; de cette façon d'être seul tout en étant forcé d'être avec les autres ; d'une culture scolaire qui fonde la société sur une conception universaliste et morale de l'éducation ; d'une collégialité qui rend autonome en déracinant et en isolant les personnes (ou en les reliant par la communion) ; d'une solitude communautaire qui est aussi un communautarisme a-politique qui brime la prise de parole et rend l'action difficile.

---

<sup>61</sup> Cette entrevue avec Fernand Dumont est disponible en ligne en inscrivant dans la barre de recherche : Fernand Dumont, Mai 14, 2012 : 2 min. 56.

<sup>62</sup> Fernand Dumont, cité par Serge Cantin dans la préface de *Lieu de l'homme* (1968 : 11).

## CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

*Lundi 31 août 2015 : jour 1*

Le secrétariat est occupé ce matin, premier jour de la rentrée scolaire 2015. Une mère se présente au comptoir vitré derrière lequel se trouve la secrétaire. Sa question en « français » n'est pas très claire, la réponse en français, expéditive. Un autre parent attend aussi pour lui remettre un formulaire. Un père cette fois-ci, qui demande quant à lui dans un français bien appris si sa petite fille peut rester à l'école. On lui répond que cela n'est pas possible pour aujourd'hui, qu'il y aura probablement un jour de délai avant que l'élève ne puisse être admise.

Déçue de quitter ce lieu intermédiaire, cette zone liminale où les parents du monde se transforment en parents d'élèves de l'école Lavolette (!), c'est un peu à regret que je suis Annie, orthopédagogue de l'école, l'un des cinq membres du personnel de l'école ayant accepté de participer à ma recherche. Souriante, gentille et énergique, elle entreprend de me faire visiter l'école. Les enseignantes, elles aussi souriantes et confiantes, me saluent chaleureusement et se souviennent de moi. Chacune à leur poste, devant leur classe, où était jadis placé leur podium, elles sont dans leur domaine. À l'aube d'une nouvelle campagne en ce début d'année 2015, je suis en visite, là pour aider, rappelle Annie à ses collègues. Un sourire dans la voix, de même que pour ma recherche. Elle m'aidera là aussi. Nous nous entraiderons.

Dans son bureau, le programme de la journée est annoncé : rencontre des maternelles et des deuxièmes années pour une évaluation cet après-midi. « Peux-tu t'en charger? » Austérité oblige, précise-t-elle, Annie remplace la secrétaire cet après-midi. Je suis tentée de l'accompagner, de lui faire part de mon « émerveillement anthropologique » face à leur secrétariat, haut lieu des rencontres interculturelles. Elle m'en dissuade : « *il n'y a pas tant d'action que cela, là-bas...* », mais revient sur son idée à la fin de la journée : « *Finalement, c'était pas mal plus mouvementé que je le pensais...* ».

Nous nous entraiderons, donc plutôt. Moi, menant la séance de dépistage des troubles potentiels en écriture-lecture à l'aide d'un programme nommé Dépist'Écrit, qui consiste en un questionnaire sur un iPad. Elle, tenant la fonction de secrétaire pour cet après-midi. Nous discuterons cependant aussi beaucoup, échangerons plusieurs de nos arguments et de nos interprétations, les laisseront nous affecter autant elle que moi.

...

De retour dans le bureau d'Annie, nous retranscrivons leurs noms dans un fichier Excel lors de la pause du dîner. Noms et prénoms indiscernables, consonnes agglomérées, fourmillement ethnoculturel multisyllabique d'élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage de la phonétique ou, du moins et plus certainement, en train de développer une conscience phonologique (!).

Premier dîner aussi dans la salle des professeurs, j'essaie de saisir le fil des discussions déjà en cours entre elles. Il est question « *des interactions, des chimies, des sympathies* », qu'il faut aussi considérer en plus des niveaux, des forces, des acquis qu'Annie voulait évaluer avant que ne soient formées les deux classes de maternelle. Un autre commentaire de Isabelle à la fin de la journée, après avoir discuté un peu avec elle d'un congé possible pour des raisons médicales, attire mon attention en direction de mon sujet de recherche. Lui ayant exprimé mon désir qu'elle puisse participer à la recherche (puisque'elle était l'une des premières volontaires), elle me parle brièvement de son parcours. J'en profite, au cas où elle devrait partir rapidement – le système de santé, comme celui de l'éducation, pouvant être aussi surprenant par son inefficacité que par son efficacité – pour lui demander si elle a connu la période de « l'avant-réforme ».

Dans la même foulée, et dans un seul grand souffle qui est celui d'une personne que la question intéresse en l'occurrence, elle m'explique que ses enfants sont allés dans les années 1990 dans une école alternative, école dans laquelle elle a pu enseigner une journée par semaine.

*« Ce n'est pas la même chose, la pédagogie par projet, lorsque l'on est trois ou quatre adultes dans la classe ».[...] « Même si, me dira-t-elle aussi, nous ne sommes pas allés jusqu'au bout, je pense que la réforme aura eu pour effet de faire de la société québécoise une société plus créative. Nous ne sommes pas pris dans des petites boîtes, comme en France et comme dans la plupart des sociétés modernes. Elle me cite une chanson : « "Les petites boîtes", ou quelque chose comme cela. »*

En repensant à son commentaire, en tournant en rond autour d'un carré pour trouver, en l'absence d'une affiche qui indiquerait comme au Département d'anthropologie de l'Université de Montréal une « ouverture sur le monde », une ouverture qui mènerait au moins à la sortie de l'école Laviolette, je me dis que j'ai bien fait de me retirer dans l'antichambre ethnographique de l'école québécoise.

Il me faudra d'ailleurs tourner en rond autour d'un carré ainsi pendant plusieurs mois, afin d'y voir plus clair et de retrouver mon chemin dans ce dédale (qui caractérise le

système dans lequel est prise l'école Champlain autant qu'il caractérise un terrain ethnologique). Et de me retrouver à l'école Laviolette comme au département d'anthropologie, qui avait d'ailleurs changé entre temps la maxime affichée à son entrée :

« Là où l'on trouve l'humain ».

J'étais en fait sans vraiment le savoir et y croire en terrain connu. Mais pour l'instant, en cette première journée d'école à l'école Champlain, je cherche encore la sortie lorsque je surprends à mon troisième tour de carré, recroisant toujours les mêmes bureaux au centre de l'école, une petite bande d'élèves évadés du service de garde, tentant, semble-t-il aussi de déjouer la topographie quadrillée de l'espace scolaire, vouloir sortir de la boîte, le plus vieux d'entre eux entraînant les autres par un :

« *Viens, viens, c'est par ici!* ».

Emportée par ce tourbillon étrange, plus dépaysant que je ne l'avais imaginé, la ville me semble plus calme qu'à mon arrivée. Me revient alors en tête à la fin de cette longue journée le commentaire de la psychoéducatrice, après que je lui ai expliqué mon projet de recherche :

« *Bref, tu es là pour nous étudier* ».

...

## 2.1- POSITIONNEMENT ETHNOGRAPHIQUE

### 2.1.1- ENTRÉE SUR LE TERRAIN

J'étais bien là pour nous étudier dans ce lieu précis : une école primaire au Québec lors de l'année 2015-2016, l'école Laviolette, dans Centre-Sud un quartier de Montréal. Ailleurs, dans certains bâtiments à quelques rues de celle-ci, dans l'un des centres communautaires du quartier avec ses usagers, voire au sein même de l'école Laviolette auprès des élèves, en suivant les « évadés » du service de garde, je me serais bien trouvée « ailleurs ». Mais puisque j'ai décidé de me tenir à l'intérieur et à l'extérieur des classes d'une école primaire de Montréal, je suis bien restée dans ces lieux, le « Québec », l'école primaire que je connais intimement, qui m'ont aussi socialisée et formée. Le « nous » en question m'incluait donc et à plusieurs titres : celui d'élève entre 1984 et 1990 de cette même école, du moins de ce qu'elle fut alors, de parent-bénévole dans une école primaire internationale au tournant des années 2000 lors de l'implantation du Renouveau pédagogique, de détentrice d'un brevet d'enseignement québécois obtenu via un baccalauréat en enseignement en Ontario juste avant de commencer cette thèse, mais jamais utilisé cependant pour enseigner au Québec.

C'est donc en terrain connu, malgré un certain dépaysement initial, que j'amorcerai ce terrain ethnographique auprès des enseignantes et des élèves de l'école Laviolette. Malgré aussi une certaine complexité des démarches qui m'y avait ouvert la porte. L'accès à ce « terrain » non-exotique aura en effet demandé de remplir une série de formulaires et d'exigences différentes selon les commissions scolaires, de laisser passer les mois avant d'obtenir des réponses, d'expérimenter sous cet angle aussi et une fois de plus la bureaucratie scolaire. Ce sont finalement les portes de l'école Laviolette qui s'ouvriront. Dans un premier temps grâce à un contact, la directrice du Centre de pédiatrie sociale, un organisme communautaire qui était alors situé dans ces locaux et que j'avais d'ailleurs eu l'occasion de visiter dans le cadre de mon emploi en tant que chargée de projet. Dans un second temps, grâce à la directrice de l'école (qui ne sera plus en poste à mon retour en

septembre), qui a accepté que je présente mon projet lors d'une réunion de l'équipe-école<sup>63</sup>. Finalement, grâce aux trois enseignantes qui ont consenti à se joindre à ma recherche, auxquelles se sont ajoutées cinq autres au cours du terrain.

Les termes de la recherche seront fixés avec elles lors d'une réunion, où nous conviendrons de mon positionnement sur le terrain. Plutôt que la formule proposée par la directrice – visiter une nouvelle enseignante chaque jour, ce qui suggérerait que je passe une journée avec elle – Annie, Marie et Isabelle préféreront plutôt que je les suive pendant les cinq jours de la semaine afin de mieux saisir les dynamiques de leurs classes, afin d'avoir bien le temps de comprendre ce qu'elles cherchaient à y faire. Nous conviendrons aussi du nombre de mois que durerait le terrain : de septembre au congé de Noël. Je le prolongerai finalement au-delà de cette échéance jusqu'à l'hiver et au printemps 2016, retournant à l'école Laviolette pour de plus courtes durées d'observation. En tout et pour tout, je resterai donc restée six mois à l'école à temps plein : les quatre premiers mois de l'année scolaire, du retour des classes en janvier jusqu'à la mi-février, et le dernier mois de l'année scolaire, soit de la mi-mai à la mi-juin.

À mon arrivée en septembre, je me suis vite retrouvée dans ce petit monde de l'école Laviolette, grâce autant au fait que je n'arrive pas vraiment d'« ailleurs » qu'à l'accueil chaleureux des trois enseignantes qui m'y réintroduiront en leur bonne compagnie : Annie, orthopédagogue et sorte de trait d'union par la nature de son travail entre les classes, en qui tous ont confiance ; Marie, qui occupe aussi le rôle de directrice-remplaçante, doyenne de l'école, et sa présence forte et rassurante ; Isabelle, enseignante de maternelle, hypersensible à la présence de l'autre, en particulier à l'autre qui pourrait être marginalisé. Une place m'y attendait donc, il ne me restait qu'à l'occuper.

Le vrai « défi » consistera plutôt à trouver une sortie ethnographique à cette expérience du scolaire, à mettre à distance ce monde que j'avais bien connu à plusieurs

---

<sup>63</sup> « L'expression « équipe-école » désigne couramment l'ensemble du personnel d'une école, et plus particulièrement le personnel dont les fonctions ont rapport à l'éducation à un titre ou l'autre : enseignement, conseils, services complémentaires, services techniques, encadrement.» (CSÉ 1998 : 17)

moments de ma vie et que je m'apprêtais à connaître encore mieux. L'ethnologie de soi pose en effet cette difficulté particulière qui consiste à mettre à distance une réalité extrêmement familière.

La première difficulté rencontrée par l'ethnologue de l'école, c'est de percevoir l'étrangeté de la situation scolaire parce qu'elle est le miroir de sa propre étrangeté culturelle : « Je restais des jours assis dans la classe à me demander ce qu'il y avait à observer » [Spindler, 1982]. Contrairement à la tâche plus connue par l'anthropologue de rendre l'étrange familier, ici, dans cette approche de l'école, c'est du contraire qu'il s'agit: rendre le familier étrange. e. L'outil, c'est le chercheur, avec sa propre histoire scolaire, puis celle de ses enfants, avec ses propres attaches théoriques, son histoire conceptuelle, son éthique. » (Boumard 2007 : 693)

L'entrée sur le terrain s'y fait en conséquence en différents temps, via plusieurs pré-terrains qui incluent plusieurs expériences personnelles qui correspondent souvent, de plus, à de longues périodes de la vie du chercheur. Ainsi, dans un premier temps, mon terrain a consisté à sonder le terrain de l'école Laviolette à partir d'une interrogation générale autour de l'école primaire que j'ai connue à différents moments de ma vie sur de longues périodes de temps. D'abord comme élève de l'école primaire et secondaire québécoise publique dans les années 1980 et 1990. Cette expérience, bien que lointaine, m'aura néanmoins permis de discuter, en particulier à partir des portraits de Marie (7.3) et Mathilde (8.2), de la période qui précède la dernière réforme de l'éducation. Je connaissais d'ailleurs aussi bien ce qu'elle était devenue dans la foulée du Renouveau pédagogique, en tant que parent-bénévole activement impliqué sur plusieurs années dans différents comités entre 2006 et 2010<sup>64</sup>. Cette expérience m'amènera à considérer une carrière en enseignement et à décider de m'inscrire au baccalauréat en enseignement à l'université

---

<sup>64</sup> Lors de la scolarité primaire de mon fils, j'ai eu la possibilité de connaître l'école et ses instances décisionnelles à travers une implication intensive sur plusieurs années à titre de membre du conseil d'établissement (2007-2010), représentante de l'école Guy Drummond au comité des parents de la Commission scolaire Marguerite Bourgeois (2010), membre du comité de rédaction du « Projet éducatif » et du « Guide pour l'implication des parents au programme international » (2008-2009), présidente de l'Organisation de Participation Parentale (2006-2009), bénévole dans l'organisation de différentes activités communautaires (fête de Noël et de fin d'année) et scolaire (projets, sorties) dont j'étais responsable (2006-2010), comité de réaménagement de la cour d'école (2008-2009).

d'Ottawa<sup>65</sup>, afin d'obtenir par la suite un brevet québécois (2013). Étant donné l'importance, le nombre et la diversité des organismes communautaires qui offrent leurs services aux élèves de l'école Laviolette, une connaissance du monde communautaire liée à mon emploi comme chargée de projet s'est également avérée importante pour saisir sa vie institutionnelle.

Dans un second temps, mon enquête aura plutôt consisté à approfondir et à réviser, à partir de la nouvelle couche d'expérience acquise à travers le terrain ethnographique que j'ai entrepris au début de l'année scolaire 2015 à l'école Laviolette, les intuitions que ces expériences antérieures avaient déjà composées. Bien que non-officiellement ethnographiques, par leur durée et leur intensité et aussi parce que je les ai vécues pendant des études en anthropologie, celles-ci m'y avaient en effet préparé. Elles m'avaient en tous les cas motivé à y retourner en tant qu'ethnologue. Les voies que ces intuitions avaient tracées s'avèreront, une fois sur le « terrain », moins centrales : des voies de passage uniquement, par rapport à la position dans laquelle je me trouvais au départ de cette enquête.

Ce positionnement concernait plus directement au début de l'enquête l'implantation du Nouveau pédagogique, la dernière réforme de l'éducation au Québec. Sa poursuite m'amènera plutôt à interroger l'expérience enseignante de la vie scolaire, le rapport singulier qu'elles entretenaient d'un côté, avec leur salle de classe, de l'autre, avec le monde à l'extérieur, bureaucratique et administratif. Mon enquête s'est peu à peu structurée autour de cette division interne à l'école comme s'il s'agissait de deux terrains. En même temps, ces deux « terrains » resteront bien reliés l'un à l'autre par le fait que c'est toujours à partir du témoignage et de l'observation des enseignantes que je les ai investigués, en suivant une enseignante par semaine.

Tout au long de mon terrain, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe, j'ai en effet occupé au sein de l'école un positionnement très proche de celui de stagiaire en

---

<sup>65</sup> J'ai choisi d'étudier dans une université ontarienne plutôt que québécoise, car celle-ci offre une formation à temps partiel de deux ans, plutôt que quatre à temps plein dans les universités québécoises sans reconnaissance des diplômes universitaires déjà complétés.

enseignement, qui sans être le seul possible, est parfois adopté par les ethnologues de l'éducation.<sup>66</sup> Retrouver ce « statut » que je venais d'occuper quelques années auparavant en raison de mes stages en enseignement, a été aussi naturel que pour les enseignantes, habituées à recevoir des étudiantes en stage dans leur classe, de me l'octroyer. Assise un peu en retrait des élèves, dans des emplacements différents selon les classes à observer, il m'est aussi arrivé de participer plus activement à certaines activités d'enseignement : correction de certains travaux, offrir quelques conseils à certains élèves, participer à certaines tâches comme l'accroche de bricolage, le ménage dans la classe, etc.

La plupart des élèves finiront d'ailleurs par me considérer comme une autre enseignante, à l'exception d'une élève qui me demandera si j'étais « la policière »<sup>67</sup>! Les élèves plus âgés, comprenant mieux ce qu'est une « recherche », y auront d'ailleurs contribué: les sixième année, en m'aidant à réaliser un sondage sur l'origine ethnique des élèves de l'école<sup>68</sup> ; les cinquième, en dessinant le plan de l'école, et en participant à un bricolage qui avait pour but de décrire leurs parcours scolaires<sup>69</sup>.

---

<sup>66</sup> Pour une synthèse historique des études ethnographiques dont le point d'ancrage a été la salle de classe, voir K.A. Watson-Gegeo (1997). Notons que mon positionnement, principalement dans les classes et à l'intérieur de l'école, est spécifique à un certain type d'ethnographie qui se laisse mieux identifier comme une anthropologie de l'école, c'est-à-dire qui s'intéresse à la scolarisation comme telle, plutôt qu'aux écarts culturels entre école et milieu social des élèves. Par exemple, Paul Willis, dans *Learning to Labor*, adopte la position d'animateur parascolaire, ce qui le conduit à suivre les élèves plutôt à l'extérieur des classes, voire de l'école. L'étude de J. U. Ogbu (1974) adopte également ce type de positionnement ancré à la fois dans l'école et le quartier.

Parmi les études classiques qui ont pris pour objet la classe, celle de Georges Spindler sur une classe de 5<sup>e</sup> année s'intéresse plus spécifiquement à une élève, Beth Ann, à partir entre autres d'outils d'analyse empruntés à la psychosociologie, tel le sociogramme. Proche de l'école « Culture et personnalité », cette étude s'inscrit dans le prolongement des travaux de Margaret Mead (2001[1955]) et Jules Henry. Yuki Shiose, dans *Les loups sont-ils québécois?* (1995), se positionne également à l'intérieur d'une salle de classe, la classe de Jocelyne, enseignante de 4<sup>e</sup> année en 1987, pour y observer l'impact de sa « cosmogonie » personnelle, en particulier de sa conception de l'altérité ethnique sur les dynamiques psychosociales du groupe-classe. Ray McDermott et Hervé Varenne dans leur travaux de recherche, en particulier dans *Successful Failure: The School America Builds* se penchent sur la re-construction des problématisations de la vie collective qui reconduisent les conditions de l'échec et du succès à travers des terrains en lien direct avec le fait scolaire (classe, école, groupe de jeunes, activité parascolaire, administration et élaboration des politiques scolaires, etc.). Je reviendrai plus loin sur leur anthropologie de la scolarisation.

<sup>67</sup> Les élèves de l'école reçoivent une à deux fois par année la visite d'une policière, qui offre différents ateliers de « sensibilisation » et de « prévention ».

<sup>68</sup> Voir la note 2.

<sup>69</sup> Cette activité de bricolage que j'ai créée visait à mieux connaître le parcours de vie des élèves à travers leur parcours scolaire, en particulier les déménagements qui l'avaient marqué mais aussi les voyages de retour dans leur pays d'origine. L'une des consignes consistait aussi à décrire ce qu'ils avaient fait pendant l'été et

Dans ces classes de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années se trouvaient aussi trois élèves, des filles, Cristelle, Mahira et Marianne, plus curieuses que les autres de ce que je faisais-là au juste, elles aussi des observatrices de leur école. Cristelle, par son parcours du combattant (extrême) qui lui a fait voir nombre d'écoles et d'enseignantes, et qui semblait parfois m'envier d'être assise près de son pupitre, seulement pour observer tout ce petit monde de loin, et de venir de cet autre monde où l'on n'est plus obligé d'être à l'école. Car, elle en savait déjà beaucoup sur cette obligation inscrite à la loi sur l'instruction publique, ayant déjà plusieurs fois testé la limite du haut de ses douze ans. Marianne, la meilleure lectrice de l'école, enfant du monde, immigrante de plusieurs pays, avec son regard perçant, un peu inquiet, semblait savoir d'où venait tout ce beau monde de l'école Laviolette et comprendre cette réalité « supra » ethnique, ce que Centre-Sud était en train de devenir. Mahira, qui venait quant à elle seulement de loin, du Bangladesh, déjà une grande fille, une petite femme, qui savait prendre et s'occuper des bébés de ses sœurs et de sa mère, jouait souvent au soccer avec les gars malgré cela dans la cour d'école, ne portant pas encore le voile comme deux de ses amies bengalis du même âge. Heureuse d'être maintenant ici au Canada, dans cet endroit où, me dira-t-elle à la sortie de la bibliothèque Frontenac alors que nous longions les duplex délabrés alignés à un pied du trottoir, et après lui avoir résumé ma lecture Wikipédia sur son pays d'origine :

*Julie - « Hier, j'ai appris en lisant l'article Wikipédia sur le Bangladesh que c'était l'un des pays les plus peuplés au monde : beaucoup de personnes habitent dans un très petit pays. Ici, au Canada, c'est le contraire : son territoire est très grand et nous sommes très peu. » -*

*Mahira - « Je sais. Aussi, au Canada tout le monde est riche ! »*

...

---

les congés de Noël. Celle-ci ne sera cependant pas bien suivie par la plupart des élèves qui se contenteront plutôt de décrire seulement leur parcours scolaire et « québécois ». Peu questionnés sur leurs origines ethniques par les enseignantes, ils étaient aussi peu portés à parler de leur vie avec leur famille, comme si elle appartenait à une autre existence, parallèle à leur vie ici. La documentation de ce clivage au sein de l'expérience des élèves aurait pu faire l'objet de la thèse comme je l'ai déjà dit et comme il en sera aussi question dans la prochaine section. Toutefois et même si les élèves ne sont pas mes informateurs principaux et au cœur de ma recherche, j'ai cru nécessaire de documenter minimalement leurs parcours. Cette documentation contient par ailleurs certaines clés d'interprétation des parcours des enseignantes, très différents des leurs par leur caractère « uniformément » et intégralement scolaire.

### 2.1.2- L'ÉCOLE LAVIOLETTE : UN SITE PARMIS D'AUTRES

Ce terrain aurait facilement pu porter sur les « discontinuités culturelles » entre le monde des élèves et celui des enseignants. Mon enquête se serait plus naturellement inscrite dans le champ de l'anthropologie de l'éducation<sup>70</sup>, qui s'est beaucoup intéressé au problème de l'échec scolaire des communautés ethniques « autres ». Elle se serait par-là aussi rapprochée des études menées par les chercheurs des sciences de l'éducation sur les écarts entre différents curriculums, réel et caché<sup>71</sup>. En suivant le modèle de certaines études canoniques, et en adoptant le thème de la différence identitaire comme sujet d'enquête, celle-ci aurait en même temps permis de combler une lacune. En effet, autant dans la recherche que sur le terrain de l'école Laviolette, les difficultés spécifiques que rencontrent les enfants appartenant à un groupe socio-culturel autre que celui d'une classe moyenne occidentalisée ont été très peu abordées<sup>72</sup>. Cette situation de la recherche au Québec se différencie autant de celle produite en France du contexte états-unien où l'anthropologie de l'éducation constitue une sous-discipline en soi de l'anthropologie.

De manière schématique, les travaux français se sont surtout intéressés à cette différence culturelle de l'élève à partir d'enquêtes menées à l'intérieur de l'institution scolaire via des approches qui s'apparentent à la fois à l'interactionnisme symbolique (Goffman 1968 Woods 1995) et à une anthropologie des institutions occidentales ancrée dans une anthropologie religieuse (Abéles 2000, Augé 1982 1986, Balandier 1980, Rivière

---

<sup>70</sup> Notons que l'appellation du champ « anthropologie de l'éducation » n'est pas uniforme. Jean-Paul Filiod (2007), dans une introduction du numéro de la revue *Ethnologie française*, distingue l'anthropologie de l'école de la « sociologie de l'éducation [Jaccard, 1962 ; Hassendorfer, 1990], sociologie de l'école [Duru-Bellat, van Zanten, 1992], une anthropologie de l'éducation [Revue française de pédagogie, 1992 ; Wulf, 1999], une ethnologie de l'éducation [Henriot-Van Zanten, 1987 ; Erny, 1991], une ethnographie de l'école [Woods, 1990a] » (Filiod 2007 : 582) De nombreuses typologies, variant selon qu'elles soient établies à l'échelle du monde, de pays ou à partir de sensibilités théoriques spécifiques, ont été proposées dans des ouvrages et articles de synthèse. Par exemple, selon Anderson-Levitt, il existerait trois types d'anthropologie : l'une américaine, tradition de laquelle provient l'auteur, centrée sur l'apprentissage en contexte et qui examine sa variété sociale et culturelle ; une autre allemande, qui est aussi suisse, russe et belge, selon ma lecture du texte d'Anderson-Levitt (représentée par les travaux de Christoph Wulf (1999), d'inspiration philosophique et cognitiviste (sous l'influence de la pensée de Vygotsky)) ; une troisième, plus axée sur l'école, présenterait un lien étroit avec la sociologie de l'éducation et aurait d'abord été développée en Angleterre, sans référence au concept de culture et en France, en marge de l'ethnologie.

<sup>71</sup> Pour une brève présentation de ce corpus, voir la note 101.

<sup>72</sup> Voir la note 8.

1995). Dans ces études, par exemple dans celle de J.F. Marchat, *Chahuts. Ordres et désordre dans l'institution éducative* (1994)<sup>73</sup>, les élèves y sont pensés, comme des bricoleurs de sens qui s'inventent des cultures en marge des pratiques et du symbolisme de l'école. Proche aussi des travaux de Georges Lapassade (1998 1993) et de l'interactionnisme symbolique, la déviance par rapport à la norme y est moins pensée comme une forme de révolte ou de résistance que comme une stratégie de survie à l'origine de l'ouverture de nouveaux champs normatifs dissociés du cadre institutionnel officiel.<sup>74</sup>

Dans ma recherche, j'emprunte surtout les outils conceptuels utilisés par cette anthropologie de l'école, en particulier l'idée de stratégie (Goffman 1968, Woods 1995) et de symbolisation de l'espace scolaire. Toutefois, ceux-ci sont utilisés moins pour saisir le monde des élèves que pour comprendre l'expérience enseignante et le clivage qui la caractérise entre vie à l'intérieur des salles de classes et vie à l'extérieur (dans les bureaux, et les locaux). Plutôt que l'effet d'une résistance ou d'une révolte, cette fracture se laisse en effet mieux saisir comme état dissociatif la fois fantasmagorique, solipsiste, voire schizophrénique. La structuration des données et des analyses reposent en partie sur l'idée que l'activité administrative censée encadrer leur enseignement demande des enseignantes pour qu'elles puissent y participer de se dissocier de ce qu'elles font dans leurs classes, d'y repenser superficiellement, en mettant l'emphase (lors de réunion) sur des choses qui ne sont pas nécessairement importantes et en oubliant celles qui le sont (dans leur classe), bref, qu'elles entretiennent dans des univers parallèles un sens et une pratique de la scolarisation.

Si du côté français, l'anthropologie s'intéresse surtout au monde des élèves comme « tribu », du côté américain, la différence culturelle de l'élève y est pensée dans une optique culturaliste. Par sa finalité, saisir non pas une « culture » professionnelle ou ethnoculturelle

---

<sup>73</sup> L'ethnographie de Marchat raconte le drame qui se joue, côté élèves, côté enseignants, dans un lycée français de la région parisienne. L'observation et l'écoute attentive des pratiques et des rumeurs afin de mieux comprendre les raisons du chahut des élèves finiront par révéler la présence au sein du lycée d'une princesse de la Universal Zulu Nation (!). Investis d'une mystique royale, les déplacements de l'étudiante « normale » du point de vue des enseignants et de la direction faisaient l'objet d'un protocole strict destiné à marquer son statut exceptionnel dans le monde des élèves.

<sup>74</sup> Pour une synthèse des travaux français, voir P. Berthier (1996) P. Boumard (2011) ; P. Boumard et R.-M. Bouvet (2007); J.-P. Filiod (2007).

enseignante (ou des élèves), mais une culture scolaire comme type particulier de problématisation de la vie collective<sup>75</sup>, ma recherche se laisse surtout différenciée de ce corpus. Pour le présenter brièvement, j'utilise ici la lecture<sup>76</sup> proposée par Hervé Varenne et Ray McDermott dans *Successful Failure: The School America Builds* (2011)<sup>77</sup> de deux études canoniques qui définiront dans ses grandes lignes sa constitution. Je les présente en même temps pour donner à voir ce en quoi aurait pu consister ma recherche si je l'avais situé dans le prolongement de ce corpus américain d'étude de l'élève échouant et de son identité. Car l'école Laviolette, l'une des écoles les plus défavorisées et les plus multiculturelles du Québec, contenait en réalité plusieurs sites d'enquêtes.

Ainsi, à l'image de l'étude de Shirley Brice Heath, intitulée *Ways with Words, Language, Life and Work in Communities and Classrooms* (1983),<sup>78</sup> j'aurais pu chercher à montrer que les difficultés d'apprentissage qu'éprouvent certains élèves de Laviolette correspondent en fait à des problèmes de communication entre différentes « cultures ». La variation des rapports à la langue écrite et parlée apprise à la maison, qui génère un bruit de fond audible dans l'école, en particulier dans la cour d'école<sup>79</sup>, aurait certainement été un terrain ethnographique fertile pour l'observation des discontinuités culturelles entre milieu familial et milieu scolaire montrant des écarts entre différents styles langagiers et d'apprentissage.

---

<sup>75</sup> Je reviendrai sur la définition de la notion de culture que j'emprunte à Hervé Varenne et Ray McDermott (1999) plus loin.

<sup>76</sup> Pour d'autres synthèse d'une anthropologie qui s'intéresse à l'éducation aux États-Unis, voir entre autres : B. Levinson & M. Pollock (2011); R McDermott, & J. Duque Raley J. (2011) ; G. Spindler et L. Spindler (1987 2000) ; G. Spindler (1997).

<sup>77</sup> En particulier au chapitre 6 de *Successful Failure*, « Disability as a Cultural Fact ».

<sup>78</sup> En résumé, l'enquête propose une comparaison descriptive des habitudes et comportements entourant l'apprentissage de la lecture dans des familles de trois communautés voisines du comté de Piedmont dans les Carolines, et cherche à démontrer que les difficultés qu'éprouvent les membres de certaines communautés ethnoculturelles sont en fait des problèmes de communication entre différents modes de socialisation des enfants. L'éducation familiale « afro-américaine » demande aux enfants d'imiter des styles langagiers complexes, to [learn how to talk] (1983). Les récits des adultes sont faits pour être reproduits théâtralement dans des performances orales et non pour être questionnés, ou encore pour référer à travers une forme écrite à des objets et des réalités qui ne sont pas immédiatement présentes. Des trois groupes, le premier est donc le moins bien équipé pour faire face aux exigences de l'école qui demande tantôt de se prêter au jeu de l'enseignant et de l'élève (poser et répondre à des questions), et tantôt de chercher à « savoir » par le déchiffrement de l'écriture.

<sup>79</sup> Objet d'une étude réalisée par une chercheuse française Julie Delalande (2001) qui appréhende la « tribu » élève dans ce domaine particulier des l'élève-enfant.

À partir des concepts de minorité volontaire et involontaire développés par John Uzo Ogbu dans *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood* (1974)<sup>80</sup>, un ethnologue inspiré par le concept de résistance y aurait en effet trouvé une grande variété « d'adaptations » des comportements scolaires ; élevées et conformes à la norme lorsque portées par les aspirations d'un statut choisi d'immigrant, basses et défensives chez les groupes en position de subalternité culturelle. À l'école Champlain, minorité involontaire d'ici – les Québécois de souche de Centre-Sud – côtoie en effet minorité involontaire d'ailleurs. Une telle étude aurait probablement révélé que certaines familles se perçoivent comme minorité volontaire face à d'autres familles de leur communauté ethnique, mais aussi face aux familles québécoises héritières de la vieille pauvreté canadienne-française, etc. La documentation de ces ressentiments, de ces résistances et de ces complaisances sociales aurait sûrement présenté un tableau plus complexe d'interactions culturelles que celui caractérisant les communautés scolaires étudiées il y a quelques décennies.<sup>81</sup>

Une ethnographie de la résistance<sup>82</sup> des élèves à l'institution scolaire aurait aussi été envisageable. En effet, même chez les enfants que sont les élèves d'une école primaire,

---

<sup>80</sup> Ces concepts cherchent à expliquer pourquoi certains groupes « ethniques » réussissent mieux que d'autres en dépit de leurs différences culturelles. Pour les minorités volontaires (les immigrants et leur descendants), explique Ogbu, les chances de réussite apparaissent sous le jour positif du projet migratoire alimenté par l'espoir d'améliorer son sort et de participer à un « american dream ». S'intégrer en vaut donc la chandelle. Alors que pour les minorités involontaires (Afro-Américains, Amérindiens : les descendants des groupes de personnes qui se sont trouvés contre leur gré aux États-Unis ou sous sa juridiction), ces « chances » de réussite seront plutôt vécues sur le registre affectif de la trahison d'avoir « to act White » dans l'espoir déchu à l'avance de faire sa place dans une société fondée sur la ségrégation raciale. Il vaut donc mieux choisir de « rester Noirs », de ne pas participer, de résister en se retirant de la joute sociale (Ogbu 1974).

<sup>81</sup> Cette comparaison aurait cependant été difficile à établir, car comme je l'ai expliqué plus haut, les études portant sur la différence culturelle socio-économique ou ethnique sont pratiquement inexistantes au Québec. À ma connaissance, à l'exception de l'ethnographie de Yuki Shiose, l'élève y est très peu pensé sous l'angle de « sa culture », sinon autrement que comme élève-apprenant, et les études, peu nombreuses, qui s'intéressent aux cultures dans l'école, ne s'intéressent pas à la culture des enseignants eux-mêmes, soit en s'intéressant surtout aux cultures « autres » des élèves, surtout à partir d'approches sociologiques et historiques (McAndrew 2015), soit à d'autres cultures enseignantes à travers l'utilisation de la notion de curriculum (Tremblay 2013).

<sup>82</sup> Les écoles rassemblant tous les jours les élèves récalcitrants de partout sont des hauts lieux de la résistance. Elles constituaient aussi un laboratoire propice pour l'exploration de ce thème, qui fut d'ailleurs développé plus tôt que dans les autres sous-disciplines de l'anthropologie. *Learning to Labor* (Willis 2011[1977]), ouvrage phare pour l'élaboration des théories de la résistance, porte en effet sur un groupe d'élèves d'une école secondaire. Voir aussi : Apple M.W. 1982 ; Giroux H. A. 1983 ; Gilmore P. 1985 ; Bowles S. & Gintis H. 1976.

même à la maternelle, ces élans et ces replis, ces ouvertures et crispations sont bien visibles, vécus viscéralement, déjà incarnés dans les corps et les regards défiants ou complaisants. Ainsi, en dépit de nos encouragements – « voyons Hénok (élève de première année), il n’y a rien là, ce n’est qu’un bricolage. Vas-y, tu n’as qu’à prendre les bandelettes de papier et les coller sur ton arbre de Noël » –, en dépit aussi des systèmes de points récompenses collectifs et individualisés mis en place par la technicienne en éducation spécialisée, et du spectre d’éventuelles conséquences de ses « choix », Hénok refusait toujours de participer à l’activité. « Je suis trop fatigué », finira-t-il par prétexter pour se justifier, à court d’arguments face à autant d’ingéniosité pédagogico-disciplinaire pour contrer son refus de travailler, voire de faire au moins semblant de travailler. Stratégie qu’emploieront d’ailleurs plusieurs élèves déjà observés par les ethnologues.<sup>83</sup>

Pour comprendre ces « autres cultures » dans l’école Laviolette, il aurait cependant fallu suivre les élèves « évadés » du service de garde, surpris dans les corridors du premier étage en début de terrain, jusque dans les appartements du quartier. Suivre Mahira, sa mère, ses sœurs après l’école, et affronter cette difficulté que rencontre traditionnellement l’ethnologue : celle du rapprochement de ce qui est étranger, plutôt que celui, inverse, qui se pose à celui qui s’intéresse à « sa » propre culture, d’éloigner ce qui est très proche de soi, de ses intérêts, de sa formation, de la forme de sa socialisation. Cristelle, Marianne et Mahira m’y ont aidé, par quelques remarques discrètes, ou seulement par leur présence : la manière dont elles se positionnaient face au petit monde de l’école Laviolette en 2015-2016 en le regardant à partir d’une certaine distance.

Bref, si dans ma recherche, la « tribu » élèves ou leurs identités ne fait pas l’objet d’une description systématique, l’écoute de la rumeur du monde d’où ils venaient, en compagnie ces trois grandes filles et des autres élèves- un monde lointain, différent de celui

---

<sup>83</sup> En plus de U. J. Ogbu (1974) et P. Willis (2011[1977]), voir entre autres ce texte publié dans G. Spindler (1997), « The teacher as an enemy », dans lequel Harry Wolcott résume les conclusions de son ethnographie *A Kwakiutl Village and School. Prospect Heights, 1967*, ILL Waveland Press, de même que l’étude de P. Gilmore (1985).

de l'école - m'aura tout de même permis, par effet de contraste, à travers leurs dissonances, le monde des enseignants.

De ce petit monde de l'école Laviolette, plus grand et vaste donc qu'il n'en paraît à première vue, je finirai d'ailleurs aussi par en faire partie, assise auprès des élèves dans chacune de leurs classes, par les connaître presque tous par leur nom, échangeant parfois avec eux autour des autres enseignantes qu'ils connaissaient également, ayant déjà été l'un de leurs élèves. Ainsi, une élève de cinquième année me dira, comprenant que « j'étudiais » leurs enseignantes, qu'« *Isabelle portait aussi son tablier bleu lorsqu'elle était dans sa classe* ». Car, contrairement aux enseignantes qui participent rarement aux activités d'une autre classe, les élèves pour se scolariser doivent passer d'un niveau à l'autre, d'une classe à l'autre. Cette position fondamentale de l'élève, qui est aussi d'être un écolier, informe également de cette manière la thèse, car c'est ce fait, à savoir que l'éducation scolaire est une entreprise qui se déploie sur plusieurs années, qui m'a amené à m'interroger sur l'organisation actuelle de l'école.

Enfin, la décision de rester dans l'école provient aussi d'un positionnement qui n'est pas que méthodologique, mais aussi épistémologique. Sortir de l'école et suivre les élèves de Laviolette, auprès de leur famille aurait conduit à documenter des comportements d'adaptation ou de résistance, des écarts, des mésententes et des conflits entre « cultures »<sup>84</sup>; à poser, d'une côté, la question de savoir qui est responsable de l'échec scolaire (une classe moyenne blanche occidentalisée scolarisante, des intérêts de classe, des enseignants racistes et xénophobes?), et de l'autre à décrire des identités culturelles, des adaptations, des mésadaptations et des résistances.

---

<sup>84</sup> Ou plus précisément, les suivre sous l'angle des approches mises de l'avant par ces deux études, car sous l'angle de l'ethnologie multi-site de G. Marcus et à partir de la notion d'ethnoscape de J. Appadurai, suivre les élèves de Laviolette aurait également permis le design d'un projet de recherche qui évite le piège d'une essentialisation de la différence à condition de ne pas s'intéresser d'abord aux comportements comme manifestation d'une aliénation ou d'une résistance.

Selon Hervé Varenne et Ray McDermott, même si ce type d'ethnographie cherche à dépasser ce piège, celles-ci n'y seraient parvenues que partiellement en aboutissant sur des conclusions qui donnent à penser que les structures « capitaliste » et « raciste » existent principalement parce que les attitudes liées à chaque culture de classes sont des adaptations qui se sont développées sur une longue période de temps et qui sont maintenant auto-reproduites (1998 : 153).

En appuyant plutôt ma démarche sur leur anthropologie de la scolarisation, j'ai préféré me demander qui n'est pas responsable de l'échec d'un nombre relativement stagnant d'élèves depuis la démocratisation de l'éducation (McDermott 1997 : 111). Il s'agit ainsi d'interroger les conditions qui permettent de reconduire les notions d'échec et de réussite à différents niveaux de la vie collective et de toute part. Car, comme l'expliquent les deux anthropologues, pour devenir « factuelles », ces catégories doivent à différents niveaux de discussion et d'action sociale, être remises en jeu comme étant nécessaires, ce à quoi l'on doit répondre lorsque l'on est chargé du projet de scolariser.

Every day a teacher must deal with last week outburst by student, a principal decision to assign this rather than that teacher to a particular classroom, New York State regulations about the qualification of teachers, and even, however indirectly, such cultural construction as the Constitution of the United States.[...] These are not causes, not even after they have been memorized and put in everyone's head but powerful conditions. (Varenne et McDermott 1999: 176)

Dans le contexte états-unien, ces conditions concernent plus directement l'égalité des chances, le mérite individuel et le moyen que l'on juge être le bon pour lui faire justice : la mise en compétition des institutions et des individus en veillant à ce que cette compétition réponde le plus possible à une éthique du *fairplay*, à ce que tous aient une chance « égale » à cette course. Par exemple, en ne laissant « No child Behind »<sup>85</sup>, en fermant les écoles sous-performantes et en ouvrant des *Charter School*, en jouant dans les classes à « *spelling baseball* », « *an aggressive competition in the simple work of reducing*

---

<sup>85</sup> Nom d'une politique de réforme de l'éducation mise en place sous la présidence de Georges W. Bush et reconduite sous Barack Obama.

*fraction at a chalk-board* », explique Jules Henry dans l'une des premières ethnographies portant sur le système d'éducation américain, intitulée *Sham, Vulnerability and Other Forms of Self Destruction* (1973). En créant, autrement dit, les conditions pour que tous puissent participer à cette course qui fait courir sur place et qui fait réussir l'échec, en paraphrasant le titre de l'un de leurs articles « *Racing in place* » (Varenne, Goldman, McDermott 1997) et celui de leur ouvrage principal, *Successful Failure: The School America Builds* (1998).

Sur leur terrains, Varenne et McDermott s'attachent plutôt à montrer que le succès et l'échec ne sont pas des conséquences « *of the way the human world must be* », mais un « *cultural mock-up, what we call a cultural fact* » (*idem* : xiii).

The success and failure system, as a cultural fact, is real, *précisent-ils*, in its connections to political economy, exquisitely detailed in its connections with everyday behavior of the people who make up the system, and in both these ways massively consequential in the lives of all. Yet it does not have to be this way, and if everyone stopped measuring, explaining, and remediating, school success and failure would in a significant sense disappear (*id.*).

L'utilisation de notions telles que « *identity, skill, ability, intelligence, competence, proficiency, achievement, motivation, self-esteem, objective test, grade level* » (*idem* : xiii), à partir desquelles les acteurs de l'éducation luttent activement contre l'échec conduiraient en fait à sa réification comme catégories incontournables de la scolarisation.

Or, sur le terrain de l'école Laviolette, l'une des écoles les moins performantes du Québec, ces concepts, sans être absents, ne font pas l'objet d'une attention aussi marquée que dans le contexte américain décrit par Varenne et McDermott. Ou du moins, ceux-ci ne sont pas aussi bien « indexés »<sup>86</sup> à un questionnaire sur le « *psychological core* » (Varenne et McDermott 1998 : xiv) des élèves. À la différence de l'école américaine, les problèmes scolaires y sont moins pensés comme un problème qui concerne l'intériorité du sujet : « *what was placed into the child inner self* ». (*idem*)

---

<sup>86</sup> Voir définition du concept d'indexicalité tel que défini par les ethnométhodologues à la note 101.

Leur identité d'élèves en échec n'est en effet pas placée sous une investigation poussée, et est moins abordée que je ne l'aurais cru sous l'angle clinique des diagnostics de TDAH<sup>87</sup>. La question de l'identité culturelle ne fait pas quant à elle l'objet d'une interrogation soutenue dans l'école, ni, comme je l'ai mentionné, dans la recherche sur l'éducation au Québec<sup>88</sup>. En conséquence, l'on y étiquette peu les élèves, mais l'on cherche en même temps aussi peu à les connaître, comme s'ils étaient au fond tous les mêmes. Si le « *testing* », moyen centrale de la reconduction de l'échec des uns et de la réussite des autres aux États-Unis, existe bien ici sous la forme des examens du Ministère (en 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années) qui ont bien été tenus, ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'un investissement particulier ou particulièrement anxiogène, même s'il l'a aussi été pendant les quelques semaines de préparation des élèves.

Ceci s'explique sûrement en premier lieu parce que, et comme le remarquent Varenne et McDermott, dans les écoles identifiées comme étant celles qui échouent, la poursuite d'un succès relatif tend à être plus silencieuse que dans les écoles performantes où elle sera bien visible, marquée par des récompenses publiques.<sup>89</sup> Toutefois, une autre raison m'a semblé expliquer cette différence d'attitude, une raison que la thèse cherche à rendre visible, à savoir que la mesure des individus entre eux à travers leur mise en compétition<sup>90</sup> ne joue pas ici le rôle essentiel qu'il joue par ailleurs. D'autres valeurs plus importantes préoccupent les enseignantes de l'école Laviolette, identifiées dans le titre de chacune des sous-sections de la partie 2. En effet, la réussite et l'échec scolaire sont porteurs à l'école Laviolette d'un sens, plus directement lié à l'importance de créer un climat inclusif dans la classe, de permettre à chacun d'y trouver sa place par une pédagogie coopérative, de s'y exprimer librement, d'y persévérer de manière à arriver à trouver aussi et éventuellement une place dans la société : un *métier qui rend*

---

<sup>87</sup> Trouble du déficit de l'attention et de l'hyperactivité.

<sup>88</sup> Voir la note 81.

<sup>89</sup> Cependant, comme le précisent H. Varenne et R. McDermott: "In either case, there are always students worried about how they are doing relative to others. There are always parents and teachers worrying about students worrying. And there are always professional educators and researchers worried about the adequacy of the testing and its effect on everyone. Worriers worrying about the worries of others." (McDermott et Varenne 1999: xi)

<sup>90</sup> « The measurement of individuals in competition with other individuals is an essential part of life in American culture. [...] » (1998: xi).

*heureux*. Pour le dire en des termes que la présente recherche cherche à spécifier, ces valeurs restent aussi catholiques (en plus de moderne) marquées par des éthiques d'amour du prochain, d'entraide, de solidarité sociale, d'expression de soi : ces grands idéaux dont la poursuite nous enferment aussi dans les problèmes qui sont ceux spécifiques à cette « vallée » : le Québec : une culture.

Without a culture we would not know what our problems are; culture, or better, the people around us in culture, help to define the situation-specific, emotionally demanding, and sensuous problems that we must confront. We might just as well say the culture. [...]It is from life inside this trap that we often get the feeling that working on problems can make things worse. (Varenne et McDermott 1998: 143)

C'est pourquoi, dans leurs descriptions, la culture y est souvent synonyme de monde et représentée à travers la métaphore de la « maison » ou encore comme une « vallée»<sup>91</sup>. Elle est y décrite comme un lieu habitable, immersif, et surtout commun, au contraire d'une simple structure sans intériorité qui expose la personne à une enculturation par son groupe ou à une habitude par sa classe sociale.

For us, culture has less to do with the habits we acquire than with the house we inhabit. Culture is certainly about construction, though more about the houses that are always already there when people get born than about those they may try to build during their lives. Culture is about the words people use, the clothes (in French, habits) they wear. It is also about rooms in the sprawling mansions, along with the servant quarters, that history has built. This is the metaphor that is implied in our subtitle : This book is about « the School America builds » with its many rooms, positions like success and failure, Learning Disability and talent, positions that eventually get filled generation after generation with the people who are at any time required to fill them. (Varenne et McDermott 1998 :14)

Comprise à partir de cette définition, la notion de culture méritait en effet pour les deux auteurs d'être défendue, du moins de continuer à être utilisée dans les travaux ethnographiques. Ceux-ci semblent, en effet, avoir continué à réfléchir à partir de souches

---

<sup>91</sup> Leur anthropologie s'articule autour de cette question: « *in what ways and for what purposes is it useful to speak of difference about people who have spent two or three hundreds years together in the same valley, (mon surlignage) who lived the same history and who have worked with each other?* » (Varenne et McDermott 1998 :151)

plus anciennes (que sa critique<sup>92</sup>) à la redéfinition de l'objet de l'anthropologie (ethnométhodologie, herméneutique, pragmatisme, structuralisme). Pour Varenne et McDermott, « écrire contre la culture » (Abu-Lughod 1991) n'est pertinent que dans la mesure où il est devenu difficile d'étudier une culture sans la réduire à l'étude « *of a person culture* » (McDermott et Varenne 2006: 5). La définition proposée par Varenne et McDermott cherche en effet à éviter ce réductionnisme de la notion de culture à celle d'enculturation, concept qui rend possible par ailleurs l'identification des personnes à certaines catégories sociales.

Si ces « pièces » et ces « chambres » culturelles existent aussi au Québec, l'un des objectifs de la thèse consiste à montrer que celles-ci sont disposées et occupées selon une configuration particulière. D'autres problématisations de la vie collective président à cet aménagement de l'espace collectif et conduisent les personnes et les institutions à s'engager dans sa re-construction : dans la rénovation des murs culturels sur lesquels tous s'entendent pour se diviser.

Plutôt que des mises en concurrence d'écoles, d'élèves et d'enseignants, qui caractériseraient désormais le système d'éducation québécois selon le dernier rapport publié par le Conseil supérieur de l'éducation cité en introduction à la section 5.1, j'y ai plutôt observé, à partir de l'école Laviolette, la poursuite de l'objectif « socialiser ». Or, pour parvenir à cette finalité – socialiser - suffisent; premièrement, l'ancien dispositif de la salle de classe, cette vieille « chambre » mais toujours centrale de l'école; deuxièmement, une réforme de l'éducation, qui finira par porter le nom de Renouveau pédagogique; troisièmement, une gestion technocratique de la vie collective, qui confère à chacun une place dans un système social. Ces conditions suffisent à reconduire de toute part une

---

<sup>92</sup> En effet, face aux discussions critiques autour de la notion de culture, leur anthropologie de la scolarisation semble s'être développée en partie en marge du « moment Writing Culture » (White 2010 : 5). Leur analyse critique de l'anthropologie donne en effet l'impression de se situer hors focus par rapport aux différentes sources qui ont alimenté sa rédaction. Sans être toutefois complètement hors champ, la critique proposée par Varenne et McDermott ne les croise que par hasard, seulement parce qu'elles étaient déjà dans l'air du temps, des opportunités qui auraient aussi pu faire époque et rencontrer leur « kairós » (Zenker 2010 : 2) Malgré qu'ils placent une réflexion sur la notion de culture au coeur de leur principal ouvrage *Successful Failure, Writing Culture* n'y ait pas citée.

certaine problématisation de l'éducation qui, si elle est bien moderne comme partout en Occident, ancrée dans les notions d'échecs et de réussites, n'est pas américaine.

Des conditions et une problématisation de la vie collective donc bien visible à partir du site de l'école Laviolette, mais qui auraient aussi pu l'être à partir d'autres sites au Québec : l'école Laviolette n'étant qu'un site parmi d'autres pour observer une certaine façon d'être seul environné par d'autres également seuls, et non d'une certaine façon d'être seul pour affronter la compétition. Bref, j'étais, en ce sens aussi, bien là pour nous étudier.

Pour y parvenir à partir de ce terrain, j'ai observé l'école Laviolette à la lumière de deux perspectives. Premièrement, en m'attardant à l'école comme lieu physique porteur d'une histoire dont l'architecture est politique et dont « l'habitation » est culturelle (2.2.1). Deuxièmement, en utilisant des approches qui me permettraient de bien entendre les discussions et les conversations déjà en cours, et de distinguer dans le flot de paroles échangées dans l'école lesquelles comptent vraiment pour les enseignantes (2.2.2).

## 2.2 - OBSERVATION PARTICIPANTE

### 2.2.1- INCURSION NÉO-MATÉRIALISTE ENTRE LES MURS D'UNE ÉCOLE PRIMAIRE

Sans adhérer pleinement au cadre théorique et méthodologique d'une sociologie néo-matérialiste de l'organisation (De Vaujan & Mitev 2015), mon enquête<sup>93</sup> s'y inscrit dans la mesure où celle-ci accorde une importance aux « objets », ou aux « non humains », dans la construction de l'action sociale. Car, comme l'explique Bruno Latour dans *Changer de société. Refaire de la sociologie* (2006), « les choses peuvent autoriser, rendre possible, encourager, mettre à portée, permettre, suggérer, influencer, faire obstacle, interdire, et ainsi de suite »<sup>94</sup>. Celle-ci s'appuie également sur l'idée foucauldienne d'architecture politique :

---

<sup>93</sup> Et dans une certaine mesure, de l'approche utilisée par Varenne et McDermott.

<sup>94</sup> Cité par M. Girardeau (2007 : 1).

« L'architecture [...] constitue uniquement un élément de soutien, qui assure une certaine distribution des gens dans l'espace, une canalisation de leur circulation, ainsi que la codification des rapports qu'ils entretiennent entre eux. L'architecture ne constitue donc pas seulement un élément de l'espace : elle est précisément pensée comme inscrite dans un champ de rapports sociaux, au sein duquel elle introduit un certain nombre d'effets spécifiques. » (Foucault 1982)

Dans la section III de *Surveiller et Punir* (1975), la description proposée de l'école est en effet pensée à partir de l'école en tant qu'architecture politique, c'est-à-dire pensée comme en « fonction des objectifs et des techniques de gouvernement des sociétés » (*idem*). Qu'est-ce que la discipline? Qu'est-ce que l'école? Foucault répond en ces termes: un art de la répartition, un lieu-bâtiment fermé sur lui-même qui le sépare de tous les autres (*id.*166), divisés à l'intérieur en local doté d'une fenêtre à la hauteur des yeux : la classe, à l'extérieur, espace sériel (*id.* 172) aligné le long d'un corridor, à l'intérieur, « tableau vivant» organisé en rangées d'élèves, « composé d'éléments individuels qui viennent se disposer les uns à côté des autres sous le regard du maître » (*id.* 173). Classe-panoptique donc, chacun à sa place, en rang hiérarchique selon son niveau scolaire (*id.* 173). La discipline y est pensée comme une architecture et un aménagement intérieur, une disposition des murs.

En m'interrogeant sur la disposition étrange des locaux dans l'école, des cloisons qui semblaient avoir été ajoutées sans égard pour cet « art de la répartition », j'ai découvert en début de terrain, à la suite d'une discussion avec Isabelle, enseignante de la maternelle, l'histoire extraordinaire de l'école Laviolette, une histoire remontant au début de la modernité. En effet, l'espace dessiné par l'alignement des classes le long des corridors, « espace sériel » qui la caractérise depuis son invention moderne<sup>95</sup> jusqu'alors, avait été momentanément déconstruit pour faire place à une « aire ouverte » pendant les années 1970 et 1980, avant de réapparaître graduellement à la suite d'une série de décisions administratives.

---

<sup>95</sup> Qui coïncide avec celle de l'enseignement simultané par les Frères des écoles chrétiennes. (Vincent 1980)

En 2015, l'école Laviolette était cependant bien redevenue une École avec un grand E, au sens où l'entendent Hervé Varenne et McDermott, qui offrent aussi, à travers cette distinction, une autre raison de s'intéresser au monde matériel et de s'y intéresser sous un angle qui est également culturelle et archéologique.

« The School (a remnant of centuries-long construction) and the school building a remnant of a particular construction) require of people who « inhabit » them that they organize themselves to make many well-specified interactional sequences. [...] Without people the School does not exist. But the School is factual enough that the behavior of people, singly or in group, cannot ignore its requirement. » (McDermott et Varenne 1998 :183)

Autrement dit, si l'École a besoin des êtres humains pour être conservée sous certaines formes et ne pas tomber en ruine, elle est en même temps aussi assez « solide », « factuelle », pour leur offrir une résistance : un édifice « historico-culturel » qui structure certaines activités, les oriente en posant certains obstacles et en dégageant certaines ouvertures.<sup>96</sup> La description de la « forme scolaire » proposée par Guy Vincent (1980), en donnant à voir l'école primaire sous sa forme élémentaire et ancienne, sert de point

---

<sup>96</sup> Parmi les différentes métaphores et images utilisées par Varenne et McDermott pour décrire la notion de culture ou les faits de culture, celle de l'objet matériel utilisable en même temps qu'il fait obstacle à l'action est probablement la plus éclairante. « *Culture is more than ideas and symbols – it is human construction that resist human action. [...] they are fact that stand in our way* » (1998: XIV). Dans le même esprit, expliquent-ils « *reforms and revolutions do not abolish history but make new history for the future generations to deal with and remake. History does not determine. Even when faced with overwhelming forces in total institutions, people resist ; they always do more or less than required by the institutional context. In so doing, they always inflect the history of their most local conditions. Sometimes, they impact the history of their broader conditions. And often their activity disappears.* » (1998 :132)

La «solidité » et la « durabilité » de la culture proviennent de la sélection par l'activité humaine de certains objets qu'elle construit en opposant une résistance, un « struggle » à la résistance des constructions anciennes. Ceci suppose que les personnes résistent autant à la culture que celle-ci ne leur oppose une résistance. Selon cette perspective, la culture ne se maintient donc pas dans le temps en raison de son intériorisation, que ce soit sous la forme d'une enculturation ou d'un « habitus », mais en raison de cette tension interne à l'action : à la fois un travail et combat. « *We emphasize that « work » says something that the social reproduction theories (Bourdieu and Passeron 1977 : Giroux 1983), on which we have relied do not say clearly enough. Social reproduction was designed to focus our attention on the practices of agents, but it is threatened by its reliance on theories of enculturation, socialization et internalization. Social facts, we believe, do not have to be internalized to be effective : they only have to be inscribed in social landscape so they cannot be missed. This is a complex position, which we sketch in detail elsewhere (Varenne et McDermott in press)* » (Varenne, Goldman & McDermott 1997 : 153 note 5). Pour une présentation exhaustive de cette position, voir dans *Successful Failure* le chapitre 7 « Ways with Theoretical Words » en particulier les pages 174-175.

d'ancrage à l'analyse des obstacles et des résistances qu'oppose l'École à ceux qui font aujourd'hui l'école au quotidien.

À m'intéressant à la fois à cette architecture et cette habitation, j'ai aussi été conduite à observer les « mouvements symboliques ou physiques au sein de l'espace délimité par l'action collective » (*idem*) : un « espace perçu » dans les termes de la typologie élaborée par Henry Lefebvre (1991)<sup>97</sup>. L'ensemble de la thèse s'appuie en effet sur l'observation d'une division structurante de l'action collective qui caractérise la vie à l'intérieur de l'école: d'un côté la classe, où l'activité est de nature pédagogique, délimitée par son propre réseau de signification qui la relie à d'autres sites (entre autres à l'extérieur du système d'éducation)<sup>98</sup> de l'autre, les bureaux et les locaux où l'on administre l'école, reliés dans un réseau de sites qui n'incluent pas les salles de classe.

Dans le chapitre 3, afin de saisir la manière dont les enseignantes expérimentent « subjectivement et intersubjectivement » l'espace de l'école comme « espace vécu » (*idem*), les outils méthodologiques développés par l'interactionnisme symbolique m'ont permis de mieux saisir les stratégies, les négociations, les territorialisations, comme je le signalais aussi plus haut, qui les caractérisent. Celles-ci laissent voir entre autres que le degré de fermeture des classes sur elles-mêmes est variable. Alors que certaines enseignantes s'en servent comme laboratoire et l'expérimentent comme un lieu toujours animé par la possibilité de réaliser leur projet d'éducation, pour d'autres, le désenchantement de l'école a pénétré l'enceinte de la classe et l'a transformée en chasse gardée, en lieu de conservation et de protection où sont mobilisées des « stratégies de survie ». (Woods 1977 1990)

En plus d'être une architecture politique, qui canalise des conduites, l'école se laisse aussi saisir comme fait matériel à travers les nombreux documents, ces objets qui

---

<sup>97</sup> H. Lefebvre (1999) cité par F.-X. De Vaujany & N. Mitev (2015 :12).

<sup>98</sup> Radio-Canada et ses émissions jeunesse, les départements et les écoles d'arts dramatique que fréquenteront deux enseignantes et la directrice, le scoutisme et l'animation culturelle (le club des Petits Débrouillards), la famille, la coopération internationale, et d'autres sites encore d'élaboration de l'enseignement en salle de classe qui seront rendus visibles dans les portraits de chaque enseignante dans la partie 2.

interdisent et permettent » (Latour 2007)<sup>99</sup>, que l'on retrouve autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. D'un côté, les termes dans lesquels est posé le problème de la scolarisation au Québec se trouvent aussi inscrits dans les documents entourant les réformes (rapport, avis, programmes, curriculum). Ces termes se laissent représenter et comprendre en partie grâce à ces formalisations. Les différents formulaires (d'inscription, de diagnostic, de demande de financement), les procès-verbaux de réunions, les documents produits à un niveau intermédiaire par les Commissions scolaires (très nombreux et qui occupent à temps plein la directrice), ainsi que les brevets d'enseignement que l'on ne peut qu'obtenir que via les Facultés d'éducation, etc., encadrent plutôt un champ d'action spécifique à des rôles et des fonctions au sein de l'organisation scolaire.

De l'autre, enseigner dans une école implique d'utiliser une très grande variété de matériels pédagogiques, aussi porteurs de significations, qui se présentent encore le plus souvent sous la forme de documents textuels (cahier, manuel, examen, fiches, affiches, etc.), mais aussi de plus en plus sous des formes non textuelles (photographique, magnétique, optique, numérique). Une interrogation sur leur provenance et le type de pédagogies et d'évaluation auxquels ils se rapportent, m'ont souvent servi de point d'ancrage pour discuter des petits et des grands problèmes qui animent les enseignantes.

Sur le plan théorique, l'utilisation de ces documents s'appuie sur la critique développée par l'ethnométhodologie de la construction de l'objectivité et de la rationalité à travers la production documentaire. Sans être eux-mêmes ethnologues, les travaux de A. Circourel et Hugh Mehan (1978 1979) ont fourni certaines pistes d'analyse à l'avant-garde des méthodes employées par les ethnologues aujourd'hui. En résumé, leur approche consiste à détourner l'enquête d'une recherche des relations entre structures, pour plutôt envisager la manière dont les organisations intègrent les niveaux micro et macro dans leur fonctionnement quotidien à travers

toute une machinerie interactionnelle habituellement dissimulée, faite de relations verbales et non verbales. Elle montre comment des faits éducatifs « objectifs »

---

<sup>99</sup> Cité à la p. 74.

émergent des activités structurantes qui sont ensuite occultées par un procès de réification. (Coulon 1987 : 95)<sup>100</sup>

Même si l'utilisation des documents ne sera pas analysée systématiquement, ces perspectives ouvertes par les ethnométhodologues m'ont tout de même permis de voir comment ceux-ci étaient utilisés, notamment à travers des interprétations qui les rendent utilisables. En effet, ces documents, en particulier le *Programme de formation de l'école québécoise*, qui m'avaient, à la lecture, semblé avoir été écrits par un corps d'experts loin de la salle de la classe, se sont avérés être, sur le terrain, au contraire tout à fait compréhensibles et utilisables par les enseignantes. Ces dernières en comprenaient très bien la logique, une logique d'ailleurs assez large pour inclure leurs projets idiosyncrasiques d'enseignement. Elles « pratiquaient » quotidiennement le PFÉQ.<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> Sur différents terrains, dont plusieurs sont situés à l'intérieur d'écoles, ces chercheurs ont tenté de rendre visible le fait que la construction de l'objectivité en éducation passe par l'utilisation de documents – test, examen, matériel pédagogique, curriculums –, leur manipulation donnant l'impression que les situations sont structurées de l'extérieur à l'aide de procédures rationnelles. D'autres terrains menés par les ethnométhodologues, portant plus directement sur leur production par des fonctionnaires ou des scientifiques, se sont plutôt attachés, suivant une seconde piste, à montrer que la construction même de ces documents, leur rédaction, mais aussi leur « officialisation », proviennent aussi du quotidien des organisations. Ainsi, à partir de l'un de ses terrains dans un bureau d'assistance sociale, D. H. Zimmerman (1970) s'intéresse plus directement à l'utilisation des documents. La conclusion principale de l'étude consiste à montrer que c'est le fait même que leur utilisation est souvent problématique qui leur confère leur rationalité. En effet, en forçant les employés à analyser les règles et procédures qui justifient telle ou telle procédure inscrite dans les formulaires, ces situations problématiques permettent à l'acteur de prendre une décision « rationnelle » conforme à son esprit. Autrement dit, c'est la praticabilité des règles que ces documents demandent de respecter qui les rendent rationnelles aux yeux des acteurs, et non seulement les règles comme telles (qu'il serait souvent déraisonnable d'appliquer sans considérer les cas particuliers). En d'autres termes, les règles tireraient donc leur rationalité du fait qu'elles sont par nature *ad hoc*, négociables, praticables, « coutumières ».

<sup>101</sup> Je n'ai donc pas cherché des décalages entre différents types de curriculums (formel, informel, caché, réel, pluridimensionnel), ce que les formulations initiales de mon projet sur l'application de la dernière réforme de l'éducation m'auraient probablement conduit à décrire. Le terrain d'observation participante que j'ai mené auprès des enseignantes de l'école Laviolette m'amènera plutôt à considérer « l'indexicalité » des discours aux pratiques, « les déterminations qui s'attachent à un mot ou à une situation », c'est-à-dire que « la signification d'un mot ou d'une expression provient de facteurs contextuels tels que la biographie du locuteur, son intention immédiate, la relation unique qu'il entretient avec son auditeur, leurs conversations passées. » (Coulon 1987 : 28 ; Garfinkel 2007)

Notons que cette approche qui vise à décrire des écarts entre curriculums, utilisée surtout par des chercheurs appartenant aux sciences de l'éducation, se rapproche autant par ses méthodes que par ses résultats de celle de l'ethnologie française qui cherchent à décrire la « culture » des élèves. Sous la forme d'une description de ce en quoi consiste effectivement le « métier d'élève » (Perrenoud 2004), ces études tentent en effet de saisir des différences entre une représentation officielle de l'école et les comportements et les pratiques et conceptions de l'éducation des acteurs sur le terrain. Pour une analyse du développement du concept de curriculum et de son introduction dans les études ethnographiques à partir des années 1970, voir G. Spindler : 1997 : 60-61. Pour un résumé des différents types de curriculums, voir S. Tremblay : 2013 :58.

Ensuite, cette vision de la classe, de l'école et de la bureaucratie scolaire, en s'attachant à les montrer comme un ensemble d'interactions, des interactions par ailleurs similaires (non officielles), faites de l'utilisation de documents, de paroles échangées au téléphone ou en réunion, de petites coopérations et d'opposition informelle souvent silencieuse, de notes écrites et d'une série d'autres petites activités banales et quotidiennes, repositionne en quelque sorte chacune de ces « instances » sur un même plan. Classe, école, bureaucratie scolaire cessent, à ce niveau interactionnel, d'apparaître comme des structures différentes, hiérarchisées entre elles, impliquant un certain type d'interaction, bref, comme formant un « système d'éducation ». La description de la vie à l'extérieur de la classe proposée et analysée dans la première partie de la thèse s'appuie sur cette vision ethnométhodologique, anti-fonctionnaliste et anti-systémique de l'édifice culturel associée à ce que l'on nomme couramment le « système d'éducation ».

Il s'agissait ainsi plutôt de chercher les divisions et les hiérarchisations vraiment significatives pour les acteurs. C'est à partir de ce positionnement que m'est apparue la richesse intérieure d'une école pauvre et une nouvelle topographie de l'école ou précisément et en reprenant les grandes lignes du cadre théorique, trois façons de conceptualiser l'espace scolaire : l'école comme partie d'un système social opérationnel décisionnel qui a cessé d'être une institution au sens politico-institutionnel pour devenir l'une des composantes d'une organisation technocratique (Michel Freitag) ; 2 - l'école-classe comme lieu toujours enchanté, c'est-à-dire comme lieu de poursuite d'une vocation (cependant parasité par l'école-composante) ; 3 - l'école-assemblée (Hannah Arendt), c'est-à-dire une représentation de l'école comme gouvernement des enseignantes.

### 2.2.2- PARTICIPER À UNE CONVERSATION ET OBSERVER UNE PARTICIPATION

En plus de m'être intéressé aux « non humains », d'avoir cherché à entendre la mémoire des murs <sup>102</sup> me raconter l'histoire de l'école Laviolette, j'ai aussi lors de ce terrain beaucoup discuté avec les « humains » (!), qui ont bien voulu participer à mon

---

<sup>102</sup> À la section 3.1.

enquête. Mon terrain d'observation participante était bien en ce sens un terrain ordinaire d'investigation ethnologique. Comme l'expliquent Georges et Louise Spindler<sup>103</sup>, dans sa forme la plus simple, ce type d'appréhension de la réalité humaine correspond à un certain « style » d'investigation qui combine différents registres de discussion à la fois.

Ethnographic study requires constant interviewing in all degrees of formality and casualness » (Spindler et Spindler, 1997 :53)

[...]

it is a research process that starts with certain models of significant relationship. This model, for anthropological inquiry, is sociocultural and usually addresses cultural knowledge and social interaction in which cultural knowledge is used by actors, [...]to, as Ray McDermott has said, « make sense and feel good . (id: 69).

Mon enquête a d'abord consisté à créer les conditions nécessaires pour poursuivre ce type de conversation avec les enseignantes, qui m'ont permis d'explorer avec elles ce qui « make sense and feel good », le type de savoir culturel qu'elles utilisent au quotidien. Ceci situait d'emblée la conversation au niveau de la pédagogie, pour elles, le sens même de l'enseignement. Ce sens pédagogique a donc été le point d'ancrage d'un fil de communications reliant des questions entourant les pratiques utilisées en salle de classe, et des entretiens plus formels portant sur des questions de recherche spécifiques : leur parcours de professionnel et leurs visions de l'éducation.<sup>104</sup> Ainsi, aux quatre heures environ d'entretiens enregistrés, se sont donc ajoutées de nombreuses autres heures de discussions informelles qui ont eu lieu pendant, avant et après le début des classes, dans l'école ou sur le chemin pour se rendre au métro, et surtout pendant l'heure du midi dans la salle des professeurs.

---

<sup>103</sup> Considérés comme les fondateurs de l'anthropologie de l'éducation aux États-Unis et éditeurs de plusieurs ouvrages de synthèse auquel ont contribué H. Varenne et R. McDermott.

<sup>104</sup> Voir le questionnaire en annexe 1, en particulier les sections 1 et 5, qui deviendront plus centrale par rapport aux questions se rapportant plus directement au Renouveau pédagogique.

Des discussions à travers lesquelles je n'ai d'ailleurs pas que posé des questions, mais aussi échangé des raisons et certaines de mes interprétations, entre autres celles, plus spécifiquement ethnologiques, que je comptais développer dans la thèse. L'adoption de cette posture dialogique a permis d'une part de rendre une partie de mes interprétations aux enseignantes au fur et à mesure qu'elles prenaient forme et en relation avec des observations précises, du moins, de leur donner un aperçu des analyses que je comptais proposer. D'autre part, l'exposition de certaines d'entre elles m'a en même temps permis de sonder les limites et les ouvertures de leur compréhension pédagogique de l'école et de l'enseignement. Sans être fermée à d'autres types d'appréhensions de ce que signifie enseigner, sans que mes interprétations ne les rendent inconfortables, celles-ci suscitaient néanmoins rarement un échange. Une co-production de la recherche aurait été difficile pour cette raison. Or, pour être véritablement collaborative, la recherche aurait demandé de «*produce collaboratively conceived text, whether co-authored or not*» (Tyler 1987) ». (Lassister 2005: 68). Mon approche s'inscrit en ce sens plutôt dans une vision humaniste de l'enquête ethnographique, telle que décrite par Barbara Tedlock, dont l'ethnologie est citée par Erik Luke Lassister (2005) comme représentante de ce courant avec Clifford Geertz et Victor Turner :

During participant observation, ethnographers move back and forth between being emotionally engaged participant and coolly dispassionate observers of life of others. This strange procedure is not only emotionally upsetting but morally suspect in that ethnographers carefully establish intimate human relationships and then depersonalize them [...] In the observation of participation, on the other hand, ethnographers use their everyday social skills in simultaneously experiencing and observing their own and other's in various settings.<sup>105</sup>

C'est à mon sens ce positionnement dialogique, le partage de mes interprétations avec les enseignantes à partir de ma compréhension des situations dans lesquelles nous nous trouvons au quotidien, qui m'auront permis d'aborder aussi certains sujets un peu «*tabous*».<sup>106</sup> J'y reviendrai un peu plus loin.

Celui-ci m'a aussi permis de leur proposer de réfléchir avec moi sur certains

---

<sup>105</sup> B. Tedlock. (1992) cité par L. É. Lassister (2005 : 62).

<sup>106</sup> Je reviendrai sur ce point et ce «*mot*» plus loin.

scénarios de « changement de l'école », par exemple, en demandant : « *Pourquoi ne pas mieux intégrer le travail des éducatrices du service de garde au vôtre, proposer par exemple qu'elles puissent prendre en charge vos classes, en leur confiant la supervision et l'animation de certaines tâches? Vous seriez alors libérées lors de la journée scolaire pour la planification, des rencontres avec les autres professeurs, etc. Vous auriez le temps qui vous manque.* » (Julie). Ce type de questionnement me donnait l'occasion de sonder le décalage entre leur conception de l'institution scolaire et cette vision « exotique » de l'école, tout en étant à la fois, autant pour elles que pour moi, une façon de mettre à distance le caractère évident et extrêmement familier de ce en quoi consiste une école, de le penser à partir d'un autre monde possible: celui, arendtien, présenté dans le cadre théorique, d'un gouvernement de l'école par les enseignantes.

Outre les huit enseignant(es)s (notons ici qu'elles comptent deux hommes) et la directrice qui sont les informatrices principales de la recherche, j'ai aussi eu la possibilité de m'entretenir<sup>107</sup> avec les personnes suivantes : trois enseignantes qui n'ont pas participé activement à la recherche, deux suppléantes et deux enseignantes avec une tâche d'une journée, une éducatrice du service de garde, sa directrice, la technicienne en éducation spécialisée, la psychoéducatrice, la travailleuse sociale, une formatrice pour une technique nommée « brain gym ». J'ai également pu discuter avec les deux concierges et un employé de soutien de la CSDM. Ces discussions m'auront permis d'ouvrir une première porte sur l'école en tant qu'institution, de mieux saisir la manière dont s'arriment ces différentes fonctions dans une école, d'observer les limites et les interférences de leurs champs d'action respectifs. D'autres entretiens avec des intervenants à l'extérieur de l'école, la directrice du Centre de pédiatrie sociale que je connaissais déjà, de même que celui d'un organisme communautaire important du quartier, nommé « La relance », une formatrice du « Projet 80 », des animateurs d'un projet de lecture de la bibliothèque Frontenac « J'ai le cœur à lire », offriront également un certain éclairage sur la place de l'école Laviolette dans « l'écosystème communautaire » de Centre-Sud, et de cet écosystème dans le « système d'éducation ».

---

<sup>107</sup> Durant entre 45 minutes et 1h30, enregistré sur le dictaphone I phone.

Toutefois, ces témoignages d'acteurs que l'on pourrait qualifier de « parascolaires », s'ils informent une compréhension globale de la vie institutionnelle de l'école Laviolette, ne font toutefois pas l'objet d'une analyse spécifique. D'abord, parce que ceux-ci jouent un rôle relativement marginal dans la vie de l'école, qui a surtout lieu dans les classes, également terrain principal d'enquête. Ensuite, parce que ces entretiens restent superficiels par rapport à la conversation que mon positionnement dans les classes des enseignantes m'a permis d'entretenir avec elles sur plusieurs mois, en y retournant à un intervalle d'environ six semaines, en leur reparlant entre temps dans les corridors et la salle des professeurs.

Notons aussi que je n'ai retenu de l'ensemble de ces entretiens informels comme formels que les éléments qui relèvent du fonctionnement « normal » de l'école. Le portrait de l'école Laviolette, à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe, se veut en ce sens un portrait de sa « normalité », de sa vie ordinaire, de son quotidien, des choses qui y sont tenues pour acquises. Les événements et les témoignages qui auraient montré que ces problèmes « normaux » peuvent aussi dégénérer dans des situations extraordinaires, pathologiques, ne sont pas rapportés comme données d'analyse. Car soit ils m'ont été confiés en me demandant de ne pas les transcrire, soit j'en ai entendu parler sans que l'on m'ait invité à participer à ces conversations.

Cependant, le fait que les fonctionnements « normaux » de l'institution scolaire, un lieu qui est l'objet d'une administration centralisatrice et bureaucratique, débouchent parfois et au pire sur ces cas « pathologiques », et au mieux sur l'isolement des enseignantes dans leurs salles de classe, n'est en un sens pas surprenant, si l'on considère en quoi consiste au juste cette normalité. Le récit des trois premiers mois de l'année 2016, raconté par la directrice, aussi une informatrice importante, et dont j'ai retranscrit de longs extraits dans la section 3.2.3, est à ce chapitre particulièrement évocateur. On rétorquera peut-être qu'il n'est pas représentatif, étant donné le caractère peut-être extraordinaire de l'année 2015-2016 sur le plan administratif. Mais, l'histoire de l'école Laviolette, la mémoire de ses murs, laisse pourtant penser le contraire.

En plus de ce style d'enquête qui mélange différents types de registres d'investigations, qui tout en tentant de recueillir les témoignages d'un grand nombre d'interlocuteurs, s'attache de manière très spécifique à certains d'entre eux qui deviennent « informateurs », les terrains d'observation participante par le simple fait d'impliquer de rester suffisamment dans un milieu pour s'y intégrer donne accès à certaines conversations, déjà en cours, qui restent inaudibles pour un observateur externe. Howard S. Becker expliquait en ce sens à ses étudiants, qui lui demandaient ce qu'ils devaient observer une fois sur leur terrain:

En faisant ce qu'ils avaient fait, répondais-je. Si vous restez dans un lieu pendant plusieurs heures, vous allez probablement entendre une personne se plaindre de quelque chose ou de quelqu'un, exprimer de l'insatisfaction parce que ce qu'elle attendait ne se produit pas ou que quelqu'un n'a pas fait ce que, de son point de vue à elle, il aurait dû faire. Cela vous donne ce dont vous avez besoin pour faire un peu de théorisation. (2014 : 3)

Comme le suggère Becker, ces problèmes se laissent aborder à partir des problèmes de tous les jours, qui sont souvent exprimés plus ou moins ouvertement. Ils ne sont de cette façon pas « tabous », au sens devenu courant du terme, qui rapporte à des situations que l'on cherche à cacher volontairement, comme ces situations dont je ne ferai ici pas le récit. S'ils ne sont pas tabous en ce sens, ces problèmes se laissent en partie associer au sens qui lui a été attribué par la psychanalyse : celui d'un complexe de sentiments ambivalents, par exemple dans le cas des enseignantes, celui qui entoure leurs positions autour de leur syndicat, ou encore la possibilité de transformer en profondeur le cadre de leur travail. Il aura fallu, pour les aborder d'une manière qui ressemble un peu à celle de la thérapie, d'abord renforcer des liens de confiances, pour ensuite trouver des portes d'entrée sur ces sujets qui les rendent inconfortables, que l'on aurait aimé mieux gardés « refoulés » dans le non-dit.

À terme, le fait de rester longtemps, de cumuler les perspectives sur une réalité, de les interroger à partir de différents registres de conversations, permet aussi d'appréhender ces problèmes ordinaires sous un angle ethnographique, c'est-à-dire holistique. Cet angle donne en effet à voir les logiques internes de ces complexes contradictoires de sentiments, et à travers elles, que ces problèmes correspondent en fait à une problématisation de la vie

collective, renvoyant, autrement dit, aux termes qui rendent possible la formulation de problèmes si évidents pour tous qu'il est pratiquement impossible de penser en dehors d'eux leur résolution.

En effet, l'observation participante, ou « l'observation de la participation », transforme les discussions de terrain qui peuvent parfois ressembler à celles d'autres approches ou seulement à des discussions entre amis ou collègues, en interrogations proprement ethnographiques, en cherchant dans la banalité du quotidien les questions, les problèmes, les solutions qui comptent vraiment aux yeux des acteurs : des enjeux. Cette observation fait ressortir le « *continuing dialogue that revolves around pivotal areas of concerns in a given community* » (Spindler, 1997 : 52), c'est-à-dire le modèle de relation signifiante auquel s'intéresse plus spécifiquement l'ethnologie, pour reprendre également la définition qu'offrent Georges et Louise Spindler<sup>108</sup>, proche de celle proposée par Varenne et McDermott. Or, ces thèmes pivots, ces préoccupations communes, sont autant abordés dans les discussions ouvertes de tous les jours, banales, ce que l'on affiche comme étant ce qui fonctionne normalement, selon les bonnes façons d'être et de faire, que dans celles, plus « tabous », que l'on aimerait ne pas aborder, non parce qu'elles relèvent du traumatisme, mais parce qu'elles nous forcent à nous contredire : à voir que nos solutions sont aussi porteuses des problèmes qu'elles cherchent à régler.

...

Avant de converser avec les enseignantes de Laviolette sur « leur terrain », j'étais déjà bien au fait de certaines des discussions qui occupent le monde de l'éducation, en particulier de celles entourant la dernière réforme de l'éducation. Bien que consciente dès les premières formulations de mon projet que la question à laquelle celui-ci s'adresse n'était qu'une question de départ, j'avais dans une certaine mesure sous-estimé l'écart qui la sépare des questions que les enseignants considèrent être au cœur de leurs pratiques. Cette interrogation, qui concernait la manière dont s'est incarnée la pédagogie progressiste

---

<sup>108</sup> Considérés comme les fondateurs de l'anthropologie de l'éducation aux États-Unis.

vantée par le Renouveau pédagogique, la dernière réforme de l'éducation au Québec, dans une École toujours disciplinaire, s'est en effet avérée très tôt dans mon terrain comme étant à la fois trop spécifique et trop générale, mal partagée entre les enseignantes. Bref, qu'un point d'entrée pour une interrogation que le terrain ethnographique me forcera à préciser. « Defamiliarization remains the distinctive trigger of ethnographic work, giving in the sense that there is something to be figured out or discovered by fieldwork. » (Marcus 1998 : 16).

Traditionnellement, cette défamiliarisation provient de l'éloignement des terrains anthropologiques qui sont pour cette raison effectivement moins prédictibles. Découvrir ce qu'il y a à découvrir demande de l'ethnologue un « *visceral learning* » (Martin 1994 : xv) de ces nouveaux codes, de cette nouvelle façon de vivre. Aujourd'hui cependant, alors que le monde s'est globalisé, mais surtout et dans le cas qui concerne plus directement ma recherche, alors que l'ethnologue étudie aussi sa propre société, la défamiliarisation implique plutôt d'adopter la posture inverse : de « douter viscéralement » des conceptions naturalisées et de sens commun qui se retrouvent inévitablement, dans ce contexte « intraoccidental », dans la formulation des questions d'enquête.

«What provides this estrangement now is not so much the literal crossing of cultural boundaries and the entering of strange space [...] as the determined effort to refuse the couching of one's work at its very beginning - in its very conception -in naturalized, common sense categories that is so easy to do otherwise. Of course, ethnographers-in-the-making might be studying political economies, art worlds, laboratories, cities, and the like, but as one of my colleagues taunts his students – is that ALL that you want to find out about? [...] » (Marcus : 1998 : 16)

La manière dont a été appliqué le Renouveau pédagogique n'est en effet pas TOUT ce que je souhaitais découvrir au sujet de l'éducation au Québec. Elle restera malgré tout un sujet de discussion tout au long de l'enquête, dans la mesure où celle-ci est prise dans une constellation de sujets et d'intérêts, à mi-chemin entre anthropologie de l'éducation et de l'institution, dont l'exploration rend visible, à côté de la réforme, d'autres lieux potentiellement plus importants d'élaboration de la réalité scolaire : en première instance, la classe d'enseignement.

Pour trouver une sortie ethnologique à l'école Laviolette, une « ouverture sur le monde » à l'espace interne de mon expérience et de ma connaissance de la scolarité au Québec, il m'a donc fallu refaire plusieurs fois le tour de ce carré de bureaux et de locaux au centre de l'école, pour arriver à moins souvent m'y perdre, et finir par reconnaître la forme spécifique de ce lieu tel qu'il se présentait maintenant à moi. Afin de reconnaître et d'entendre les discussions qui préoccupent maintenant et plus précisément les enseignantes de l'école Laviolette, il aura été en tous les cas nécessaire de laisser un peu de côté la conversation entourant le Renouveau pédagogique, pour en trouver d'autres plus significatives sur ce plan culturel.

Ni la même, ni radicalement autre, cette conversation que les enseignantes m'amèneront à entretenir avec elles redéfinit des voies d'accès à une appréhension ethnographique de l'école, à partir de la situation particulière des enseignantes et des élèves de cette école spécifique. Une conversation qui traite le plus souvent en termes pédagogiques des problèmes d'éducation, ne les rapportant que très peu à ceux de l'école et de sa « gouvernance », évoquant parfois au passage ou à mon invitation le manque de ressources financières, le manque de temps, « l'autonomie professionnelle ». Cette discussion aura cependant fini par me parler aussi d'une manière de se tenir seule dans sa classe, mais en sourdine, d'une solitude communautaire ou d'un communautarisme apolitique; et à en parler surtout à partir de la salle de la classe.

Pour arriver à rendre compte de cette densité « culturelle » de la salle de classe, de l'étendue et des ramifications de la toile de signification qu'elles y tissent, j'ai utilisé différentes techniques de retranscription de données, explicitées à partir du portrait de classe d'Isabelle, enseignante de maternelle, déplacé du chapitre « Portraits de classe » afin d'introduire la prochaine section.

## 2.3- PORTRAITS DE CLASSE : MÉTHODES DE RETRANSCRIPTION DES DONNÉES

### 2.3.1- LA CLASSE DE MADAME ISABELLE : PRÉPARER ET PRÉVENIR

#### *Le temps du guéret*

Isabelle vient tout juste de fermer les lumières. Les enfants se sont étendus avec leur couverture sur des matelas éparpillés sur le plancher de la classe, à des emplacements prédéfinis, toujours le même pour chacun, soit entre les tables de travail, soit à l'intérieur des « coins » peinture, jeux ou lecture.

Le chant des dauphins enregistré sur une cassette accompagne sa voix.

*Je respire profondément.*

Certains se tortillent plutôt. Anna surtout, qui à force de lutter aussi vigoureusement contre le sommeil finira par s'endormir profondément au-delà du temps alloué à la sieste.

*Je les laisse dormir. S'ils continuent à dormir, c'est qu'ils en ont besoin.*

Les toiles grises déroulées plus tôt laissent filtrer suffisamment de clarté pour qu'Isabelle, lunettes au bout du nez, sa tête argentée penchée sur les travaux de ses élèves, s'y attarde, consciencieuse, les évaluent avant de les classer par ordre chronologique plutôt que par thème dans leur portfolio. Ce sont des dessins.

Ses petits élèves ne savent pas encore lire et écrire, même si lorsqu'ils tracent des lettres sur les feuilles d'exercices destinées à cette fin, la lenteur de leurs gestes, le souci qui semble les animer et qui fait parfois plisser leur front lisse ressemblent, malgré cela, à ceux des moines qui se dévouaient jadis à la retranscription de manuscrits. Absorbés par le retour des routines et le silence qu'elles installent parfois, blottis en elles et en leurs dessins, à l'invitation de l'un de leurs camarades alors plus sensible à sa propre présence au monde – comme cela est peut-être aussi déjà arrivé dans un monastère, dans l'une de ces salles où l'on enseignait à lire et chanter aux orphelins que l'on y avait recueillis<sup>109</sup> – un peu de nulle part donc, mais de très loin en même temps, une chanson leur revient parfois en tête.

---

<sup>109</sup> Origine de l'école au Moyen Âge.

*« Mon beau sapin, Roi des forêts que j'aime ta verdure. Quand par l'hiver, bois et guérets sont dépouillés de leurs attraits, mon beau sapin, Roi des forêts, tu gardes ta parure. »*

Malgré le mot « guéret » qui ralentit un peu leur élan, la chorale improvisée lors de la collation un peu plus tôt se rend jusqu'à la fin du couplet que leur enseignant de musique leur a fait apprendre plus tôt ce matin. Isabelle le cherche dans le dictionnaire sans les déranger et me lit la définition :

« Terre qui a été labourée en attendant les semailles d'automne. »

....

Lorsqu'elle est avec ses élèves, Isabelle n'est pas vraiment différente que lorsqu'elle se trouve seule dans sa classe. Elle continue à prendre soin d'elle et du matériel qui s'y trouve. Elle y répare les pages des livres et les morceaux de casse-tête que les enfants ont déchiré, replace les chaises et les tables, revoit ses planifications ; préserve ce qu'elle a déjà préparé et prévient par un travail minutieux de conservation et de révision ce que la classe du lendemain lui réserve. Elle se rend disponible à l'expérience d'être avec ses élèves.

Le personnage qu'elle joue dans sa classe ressemble à la personne qu'elle était et qu'elle est devenue. Isabelle enseigne à même la vie : elle enrichit le sol fatigué par la petite enfance et son activité frénétique de croissance pour y entreprendre une nouvelle culture comme au temps ancien du guéret.

Elle enseigne aussi à même la sienne : refait à travers ses élèves l'expérience d'avoir été « sauvée » par l'école, d'y avoir trouvé - à l'école primaire à aire ouverte (comme l'école Laviolette des années 1970) puis à la polyvalente et au Cégep construits à peu près au même moment où elle y entrera comme élève – malgré sa propre enfance, les ressources vitales nécessaires pour *bien grandir*. « *Le possible n'est pas suffisant est devenu mon slogan autour de 11-12 ans!* », me dira-t-elle en me racontant comment, très jeune, elle en était venue à la conclusion que pour rester dans sa famille et ne pas être placée en foyer d'accueil, elle devait prendre sa vie en charge.

*Je suis sortie d'une certaine torpeur grâce à un professeur d'éducation physique. Je n'avais jamais nagé, jamais fait de bicyclette. Je devais être en quatrième année. Il avait organisé son gymnase en atelier : il y avait un coin avec des jeux d'équipe, coin gymnastique, coin balle au mur. Je suis restée là pendant trois mois à jouer à la balle au mur. Je sais qu'un enfant qui est angoissé parce qu'il n'a pas été*

*chanceux dans la vie, ce n'est pas en le dirigeant, que ce n'est pas dans un mouvement d'entonnoir, que l'on va réussir à le sauver. C'est le contraire. Il faut qu'on lui donne une ouverture très grande. Là, dans un endroit où il se sent confortable, il va se positionner, à partir de ce positionnement, réussir à s'intégrer et à participer.*

*À la fin de ma technique en service de garde, un de mes professeurs m'a dit « tu ne peux pas t'arrêter là. Tu dois continuer. » Moi je disais, « bien non, je ne peux pas. Ça coûte trop cher. Mon français n'est pas assez bon. » J'ai donc décidé de m'inscrire en Théâtre. Je l'ai fait pour améliorer mon français. Je sais, les gens qui m'entendent parler aujourd'hui ne l'entendent plus, mais je parlais joual quand j'étais enfant, je parlais le joual de Montréal Nord. [...] Aussi, je suis une personne qui n'a pas une force vocale très grande, pour les prises en charge de groupe, je n'avais pas de projection de voix. J'ai aussi choisi le théâtre pour cette raison. Je voulais combler ces lacunes avant de devenir enseignante. »*

*Ce que je retiens de ma formation à l'université, ce qui m'a le plus marqué : quitter ma maison, me dit-elle aussi lorsque je lui pose la question. [...] Mon père avait un bien meilleur salaire à l'époque. Il m'a payé mes études. Même si mes parents n'ont pas pu me donner l'essentiel quand j'étais enfant, je n'ai jamais senti que c'était parce qu'ils ne m'aimaient pas.*

Isabelle, enseignante de maternelle qui n'a pas fréquenté la maternelle – *il y en avait une, mais elle était tenue dans un genre de roulette sur des blocs de béton* – considère toujours que le possible n'est pas suffisant. Le système de crochet qui ponctue le rythme de l'enseignement et qui pourrait confondre une observation trop rapide de sa classe, n'y est vraiment qu'un moyen. « *Tu sais, il faut une certaine force physique pour arriver à imposer son autorité à un groupe d'élève. Les enfants le sentent. Quand je pouvais m'entraîner, j'en avais moins besoin.* » Une technique uniquement, au regard de l'atteinte de deux objectifs difficiles à hiérarchiser, contradictoires même d'un point de vue d'une classification pédagogique, mais qui se rejoignent et s'alimentent l'un et l'autre au niveau d'une finalité commune – repousser les limites assignées par soi et par les autres au possible.

D'un côté, dégager l'espace nécessaire pour permettre aux élèves de vivre des expériences qu'ils n'ont jamais vécues. Permettre aux enfants de faire de la gouache et de la plasticine pour la première fois, en vue d'acquérir la compétence qui consiste à savoir se salir les mains et savoir en retour les laver. Avoir le choix entre le vélo stationnaire ou les jeux de société. Aller au parc, puis manger un *Mister Freeze*. Aller à la piscine, se mouiller les cheveux et se les sécher tout le monde ensemble dans le vestiaire avec les séchoirs accrochés au mur. Exposer la personne à ce qui à l'extérieur d'elle lui ressemble, et pour cette raison pourrait la rendre heureuse et l'inspirer à continuer à vouloir se connaître elle-

même. Donner la possibilité de découvrir et de choisir, et à travers cela développer cette confiance que le fait de se frotter au monde apporte, en rendant disponible à l'enfant l'expérience des choses et à travers elles celle de son propre corps. Faire essayer.

De l'autre, dégager l'espace nécessaire pour apprendre à être un élève. Se faire à l'école, à ses règles et à son architecture, apprivoiser les lettres, les chiffres, les formes, les couleurs, les dates, les jours, les mois... Apprendre à parler, apprendre le français, apprendre le mot « gargouille » par exemple, à l'aide de la méthode CAP sur la prévention, une méthode de lecture fondée sur la relecture du même texte quatre fois dans la semaine de lecture, bref, une pédagogie du psittacisme et de la mémorisation dénoncée par le PFÉQ. Trouver les « best practice », les méthodes les plus prometteuses pour ne pas avoir à guérir les maux scolaires. Rendre capable.

À la différence de ses collègues des classes du deuxième et troisième cycle qui sentent déjà devoir administrer certains remèdes pour les soulager, pour Isabelle, l'enseignement est clairement éprouvé comme

*un travail à relais. Je trouve qu'en éducation l'on doit toujours travailler en prévention et non en curatif. Ce n'est pas pour rien que j'ai choisi le préscolaire. [...] J'accepte toutes les différences. Toutes les différences. Je prends les enfants là où ils sont. [...] J'essaie d'intervenir de manière à les soutenir pour leur permettre de monter le prochain échelon. »* Pour que cela soit vraiment possible, précise Isabelle, *le gouvernement aurait tout un contrat avec moi (!). Je considère que chaque école devrait avoir un conseiller pédagogique à temps plein pour construire le travail de continuité d'un niveau à l'autre, et qui aurait pour mandat de créer et de donner le matériel pédagogique nécessaire pour arrimer les niveaux. La synergie avec l'équipe-école, il faut qu'on l'installe. Il faut un témoin. L'équipe ne peut pas être témoin d'elle-même. Il faut qu'il y ait un observateur externe qui vienne intervenir. Si l'on regarde l'intégration de Cap et des jeux mathématiques qui sont deux modèles éducatifs très prometteurs qui contiennent beaucoup d'informations qui ont été prouvées scientifiquement, on veut le faire. Mais à mon avis il faut qu'il y ait une personne de l'extérieur qui s'en charge. Il faut un gardien. C'est sûr que dans le contexte des coupures, ce n'est pas évident... On a le programme « Adoptons une école ». Nous avons été adoptés par l'UQAM. Il n'y a pas un de leurs étudiants qui voudrait faire ça ?! »*

En discutant avec elle de la différence entre les pédagogies de la découverte et la pédagogie explicite et efficace de CAP sur la prévention, elle me dit s'être éloignée de la première – *Je sentais que je me perdais dans le bois(!)* – et de la seconde, avoir eu le sentiment de négliger ses élèves pour la mettre en place. De ces glissements, l'enseignement d'Isabelle ne s'est cependant pas vraiment trouvé déraciné, car ses racines

se trouvent ailleurs. Avec son souci de procurer aux enfants les soins dont ils ont besoin pour grandir, son souci pour la langue – le bien parlé – son programme exigeant, développementaliste pour l'école, il me semble que c'est au nom de Maria Montessori que répond plus essentiellement Isabelle. Et qu'à travers elle, se trouve moins adressé le problème de la liberté ou de l'autorité que celui de l'abus, de la maltraitance et de l'ignorance. Des problèmes plus directement liés à la constitution de l'école, à son projet fondamental. Des maux spécifiques d'éducation et d'école dont nous ne nous sommes pas complètement débarrassés, et qui rendent toujours nécessaires l'éducation et l'école, des salles dans les monastères, aux salles dans les sanatoriums, aux salles d'asiles et à celles des pensionnats, aux classes de la vieille école Laviolette disciplinaire et catholique, jusqu'à celle de Madame Isabelle qui se tient aussi parfois à la piscine municipale, comme cet après-midi.

...

Après avoir hésité un peu à me mouiller les cheveux en cette petite journée fraîche d'automne, je me décide enfin à accompagner au fond de l'eau Kattie, une enfant inuite. *As-tu entendu le chant des dauphins comme durant la sieste tout à l'heure?* Elle me sourit. Je suis pardonnée de mes crispations. Tout ne peut-il pas être surmonté avec un peu de courage et en *restant créatif?*

Tout problème social, politique, n'est-il pas d'abord un problème d'éducation, comme le pensent Isabelle et ses collègues? Faut-il en plus des programmes et des réformes qui exigent des changements et des rétributions?

...

*Tu devrais l'essayer Julie, il manque plein d'enseignantes à la Commission scolaire de Montréal en ce moment!*

Quand je repasse devant sa classe gardée par une autre enseignante, une enseignante qu'elle avait pris le soin de bien choisir juste avant de la quitter à contre-cœur et à son corps défendant pour un congé de maladie de plusieurs mois – *une belle brune frisée, tu l'as vu. Elle est venue faire de la suppléance à l'école. Je lui ai demandé si elle était prête à prendre mes élèves* – il faut que je me parle en repensant à cet encouragement plein de souci à l'égard du possible. Il faut que je me convainque que les mots qui proviennent après tout aussi du corps – qu'il faut porter avec sa voix même à l'écrit – fournissent aussi un sanctuaire à l'expérience, un témoin qui manque à l'école, comme le remarquait également Isabelle.

« *Ce ne sera pas facile de te promener de classe en classe comme cela* », me préviendra-t-elle aussi prévenue lors de nos premiers échanges, me voyant tenter de prendre position, d'affronter l'inconnu et « d'essayer » mon terrain ethnographique. En plus du mien, il semble qu'elle a aussi su reconnaître un besoin de ses collègues. Les besoins s'exprimant souvent sous la forme de blocage (comme le soulignera Isabelle, qui, ayant fait une psychanalyse, préférerait sûrement ce terme à celui, plus populaire à l'école, de défi), c'est-à-dire sous la forme d'une méfiance à l'égard de soi avant d'être à l'égard des autres, il a fallu que je trouve un endroit *assez confortable pour m'intégrer*. D'abord auprès d'Annie, de Marie et d'Isabelle, participantes observatrices de mon observation participante (qui était aussi une participation observatrice), avant que leurs collègues n'acceptent de m'accueillir à leur tour dans l'intimité de leur enseignement.

### 2.3.2- UNE DESCRIPTION ANALYTIQUE

Une description sous la forme de portrait, présentée intégralement plutôt que d'avoir été découpée pour établir des points de comparaison entre les classes, sert d'abord à appuyer l'idée que ce sont seules, héroïquement, que les enseignantes croient pouvoir et devoir scolariser leurs élèves. Cette forme correspond en même temps à la manière dont je me suis positionnée et ai été positionnée par les enseignantes elles-mêmes, qui ont voulu que je les suive dans leur classe des semaines complètes, plutôt que chacune d'elle une journée par semaine. À travers ces portraits, ce sont donc d'abord les enseignantes dans leur domaine, celui exclusif de la pédagogie, qui sont rendues visibles.

Plus précisément et à un premier niveau descriptif, j'ai cherché à décrire une certaine manière d'habiter sa classe, de poursuivre une vocation, de la saisir là où elle se manifeste le mieux. Dans l'enseignement d'Isabelle, qui a une portée quasi-existentialiste, sa « vocation » se laissait mieux décrire à partir d'un « moment », d'une « expérience » rendue disponible à ses élèves pour « *qu'ils puissent bien grandir* » : la sieste, la baignade à la piscine, etc. sorte d'unité de base fondamentale à partir de laquelle elle construit l'activité de sa classe. Alors que dans celle de Marie, les journées scolaires investies selon un rythme particulier avec un début, un milieu et une fin, contiennent en elles les ingrédients nécessaires à la réalisation de son projet pédagogique : la mise en place d'un

climat de classe convivial, où chacun a envie de participer et de s'exprimer. L'orthopédagogie d'Annie configure, de son côté, dans la pratique « mobile » qui est la sienne concrètement mais aussi par l'esprit de sa vocation, plutôt un rapport à la relation humaine impliqué dans la relation pédagogique qui n'appartient à aucun lieu ni temps précis, mais seulement à une certaine capacité de reconnaître l'autre peu importe où il se trouve. L'enseignement d'Étienne se résume à une leçon, pleine en elle-même du sens qu'a pour lui l'enseignement et du sens qu'il veut transmettre.

Toujours dans une optique descriptive, les portraits de classe cherchent aussi à circonvier la vocation de chacune des enseignantes de Laviolette à travers leur récit biographique. Moins cependant pour montrer qu'enseigner fut leur « destin », que pour saisir les raisons qui ont motivé ce choix et mieux comprendre ainsi la logique interne de leur enseignement. Chaque portrait tente de rendre visible les valeurs qui justifient pour elles ce que McDermott et Varenne nomment un « struggle ». Ils cherchent à donner à voir différentes « habitations » possibles de la salle de classe.

Tandis que le récit biographique occupe une place centrale dans le portrait d'Isabelle, lié à une conception de la vie et de sa vie, celui-ci sera raconté de manière moins personnelle par d'autres enseignants et sera abordé plus superficiellement. Reflet aussi de la manière dont se positionnent les enseignantes face à leur carrière, le portrait de Jacob, doyen de l'école, se prêtait mieux que les autres à ce type de retranscription. C'est d'ailleurs à travers ses souvenirs de début de carrière, puis d'écologiste, que nous nous mettrons à discuter ensemble, de même qu'à partir aussi de ces archives conservées dans les classeurs de sa classe, mémoire impressionnante de la production de manuels, de matériels didactiques et de réformes par le « système d'éducation ».

Les formes variables de chaque portrait sont aussi des témoins de la relation que j'ai entretenue avec chaque enseignante, de ce que j'ai voulu leur poser comme question à partir de ce qu'elles ont voulu partager avec moi. Ceux-ci décrivent, autrement dit, aussi une rencontre. À travers eux, ma présence sur le terrain de l'école Laviolette est rendue visible de manière à répondre au problème que pose l'observation participante selon

Barbara Tedlock, citée plus haut, lors de la retranscription des données. Plutôt que de séparer mémoire personnelle de l'ethnographie, l'observation, de la participation (de la mienne également), j'ai plutôt cherché à retranscrire l'expérience de terrain sous la forme de portraits dans lesquels « *both Self and Other are presented together within a single multivocal text* »<sup>110</sup>.

Notons ici que la retranscription de données dans la première et la deuxième section ne s'appuie pas sur les mêmes stratégies d'écriture, même si dans l'une comme dans l'autre, je tente de rendre compte de ma participation. Pour des raisons de confidentialité, parce que les thématiques qui y sont abordées touchent des sujets plus sensibles, j'ai préféré rendre les citations anonymes. Le contraste entre les portraits de classe, très intimistes, dans lesquels j'utilise leur pseudonyme et où je les montre en train investies de la mission d'enseigner, et le monde des « enseignantes » au pluriel lorsqu'elles se trouvent dans le système, interchangeables et indifférenciées de son point de vue, vient en même temps appuyer la thèse d'un clivage au sein de l'expérience enseignante.

Sur un plan analytique, suivre les biographies des enseignantes m'a également permis de découvrir en premier lieu les relations qui unissent leurs classes à d'autres sites, dont certains ne sont pas nécessairement contemporains, ou « intra » système d'éducation. À côté de cela, et de manière parfois aussi importante que leur référence directe au monde scolaire, se mêlent en effet, dans le fil de nos discussions et dans celui de leur pratique, des références à la famille, au monde de l'animation culturelle, à des chansons ou des livres, des thérapies, des sites internet (etc.), à leurs enfants, aussi des élèves, comme à leurs parents, aussi des éducateurs, au souvenir d'avoir été Janette, animatrice des « Petits débrouillards », au fait d'avoir voulu être comédienne, etc. L'espace que recouvre le monde scolaire est en fait beaucoup plus vaste et situé au-delà des dates jugées importantes. L'utilisation de cette méthode de pistage m'a permis d'établir dans les termes de Georges Marcus « *multi-sited imaginary that provides the special context of significance and argument for ethnography* » (*idem* : 14), c'est-à-dire de reconstituer la cartographie

---

<sup>110</sup> Tedlock (1992 : xiii) cité par Lassiter (2005 :62).

d'espaces sociaux plus complexes à travers lequel le « *fieldwork literally moves* » (*id.* : 1998 :19).<sup>111</sup>

L'exploration des biographies cherche en ce sens non seulement à cartographier la diversité réelle des influences culturelles qui affectent « l'enseignement », mais aussi à raconter de leur point de vue une « histoire de l'éducation ». Il m'a en effet semblé que chaque enseignement, tout en étant composé de pratiques diverses et appartenant à différentes époques, rejoint en même temps plus spécifiquement l'un de ces chapitres et permet d'en approfondir certains aspects. Par exemple, à partir du portrait d'Isabelle (7.3.1), se laisse éclairer l'origine très ancienne de l'école, qui avant de se consolider sous la forme scolaire telle que décrite par Guy Vincent (1980), n'était qu'une salle dans un monastère où l'on apprenait à lire, mais surtout à chanter aux orphelins dont les moines avaient la charge. À partir de celui d'Annie (7.1.2), les points de convergence entre vocation religieuse et vocation pédagogique sont mis en lumière : ce en quoi consiste le ministère moral de l'enseignant, qui est peut aussi en même temps être une sorte d'apostolat. Du portrait de Geneviève (7.1.3), de sa maîtrise de la gestion de classe, une façon oubliée de faire l'école - la méthode mutuelle paradoxalement proche d'une pédagogie dite alternative - retrouve ses droits sous des formes actualisées mais qui laissaient moins voir le passé de l'école que son avenir.

Dans les portraits de Marie et de Chantale, apparaît aussi une certaine proximité entre la relation qu'entretient l'enseignante et l'apprenant, telle que comprise par le

---

<sup>111</sup> Pour illustrer cette finalité, Marcus cite en exemple *Learning to Labor* de Paul Willis (2011 [1977]) qui compte parmi les ethnographies exemplaires ancrés dans un « site-specific, intensively investigated and inhabited scene of fieldwork but framed and partially investigated by a multi-sited imaginary that provides the special context of significance and argument for ethnography » (1998 : 14, voir aussi les pages 44 et 45, 95-96, et pour une comparaison entre « lads » et excentriques la p. 176) Cette cartographie ne vise pas cependant, comme dans le cas des excentriques étudiés par Marcus, décrit comme « multiply authored by agents agencies over which they have variant and often limited control » (*id.* 161) by « an unseen world » (1998 :173) de la finance, à montrer la nature hégémonique de ces réseaux de sites. Plutôt qu'à cet arrière-plan qui aliène et rend étranger à soi et au monde, je me suis intéressé, à travers ces récits, à l'avant-plan de l'action ordinaire qui servait la rénovation, l'agrandissement, le maintien de ces constructions massives que sont l'École, le Québec et sa modernité : aux valeurs et les « struggles » entrant en jeu dans l'entretien des murs qui structurent une culture scolaire au Québec; une communauté de préoccupations, les problèmes sans lesquels les solutions seraient insensées.

Renouveau pédagogique, et certaines postures du maître de l'école lasallienne face aux écoliers, lui aussi simplement un guide silencieux face à ses élèves. De ce point de vue, le portrait de la classe d'Étienne, qui le montre en train de donner la leçon, de prendre la parole, correspond en fait peut-être à une époque plus récente de l'école primaire au Québec. Dans sa classe, de même que dans celle de Jacob, première et deuxième réformes de l'éducation semblent moins loin l'une de l'autre que ne le laisse croire la rhétorique de rupture paradigmatique ayant alimenté la discussion autour de la dernière comme de la première, d'ailleurs. Enfin, dans celle de Mathilde, qui aurait pu fréquenter les classes de Jacob, Isabelle, Marie et Chantale, d'autres synthèses, d'autres ouvertures sur le passé et le futur de l'école se trouvent aménagées.

Bref, plutôt que d'introduire ma thèse par une mise en contexte historique de l'école primaire au Québec, j'ai cherché en entrant dans l'imaginaire et la mémoire des enseignantes, de reconstituer l'espace multi-situé et actuel où les classes de l'école Lavolette se situaient plus précisément. À travers l'utilisation de cette méthode de pistage, il s'agit donc de rendre visibles les différents sites auxquels elles sont reliées de même que la contemporanéité de certaines pratiques jugées « anciennes » ou désuètes, en partie rendus invisibles par les récits officiels historiques, sociologiques ou étatiques. (*idem* : 94)<sup>112</sup>

Chaque portrait donne aussi à penser des éthiques toujours scolaires, c'est-à-dire qui cherche à moraliser des mœurs sociales et-ou à socialiser. À travers les portraits, trois sensibilités ou éthiques peuvent effectivement être dégagés. Un premier « idéal-type »<sup>113</sup>, qui pourrait être qualifié d'« expressivo-socialisateur » (Marie, Chantale, Isabelle), inculque un savoir-être par une pédagogie de la coopération et de l'expression. Un

---

<sup>112</sup> Ces différentes stratégies d'écriture sont aussi utilisées dans la section 3.2 – la mémoire des murs – comme s'ils pouvaient vraiment (!) me raconter leur biographie, à travers leurs souvenirs anecdotiques, ce qu'ils avaient vu de la scolarisation des enfants au Québec tout au long du XXe siècle.

<sup>113</sup> La notion d'idéal-type n'est pas utilisée pour structurer les données, mais seulement ici, pour faciliter une synthèse et dans l'esprit qui conduira à son invention par Weber, c'est-à-dire en vue de distinguer « la sociologie, qui “élabore des concepts de types et en est en quête de règles générales du devenir” et l'histoire, “qui a pour objet l'analyse et l'imputation causale d'actes, de structures et de personnalités individuelles qui sont importants pour la culture” » [E&S, p.17, tr.mod.] » (Colliot-Thélèbe 2006 :37)

deuxième, « responsabilisatrices-explicatives » (Étienne et Jacob), véhicule une conception civique de cette morale sociale, où chacun est invité à être responsable de ses actes, à y réfléchir par soi-même (Étienne et Jacob). Enfin, un troisième type de sensibilité ou d'éthique, « individualisante-stimulatrice » (Geneviève, Annie, Mathilde), se caractérise par une tentative de surmonter les problèmes posés par l'enseignement simultané en individualisant les rythmes d'apprentissage. À travers ces trois types, apparaissent en même temps trois manières de se comporter en société encore « importante pour la culture »<sup>114</sup>, trois formes toujours modernes des relations sociales, visibles des salles de classe où elles ont été préservées en dépit de la vie (postmoderne) à l'extérieur de celles-ci.

En plus de ces façons d'être seule, tout en étant modernes, l'observation des enseignantes dans leur classe m'a aussi amené à décrire une certaine manière d'être seule tout en étant entourée des autres, spécifique à une trajectoire culturelle, visible dans un rapport difficile à la parole, à sa propre voix, qui ne porte pas suffisamment loin, qui n'est pas assez puissante, d'un français qui n'était pas assez bon pour être celui d'une enseignante, comme le dira Isabelle. Problématiser à partir du portrait d'Étienne, une volonté de surmonter ces inhibitions de la parole, entre autres, en s'attachant aux mots, en les défendant et les expliquant dans des leçons, en cherchant toujours à la libérer d'une peur du jugement qui force à se censurer, en encourageant l'expression est revendiquée dans chaque classe.

Enfin, à un dernier niveau d'analyse, les portraits de la vie à l'intérieur de la classe, certains plus explicitement que d'autres, contiennent en même temps une explication de la vie à l'extérieur de la classe : des apories sur lesquelles débouchent les formes de solitudes qu'ils décrivent aussi, et qui ne s'y trouvent pas toujours surmontées : un missionnariat et une collégialité plus anciens que les formes de gouvernements bureaucratiques et technocratiques, qui comme ces gouvernements nouveaux n'implantent pas les personnes en les rendant interchangeables ; une valorisation du travail et d'une morale de la socialisation, héritage de l'histoire catholique de l'école et du Québec, qui ne disposent pas

---

<sup>114</sup> En reprenant la définition de l'idéal-type citée à la note 114.

seulement à la vie en société mais aussi à la vie dans un « système social ».

## PREMIÈRE PARTIE : L'ÉCOLE COMME LIEU DÉSENCHANTÉ

## CHAPITRE 3 : LE « SYSTÈME D'ÉDUCATION » DU POINT DE VUE D'UNE ÉCOLE ORDINAIRE

### 3-1-LA MÉMOIRE DES MURS

Par son aménagement intérieur, par ce luxe du vide qui peut aussi être perçu comme une forme de pauvreté – celui d'un propriétaire qui n'arrive plus à louer ses locaux –, l'école Laviolette pourrait facilement être assimilée aux édifices à bureaux qui l'encerclent, comme si elle n'était qu'un bâtiment comme les autres, ordinaire. Pourtant, en tant qu'école, elle a en même temps quelque chose d'extraordinaire : son histoire, très intimement liée à celle de ses murs, à la mémoire qu'ils portent mieux et avec plus de précision que celle de l'école Laviolette elle-même, courte, imprécise, impersonnelle, qui n'est d'ailleurs racontée nulle part comme telle – comme en témoignent les portraits de classes affichés dans ses corridors, qui ne remontent pas au-delà de la fin des années 1990 – et qui nous force à nous demander à quelle institution, à quel lieu l'école Laviolette appartient au juste.

Cette histoire, sans auteur, force également à aborder l'école sous un angle « archéologique », à investiguer sur quelles fondations, bien ensevelies sous sa structure actuelle, elle a été édifiée. Après tout, l'école Laviolette n'aura jamais été qu'une école pour les enfants des pauvres, une école visant d'abord à répondre au besoin de la masse. Or, de tels besoins se laissent en effet difficilement préciser, singulariser dans un récit. Bien qu'extraordinaire, son histoire se raconte mal pour cette raison, sinon à travers la mémoire des murs, miroirs de l'évolution d'une morphologie sociale.

Si les murs pouvaient parler, ils raconteraient d'abord l'histoire de ceux qu'ils ont remplacés après que l'ancienne école Laviolette a été démolie pour être relocalisée dans un nouveau bâtiment, une école à aire ouverte, sans murs donc, située à quelques rues de son emplacement initial. Ils raconteraient en fait l'histoire de sa deuxième démolition. La très ancienne maison d'enseignement, nommée à sa fondation l'« Académie St-Vincent-

de-Paul » en 1870, devenue trop petite pour accueillir les enfants de ce quartier ouvrier, lui aussi l'un des plus anciens de Montréal, est devenue l'« École Laviolette » lors de sa reconstruction en 1890. Elle deviendra alors l'une des premières écoles administrées par des maîtres laïcs à la Commission des écoles catholiques romaines, qui n'en compte que trois entre 1875 et 1900, offrant à des garçons un programme d'enseignement par ailleurs toujours religieux<sup>115</sup>, prodigué dans quatorze classes, une salle de récréation et une salle académique lors d'une longue journée scolaire (de 8h à 17h). À l'initiative du premier ministre Honoré Mercier, cette journée s'allonge en 1915 pour offrir dans ses locaux, lors de cours du soir, une formation en dessin, en calcul et en grammaire aux ouvriers sous-scolarisés du quartier.

Comme pour sa première démolition, puis son agrandissement en 1906, sa seconde reconstruction en 1974 est une réponse à la fois à un accroissement de la population scolaire et à une volonté de démocratiser l'éducation. La reconstruction de l'école Laviolette s'inscrit donc, à la fin des années 1960, dans la foulée des vastes chantiers mis en branle par le projet de démocratisation de l'éducation en amont et en aval de la réforme Parent, de l'agrandissement spectaculaire du parc immobilier de la Commission des écoles catholiques de Montréal<sup>116</sup>. La modification de la loi sur l'instruction publique à partir de 1962 rend obligatoire l'école jusqu'à l'âge de 16 ans entraîne, entre 1967 et 1973, la construction de trente-deux écoles primaires et de vingt-cinq écoles secondaires, ainsi que de vingt-trois agrandissements d'écoles déjà existantes (Gagnon 1996 : 244).

Alors que s'épuisent à la fois le babyboom et la Révolution tranquille sur sa rive opposée – la deuxième moitié des années 1970 –, cette vague de constructions s'évanouit cependant rapidement. À la grande massification de l'éducation s'oppose en effet, à cette époque, le début de la grande « dénatalisation » des familles. De 1969 à 1989, la CECM

---

<sup>115</sup> Voir la description à la p.123 du Programme des écoles élémentaires jusqu'en 1959.

<sup>116</sup> La Commission des écoles catholiques romaines (CECR) deviendra la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) puis avec la mise en œuvre de la réforme Marois qui visait entre autres une laïcisation du système scolaire québécois, à travers entre l'abolition de la confessionnalité des commissions scolaires (et l'implantation du cours « Éthique et culture religieuse » et la disparition du choix entre cours de morale ou cours de religion), la Commission scolaire de Montréal (CSDM).

perd 140 000 élèves, ce qui entraîne à peine, quelques années après cet emballement des chantiers scolaires, la fermeture de cent-vingt-cinq écoles (Gagnon 1996 : 293). Alors que 604 élèves à fréquentaient l'école Laviolette en 1885, autour de 300 en 1973, ils n'étaient plus que 164 en 2015. Les murs de l'école Laviolette ont donc vu à partir de son ouverture en 1870 jusqu'à la fin des années 1950 se maintenir, puis exploser, de l'après-guerre jusqu'aux années 1970 une population scolaire dont la décroissance sera brutale dans la décennie suivante. En moins de 10 ans, l'école perd la moitié de de plus de la moitié juste un peu après l'ouverture de la nouvelle école Laviolette, qui, dans le bâtiment au coin de Fullum et Ontario, ouvrait ses portes.

Ouverte en 1974 en grande pompe idéologique dans des documents officiels, ouverture saluée par une œuvre sculpturale de Maurice Lemieux installée à son entrée sur Logan, l'histoire de l'école, à partir de cette époque, peut également être racontée grâce aux archives consignées dans le sous-sol de la CSDM. Dans un document déposé à la session du 3 mai 1973 de la CECM, les promoteurs du nouveau projet, une firme d'architectes, proposeront de penser « *pédagogie nouvelle et système nouveau* » d'un seul souffle, de manière cohérente, à travers une « *architecture non moins dynamique que la pédagogie elle-même* ». Portés par le même élan réformateur que celui qui anime le vaste chantier de construction d'école depuis dix ans, les architectes prétendent en même temps aller jusqu'au bout de leurs ambitions de transformation de l'ancien système scolaire, en quelque sorte *in extremis*, sans savoir que cet élan s'essoufflerait bientôt. Ainsi, c'est en posant comme problème l'arrimage entre système et pédagogie, à savoir que « *la PÉDAGOGIE NOUVELLE se veut souple et ouverte autant que le SYSTÈME NOUVEAU est rigide et limité* », qu'ils proposent la construction d'une école à aire ouverte pensée comme « *une école mixte, décloisonnée, dans des proportions maximales, à l'intérieur d'un système R.A.S et munie de services réguliers pré-scolaires et spéciaux pour débiles mentaux et mésadaptés socio-affectifs* » (*idem*).

À partir des années 1970, ce récit devient donc historique, mais celui-ci reste en même temps archéologique. Il concerne en effet toujours l'aménagement des murs qui, après leur disparition au nom d'une « Pédagogie Nouvelle », réapparaîtront à coups de petites décisions administratives, silencieuses, consignées dans des procès-verbaux plutôt

qu'annoncées dans des documents et des sculptures qui en font l'annonce officielle. Il est difficile de savoir combien de temps aura perduré au juste le projet d'école à aire ouverte.

En faire l'historique n'est en effet pas évident, car les années 1980 et 1990 sont connaissables seulement sous forme peu attrayante et procédurale d'une pile de paperasses, sans éclat ni intérêt ethnographique<sup>117</sup>, dans un train-train quotidien de l'administration des écoles qui devient à cette époque aussi celui de l'administration de coupures budgétaires. Elles définissent une sorte de trou noir de l'histoire de Laviolette, plus abyssal qu'aux autres époques, ayant laissé non seulement peu de traces dans ses archives, mais des traces qui la montrent sous l'éclairage taciturne de la fin d'une époque: un article publié en 1992 qui discute du définancement du système<sup>118</sup>; un autre concernant les retrouvailles de la cohorte de l'année 1975 dix ans plus tard dans une école Laviolette dépeuplée<sup>119</sup>. Relatée sous le même angle déprimant par l'historien de la CECM, la description des compressions budgétaires laisse voir aussi les replis, entre autres, dans une discussion sur la professionnalité des écoles et l'élection d'un parti scolaire catholique, que ce grand désenchantement a aussi produit.

---

<sup>117</sup> David Graeber offre l'interprétation suivante pour rendre compte de la rareté des études ethnographiques portant sur le phénomène bureaucratique : « la paperasse administrative est conçue pour être la plus simple et la plus autocentrée possible » (Graeber 2015 : 116). C'est entre autres, cette caractéristique qui aurait découragé, malgré leur omniprésence, son étude par les ethnologues « attirés par les zones de densité », l'étude de réalités culturelles complexes, ouvertes et reliées entre elles par un réseau complexe de significations. (*idem* : 115). Or, explique Graeber, « même quand les formulaires sont compliqués, voire d'une complexité déroutante, c'est par accréation à l'infini d'éléments très simples mais apparemment contradictoires, comme un labyrinthe entièrement composé de juxtaposition à l'infini de deux ou trois motifs géométriques élémentaires. Et comme un labyrinthe, la paperasse n'ouvre en fait sur rien d'autre qu'elle-même. » (*idem* : 116)

<sup>118</sup> Dans un article intitulé « L'année scolaire 1991-1992 », publié dans *Les Nouvelles Centre-Sud* le lundi 6 juillet 1992 (archive de la CDSM), Richard Théoret, commissaire, discute de la menace de coupures budgétaires compensées par l'implication des parents. Il est aussi question de l'implantation des mesures de la ministre Pagé (repas, classes de devoirs, etc.) annoncées en septembre dernier. « Le commissaire avoue qu'ici dans Centre-Sud, l'introduction de ces programmes dans les écoles primaires s'est plutôt bien déroulée. En effet, il a réussi à établir des liens solides avec divers organismes communautaires du quartier et selon lui, les perspectives sont bonnes pour l'avenir. »

<sup>119</sup> « Dix ans au cours desquels des centaines de jeunes sont passés sur les bancs, tous plus brillants, agités, calmes ou malcommodes les uns que les autres... 1975, c'est aussi l'époque où les élèves étaient encore nombreux, avant la forte dénatalité qui a marqué cette décennie », dans « Une fête de retrouvailles à l'école Champlain », *Les Nouvelles de l'Est*, 11 juin 1985, archives de la CSDM.

Pour ce qui est des murs, il redevient possible d'en extraire une mémoire à partir du récit que font Marie, Jacob et Chantale, les doyens de l'école, de son histoire récente à partir du début des années 2000 : de comprendre à travers eux qu'avant de paraître trop ouverte, l'école Laviolette a d'abord été perçue comme trop grande, ou qu'en tous les cas, les deux problèmes se sont posés en même temps et pensés dans le cadre d'une discussion sur la redéfinition de la vocation de l'école. Ainsi, relatent Jacob et Marie, lors d'une réunion du conseil d'établissement au début des années 2000, différents scénarios seront présentés pour occuper les locaux vacants : accueillir des organismes communautaires, une école de métiers, une école laboratoire de l'UQUAM. « *Je me rappelle de la face du monde quand madame Cantin a proposé cela* », commentera Marie lorsque nous discuterons à trois de cette dernière proposition. Ces différentes solutions seront d'ailleurs mises en oeuvre quelques années avant que ne soit proposé d'utiliser les locaux du deuxième étage pour accueillir des écoles primaires en rénovation, c'est-à-dire comme école transitoire :

*« Lors du CE où l'on nous a présenté le projet, on ne nous l'a jamais dit, verbalisé, que l'on avait intérêt à accepter cette proposition, car sinon l'école allait fermer. Comme les années précédentes, on était à la recherche de locataires. Des représentants de la commission scolaire venaient faire l'inventaire et on sentait de la pression : qu'il fallait occuper nos locaux. La Relance (un organisme communautaire) s'y est installée. On a eu l'école Pierre-Dupuy, l'école des métiers des Faubourgs qui a pris une section complète, qui a fini par devenir la clinique de Pédiatrie sociale. Il y avait, à cette époque, des adultes dans l'école. C'était plus logique que l'on accueille une autre école primaire. L'école allait pouvoir vivre et en plus, nous accueillerions la même clientèle.*

[...]

*Pendant trois années de suite on a eu à nettoyer l'école : ils voulaient réparer tout ce qui devait être réparé, refaire toutes les cloisons. On nous a demandé de faire nos boîtes une première année, alors que nos classes étaient au deuxième étage, puis l'année suivante pour s'installer définitivement au troisième. Il a donc fallu faire nos boîtes, réaménager nos classes deux fois plutôt qu'une. » (Chantale)*

Durant l'année 2015-2016, ce passé d'école ouverte était en grande partie oublié. Seules Chantale, Marie et Jacob se rappelaient toujours de l'école qui était, à l'époque de leurs premières années d'enseignement (1999-2000), toujours semi-ouverte. Afin de remédier au problème central que posaient selon elles le modèle aire ouverte – le bruit généré par la présence dans le même espace de plusieurs classes - celles-ci avaient pris

l'initiative d'ériger elles-mêmes des cloisons avec les classeurs et les bibliothèques qui servaient de cloisons. Les murs, devenues depuis permanents, n'enregistraient plus que la gestion de l'école Laviolette, entre autres des cols bleus qui en font aujourd'hui la réfection. Ils auront d'ailleurs vu, lors de l'automne 2015, un employé du service d'entretien s'adonner à de menus travaux – recoller une tuile par-ci, refaire un comptoir par-là – sans que la directrice ait été informée de cette présence et de sa durée qui s'avérera longue de plusieurs mois.

Les murs de l'école auront aussi enregistré ma présence, alors que j'étais en train de les documenter, de les photographier, voire de les écouter me parler (!). Le récit proposé dans les prochaines sections, le récit de ce qui s'est passé entre les quatre murs de l'école Laviolette, n'est cependant pas de la même nature que celui qu'ils racontent. Plutôt qu'à une masse scolaire, composée à la fois d'une population, de bâtiments et d'une administration, plutôt qu'aux murs comme tels, les descriptions présentées dans les prochaines sections cherchent à rendre visible les effets de cette vision de l'école sur les personnes qui en ont la charge.

## 3.2- L'ÉCOLE LAVIOLETTE ET SES ÉTAGES

### 3.2.1- AU TROISIÈME ÉTAGE

Séparées par des classes vides et des espaces ouverts, les classes spacieuses et lumineuses de l'école Laviolette, installées principalement au troisième étage, encadrent un carré de locaux, où se trouvent le bureau d'Annie, orthopédagogue de l'école, et la bibliothèque. Chacune d'entre elles dégage un point de vue sur la ville, voire sur certains de ses symboles : le pont Jacques-Cartier, la tour de Radio-Canada, celle de la SQ, de nombreux édifices gouvernementaux qui l'encerclent aussi et sur lesquels flotte le fleur-fleur de-lysée. Pour cette raison et malgré la soixantaine de marches qu'il faut monter et descendre sept fois par jours pour les récréations, le dîner, le début et la fin des classes, les enseignantes de Laviolette ont préféré, lors du réaménagement de l'école, laisser les locaux

du deuxième étage aux classes de l'autre école, avec vue sur les voisins dans leur duplex situé à une trentaine de pieds.

Outre les classes de maternelle au premier, les autres classes sont situées au troisième. La vie de l'école se déroule donc essentiellement à ce niveau, physiquement séparé du premier où se trouve sa direction. Plus exactement, elle se déroule dans ses classes plus ou moins fermées sur elles-mêmes et isolées les unes des autres. De l'extérieur de leur enceinte, vues des corridors du troisième étage, celles-ci donnent l'impression de former des domaines distincts et indépendants les uns des autres, tantôt à la manière d'une chasse gardée par les enseignantes, tantôt d'un refuge dans lesquelles elles semblaient s'abriter contre la vie de l'extérieur.

Les degrés variables de fermeture et d'ouverture de la classe s'expriment d'abord par un certain rapport au temps scolaire. Sans avoir documenté les heures auxquelles arrivait et partait chaque enseignant, ce qui aurait été problématique dans le contexte des négociations syndicales et de ma recherche<sup>120</sup>, le rapport à la semaine de 32 heures obligatoires à l'école varie considérablement d'une enseignante à l'autre, en fonction des parcours professionnels, des obstacles qu'elles y avaient ou non rencontrés, parcours qui seront visibles dans la section consacrée aux portraits de classe. Je n'en proposerai donc ici qu'un tour d'horizon impersonnel afin de donner à voir l'occupation temporelle des classes, telle qu'elle est observable de l'extérieur de leur enceinte.

Ainsi pour celles dont l'entrée dans le métier avait été marquée par l'épuisement professionnel, la semaine de 32 heures est un absolu, une sorte de protection, une stratégie de survie contre le risque de sombrer encore une fois dans des *burn out* à moitié auto-infligés. Le métier « impossible »<sup>121</sup> d'enseignant rendant en effet indéfinissable le nombre d'heures qu'il faut consacrer à la tâche, l'on peut facilement exagérer, en faire trop, se laisser emballer par un projet utopique parce que, par nature, inachevable. Que la journée de travail ait eu, au troisième étage de l'école Laviolette, une fin et un début très délimités

---

<sup>120</sup> Le respect de la semaine de 32 heures faisait l'objet de la négociation.

<sup>121</sup> Selon l'expression, tirée d'un article de Freud et un peu éculée comme le remarque Mireille Cifali (1999).

dans le temps pour certaines des enseignantes m'a donc semblé moins lié à une volonté de ne pas faire d'*overtime* qu'à la peur de retomber dans le piège de l'épuisement, un piège dans lequel certaines enseignantes étaient effectivement tombées, soit en essayant de changer le système<sup>122</sup> soit en s'attachant à l'éducation de ces enfants d'une manière viscérale, qui donne envie de travailler des journées de douze heures (!). Forme de sagesse de l'enseignement, son maintien dans l'horaire prévu est aussi une manière de continuer à l'exercer longtemps!

Ainsi, chez les plus expérimentées, cette semaine scolaire obligatoire semblait plutôt être vécue comme un rythme normal de travail, une façon de travailler acquise au fil des années qui incite soit à rester dans sa classe pour préparer la journée du lendemain, y éprouver son silence et y refaire le plein d'énergie en l'absence des enfants, soit à la quitter à heure fixe pour continuer à travailler un peu, en retrait de l'école, chez soi. Les enseignantes en début et en milieu de carrière (qui ne s'étaient pas déjà brûlées) avaient plutôt tendance, de leur côté, à voir la semaine de 32 heures comme un encadrement général et flou, un nombre d'heures qu'il faut bien dépasser pour pouvoir préparer son enseignement et « *ne pas se sentir coupable de ne pas travailler la fin de semaine* »<sup>123</sup>. Une autre enseignante, la plus jeune de l'école qui n'avait pas pu s'empêcher de travailler la fin de semaine, et pressentant aussi les dangers du métier impossible qui peut vite donner l'impression de n'avoir jamais assez de temps, m'expliquera en ce sens :

*« En fin de semaine, j'ai corrigé... ça fait partie de notre de travail. J'essaie vraiment pouvoir décrocher, mais quand tu essaies de faire ça, tu « rush » plus le jour. Il y en a qui réussissent à respecter les 32 heures. Moi, ça ne me dérange pas de travailler un peu à la fin de semaine. Aussi, il faut que j'arrête de penser qu'il y a trop de choses à faire. Cette semaine, il n'y a en fait que deux lettres de l'alphabet à voir. »*

---

<sup>122</sup> En s'impliquant dans différents projets, comme Chantale (7.2) et Jacob (8.3).

<sup>123</sup> Sans documenter, par exemple, les heures auxquelles les enseignants arrivaient et partaient de l'école, ces rapports variables au temps seront visibles dans les portraits d'enseignants.

Si les journées d'école ne s'achèvent donc pas toutes à la même heure, toutes les portes des classes du troisième étage ne se sont pas ouvertes à ma recherche : huit sur 11. Sans encore pointer ici les classes « ouvertes » et les classes « fermées », l'observation de la manière dont elles sont occupées, les réseaux d'échanges entre elles, de même qu'entre les enseignantes et les autres intervenants, montrent que l'isolement des enseignantes peut prendre différentes formes: être soit la manifestation d'un sentiment positif selon lequel l'école se résume essentiellement à leur classes, soit l'expression d'un sentiment d'insécurité et d'impuissance, une sorte de repli défensif vers l'intérieur comme si la classe servait en fait comme refuge ou de chasse gardée. Cet isolement a donc différents visages qui varient aussi à l'intérieur même des pratiques et des carrières enseignantes.

De manière schématique, l'on pourrait dire que, lorsqu'elle est utilisée comme « domaine ou laboratoire pédagogique », la porte y est plutôt ouverte aux observateurs extérieurs, stagiaires et chercheurs comme moi, de même qu'aux collègues. Ces collaborations entre collègues, plutôt minimalistes<sup>124</sup> lors de l'année 2015-2016, avaient d'ailleurs, semble-t-il, été pratiquées de manière plus intensive à d'autres époques. Pendant quelques années, Chantale, Étienne et Marie avaient en effet monté ensemble un projet grandeur nature sur le Moyen Âge, créant de concert le matériel d'enseignement et décroissant leurs classes tout au long de l'année. Marie et Chantale, mis en place ensemble des activités de coopération dans leurs deux classes, un projet « poésie », les enseignantes de maternelles, créé ensemble du matériel pédagogique autour d'une formation en littéracie, du matériel de grande qualité, dont la création aura demandé un haut niveau de concertation sur plusieurs mois et beaucoup de temps.

Pourquoi ces collaborations n'ont-elles pas perduré dans le temps ? Pour l'expliquer on invoque autant le roulement de personnel et les changements de niveaux des enseignantes – les coopérations entre collègues sont plus faciles lorsqu'ils enseignent dans le même niveau ou dans celui qui le précède ou le succède – certains conflits, le refus de

---

<sup>124</sup> Elles se résument essentiellement à des échanges de matériels pédagogiques, un cours de zumba et un projet Légo et robotique dans les classes de Marie et Chantale.

collaborer avec certaines enseignantes jugées incompétents ou qui invoquent leur autonomie professionnelle pour refuser d'y participer, la lourdeur administrative des demandes qu'il faut faire pour recevoir du financement, le manque de temps. Je reviendrai sur ces problèmes plus loin. Mais notons ici que, pour certaines enseignantes, leurs classes sont aussi occupées comme une chasse gardée à partir de laquelle les propositions de coopérations sont perçues comme une forme de contrôle et vécues à travers une peur d'être jugé et observé.

Enfin, la classe, par la lourdeur des responsabilités que sa fermeture fait reposer sur les épaules des enseignantes, peut aussi être ressentie comme une prison. Si elle m'a semblé pour la plupart des enseignantes être perçue et vécue comme un local où l'on travaille seul, ou encore comme une sorte de refuge, elle semblait, pour d'autres, s'être transformée en une cellule dans laquelle l'on se contente de survivre en faisant « passer » l'année scolaire. La classe, pleine de possibilités et d'espoirs, de liberté peut en effet se refermer sur elle-même d'une manière qui conduit éventuellement l'enseignante à renoncer aux valeurs qui ont motivé le choix d'exercer ce métier. Ceci arrive souvent en début de carrière.

Dans l'une des classes du troisième étage de l'école Laviolette, l'enseignante de troisième année partageait une journée par semaine sa tâche avec une jeune enseignante, qui avait dû accepter plusieurs contrats similaires et que j'ai retrouvée en pleurs à l'heure du midi, seule avec son *lunch*, se sentant jugée et incompétente. Une autre me parlera de ses premières années d'enseignement en ces termes :

*« J'ai fait un premier contrat dans une autre école et cela s'est très bien passé. J'avais trente-deux élèves dans ma classe, mais je travaillais en collaboration avec ma collègue. J'arrive ici dans une classe de dix-huit : j'avais une classe vraiment difficile, je n'avais jamais vu ça, même si c'est vrai que je n'avais pas vu grand-chose ! C'était infernal : je pleurais tous les soirs. Premièrement, c'était aire ouverte. Il y avait une ligne de meubles comme ceux-là (elle me pointe des meubles dans sa classe) qui cachait l'autre classe à côté. Je ne comprenais même pas ce que je pouvais faire avec un groupe comme celui-là. À un moment donné, j'ai fait signe à la CP (conseillère pédagogique) pour lui demander : « vient voir si c'est moi », puis, là, elle m'a dit : « Il faut que tu arrêtes de penser que tu as une classe régulière, tu as une classe TC (trouble de comportement). [...] J'étais découragée.*

*C'était mon premier poste, je l'ai choisi : comment ça se fait que l'on est prisonnier d'un groupe... comment se fait-il que l'on ne puisse pas sortir, à part d'aller chez le docteur et de prendre un congé de maladie ?»*

Enfin, une dernière posture consiste à vouloir s'évader de sa classe : soit en y laissant entrer une multitude d'intervenants pour alléger la lourdeur de la tâche, soit en prenant des années sabbatiques, en retournant aux études, en s'impliquant dans des projets à l'extérieur de sa classe, devenant représentant syndical, directeur ou fonctionnaire ou encore chercheur en éducation... pour se donner le temps, entre autres, de décrire ce qui s'est passé lors de l'année 2015-2016 au deuxième étage de l'école Laviolette. Un lieu étrange, dont l'identité scolaire est incertaine et fluctuante et que j'ai, pour cette raison, décidé de présenter plutôt sous la forme d'un portrait.

### 3.2.2- AU DEUXIÈME ÉTAGE

Depuis que l'école du Monde est partie, l'école en rénovation accueille par l'école Laviolette, le deuxième étage semble encore plus labyrinthique que le premier. Parce qu'il a été déserté par les élèves et les enseignantes qui l'occupaient, bien que temporairement, le temps d'une rénovation, les repères constitués par cette habitation intensive, à la limite d'une surpopulation, ont disparu. Les dessins et bricolages des élèves ont été décrochés des murs, les chaises, les pupitres et les bureaux, rapatriés dans les entrepôts de la Commission scolaire. Ne restent plus dans les anciennes classes, que les tableaux verts et intelligents et quelques meubles disparates qui serviront peut-être bientôt, selon une rumeur qui court, à accueillir les enfants de réfugiés syriens. Mais pour l'instant et malgré les casiers fixés au plancher, le deuxième étage a perdu son caractère scolaire, sa forme et ses signes distinctifs.

Seuls deux locaux y sont encore utilisés : un petit local sans fenêtre qui accueille les élèves pour leurs cours de musique, et un autre plus vaste, le local d'informatique. Bien que partie intégrante de l'école Laviolette, ce qui s'y passe se différencie de l'activité qui anime les classes à l'étage supérieur, autant d'ailleurs que l'activité du local de musique diffère de celle du local d'informatique. Leur séparation du reste de l'école n'est pas seulement physique. Ce ne sont pas des classes comme les autres, et c'est pourquoi je les décris ici.

Dans le premier local, exigü, c'est la Musique, ses exigences d'harmonie et de rigueur, sa discipline qui règnent et surprennent les élèves qui y entrent et en sortent avec leur flûte, en ayant l'air de se demander, tout en lui pardonnant à l'avance : « Pourquoi ce

monsieur est-il si sévère ? D'où lui vient cette idée d'accorder une telle importance à la Musique ? »

Pour utiliser Internet à partir des ordinateurs en voie de tomber en désuétude, dans le second local, d'autres exigences commandent leur comportement. Il ne faut pas trop se poser de questions, il faut aussi se conformer aux règles, mais d'une manière différente : d'abord et avant tout, retrouver le code composé de chiffres et de lettres distribués au hasard afin d'activer cette force extrascolaire et erratique qu'est le serveur de la CSDM. Les élèves et enseignantes que j'ai accompagnés dans ce local l'approchent d'ailleurs pour cette raison, mais pas seulement, avec une avec une sorte de déférence, une attitude ancienne face à ce moyen nouveau, des postures qui s'arment de patience et se préparent à la fatalité, à la fois préventives et pessimistes, qui préparent à accueillir les déceptions que l'on redoute. C'en sera trop par contre pour un élève qui n'avait pas réussi à accéder à Internet et qui nous rejoindra en larmes à la fin de la période, n'ayant pas osé déranger plus tôt la discussion que j'entretenais avec son enseignante, Marie. « *Tu sais, certains enfants n'ont pas accès à Internet à la maison.* » Au deuxième étage de l'école Laviolette, l'on est aussi dans ce quartier qu'est Centre-Sud.

...

Quel destin la désaffectation du deuxième étage de l'école Laviolette réserve-t-elle à ses enseignantes et à ses élèves ? Car, on sent bien, surtout maintenant qu'il est presque vide et que les murs démontables qui séparaient les classes sont bien visibles, que cette vocation d'école d'accueil pour les écoles en rénovation ne provient pas d'un plan réfléchi ni d'une volonté forte susceptible de la faire perdurer dans le temps. Continuera-t-on, malgré tout, à demander aux élèves et enseignantes de l'école Laviolette de faire preuve d'un esprit d'entraide et de solidarité envers le service d'entretien du parc immobilier de la Commission scolaire de Montréal ? Car l'école Laviolette compte aussi au nombre des écoles considérées comme vétustes, selon une liste publiée dans le Journal de Montréal que me remettra Marie. Et c'est sans compter, bien sûr, la pauvreté des appartements des familles des élèves, sûrement aussi « vétustes », du moins, et pas tous connectés à Internet.

Pour les aider à s'en consoler au moins, accueillera-t-on plutôt au deuxième étage un autre organisme communautaire, le Centre de pédiatrie sociale, ma porte d'entrée dans cette école, qui a aussi quitté ses locaux un peu avant l'école du Monde ? Collaboration et arrimage entre école et pédiatrie sociale auront été plus difficiles que nous l'espérions, me dira-t-on diplomatiquement et en résumé de part et d'autre.

Quoi qu'il en soit et en attendant, pour aujourd'hui, le champ est au moins libre pour un jeu de cache-cache organisé par Frédéric comme récompense à ses élèves et dans

lequel il sera permis de s'élancer à la course entre les casiers et dans les corridors alignés devant les locaux désaffectés. Un jeu de cache-cache d'autant plus enlevé que la disparition soudaine des occupants de fortune du deuxième étage – ces autres élèves qui avaient été chassés de leur école en raison de rénovation – donnait peut-être l'impression à ceux de l'école Laviolette que leur école était hantée : objet d'une puissance mystérieuse que personne ne maîtrise, pas même leurs enseignantes, pas même la directrice !

...

### 3.2.3- AU PREMIER ÉTAGE

Alors que l'école en rénovation, hébergée temporairement à l'école Laviolette était toujours en rénovation, le premier étage qui n'avait pas vu depuis fort longtemps – quarante ans au moins – autant d'élèves, n'était plus conçu pour en accueillir autant. On se pilait sur les pieds dans les corridors devenus trop étroits en raison des locaux et de classes « recloisonnées ». Tout était surutilisé : les toilettes, les locaux du service de garde et de la cafétéria, le gymnase, la cour d'école ; et dédoublé : secrétariat, directions, salle des professeurs. Son départ mettra un terme à ces problèmes de surpopulation appartenant au monde révolu d'avant la fin des années 1970, pour redevenir le domaine de la directrice.

Isolée de l'école, qui se situe essentiellement au troisième étage, par le deuxième étage, la directrice côtoie également la travailleuse sociale dont le bureau est très proche du sien, le service de garde existant lui aussi dans un univers parallèle à celui des activités du troisième, dans des plages horaires non scolaires, avant et après les classes, sur l'heure du midi reliés par une courte période de transition à travers laquelle les enseignantes transfèrent leurs groupes aux éducatrices. On ne parle pas beaucoup des élèves dont on a la charge commune.

Dans cette école particulière, ces séparations sont sûrement davantage marquées, en raison de son organisation physique, et de son histoire, relativement atypique. Mais en même temps par son caractère étriqué, démontable, labyrinthique, caractérisé par le recyclage de la fonction de ses locaux, la segmentation de l'école en zones ségréguées d'activités, l'aménagement de l'espace scolaire est représentatif d'une certaine vision de son administration. Il est, en tous les cas, représentatif de ses effets concrets dans le lieu

physique qu'est une école. En raison de son dépeuplement à partir des années 1980, ce lieu physique qui correspond à l'école y est peut-être seulement plus visible en tant que canevas de base pour la gestion des populations scolaires, par carte scolaire.

Ainsi, le positionnement de la directrice est dans une certaine mesure aussi à l'image de la manière dont sa direction a été menée : au moins la moitié du temps dans des réunions à l'extérieur de ses locaux, principalement à la Commission scolaire. Il faut dire que l'année 2015-2016 a peut-être été exceptionnelle sur le plan administratif, comme en témoigne ce tour d'horizon des quatre premiers mois de l'année 2016 à partir de son agenda. À moins que ceci ne représente l'ordinaire de l'administration des écoles et depuis longtemps ?

*« Au mois de janvier, on a eu un prof d'anglais absent pendant plusieurs mois, remplacé par un jeune prof dont j'ai dû m'occuper. On lui a payé une libération. Je trouvais que c'était investir dans la relève... mais il est parti, le pauvre, en congé de maladie, c'est vraiment triste. Ensuite, j'ai dû suivre des séances de co-développement. Moi, j'ai dit à ma patronne : "je crois que ce n'est pas vraiment nécessaire que je les suive, je suis en plein DESS". Le DESS, c'est beaucoup analyser ses pratiques professionnelles. J'ai quand même dû me taper six rencontres de co-développement mais absolument inutiles, mal structurées, qui ne m'ont rien apporté. Il y a juste un cours où ils nous ont demandé à un moment donné d'identifier des lacunes, qui était plus pertinent. Je leur ai parlé de mon désir de m'impliquer davantage au niveau de la pédagogie, de passer plus de temps dans les classes... bref, toute cette affaire était une perte de temps. »*

Il est en effet difficile, dans ce contexte (de perte de temps), d'aller plus souvent dans les classes au troisième et de s'impliquer plus directement dans le domaine pédagogique de l'école, surtout en cette année de compression budgétaire qui a entre autres affecté les postes de conseillers pédagogiques (CP), « *qui peuvent vraiment aider les directions* » en leur permettant d'avoir une vue d'ensemble de ce qui se fait dans les classes, de raffermir les liens entre les niveaux, et de mieux soutenir certains enseignantes. En effet, il n'y avait pas cette année de CP à l'école, mais il semble que des fonds existaient toujours pour offrir ces formations de co-développement aux directions. S'impliquer au niveau de la pédagogie n'est pas évident quand l'essentiel du travail administratif des directions consiste à rendre

des comptes ou faire des demandes à la commission scolaire, tout en tentant de manœuvrer dans le dédale des décisions qui entourent la gestion même de la CSDM (et de sa politique...), comme le montre la suite de son récit du début de l'année 2016.

*« Il y a eu des colloques. Ensuite, j'ai eu certains échéanciers à respecter concernant les élèves en difficulté. En vue des examens de fin d'année, on se demande qui a besoin d'adaptation, qui a besoin de Word Q. Il faut faire le tour des élèves, remplir des formulaires. Ensuite, on tombe dans la signalisation administrative des élèves en difficulté ; on voit qui l'on envoie où l'année prochaine ; qui redouble (quoique l'on essaie d'éviter cela) ; qui l'on envoie en classe spéciale. Il y avait en même temps toutes les prévisions pour l'année, des demandes à compléter autour des inscriptions, la déclaration de clientèle : Combien d'élèves ont des codes de difficulté ? Est-ce que j'ai des classes combinées ? Est-ce que j'ai des classes TC ? On avait des rencontres avec nos patrons pour dire "vous avez combien d'élèves, c'est quoi les prévisions" : par exemple, j'ai tant d'élèves en deuxième, toi tu en as tant, il y en a trois inscrits dans mon école que je vais devoir renvoyer dans la tienne. Il y avait les exercices budgétaires à faire, le plan d'effectifs, qui consiste à se poser la question : l'année prochaine en fonction du plan proformat qu'on nous a donné, la CSDM te paye trois jours pédagogiques, toi tu payes quoi ? toi, en fonction du budget proformat que l'on t'a donné, tu payes quoi ?*

*Ah oui, j'oubliais : pendant cette période il y avait aussi plusieurs formulaires à faire remplir par les enseignants sur les affectations de postes : Veulent-elles rester dans leur niveau, être affecté dans une autre école, être en mutation libre (aller voir les postes qu'il y a ailleurs, puis choisir ou non d'y aller) ?*

*En plus, ce qu'il faut que tu saches, c'est que pendant toute cette période-là où je devais respecter toutes ces échéances, je me faisais dire que j'allais recevoir des classes de langage l'année prochaine. On me disait : "commence à regarder tes locaux, où tu vas les mettre". J'appelle la directrice de l'école d'où provenait les classes de langage, et elle me dit : "ce n'est pas quatre, c'est cinq classes". Je lui demande aussi : "il y a combien d'élèves dans tes classes?" Je ne savais rien. On a oublié de me mettre en copie dans les courriels. Le "gars" des services éducatifs ne m'a jamais parlé et écrit. Finalement, on me dit : "ce sera peut-être une autre école qui les accueillera". Jusqu'au deadline de la déclaration de clientèle, je n'ai pas su si j'avais des classes. Cela avait un impact sur le nombre de TES que je devais engager, sur tous les aspects de la gestion de l'école, en fait... Moi, j'étais dans ce stress-là, il y a des travaux à faire, des classes à réaménager... Parce qu'ils ne voulaient pas que j'utilise le deuxième étage, on aurait dû démolir les bureaux de la TES et de Psycho-éducatrice pour faire une classe, parce que finalement, c'était cinq classes. Pour que finalement, on me dise non la journée même (9 mars). »*

Revenant donc sur la question de l'aménagement et de la disposition des murs, j'en profite pour lui demander ce qu'elle pense du statut d'école transitoire (accueillant des écoles en rénovation):

*« Moi, j'en ai bénéficié comme école (en tant qu'ancienne directrice adjointe de l'école en rénovation). Quand j'ai postulé au poste ici, cela a joué en ma faveur, cela m'a donné des chances, parce que je savais ce que cela impliquait, d'être une école transitoire, ou d'y être en transit. Je trouve cela bien, si on l'utilise, mais là je me demande si on va l'utiliser et j'ai hâte de voir ce qui va arriver. Car comme ils ne veulent plus séparer une école en deux, comme ce fut le cas avec mon ancienne école – une moitié va dans une école transitoire, pendant que l'autre reste pendant les travaux – je me dis, est-ce qu'il va y avoir des travaux de prévus pour une petite école de 250 élèves ? Est-ce qu'ils vont vouloir payer ? Cela coûte très cher.*

Julie – Est-ce qu'il est parfois question que l'école Laviolette soit intégrée à d'autres écoles ?

*« Je n'en ai jamais entendu parler et je ne sais pas comment cela se passerait. Est-ce que ce sera plutôt une autre école qui arrivera ici, qui serait plus ancienne ? C'est sûr que cela va arriver un jour. L'on va fusionner. [...] Je ne sais pas ce qui va se passer ! Tu sais, à la CSDM, on pourrait m'appeler au mois d'août et me dire : "eh bien, tu accueilles une école !" On m'a d'ailleurs dit dernièrement : "il y aura peut-être des classes de communication qui sont des cas moins lourds que les classes de langage".... »*

*« Ça, c'était au mois de février et mars. Et là, on m'annonce qu'il y a une mesure du MELS qui s'en vient : on ne sait pas combien ou comment cela va être distribué, mais on nous demande quand même déjà de voir comment l'on pourrait engager du nouveau personnel (psycho-éducatrice, orthopédagogie et orthophoniste). On repart donc dans nos écoles, en se demandant aussi : est-ce qu'il y a des enseignants sur les listes, car les listes étaient vides pour la suppléance cette année ? Enfin, on nous invite à la CSDM : c'était un appel conférence avec toutes les directions d'école avec le DG de la CSDM (7 avril), où on nous annonce que l'argent ne sera pas seulement affecté aux indices de défavorisation 9-10 mais aussi au 8-7, et que pour y arriver, ils vont aller ponctionner dans le fonds 7 et 8, parce qu'ils vont nous en redonner de toute façon du Ministère. Tout cela n'aura peut-être qu'été au fond un tour de passe-passe.*

*« Je m'explique plus clairement. D'abord, il y a eu la mesure pour cette année : celle-là, on nous l'a donnée vraiment (la mesure 2). J'ai reçu 30 000\$. J'ai fait une demande de personnel, après il y a eu un affichage. On voulait tout de suite aller chercher des gens, mais on ne pouvait pas ; alors c'est une chance qu'au premier*

*affichage cela n'ait pas fonctionné. Cela nous a permis d'avoir Jessie puis Alexandra, comme nous le voulions au départ. Il fallait dépenser cet argent-là tout de suite, maintenant, tu vois. On aurait pu l'avoir au début de l'année... Elles ont été utiles, mais... Aussi, on te donne des sous, mais il faut que cela passe par le comité EHDAA, que les profs soient consultés, il faut que tu entres cela dans le système avant minuit ce soir... Il faut donc aller vite, vite et consulter tout le monde, il faut que cela soit documenté, présenté au CÉ. On était sous pression, toutes les directions, même les directions expérimentées*

*« Ensuite, on a eu l'information pour l'année prochaine, (qui relève du tour de passe-passe) : "Oui, on vous emprunte, mais c'est pour mieux vous redonner...", nous dit-on lors de la réunion avec le DG le 7 avril. Moi, on est venu me chercher l'équivalent de 75 000\$ dans le fonds 8 et le fonds 7 (École montréalaise et Opération solidarité), puis on m'a redonné (une partie) de l'argent du Ministère que je ne pouvais plus utiliser pour le matériel : seulement pour des salaires de spécialistes : orthopédagogue et orthophoniste, psycho-éducateur. Au fond, ce que je me suis dit, c'est que le Ministère nous donnait cet argent de toute manière, alors la CSDM en a profité pour aller récupérer des sous dans nos écoles. Parce qu'au fond, j'aurais pu avoir la totalité d'Opération solidarité, la totalité d'une École Montréalaise, plus la totalité de l'argent que le Ministère me donnait de toute façon...*

Julie – Est-ce qu'il y a eu une révolte des directions quand on vous a annoncé cela ?

*Il y a eu des messages de passés... Mais bon au bout du compte j'ai quand même 30 000\$, on m'a redonné une partie des 75 000\$. Je pourrai, l'année prochaine, avoir deux jours de plus d'orthopédie.*

*« En fait, peut-être que le Ministère s'est rendu compte, après l'exercice financier, qu'il restait des sous. C'est les élections qui s'en viennent, on en a profité pour investir en éducation. La CSDM, voyant qu'il était « buy-passé » et que c'était beaucoup d'argent, ils se sont dit "on va aller piger dans leur fonds, puis on va le redistribuer nous-mêmes ou le garder pour notre déficit". Je ne veux pas avancer de choses, mais... Tu sais, dans ces réunions de la CSDM, quand on te parle de redressement financier, c'est tellement hermétique, ce sont juste des mots, ils nous parlent et nous parlent et nous bourrent la tête. Tout cela est tellement loin de nos écoles.*

Et c'est ainsi qu'a été gérée l'école Lavolette en cette année 2015-2016, au premier étage, par une force mystérieuse qui hante aussi le deuxième étage et qui habite dans ses murs depuis longtemps ; des forces qui parlent une langue hermétique, incompréhensible que personne ne semble maîtriser, pas même la directrice... sa première victime en réalité !

*«Je me sens isolée dans mon bureau, mais je n'étais pas pour choisir les petits locaux sans fenêtre qui sont peut-être plus centraux »,* me dira-t-elle lors de notre entretien dont j'ai retranscrit un long segment au cas où effectivement ce bilan 2016 de la vie administrative de Laviolette décrive en fait sa normalité.

## CHAPITRE 4- CE QUE L'ON PEUT ET NE PEUT PAS FAIRE ET ESPÉRER LORSQUE L'ON EST ENSEIGNANTE

Ce qui frappe, lorsque l'on s'attarde à l'histoire de cette école, c'est qu'à aucun moment celle-ci n'a véritablement eu les moyens d'auto-définir son devenir. Il est en effet facile de démontrer - ce à quoi servent la description proposée ici et son analyse - que l'école, comme entité administrative, a en effet très peu de pouvoir et qu'en son sein les enseignantes en n'ont pratiquement aucun.

Malgré les velléités de décentralisation vers l'école de certaines fonctions administratives depuis l'année, l'école est restée une structure administrativement faible par rapport aux organismes centralisateurs qui la gouvernent : le Ministère et la Commission scolaire. Une première tentative de décentralisation sera proposée à la fin des années 1970s avec la publication du Livre orange<sup>125</sup> qui suggère que les écoles se dotent d'un projet éducatif. « Mais les contraintes administratives (ministérielles et locales), financières et syndicales rendaient la réalisation d'un véritable projet éducatif presque impossible », commente Richard Charron (1994 : 4) dans un article résumant les grandes étapes de cette « démocratisation » des structures administratives entourant l'école. En 1988, cette volonté se concrétise sous la forme d'une obligation pour les établissements scolaires de mettre en place un Conseil d'orientation et de la transformation du statut légal de l'école à travers l'adoption de la Loi 107 qui définit l'école comme

« un établissement d'enseignement destiné à assurer la formation de l'élève [...], [et] à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif et des autres dispositions qui régissent l'école » (art. 36). (Charron 1994 : 4)

Cependant, malgré cette modification de la Loi sur l'instruction publique,

---

<sup>125</sup> Sous le titre *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec (1979).

« l'école n'a cependant pas d'autonomie légale. "Seule la commission a la personnalité morale comme corporation publique. En droit administratif, il faut plutôt qualifier l'école publique québécoise actuelle d'instance ou d'établissement déconcentré plutôt que décentralisé... Ses organes ont des pouvoirs qui lui sont expressément conférés par la loi (directeur, conseil d'orientation) ; elle a son budget, son personnel, ses ressources matérielles et financières, ses locaux, mais elle demeure partie intégrante de la commission scolaire" (Garant, 1992, p. 194) » (Charron 1994 : 5)

Avec la modification de la loi sur l'instruction publique de 1998 dans la foulée de la réforme Marois qui a également entraîné la déconfessionnalisation des Commissions scolaires, les Conseils d'orientation deviendront les Conseils d'établissement. À ces pouvoirs essentiellement consultatifs, s'ajoute celui d'adopter « le projet éducatif de l'école » (art. 74), qui doit par ailleurs être établi « en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire et comporte : les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif, notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves ; les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite » (art. 37.1) ; s'ajoute également le pouvoir d'adopter « le budget annuel de l'école [et de le soumettre] à l'approbation de la commission scolaire » (art. 95), qui fournit aux directions un budget proformat dans lequel l'attribution des fonds est déjà définie, comme l'expliquait la directrice dans la section de 3.2.3. Le statut légal de l'école ne change pas cependant. Seule la mission de l'école est modifiée :

« L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement. »

« Elle a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire. » (art. 36)

Face à ces modifications de la loi sur l’instruction publique, ce sont donc toujours celles qui sont adoptées via la Loi 60 qui fédère l’organisation de l’éducation scolaire. Celles-ci auront consisté à mettre en place la structure nécessaire – le MEQ – pour pouvoir gérer les écoles sous une seule administration centrale et permettre « les coordinations horizontales et verticales » nécessaires à la démocratisation de l’école<sup>126</sup>.

Aujourd’hui, les enseignantes usent des pouvoirs que leur confère la loi sur l’instruction publique via le conseil d’établissement et deux comités dont la formation et les fonctions relèvent de la convention collective des enseignants : le Comité de participation des enseignantes et enseignants aux politiques de l’école (CPEP)<sup>127</sup> et le Comité des Élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (CEHDAA)<sup>128</sup>. Selon l’utilisation qu’en ont faites les enseignantes de l’école Laviolette lors de l’année 2015-2016, le premier comité servait essentiellement la formation d’autres comités (vocabulaire scolaire, rédaction du plan de réussite, etc.). Il n’aura eu que pour fonction que de s’assurer que la directrice consulte les enseignantes à propos de certaines décisions entourant l’allocation du budget à certains services de l’école et le choix des formations. Le second, composé de la directrice, de la travailleuse sociale, de la psycho-éducatrice et de l’éducatrice spécialisée, a le mandat de déterminer quels élèves nécessitaient un plan d’intervention. Ces conseils étant tenus pendant les heures de cours, les enseignantes n’y participeront cependant pas cette année.

---

<sup>126</sup> Pour un résumé des pouvoirs attribués au Conseil d’établissement, voir le *Rapport annuel sur l’état et les besoins de l’éducation 2006* publié par le CSÉ, intitulé *Agir pour renforcer la démocratie scolaire*, p. 13-14, et un résumé des « Événements qui ont marqué l’évolution de la démocratie scolaire au Québec », p. 15.

<sup>127</sup> Tel que défini dans ce document de l’Alliance des Professeurs et Professeures de Montréal, disponible à l’adresse

suyvante : [http://allianceedesprofs.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/APPM/Formulaires/Nominations/election\\_CPEPE.pdf](http://allianceedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Formulaires/Nominations/election_CPEPE.pdf) : « Le CPEPE peut compter un maximum de deux membres de la direction et jusqu’à sept enseignantes ou enseignants auxquels l’on comptabilise une heure par semaine à l’intérieur de la semaine de travail, au volet tâche complémentaire. Il est recommandé d’y prévoir la présence d’au moins une personne déléguée. La convention précise aussi, à l’article 4-2.00, certaines dispositions de la Loi sur l’instruction publique (LIP) qui attribuent au personnel enseignant le droit de soumettre des propositions à la direction sur certains objets.

<sup>128</sup> Pour une présentation de ce comité, voir ce document à l’adresse suyvante : document <http://seom.qc.ca/wp-content/uploads/2013/06/Guide-pratique-EHDAA.pdf>.

Dans un texte intitulé *Le virage du succès. Sociologie d'une opération* (2008), Gilles Gagné défend l'idée selon laquelle cette introduction de la démocratie participative aurait eu pour effet de court-circuiter la formation de communautés enseignantes cohésives. Dans le même esprit, Jean Gould et Nicole Gagnon (1990) cité plus haut, soutiennent qu'une autre situation prévalait avant la création du Ministère de l'éducation, dans les écoles où des communautés enseignantes fortes y auraient déjà existé. Il est difficile de voir, cependant, à travers l'histoire que raconte la mémoire de ses murs, que cela ait vraiment été le cas à l'école Laviolette. Il semble au contraire que son programme et son organisation soient définies de l'extérieur et selon des prérogatives qui ne relèvent pas depuis longtemps d'un éthos enseignant, mais des logiques qui ont présidé à la massification de l'éducation, puis à la démocratisation de l'enseignement. S'il était possible de faire cette histoire-là, l'histoire d'un éthos enseignant à l'école Laviolette, nous retrouverions peut-être à l'intérieur des classes des maîtres d'école se ressemblant davantage, tous contraints de suivre des manuels scolaires et d'y offrir un enseignement religieux.

Dans *Lettre à un enseignant*, Paul Inchauspé rappelle à ce sujet que le « Programme d'étude des écoles élémentaires du Québec » décrivait les sept années de scolarité obligatoire jusqu'en 1962, dans

un livre de sept cent cinquante pages [dont] la moitié était consacrée au contenu d'enseignement religieux (quatre heures par semaine toute l'année), soixante-dix à celui du français – essentiellement à la lecture, l'analyse, la grammaire, l'orthographe et la rédaction (dix heures par semaine en première année, douze heures en troisième année, neuf heures en septième année et trente minutes de plus par semaine, les cinq premières années pour l'écriture) – autant de pages à l'arithmétique (cinq heures par semaine les quatre dernières années). Les autres matières étaient l'histoire du Canada, la géographie, la langue seconde, la bienséance, l'hygiène, l'enseignement ménager pour les filles, les travaux manuels pour les garçons, l'initiation à la musique, la culture physique, la calligraphie, le dessin, l'agriculture. Pas une fois le mot « science » n'apparaît, mais dans une matière intitulée « connaissances usuelles » on parle des fleurs, des animaux, des oiseaux, nos amis, des maisons d'autrefois et d'aujourd'hui, du cheval et de l'auto, du papier et du caoutchouc... Ces renseignements étaient donnés à la septième année, année charnière d'orientation du temps<sup>129</sup>. Les "états de vie" qui attendaient le jeune se déclinaient selon qu'il était garçon ou fille. Garçon, il avait le choix

---

<sup>129</sup> Correspondant aussi à la fin de la scolarisation obligatoire jusqu'en 1962.

entre la vie sacerdotale, la vie religieuse ou la vie laïque. Fille, son choix était plus limité, seules la vie religieuse ou la vie laïque s'offraient à elle, on l'instruisait sur la "vocation naturelle de la femme" et sur son "rôle propre". (Inchauspé 2007 : 18)

Malgré la place toujours importante qu'occupe dans les salles de classe, selon la position défendue ici, une pédagogie instrumentalisée à des fins de moralisation sociale (ou pour socialiser), il ne fait en même temps pas de doute que les enseignantes de Laviolette prodiguent à leurs élèves une éducation bien différente de celles qui caractérisait cette période pré-rapport Parent, ne serait-ce que par la disparition des quatre heures d'enseignement religieux par semaine, enseignement qui teintait aussi le reste des matières enseignées, de même que la finalité de la scolarisation. Mais les enseignantes et les directions d'hier seraient-elles si différentes des enseignantes et directions d'aujourd'hui, si l'on pouvait les observer plutôt sous l'angle de leur participation à la vie de l'école comme telle ? Car n'étaient-elles pas aussi forcées (de même que leur direction) de se rapporter à la structure plus ancienne que le MEQ, aussi bureaucratique et centralisatrice, que sont les commissions scolaires?

Les développements proposés dans la prochaine section s'attardent sur les limites effectives de ce pouvoir enseignant, tel qu'il est observable aujourd'hui sur le terrain d'une école primaire ordinaire et au-delà des pouvoirs qui leur sont officiellement attribués par les différents comités de l'école. Ainsi, plutôt que de m'intéresser à ces instances dans lesquelles les enseignantes arrivent effectivement à prendre certaines décisions concernant leur école, j'ai cherché à documenter le pouvoir effectif des enseignantes en interrogeant ce qu'elles pouvaient accomplir ou espérer accomplir dans leur école avec les moyens concrets qui leurs étaient impartis, soit via le financement de leurs activités, le temps qui leur est alloué pour accomplir leur tâche et continuer à se former. Il s'agit donc moins d'évaluer les décalages entre les articles de la loi sur l'instruction publique<sup>130</sup> qui définissent une répartition de fonctions et leur application concrète, mais de mettre en perspective le pouvoir actuel des enseignantes par rapport au « pouvoir d'action », au sens

---

<sup>130</sup> Articles 74 à 95, qui concernent les « fonctions et les pouvoirs généraux » du Conseil d'établissement.

arendtien du terme, qu'elles pourraient avoir dans un gouvernement de l'école par les enseignantes.

#### 4.1-« TAKEN FOR GRANTED » MINIMALISTE

##### 4.1.1- FAIRE AVEC LE MANQUE DE FINANCEMENT

Notons d'abord que le « taken for granted »<sup>131</sup> des enseignantes en matière financière ne prend que le strict minimum pour acquis (!) Ceci s'exprime à plusieurs niveaux de l'expérience du métier d'enseignant.

Cette pauvreté est visible à petite comme à grande échelle : à celle d'abord, microscopique, de la gestion du matériel de base requis pour l'enseignement. Pour vérifier peut-être si j'étais assez débrouillarde pour être l'enseignante que je prétendais vouloir devenir, l'une des enseignantes m'a d'ailleurs mise au défi d'imprimer le nom de certains élèves sur une feuille d'étiquettes à moitié remplie, à partir de l'une des imprimantes fonctionnelles de l'école. Je n'aurais pas réussi ce test sans l'aide de l'enseignant de sixième année – un enseignant expérimenté qui avait donc déjà une longue habitude de cette économie de bouts de chandelles...

Les interrogeant sur ce budget modeste de photocopies, une autre me parlera d'une révolte de jadis, en l'occurrence aujourd'hui abandonnée pour des raisons que je n'ai pas jugé nécessaire de questionner, entre autres parce qu'elles m'ont semblé évidentes : écologisme et pauvreté faisant bon ménage. Cette révolte aux finalités rendues caduques par l'importance de la récupération ne pouvait en effet qu'être une réminiscence lointaine de cette enseignante. Aurait-elle eu l'idée de continuer le combat, elle se serait sûrement heurtée à cette alliance nouvelle d'autant plus forte qu'elle s'ancre dans cette vieille vertu de l'enseignant : ce sens de la débrouillardise, cette épreuve de réalité à laquelle j'ai échoué ! Un sketch du *Bye Bye* de l'année 2015, année de compression budgétaire en

---

<sup>131</sup> J'emprunte ce concept à voir Emily Martin qui s'y réfère en introduction à *Flexible body* (1994 : Éexiii) en l'utilisant dans son sens courant.

éducation, oubliée comme les autres aujourd'hui, lui a d'ailleurs rendu hommage, rappelant qu'à l'école du Renouveau pédagogique comme jadis à celle d'Émilie Bordeleau, on sait toujours s'organiser avec les moyens du bord<sup>132</sup>. Les élèves sont obligés de faire brûler dictionnaires et manuel pour chauffer la classe, il manque à l'enseignante des craies...

La représentation de l'école qui y ait dépeinte cependant n'est pas tout à fait juste, car c'est moins dans les classes que le manque de financement est criant, que dans les services qui concernent le suivi des élèves tout au long de leur scolarisation. Les « coupures budgétaires » affectent en effet plus directement les services éducatifs situés dans cette zone intermédiaire qui n'est pas protégée par l'enceinte de la classe.

Les coupures auront à l'école Laviolette en cette année 2015-2016 affectées en premier lieu le service de conseiller pédagogique (poste qui avait pratiquement disparu) et le service d'orthopédagogie. Le récit complexe, tout en définancement et refinancement, proposé par Annie lors de son entrevue, montre que les jours dédiés à l'orthopédagogie à l'école Laviolette ont fluctué entre 3 et 6 jours à temps plein durant les dix dernières années. Ceux-ci ont d'ailleurs aussi fluctué lors de l'année 2015-2016 en raison des fonds réinvestis provenant mesure 2<sup>133</sup> qui ont servi à Laviolette à engager deux enseignantes pour les trois derniers mois de l'année scolaire afin d'assister l'orthopédagogue.

À force d'être économe, il arrive cependant que le budget de l'école<sup>134</sup>, de même que celui qui est alloué à chaque classe, soit excédentaire, comme il arrive aussi que la commission scolaire et le MEQ soient aussi en « surplus » à force de rationalisation budgétaire. Dans le premier cas, lorsque c'est l'école qui est trop « riche », celle-ci doit retourner les fonds dans une enveloppe gérée par la commission scolaire : ils sont alors remis à un programme appelé « Opération solidarité », et sont ensuite redistribués « équitablement » entre les

---

<sup>132</sup> Le sketch en question peut être visionné en inscrivant dans la barre de recherche: ICI Radio-Canada. Bye Bye 2014 - École PLQ ABONNEZ-VOUS.

<sup>133</sup> Voir la section 3.2.3.

<sup>134</sup> « Mais pour cela, comme me l'expliquait l'une des enseignantes en me parlant des années où il y avait des budgets disponibles pour des classes vertes, il ne faut pas qu'un membre du personnel de soutien soit malade » ; certains de ces salaires étant directement attribués par un budget administré par la direction de l'école.

écoles. Cela aura été le cas lors de l'année 2015-2016 :

*« Seuls les fonds ramassés par des activités de financement des parents ou des dons sont protégés ; tout ce qui reste dans les autres fonds est récupéré par la CSDM dans un seul fonds. J'ai peut-être fait trop attention cette année, il reste de l'argent dans tous les fonds. J'ai offert aux enseignants de venir me voir, s'ils avaient des projets spéciaux... je n'ai pas eu beaucoup de visites. » (directrice)*

Dans le second cas, lorsque c'est le ministère de l'Éducation qui découvre des fonds supplémentaires dans ses budgets, ce sont les écoles (ou les commissions scolaires) qui se voient attribuer une enveloppe pour financer des services précis, comme cela aura également été le cas en cette année scolaire 2015-2016 avec la mesure 2<sup>135</sup>.

Le fait que l'école soit pauvre s'exprime aussi en tant que réalité incontournable via les modes de financement des projets qui la concernent ou d'achat de matériels dispendieux. Par exemple, pour financer une patinoire dans la cour de l'école, un financement a dû être demandé à la Commission scolaire, de même qu'à des fondations caritatives. Les budgets de l'école ne couvrant que le strict minimum, même si celui-ci est parfois excédentaire, ses sommes excédentaires sont aussi gérées de l'extérieur. En somme, pour obtenir des fonds afin de financer certains projets ambitieux, il faut donc s'adresser à des organismes externes.

Au début des années 2000, l'école s'est aussi vu transformer en école d'accueil, comme il en a déjà été question dans la section 3.1 pour les écoles en rénovation. On aura donc aussi fait, à cette échelle plus grande, avec les moyens du bord, dans un esprit de récupération – des locaux ici plutôt que des feuilles potentiellement photocopiées. D'autres possibilités auraient pu être envisagées : entre autres, la transformation du deuxième étage en école financée d'une manière qui aurait répondu vraiment au besoin des élèves qui comptent parmi les plus défavorisés du Québec. L'idée d'utiliser ces locaux vides pour plus de classes accueillant moins d'élèves (de l'école Laviolette), plus d'intervenants, plus

---

<sup>135</sup> Voir le récit de la directrice à la section 3.2.3.

de ressources, comme le souhaitent d'ailleurs les syndicats d'enseignement, est donc restée à l'état de revendication impossible à mettre en place. Les proposer sérieusement, militer en leur faveur dans un contexte où se présentaient les conditions, du moins physiques, nécessaires pour cette grande transformation de l'école, « *ce n'était pas possible, il n'y avait pas les subventions* » me dira une enseignante.

L'on peut toujours exclure ces interprétations en posant comme un fait objectif la pauvreté du système d'éducation. Mais en réalité, il est très difficile de savoir si les écoles sont plus pauvres aujourd'hui qu'hier. À plus courte vue, la manière dont les budgets ont affecté cette année à l'école Laviolette, sous la forme de coupures – des conseillers pédagogiques entre autres, regroupées à la CSDM – puis sous la forme d'un réinvestissement *in extremis* avec la mesure 2 (voir sect. 3.2.3), laisse penser que cette pauvreté de l'école relève en partie de la croyance, d'une croyance qui veut que l'on « manque d'argent dans le système ». Car l'école Laviolette est bien pauvre, même si ses classes ne manquent pas matériel pédagogique varié et bien adapté aux besoins, un matériel spécifique à l'éducation en salle de classe. C'est que le projet que les enseignantes y poursuivent, toujours riche de ce sens au moins, est également traductible en objets pédagogiques accessibles à peu de frais. Or, à l'extérieur, au contraire, les choses de l'éducation semblent avoir un prix toujours trop élevé : le prix de la poursuite de la finalité autoréférentielle d'une « saine » gestion budgétaire.

#### 4.1.2- FAIRE AVEC LE « MANQUE » DE TEMPS (EN FAISANT TOUT DANS SA CLASSE)

En matière de temps aussi, le « *taken for granted* » des enseignantes de Laviolette est également minimaliste, même si paradoxalement elles ont souvent l'impression d'en manquer. Ce paradoxe s'explique sûrement par le fait que le temps ne manque pas plus que le financement pour accomplir le projet par nature pédagogique des enseignantes, se rapportant d'abord à leur classe. C'est pourquoi, par exemple, mes suggestions d'augmenter le nombre d'heures et de journées d'enseignement, ou encore d'y intégrer les heures de services de garde en y envisageant davantage le travail des éducatrices comme

du co-enseignement n'ont pas soulevé d'enthousiasme particulier. En réponse à ces propositions, l'une des enseignantes m'expliquera:

*« ce qu'il faut plutôt viser, c'est de rendre suffisamment autonomes les élèves, pour pouvoir se libérer pendant la journée (dans la classe), de manière à avoir le temps d'aider ceux qui auraient peut-être besoin de plus d'heures pour leurs apprentissages. »*

À la question : « *Combien d'heures de plus d'orthopédagogie faudrait-il exiger pour permettre à tous les élèves de suivre le rythme ?* », une autre enseignante me répondra : « *Une heure par jour avec Annie dans ma classe suffirait sûrement.* »

Pour ce qui est du temps de préparation, les enseignantes aimeraient effectivement avoir plus de temps « libéré » à cette fin, mais elles ne voient pas comment cela serait possible, du moins sans affecter le temps alloué à la tâche prévue par leur convention collective. Quant à l'idée de se donner plus de temps à l'échelle des années consacrées à l'enseignement du programme scolaire, à savoir de jumeler des niveaux scolaires en trois cycles au primaire – idée concrétisée par le Renouveau pédagogique<sup>136</sup> –, elle semblait avoir été oubliée lors de l'année 2015-2016, et ne pas avoir suscité non plus les collaborations souhaitées par le nouveau Programme de formation (PFÉQ) :

*« Le développement de compétences et l'organisation de l'enseignement par cycles sont une invitation à toute l'équipe-école à se mobiliser autour du projet éducatif de l'établissement. Concertations pédagogiques, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies. (PFÉQ : 6)*

Lors de l'année scolaire 2015-2016, quinze ans après l'implantation de la réforme, le niveau scolaire semblait bien être resté l'unité principale de la scolarisation malgré la dernière réforme de l'éducation. De sorte que quand je proposerai, lors d'un dîner dans la salle des professeurs, que tout ce qu'il faudrait pour aider cette élève, une enfant timide et

---

<sup>136</sup> Mais qui sera vite abandonné après l'implantation de la réforme : voir la prochaine note.

plus petite que les autres, ce serait de lui laisser un peu plus de temps, l'enseignante de troisième année à qui j'avais peu parlé et qui n'a pas participé à ma recherche, elle aussi timide, me répondra : « *comment ?* ». Un « comment » écho dans la salle des professeurs presque vide à ce moment, un « comment » qui cherchait vraiment une réponse, une manière de surmonter une limite réelle, tangible : qui demandait à la fois comment faire dans le contexte de sa classe et dans le contexte d'une scolarisation organisée en niveaux, comment faire pour escalader ces murs qui structurent la scolarisation, comment y arriver seule ?

Lorsque le sujet des cycles redevenait à l'ordre du jour, c'était soit pour expliquer qu'il n'est pas toujours facile de « travailler en cycles » avec certains collègues, soit pour s'en plaindre en l'associant au problème du redoublement scolaire, sinon à celui de l'imprécision du PFÉQ et des compétences et connaissances à évaluer dans le bulletin :

*« Quand j'ai commencé à enseigner, nous n'avions plus le droit de faire redoubler, ou seulement en fin de cycle. Le MELSQ ne nous autorisait pas à faire redoubler à moins de cas spéciaux. Ça nous mettait hors de nous-mêmes. On envoyait les élèves à la guerre avec une trempette au lieu d'une mitrailleuse ! Je n'ai pas eu connaissance qu'il y ait eu un décret qui soit arrivé. Je pense que le retour du redoublement est le résultat d'un écœurement d'un peu tout le monde. Tranquillement, il y a eu des directions qui en ont eu assez et qui se sont dit : "on ne va pas mettre les élèves dans la misère tout de suite !" ».<sup>137</sup>*

Pour sortir les élèves de leur « misère », les enseignantes n'ont pas non plus vraiment le luxe du temps qu'il faudrait prendre afin d'avoir le recul nécessaire pour mettre en place les solutions qui leur permettraient d'espérer y parvenir, ou du moins ne pas se décourager en s'attachant à cette finalité. Annie, auteure de la dernière citation, donnait

---

<sup>137</sup> Dans un article portant sur les grandes lignes de la dernière réforme de l'éducation, Gérard Guimon (2009) résume le changement concernant l'implantation des cycles et le retour du redoublement par niveau. De 2001 à 2008, le gouvernement apporte des changements importants au règlement qui encadre les écoles et les commissions scolaires dans l'offre de services éducatifs. Le règlement instaure tout d'abord des cycles d'enseignement d'une durée de deux ans au primaire et au premier cycle du secondaire, chaque cycle devant être complété avant que soit établi un bilan des apprentissages de l'élève. Au cours du cycle, huit communications aux parents sont prescrites (dont cinq bulletins, en plus du bilan) pour faire état de la progression de l'élève et, à la fin, décider du passage de l'élève au cycle suivant. La possibilité de redoublement à l'intérieur d'un cycle n'était pas initialement envisagée. Elle a été introduite dans le règlement par la suite.

elle-même l'impression d'être forcée d' « aller à la guerre avec des trempettes plutôt que des mitraillettes ». Ainsi, m'expliquera-t-elle,

*« J'aimerais tellement m'inscrire à la maîtrise, mais les cours ne sont pas offerts le soir, je ne peux pas prendre d'année sabbatique, à moins de la financer sur cinq ou dix ans à même mon salaire dont j'ai besoin pour payer mon hypothèque. En plus, j'ai mes deux enfants qui sont encore petits. »*

Ne pouvant donc continuer à se former à l'université, elle se contentait des quelques formations offertes lors des journées pédagogiques, portant cette année sur une formation qu'elle avait déjà suivie. Elle se contentait aussi de ses recherches sur Google et de l'espoir que l'école Laviolette serait adoptée par la Faculté d'Éducation de l'UQUAM à partir d'un programme d'un organisme communautaire à but non lucratif appelé « Adoptons une école »<sup>138</sup>. Elle me parlera aussi d'une « autre époque » où les conseils pédagogiques de la CSM existaient toujours, de même que de son regret de devoir laisser partir sa collègue de fortune attachée à l'école en rénovation.

*« L'échange avec les autres orthopédagogues est super important... on reçoit une infolettre tous les mois, mais ce n'est pas suffisant... C'était vraiment intéressant de travailler avec Judith [orthopédagogue de l'école en rénovation], poursuit-elle. Ce sera vraiment plate lorsqu'ils partiront. Les échanges, ça manque : je ne suis pas la seule à le dire. La Commission scolaire nous a offert dernièrement un 4 à 6. 290 personnes étaient dans l'envoi. Plusieurs personnes ont répondu qu'elles auraient vraiment voulu venir, mais qu'étant donné l'horaire de la rencontre (après les classes), elles ne pourront pas y assister. À quand le retour des conseils pédagogiques ! Ça existait avant qu'ils soient fusionnés puis abolis. Ils avaient lieu un après-midi par mois. Chaque orthopédagogue parlait de ses coups de cœur, de ses besoins, on explorait ensemble le nouveau matériel. Si nous étions vingt à nous poser des questions au sujet d'une difficulté en orthographe, on décidait d'organiser une rencontre avec un spécialiste. J'essaie de reconstruire un conseil pédagogique, maintenant. »*

Les enseignantes de l'école Laviolette ont en fait très peu de temps alloué au sein de leur tâche pour être formés : quelques jours par an seulement. Aussi, on ne les libère pas non plus pour former leurs collègues. Ainsi, lors de l'année 2015-2016 les enseignantes de première et de troisième années ont suivi une formation qu'avaient déjà suivie Annie et les enseignantes de maternelle pendant quatre ans et qui étaient devenues, elles-mêmes,

---

<sup>138</sup> Ce programme cherche à convaincre les fondations des grandes institutions publiques et parapubliques à « adopter une école ». Par exemple, Kent Nagano et l'OSM avaient déjà adopté une école en finançant la rénovation d'un local de musique. La Faculté d'éducation de l'Uqam envisageait d'adopter l'école Laviolette.

expertes de cette méthode. De plus, si elles ont parfois l'occasion de transmettre leurs savoirs à des stagiaires en enseignement, ce n'est pas nécessairement en raison de cette expertise. L'une des enseignantes de maternelle, une enseignante chevronnée qui maîtrise tous les aspects de sa pratique, une pratique réflexive et exigeante, me parlera de sa déception de ne pas avoir reçu d'étudiante cette année. «*Je pense que j'ai la réputation d'être sévère dans mon évaluation des stagiaires*», me dira-t-elle, lorsque je la questionnerai sur la manière dont les étudiantes au baccalauréat en enseignement sont jumelées à leurs maîtres de stage, semble-t-il donc, par ouï-dire et selon la réputation. Bref, ce besoin de transmettre à d'autres son métier, particulièrement intense lorsque l'on fait le choix d'être enseignante – quelqu'un dont la mission est justement la transmission – aura trouvé très peu de gratification lors de l'année scolaire 2015-2016. Seule une enseignante sur dix a accueilli une étudiante. Qu'on ait finalement accepté de me recevoir dans la plupart des classes fut peut-être une façon de combler ce manque.

Peu nombreuses, pré-sélectionnées par la commission scolaire et ses formateurs, certaines formations sont aussi parfois offertes par d'autres corps professionnels, entre autres une formation proposée par les psycho-éducateurs employés aux services pédagogiques de la CSDM à laquelle j'ai eu la possibilité de participer. Suite à une démarche qui semblait avoir été amorcée l'année précédente lors d'autres formations, cette nouvelle rencontre dans les locaux de la Commission scolaire visait à amener les représentants de chaque école à présenter les résultats des sondages qu'ils y avaient menés sur « leurs valeurs ». À partir d'une liste d'une centaine de valeurs sous-divisées en cinq catégories proposées par les formateurs, les équipes-écoles avaient en effet été conviées à sonder leurs élèves et leurs parents, ou seulement les enseignantes, comme à Laviolette. Il s'agissait ainsi de déterminer les valeurs essentielles de l'école en vue de réécrire leur code de vie au regard de ces principes plutôt que de le repenser seulement à partir de situations problématiques ou encore d'un canevas de base de type « règlement scolaire ».

Comme ce questionnement, en un sens, est proche de ma recherche, j'étais enthousiaste à l'idée d'y participer et de connaître le résultat des sondages. Toutefois, je me suis vite rendu compte qu'elle s'en distinguait en même temps par un point essentiel. En effet, plutôt que de chercher à comprendre l'école à partir de sa pratique quotidienne,

enracinée dans une histoire culturelle ancienne, une histoire intimement liée à l'émergence de la « discipline » comme forme sociale, celle-ci avait plutôt pour objectif de susciter une « remise en question » au nom des valeurs qui seraient davantage représentatives de celle de l'équipe-école, celle-ci ayant pris le temps lors d'une réunion de les choisir ensemble à partir de ce formulaire. Cette approche désincarnée du fait scolaire, qui confond école et clinique (voir la discussion théorique sur l'éthique) a d'ailleurs suscité la révolte d'un groupe d'enseignantes après que les psychoéducateurs animant la séance aient expliqué, aidés d'un tableau sur PowerPoint, la distinction entre « enseigner » et « punir ».

Quand j'ai exprimé mes réserves face à cette façon d'aborder le problème de la discipline scolaire (puisqu'il faut bien la nommer par son nom !) à l'une des enseignantes de Laviolette, elle a néanmoins défendu cette démarche comme une évolution par rapport à celle qu'elle avait elle-même contribué à mettre en place pendant plusieurs années. Ne se permettant donc aucune critique, celle-ci était pourtant bien outillée pour en proposer une, entre autres pour réfléchir au problème de la discipline en relation avec celui de la violence qui entoure la sanction, à la fois réponse à un acte violent et forme de violence comme telle possiblement stigmatisante et qui est, en fait, le vrai nerf de la guerre (et non la reconnaissance de ses « propres » valeurs à partir d'un formulaire). En effet, ayant travaillé à tenter de le régler à travers une participation intensive et continue sur plusieurs années à différents comités entourant le code de vie, suivis plusieurs formations en ce sens<sup>139</sup>, après avoir été elle-même formatrice, après avoir utilisé dans sa propre classe des outils tels que le « sociogramme »<sup>140</sup>, elle aurait probablement mieux su penser cet exercice. Ce n'est cependant pas elle qui a été libérée pour s'y consacrer et former les collègues enseignants de son école et des autres. Son expertise et son professionnalisme ne seront ni reconnus à ce niveau, ni à celui plus immédiat de la discussion en équipe-école. En refusant de critiquer cette démarche, elle ne se considèrera donc pas comme une professionnelle (ou en tous les cas, elle ne revendiquera pas à ce moment cette reconnaissance), les enseignantes ne l'étant d'ailleurs pas officiellement, contrairement aux psycho-éducateurs

---

<sup>139</sup> Un micro-programme de deuxième cycle sur la coopération offert au deuxième cycle à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, à partir duquel elle deviendra aussi formatrice.

<sup>140</sup> Voir le portrait de Chantale (7.2).

qui se sont dotés d'un ordre qui les reconnaît comme tels.

En somme, en matière de gestion du temps, également, les classes du troisième étage sont gardées dans l'état structurel administratif dans lequel elles se trouvaient lorsqu'enfin on y avait eu accès en tant qu'enseignant permanent. On y fait de son mieux pour y exploiter les possibilités qu'elle offrait pour scolariser ses élèves. Car l'année suivante, ce serait au tour d'une autre enseignante... il n'y aurait donc pas de temps à perdre, du moins à laisser fuir dans une mauvaise gestion de classe, qui empêche les enseignantes d'être omniscientes (!) et de proposer un enseignement individualisé en même temps qu'un enseignement destiné au groupe, en même temps aussi que des copies sont corrigées et des leçons planifiées par cette puissance supra-temporelle ! On espère avoir aussi la possibilité de continuer à se former et ou à transmettre son métier, sans vraiment trop s'accrocher à ces espoirs qui ont déjà été déçus, d'autant plus difficiles à réaliser de toute manière en temps de compression budgétaire et en raison du manque de temps.

Imaginer de nouveaux modes de fonctionnement, une meilleure gestion de l'école, un gouvernement de l'école par les enseignantes, semble aussi dans ce contexte être une perte de temps. En tous les cas, la possibilité que les problèmes dits « pédagogiques » se situent à un niveau structurel est d'emblée exclue, même si, lorsqu'on leur pose la question des grandes solutions aux grands maux, d'autres idées, moins modestement conformes à ce cadre, apparaissent aussi à l'esprit des enseignantes.

#### 4.1.3 « SI TOUT ÉTAIT POSSIBLE... »

Lorsque l'on pose la question suivante aux enseignantes de l'école Laviolette : « *Est-ce que tous vos élèves peuvent obtenir un diplôme d'études secondaires ?* », elles répondent « non ». Il faut ouvrir la porte à la possibilité de grands changements en éducation, leur dire : « *si tu étais ministre de l'Éducation, ou en tous les cas, si cela était possible de changer ce que tu crois qu'il faudrait pouvoir changer pour que cela soit possible...* », pour qu'elles répondent plutôt « oui » (à l'exception de quelques cas).

Également encouragés par des propos d'un autre formateur<sup>141</sup>, elles oublient leur discours méritocratique sur l'école qui suppose une adaptation fonctionnelle entre talents (entendons QI) et besoin de la société.

Leur discours qui adhère à une « idéologie du don » (Bourdieu & Passeron 1964-1970) et d'une « idéologie de la spécialisation » (Willis 2001[1977]), ne trouve par ailleurs que très peu de résonance dans leur pratique concrète. Car lorsqu'en acte les enseignantes essaient de scolariser leurs élèves, elles essaient, en fait, de scolariser tous leurs élèves, sans discrimination. En effet, dans leur pratique quotidienne, elles tentent plutôt de trouver les meilleures méthodes pour arriver à faire apprendre à tous leurs élèves ce qu'ils cherchent à leur enseigner. Certains sont bien considérés comme meilleurs ou en avance, plus talentueux, mais on n'abandonne jamais la partie avec les autres, comme si, au fond, on ne croyait pas vraiment que leur retard puisse provenir (vraiment) d'incapacités ou d'handicaps qui se situeraient au niveau de leur potentiel d'apprentissage : de leur intelligence, leur QI, voire de leur mérite, de leur talent et de leurs efforts.

Aussi, lorsqu'on les ramène à ces autres sources de la difficulté à scolariser à tous leurs élèves, et qu'on leur donne le droit et le pouvoir d'imaginer ce qui devrait être mis en place pour y parvenir, les enseignantes de Laviolette connaissent très bien quelles solutions elles mettraient en place pour changer l'école d'une manière qui viserait véritablement la réussite de tous... si tout était possible. Ainsi, contrairement à leur discours sur le sujet, idéologique et détaché de ce qu'elles pensent en vérité, ces solutions sont bien ancrées dans la réalité de leur milieu, évidentes pour quiconque y passe un peu temps. En voici la liste, recueillie autant lors des entrevues que d'échanges autour des difficultés de certains élèves en posant la question : « que devrait-on mettre en place pour vraiment aider cet élève? »:

---

<sup>141</sup> De la méthode *Cap sur la prévention* et qui introduit les formations auxquelles auront assistées les enseignantes de Laviolette cette année en rappelant d'un côté des statistiques concernant les taux de réussite plus élevées chez les enfants d'immigrants, et qui affirme à partir d'études américaines portant sur une méthode appelée RAI<sup>141</sup> que seuls 5% des enfants ne peuvent être scolarisés dans le cadre normal de l'école et des salles de classe.

- « Une classe de rattrapage multiniveau implantée par l'orthopédagogue de l'école, qui n'accueillerait pas nécessairement les élèves toute l'année mais seulement le temps qu'il faut pour qu'ils aient le temps de rattraper leur retard » ;
- « Deux enseignantes par classe » ;
- « Le décloisonnement des classes entre elles pour offrir des ateliers sur des notions mal acquises par des élèves n'appartenant pas nécessairement au même niveau scolaire » ;
- « Travailler avec les enseignantes de son cycle, ce qui faciliterait la tâche pour faire du décloisonnement » ;
- « Un meilleur arrimage des évaluations scolaires entre niveaux scolaires »<sup>142</sup> ;
- « Il faudrait que chaque élève ait un dossier d'apprentissage, ce qui pourrait être facilité par une meilleure utilisation des TIC » ;
- « un conseiller pédagogique qui fait sa job... », « qui est en charge d'arrimer vraiment les niveaux, de transmettre les connaissances acquises dans un niveau, par exemple autour d'une méthode telle que CAP sur la prévention, aux autres niveaux. »
- « une formation d'une semaine obligatoire, d'une semaine pour tous les enseignantes d'une même école, par exemple sur la méthode CAP, sur la prévention », donc un travail mieux concerté autour d'une pédagogie davantage commune ;
- « L'aide au devoir pourrait être faite par des enseignantes retraitées... mais cela deviendrait une question syndicale » ;

---

<sup>142</sup> Problème qu'un comité consacré au vocabulaire scolaire tentait de résoudre par la production d'une liste de mots assortis de leur définition (afin d'aider les élèves à distinguer par exemple la différence entre « identifier » et « expliquer »), inscrite sur un tableau géant qui aurait été installé dans le corridor... qui visait donc une finalité essentiellement documentaire qui a d'ailleurs suscité très peu d'enthousiasme. Le comité n'aura d'ailleurs pas atteint cet objectif cette année.

- *Permettre aux enseignantes de continuer à se former en allant à l'extérieur dans d'autres classes faire de l'observation ;*
- *Permettre aux enseignantes d'expérience de donner des séminaires à l'Université ;*
- *Des années sabbatiques (payées) pour étudier (ma suggestion) ;*
- *Amener les ressources aux enseignantes ;*
- *Plus de chercheurs de l'université dans les écoles, qui transmettraient plus directement leur savoir, et fourniraient aux enseignantes un espace de discussion et d'échanges dans l'école ;*
- *Le partage d'expertise de celles qui ont déjà suivi les formations dans l'école, des enseignantes qui sont libérées pour se former et former les autres ;*
- *Un ordre professionnel.*

Cette liste montre d'abord que les enseignantes elles-mêmes placent au cœur de la difficulté de scolariser tous leurs élèves un problème d'arrimage entre les enseignements et apprentissages sur différents niveaux. Ceci rejoint l'observation qui est aussi placée au cœur de la thèse. Ensuite, la manière dont les enseignantes parlent de ces solutions « écoles », le fait qu'il faut les encourager à le faire en posant comme prémisses à la discussion « si tout était possible », montre que, bien que réalistes, ces changements apparaissent pourtant à leurs yeux comme quasi irréalisables, relevant de l'utopie.

Pourquoi ? Pourquoi ces solutions de « bon sens » leur semblent-elles aussi utopiques ? Pourquoi n'étaient-elles pas déjà en place lors de l'année 2015-2016 : après plusieurs décennies d'expérimentation pour implanter, comme le disaient les promoteurs de l'école Laviolette à aire ouverte, un système aussi dynamique et ouvert que la pédagogie

qui y serait expérimentée <sup>143</sup>? Parce que le système d'éducation est sous-financé? Parce qu'il manque de temps ?

Avant de revenir sur cette question et sur ses autres réponses possibles, j'aimerais m'attarder plus spécifiquement sur la manière dont sont problématisés par la Fédération autonome des enseignants(es) (FAE) ces maux scolaires. Effectué lors d'une année de négociations sur les conventions collectives, mon terrain se prêtait bien à cette mise en perspective entre vision enseignante et vision syndicale de l'école. Son analyse ouvre en même temps certaines avenues interprétatives qui permettent d'éclairer les raisons de ces blocages institutionnels, en partie identifiés par les enseignantes, et approfondis à travers une lecture critique de la gouvernance actuelle des écoles dans le chapitre 5 qui concluent la première partie.

## 4.2- AMBIVALENCE SYNDICALE

*« Est-ce que la grève n'a servi à rien ? Je n'étais ni pour ni contre... »*

Notons d'abord que les revendications syndicales ne collent que partiellement aux aspects de la pratique enseignante qui pose problème selon elles. D'où, sûrement, un certain manque d'enthousiasme face au moyen de pression, comme en témoigne la démobilisation (tout de même joyeuse) des enseignantes lors de leur grève. En effet, lors des journées de grèves, et après s'être fermement opposés au moyen de pression visant à tapisser l'école de collant à l'effigie de la FAE, *« ce qui aurait forcé Jocelyne (la concierge) à nettoyer l'école pendant des mois »*, celles-ci auront aussi l'idée de transformer les drapeaux qui leur avaient été remis pour improviser différents sketches hauts en couleur, dans la rue devant l'école! À travers eux, s'ouvrirait une fenêtre sur une sorte

---

<sup>143</sup> Cités à la page 104.

d'école « intérieure », sur « ses vraies valeurs » et certains aspects de son éthos : le théâtre, domaine dans lequel trois de ses membres ont déjà étudié, un amour de la langue parlée<sup>144</sup>, un lyrisme et un goût pour l'improvisation. Cette « démobilisation joyeuse » des enseignantes de Laviolette lors de la grève de 2015 appartient cependant à un tout autre imaginaire que celui des revendications mises de l'avant par leur syndicat.

Celles-ci se laissent résumer en trois points centraux que les enseignantes ont appuyés donc, mais sans grande ferveur militante. Premièrement l'augmentation des salaires, qui s'est avérée être le vrai le nerf de la guerre de la FAE, et qui se soldera par une augmentation dont on sera plus ou moins au courant à l'école Laviolette, lorsque je les questionnerai sur le sujet à la fin de l'année après la signature des conventions.

Deuxièmement, l'augmentation des ressources, revendication quant à elle bien audible dans le discours syndical tel qu'il a été véhiculé sur la place publique, et qui intéresse davantage les enseignantes, mais d'une manière qui ne coïncide que partiellement avec celle-ci. D'abord, l'on ne demande pas une augmentation si importante de ressources en temps – une heure par jour avec Annie, comme le réclame une des enseignantes citées plus haut. Et surtout, cette demande est assortie, chez toutes les enseignantes d'une condition, à savoir que cet ajout de ressource n'implique pas de sortir (trop longtemps et trop souvent) les élèves de leur classe alors que d'autres enseignements sont en cours. Ainsi, à des degrés divers, tous préfèrent la formule du co-enseignement à des séances d'intervention individualisées à l'extérieur de la classe. Or, cette nuance importante n'est pas explicitée dans le discours syndical.

---

<sup>144</sup> Une langue d'ailleurs enseignée aux enfants des quatre coins du monde et très bien maîtrisée malgré les échecs au TECFE qui font, à l'heure où j'écris ces lignes, l'objet d'une nouvelle séance publique de dévalorisation de la profession enseignante une école qui choisirait donc moins la musique supposée être sa vocation, comme nous en informe son site internet, que les arts dramatiques pour se distinguer des autres. Voir, à titre d'exemples, ces articles publiés à deux années d'écart : « Test de français: échec massif des futurs enseignants », Caroline Touzin, publié le 18 septembre 2017 à 06h23, La Presse, à l'adresse suivante : <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201709/18/01-5134229-test-de-francais-echec-massif-des-futurs-enseignants.php> ; « Les futurs profs en arrachent en français », Daphnée Dion-Viens Lundi, 2 mars 2015 00:00, dans *Le Journal de Montréal*, à l'adresse suivante : <https://www.journaldemontreal.com/2015/03/02/les-futurs-profs-en-arrachent-en-francais>.

Elle montre en même temps un corporatisme des enseignantes qui n'est pas que syndical, car ce qu'elles cherchent à protéger par cette position et cette nuance ce sont en réalité leurs classes. L'encadrement des élèves en difficulté implique en effet différents spécialistes : orthopédagogues, orthophonistes du côté du trouble pédagogique plus spécifiquement, psychoéducateur, éducateurs spécialisés et travailleurs sociaux. Or, les enseignantes de l'école Laviolette n'adhèrent pas tous et avec à la même conviction aux approches psychologiques du trouble d'apprentissage ; du moins, tous défendent la pédagogie comme forme d'intervention principale de l'école. Une augmentation de ressources n'irait pas nécessairement dans le sens de cette vision pédagogique de l'école.

Le diagnostic d'élèves en difficulté et leur suivi tout au long de l'année ont d'ailleurs lieu en l'absence des enseignantes, lors de réunion du comité EHDAA<sup>145</sup> avec la directrice, sur les heures de cours. Cette situation accentue les hésitations et bémols qui ponctuent le discours des enseignantes sur la question de l'augmentation des ressources. Alors que l'une des enseignantes m'expliquait la composition de ce comité et de ces réunions, elle me parlera aussi de sa participation à une rencontre dans un organisme communautaire, tenue après les heures de classe pour qu'elle puisse y participer. Une autre enseignante, en me parlant des outils d'intervention et de diagnostics qu'utilise la psychoéducatrice, me dira : « *Bien sûr, nous avons eu des cours sur le sujet à l'université, mais j'aimerais pouvoir mieux les maîtriser et participer aux diagnostics de mes élèves.* » L'augmentation de ressources, dans la mesure où elle entraîne aussi un décentrement de certaines décisions importantes entourant les élèves à l'extérieur de la classe, sans susciter de la résistance et une critique ouverte, soulève du moins certains questionnements.

La question de l'autonomie professionnelle occupait aussi une place importante au sein des revendications, sous une forme cependant beaucoup plus cryptique pour les enseignantes, dont le représentant syndical, qui m'avouera devoir relire à tête reposée le libellé des revendications la concernant. Selon le document qu'il m'a prêté le temps d'une

---

<sup>145</sup> Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Voir aussi la note 129.

lecture rapide<sup>146</sup>, l'autonomie professionnelle recouvre en fait les clauses de la convention collective portant sur la protection du droit pour les enseignantes de choisir leurs approches pédagogiques, menacées lors des négociations, selon l'analyse des syndicats, par des reformulations d'articles qui faisaient passer du « droit de choisir... » au « devoir de choisir .... » les approches pédagogiques, les modes d'évaluations, *etc...*

Aussi, lorsqu'il ait abordé par les représentants syndicaux de la FAE, le manque d'autonomie professionnelle semble être un problème criant, qui a déjà affecté les conditions de travail des enseignantes<sup>147</sup>. Par le ton, mais aussi par sa teneur, cette façon de parler d'autonomie professionnelle est différente de l'utilisation du concept par les enseignantes. Elle se différencie, voire s'oppose aussi de l'observation qui est au cœur de ma recherche à savoir les enseignantes sont toujours maîtresse de leurs classes. D'abord, le concept est très rarement utilisé par les enseignantes pour discuter de leur pratique. Leur autonomie dans les classes est tenue pour acquise, du moins à leurs yeux, considérée comme suffisante pour réaliser ce qu'ils souhaitent faire. Par exemple, l'intégration de la dernière réforme détaillée au chapitre 7, loin d'avoir été vécue sur le mode de l'obligation, a plutôt été appliquée à la manière d'une formation, et ce dans un certain enthousiasme pour certains.

Ensuite et de manière plus significative, lorsque le concept d'autonomie est utilisé, celui-ci sert souvent à expliquer pourquoi il est si difficile de mettre en œuvre les solutions présentées. L'« autonomie professionnelle » (par certaines nommées à voix basse) est donc aussi pensée comme un problème qui expliquerait entre autres pourquoi les enseignantes croient leurs propositions, somme toute modestes, quasi irréalisables. L'on peut en effet évoquer l'autonomie, m'expliqueront certaines enseignantes, pour refuser de participer à certains projets communs. Aussi, si l'autonomie professionnelle est parfois revendiquée, elle l'est de manière moins virulente et moins fréquente que sa critique.

---

<sup>146</sup> Il ne m'a pas semblé que ce document était disponible pour une photocopie.

<sup>147</sup> Voir, entre autres, le témoignage de Nathalie Morel à l'audition de la FAE à la *Commission sur la culture et l'éducation*, le 24 mars 2016 | 12 h 16 Durée 0:41, en ligne à cette adresse : [http://m.assnat.qc.ca/fr/video-audio/archives-parlementaires/travaux\\_commissions/AudioVideo-63877.html](http://m.assnat.qc.ca/fr/video-audio/archives-parlementaires/travaux_commissions/AudioVideo-63877.html).

Par exemple, elle l'aura été lors d'un échange avec une enseignante obligée d'abandonner un jeu mathématique après une décision en équipe-école de répartir l'ensemble des jeux entre les différents niveaux scolaires. Bien que déçue par cette décision, il serait cependant exagéré de croire que cette enseignante s'est sentie aussi lésée dans son droit de choisir son propre matériel pédagogique. Son autonomie professionnelle exercée tous les jours de la fin de semaine, employée à repenser sa classe, à inventer ou chercher de nouvelles façons ludiques d'enseigner les mathématiques et le français à ses petits élèves, s'est en effet trouvée peu affectée par cet évènement rare. Un tel évènement est en effet rare dans la mesure où des décisions qui transformeraient en profondeur les activités de la classe ne sont en réalité pratiquement jamais prises.

En tous les cas, aucune autre décision de cette nature n'a été prise pendant l'année 2015-2016. Si celle-là n'a eu qu'un impact négligeable sur le sentiment de cette enseignante d'être une professionnelle libre de décider de ce qui se passe dans sa classe, ses effets sur la dynamique interne de « l'équipe-école » ont cependant été plus directs. Les discussions et les décisions qui avaient déjà occupé plusieurs réunions en journée pédagogique à propos de la pratique des jeux mathématiques m'ont en effet semblé avoir contribué à rendre plus problématique la collaboration entre collègues autour d'une méthode qui n'était, de plus, au cœur de l'enseignement d'aucun. L'un des défenseurs de la position favorable à la répartition des jeux par niveaux hésitera d'ailleurs longuement à présenter son matériel lors d'une autre réunion sur le sujet (sûrement l'ultime), un sujet inspiré « *d'une formation qu'on nous a vendue* » et qui commençait, comme en témoigne cette posture défensive et ce commentaire acerbe, à s'épuiser.

#### 4.2.1- ÊTRE OU NE PAS ÊTRE EMBAUCHÉ PAR UNE COMMISSION SCOLAIRE

Si la difficulté que pose la collaboration entre enseignantes est parfois mise en relation avec une critique un peu tabou, que l'on ne fait jamais en public, d'une certaine utilisation de l'autonomie professionnelle, cette difficulté n'est jamais spontanément rapportée aux modes d'embauches et de congédiements des enseignantes. Non-dit, voire

non-pensée, leur centralisation au niveau de la commission scolaire selon des procédures strictes (mais contournables, comme nous le verrons), liées à l'ancienneté, constitue pourtant pour quiconque ne pense pas l'école sous l'angle de cet interdit (!) l'une des causes évidentes des problèmes d'arrimage souligné par les enseignantes. Comment en effet mettre en place des collaborations véritablement ancrées dans la pratique quand on ne peut pas choisir ses collègues, que ces collègues sont souvent là de manière temporaire, certains complètement épuisés par des débuts de carrière placés sous le signe de la précarité en raison de la rigidité des modes d'embauches des enseignantes par liste d'ancienneté ? Sans être toutefois la cause principale de l'isolement des classes entre elles, celle-ci relevant directement de l'école comme structure ancienne, sa bureaucratisation sous l'effet, entre autres, des conventions collectives contribue sûrement à rigidifier cette structure.

Pour ces raisons qui relèvent sans doute autant de l'histoire ancienne que de l'histoire récente de l'école comme organisation, il a en effet été difficile d'aborder le sujet des conventions collectives, de cette forme particulière du travail qu'elle met en place, collégiale et corporatiste. Il faudra donc que j'initie la conversation ce que je ferai lors d'entretiens privés, mais aussi lors d'une discussion autour d'une lettre ouverte écrite par une enseignante, « Une enseignante contre la grève »<sup>148</sup>, sur l'heure du midi. J'ai donc saisi l'occasion pour aborder le sujet épineux de l'embauche et de la « débauche » (Étienne) enseignante. Plusieurs ont participé à la discussion (numérotés de 1 à 4).

...

---

<sup>148</sup> « Une enseignante contre la grève », Marie-Claude Tardif, publié le 30 octobre 2015, disponible à l'adresse suivante : <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/une-enseignante-contre-la-greve-8fa66292469a278e747183640897fc6a>.

### Embauche et « débauche » enseignante (8 janvier 2016)

Notons d'abord que la discussion, qui s'articulera spontanément autour de l'article dénonçant, d'une part, les méthodes de mobilisation des membres par les représentants syndicaux et, d'autre part, l'utilisation de « nos cotisations pour défendre des incompetents dénoncés par leurs propres collègues » (Tardif, 2015), n'abordait pas ces critiques. La discussion se concentrait surtout sur la défense du métier d'enseignant contre la représentation négative et misérabiliste de l'enseignement que projette dans l'espace médiatique le discours syndical, sujet aussi abordée dans l'article. Pour permettre en quelque sorte une discussion qui porterait aussi sur une critique moins consensuelle, j'ai donc décidé d'intervenir en interrogeant non pas le problème de la défense des incompetents qu'on ne peut pas renvoyer – car tous sont aussi d'accord sur ce point – que le problème inverse : celui de l'embauche des enseignantes par liste d'ancienneté. Beaucoup plus controversé, ce dernier sujet rend inconfortable la discussion. Ayant déjà posé mes questions à son sujet à chacune des participantes, elles m'attendaient d'ailleurs avec des réponses.

#### ***Discussion du 8 janvier***

- (J) « *Les écoles ne devraient-elles pas, avoir un comité d'embauche composé d'enseignants et de la direction, pour octroyer les postes permanents d'enseignants ?* »
- (1) « *Non, parce que l'on peut dire un peu n'importe quoi lors d'une entrevue. On peut très bien mentir et dire, par exemple : "moi, j'adore le travail d'équipe."* »
- (2) « *On ne peut avoir les mêmes exigences envers une nouvelle enseignante qu'envers nous-mêmes lorsque l'on est enseignant depuis plusieurs années.* »
- (J) « *N'a-t-on pas quand même la possibilité de connaître une personne à travers l'entrevue, son CV, ses expériences passées ? Par exemple, si vous aviez*

*fait passer à Mathilde (nouvelle enseignante) un entretien, vous auriez vu qu'elle partageait votre vision de l'éducation, qu'elle arrivait avec une expérience d'enseignement courte, mais riche. Vous auriez vu dans son CV son désir de s'engager auprès d'enfants qui ressemblent à ceux que vous accueillez aujourd'hui à travers son stage en Afrique... Vous vouliez garder l'autre enseignante, Jessie. Vous avez été chanceux parce que vous avez eu Mathilde en échange, qui est parfaitement bien "castée" pour votre milieu, mais vous auriez pu aussi vous retrouver avec une enseignante qui ne se serait pas retrouvée à Lavolette. »*

- (1) *« Oui, c'était comme si l'on n'avait échangé quatre 25 sous pour une piastre. »*

Comme pour tenter de changer de sujet ou du moins d'en parler en des termes plus allégoriques, une discussion sur les conditions de travail des infirmières est initiée par l'un des participants. J'essaie de ramener le sujet en reposant ma question :

*-(J) « Ne devrait-on pas avoir dans les écoles des comités d'embauche composés d'enseignants et de la direction pour l'obtention des postes permanents, comme c'est le cas par exemple au CÉGEP ? »*

*-(3) « Non, je ne suis pas d'accord : il faut donner la possibilité aux personnes de connaître le milieu où ils se trouvent et de voir si c'est leur place. C'est à eux de choisir. »*

- (2) *« Je n'aurais jamais été embauché en entrevue. »*

*-(4) « Il y en a qui ne sont pas bons dans le contexte de l'entrevue, mais qui vont être super bons sur le terrain. »*

*-(J) « Il faut laisser la chance au coureur, autrement dit. »*

Acquiescement. On répond aussi :

- (4) *« Ceux qui ne "fit" pas le savent et s'en vont. »*

- (1) *« Mais certains restent et restent longtemps », rétorque une autre.*

Le cas d'un enseignant qui est parti l'année passée est évoqué. Je relance la discussion :

- (J) *« Alors que faire lorsque cela ne fonctionne pas, qu'un enseignant reste longtemps, sans bien faire son travail, sans s'intégrer à l'équipe ? Peut-être que le problème ne se situe pas, selon vous, dans l'embauche et l'entrée dans*

*le métier, mais dans le fait qu'on puisse difficilement le faire partir lorsqu'il ne fait pas le travail ? »*

- (1) *« Ce n'est pas avec l'embauche, mais dans la dé-bauche (le congédiement) qu'il y a un problème ! »*

...

Sur ce point, tous semblent être bien d'accord, même si deux points de vue sont proposés. D'un côté, est défendue l'idée que les directions ont le pouvoir de renvoyer une enseignante, tout en m'expliquant qu'il est difficile de l'utiliser en raison d'un manque de soutien de la part de la CSDM, qui préfère qu'elle s'accommode des enseignantes problématiques pour ne pas *« avoir de problèmes avec le syndicat »*. On me parle aussi des dossiers qu'il faut monter et qui ne sont valides que pour six mois : *« après, les "réprimandes" s'effacent. Il faut vraiment arriver à faire une preuve solide de semaine en semaine. »* On m'explique aussi que l'enseignante sous surveillance peut également se plaindre à un comité contre le harcèlement.

De l'autre, on affirme également que ce qui pose problème, ce ne sont pas tant les directions trop accommodantes, mais surtout celles qui font des *« power trips »*. En somme, il n'est pas évident de savoir si les enseignantes souhaiteraient vraiment que les directions aient plus de pouvoir en matière de « débauche », même s'il est, par ailleurs, clair pour une majorité d'entre eux, qu'elles ne souhaitent pas qu'elles aient plus de pouvoir en matière « d'embauche ».

Cette discussion rejoint en fait les réponses que j'ai recueillies lors des entretiens individuels. Ainsi, lorsque je leur poserai la question : *« Ne vaudrait-il pas mieux décentraliser tous les pouvoirs, l'argent et les décisions dans l'école : donner la possibilité d'embaucher et de renvoyer les enseignantes ? »*, on me parlera du favoritisme des directions. À mon objection : *« Et si c'était des comités d'embauche composés d'enseignantes ? »*, on répliquera : *« Je ne me vois vraiment pas participer à un comité »*

*d'embauche des professeurs* ». Tous à quelques exceptions sont de cet avis. En effet, l'une d'entre elles me dira plutôt :

*« La manière dont on embauche les enseignants, c'est comme jouer à Tetris, puis espérer que c'est le bon morceau qui va arriver. »*

La même enseignante m'expliquera plutôt que Julie, ex directrice, cherchait à officialiser ces contournements aux règles d'embauche, fréquentes, comme le montre entre autres le témoignage de la nouvelle directrice et d'autres cités plus haut.

Bien que personne ne soit vraiment convaincu que cette gestion bureaucratisée soit optimale et que tous reconnaissent le problème que pose la « débauche enseignante », imaginer autre chose que ce système était manifestement chose difficile. La défense de cette centralisation bureaucratique de l'embauche se laisse comprendre à partir de l'illusion, sur laquelle repose selon David Graeber toute bureaucratie, et qui consiste à faire « miroiter la possibilité de traiter avec d'autres êtres humains sur des modes qui n'imposent à aucune des parties de se livrer à toutes les formes complexes et épuisantes de travaux interprétatifs. » (Graeber 2015 : 418). Cette impression que David Graeber renvoie à une adhésion à un « utopisme d'État » (2015)<sup>149</sup> ou Akhil Gupta à un « État imaginé » (Gupta 1995)<sup>150</sup>, se laisse cependant facilement déconstruire à la lumière d'une description des parcours réels qui ont conduit les enseignantes de cette école du baccalauréat à leur poste actuel. Leurs variations importantes montrent clairement que les modes de gestion centralisée d'embauche des enseignantes sont loin de générer des cheminements uniformes, une équité d'accès et de développement dans la carrière. En effet, même au sein

---

<sup>149</sup> Dans *Bureaucratie*, David Graeber défend l'idée selon laquelle « toutes bureaucraties sont dans une certaine mesure utopistes, au sens où elles proposent un idéal abstrait, hors de portée des êtres humains réels (Graeber 2015 : 75).

<sup>150</sup> Selon l'expression d'Akhil Gupta (1995) qui, dans *Blurred Boundaries: The Discourse of Corruption, the Culture of Politics, and the Imagined State*, cherche à montrer que cette impression de rationalité et de justice qui semble émaner des fonctionnements étatiques provient en fait du positionnement de chaque acteur sur le terrain de l'État, beaucoup moins unitaires et organisés qu'ils n'en paraît au niveau du discours. « *When one analyzes the manner in which villagers and officials encounter the state, it becomes clear that it must be conceptualized in terms far more decentralized and disaggregated than as been the case so far.* » (Gupta 1995 : 392). Son association à une rationalité supérieure, plus juste et équitable, s'articulerait en réalité selon que l'on est bureaucrate, petit fonctionnaires ou usager, à des savoirs situés qui forment ce que Gupta nomme « l'État imaginé ».

d'un si petit échantillon, les disparités entre les parcours de quatorze enseignantes interrogées<sup>151</sup> sont surprenantes. Ainsi, à l'une des extrémités du spectre de positions possibles, du côté de la précarité et du *burn-out* en début carrière plutôt que de celui de l'intégration réussie, se situe ce témoignage de l'une des enseignantes permanentes de l'école, qui représente bien le « parcours du combattant » à quoi se résume parfois l'entrée dans la profession :

*« Lors de ma première année d'enseignement, de secondaire 1 à 5, j'avais les restants de restants de restants de restants de restants de restants. Tiens-toi bien, j'avais dix-sept planifications différentes par cycles de neuf jours. J'étais en train de devenir complètement fou. J'étais tout le temps en train de planifier. J'étais un jeune prof et je me disais : "c'est absolument pas cela que je veux faire". Je devais donner des cours comme "Éducation choix de carrière". Premièrement, je n'y crois pas, deuxièmement je n'ai pas été formé là-dedans. J'avais des cours de coutures... FPS<sup>152</sup>... Premièrement, je n'y croyais pas, mais ce n'était pas seulement ça. Dans le cours de religion, je me déguisais en Jésus en Bouddha (on peut vraiment avoir du plaisir à enseigner ces contenus-là). Quand je me suis rendu compte que ce n'était pas ça que je voulais faire, ma blonde de l'époque, qui était une prof de secondaire mais qui enseignait au primaire me demande : "ça ne tenterait pas d'aller au primaire dans cette école, il cherche un enseignant ? Non pas vraiment. Mais bon, je vais y aller pareil". Je suis tombé en amour... en fait, j'ai commencé à aimer cela. [...] C'était un quartier extrêmement difficile. De septembre à décembre, quatre profs d'expérience avaient déjà quitté le poste ; genre une douzaine de suppléants. On m'a approché, parce que l'on voulait un garçon assez imposant, qui venait du secondaire. »*

- (Julie) « Comment as-tu eu le poste ? »
- « On m'a dit : c'est une classe vraiment difficile. Et je suis entrée là le premier mois à 6h30 tous les matins. J'étais cerné, j'étais plus capable, à 7h00 j'avais les yeux qui tombaient, à 7h30 je dormais tous les soirs. J'arrivais chez moi, je me disais : "c'est ça l'enseignement. C'est incroyable". Mais je me suis dit : "ils ne m'auront pas", et ça été une demi-année fantastique. Et c'est là que je suis tombé en amour avec le primaire. Mon bac. n'était pas dans le champ 03 (le champ du primaire...). J'ai seulement dû faire des heures pour pouvoir être au primaire.»
- 

Sur le même segment du spectre, du côté de la précarité, le témoignage de l'enseignante citée plus haut mentionne elle aussi la difficulté posée par le fait d'enseigner

---

<sup>151</sup> Les huit enseignantes qui ont participé activement à ma recherche, les trois autres enseignantes qui n'y participeront pas et les trois suppléantes.

<sup>152</sup> Formation personnelle et sociale.

dans des classes en milieu défavorisé. Toutefois, comme dans ce témoignage, c'est d'abord le manque de soutien, une difficulté à bien ancrer sa pratique dans une école, qui pose véritablement problème. Quand elle est surmontée, et que l'on se sent bien appuyé, que les élèves soient considérés comme difficiles n'est plus si important, au regard du fait de se sentir « à sa place ». Or, parfois, il faut attendre plusieurs années avant de trouver cette place : dans les cas de ces deux enseignantes (comme les autres enseignants de Laviolette d'ailleurs), leurs places se trouvaient dans des écoles accueillant des enfants en difficulté d'apprentissage, et non seulement dans les classes TC<sup>153</sup> de la commission scolaire. L'enseignante de troisième année qui pleurait seule à l'heure de midi dans cette classe de troisième où elle n'était en fait que de passage, de même l'enseignant d'anglais à qui je n'ai pas eu la possibilité de parler avant qu'il ne parte, quelques semaines après le début de son contrat, en congé de maladie, ne l'avaient en l'occurrence pas encore trouvée.

Parfois, la précarité provient d'abord des changements fréquents de niveaux, et de l'engagement intensif que ceux-ci nécessitent. Ainsi, m'explique une enseignante, qui était également engagée pour un contrat d'une journée par semaine dans la classe de maternelle :

*« J'ai eu besoin de prendre une distance par rapport à mes premières années d'enseignement. Je me suis vidée. J'ai enseigné pendant trois années d'affilée à trois niveaux d'enseignement différents dans une école internationale. Je me suis donnée à fond, j'ai monté plein de projets. J'ai décidé cette année de ne pas avoir de classe à moi et de poursuivre une maîtrise. J'avais besoin de me ressourcer. »*

Mais à l'autre extrémité de ce spectre, l'on retrouve aussi des parcours optimaux d'entrée dans la profession, qui permette à la nouvelle enseignante de trouver ses repères rapidement, supportée par des collègues plus expérimentés, sur une période de temps suffisamment longue pour apprivoiser sa classe, son métier et un niveau d'enseignement spécifique :

*J'ai passé mon bac à McGill. Ma dernière année de bac, j'ai fait de la suppléance (2012-2013). En septembre 2013, j'ai continué la suppléance. Au mois d'octobre, il y a eu une séance d'affection, le vendredi. Le lundi suivant, j'ai eu un contrat qui a duré d'octobre jusqu'à la fin de l'année, avec deux collègues qui m'ont pratiquement formée. Lorsque l'enseignant de première année est parti à la*

---

<sup>153</sup> Troubles du comportement.

*retraite l'année suivante, j'ai repris son poste et il m'a légué tout son matériel pédagogique (une vingtaine de jeux de manipulation qu'il avait créés). Quand je suis arrivée cette année (2015-2016) dans une autre classe de première année à Laviolette, j'ai obtenu ma permanence. Je m'y suis sentie tout de suite bien. Fred et Marie étaient prêts à m'aider. Marie m'a présenté tout le monde lors de la première journée de pédagogie. [...] En plus, je voulais travailler dans une école multi-ethnique. »<sup>154</sup>*

La variété de ces parcours d'entrée laisse non seulement donc entrevoir que la bureaucratisation ne génère pas d'équité, mais aussi que les règles d'embauche, censées être impersonnelles, sont souvent infléchies et personnalisées, comme le montrent aussi ces témoignages :

*« À cette époque, les directions avaient accès aux bassins. Elle me l'a vendue, son école. Alors qu'ailleurs on disait "pauvre toi". »*

On avait donc parfois été choisi par une « direction » d'école, de même que l'on avait parfois aussi choisi « son » école. Deux des enseignantes suppléantes engagées pour des contrats de quelques mois lors de l'année 2015-2016 auront aussi été « choisies » par la direction, voire par les enseignantes (dans un genre de comité d'embauche informel des enseignantes !) : l'enseignante de maternelle qui a remplacé Isabelle et Jessie dans le cadre de la mesure 2, qui avait le poste de Mathilde l'année précédente, et que tous voulaient revoir à l'école, même si d'avoir eu plutôt Mathilde pour nouvelle enseignante de première, « c'était comme échanger quatre-vingt-cinq sous pour une piastre »<sup>155</sup>. Cette pratique, donc, est semble-t-il déjà courante : l'ancienne directrice, comme je le disais plus haut, cherchait d'ailleurs à la faire officialiser.

Malgré ces contournements des règles officielles d'embauche et même pour celles qui avaient été déçues et découragées par leur cheminement professionnel, une critique des

---

<sup>154</sup> Sans être aussi idéal que celui de cette jeune enseignante, cette expérience ressemblait à celle de quatre autres de ses collègues.

<sup>155</sup> Ce qui peut en effet arriver à la « lotterie » baptisée de ce nom par les enseignantes et pensée comme telle par la CSDM. Pour mieux comprendre son fonctionnement (somme toute simple) et ses effets, voir cet épisode de la série de télé-Québec *L'école à l'examen* : « Commission scolaire de Montréal - L'école au jour le jour », accessible en ligne : <https://zonevideo.telequebec.tv/media/7803/commission-scolaire-de-montreal-l-ecole-au-jour-le-jour/ecoles-a-l-examen>.

modes d'entrée dans la formation est rarement formulée. L'« État imaginé » (Graeber 2015) son utopisme reste en quelque sorte plus forts que celui qui les aurait amenés à considérer sa critique, puis une autre fabrication de l'école, que celle provenant de sa bureaucratisation. Ou, pour le dire dans les termes de David Graeber, « l'imagination transcendante » (2015 : 2017) laisse croire en la possibilité de rationaliser l'expérience humaine, plus vivante que « l'imagination immanente » (*idem*), bricoleuse, qui crée à partir de la pratique. En tous les cas, cet imaginaire reste suffisamment vivant pour que l'on préfère soit laisser le sujet en suspens, ne pas l'aborder trop frontalement et longuement, soit l'appréhender comme un moindre mal. L'analyse offerte par cette enseignante résume bien une position qui pourrait être généralisée à l'ensemble des enseignantes :

*« Je pense qu'il y a deux façons de le voir... ce qui est bon pour les profs et ce qui est bon pour les enseignants. Pour les profs, ce système est bien parce qu'il reconnaît l'ancienneté : quand ça fait longtemps que tu travailles, tu as le droit d'avoir un poste. À Lambert close, je ne suis pas resté parce qu'il y avait quelqu'un de plus ancien que moi. Mais d'un côté, cela nuit à l'atmosphère dans l'école : si l'on pensait vraiment à eux [aux élèves], ça ne se ne ferait pas à l'ancienneté. »*

Les enseignantes restent, bref, ambivalentes face aux effets du syndicalisme sur leur condition travail, ambivalence qui s'exprime parfois aussi à travers l'adoption de postures défensives :

*« J'ai toujours dû renouveler mes approches. Je ne travaille pas moins aujourd'hui. Ce que j'ai maintenant, c'est la sécurité d'enseigner. »*

#### 4.2.2- AUTONOMIE ET/OU RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE

Toutefois, au-delà de cette ambivalence, enseignantes et représentants syndicaux s'entendent sur le fond, sur le respect du principe d'ancienneté – ce qui assure leur allégeance, même si elles utilisent peu les termes de leur syndicat pour discuter de ce qui posent selon eux problème en éducation aujourd'hui.

Parce que la sécurité d'emploi, le principe de respect de l'ancienneté, ne sont pas menacés ; le discours syndical, sur lequel j'aimerais m'attarder plus spécifiquement ici, n'est en conséquence pas très mobilisateur. Pour mobiliser, il faudrait qu'il réponde à une menace plus directe de la sécurité d'emploi. Mais l'invoquer dans le contexte où ses porte-paroles savent que celle-ci ne fait en ce moment ni l'objet d'une attaque ni même d'une remise en question, serait comme crier au loup (!) Cela rend par ailleurs difficile l'identification de « l'ennemi » auquel s'adressaient les moyens de pression proposés cette année.

Dans un dépliant publié à la veille de la grève, un essai d'identification didactique sera d'ailleurs proposé pour combler cette lacune. Plutôt que de crier au loup, celui-ci propose de crier au Cerbère (!)<sup>156</sup> Monstre à trois tête – les directions d'établissement, les dirigeants de commissions scolaires (<sup>157</sup>), le gouvernement du Québec, son action est insidieuse, explique le dépliant. C'est pourquoi, lorsqu'il attaque, celui-ci n'attaque donc pas frontalement la sécurité d'emploi par exemple, mais par des moyens détournés, sur plusieurs fronts en même temps et sur le vaste territoire de l'enseignement public. La menace revêt alors plusieurs visages, recoupe diverses tendances : la « concurrence déloyale et sans vergogne des écoles privées grassement subventionnées » et la fin de la mixité sociale à l'école <sup>158</sup>, la « privatisation de l'école » à travers « la subordination du bien public aux intérêts privés »<sup>159</sup>, surtout en matière de formation professionnelle<sup>160</sup>, une invasion de l'administration publique par des représentants de l'entreprise privée<sup>161</sup> et de

---

<sup>156</sup> « Le cerbère était un chien terrifiant à trois têtes pourvu d'une queue de dragon et d'un cou entouré de serpents. Celui qui osait le regarder se changeait en pierre. L'histoire veut toutefois que le héros de la Grèce antique Héraclès l'affronta, puis le vainquit. La négociation actuelle me rappelle cette légende du combattant affrontant la bête sauvage à trois têtes. » dans *Point négô 2015*, FAE, 2(6), 2016

[http://www.lafac.qc.ca/wp-content/uploads/2015/11/201510\\_point-nego\\_cerbere-gouvernemental.pdf](http://www.lafac.qc.ca/wp-content/uploads/2015/11/201510_point-nego_cerbere-gouvernemental.pdf)

<sup>157</sup> Particulièrement redoutable, car « il n'y a rien de plus dangereux qu'une bête qui lutte pour sa survie ! » (idem)

<sup>158</sup> Projet de loi n°86 : *Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire*, Mémoire de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), déposé à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec, le 24 mars 2016.

<sup>159</sup> *Idem*, p. 32.

<sup>160</sup> Dénoncée, entre autres, à l'occasion d'une rencontre entre François Blais et des représentants du Conseil du patronat pendant les négociations collectives. FAE, Communiqué de Presse, « *Conférence du ministre François Blais : Au service du Conseil du patronat plutôt que des écoles* », Montréal, lundi 7 décembre 2015.

<sup>161</sup> Ainsi explique, la FAE dans un mémoire déposé la *Commission de la culture et de l'éducation* qui se

leur mode de gestion.

Or, bien que certaines enseignantes seraient probablement réceptives à ce discours, je n'ai pas trouvé d'écho véritable et spontané de cette critique sur le terrain de l'école Lavolette. Aucune, par exemple n'a mis en relation la pauvreté de leur école avec l'existence d'un réseau privé d'écoles. Les enseignantes réfèrent d'ailleurs que très peu à des analyses de type sociologique pour expliquer les problèmes qu'elles jugent être les plus criants pour leurs élèves, que ce soit en référence à un discours critique qui montrerait les liens entre école et économie ou encore les liens entre école et culture.

En plus de ce désintérêt des enseignantes pour la chose sociologique, ce manque d'enthousiasme dans la lutte contre ce « Cerbère privatisateur » de l'éducation s'explique, plus pragmatiquement, et comme il en déjà été question dans la dernière section, par le décalage entre les réalités décrites par la FAE et le terrain de l'école tel que compris par ses membres. Ceci est particulièrement vrai à propos du problème de l'autonomie professionnelle, sur lequel j'aimerais revenir ici.

Selon la FAE, l'autonomie professionnelle des enseignantes ferait aujourd'hui l'objet d'une menace. Celle-ci s'incarnerait dans les « pressions excessives » exercées par « plusieurs directions d'établissement<sup>162</sup> sur le PE [projet éducatif] pour l'amélioration des résultats scolaires de leurs élèves, jeunes ou adultes », et « les formations imposées, considérées comme une solution par les DE et CS comme la "solution" à l'obsession de l'atteinte de résultats, souvent arbitraire », souligné par la FAE. Non seulement ce portrait

---

tiendra de 2015 à 2017, avec le projet 86, « le Québec aurait ainsi le risque de voir la gestion des commissions scolaires passer aux mains d'un régime élitiste, dont les membres parents et membres de la communauté n'auraient, selon les individus en cause, qu'une vision partielle et peut-être même partielle du système scolaire (p. 18). Songer à confier de telles responsabilités aux conseils d'établissement est totalement inapproprié et constituerait un dangereux précédent s'apparentant davantage à la gestion d'un conseil d'administration dans une entreprise privée (p. 15). À ce sujet, la forte présence aux conseils scolaires des membres de la communauté qui est proposée par le projet de loi, équivalente à celle des parents, n'augure rien de bon pour l'école publique. La communautarisation dont il est question ici consiste en fait, dans l'esprit de ce gouvernement, à subordonner la mission de l'école publique aux multiples intérêts privés (p. 18). *Projet de loi n°86, Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire*, Mémoire de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), déposé à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec, le 24 mars 2016.

<sup>162</sup> L'autonomie professionnelle, revue et corrigée par la FAE, mars 2015.

ne correspond pas à la réalité de l'école Laviolette telle que j'ai pu l'observer, mais cette réalité s'y oppose de manière franche. Chacun peut, dans les faits, décider de ne pas utiliser les moyens mis en avant par les plans de réussites, ne pas suivre les formations ou les mêmes formations que ses collègues, *etc...* (en raison d'une défense de l'autonomie professionnelle, précisent certaines enseignantes, utilisée à des fins que la plupart d'entre elles critiquent).

De plus, il ne s'agit en effet que de « plusieurs directions d'établissements », qui exercent ces pressions excessives, à l'exception de celles qui étaient en place lors de mon passage à l'école Laviolette, de leur ancienne directrice, des autres directions que les enseignantes de l'école Laviolette ont déjà connues, sauf un directeur nommé par certaines, le même, semble-t-il, pour toutes, qui représentait le cas de « *power trip* » cité plus haut.

Car ces redditions de compte ne se résument en effet qu'à la production d'un autre document sans conséquence, le plan de réussite, dans lequel d'ailleurs les enseignantes pourraient bien mentir ou tourner les coins ronds quant à l'atteinte des objectifs qu'elles se sont elles-mêmes fixés. Ce que les enseignantes de l'école Laviolette ne feraient pas, s'appliquant au contraire avec beaucoup de professionnalisme à discuter et à écrire autour de ces sujets « écoles » sans impact véritable sur leur classe, à moins de choisir de suivre certaines des méthodes qui y sont mises en avant et de les investir dans leur pratique, ce qui est aussi souvent le cas.

Pour ce qui est des conséquences des objectifs non atteints au niveau de l'école, celles-ci ne sont pas claires et ne semblent en effet relever que d'une ambition de contrôle (peut-être seulement des directions en réalité). Les enseignantes de Laviolette les auront de toute manière atteints cette année, à l'aide de jeu mathématique, de CAP sur la prévention et de bien d'autres moyens qui ne sont pas inscrits au programme du plan de réussite. Toutefois et même si dans les faits ces tentatives de contrôle affectent peu la réalité scolaire, (à l'exception de celle de la direction), elles n'en demeurent pas moins des tentatives faites pour retirer aux enseignantes la possibilité de prendre certaines décisions qui concernent, bien que de manière superficielle sous cette forme, la scolarisation de leurs élèves sur plusieurs années. Elles affectent bien en ce sens « la *reconnaissance* de l'autonomie

professionnelle »<sup>163</sup>, pour reprendre l'expression utilisée par la FAE en conclusion au dépliant consacré à cet aspect des revendications. Or, en parlant de reconnaissance de l'autonomie professionnelle, cette formulation admet du même coup que l'autonomie des enseignantes existe bien, malgré certaines tentatives d'empiétements.

Ensuite et surtout, l'idée de reconnaissance traduit mieux le complexe de sentiments entourant le vécu des enseignantes. Elle rend visible que ces nouveaux mécanismes de contrôle ne sont en un sens qu'un des symptômes d'un mal plus général : la dévalorisation de la figure de l'enseignante, aussi visible dans un « taken for granted » très minimaliste en demande de temps, de financement et de reconnaissance professionnelle. Dans ce contexte, et bien qu'ambivalentes face aux moyens de pressions de leur syndicat et à ses revendications, les enseignantes continuent donc à le considérer comme une protection nécessaire.

---

<sup>163</sup> « L'autonomie professionnelle, revue et corrigée par la FAE », feuillet mars 2015. <https://www.lafae.qc.ca/fichiers-gestion/autonomie-prof/>.

## CHAPITRE 5-PRIVATISATION OU HYPERBUREAUCRATISATION DE L'ÉCOLE

Les chapitres 3 et 4 avaient pour objectif à la fois de montrer les limites du pouvoir des enseignantes et l'impact de ces limitations sur l'organisation effective des services éducatifs offerts par l'école. Que les enseignantes soient en partie dépossédées des moyens nécessaires à la scolarisation de leurs élèves, séparés les uns des autres dans leurs classes, m'est d'abord apparu comme un fait historique (3.1). Quand je les ai retrouvés lors de l'année 2015-2016, au troisième étage de leur école qu'elles avaient fini par occuper exclusivement au fil d'une histoire qui se résume à celle de ses murs, celles-ci se trouvaient toujours principalement dans leurs classes : elles s'y isolaient mais le plus souvent pour se consacrer pleinement à leurs élèves et à la pédagogie, parfois pour s'y réfugier, plus rarement pour s'en servir comme « chasse gardée » ou y préparer une éventuelle évasion. Car il arrive aussi, durant une carrière ou dans une école, que la porte d'une classe se verrouille de l'extérieur et la transforme en cellule (3.2.1).

C'est que la vie à l'extérieur des classes offre en fait peu d'opportunités d'action. Les enseignantes doivent y travailler non seulement avec un manque de moyens financiers (4.1.1) mais aussi avec le manque de temps (4.1.2). L'année 2015-2016 aura aussi enfermé la directrice dans son bureau et ceux de la CSDM, occupée à lui rendre des comptes, privée, elle aussi, de la possibilité d'agir sur l'arrimage des enseignements qu'elle identifie avec les enseignantes d'ailleurs comme la clé de voûte de la scolarisation. Dans ce contexte, les solutions simples et évidentes pour scolariser tous « *nos élèves* », qu'autant l'une que les autres auraient aimé mettre en place, paraissent utopiques (4.1.3). Ne possédant que les moyens du bord pour arriver à des fins plus directement scolaires (qui concernaient l'ensemble des niveaux), comment en effet parvenir à mettre en place *« une classe de rattrapage mixte multiniveau, suivre les mêmes formations qui dureraient des semaines, décroïsonner les classes, faire du co-enseignement, donner plus de temps aux élèves en difficulté qui n'ont souvent que pris un peu de retard ? Comment faire ? »*

En m'avançant sur le terrain de l'encadrement syndical de leur travail, il m'a semblé que c'est dans l'ambivalence que les enseignantes y adhéraient toujours, sans ferveur, mais dans une démobilisation qui était tout de même joyeuse. D'un côté, elles invoquaient, souvent en privé, la difficulté de mettre en place des projets collaboratifs en raison d'une utilisation politique de la notion d'« autonomie professionnelle ». De l'autre, l'embauche par liste d'ancienneté, un sujet plus difficile à aborder avec les enseignantes qui restent fidèles à un imaginaire d'État et à sa promesse de mettre en place un système équitable de répartition des postes, était néanmoins aussi parfois identifiée par certains comme un problème empêchant la mise en œuvre de services éducatifs mieux concertés.

Bref, vue depuis les corridors et les locaux, l'école Laviolette apparaît bien comme un lieu désenchanté, décourageant les aspirations de ses principaux acteurs, laissant peu de place à la formation d'un éthos enseignant fort. Prises dans un dédale de contraintes administratives, dont les logiques hermétiques échappent autant à sa direction qu'aux enseignantes, toutes les avenues d'actions, pourtant faciles à imaginer, semblent bouchées, aboutir à des impasses. Comment faire pour escalader ou encore déconstruire ces murs – pauvreté chronique, manque de temps, instrumentalisation politique des conventions collectives – maintenus par des forces se situant en partie hors de leur contrôle ?

Et surtout, pourquoi vouloir s'aventurer hors de la protection de la zone qui délimite et structure la classe comme espace clos et de celle qu'offrent les syndicats, dans ce contexte où les enseignantes ainsi que la direction se trouvent en partie dépossédées des moyens d'action sur leur école ? Cette dépossession renvoie-t-elle à une dévalorisation de leur profession de même qu'à celle de la scolarisation ? La solitude des enseignantes dans leur classe se laisse-t-elle plutôt expliquer par la mission fondamentale de l'école, éduquer en instruisant (Vincent 1980) auquel cas l'école Laviolette s'en acquitterait aujourd'hui déjà assez bien dans la forme actuelle de son organisation : les enseignantes isolées chacune dans leur classe, leur école, gérée de l'extérieur par une administration centralisée.

Car cet isolement des enseignantes dans leur classe n'est pas un phénomène nouveau, sa gestion par d'autres instances qu'un « gouvernement des enseignantes » non plus. C'est pourquoi, l'on peut difficilement défendre l'idée selon laquelle un pouvoir et un éthos enseignants se sont perdus avec la consolidation des bureaucraties scolaires au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. En tous les cas, ce le serait au sujet de cette école précise comme bien d'autres, par ailleurs, dont la caractéristique principale aura toujours été de n'être qu'une école pour la masse, sans donc justement d'autres caractères spécifiques que d'accueillir le plus grand nombre possible d'élèves sur un territoire donné aux coûts les moins élevés possible.

Malgré cela, l'on peut toutefois se demander si cette gestion *ex-situ* de l'école n'est pas en train de s'alourdir, éloignant encore davantage les centres de décision de l'école Laviolette des enseignantes et de sa direction. L'aménagement physique et organisationnelle des services éducatifs dans l'école, le sentiment d'impuissance de ses enseignantes, leur démobilisation face au syndicalisme, surtout les événements qui se sont déroulés dans le bureau de la directrice en cette année 2015-2015, laissent en effet entrevoir que les modalités de sa gouvernance tend peut-être à devenir de plus en plus instables et erratiques, lourdes en raison de son imprévisibilité et de son éloignement de « nos écoles », y générant plutôt du bruit et de l'anomie qu'une gouvernance en tant que telle.

Depuis quand cette transformation est-elle en cours ? Participe-t-elle vraiment d'une transformation de la nature même de son administration ? Sans pouvoir offrir une réponse précise à la première question, il m'a néanmoins semblé que des deux discours concurrents qui décrivent la transformation – l'un l'associant à sa privatisation (5.1), l'autre à une transformation des modes de gestions bureaucratiques de l'école (5.2) – que c'est le second qui correspondait à la fois le mieux à la situation actuelle de l'école Laviolette et à son inscription dans une trajectoire culturelle et historique de la modernisation de l'État québécois.

Aussi, sous certains angles également explorés en introduction à la section 5.2, privatisation de l'éducation (Ball) et hyperbureaucratisme, ou « post-bureaucratie »

(Maroy) et logique opérationnelle décisionnelle (Freitag) se laissent d'ailleurs rapprocher. L'on peut en effet se demander jusqu'à quel point ces deux explications sont complémentaires ou concurrentes, au-delà d'une dichotomie entre public et privé que la transformation qu'elles cherchent à saisir tend peut-être à brouiller ?

## 5.1- PRIVATISATION ?

*Ce qui est certain cependant, c'est que cette offre diversifiée dans un contexte de concurrence conduit à une logique de quasi-marché et à une tendance au regroupement des élèves en fonction de leur profil scolaire (Larose, 2016). Or, plus la concurrence entre les écoles est forte, plus les performances scolaires des élèves sont liées à leur origine sociale (Hirtt et Larose, 2016). Qui plus est, et il s'agit d'un enjeu que le Conseil tient à souligner, « d'un point de vue global, l'existence de marchés scolaires est le signe d'une crise de confiance à l'égard du système éducatif. Il postule en effet que l'offre n'est pas homogène et égale d'un établissement à l'autre » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 701). Les écoles entrent alors dans une logique de promotion et de marketing pour préserver leur clientèle ou en attirer une nouvelle : « la concurrence réelle ou potentielle transforme donc le métier de chef d'établissement » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 706).*

*Remettre le cap sur l'équité, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. Conseil supérieur de l'éducation (2016)*

Stephen J. Ball, sociologue britannique de l'éducation et figure centrale d'un groupe de chercheurs qui s'intéressent aux transformations récentes de l'école proposent une description – présentés ci-dessous – de la privatisation selon lui galopante et insidieuse des systèmes d'éducation publique. Dans le contexte québécois, cette analyse fait l'objet de différents essais critiques sur l'éducation (Chevrier 2010, Boutin 2007, , Hirtt 2009) Le discours de la FAE, commenté dans la dernière section, s'appuie également sur cette vision de l'école de même que certains des arguments mis de l'avant par le Rapport 2014-2016 cité en exergue, étayés par Ball dans la citation suivante.

What is being argued here is that privatisation is a key strategy in education reform and the reform of the state, but not always an end in itself, rather part of a 'judiciousmix' of political strategies and a changing balance of relations among different kinds of institutions, apparatuses and agencies (Jessop 2002 : 50). [...]

The privatisation(s) referred to here are complex and multi-faceted and inter-related. They can be understood in relation to the development of a set of complex relationships between: (1) organisational changes in public sector institutions (recalibration); (2) new state forms and modalities (governance, networks and performance management) and (3) the privatisation of the state itself and the interests of capital (public services as a profit opportunity and ‘effective’ public service provision). (Ball 2008 : 83)

Bien que l’analyse de Ball tende, selon l’argument qui sera développé dans cette section, à placer au cœur d’une transformation des phénomènes relativement marginaux dans le contexte québécois, elle permet cependant d’éclairer certains aspects de la réalité organisationnelle de l’éducation telle qu’observable du point de vue de mon terrain : premièrement, une certaine transformation des modalités de gouvernance du système d’éducation visible dans la présence massive d’organismes communautaires dans le quartier en partie administré et financé par le secteur privé (5.1.1) ; deuxièmement, ce que Ball nomme la recalibration de la force des acteurs au sein du système d’éducation (5.1.2). Pour ce qui est de la privatisation de l’État, troisième point développé par Ball, qui se serait traduit par un définancement des services publics au profit d’intérêts privés, celle-ci se laisse mal documenter à partir du terrain de l’école Laviolette.

En effet, si le contexte de l’enquête que j’ai menée ne me permet pas vraiment de prendre la mesure de ce définancement de l’école, les témoignages recueillis autour du sujet et l’histoire de l’école Laviolette donnent cependant à penser que ce définancement est plutôt ancien que récent. Comme il en a déjà été question dans la section 4.1.1, les coupures budgétaires en matière d’éducation se laissent également mal mesurer et détailler chronologiquement. À l’école Laviolette, l’on parle de l’austérité comme si elle durait depuis tellement longtemps que l’on ne savait plus quand elle avait commencé. Lorsque j’ai interrogé la directrice et les enseignantes sur l’histoire des coupures à l’école, celles-ci n’arrivaient pas à la raconter. On savait seulement qu’il y en avait eu beaucoup dans les années passées et qu’elles avaient affecté à la baisse les services proposés aux élèves. J’ai essayé de mon côté d’en savoir plus, mais ces informations n’étaient pas disponibles, les coupures mal documentées, ou peut-être seulement mal nommées ? En effet, plutôt que de

coups, celles-ci se laissent en effet peut-être mieux saisir comme des transferts et des déplacements de fonds, d'où leur aspect insaisissable, non mesurable.

Quant à l'essai de datation et le chiffrage proposé par la FAE – « *au cours des dix dernières années, le gouvernement a réduit le financement des écoles publiques de plus d'un milliard de dollars* »<sup>164</sup> – il semble aussi conservateur et imprécis. En effet, un article publié au début des années 1990<sup>165</sup> faisait déjà état de coupes budgétaires à l'école Laviolette. L'aire ouverte elle-même était-elle aussi une façon de faire de l'économie de coûts de système? Sa construction correspondait-elle plutôt à un âge d'or de l'éducation ou seulement au fait qu'il y avait beaucoup d'enfants à scolariser à cette époque? Pour ce qui est du chiffre cité - plus d'un milliard - comment a-t-il été documenté? Comprend-t-il aussi les réinvestissements, par exemple cette année des sommes qui permettront d'embaucher Jessie et Alexandra, employées grâce à la mesure 2 à la fin de l'année 2015-2016? Enfin, ces coupes budgétaires sont-elles l'effet d'une définanciarisation de l'État, ou seulement l'effet de mode de gestion technocratique étatique qui, sans fonctionner indépendamment de la sphère économique, en serait la véritable cause?

Avant de revenir sur cette dernière question dans la section 5.2, à partir des analyses de David Graeber, Michel Freitag et Gilles Gagné, l'analyse de Stephen J. Ball même si elle ne correspond que partiellement à la réalité observée et observable à partir de ce terrain, permet tout de même de préciser la forme et le lieu de concrétisation de certaines des transformations qui caractérisent l'évolution de la gouvernance des systèmes d'éducation publique : ce à quoi renvoie la « privatisation » dans le domaine de l'éducation.

### 5.1.1-DE NOUVEAUX GESTIONNAIRES DE L'ÉDUCATION EN PROVENANCE DU PRIVÉ ?

Dans le secteur de l'éducation, la privatisation de l'éducation renvoie d'abord à une influence de plus en plus importante des représentants du secteur privé sur l'administration publique du système :

---

<sup>164</sup> Dépliant « Sauvons notre école publique », Fédération autonome de l'enseignement.

<sup>165</sup> Voir note 119 et 120.

Education and consultancy businesses are firmly embedded in the complex, intersecting networks of policy-making and policy delivery and various kinds of transaction work (brokerage and contract writing) – much of which is hidden from view. ‘Statework’ is done through multiple relationships and responsibilities in and in relation to educational governance – the businesses act as advisers, evaluators, service deliverers, philanthropists, researchers, reviewers, brokers, ‘partners’, committee members and as consultants and auditors. (Ball 2009 : 88)

À partir de l’école Laviolette, certains sites de « colonisation » du public par le privé sont observable: à la Commission scolaire de Montréal qui a fait l’objet d’une enquête par une firme comptable externe lors de l’année 2015-2016, dans la formulation du projet 86 qui cherchait à remplacer les commissaires par des « représentants de la communauté », projet toutefois abandonné en cours d’année<sup>166</sup>. L’importance accrue du secteur privée en éducation se laisse aussi voir à travers la multiplication des organismes communautaires dans Centre-Sud.

One is in forms of government and the other in the form and nature of the participants in processes of governance. These new forms constitute in the language of political science ‘network governance’ – that is, ‘webs of stable and ongoing relationships which mobilise dispersed resources towards the solution of policy problems’ (Pal 1997). Although as Pal goes on to say: ‘This new situation does not completely overturn conventional policy instruments, of course, but they will have to be placed within the context of new assumptions – a new regime’ (Pal 1997, 5, original emphasis). Increasingly, policy-making occurs ‘in spaces parallel to and across state institutions and their jurisdictional boundaries’ (Skelcher, Mathur, and Smith 2004, 3), and in the process parts of the state and some of its activities are privatized. (Ball 2009)

Les services offerts par les organismes communautaires présents à l’école

---

<sup>166</sup> Dans le même sens que l’analyse de Balls, la FAE dénonce le projet loi n°86, entre autres pour cette raison : « À ce sujet, la forte présence aux conseils scolaires des membres de la communauté qui est proposée par le projet de loi, équivalente à celle des parents, n’augure rien de bon pour l’école publique. La communautarisation dont il est question ici consiste en fait, dans l’esprit de ce gouvernement, à subordonner la mission de l’école publique aux multiples intérêts privés » Projet de loi n°86, *Loi modifiant l’organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l’école des lieux de décision et d’assurer la présence des parents au sein de l’instance décisionnelle de la commission scolaire*, Mémoire de la Fédération autonome de l’enseignement (FAE), déposé à la Commission de la culture et de l’éducation de l’Assemblée nationale du Québec, le 24 mars 2016, à la page 18.

Laviolette appartiennent effectivement à des espaces parallèles, hors de la juridiction de la loi sur l'instruction publique. Au projet 80, un organisme du quartier visité avec les classes de maternelle, l'intervenante responsable de l'atelier auquel j'ai assisté me dira que le projet vise à mettre en place « *un projet éducatif à partir de spécialistes des disciplines académiques ... plutôt que des brevetés* ». Ces organismes se situent aussi en partie hors du contrôle direct de l'État dans la mesure où, bien qu'ils soient des organismes à but non lucratif, leur financement est en partie privé et leur conseil d'administration en partie composé de représentants du monde des affaires.

S'il est difficile de savoir s'il y a aujourd'hui moins d'argent à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'éducation et de savoir si cela est en lien ou non avec le financement de ces organismes communautaires en partie financés par le privé, l'on peut au moins conclure qu'il y a effectivement une grande variété d'acteurs et d'organisations qui orbitent dorénavant autour de l'école. Ceci est particulièrement visible à l'école Laviolette, école située en milieu défavorisé, qui donne l'impression d'être encerclée d'une armée d'intervenants, d'animateurs et de travailleurs sociaux en tous genres, attendant massés à son portail pour lui prêter main forte.

Toutefois, et bien que ces nouveaux acteurs et leurs projets aient été accueillis (la plupart du temps) avec un certain soulagement par les enseignantes, l'on peut se demander si ceux-ci ne génèrent pas aussi de l'anomie dans leur enseignement, en proposant des activités qui ne reviendront pas nécessairement d'année en année<sup>167</sup>, et en les établissant en dehors des finalités qu'elles poursuivent. Car ces programmes d'activités proposés par les organismes communautaires sont définis à l'extérieur de l'école. Les enseignantes, bien qu'elles les trouvent en général intéressantes et acceptent d'intégrer à leur enseignement telle activité de jardinage avec les animateurs de l'Éco-Centre de Centre-Sud, à telle

---

<sup>167</sup> Par exemple, Marie et Chantale m'ont parlé avec beaucoup de regrets de la fin d'une activité de « chorale », qui avait lieu en collaboration avec un organisme appelé la « Fanfare Poupart », à la suite d'un conflit avec certains collègues dans l'école, donc d'un problème d'arrimage et de collaboration propre au dynamique interne de l'école, qui s'est aussi répercuté sur la possibilité de collaborer avec cet organisme. La fin de ce projet avait laissé un vide dans leur enseignement, et brisé une collaboration entre Marie et Chantale qui s'étaient réinventée plusieurs fois depuis leur implication au début des années 2000 dans l'implantation du Renouveau pédagogique.

activité de lecture ou de théâtre de marionnettes montée par les bibliothécaires de la bibliothèque Frontenac, *etc...*, celles-ci ne participent pas à leur élaboration. De sorte que l'on peut se demander si, finalement, ces ressources et activités n'en viennent pas à rendre chaque enseignement moins cohérent, à déstabiliser l'unité forte que constitue la classe, seul foyer véritablement cohésif de l'école (et du système). Autrement dit, si ces ressources ne génèrent pas du « bruit » dans le projet de scolarisation qui entraîne une sorte d'appauvrissement de ce projet ?

#### 5.1.2- LA RECALIBRATION DES SYSTÈMES PUBLICS D'ÉDUCATION

Une autre tendance « privatisante » identifiée par Ball correspond à une expansion industrielle de la formation et du conseil en management, sous l'effet de l'implantation en Angleterre d'une politique « *of zero tolerance for underperformance* », mise en place par le Labour party et, aux États-Unis, *No Child Left Behind* (NCLB), organisée par l'administration Bush et poursuivie par Obama. Ces deux politiques imposent d'atteindre des objectifs précis de réussite dans chaque niveau scolaire, et les résultats sont vérifiés lors d'épreuves nationales communes passées par les élèves. Des niveaux d'échecs jugés trop élevés entraînent la mise en place de programmes d'amélioration à destination des écoles en situation de sous-performance. Deux moyens sont alors préconisés à cette fin : l'embauche de firmes spécialisées dans la formation aux enseignantes, qui proposent différentes méthodes pédagogiques censées améliorer les résultats de leurs élèves aux tests nationaux ; ou encore l'embauche d'agences spécialisées dans le management proposant d'agir au niveau de la construction d'un esprit d'équipe (« *team building* »), et de favoriser l'initiative pour produire « *a modern education system, one that is 'open, diverse, flexible, able to adjust and adapt to the changing world'* (*Speech to Parents, No. 10 Downing Street, 24 October 2005*) »<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> Tony Blair, cité par Ball 2008 : 87.

Dans le contexte québécois, cette nouvelle idéologie de la flexibilité, de l'adaptation au changement social, de la formation de compétences, orientera aussi la rédaction de différents rapports entourant la dernière réforme de l'éducation. Toutefois, elle ne semble pas s'y être incarnée tout à fait de la même manière. Dans les écoles québécoises, elle n'a pas conduit à la mise en œuvre de politiques d'évaluation des écoles et du rendement de ses élèves visant à améliorer leurs résultats sur des examens nationaux. N'étant pas soumis à des standards nationaux (fédératifs) qui ciblent des apprentissages précis pour chaque niveau d'enseignement, les plans de réussites n'évaluent les enseignantes que par rapport aux objectifs qu'elles se sont elles-mêmes fixés. Conformément à l'esprit du Renouveau pédagogique (!), le plan de réussite comme outil managérial met donc en place un système d'auto-évaluation compréhensif qui vise moins la sanction de la réussite ou de l'échec que la formation continue et formative. Aussi, ces objectifs de réussites étant par leur imprécision étant moins « *targettables* » que ceux visant des standards nationaux, le pitch de vente des formateurs y est aussi moins influencé par une idéologie néo-libérale, avec sa mystique de l'amélioration, de la créativité, de la libre entreprise, du « *team spirit* ». En somme, dans le contexte québécois, la politique et le monde des affaires s'y retrouvent peut-être moins « *embedded in 'the texture of texts'* »<sup>169</sup>.

Si ces invitations à mieux « performer » sont peut-être accueillies avec moins de conviction et poursuivies avec moins de rigueur que dans les écoles anglaises et américaines étudiées par Ball au Québec, elles ne semblent pas non plus générer une sorte d'état d'urgence face à des situations auxquelles il faut essayer de remédier rapidement et efficacement. Le fait que l'école Lavolette soit l'une des écoles les moins « performantes » du Québec n'aura en effet pas suscité, auprès des enseignantes, ces sentiments anxiogènes répertoriés par Ball, alimenté par un « *saviour discourse* » : la promesse de sauver leur école, enseignantes et élèves contre l'échec.

En somme, ces formations que l'on suit pour atteindre les objectifs du plan de réussite ne sont pas vécues comme des obligations externes qui obéiraient à d'autres

---

<sup>169</sup> Fairclough 2000, 158, cité par Ball 2008 : 87.

logiques que celle du renouvellement et de l'amélioration des techniques pédagogiques utilisées en classe. Est-ce une forme d'aliénation des enseignantes face à la pénétration d'une idéologie dont elles ne seraient pas conscientes ? Il m'a plutôt semblé que la volonté d'utiliser les ressources mises à leur disposition dans leur classe, pour les expérimenter, correspondait bien plutôt à l'exercice spécifique de cette forme de pouvoir qu'est la pédagogie.

Que ces incitations à s'améliorer aient été moins une source d'anxiété que de remise en question s'explique aussi en raison du fait que la menace que représentent ces évaluations pour les écoles québécoises semble moins grande que celle qui semble peser sur les écoles dans le système américain. Si les équipes-écoles sont conviées à participer à des formations offertes à partir de la commission scolaire, elles ne sont ni contraintes de le faire, ni invitées à s'y inscrire pour « améliorer » leurs scores aux examens ministériels. On n'achète donc pas ces formations par nécessité d'« améliorer » la réussite des élèves, en vue de sauver une partie du financement de son école mais seulement en vue d'améliorer son enseignement.

...

Dans un rapport récemment publié par Conseil supérieur, cité en exergue de cette section, les auteurs s'interrogent sur les sources de l'inégalité scolaire aujourd'hui. Trois facteurs y sont identifiés : premièrement, que le système scolaire soit organisé en niveau scolaire ce qui pénalisent les élèves qui auraient besoin de plus de temps pour apprendre et crée ainsi de l'échec scolaire, deuxièmement, l'effritement du principe de mixité sociale lié à la consolidation d'un système à trois vitesses (le réseau privé, les programmes particuliers ou enrichis de certaines l'école publique et le programme ordinaire), troisièmement que les élèves les plus en difficulté se retrouvent dans les classes des enseignantes les moins expérimentées.

Plutôt que de s'intéresser au premier et au troisième facteur, les auteurs se concentrent sur le problème, selon eux, central, soit la fin de la mixité dans les écoles, qui tendrait à faire diminuer la qualité de la scolarisation dans les écoles publiques, où les

élèves ne bénéficieraient plus des effets positifs de la présence de bons élèves dans une classe, selon une étude citée par les auteurs. Ceci expliquerait entre autres pourquoi, « en dépit de ses bons résultats à 15 ans et de son désir de fréquenter l'université, l'élève inscrit dans une classe ordinaire aurait de 13 à 20 % moins de chances d'aller à l'université que ses pairs d'un programme public enrichi ou d'une école privée » (*idem* 2016 : 50) :

La qualité des ressources matérielles ou la stabilité des ressources humaines peuvent avoir de l'importance, mais aussi l'effet des pairs (ou de composition), résultat de la concentration des élèves les plus performants dans certaines classes. Non pas, répétons-le, parce que les groupes homogènes ont une importance pour les plus forts, mais bien parce que le regroupement d'un trop grand nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés fait franchir au groupe un point de bascule : il s'y crée des dynamiques peu propices à l'apprentissage, ce qui est particulièrement préjudiciable aux plus vulnérables. (*Idem* : 52)

Qu'il existe une certaine mise en concurrence des écoles secondaires explique peut-être certaines de ces injustices. Mais s'agit-il du problème principal du système d'éducation québécois ? Pourquoi ne pas s'être intéressé à cet autre problème, également décrit par les chercheurs et qui affecte autant l'école primaire que l'école secondaire ? Car

des recherches ont [aussi] montré que les variables liées à l'école, notamment la qualité de l'enseignement (Rompré, 2015), ont une plus grande influence sur le parcours des élèves vulnérables que sur celui des autres élèves (ce qui est vrai également pour les services de garde éducatifs). Logiquement, on devrait donc confier les classes les plus délicates à gérer aux enseignants les plus expérimentés. Malheureusement, en raison des règles d'affectation actuelles (fondées essentiellement sur l'ancienneté), ces classes sont souvent celles où se succèdent les enseignants à statut précaire ou ceux qui sont le moins expérimentés (ce qui est en soi un autre problème de justice). (*Idem* 2016 : 42)

Une réponse est proposée par les chercheurs :

Favoriser la mixité sociale dans les classes et les écoles donnera tout son sens à la mission qui consiste, comme le précise le PFEQ, à *socialiser* pour mieux vivre ensemble (MEES, 2016). (*idem* : 69)

Pour saisir les évolutions récentes des modes de gouvernance des écoles au Québec, l'analyse de Hughes Draelants offre à mon sens de meilleures clés d'interprétation l'école. Dans un article intitulé « Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel » (2006), celui-ci compare le cas de la Belgique, similaire à celui des États-Unis, à celui de France, plus proche du modèle québécois. Ainsi, explique Draelants un système comme celui de la Belgique<sup>170</sup>, qui s'articule autour du principe de « la liberté d'enseignement », c'est-à-dire de « la liberté pour tous d'organiser un enseignement, d'ouvrir une école (liberté de l'offre) et la liberté pour les familles de choisir le type d'enseignement – et donc le(s) établissement(s) – tend à favoriser aujourd'hui une "mise en concurrence" des écoles » (Draelants 2006 : 10)

Mais dans un système comme celui de la France, géré à partir des cartes scolaires comme au Québec, c'est-à-dire par une administration centralisée qui s'occupe de l'ensemble des ressources humaines et matérielles des écoles, les effets ces transformations récentes ne sont pas les mêmes :

On peut faire l'hypothèse que la régulation de la demande scolaire par le système français de la carte scolaire a limité historiquement les comparaisons et la compétition entre établissements, et qu'elle continue probablement à jouer ce rôle, au moins dans une certaine mesure. (*idem*)

Car ces cartes scolaires ne servent pas seulement à la gestion des flux d'élèves, c'est aussi à partir d'elle qu'est affecté le personnel enseignant dans les écoles, ce qui est le cas des modes de gestion centralisateurs propres aussi au système d'éducation québécois. La mémoire des murs de l'école Laviolette, la vie au premier étage dans le bureau de la directrice lors de l'année 2015-2016 sont témoins à la fois des mécanismes qui président à ce type de gouvernance et de ses effets sur la vie institutionnelle :

Le degré d'autonomie dévolue aux entités locales dans la gestion des ressources, par exemple en matière de recrutement des personnels, reste limité. Le chef

---

<sup>170</sup>Ce système est inscrit dans la première Constitution (1831) de la Belgique. Notons que cette trajectoire historique est similaire à celle qui caractérise celle des États-Unis, qui connaissent d'ailleurs un développement historique similaire à la travers le développement d'un réseau dit « charter school ».

d'établissement n'a pas le loisir de choisir ses enseignants afin de disposer d'une équipe toute acquise à un éventuel projet éducatif et pédagogique qu'il entendrait mener. Ce système d'affectation, joint à la rotation généralisée des personnels paraît peu propice à développer parmi ceux-ci une identification à l'établissement et à l'émergence d'une *culture organisationnelle*. (*idem* : 11)

Autrement dit, les systèmes d'éducation qui ont eu tendance, dans leur développement historique, à centraliser les décisions autour des écoles ont moins eu tendance aujourd'hui à évoluer (comme dans le contexte belge, similaire à celui des Américains) vers une sorte de libéralisation marchande des écoles, à transformer une liberté qui portait traditionnellement sur le choix entre école laïque et école religieuse, en une liberté de choisir l'école ayant la meilleure réputation<sup>171</sup>. Cette évolution aurait plutôt pris la forme dans les systèmes de type français et québécois, à intensifier le rôle d'évaluation des États et de leur bureaucratie, les faisant passer à des modes de gestion, que Draelants, à la suite de Maroy et Demailly (2004), qualifie de « post-bureaucratique » :

Entre néolibéralisme et social-démocratie, marché et État bureaucratique, ce modèle de régulation comporte deux variantes : l'"État évaluateur" et le "quasi-marché scolaire". L'État évaluateur redistribue les rôles entre l'État et les acteurs décentralisés. L'État tend à s'adjuger le contrôle stratégique sur les orientations d'ensemble en définissant les missions, les objectifs et les critères permettant d'évaluer les "résultats" du système, alors que la gestion des moyens est davantage déléguée aux acteurs décentralisés. (*idem* : 9)

Cette caractérisation des changements en cours dans les systèmes scolaires permet de mettre en lumière un aspect moins bien éclairé dans les analyses de Ball. Alors que celles-ci mettent l'accent sur les effets « privatisants » de cette mise en compétition des écoles, et il m'a semblé que c'était plutôt par ce second aspect de la mutation que le système d'éducation se laisse le mieux comprendre : par la consolidation d'un État évaluateur caractérisé entre autres par une pseudo décentralisation des pouvoirs vers les

---

<sup>171</sup> « En Belgique, les chercheurs ont montré que le cadre institutionnel de libre choix de l'école contribue à amplifier le rôle de la réputation et donc l'importance pour les établissements de gérer leur *image organisationnelle* (Zachary et Vandenberghe, 2002). » (Draelants 2006 : 10)

établissements.

Du bureau de la directrice, il est en effet possible de voir que cette logique de distribution des rôles entre l'État évaluateur et les acteurs décentralisés fonctionne à plein régime, et ce à plusieurs niveaux : d'abord au niveau de la commission scolaire, qui rend des comptes à l'État évaluateur (le ministère), puis à celui de la direction de l'école, qui rend des comptes à la Commission scolaire, également en position d'évaluation. Enfin, la direction, elle aussi dotée d'un certain pouvoir d'évaluation<sup>172</sup>, demande quant à elle aux enseignantes de produire leur propre évaluation à travers le plan de réussite. À chaque niveau, on a donc les moyens de rendre des comptes à l'instance évaluatrice située à un niveau supérieur selon des logiques proches de la description offerte par Michel Freitag d'une régulation systémique opérationnelle décisionnelle.

Peu de moyens sont cependant attribués directement aux écoles, d'une manière qui leur aurait permis d'entrer véritablement en compétition les unes avec les autres et de renforcer leur identité institutionnelle, soit par le moyen ancien du choix du personnel enseignant, soit par les nouveaux moyens de la mise en marché de cette identité.

Notons aussi, en conclusion à cette section et en revenant à l'analyse de Ball, le fait que certaines écoles subissent les conséquences de cette mise en compétition – avoir une mauvaise réputation n'entraîne pas une privatisation comme telle, c'est-à-dire qu'elle ne constitue pas, comme aux États-Unis et en Angleterre, une occasion d'affaire pour l'industrie de la formation ou du management qui s'adressent à des écoles cherchant activement à se démarquer les unes des autres, et ce pour le meilleur et pour le pire là-bas aussi ! L'occasion d'affaire pour ces industries reste ici inchangée, toujours dépendante d'un payeur unique : les commissions scolaires.

Les pouvoirs financiers et décisionnels étant toujours centralisés à la Commission scolaire de Montréal, ses fonctionnaires y ont d'ailleurs rétabli les injustices liées à ces

---

<sup>172</sup> Bien que limitées et plutôt de nature virtuelle, les exigences du plan de réussite et leur évaluation n'affectent pratiquement pas l'enseignement comme tel à l'intérieur des classes.

classements qui avaient fait mauvaise presse à l'école Laviolette, « *considérée comme mauvaise* », m'expliquera l'une des enseignantes<sup>173</sup> en forçant tous les élèves habitant sur le territoire de l'école et qui avait obtenu une dérogation, à la réintégrer en début d'année. À moins que ce rapatriement d'élèves n'ait été « *qu'une autre façon de couper* », me dira-t-elle aussi, ne soit en fait qu'une façon de faire dans l'économie de locaux et d'enseignantes.

## 5.2 HYPERBUREAUCRATISATION ET TECHNOCRATIE

*« Quand les observateurs de l'OCDE ont décerné aux Canadiens et aux Québécois la palme de l'école la plus avancée sur la pente du modèle industriel d'organisation (hyperspécialisation, normalisation, amour des choses à grande échelle, hyperhomogénéisation, etc.), plusieurs ont eu un choc (OCDE, 1976). Encore aujourd'hui, le Conseil se sent tenu d'attirer l'attention sur la séduction de modes bureaucratifiés de gestion et d'organisation (CSE, 1993b). »*

*Rénover les curriculums, Conseil supérieur de l'éducation (1994)*

Avant de poursuivre l'analyse du cas spécifique de l'école Laviolette, et dans le même esprit que celui qui consiste à mettre cette transformation en relation avec une trajectoire culturelle spécifique, il m'est apparu pertinent de l'interroger au-delà d'une dichotomie qui opposerait privatisation et post-bureaucratie, néo-libéralisme et hyperbureaucratie : d'abord parce que cette opposition tend à reprendre l'antagonisme idéologique qui oppose bon management, management efficace et rationnel de l'entreprise privée, à celui supposé bureaucratique et lourd de l'État ; ensuite, parce qu'il est aussi possible d'expliquer ces transformations en les rapportant à des évolutions internes au phénomène bureaucratique.

---

<sup>173</sup> Citée dans la vignette placée en introduction.

Dans *Bureaucratie*, David Graeber (2015) défend l'hypothèse selon laquelle la financiarisation de l'économie et de l'État est directement liée à une expansion de l'appareil bureaucratique, une multiplication des cadres et une exacerbation du travail de production de documents et de formulaires. Ainsi, plutôt que réduire la taille des bureaucraties, le néo-libéralisme tendrait à l'augmenter, selon ce qu'il propose de nommer la loi d'airain du libéralisme :

Toute réforme de marché – toute initiative gouvernementale conçue pour réduire les pesanteurs administratives et promouvoir les forces du marché – aura pour effet ultime d'accroître le nombre total de réglementations, le volume total de paperasse et l'effectif total des agents de l'État. (2015 : 21)

Graeber en arrive à cette conclusion en mettant l'accent sur l'identité des processus administratifs plutôt que sur leur différence. D'une part, il parle bien de l'émergence d'une « nouvelle culture » qui, si nous pouvions la cartographier, « partirait des quartiers financiers, gagnerait les sièges sociaux des entreprises, puis les bureaux des administrations publiques et les universités et finirait par submerger tous les endroits où des gens se réunissent pour débattre de l'allocation de toutes sortes de ressources » (Graeber :64). Son analyse, par ce point se rattache à celle de Ball. Elle s'en distancie d'autre part dans la mesure où l'émergence d'un nouveau type de management est mise en perspective par rapport à une culture bureaucratique qui la précède et l'englobe, et dont elle n'est en fait qu'un prolongement.

Ses analyses cèdent moins, en conséquence, à la tendance qui consiste à établir une distinction nette entre « bureaucratie publique inefficace » d'un côté et « management performant » de l'autre, ou encore entre « bureaucratie publique équitable » et « entreprise privée inéquitable ». Elles forcent une remise en perspective de cette distinction, qui sert justement une idéologie néo-libérale, à partir d'un clivage plus essentiel résidant au fondement de l'édification des bureaucraties elles-mêmes :

« C'est ce que deux cents ans de domination des organisations bureaucratiques nous ont légué de plus profond : cette division intuitive entre moyens techniques rationnels [du travail] et finalités ultimes irrationnelles [de la vie à l'extérieur du

travail, divertissante et consumériste].[...] Donc, que l'on cherche à réorganiser le monde sur la base de l'efficacité bureaucratique ou de la rationalité de marché, cela n'a guère d'importance pour le résultat global : tous les postulats fondamentaux restent les mêmes. » (Graeber 2015 : 109)

« C'est pourquoi il est si facile de faire l'aller-retour entre les deux », poursuit Graeber. (*idem*). Dans le même esprit, le chercheur remarque que « les algorithmes et formulaires mathématiques par lesquels on évalue le monde deviennent, en dernière analyse, non seulement la mesure, mais la source même de la valeur. Après tout, les bureaucrates ne passent-ils pas leur temps à évaluer ? [...] Les réformes de marché n'ont fait que renforcer cette tendance » (*idem* : 113).

Puisqu'à ce niveau fondamental toutes administrations se ressemblent, il devient possible de penser que le phénomène décrit par Ball comme une « privatisation » de l'école s'alimente aussi de transformations qui proviennent de l'appareil bureaucratique d'État en tant que tel<sup>174</sup>. Or, même si Graeber est parfois amené à discuter d'une évolution à partir des outils développés par l'administration publique fonctionnaire, il défend plutôt l'idée que la bureaucratisation est liée à une financiarisation de l'État au fondement même de son édification. Secteurs public et privé y sont liés inextricablement par des liens fonctionnels.

Tout en reconnaissant les liens (historiques) aujourd'hui inextricables qui unissent État et Économie, Michel Freitag s'attache, à la différence de David Graeber et d'une approche marxiste, à montrer l'indépendance de la sphère politique et économique. Ces analyses reposent sur l'idée qu'État et Économie sont moins liés par leur fondement et leur finalité que par leur histoire. Du point de vue de sa typologie des modes de reproduction formels de la société, le mode logique *politico-institutionnel* de régulation sociale se différencie autant des logiques économiques qui tendent à fonctionner de manière *opérationnelle décisionnelle* que de la forme *culturelle symbolique* caractéristique des sociétés pré-étatiques.

---

<sup>174</sup> Pris globalement *Bureaucratie* défend plutôt l'idée que la bureaucratie est liée à une financiarisation de l'État au fondement même de son édification. Même si Graeber est parfois amené à discuter d'une évolution à partir des outils développés par une l'administration publique fonctionnaire par le mangement privée.

Freitag attribue donc à l'État un rôle positif dans l'émergence d'une sphère de participation citoyenne, politique, dans laquelle, comme il en déjà été question dans la section 1.1.1, s'il n'est pas vraiment possible d'agir au sens arendtien du terme, il est au moins possible de travailler à la légitimisation d'idéologies qui s'appuient, en conséquence, moins sur la tradition ou sur une aliénation que sur une discussion politisée à partir d'une sphère publique, une *praxis* idéologique. La dimension idéologique de la politique ne peut en conséquence être réduite à l'inculcation d'un *habitus* qui la fait méconnaître. L'État et les modes de régulation politiques et institutionnels qui le caractérisent représentent donc une sorte de progrès par rapport à la fois à ce qui lui précède et à ce qui lui succèdera : l'opérationnalisation de l'État, à travers un effritement progressif d'un pouvoir proprement politique, et la transformation des institutions en organes d'un système. En d'autres termes et en reprenant ceux de Manfred Bishoff, dans la pensée de Michel Freitag :

« Le pouvoir *apparaît concrètement* pour la première fois à travers [son] émergence, et c'est pour cette raison qu'il peut devenir l'enjeu de luttes sociales qui expriment la *liberté* nouvellement acquise de contester l'ordre normatif établi et de le transformer. [...] Contrairement au marxisme qui voit dans le « déperissement de l'État » l'une des conditions fondamentales de l'émancipation humaine dans la future société communiste – ou du libéralisme qui conçoit l'État de manière utilitariste comme un mal nécessaire qu'il faut autant se peut contenir – Freitag (à la suite de Hannah Arendt) voit dans *le politique* l'instance ultime et indispensable où les membres d'une société peuvent librement et rationnellement délibérer afin de promulguer les normes devant régir leur « vivre ensemble ». (Bishoff 2008)

Cette prise de position lui permet d'éclairer certains aspects de l'apparition et de la transformation actuelle des structures de l'État, invisibles d'un point de vue marxiste. Plutôt que de voir une « infiltration » de logiques externes formulées récemment dans les officines du secteur privé au sein de celles des fonctionnaires de l'État, Freitag voit dans ce qu'il diagnostique aussi comme le déperissement actuel de l'État, un développement à partir des principes qui sont à son fondement.

Dans *L'oubli de la société* (2002), Michel Freitag identifie deux tendances à l'origine de cet éclatement de la sphère publique et de l'effritement du pouvoir de l'État.

Si la première peut être rattachée aux perspectives défendues par Graeber et Ball, à savoir à une diffusion des théories du management néo-libéral (à partir du privé), la seconde s'en distancie en cherchant à démontrer comment ces visions dites « néo-libérales » proviennent aussi d'une transformation qui s'est produite à l'intérieur de la société civile et dont l'effet principal aurait été de conduire à une autonomisation progressive des bureaucraties d'État.

Le scénario proposé par Freitag permet en effet de voir que les bureaucraties « modernes », « politiques », se rapportent plus directement à une raison d'État, à un État imaginé, dirait Gupta, mais qui, selon Freitag aurait déjà eu une certaine réalité. Cela suppose que les institutions et leur administration bureaucratique, chacune spécialisée dans son secteur, unifiées et harmonisées entre elles, obéissent effectivement à « un principe de raison à valeur transcendantale » (Freitag 2004), ou en tous les cas, que ses fonctionnaires s'efforcent de garder vivant le mythe de la neutralité, et surtout limitent leurs activités à celles de l'application des règles et des procédures, des prérogatives spécifiques aux institutions, et à travers elles, à l'État auxquelles elles se rapportent.

Or, tout en continuant à fonctionner sur la base des visions procédurales de la vie sociale héritée de la modernité, les bureaucraties auraient aujourd'hui acquis une puissance qui les rendrait indépendantes de l'État et de ses finalités politiques, pour poursuivre leur propre entreprise autonome d'intervention et de gestion du social. Elles seraient devenues technocratiques.

« La société technocratique ne doit donc pas être comprise comme une société dans laquelle les "techniciens" exerceraient le pouvoir en tant que groupe, classe ou caste (au sens des études sur les "technocrates" et les nouvelles "oligarchies" des années 1960-1975, comme celles de Jean Meynaud (1964 et 1965), et qui s'inscrivaient dans la continuité en même temps de la critique de la bureaucratie et de la théorie des élites sociales), mais plutôt dans le sens du concept plus philosophique de la "société technicienne" tel qu'il a été élaboré par Jacques Ellul (1977). Ce dont il s'agit, c'est d'une transformation de la nature de la régulation des pratiques sociales, qui ne sont plus régies par la médiation d'un sens finalisé de manière idéale, ou encore dans le cadre d'un rapport formel de domination, mais qui sont directement prises en charge, transformées et même produites par des interventions de nature technique et instrumentale, quelle que soit la forme des techniques en question (technologies informatiques, technologies de la communication,

techniques de l'organisation et de la gestion, techniques d'intervention psychologiques et biomédicales, etc.)[...]» (Freitag 2002: 93)

Si donc les fonctionnaires ont bien toujours été chargés d'évaluer, de fournir des données et des mesures de la société à l'État, comme le soutient Graeber, cette tendance se serait intensifiée d'une manière qui, pour Freitag, finira également par transformer la finalité de ces évaluations. Non plus destinées à rendre des comptes à un État fort, centralisé, obéissant à une logique politique et institutionnelle ou encore destinées à l'informer, ces prises de mesure du social serviront plutôt (et aussi) des interventions directes de la part des bureaucrates, dont l'action serait devenue de plus en plus technicienne (et non, d'abord, de plus en plus instrumentalisée à des fins purement économiques).<sup>175</sup> En somme, conformément à sa typologie des formes de régulation sociale, Freitag considère à la fois les points de continuité et les points de rupture entre modernité et postmodernité, alors que Graeber, dans une optique marxiste, y voit une continuation de l'instrumentalisation de l'État aux fins du capitalisme.

---

<sup>175</sup> Selon Weber, la puissance des bureaucraties provient du caractère rationnel des évaluations qu'elles produisent. Leur supériorité par rapport aux autres types de domination légitimes (traditionnelle et charismatique) s'explique par le fait qu'elles sont fondées sur le savoir, mais aussi par le fait que ce savoir bureaucratique tant à générer un savoir de plus en plus expert: « *l'administration bureaucratique signifie la domination en vertu du savoir : c'est son caractère fondamentalement spécifiquement rationnel. Par-delà l'énorme position de puissance que détermine le savoir spécialisé, la bureaucratie (ou le détenteur du pouvoir se servant de celle-ci) a tendance à accroître davantage encore sa puissance par le savoir du service : les connaissances de fait acquises ou « issues des dossiers » dans le cours du service* », du « *secret de fonction* » (1921 : 466). Les analyses de Michel Freitag et leur utilisation par Gilles Gagné (2008) (voir la prochaine section) laissent voir que la puissance bureaucratique provient aujourd'hui non seulement de l'approfondissement de savoirs de plus en plus exclusifs aux fonctionnaires qui les possèdent dans leur domaine particulier d'expertise acquis au cours de leur service, mais aussi d'une diversification des savoirs spécialisés. Parce que leur finalité est technique et rationnelle, les organisations bureaucratiques tendraient à multiplier les pouvoirs-savoirs, en conséquence, à mobiliser un nombre toujours plus important d'acteurs et à diversifier les champs d'action experte qui finiront par se politiser. Autrement dit, les bureaucraties seraient devenues de plus en plus aptes à gérer directement la pratique sociale, sans la médiation d'un sens finalisé en valeur, d'une part en approfondissant chaque savoir expert qui deviendront (plus purement technique) et d'autre part, en multipliant le nombre d'expertises nécessaires à ce type de gestion. C'est aussi par-là, en acquérant la puissance de l'étendu (et non seulement du secret de fonction), en d'autres termes, en élargissant leur champ d'action, que les bureaucraties auraient acquis un pouvoir d'activité en partie indépendant de la sphère politique et législative.

### 5.2.1- SÉDUCTION OPÉRATIONNELLE DÉCISIONNELLE : UNE AFFAIRE TECHNOCRATIQUE

De manière originale par rapport, du moins, aux analyses marxistes de l'État et de ses institutions, Michel Freitag nous invite à considérer que leur devenir technocratique (postmoderne) se situe aussi dans le prolongement de la modernité, et ce non seulement en raison de son « vice » : une conception abstraite de la Liberté et de la Raison, mais aussi par sa « vertu » : le principe d'universalité des droits dont elle fut aussi porteuse. C'est, explique, en ce sens Freitag, d'un « élargissement de l'exigence de participation sociétale du domaine politique au domaine social », de la reconnaissance de droit à des groupes marginalisés socialement, qu'apparaîtront les conditions qui transformeront la politique en « capacité de gestion du social » (Freitag 2002: 77).

Même les mouvements correspondant aux plus profondes (ou aux plus angoissantes) préoccupations sociétales, comme le mouvement féministe, le mouvement écologique ou le mouvement anti-atomique (militaire et civil), tendent à se spécialiser soit du côté de leurs objectifs, soit du côté de la définition de l'identité subjective de leurs membres, et tendent donc à se manifester sous la forme de la collusion temporaire d'un même fantasme privé, d'une même angoisse personnelle, d'une même épreuve existentielle. Et ces "mouvements" débouchent finalement toujours sur des demandes d'intervention techno-bureaucratiques, et contribuent donc à nourrir la machine, ou le système, ou plutôt, le procès de "systémisation" de la société. (Freitag 2002 : 81)

Reprenant le fil de cette analyse, Gilles Gagné, dans un article intitulé « Le virage du succès. Sociologie d'une opération » (2008) cité plus haut et, point de départ pour appliquer ici la pensée de Michel Freitag aux cas de l'école Laviolette, voit dans l'édification des systèmes d'éducation occidentaux le même développement aporétique : l'histoire d'une volonté d'égaliser les chances de réussite scolaire pour tous, d'universaliser le droit à l'éducation, mais qui, à force d'être poursuivi, conduira, à travers sa radicalisation, à son abandon au profit d'une réussite pour tous « virtuelle ».

Comment ceci s'est-il produit ? Gagné rappelle d'abord que ce sont par des moyens légaux que l'école se démocratise : au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'obligation de fréquenter l'école primaire. Cette démocratisation s'inscrit dans une vision fonctionnaliste de la société, c'est-à-dire politico-institutionnelle. À partir de la création du Ministère de l'Éducation au

Québec, de l'édification d'une bureaucratie scolaire moderne, concomitante de la création des Facultés d'éducation, la réussite scolaire serait devenue plutôt une affaire technocratique. L'école, un outil de la mise en œuvre de réformes nécessaires à la reproduction d'un corps d'experts. Plutôt que de servir la « société », un « espace public », d'éduquer en vue d'une participation à la citoyenneté, les finalités de l'école se seraient peu à peu confondues à celles du « système », à des finalités autoréférentielles de reproduction et d'agrandissement de ses structures.

Selon Gagné, la transition s'opérera sur deux fronts. Sur le premier front, celui des curriculums, l'enjeu de la lutte pour l'égalité scolaire concerne les contenus d'enseignement dont l'enseignement conduit inévitablement à reconduire les stratifications sociales. Comme l'explique Gagné, « parce qu'elle est constitutivement attachée à l'utopie des modernes, l'école publique ne peut pas, sans se contredire, s'avouer comme mécanisme de reproduction de différences de classe quelles qu'elles soient » (Gagné, 2008 : 38). C'est ce constat qui serait à l'origine du développement d'une expertise pédagogique et avec elle, de la possibilité d'entreprendre des projets de réformes de l'éducation. En se demandant comment faire pour éviter l'échec, réformateurs, fonctionnaires et experts de l'éducation, proposeront donc des nouveaux curriculums à partir des années 1960.

Or, parce qu'ils ont d'abord été pensés pour lutter contre l'échec (dans une perspective d'accroissement de la réussite) et non seulement dans des optiques qualitatives d'amélioration de la qualité de l'enseignement, ceux-ci auraient eu tendance à niveler par le bas les exigences scolaires : d'abord, dans la foulée de la réforme Parent, en mettant en place un curriculum fondé sur le principe de polyvalence, censé correspondre à une variété de talents et d'aptitudes, mais qui aurait en fait plutôt eu pour effet d'alléger les programmes d'étude (mathématiques nouvelles et approches intuitives pour l'étude du français, vie sociale, apprentissage des sciences naturelles par le détour de la technologie et de la vie) (Gagné 2008 : 36)<sup>176</sup>. Puis, avec la réécriture des programmes-cadres au début des années 1980, à travers lesquels cette tendance au nivellement s'accentuera encore.

---

<sup>176</sup> Cette position au sujet des pédagogies nouvelles est aussi défendue par Paul Willis dans *Learning to Labor* (2001[1977]).

Abandonnant résolument la définition de contenus obligatoires de l'enseignement public, en effet, [le Ministère] s'appliquera à compter de 1979 à en prescrire les résultats en décrivant pratiquement pour chaque leçon, cours, programme, les objectifs de formation visés. Le format général de ce régime : "À la fin l'élève devra connaître..., saisir..., comprendre..., appliquer... utiliser..., compter..., nommer..., critiquer..., évaluer..., expliquer..., etc.", s'appuiera sur une formidable nomenclature des facultés cognitives (à laquelle on ajoutera bientôt une semblable nomenclature de "savoir-être"), le processus de rationalisation trouvant alors dans le caractère systématique des capacités définies par ces "taxinomies". (Gagné 2008 : 41)<sup>177</sup>

En vidant les classes des contenus d'enseignements, ces réformes curriculaires auraient, tout en occupant un corps professionnel voué de manière permanente au travail de réforme de l'éducation, rendu possible l'ouverture d'un nouveau front à partir duquel sera menée non plus une lutte pour la réussite mais un combat contre le décrochage scolaire. Selon Gagné, la dernière réforme de l'éducation constituerait la phase ultime de ce procès d'évidement de la substance éducative, concomitante de la consolidation d'un système d'éducation s'alimentant de la mission de démocratisation de l'école, en particulier par la défense d'une approche socioconstructiviste dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ).

« L'élève compris comme un système apprenant qui construit un modèle de son environnement sous l'effet des informations disparates qu'il y recueille, un modèle qu'il corrige au fil de son action dans l'environnement » (Gagné 2008 : 47), peut difficilement échouer, cette définition étant à la fois réfractaire à l'enseignement et à l'évaluation. Comment, en effet, enseigner à un élève qui construit lui-même ses apprentissages ? Comment l'évaluer, surtout? Tout ce que peut alors faire l'enseignant, c'est guider, faciliter,

---

<sup>177</sup> Les programmes-cadres de 1969, donc ceux qui ont été réécrits après la réforme Parent, ont été mal conservés dans les archives de la bibliothèque de l'université de Montréal. N'y était plus disponible que le programme de « Langue et littérature ». Très mince, celui-ci semblait bien avoir été écrit à une époque où, dans le sens de la position de Gilles Gagné (2008), et pour paraphraser le titre du mémoire de Jean Gould (1999), sociologue québécois, les « bons Pères », qui faisaient l'école avant la création du Ministère de l'Éducation, n'étaient pas encore tout à fait devenus des « experts », du moins dans l'art d'écrire des programmes détaillés. Aucune référence explicite quant à la manière d'évaluer les élèves n'y figure. Les moyens de l'enseignement restent les textes, les poèmes, les comptines, les compositions... c'est-à-dire ceux de la « littérature » et de la « langue », inscrites dans le titre du curriculum. Toutefois, il semble bien que les contenus d'enseignement en aient déjà disparus.

orienter et aimer ses élèves ; participer et faire participer l'élève à une société qui veut «la jouissance immédiate », la « communication directe », « qui a pris en horreur les médiations culturelles » (*idem* 53), hier considérée comme marqueurs d'inégalités sociales, aujourd'hui comme génératrices de « bruit » dans les opérations.

En somme, à force de poursuivre paradoxalement un idéal de réussite scolaire pour tous, l'on en serait venu, pour l'atteindre au moins virtuellement, à abandonner d'abord les contenus d'enseignement puis leurs évaluations : « La régulation normative de l'éducation, qui était l'essence de son "institutionnalisation" moderne, deviendra ainsi le simple instrument d'une approche nouvelle, globalement opératoire et relativement indifférente au contenu » (*idem* 43).

L'analyse de Gilles Gagné décrit différentes pistes à partir desquelles se laisse saisir l'histoire récente de l'éducation au Québec; le devenir technocratique du système qui encadre sa gestion. Il m'a cependant semblé qu'elles éclairent moins bien l'observation de la vie à l'intérieur de la classe, ses pédagogies, que celles à l'extérieur. En effet, si l'interprétation proposée du choix du socioconstructivisme lors de la réécriture des curriculums est séduisante à première vue, surtout à la seule lecture du PFÉQ, elle va en même temps trop loin, à mon sens, au regard de ce qui se passe effectivement dans les classes, où le socioconstructivisme sera intégré sous la forme d'une technique pédagogique parmi d'autres et réinterpréter selon une conception scolaire de la pédagogie.<sup>178</sup>

Pour ne pas générer de « bruit » dans les opérations, et pour mettre en place une organisation qui atteint des objectifs de réussite pour tous, cette « mise en apesanteur socioconstructiviste » de l'élève et de son enseignant n'est d'ailleurs pas nécessaire. Suffisent en effet, pour qu'une bureaucratie fonctionne de manière opérationnelle décisionnelle, premièrement, la mise en apesanteur du corps enseignant lui-même (à travers l'autonomie professionnelle et de la sécurité d'emploi qui le rend inatteignable); deuxièmement que les enseignantes se transforment ponctuellement en fonctionnaires et

---

<sup>178</sup> Ceci sera particulièrement visible dans les développements proposés au chapitre 7 à partir des portraits de Chantale et de Marie.

participent à des exercices administratifs dans lesquelles sont conviées à confirmer des objectifs qu'elles se sont elles-mêmes fixées (plans de réussite) ; troisièmement qu'elles acceptent de participer à des activités programmées à l'extérieur de leurs intentions éducatives dans des organismes parascolaires (instances administratives et syndicales du système et organismes communautaires). Il suffit aussi que cette logique se reproduise à d'autres niveaux de l'organisation scolaire : qu'à la Commission scolaire, au Mels, dans différents organismes parapublics et privés qui s'intéresse aux projets autoréférentiels d'autres instances pour donner l'impression d'un système qui atteint ou non les finalités rationnelles qu'il s'est fixées (et que soit ainsi masqué qu'il ne s'agit là que d'une bureaucratie qui administre) ; autrement dit, pour que soit mis en place l'État évaluateur décrit plus haut par Draelants, ou seulement bureaucratique au sens où l'entend David Graeber.<sup>179</sup>

Et pour que l'ensemble de cette opération se concrétise, malgré son caractère virtuel, il faut aussi produire de la « paperasse » ! Il ne suffit, en fait, pour atteindre des objectifs, que d'utiliser une méthode bureaucratique, ce qui revient

invariablement à ignorer toutes les subtilités de la vie sociale réelle pour réduire à des recettes mécaniques ou statistiques préconçues. Qu'il s'agisse de formulaires, de règles, de statistiques ou de questionnaire, on est toujours dans la simplification. (Graeber 2015 :203)

---

<sup>179</sup> Ou encore au sens où l'entend Max Weber dans *La domination légale à direction administrative* (1921). Le concept d'État évaluateur utilisé par Draelants (2006) se laisse en effet facilement rapporter à la description proposée par Weber dans la mesure où celui-ci est bien toujours bureaucratique en s'appuyant sur « *une hiérarchie administrative, c'est-à-dire l'organisation d'autorités précises de contrôle et de surveillance pour toute autorité constituée* » (1921 : 138) déterminées par un ensemble de règles impersonnelles. Que les instances inférieures doivent répondre aux exigences des instances supérieures selon une série de procédures n'est donc pas une nouveauté. La nouveauté provient du fait que le travail d'évaluation et d'auto-évaluation semble s'être intensifié et alourdi. En s'intensifiant et se spécialisant, ce travail aurait tendu à devenir de plus en plus autoréférentiel (et peut-être de moins en moins hiérarchique), c'est-à-dire de plus en plus orienté vers une rationalité en finalité (vers l'atteinte de ce que Gagné (2008) nomme le « virage du succès »), typique des modes de régulation opérationnelle décisionnelle et de moins en moins orientés par une rationalité en valeur (l'éducation pour tous), typique des modes de régulation politico-institutionnels décrits par Michel Freitag.

Ou plus précisément, il ne suffit que ce travail d'évaluation bureaucratique et de mise en forme documentaire des réalités « encadrées » soient suffisamment intenses, productives, pour créer un environnement parallèle à celui de l'école. Or, au regard de cette production documentaire dont la principale vertu est d'ignorer la réalité (de la virtualiser), ce qui se passe dans la classe, le type de pédagogie utilisée (socioconstructiviste ou non) importe peu. Les élèves de Laviolette peuvent continuer à échouer en paix, tranquillement au fil des ans, leurs enseignants à se résigner à cette situation dans l'anonymat de leur classe sans être menacés en plus d'être l'objet « d'opérations » affectant effectivement ce qu'ils doivent apprendre ou enseigner. Autrement dit, même si effectivement une pédagogie socio-constructiviste se marie mieux avec les mises en apesanteur statistique et documentaire d'une bureaucratie scolaire opérationnelle décisionnelle, celle-ci peut très bien opérer sans elle. Il suffit, pour cela, que la porte de la classe reste close, qu'on n'y entende pas de l'extérieur l'enseignement qui y est prodigué, bruyant dans toutes ses formes aux oreilles des opérateurs du système ; autrement dit, qu'il soit prodigué à des « apprenants » plutôt qu'à des élèves ne change rien à cette affaire d'abord et avant tout technocratique.

Plutôt que d'affecter la « nature des choses, en contrôlant l'essentiel des opérations qui sont appliquées de l'extérieur » (Gagné 2008 : 44), le « virage du succès » que décrit Gagné m'a semblé n'avoir eu un effet à l'école Laviolette que sur l'environnement à l'extérieur de la classe. Autrement dit, plutôt qu'à une forme de prédation, l'interaction entre « système » et « classe » donne l'impression de correspondre à une forme de parasitage. Toutefois, le système tel qu'observable en particulier du bureau de la directrice semble bien prendre la forme et avoir les effets sur l'enseignement décrit par Gagné par ailleurs :

En haut un gigantesque état-major dont tous les mouvements seront trahis par d'âpres conflits internes et, en bas, une piétaille d'artisans qui devront s'en remettre à ce qu'ils croient et à ce qu'ils savent pour faire les raccords nécessaires avec les contraintes de la pratique. [...] Tant qu'ils croient le moins à l'éducation qu'ils ont reçue [...], les professeurs proposeront forcément aux élèves beaucoup de ce qui leur fut proposé et entre deux directives contradictoires d'un système qui

se cherche en permanence, ils auront régulièrement le dernier mot. (Gagné 2008 : 37)

Bref, plutôt que de s'approprier la nature des choses, une gestion opérationnelle décisionnelle de l'éducation permet peut-être seulement ou du moins surtout de manipuler leur interprétation, ce qui, en retour, sert l'élaboration de nouvelles solutions « réformistes », la génération de nouvelles possibilités d'opérations et de décisions. Si ce type de gestion affecte bien l'éducation, c'est sous la forme d'un appauvrissement de la discussion autour de son sens et de sa finalité, un appauvrissement qui passe par la multiplication des directives, des « nouvelles » approches, des réglementations générées par le système qui l'accaparent et empêchent que ce soit plutôt à partir d'une intelligence du métier d'enseignement et/ou encore d'un débat de société que soient définies le projet de scolarisation des enfants (ou d'un gouvernement des enseignantes par elles-mêmes).

Aussi, et pour affecter vraiment « la nature des choses » dans l'institution scolaire – les contenus à enseigner et à évaluer –, ne faudrait-il pas que l'État soit toujours moderne, qu'il puisse imposer une norme commune, vérifiable, évaluable, contrairement aux objectifs des programmes-cadres et leurs « grilles d'évaluation [qui] flottaient comme de l'huile sur les pratiques en leur offrant au mieux d'accroître le désordre général » et qui, en tentant de tout définir, avait fini par ne plus correspondre à aucune réalité définissable selon des termes à la fois trop généraux et trop précis » (Gagné 2008 : 40)? Ce que l'on peut sûrement dire aussi des compétences du PFÉQ qui, sans se compter par milliers comme les objectifs des anciens programmes-cadre, se détaillent tout de même par centaines tout en étant, prises individuellement, tout aussi imprécises.

### 5.2.2- « L'AMOUR DES CHOSES À GRANDE ÉCHELLE »<sup>180</sup>

*Chaque matin du calendrier scolaire, 3300 établissements de tous les niveaux ouvrent leurs portes à 180 000 "clients" qui y trouvent plus de 130 000 enseignants et certainement autant de non-enseignants. L'affaire absorbe au minimum 17 milliards de dollars et se termine chaque année par la remise de 220 000 diplômes. Ceux qui s'adonnent au plaisir de croire qu'ils gèrent la réalité de ces choses et, mieux, qu'il est de leur responsabilité de "casser le moule" à l'occasion pour refaire l'une ou l'autre catégorie de pratique, ont leur propre catéchisme. "Agis d'une manière à accroître le nombre de possibilités", dit l'impératif catégorique du manager. (Gagné 2008 : 56)*

« Casser le moule », générer de nouvelles possibilités, de nouveaux projets, faire collaborer de plus en plus d'intervenants, reconnaître à chacun d'entre eux un pouvoir d'influence, ou encore des droits, cette volonté d'inclure de plus en plus d'acteurs dans le système contribuerait à en étendre son pouvoir : d'abord en renforçant l'illusion d'une nécessité qu'il est nécessaire de « gérer » l'éducation, ensuite en créant un environnement où les luttes de pouvoirs peuvent proliférer, s'y installer et y mobiliser des ressources. Comme en témoigne les chiffres présentés par Gagné, le « système d'éducation » est d'abord un phénomène quantitatif, une « chose à grande échelle », pour reprendre aussi les termes de la citation de l'OCDE, retranscrit dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) publié à la veille de la dernière réforme de l'éducation. « Gérer ces choses » relève effectivement de la foi ou du moins d'une certaine conception du sens attribué au mot « gestion ».

Si la critique du socioconstructivisme et de son effet sur l'enseignement, proposée par Gagné à partir de la sociologie de Michel Freitag, va peut-être trop loin, en supposant, à certains moments, une sorte d'infiltration de ces logiques opérationnelles-décisionnelles à l'intérieur des classes, son analyse de l'histoire récente du « système » d'éducation permet cependant de mieux comprendre comment les écoles sont effectivement administrées, le rôle exact que jouent ces autres acteurs de l'éducation, la place du

---

<sup>180</sup> Voir citation placée en exergue de la section 5.2.1.

syndicalisme dans le « système d'éducation », l'ambivalence qu'éprouvent à son égard les enseignants.

L'école Laviolette est sollicitée de toutes parts par différents organismes communautaires, des institutions publiques et parapubliques qui cherchent à venir en aide à ses élèves et lui offrent des services. L'analyse de Gagné donne à voir que cette ouverture de l'école aux acteurs de la société civile s'inscrit dans la continuité de l'ouverture des curriculums à un nombre croissant d'activités et de savoirs :

Parce que le système unifié (après la création du MEQ) ne pouvait pas, dans bien des cas, abolir d'un seul coup à ce qui lui faisait face et parce que son propre fonctionnement, dans tous les cas, continuait à montrer toutes les associations positives imaginables entre l'origine sociale et la carrière scolaire (aspiration, accès, persistance, performance et succès), on comprit qu'il faudrait aller beaucoup plus loin. [...] [Il fallait ouvrir l'école] à tout ce dont la société est faite" : à l'ensemble des connaissances, de ses combats, de ses aspirations, au marché de l'emploi, à l'importance des saines habitudes de vie, aux défis environnementaux ; à tous ses représentants – psychologues, "suicidologues", représentants de la chambre des commerces, de la bienfaisance... (Gagné 2008 : 35)

La place que devait occuper ces différents partenaires de l'école faisait d'ailleurs l'objet d'une discussion à la CSDM dans le cadre de la réécriture de ses réorientations. Devait-on tenter de les organiser en réseaux de manière à « *concevoir davantage l'offre de service éducatif en relation avec celui des communautés (autres organismes publics et privés)* », en reprenant les termes utilisés par la directrice de l'école Laviolette? Mais poser la question, surtout en contexte de « compressions » budgétaires, c'était bien y répondre.

Dans ses études, Stephan Ball constate également cette tendance à la mise en place d'un « *policy network* », qui « serait l'indicateur d'importantes transformations globales de la nature de l'État, impliquant un déplacement du gouvernement vers des formes concentriques de gouvernement » (2009). Sans être en désaccord avec cette interprétation, les analyses de Freitag et de Gagné permettent également de saisir que la puissance de ces « *networks* » provient d'abord de la multiplication des acteurs qui les font fonctionner, et non principalement du fait que certains d'entre eux proviennent du secteur privé. Ceux-ci

n'impliqueraient donc pas seulement un déplacement du pouvoir administratif public de l'école vers un pouvoir managérial privé, mais d'abord un élargissement des structures administratives par absorption d'un nombre toujours plus grand d'acteurs de l'éducation.

Aussi, l'on peut se demander, dans le contexte du Québec, où le Gouvernement gère une enveloppe de 17 milliards de dollars par année, auquel il faut ajouter les financements publics des organismes communautaires, jusqu'à quel point l'absorption d'acteurs provenant du secteur privé et de leurs financements affecte vraiment la balance public-privé des pouvoirs en matière de gestion financière du système. Ce chiffre de 17 milliards force par ailleurs à mettre en perspective le concept de « compression budgétaire » en éducation, l'idée qu'il « manque d'argent » dans le système, considérer, autrement dit, sous cet angle « la pauvreté » de l'école (au profit ou non du capital). Mon enquête ne m'aura pas permis d'enquêter sur cette question et je doute que ces chiffres autour d'un financement privé existent, voire qu'il soit mesurable. Mais l'on peut émettre l'hypothèse, sans trop risquer de se tromper, que ces « nouvelles » sources de financement ne font pas le poids par rapport au budget de l'éducation se compte en milliards

Si le système d'éducation est bien toujours « public », il est par ailleurs possible de défendre l'idée que son gouvernement est « nouveau », dans la mesure où sa puissance provient peut-être moins qu'avant d'un pouvoir politique centralisé et fort et de plus en plus de sa capacité à mobiliser un très grand nombre de comités et d'organisme structurés en réseaux et non hiérarchiquement. Or, dans cette lutte pour l'influence dans le « réseau » qui compose un pouvoir spécifiquement technocratique, on peut se demander ce qu'est devenu le rôle du Ministère de l'éducation ; et s'il est devenu lui aussi une composante du système, une instance parmi d'autres luttant pour la préservation et l'agrandissement de son champs d'intervention.

Les décisions prises cette année – couper des fonds dans les Commissions scolaires de Montréal, puis les réinvestir directement dans les écoles (mesure 2), le projet de loi n°86 – peuvent en tous les cas être interprétées sous cet angle. Plutôt que des décisions proprement politiques, elles seraient en fait des opérations visant à contourner les

Commissions scolaires, opérations que les Commissions elles-mêmes tentent à leur tour de contourner en affirmant leur pouvoir, également opérationnel-décisionnel, auprès des écoles<sup>181</sup> : elles le font dans le cas de la mesure 2, en manipulant l'allocation de budget aux Commissions scolaires ; dans le cas du projet de loi n° 86, elles tentent de faire changer l'encadrement légal des Commissions scolaires, entre autres par la suppression des postes de commissaires au profit de « représentants de la communauté ». Ce faisant, le Ministère souhaitait peut-être affaiblir la force des Commissions scolaires, diluer son pouvoir en quelques sortes par des intervenants externes, porteurs de conceptions dites « néolibérales » du management et susceptibles d'en accroître l'efficacité. Le projet 86 ayant été abandonné on ne pourra pas savoir ce qu'il aurait produit exactement. En poursuivant l'analyse dans le sens de la typologie de Freitag, on peut toutefois supposer que cette présence de nouveaux partenaires du milieu n'aurait qu'agrandi encore le complexe bureaucratique de la CSDM, rendant ses opérations encore plus difficiles à contourner par des manœuvres politiques.

En somme, à première vue, ces décisions pourraient également être interprétées, à seconde vue, comme une tentative de réaffirmer le pouvoir politico-législatif du Ministère contre des logiques opérationnelles-décisionnelles de plus en plus envahissantes et incontournables qui le forcent aussi et désormais à « opérer » dans cet environnement systémique. À moins, en suivant plus spécifiquement l'analyse critique de Nicole Gagnon et de Jean Gould (1990), à laquelle se réfère en partie l'analyse de Gilles Gagné proposée ici à propos de la création du MEQ, que ces tentatives de contournement trahissent son origine. En effet, selon Gagnon et Gould, le Ministère serait depuis sa fondation, le produit d'une appropriation fonctionnariale d'initiatives institutionnelles. L'inconsistance des décisions prises cette année montrerait seulement que la chaise du Ministre de l'Éducation repose au fond aussi sur une bureaucratie, et que son gouvernement est, en conséquence, aussi en partie virtuel, ce qui est sûrement d'autant plus le cas à l'heure où s'autonomiserait la bureaucratie à laquelle il a donné naissance.

---

<sup>181</sup> Voir le témoignage de la directrice à la section 3.2.3.

### 5.2.3- LA CLASSE COMME « CHASSE GARDÉE » ET/OU REFUGE

Enfin, à travers une lecture croisée de la sociologie de Michel Freitag et de l'analyse de Stephan Ball, il est aussi possible de cerner le rôle que joue aujourd'hui le syndicalisme enseignant dans le système scolaire et la manière exacte dont celui-ci contribue à consolider la fermeture des classes sur elles-mêmes.

En adhérant à la perspective de Ball, on pourrait premièrement penser que la classe est une « chasse gardée » parce qu'elle protège à la manière d'un refuge l'éducation qui y est prodiguée contre un système d'éducation qui tendrait à se privatiser. Si elle n'était pas si bien gardée par une convention collective, les salles de classe comme domaine pratiquement privé des enseignantes seraient aussi menacées par les « libéralisations » qui déstabilisent les fonds alloués à l'éducation. En veillant au maintien d'un ordre scolaire qui protège la fermeture de la classe sur elle-même, syndicats et enseignants maintiendraient donc la seule unité stable du système d'éducation contre l'expansion d'un État hyperbureaucratisé et/ou néo-libéral.

Mais à la question de savoir pourquoi les enseignantes sont-elles si seules dans leurs classes, l'on pourrait aussi répondre : parce la classe est elle-même une « chasse gardée », le produit d'une bureaucratisation de l'enseignement. Elles s'y réfugieraient ainsi moins contre l'infiltration des logiques néo-libérales que contre les effets d'une rationalisation bureaucratique relativement ancienne. Plutôt qu'une stratégie de défense contre le néo-libéralisme, la transformation des salles de classe chasse gardée et refuge aurait pour fondement le mouvement syndical lui-même, ou plus précisément son devenir technocratique.

Michel Freitag localise en effet le site du passage de la modernité à la postmodernité avec l'apparition d'une société civile composée de différents groupes de défenses des droits des travailleurs et des minorités. Si, explique en ce sens Freitag, à l'origine, les revendications de ces mouvements sociaux, dont le plus important est le mouvement ouvrier, avaient une portée proprement politique et contribuaient à élargir la portée d'un

droit universaliste à des groupes minoritaires, à partir du moment où ceux-ci cesseront de s'exprimer dans le « langage universaliste et creux des "intérêts", mais dans ceux, plus directement concrets, de la reconnaissance juridico-procédurale de toutes sortes d'identités synthétiques hétérogènes », ces regroupements auraient plutôt contribuer à faire éclater « l'unité transcendante du sujet politique » (Freitag 2002: 79).

« L'universalisme concret, auquel se réfèrent les concepts mêmes d'"ouvrier", de "prolétaire", et ultimement ceux de "classe sociale" et de "lutte des classes", fait place à l'universalisme désincarné de la condition juridico-économique de "salarié", "d'employé", qui ne retrouve de référent collectif concret que dans la multiplicité des modes et des échelons de la participation conventionnelle, organisationnelle, statutaire, corporative et curriculaire. » (Freitag 2002: 78)

Ce passage de l'action politique à l'action sociale aurait eu pour première conséquence de particulariser les débats, qui auraient cessé dès lors d'être politiques, c'est-à-dire de concerner des finalités collectives communes. Ceci aurait contribué en retour à l'effritement de la société comme pôle de référence de la discussion publique et à transformer l'État en « appareil de gestion et d'arbitrage d'intérêts de plus en plus nombreux, conflictuels, sectoriels et particuliers » (Bischoff 2008). Éclatement de la société civile et effritement de l'État et de ses logiques politico-institutionnelles au profit de logiques opérationnelles-décisionnelles seraient donc des phénomènes concomitants.

Pour illustrer la manière dont s'opère cette mutation des mouvements sociaux en composantes mêmes du système, qui contribueront en retour à faire apparaître des instances « bureau-technocratiques » destinées à répondre à leur prise en charge, [...] « spécialisées et instrumentalisées, et qui s'intègrent elles-mêmes horizontalement comme éléments participant d'un seul et même "environnement social" » (Freitag 2002, 80), Freitag cite le cas des syndicats :

À côté des actions de représentation syndicale et de négociation collective qui appartiennent encore, dans leur champ restreint, à l'ordre de la *praxis* politique, s'est donc déployée, à l'intérieur des syndicats eux-mêmes, une vaste activité de participation gestionnaire à la vie organisationnelle dont la nature ne se différencie plus formellement de celle du management, mais s'intègre en elle. Ainsi, le système organisationnel se ferme sur lui-même, tendant à réaliser le modèle idéal-

typique que j'ai nommé le "mode de régulation décisionnel-opérationnel". (Freitag 2002 : 92)

L'ambivalence face au syndicat des enseignants provient sûrement aussi de cet éloignement, de cette appartenance des syndicats au domaine de l'opérationnalité-décisionnalité qui existe à l'extérieur de leur classe et au sein duquel elles n'ont aucun pouvoir. Or, pourquoi, dans ce contexte, « militer », si l'on peut plutôt rester dans sa classe et y vivre des acquis d'une lutte qui n'existe de toute manière plus aujourd'hui. Car comme le disais aussi « l'enseignante contre la grève » dans son article, « tout ce que [les représentants syndicaux] veulent, c'est aller dans la rue comme le faisaient nos parents et nos grands-parents » (Tardif 2016). À quoi bon, semblaient vouloir dire les enseignantes de Laviolette de concert avec elle, participer à une telle mascarade, même en tant que démobilisation joyeuse, lorsque l'on possède dans sa classe le grand moyen de l'éducation pour changer la société.

...

Quoi qu'il en soit – et peu importe que l'on adhère ou non à l'une ou l'autre de ces explications de la bureaucratisation de l'enseignement au Québec –, ses effets seront les mêmes sur l'expérience. D'un côté, si l'encadrement légal et bureaucratique de la classe donne aux enseignantes le pouvoir d'y faire ce qu'elles veulent et vient en quelque sorte solidifier le principe de fermeture des classes au fondement de la forme scolaire, cet encadrement leur retire en même temps le pouvoir de fabriquer une école faite sur mesure pour leurs élèves avec leurs collègues. Cet encadrement mine aussi leurs conditions de travail, car c'est sûrement en partie le fait qu'elles ne se sentent pas toujours capables de parvenir à scolariser seuls et héroïquement leurs élèves dans leur classe, qui les épuisent le plus, et qui les forcent à s'y protéger en contrôlant du mieux qu'elles le peuvent le temps qu'elles consacrent à leur travail et les intervenants qu'elles laissent entrer dans leur classe.

Confrontés aux effets délétères de cette extension du pouvoir bureaucratique, et en même temps incapables d'en faire une vraie critique, les enseignantes de l'école Laviolette

se voient en quelque sorte réduites à une position de repli : aux refus discrets, à des postures de bonne volonté face à des fonctionnements que l'on est bien obligé de respecter, à l'acceptation d'une pauvreté institutionnalisée avec laquelle il faut bien faire, à des revendications syndicales face auxquelles on doit bien être solidaire pour conserver au moins une protection du principe de l'ancienneté, à des services offerts gratuitement par des organismes externes dont on n'a pas le luxe de se priver. En somme, ce système leur enlève les moyens de se sentir vraiment compétentes et confiantes face à leurs diagnostics et leurs solutions pour scolariser les enfants dont elles ont « *la charge* ». Il leur enlève la confiance nécessaire pour une défense politique, au sens arendtien, de l'éducation.

On m'a d'ailleurs souvent renvoyé à cette idée, quand je leur parlais de la possibilité de changement et de réforme du système : « *Si tu me parles des élèves de l'école Laviolette, je pense que ...* ». C'est à eux, à leurs élèves, et dans un sens à eux seuls, que les enseignantes consacrent leur attention, leur imagination et une partie de leur vie. Cette charge, en effet lourde en responsabilités, les enseignantes la portent et l'assument seules, et ce pour le meilleur et pour le pire, ont-ils voulu me dire au fond.

Dans cette première partie, j'ai choisi de montrer que c'était pour le pire. Car la portant seules, elles se trouvent non seulement privées de la reconnaissance que cet isolement rend impossible, mais aussi des moyens nécessaires pour imaginer une école où elles pourraient aller jusqu'au bout de leur objectif commun, profondément partagé – scolariser *ces* enfants –, à partir de moyens à la portée de l'intelligence de leur métier.

Dans la seconde partie, j'aimerais maintenant montrer pourquoi, contrairement aux objectifs proposés par les bureaucrates qui encerclent leur classe, les objectifs et les moyens que les enseignants se fixent et se donnent affectent effectivement, et ce sous la forme d'une éducation, la vie des élèves de l'école Laviolette. Autrement dit, que c'est également pour le meilleur que les enseignantes sont seules dans leur classe, libres d'y poursuivre les finalités et d'y incarner les valeurs qu'elles jugent importantes ; du moins que dans ce lieu, en partie protégé de la postmodernité, les idéaux de la modernité y ont été mieux protégés et parfois même enrichis d'un nouveau sens, les surmontant.

## DEUXIÈME PARTIE : L'ENCHANTEMENT D'ENSEIGNER

Pour préparer mon enquête à l'école Laviolette et en vue de sonder certaines des conceptions de l'éducation auxquelles adhéraient ses enseignantes, j'avais imaginé une activité qui aurait consisté à décrire sous la forme d'une nouvelle ou d'un petit essai leur école idéale. Je finirai cependant par y renoncer, les enseignantes n'ayant, d'un côté, pas le temps de s'adonner à pareil exercice, leur enseignement, de l'autre, ayant fini par m'apparaître comme constituant lui-même une sorte de performance « culturelle », un « deep play » qui affecte et engage profondément les personnes face à ce qu'elles jugent important, dans Varenne et McDermott nommé un « struggle ».<sup>182</sup>

Selon cette perspective, sans ces problèmes et ces solutions, leurs enseignements perdraient non seulement leur sens mais aussi leur valeur. Leurs classes cesseraient de constituer un endroit où des idéaux peuvent encore être poursuivis, d'être enchantées, du moins pour les enseignantes qui ont accepté de m'y accueillir, et ce malgré la vie à l'extérieur et le caractère héroïque de l'activité qui y est menée, ou peut-être grâce à lui. Car l'enseignement engage profondément la personne qui enseigne, à un niveau éthique : face à ce qu'elle croit vraiment, ce qui facilite par ailleurs autant son action, qu'elle l'entrave ou la limite. Cette activité « scolaire » sur ces représentations et ces croyances entourant le sens de l'éducation aurait produit des résultats superficiels, simplistes, par rapport à la richesse « culturelle » que recèle l'activité d'enseignement.

Du moins, l'exercice aurait été plus ou moins adéquate pour saisir cette qualité axiologique de l'enseignement, pour le saisir dans toutes ses manifestations, manifestations qui se situent à différentes échelles d'expériences autant individuelles que collectives, contemporaines qu'anciennes ; à celle des parcours de vies des enseignantes et de leurs pratiques quotidiennes, qui, lorsqu'on les croisent pour en faire l'analyse, peuvent être réduites à une raison, une valeur centrale qui elle-même rejoint l'une des façons de poursuivre un projet scolaire d'éducation. Car, si les enseignantes sont bien libres d'y poursuivre les valeurs qu'elle juge importantes, cette liberté s'exerce à partir d'un champ de possibilités circonscrit par l'école comme forme sociale.

---

<sup>182</sup> Voir la note 96.

Quand je présenterai, lors d'entrevues menées à la fin de mon terrain, la liste des valeurs que j'avais associées à chaque classe – prévenir et préparer, reconnaître, gouverner, expérimenter et s'exprimer, remettre en question et persévérer, enseigner et apprendre –, l'une d'entre elles me dira en ce sens que sa classe aurait bien pu être associée aux valeurs identifiées à celles de ses collègues. En deçà de l'hétérogénéité et de la variété des enseignements et d'un certain isolement de leurs classes, une « culture scolaire » les unit bien, en effet, et les font aussi se ressembler. Les classes d'Isabelle, Annie, Geneviève, Chantale, Marie, Étienne, Mathilde et Jacob pourraient bien se situer dans des locaux éparpillés dans la ville, elles conserveraient néanmoins leur caractère distinctif, celui d'appartenir à une École avec un E majuscule (et non seulement à une bureaucratie, les classes n'étant pas uniquement des locaux).

Parce que l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui se consolide à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et participe à la structuration des formes de socialisation (Vincent 1980) qui sont les nôtres, et qui sont donc anciennes; les relations à l'autre, au temps et à l'espace qui la caractérisent peuvent facilement passer inaperçues, être tenues pour acquises, passer pour « naturelles ». Il faut retourner à l'école maternelle pour se rappeler qu'elles ont un jour été apprises dans ce lieu dont la petitesse physique des choses et des êtres contraste avec la portée et l'étendue de son influence sur la vie. Ceux qui y entrent pour la première fois pour se convaincre du caractère scolaire de nos existences, du fait que si nous n'étions jamais allés à l'école, la vie surtout en institution et en société (occidentale) serait aussi perturbante que pour les enfants qui n'y ont encore jamais mis les pieds.

Ainsi, lorsqu'à sa première journée d'école Isabelle demande à Jayden de s'asseoir avec les autres amis pour l'heure du conte en ne précisant pas que ceux-ci sont placés autour d'un cercle, celui-ci se plutôt dirige vers la place qui lui a été attribuée au début de la journée, soit en plein centre du cercle. Quand je lui demande de se placer à la file indienne derrière les autres amis, il me regarde plutôt d'un air interrogateur. Une fois, dans la cour, alors qu'il est supposé attendre adossé au mur de l'école à côté de ses amis que l'enseignante les nomme à tour de rôle avant d'aller rejoindre leurs parents, il me rejoint

sur le préau pour mieux voir son petit chien, sa mère et sa grand-mère au loin qui l'attendent, avant de s'élancer vers eux en ouvrant les bras d'un grand et large geste et en s'écriant « Gucci ! mon beau Gucci ! ». Le lendemain, monter et descendre les escaliers se s'avèrera également difficile. Il lui faudra la semaine pour s'accoutumer à cet environnement nouveau, en forme de cercle, de ligne, de triangle, différent de celui où se déploient les activités de la famille dans lequel il a grandi jusqu'à présent.

L'école, d'abord par l'organisation qu'elle structure, puis par les contenus de ses enseignements, aménage une vision géométrique de l'espace, vision à laquelle les enfants qui n'ont pas fréquenté la garderie ont été peu exposés, comme c'est en l'occurrence le cas pour Jayden. Si elle a bien pour caractéristique principale, dès son invention au XVIII<sup>e</sup> siècle, d'être un bâtiment distinct des autres, consacré à la fonction spécifique de scolarisation, son architecture est aussi singulière. Une singularité que conserve l'architecture de l'école Laviolette, faudrait-il, ajouter dans le cas de cette école précise, malgré les nombreuses constructions et reconstructions, cloisonnement et décroisonnement dont elle fut l'objet.

Y être écolier demande aussi et toujours de savoir utiliser un certain type de matériel, de se positionner d'une certaine manière par rapport à l'environnement physique, d'orienter son regard vers l'écrit, de manipuler des documents. Miraculeusement, les enfants se rappelaient, dans la classe d'Isabelle, ce qu'étaient un « agenda » la deuxième journée d'école ; certains d'entre eux se rappelaient également le lendemain qu'ils doivent, après avoir rangé leur manteau dans le vestiaire et sorti leur agenda de leur sac, s'asseoir, le déposer sur leur genoux, attendre que l'enseignante note les présences, apporter l'agenda à leur place dans la classe, le déposer sur leur table, et ne pas l'enrouler pour faire une longue vue, l'ouvrir au mois de septembre, à la deuxième page dans le petit duo-tang qui leur tenait lieu d'agenda. Du moins, ils étaient capables de suivre les consignes, nombreuses, précises, demandant un très haut niveau de concentration, et même Daniel, un élève russe, qui ne parlait pas encore français et qui, pour s'y retrouver, se fiait à ce que font les autres.

Routine fondamentale, micro-rituel protodidactique (Marchive 2007) qui marque le début et la fin de la journée, la manipulation de l'agenda permet de tisser le lien entre l'école et la maison, les élèves devant le montrer à leurs parents chaque soir : y est dessiné à la fin de chaque journée des cercles verts, jaunes, rouges qui correspondent au nombre de crochets qui ont été accumulés au cours de la journée. C'est aussi dans l'agenda que l'on trouve les documents administratifs de l'école (formulaires d'inscription ou de sortie), déposés dans une pochette à « clipper » qui rend malgré tout cette tâche amusante. L'on se fait vite en réalité au monde de la « paperasse » et de ses méthodologies particulières et c'est à l'école que l'on s'y habitue d'abord, à l'âge de cinq ans dans les sociétés modernes.

À travers l'utilisation de l'agenda, c'est aussi une vision du temps qui prend forme. Les jours se succèdent, comme les mois. L'activité, qui suit d'ailleurs la vérification de l'agenda par l'enseignante en début de journée, concerne d'ailleurs aussi l'apprentissage du calendrier. La date est écrite au tableau. L'enseignante l'énonce à voix haute en pointant chaque mot. L'élève du jour doit ensuite pointer chaque jour représenté par des bonhommes-sourires de différentes couleurs, en forme de cercle pour ceux de la semaine et en forme de maison pour ceux de la fin de semaine. Avant de commencer la récitation, le nom de l'ami du jour est placé au-dessus du jour de la semaine. « *Attention, précise Madame Isabelle avant de commencer la récitation, il faut regarder le jour qui est pointée par l'ami du jour lorsqu'il le nomme, pour être capable ensuite de le reconnaître.* »

À travers la simplicité des apprentissages de la maternelle, qui sont en réalité des apprentissages indissociables de l'apprentissage des formes de socialisation scolaire, ce qui est appris à l'école renvoie en même temps à l'organisation quotidienne et ordinaire de la vie sociale contemporaine (occidentale). Il faut en effet être passé par l'école, non seulement pour y acquérir à terme les diplômes nécessaires à son insertion sociale (Bourdieu & Passeron 1964 1970), mais, plus simplement ou fondamentalement, pour pouvoir se retrouver dans la société, et savoir s'y retrouver seul de surcroît. Seul face à un monde lui aussi parcellisé, l'élève apprend d'abord dès la première journée d'école à être responsable de son matériel scolaire, apprend ensuite que les noms des jours et ceux des mois, les dates, qui sont faites de chiffres et non de lettres, se succèdent sur la ligne du

temps, et ce de la manière la plus autonome possible, c'est-à-dire en montrant que ces séquences de consignes, de lettres, de chiffres, de jours, de dates et de mois ont bien été apprises.

Cette simplicité – le fait que tout ce qui s'apprend à la maternelle relève, pour tout individu de plus de 10 ans, de l'évidence – donne à penser, entre autres, à partir de l'intuition de Michel Foucault, que ces micro lieux que sont les écoles, les prisons et les hôpitaux au XIX<sup>e</sup> siècle participeront à la construction de la modernité, de ses modes spécifiques de subjectivation. Elle donne à voir non pas comme le suggère l'analyse de Durkheim, l'école comme un « microcosme » de la société (1922 :4), mais plutôt l'inverse, à penser la société comme un microcosme de l'école. La solitude des enseignantes, leur isolement dans cette organisation cellulaire bureaucratisée qu'est l'école lorsqu'abordée de l'extérieur, peut en effet être comprise à partir des formes de socialisations qu'elles enseignent à leurs élèves. De sorte que le désenchantement à l'extérieur de la classe proviendrait en fait de l'enchantement qu'éprouvent les éducateurs à affecter profondément dans l'enceinte de leur classe la forme des relations sociales, une enceinte mieux protégée que ne le laissent croire les approches critiques de l'école et de sa bureaucratisation, ou de l'école comme reflet de la société et instrument d'aliénation sociale.

Or, du point de vue de cette ancienneté de la forme scolaire, de son indépendance relative du reste de la société, de ses effets durables dans la vie des personnes et sur l'organisation sociale, la forme que prend la scolarisation des élèves à l'école Laviolette restait somme toute relativement inchangée. La diversité des valeurs portées par ses enseignantes peut facilement être rapportée à une éthique et un gouvernement spécifiquement scolaire. C'est d'ailleurs d'abord de cette spécificité de la forme scolaire que découle le contraste entre activité d'enseignement et activité administrative.

L'objectif de cette deuxième partie consiste donc à donner à penser ces différents niveaux d'inscription de l'école Laviolette et de ses classes dans une réalité culturelle qui les englobe, tout en étant à la fois l'une des manifestations par lesquelles elle devient visible ethnographiquement, et l'un des sites importants de cette réalité culturelle par son

ancienneté et la profondeur de son influence sur la vie individuelle et collective. Ainsi, à très grande échelle, l'école Laviolette peut en effet être considérée comme une école ordinaire. À une autre échelle, les classes de Laviolette se situent tout autant dans une école qu'au Québec. Enfin, à une dernière échelle qui est celle de son appréhension ethnographique, les classes de Laviolette sont localisées dans la vie même des enseignantes, elles-mêmes traversées par celle de la collectivité et de ses institutions.

À mi-chemin entre descriptions et analyses, les « portraits de classes » cherchent à montrer son enracinement respectif à ces trois niveaux ou échelles d'analyse. À un premier niveau, le sens idiosyncrasique que confèrent les enseignantes à l'éducation scolaire vient se greffer à celui qui appartient plus généralement à la forme scolaire (Vincent 1980), au-delà d'une distinction entre pédagogie ancienne et nouvelle. À un second niveau, ces sens de l'éducation correspondent à une conception moderne du sujet selon laquelle celui-ci peut être transformé à partir de différentes techniques, c'est-à-dire au moyen de pédagogies. À un dernier niveau d'analyse, l'école primaire et le Québec, tous deux héritiers du catholicisme, dont l'histoire se déroule longuement et en vase relativement clos dans un terreau d'édification morale, d'apostolats, de ministères et de missions, s'éclairent en quelque sorte mutuellement, l'une donnant l'autre à voir sous des angles qui, à ce niveau culturel, pourraient être inversés.

Enfin, les portraits de classes<sup>183</sup> servent aussi à analyser l'école comme lieu désenchanté, en cherchant à montrer la force du scolaire par rapport aux bouleversements qui caractérisent une postmodernité politique (technocratismes : Freitag 1986 Gagné 2007; société du contrôle : Foucault 2004, Deleuze 1990, Fassin & Memmi 2004; barbarie douce : Legoff 1999; capitalisme flexible : Sennett 2006), voire à les analyser comme l'effet d'une extension d'un pouvoir pédagogique à d'autres sphères de la vie sociale.<sup>184</sup>

---

<sup>183</sup> En particulier dans les sections 6.1.2, 7.2.2, 7.3.4, 8.1.3.

<sup>184</sup> En particulier dans la section 8.4

## CHAPITRE 6 -AU FONDEMENT DE L'ÉLÉMENTAIRE

### 6.1-L'ORTHOPÉDAGOGIE D'ANNIE : RECONNAÎTRE

#### 6.1.1- AU MÉTRO PAPINEAU COMME PARTOUT AILLEURS

Dans son bureau, un local sans fenêtres, Annie m'attend à son ordinateur ouvert sur une page qui affiche un formulaire. « *Si tu es occupée, je peux revenir. – Non, je vais continuer à faire cela en te parlant* », me répond-elle. Nous parlerons, plutôt, pendant une heure et quarante-cinq minutes. Mais pas seulement : car Annie continue à travailler toute la journée. Car, même si elle semble avoir renoncé au projet de remplir ce document et n'arrive pas à écrire en me parlant, elle sait très bien me parler tout en continuant à porter attention aux demandes des 164 élèves de l'école, à leur rendre le service orthopédagogique en quoi consiste en fait vraiment son travail.

Elle les connaît tous, entre autres, pour leur avoir fait passer en début d'année un test de dépistage, le premier de l'année, et leur avoir dit à chacun dans l'intimité de son bureau, un peu perturbée par ma présence :

*« C'est normal si tu ne lis pas tout le texte en une minute, ne t'inquiète pas : même moi je n'y arriverais pas. » « Je veux voir tout le monde dans l'école pour leur faire lire un texte, pour savoir qui aura besoin d'un petit de coup main pour lire un peu plus rapidement, parce que lorsque l'on ne lit pas assez rapidement, ça peut être plus difficile de bien comprendre. » « Est-ce que tu sais ce qu'est une orthopédagogue ? »... « Julie est là pour m'observer moi, pas vous, pour voir comment je travaille, alors dis-le-moi si je me trompe, dis-le-moi ! ».*

Comme l'une de ces phrases qu'elles espèrent qu'un jour tous les élèves de Laviolette seront capables de lire, cette nouvelle journée passée à discuter avec Annie est ponctuée d'une série de petits arrêts courts, de point virgules qui relie, en quelque sorte, relation d'aide et relation pédagogique en un seul texte ; d'un côté, la concentration, la ligne droite, fluide, la longue phrase qui donne sa consistance et sa logique à l'enseignement, qu'elle arrive facilement, dans le vif de l'action, à verbaliser, y pensant déjà de toute manière ; de l'autre, les arrêts et les allers-retours, les mises en parenthèses pour répondre aux élèves qui donnent à la pédagogie sa qualité relationnelle.

Aucun des petits gestes qui sont des demandes, mais qui passent souvent inaperçus, ne lui échappent. Elle ne rate, au passage d'élèves croisés au hasard, aucune des

interventions qui aident, parce qu'elles sont délicates et discrètes, taillées à la mesure des situations toujours un peu imprévisibles.

...

À la fin de la journée, alors que j'y allais d'un commentaire sur la possibilité de transformer à d'autres niveaux le système d'éducation, commentaire accompagné de surcroît d'un air grave joué par un violoniste dans la bouche de métro où nous nous trouvions alors, une vieille dame attendait près de nous. Elle attendait patiemment que l'une ou l'autre se détourne de la longue discussion que nous avions poursuivie au-delà de la journée scolaire – entité devenue en partie autonome, existant à l'extérieur de nous-mêmes et de l'école et qui nous subjuguait. Annie, toujours attentive à la présence de l'autre, l'avait cependant vue du coin de l'œil, menue et fragile, ressemblant à l'une de ses élèves un peu plus tôt qui calculait du bout des doigts la soustraction 56-24 avec *sa propre méthode*, dans ce mélange étrange de confusion et de confiance qui nous fait nous attacher à des moyens que nous savons mauvais ou, du moins, pas très bons, seulement, et même si c'est déjà beaucoup, parce qu'ils nous appartiennent au moins. Elle l'avait aperçue qui se tenait près de nous, presque invisible, ayant besoin elle aussi que *d'un petit coup de main* pour y voir plus clair.

Après avoir à son tour attendu que je termine de prononcer, station Papineau, mon discours sur les possibilités de réformes en éducation – Annie étant sensible à toutes les formes de pensée, c'est-à-dire à toutes les formes d'approximation des problèmes et des solutions –, elle se retourne enfin pour s'adresser à la vieille dame. Penchée de tout son corps pour bien entendre la question qu'elle lui posait, déjà prête à tendre la main et l'oreille et à poser son regard attentif sur elle, en position d'écoute, dirait les psychologues, elle était alors la même qu'un peu plus tôt dans l'école, aménageant par des traits d'union empathiques et des mises en parenthèses circonstanciées, des capsules de reconnaissance de l'intelligence d'autrui ; découpant dans l'espace public polyphonique, labyrinthique, anonyme, rhétorique qui apparente parfois l'école à une station de métro, à un non-lieu (Augé :1986 1992), un « endroit sûr pour grandir » (Arendt 2012a), ou, dans ce cas-ci, pour vieillir (dans la dignité).

À travers ces gestes qui tendent vers l'autre, ses doigts qui dessinent dans le vide des indications comme tout à l'heure des lettres et des chiffres, Annie manipulait moins cependant l'espace que le temps. À travers eux, elle traçait moins de nouveaux aménagements, qu'elle ne mettait en sourdine l'environnement bruyant qui nous empêchait de nous entendre les uns les autres. Ce qu'elle était en train de transformer avec sa main tendue ne relevait donc pas de l'architecture et de ses politiques, de la mise en place de programmes d'action par la transformation des structures, mais d'une capacité à étendre, à

dilater, à arrêter la durée chaotique pour y accueillir la présence de l'autre, à travers une qualité spéciale du regard et de la sensibilité, une douceur et une confiance, capable de saisir le moment, de l'aménager en îlots de stabilité et de permanence pour apprendre, de l'ajuster à des rythmes plus personnels que les synchronismes et les cadences qu'exigent de tous les institutions sociales.

Un art qui s'il concerne le temps, n'est cependant pas astrologique s'abstenant de prédire malheur et salvation. Ni anxigène ni maniaque, puisant à autre chose qu'à la verticalité des rapports de forces et qu'à un désir de maîtrise. Puisant à la verticalité du temps plutôt, qui transcende ce rapport et ce désir en établissant des relations où ce qui s'échange ce sont des savoirs. Ces choses que chacun peut acquérir sans qu'elles cessent d'appartenir à tous.

Pour que l'école ne cesse pas d'être une école, en ce sens humaniste, Annie était aussi capable d'imaginer des réformes. Comment changer le système et améliorer le sort des élèves de Laviolette ? Par une « *classe mixte multiniveau* », me répondra-t-elle, dans l'école, une classe qui compterait au maximum huit élèves, une par cycle et qu'elle pourrait tenir en montant des programmes individualisés pour ses élèves, certes, en difficulté, mais capables d'apprendre eux aussi. « *Il faudrait aussi une autre orthopédagogue qui continuerait à travailler avec les classes régulières.* »

Il fallait donc bien une « réforme », mais une réforme qui concerne directement cet «espace-temps» où l'apprentissage devient possible, ce lieu entre l'enseignant et l'élève où la pédagogie sert à éduquer, qui s'ouvre et s'élargit à condition seulement d'y laisser entrer l'autre et de le reconnaître. Un lieu très intime, spirituel, qui demande d'être protégé. C'est « *sous la table de la salle à manger* » qu'Annie l'a découvert et aménagé pour la première fois alors qu'elle gardait son cousin et faisait avec lui « *toutes ses leçons et tous ses devoirs. Je nous revois à nous y cacher, à nous faire une tente et une maison, à essayer de trouver une façon de l'attirer* » dans cette enclave de patience et de dévotion qui le retiendrait peut-être de se sauver de l'école, en attendant qu'elle fasse son « *son bacc.* » et qu'elles connaissent « *ce terme* » qu'elle « *ne connaissait pas du tout : "TDAH"* ».

À la fin de ses études en Sciences Humaines au CÉGEP, Annie ne savait pourtant toujours pas ce qu'elle voulait faire. Deux options s'offraient à elles, selon un test d'orientation : enseignante ou prêtre ! « *J'aimais mieux « enseignante »!* Mais enseigner ne lui semblait pas suffisant d'un point de vue vocationnel, alors qu'elle ne se voyait pas vraiment prêtre. L'orthopédagogie, dont elle n'avait jamais entendu parler avant cette rencontre chez l'orienteur, s'est révélé être la voie qu'elle cherchait : un compromis entre deux possibilités d'existences, deux vocations, peut-être plus proches qu'il n'en paraît, et qui relie par un réseau de sentiers anciens et souterrains le dessous d'une table à manger,

le bureau de l'orthopédagogue (et de l'orienteur aussi) et les petites écoles chrétiennes d'avant l'école publique, l'ancienne et la nouvelle école Laviolette.

« *Parfois, je ne sais plus comment aider un élève. J'ai épuisé toutes mes ressources.* » Pour ne pas étouffer dans ce bureau sans fenêtre, dans la nouvelle école Laviolette, un bureau qu'on lui a octroyé après que le sien au deuxième étage ait été transformé en classe d'accueil ; pour ne pas s'épuiser aussi, Annie puise ses ressources à même la relation pédagogique. « *Il y avait des fenêtres* » dans cet autre local. Mais, au fond, en avait-elle vraiment besoin pour éclairer le lieu où elle exerçait son travail ? Comme les autres enseignantes de l'école Laviolette, n'avait-elle pas dû aussi faire vœu de pauvreté (!), renoncer au bien matériel de ce monde pour se consacrer à sa vocation ?

Mais peut-être que cette pauvreté matérielle de l'école importe peu au fond. Annie y mène sa pratique d'une lumière intérieure, qui la suit partout, qui la pousse à aller vers les autres et qui pousse les autres à venir à elle : une petite fille de première année calée sur son corps alors qu'elles jouent ensemble à un jeu de reconnaissance des syllabes éclairées par la lumière bleue d'un i-PAd qui veillait alors sur elles ainsi que sur l'apprentissage des éléments ; un groupe d'élèves, habituellement très dissipés, assis autour d'une table pour communier entre eux au nom de l'écriture, de la lecture et du calcul d'une manière proche de celle à laquelle pense sûrement Annie lorsqu'elle parle de sa classe mixte multiniveau.

Lorsqu'Annie décrit elle-même sa méthode, elle utilise toujours, contrairement au portrait que j'en fais ici, des métaphores qui évoquent le monde physique, un monde tangible d'ici-bas où les choses problématiques se travaillent. Elle me parle des « *petites erreurs* », qui sont comme les *briques manquantes dans l'édifice*, qu'elle cherche à reconnaître, sans jamais y réduire les personnes à leur statut d'élèves ; qui sont plus en conséquence que la somme de leurs fautes. « *Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.* » Non, seulement des briques qui manquent : « *Mon travail, c'est d'aider les élèves à travailler.* » Si on lisait toujours des fables de Lafontaine à l'école primaire québécoise, « Le Laboureur et ses Enfants » serait sûrement sa préférée. Son réalisme est aussi une forme de tempérance, accommodante et raisonnable (débrouillarde) : il s'agit de vieilles vertus de l'enseignante au fond, mais qui sont bien utiles à l'école Laviolette d'aujourd'hui.

...

### Avant d'entrer dans le métro...

En allant vers le métro, juste avant de rencontrer la vieille dame, Annie me parle d'une de ses élèves qui s'apprêtait à participer à un rite de promesse. « *Les rites de promesses, c'est compliqué* », lui ai-je dit avant que je change de sujet une fois à l'intérieur, ne sachant plus par quel bout prendre celui qu'elle abordait alors avec moi. « *Je le sais, que c'est compliqué* », me répond-t-elle comme pour m'aider à me sortir de ce dédale dans lequel je me sentais prise soudainement et dont j'essayais à mon tour de me sortir avec les moyens bien imparfaits qui sont les miens. « *C'est compliqué, poursuit-elle, parce que l'élève qui avait été promise m'a dit : "tu sais, je sais que papa m'aime beaucoup parce qu'il m'a choisi un bon mari". [...] Avant de quitter l'école, j'ai dit à une autre élève qui avait aussi été promise : "Tu peux venir me voir, nous voir à l'école Laviolette, si jamais tu as peur de ne pas revenir de ton voyage."* »

Je n'ai aucun doute qu'elle saurait toujours reconnaître ses anciennes élèves. Serait-elle toujours-là pour les accueillir cependant, ou partie vers d'autres cieux, du moins pour d'autres missions, dans d'autres locaux de la Commission scolaire, aidant et accueillant d'autres enfants (d'autres êtres humains) qui sont au fond partout les mêmes.

#### 6.1.2- MINISTÈRE ET MISSIONNARIAT PÉDAGOGIQUE

Guy Vincent voit dans l'enseignement un ministère. En suivant Annie de l'école Laviolette au métro Papineau, il m'est apparu qu'il était aussi possible de comprendre l'enseignement comme une sorte d'apostolat et de mission, exportable n'importe où, dans les corridors d'une station de métro ou dans ceux d'une école, dans la cachette d'un enfant qui essayait de s'en sauver, dans n'importe lequel des locaux de la commission scolaire.

Toutefois si cette relation de confiance nécessaire à tout apprentissage peut s'établir rapidement, le temps d'une rencontre ou d'une discussion, elle exige cependant parfois de mieux s'installer ou d'être reconstruite, comme c'est le cas des élèves « en difficulté » qui ont cessé de croire en leur propre capacité d'apprendre et en celle de leur enseignant de leur enseigner ce qu'ils doivent savoir. Lorsqu'Annie pense à sa classe mixte multiniveau, si elle pense peut-être à une utilisation possible des locaux qui sont vides au deuxième étage, c'est surtout au type de relation qu'il serait possible d'y établir, au temps précieux

qu'elle pourrait investir auprès de chacun des élèves en créant des programmes individualisés ajustés à leur difficulté; à la possibilité qu'ils auraient d'y rester aussi le temps nécessaire pour se rattraper, avant d'être réintégrés à leur classe. Elle pense aussi et pas seulement aux liens de confiance brisés avec l'école, mais aussi aux liens importants que les élèves tissent entre eux, dans leur classe, avec leurs pairs.

Cette préoccupation pour l'individualisation des apprentissages n'est pas nouvelle. Au Québec, elle a donné naissance aux écoles alternatives qui ont voulu organiser l'ensemble de la scolarité en ateliers et en modules d'apprentissage, ou encore aux classes spéciales pour les élèves en difficultés. Celles-ci, avant d'être abolies, étaient souvent situées dans des écoles spéciales dont certaines subsistent toujours. Or, cette formule a suscité et suscite toujours des critiques importantes et spontanées de la part de la majorité des enseignants. Étienne me dira en ce sens et en me parlant de son premier contrat en enseignement auprès d'une classe du primaire, qu'elle avait été constituée à la suite d'une décision de la part d'une équipe-école et de sa direction « d'épurer » les classes pour en sortir les « poches ». Pour Chantale, sortir de leur milieu les élèves en difficulté pour les « envoyer dans des classes spéciales » constitue vraiment la pire des solutions. En somme, la solution « classe spéciale » fait toujours l'objet d'une critique importante, ce qui explique sûrement, entre autres, pourquoi la décision d'intégrer les élèves en difficulté à l'intérieur des classes régulières se maintient malgré le « manque de ressources » pour y parvenir.

Lorsque je (re)présenté aux enseignantes de Laviolette cette solution sous la forme proposée par Annie cependant, une classe spéciale dans l'école, une par cycle, qui servirait en quelque sorte de tremplin pour des élèves en difficulté qui pourraient ensuite réintégrer les classes normales au cours de l'année, celle-ci n'avait plus la même connotation négative de ségrégation et d'étiquetage des élèves (qui aggrave la condition d'élèves en difficulté, plutôt que d'y remédier). La plupart d'entre elles étaient d'accord avec cette idée reprise sous la forme souple et inclusive de la classe mixte multiniveau. Car sa mise en place n'impliquait plus un retrait pour des années entières et à l'extérieur de l'école (ou du moins

dans un coin spécial pour les élèves dits « poches », comme me le disait Étienne<sup>185</sup>) ou encore une délocalisation des élèves hors des classes dans un modèle alternatif de l'apprentissage par module, mais une prise en charge individualisée, faite sur mesure pour *leurs* élèves par une enseignante en qui tous avaient confiance : Annie à qui elles étaient prêtes à laisser *les enfants dont elles ont la charge*. Plutôt qu'une solution administrée par le système, s'intéressant aux élèves en tant que populations composées de différents groupes (élève en difficulté ou doué), la classe spéciale d'Annie devenait une solution de milieu, faite de liens de confiance. Sa classe mixte multiniveau avait en cela quelque chose de révolutionnaire, car bien que l'idée des classes spéciales soit ancienne, sa mise en œuvre et son administration par les enseignantes d'une école, à partir de la connaissance intime qu'elles ont de leurs élèves, n'a quant à elle jamais encore été testée. Car, si l'enseignement est bien une vocation qui peut s'exercer partout, il semble bien que les personnes que sont les enseignantes et les élèves aient besoin quant à elles de s'ancrer dans un lieu.

En reprenant le développement proposé à la section 1.2.1, selon Foucault, en majorant les forces, en les canalisant et les classant, en les segmentant et en les rendant malléables, interchangeables, la discipline scolaire servirait leur accroissement, leur productivité. Mais, il est également possible de voir, dans ces localisations qui n'implantent pas, dans ces mises en réseaux qui rendent interchangeable, un héritage du catholicisme et des conceptions du sujet qu'il véhiculent, le sujet n'ayant en fait d'autre ancrage qu'en lui-même, que dans son intériorité, étant éduicable en tout temps et tout lieu. Les personnes se trouveraient en conséquence moins attachées à une communauté que les unes envers les autres à travers une communion. Tous les mêmes face à une norme transcendante, tous interchangeables.

Si Annie m'est apparue comme une sorte de missionnaire de l'enseignement, c'est sûrement d'abord parce qu'elle n'a pas de classe à elle. Mais puisque les classes sont en réalité affectées à des enseignants et des élèves par une commission scolaire, autrement dit, puisque la classe des autres enseignantes n'est pas en ce sens vraiment « leur » classe, cette

---

<sup>185</sup> Voir la section 8.1.1

posture de l'orthopédagogue dans le « système d'éducation » rend par ailleurs visible l'une de ses caractéristiques : son fonctionnement bureaucratique, qui procède aussi par mise en réseau des personnes, à la manière d'une gare de triage, et qui trouve donc aussi un ancrage dans ces éthiques catholiques qui rendent interchangeable, qui attachent moins aux lieux et aux personnes qu'à une mission.

L'enseignement d'Annie se situe en ce sens proche des fondements de l'école sur lesquelles s'appuient peut-être aussi les logiques des bureaucraties qui l'administrent. Mais en même temps, le fait qu'elle n'ait pas de classe la situe aussi à la fois aussi en-deçà de l'invention de l'école lasallienne, caractérisée d'abord par ses modes d'enseignement simultanés, et au-delà de ce que fut et est aujourd'hui une école primaire. Car l'école avec ses classes, telles que nous les connaissons, pourrait bien un jour disparaître, l'éducation des enfants redevenir la charge de précepteurs ou de leur famille, ou encore l'école n'être plus qu'une seule classe comme c'était le cas de l'école de rang, qui ressemblait à la classe de rattrapage multiniveau imaginée par Annie, ou aux écoles monastères qui accueillaient dans une seule salle les élèves de tous les niveaux et tous les âges (comme dans sa classe mixte multiniveau !).

Ceci explique sûrement pourquoi, lorsqu'elle enseigne à ses élèves, les deux fonctions de l'enseignante – moraliser et instruire – se distinguent mieux. D'un côté, Annie sait très bien tenir une classe, ayant déjà enseigné dans une classe spéciale : « *Tu entres dans le rang et tu peux aller à la récréation, ou tu en sors et tu ne peux pas aller à la récréation* », expliquera-t-elle d'ailleurs un élève de Mathilde qui avaient refusé de se placer derrière un autre élève, « *parce qu'elle était une fille* », avec un aplomb et une droiture d'ailleurs moins proches de la chaire morale du prêtre que de l'office de l'agent de l'ordre public (policier ou fonctionnaire). C'est qu'à force de moraliser et civiliser les mœurs de la société, y compris de la religion qui y serait devenue, soutient Vincent, un chapitre de la morale, l'école aurait contribué à faire apparaître une morale laïque, le civisme et le sens de la citoyenneté de l'officier public<sup>186</sup>. En tous les cas, cette intervention

---

<sup>186</sup> Voir Guy Vincent chapitre V sur la consolidation de l'école de type républicain (1980).

(comme plusieurs autres qui ponctuent la trame de l'activité scolaire) laisse peu de doutes quant au fait qu'y est toujours défendu un respect disciplinaire et moderne des institutions et de la société.

Même si elle sait donc très bien remplir cette fonction de l'enseignante toujours disciplinaire et morale, Annie se trouve, d'un autre côté, souvent dans une position, avec un ou quelques élèves, où elle a le champ libre pour se vouer entièrement à l'instruction. Après ses séances d'enseignement individualisé ou en petits groupes, elle a en effet aussi le temps, et contrairement à ses collègues qui ont à leur charge leur classe toute la journée, de se consacrer à des recherches sur les méthodes les plus efficaces d'enseignement pour faire apprendre au plus grand nombre possible et le plus rapidement possible, à lire, écrire, calculer. L'enseignement d'Annie concerne en ce sens aussi – mais qui ne fut pas son sens premier de l'école, soutient Vincent – le fondement de l'éducation élémentaire.

## 6.2- LA CLASSE DE GENEVIÈVE : GOUVERNER

### 6.2.1- DÉSYNCHRONISATION SCOLAIRE

Chacun apprend à son propre rythme. Ceci est une évidence, en particulier pour les enseignantes, une évidence d'ailleurs soulignée par le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016* (CSÉ).

[...] ce qui est en revanche absolument certain, c'est que la fixation d'un temps uniforme pour chaque étape de l'apprentissage engendre des différences entre élèves et conduit à étiqueter comme "en difficulté" ceux qui ne progressent pas au même rythme que les autres. C'est en ce sens qu'on peut dire que la forme scolaire de transmission, telle qu'elle apparaît dans notre histoire il y a cinq siècles, avec son organisation en phases successives à parcourir par tous dans un temps uniforme, crée les conditions pour qu'on puisse décider que certains individus sont en échec. C'est par rapport à une norme temporelle qu'on peut parler, à l'école, de réussite ou d'échec. (Kahn, 2011, p. 60). (CSÉ : Rapport 2014-2016 :14)

Pourquoi alors n'a-t-on pas déjà démantelé cette architecture politique de l'école, déconstruit les niveaux scolaires ? L'explication offerte par Guy Vincent consiste à voir, dans l'invention de la simultanéité des enseignements, moins une volonté de la rendre plus efficace que le produit de l'intention fondamentale de l'école telle qu'imaginée par les Frères des petites écoles chrétiennes. Parce qu'elle aura plutôt eu pour finalité de moraliser les mœurs sociales du plus grand nombre, la forme sociale ne se consolidera pas à partir d'une exigence de rapidité et de rendement dans l'apprentissage.

Il y a pédagogie dans la mesure où un savoir, un savoir-faire se transmettent dans les formes qui peuvent être travaillées, non seulement pour accroître la rapidité de la transmission, la durée de l'acquisition, mais obtenir des effets indépendants de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoirs. (Vincent 1980 : 24)

C'est pourquoi l'enseignement collectif n'est pas une « méthode destinée à accroître la productivité. L'école Lassalienne n'a jamais cherché la rapidité, comme le fera l'école mutuelle » (*idem* : 26). Elle cherche plutôt à garder longtemps les élèves à l'école pour les affecter le plus profondément possible, leur enseigner le respect d'une règle impersonnelle, ce qu'un dispositif d'enseignement simultané permet entre autres en transformant la relation pédagogique, en la rendant aussi impersonnelle, en établissant une distance entre le maître qui donne l'exemple et s'y conforme aussi.

Quant à l'organisation des classes et des apprentissages en niveaux de difficulté croissante, Vincent voit dans cette organisation non pas une façon de faciliter l'apprentissage, mais aussi une

façon d'habituer progressivement l'écolier à affronter des difficultés croissantes [...]. Tels seraient le sens et l'efficacité de la *progression*, qui est un des éléments constitutifs de la pédagogie : la première petite montagne cache toutes celles qu'il faudra ensuite gravir, et l'on s'habitue peu à peu à marcher, on accepte petit à petit la peine. (Vincent 1980)

Certains enseignants s'épuisent cependant à rouler ainsi leur pierre et à la faire rouler à leurs élèves dont certains s'écoeurent et se démotivent aussi rapidement et finissent

souvent très tôt, dans leur parcours du combattant scolaire, par se demander : à quoi bon ?<sup>187</sup> Les enseignantes de l'école Laviolette ne sont pas passives, toutefois, face à cette peine de l'apprentissage scolaire. Chacune à leur manière, elles cherchent des moyens de lutter contre ces maux : enseignement simultané qui force la synchronisation des apprentissages eux-mêmes gradués en épreuve croissante de difficulté.

Dans les classes du Renouveau pédagogique, celle de Marie et de Chantale, explorées dans le prochain chapitre, et dans celle d'Étienne et Jacob, à mi-chemin entre première et deuxième réformes de l'éducation, étudiées dans le chapitre 8, l'on tentait de surmonter ces problèmes, en un sens consubstantiels à la forme scolaire, de deux manières : d'abord, en s'intéressant aux intérêts et aptitudes des élèves à travers la mise en place de projets d'équipe et de recherche, de jeux et de quizz; ensuite, en laissant du temps aux élèves pour finir leurs travaux entre les différentes activités et leçons toujours pensés selon un horaire divisé en périodes, c'est-à-dire lors d'une période de transition entre ces séquences de travail scolaire simultanées.

Dans la classe d'Annie, le problème de la « désynchronisation » des apprentissages avait été en quelque sorte réglé par le fait que son enseignement tendait plutôt à être individualisé. L'effort qu'il fallait fournir pour finir par suivre le rythme du programme s'en trouvait par là aussi diminué. Les élèves cessaient en quelque sorte de se sentir en retard par rapport au groupe, n'y étant plus comparés, et leur peine se voyait ainsi en partie consolée.

Dans la classe de Geneviève, ces problèmes scolaires avaient trouvé d'autres solutions scolaires, comme j'aimerais le montrer maintenant.

---

<sup>187</sup> Je reviendrai dans la section 8.4.1 sur ce problème « ancien » de la démotivation scolaire.

### 6.2.3- ENSEIGNER À ENSEIGNER ... À LA MATERNELLE

La routine du matin y était complètement prise en charge par l'élève du jour, depuis le rangement des vêtements dans le vestiaire à la prise de présence, à l'animation d'activité de reconnaissance des lettres et des chiffres. Les ateliers expliqués en début d'année et au besoin lors de l'introduction de nouvelles activités se mettaient ensuite en place automatiquement en quelques consignes brèves. Après le dîner, la lecture d'un conte était souvent présentée à partir de la méthode « *Cap sur la prévention* » qui demande aussi à l'élève d'être impliqué activement, même dans cette activité en apparence passive qui consiste à écouter une histoire.

D'une certaine manière, cette organisation en ateliers que j'ai retrouvé dans la classe de Geneviève, habituellement associée aux méthodes actives et nouvelle d'éducaton, ressemble aussi au modèle des écoles mutuelles inventées entre autres par Joseph Lancaster en Angleterre et importé en France au XIX<sup>e</sup> siècle afin de scolariser plus rapidement un grand nombre d'enfants et de les faire entrer tôt à l'usine. Dans une grande salle rectangulaire, étaient disposé des tables réunissant une dizaine d'élèves et un moniteur, un élève plus avancé s'assurant de l'exécution des exercices (en « tableau » ou en « cercle »). Le maître-superviseur, sur une estrade, était chargé de coordonner les déplacements réglés à coups de sifflet et de commandements (« Entrez... dans vos bancs »), suivant des indications très précises (Vincent 1980 : 67-68). L'organisation de type militaire hiérarchisait entre eux chaque tableau-exercice. Leur réussite, testée rigoureusement à chaque étape du parcours, donnait accès à une série de récompenses publiques dont la plus prestigieuse était de devenir moniteur.

L'école mutuelle implique donc une division en sous-groupes de la « classe » (qui est ici seulement l'école – une grande salle), comme dans la classe de Geneviève. Cependant, cette organisation en ateliers y est aussi moins contraignante : chaque atelier n'est pas, à la différence de la méthode mutuelle, animé par un élève-instructeur, et ceux-ci peuvent de plus, à l'intérieur de chaque atelier, aller à leur rythme et se déplacer librement, selon son envie, d'un atelier à l'autre.

Geneviève fait en effet un autre usage du grade, moins public, puisque les élèves les plus avancés ne sont pas récompensés par une élévation de statut (devenir instructeur), même s'ils l'étaient par l'enseignante. En effet, dans l'orthopédagogie d'Annie, la classe de Geneviève et celle, dans une certaine mesure, d'Étienne, les bons coups « académiques » sont aussi soulignés, ce qui n'est jamais le cas dans certaines classes et plutôt rare dans la plupart, sous l'influence entre autres de la distinction entre formation sommative et formative<sup>188</sup> véhiculée par le « Renouveau » pédagogique. Elle est par cet aspect, donc, plus proches de l'école mutuelle qui « prescrivait de consigner dans les registres les performances de chaque élève » (Vincent 1980 : 68) que de l'école lasallienne. En effet, l'histoire de l'école primaire de Guy Vincent laisse voir que l'évaluation sous forme d'examen est plus récente que celle de l'enseignement simultané.

Aussi, si la pratique de Geneviève préserve donc moins de la méthode mutuelle une organisation hiérarchique des élèves entre eux, tous gradés en dessous du maître-superviseur, la discipline qu'elle y a instaurée dans sa classe a conservé quelque chose de militaire. Les horaires y sont en effet toujours les mêmes, les déplacements supervisés étroitement, le positionnement des élèves dans le cercle de lecture ou à leurs pupitres ou dans les coins ateliers, établis de manière permanente. Être changé de place y a une signification particulière, une gravité pour les élèves comme s'ils avait été en réalité changés de rang. En tous les cas, ces réaménagements d'élèves suffisent souvent à régler les problèmes de discipline : ou, pour le dire en termes foucauldien, la discipline est toujours

---

<sup>188</sup> Dans le cadre de la dernière réforme de l'éducation au Québec, l'évaluation occupe un statut particulier. Peu problématisé dans le programme-cadre de 1969 écrit dans la foulée de l'implantation des recommandations du Rapport Parent, elle fera l'objet d'une définition plus étayée lors de leur réécriture en 1979. Dans ce programme remplacé par le PFÉQ, l'évaluation est décrite à travers des exemples d'activités qui serviront à évaluer les élèves ou à les amener à « objectiver » les situations d'apprentissage, c'est-à-dire à prendre conscience de ce qu'ils y ont appris. Aujourd'hui, le thème de l'évaluation fait l'objet d'un guide complet, *L'évaluation des apprentissages* (MELSQ 2002), publié à la suite de l'implantation du programme afin d'apporter certaines précisions sur la manière dont le PFÉQ devait être utilisé lors des évaluations. « L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts, mais plutôt dans leur interaction dynamique. Les fonctions principales de l'évaluation sont d'une part, celle d'aide à l'apprentissage, c'est-à-dire d'une régulation par l'enseignant de nature interactive, rétroactive ou proactive, et d'autre part, celle de reconnaissance des compétences par les élèves » (MEQ, 2002).

organisée en « cellules », en « places » et, même si elle ne l'est plus en « rang ». Cette disciplinarisation des corps continue à y fabriquer « des espaces complexes : à la fois architecturaux, fonctionnels et hiérarchiques », garantissant « l'obéissance des individus, mais aussi une meilleure économie du temps et des gestes » (Foucault 1975 : 173).

Pour Geneviève, ce type d'organisation a pour objectif de à de « gérer » sans « coin de réflexion » la classe, à l'aide d'un tableau de feux verts, rouges, jaunes, très peu utilisé. Il s'agit aussi de la « gérer » sans règlements et sans intervention disciplinaire, celles-ci étant d'ailleurs rares et ponctuels, entre autres parce que les occasions de déranger la classe le sont également en l'absence des périodes de transitions. Car, dans la classe de Geneviève, chacun à son rythme, les élèves font en quelque sorte et paradoxalement marcher d'un seul corps son fonctionnement comme une petite armée de soldats sans grade (et sans sifflets (!)).

Enfin, bien que les ateliers ne soient pas animés comme les tableaux par un instructeur, la classe y reçoit en début de journée l'enseignement d'une élève-enseignante, écoutée attentivement par ses camarades de classe. Ainsi, plutôt que d'insister sur les différences entre aptitudes et intérêts, par exemple comme dans les classes de Marie et Chantale, l'enseignement place l'accent sur les capacités égales et similaires de chacun à « être l'enseignante » : la personne qui a l'autorité et qui sait des choses. Cette façon de faire confirme ainsi moins des différences également valables, que, d'emblée, l'égalité des statuts, invitant chacun dans la classe à occuper à tour de rôle celui de l'enseignante, et ce, au hasard d'une liste où figure leur nom. Par cet aspect et à ce moment de la journée, il règne dans la classe de Geneviève une conception rancérienne (1987) du pouvoir stipulant l'égalité plutôt que vérifiant l'inégalité (au moins de statut).

Ayant chacun dû eux-mêmes se frotter au rôle de l'enseignante, ce qui est plus difficile qu'il n'y paraît à première vue, les élèves sont mieux disposés à retrouver celui de l'élève, semblant se dire: « Eh bien ! Puisqu'on est tous dans le même bateau et qu'à sa barre se trouve un capitaine qui est prêt à nous la laisser, mieux vaut se tenir prêt au commandement en obéissant et ne pas faire aux autres ce que l'on ne voudrait pas que l'on

nous fasse lorsque l'on redeviendra enseignante ! ».

Sans être comme l'école mutuelle, il m'a donc semblé qu'elle retenait d'elle trois éléments : la division de la classe en sous-groupes (ateliers), l'enseignement par les pairs et l'activité constante de l'élève sans interruption. Dans cette classe où l'enseignante descendait souvent de son piédestal, nous étions bien passés du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (!), ou au contraire, du paradigme de l'apprentissage au paradigme de l'enseignement. Plutôt que d'être abandonnés à leur propre capacité créative, ou à l'exécution d'exercices dans le cahier d'exercices comme à l'ère du « just gate it », qui était celle durant laquelle est allée à l'école Mathilde, juste un peu avant l'implantation du Renouveau pédagogique, les élèves de cette maternelle y avaient bien appris à enseigner et transformer ainsi leur enseignante en simple « guide ».

## CHAPITRE 7- DANS LE DOMAINE DU « SOCIAL »

### 7.1- UN RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ?

Comme je l'ai mentionné en introduction, la formulation initiale de mon projet concernait plus directement la mise en œuvre du Renouveau pédagogique : une réforme donc, ou plus exactement un mouvement réformateur pensé par un corps d'experts à l'occasion d'un exercice de réécriture des programmes scolaires. L'école étant toujours sensiblement la même, correspondant à un espace social précis, toujours édifié à partir d'une architecture politique disciplinaire, il m'apparaissait évident que je n'allais pas la retrouver intacte sur le terrain. Tout en étant confirmé une fois à l'école Laviolette, cette différence entre pratique et théorie, vision de l'éducation et institution scolaire, prendra moins la forme d'un écart entre *curriculum* réel et *curriculum* caché<sup>189</sup> que celle de différences entre des interprétations possibles du Renouveau pédagogique, le Renouveau n'étant qu'une interprétation possible de l'école et de la pédagogie, une parmi d'autres et, si l'on peut dire, et dans les plupart des classes, qu'une simple influence diffuse, un esprit, pour reprendre le propos d'Anthony Cerqua et Clermont Gauthier (2010), difficile à saisir et à localiser. En effet, si la réforme incarnée dans *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ 2006) comme *curriculum* se trouvait aujourd'hui un peu partout dans les enseignements, même temps la réforme comme idée autour des moyens et des fins de l'éducation occupait inégalement le relief de la classe.

La réforme avait aussi été, depuis son implantation, recyclée comme cet exemplaire du PFÉQ déposée dans un bac à recyclage dans la bibliothèque. Bien visible au milieu des autres livres que, semble-t-il, l'on s'apprêtait également à recycler, celui-ci portait les marques d'un travail presque manuel, du moins d'un travail scolaire et administratif qui montrait qu'il appartenait désormais à l'École. Après « *l'avoir récupéré dans les locaux de la CSDM* » (Marie), au début des années 2000, on l'avait perforé, puis inséré dans un

---

<sup>189</sup> Voir note 101

cartable. Des séparateurs sur lesquels avaient aussi été écrits à la main les titres de chaque chapitre avaient été ajoutés pour diviser le programme en sections, dont le revêtement de fortune plastifié l'avait mal protégé de l'usage intensif qu'on avait dû en faire jadis et du destin qu'on semblait désormais vouloir lui réserver. L'endroit où il se trouvait maintenant, les feuilles défraîchies du document maintenant vieux de quinze ans laissaient en tous les cas croire qu'il n'était plus tout à fait actuel.

Dans les classes de Chantale et Marie, des enseignantes au début de la cinquantaine, qui ont donc vécu la réforme en début de carrière, le Renouveau pédagogique y a néanmoins toujours sa place, sinon dans leur pratique, du moins dans leur cœur (!). Car même dans leur classe où le Renouveau a été bien vivant, il a aussi peu à peu été mis de côté, ce qui, dès le départ n'avait pas été tout à fait le même objet pour elles que pour ses concepteurs autant que pour ses critiques. Il y a en effet dans *leur* réforme, dans *leur* socioconstructivisme, quelque chose de plus directement scolaire. L'esprit qui l'animait est en ce sens beaucoup moins obscur et mystérieux que ne le laissaient entendre les critiques<sup>190</sup>.

En particulier, lors de l'année scolaire 2002-2003, alors qu'elle suit avec sa collègue Marie une formation offerte à l'école, qu'elle approfondie ensuite lors d'un micro-programme de maîtrise (2003) à l'Université Sherbrooke avant de devenir formatrice,

---

<sup>190</sup> Ces critiques sont difficiles à synthétiser autant que les concepts de compétences et de socioconstructivisme définis à partir de plusieurs écoles de pensée et de tradition intellectuelle. Notons également à cet effet que plusieurs réformes similaires à celle du Renouveau pédagogique seront implantées au même moment, ce qui suscitera une variété de critiques, et entre autres, celles de l'un de ses critiques belges, Nico Hirtt, inspiré par les auteurs québécois Gérard Boutin et Louise Julien (2000). Hirtt distingue en effet l'approche par compétences du socioconstructivisme (ou du constructivisme) : « En pédagogie constructiviste, on met l'élève au travail sur une tâche, seul, en groupe ou en interaction avec le professeur, afin de lui faire découvrir, à travers le problème à résoudre, la nécessité de concepts nouveaux, afin de l'amener à formuler des définitions ou des propriétés, afin de le conduire à découvrir ou à entrapercevoir une loi, afin de l'amener aussi à déconstruire ses idées préconçues, ses a priori. La résolution d'une tâche, d'une "situation-problème", est ici un moyen, un cadre dans lequel vont se construire des savoirs. Dans l'approche par compétences, on fait exactement le contraire : la résolution de la tâche est l'objectif final et le critère de réussite. Le savoir, lui, n'intervient que comme un accessoire. Peu importe qu'on le possède ou qu'on le trouve dans un livre ou sur Internet, peu importe qu'on le comprenne ou qu'on sache juste l'utiliser, peu importe qu'on le maîtrise entièrement ou qu'on n'en maîtrise que les aspects utiles dans le contexte de la tâche prescrite. Du moment que la tâche est menée à bien » (Hirtt 2009).

Chantale a rencontré Yuki Shiose (1995). Celle-ci, dans sa thèse ethnographique, utilise aussi un sociogramme pour évaluer jusqu'à quel point les préjugés de Jocelyne – sa cosmogonie personnelle – influencent la perception qu'ont les élèves des différences « ethniques » des autres élèves.

## 7.2- LA CLASSE DE CHANTALE : SOCIALISER ET PERSÉVÉRER

### 7.2.1- LE SOCIAL ET LE PÉDAGOGIQUE

*« Ce que je trouve le plus important en éducation, c'est de doter les enfants d'un goût d'apprendre, de les aider à se connaître, et de leur donner assez d'outils pour qu'ils soient capables de faire n'importe quoi. Apprendre à reconnaître comment ils se sentent face aux autres et avoir les capacités intellectuelles pour être capables de se reconnaître de dire "cela, c'est ou ce n'est pas moi", avoir un système de débrouillardise. Il y a autant un aspect moral, académique que disciplinaire. Maintenant, j'accorde plus d'importance aux routines. ... Ça prend de la métacognition : un regard sur tout cela. Savoir quand utiliser son coffre à outils et être conscient d'en avoir un... »*

Chantale n'est pas satisfaite de sa réponse. Elle enchaîne aussitôt avec la seconde question que j'avais annoncée au début de notre entretien : « Qu'est-ce qu'être un enseignant pour toi ? »

*« C'est être un modèle, tout à la fois, un guide, un passeur de connaissance, un motivateur un coach (rire), une infirmière, une maman, une grande sœur... »*

Cette nouvelle réponse ne lui convient pas non plus tout à fait. « *J'improvise, là* ». Pourtant, Chantale est excellente en improvisation : elle qui, avant de devenir enseignante, a été diplômée en théâtre (« *quatre ans de Conservatoire !* »), manie parfaitement la langue, une belle langue radio-canadienne parfaitement compréhensible pour l'auditoire international de sa classe !

C'est qu'enseigner concerne en fait, pour elle, quelque chose de plus *intrinsèque* et d'*intrinsèque* autant à la personne qu'au groupe.

Pour m'expliquer ce qu'elle veut dire par là, Chantale a sorti une pile de documents de son classeur. Parmi ceux-ci, des titres évocateurs d'un passé récent, mais malgré tout un peu mystérieux me sont présentés – l'instruction, l'apprentissage coopératif, les sociogrammes, la modification de statut, les intelligences multiples, les styles d'apprentissages, l'auto-évaluation. Dans la pile, un *PowerPoint* tiré d'une formation de Martine Sabourin résume en quelques citations la finalité de ces méthodes :

*« Le changement de paradigme en éducation orienté vers la construction des savoirs [qui] nécessite cette nouvelle compétence professionnelle à créer, concevoir des situations d'apprentissage qui permettront aux élèves d'apprivoiser la complexité »*<sup>191</sup>.

*« En réalité, pour qu'il y ait intégration, il faut que l'élève décompose le savoir fourni et qu'il le reconstruise à sa manière, afin de le faire entrer dans sa structure cognitive. »*<sup>192</sup>

*« Pour donner une tâche de groupe, il faut introduire des changements importants dans les normes traditionnelles de la classe. On demande tout à coup à l'élève de dépendre des autres. Les élèves sont responsables non seulement de leur propre comportement, mais aussi du comportement du groupe et du produit de l'effort du groupe. »*<sup>193</sup>

Dans les premières ébauches de mon projet, je me demandais quelle forme avait pris le Renouveau pédagogique dans les classes. En Anthony Cerqua et Clermont Gauthier se poseront aussi quelques années après son implantation la question suivante : « *Esprit de la réforme où es-tu ?*

J'ai trouvé une réponse dans la classe de Chantale. Dans cette classe, la réforme aura eu non seulement un esprit, mais aussi du cœur. Elle aura été exigeante : son socioconstructivisme, radical, non pas, cependant, au sens entendu par Marie-Françoise Legendre auteur de plusieurs textes sur le sujet publiés dans la foulée de l'implantation du Renouveau (Legendre 2004, 2004a).

En tant que paradigme épistémologique, le socioconstructivisme conduit à établir d'étroites relations entre le culturel, le social et le cognitif. De même qu'il postule l'indissociabilité du sujet et de l'objet dans l'acte même de connaître, il affirme l'interdépendance des dimensions cognitive et sociale. La première de ces dimensions conduit à envisager toute

---

<sup>191</sup> Sabourin M. et collectif, 2005, *Coopérer à cinq ans*, Éditions Chenelière-McGraw-Hill, ch.1, 2.

<sup>192</sup> G. De Vecchi., 1992, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, Paris, p. 121.

<sup>193</sup> Cohen, E., 1994, *Le travail de groupe. Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière-Éducation, p. 40.

connaissance comme le produit d'une activité du sujet qui construit sa compréhension du monde à partir de ses propres actions et processus de raisonnement et qui développe sans cesse de nouveaux outils et de nouvelles possibilités d'action au fur et à mesure qu'il accroît cette compréhension (Piaget, 1967). La seconde conduit à considérer toute activité, pratique ou intellectuelle, comme indissociablement cognitive et sociale dans la mesure où elle s'inscrit toujours dans un contexte socialement marqué et dépend d'un ensemble d'outils et d'artefacts fournis par la culture (Vygotski, 1997). Dans cette perspective, le social contribue à structurer le cognitif et le cognitif influe sur le social.» (Legendre 2008)

Le sens que donne Chantale au socioconstructivisme s'intéresse à sa dimension plus strictement « sociale ». Comme celle-ci l'explique dans l'un de ses travaux de fin de session :

« Lorsque l'on nage dans le même sens que le courant de la réforme et que l'on s'intéresse à la réussite de tous les élèves, il est obligatoire de tenir compte de tout ce qui peut influencer positivement ou négativement leur apprentissage. » [...] Dans *Éviter les pièges du travail de groupe*, [...], trois raisons majeures pour lesquelles on doit s'inquiéter des inégalités dans l'interaction [sont] nommées. [...] La première est liée à l'apprentissage [...]. Les élèves qui ne participent pas parce qu'ils ont un bas statut apprendront moins qu'ils auraient pu le faire s'il avait eu plus d'interactions. Ceux qui ont un statut élevé auront plus d'interactions, donc ils apprendront davantage. La deuxième raison pour laquelle il faut se préoccuper de l'interaction inégale en classe est la justice. La plupart des enseignants veulent offrir aux enfants des chances égales de réussir en classe, sans égard à l'ethnie ou sexe ou au milieu socio-économique. »

Par ce radicalisme qui consiste à voir dans la relation pédagogique à la fois la possibilité de changer la société et par-là celle de permettre vraiment à tous d'apprendre, le socioconstructivisme de Chantale conservait aussi en cela un caractère radicalement scolaire : Il continuait à vouloir faire advenir l'utopie des modernes : un sujet transformé par l'éducation qui ferait advenir une société véritablement juste et équitable. La conception de l'apprentissage et les préoccupations véhiculées par *cette* version du socioconstructivisme restait donc toujours scolaire, pédagogique au sens fort du terme. Apprendre à se conduire, apprendre à se gouverner, apprendre à s'exprimer, ces finalités appartenaient toujours à l'école et aux classes de Chantale et de sa collègue Marie, mais ce qu'elles y enseignaient visaient des idéaux plus élevés encore : apprendre à être avec les autres d'une manière qui leur permettent, à eux aussi, de se conduire, de se gouverner, de s'exprimer : être conscient de soi certes, mais aussi des autres.

Par rapport aux éthiques de l'estime de soi et de l'épanouissement, l'instruction complexe et de l'activité coopérative telles qu'elle fut comprises par ces deux enseignantes iront plus loin. Car l'estime de soi n'y est plus seulement comprise comme une affaire

personnelle, mais aussi comme une question qui concerne les dynamiques de groupe. Or, une pédagogie qui ne favorise que l'expression personnelle est, au regard de cette finalité, insuffisante. Du moins, elle s'appuie sur une conception « individualiste » de l'apprentissage qui néglige l'importance des interactions sociales dans la classe : car pour bien apprendre, il faut être bien avec soi, ce qui implique aussi, dirait Chantale à la suite de Martine Sabourin, de se sentir bien avec les autres, inclus, leur égal, qu'eux aussi nous reconnaissent pour qui l'on est, pour les compétences qui sont les nôtres. C'est ce à quoi pense Chantale quand elle se réfère au fait que les élèves ont un « *coffre à outils, mais ils ne le savent pas* », et non d'abord aux idées entourant le socioconstructivisme radical d'Ernst von Glasersfeld<sup>194</sup>, cybernéticien et psychologue qui ne semblent pas non plus être tout à fait le socioconstructivisme de la formatrice. Même si Chantale et Marie utilisent parfois aussi cette rhétorique de la complexité et cette image de « haut niveau d'apprentissage » dans leur discours de même qu'une distinction entre la simple exécution d'exercices et les capacités interprétatives engagées dans les tâches complexes, le cœur de leur socio-constructivisme se situe ailleurs : dans la possibilité d'intervenir sur la qualité intrinsèque des relations humaines, de déconstruire les hiérarchies sociales, de lutter de manière aussi active que préventive contre l'exclusion.

Aujourd'hui, de ces expériences qui ont marqué les temps forts de sa carrière, du Renouveau pédagogique auquel elles restent toujours attachées, qui la fait soupirer avec un peu de tristesse et de dépit nostalgique quand je lui dis que, pour sa collègue Mathilde, la dernière réforme de l'éducation, « *ce n'est pas trop clair ?* », il ne reste dans un sens que ce cœur : un souci pour le groupe, pour *cette petite culture* qui s'installe quand les élèves ont trouvé leur place dans ce petit monde de la classe :

---

<sup>194</sup> Le socioconstructivisme tel que véhiculé par le Renouveau pédagogique se laisse appréhender à travers la critique que lui adresse Normand Baillargeon. Derrière cette théorie se cacheraient, en réalité, celle développée par Ernst von Glasersfeld, cybernéticien et psychologue: le constructivisme radical (plutôt que « socio »), « accusé », pour reprendre les termes de l'auteur, de sept « péchés capitaux » : (1) l'idéalisme: l'impossibilité de connaître autre chose que nos représentations mentales sans jamais pouvoir savoir si un réel extérieur leur correspond ; (2) le relativisme cognitiviste: la réduction du savoir à des représentations construites par le sujet, c'est-à-dire à de l'information qu'il traite mentalement, (3) et qu'il ne peut connaître qu'à partir de ses expériences personnelles (empirisme subjectiviste); (4) le pragmatisme: si le savoir consiste en des structures que le sujet construit et qu'on ne peut transmettre, le seul savoir possible pour un sujet est le savoir pratiqué, éprouvé dans l'action, celui qui lui « permet de survivre, de réaliser ses projets ou de composer avec son désir » ; (5) le formalisme: si le savoir est construit en situation indépendamment des savoirs disciplinaires, de leur méthodologie et de leurs concepts, les compétences peuvent être transversales, c'est-à-dire correspondre à des habiletés génériques (Baillargeon 2008: 45).

*« J'ai gardé ce qui est important pour moi. [...] Tu sais, j'ai été complètement investie là-dedans une grande période de temps, me confie-t-elle. Mais je me suis aussi demandé si cela entraînait tant que cela des changements, si ç'en valait la peine. [...] Chaque année, mes élèves arrivent en cinquième et je m'entends dire qu'ils n'ont pas ce qu'il faut. Les activités de coopération, c'est beau, c'est le fun, mais un moment donné tu n'as pas le choix de laisser tomber des choses [...]. Elles sont aussi, m'explique-t-elle, devenus des outils que j'utilise au besoin et au moment opportun. Cela dépend du groupe que j'ai devant moi. »*

Quand j'ai visité la classe de Chantale et celle de sa collègue Marie, le projet coopératif et le projet d'équipe, sans avoir été complètement mis de côté, avaient peu à peu été marginalisés. Il ne restait qu'un souci pour la qualité du « climat de classe » ; un climat de classe qu'elles cherchent à établir à un niveau qui est *intrinsèque* au groupe, c'est-à-dire par une action pédagogique qui vise à affecter véritablement la qualité des relations sociales entre les élèves, en deçà de l'action superficielle des règlements : normes *extrinsèques* au groupe. Dans la classe de Marie, aucun système de conséquences ou de récompenses n'a d'ailleurs été mis en place. C'est un peu à reculons que Chantale, aidée de l'éducatrice spécialisée, finira par en instaurer un. Toujours sensible au problème de l'exclusion, elle a d'ailleurs pensé celui-ci de manière à récompenser ou punir globalement la classe (par l'ajout et le retrait d'activités libres et de sorties le vendredi après-midi) et non certains élèves individuellement.

Bien que cette préoccupation concernant l'inclusion soit présente dans toutes les classes, elle occupe de manière plus centrale celles de Marie et Chantale, et ce autant dans leur pratique que dans leurs discours. Ainsi, sans les avoir amenées sur cette piste par des questions qui aurait abordé le problème de l'exclusion – exclusion que renforce parfois l'enseignante elle-même –, ce sont elles qui aborderont ce sujet délicat avec moi. Marie, en me confiant qu'elle doit parfois s'efforcer d'accorder autant d'attention à tous les élèves de la manière la plus équitable - *« J'ai l'impression parfois que je l'oublie, il faut que je fasse attention de lui accorder du temps à lui aussi »* - ; Chantale en me parlant d'un journal qu'elle a déjà tenu pour parvenir à comprendre les raisons qui l'amenaient à interpellier toujours les mêmes élèves (*« Quand on nomme toujours le même élève, vingt fois par jour, c'est qu'il y un problème. De le mettre par écrit m'a aidée aussi à mieux expliquer aux autres [intervenants] la situation »*). Autrement dit, le problème du « *chouchoutage* » et de son revers, la stigmatisation de certains élèves, fait autant chez l'une que chez l'autre, l'objet d'une problématisation.

Aussi, dans cet intervalle entre l'implantation du Renouveau et aujourd'hui, intervalle qui englobe sa carrière, Chantale ne s'est pas seulement préoccupée d'inclusion face au groupe qu'elle avait devant elle. Elle aura aussi cherché à rendre plus inclusives et

plus justes les relations à l'intérieur du groupe dont elle a fait partie, tout d'abord en y devenant enseignante-ressource :

*« J'ai aimé faire cela. Mais je n'aime pas le faire pour mes paires. J'accompagnais les nouvelles enseignantes... j'allais dans toutes les classes. J'assistais le prof. On me disait : est-ce que tu peux monter telle leçon sur tel thème. Oui, c'était bien de s'occuper des enseignantes en difficulté, mais quelque part, c'était plus important de s'occuper des élèves en difficulté. Mon implication nuisait parfois au développement de l'autonomie professionnelle de certains profs. C'est moi qui ai proposé d'abolir le poste. »*

Elle était à la même époque responsable d'école et membre du CE – *« C'était beaucoup »*, et participait activement à un comité de prévention de la violence et au comité de code de vie qui l'a remplacée. Dans la carrière de Chantale, plus que dans celles de ses collègues, tout n'aura pas été d'abord et avant tout une affaire pédagogique. C'est d'ailleurs avec une conscience vive de ce qu'est enseigner dans le système d'éducation québécois qu'elle choisit cette carrière :

*« Je n'avais jamais pensé être enseignante. J'avais l'exemple de mon père en tête. Quand il est revenu d'Afrique où il a enseigné la foresterie, il avait perdu son ancienneté à la Commission scolaire. [...] Il a dû accepter les pires postes. Il a fini par tomber en burn out. »*

On ne s'aventure pas impunément en Afrique ou à l'extérieur de sa classe, ou encore profondément à l'intérieur de celle-ci, à même la relation sociale, au cœur de la relation pédagogique lorsque l'on est enseignant au Québec. *« Maintenant, je compartimente, me dit-elle après notre discussion sur la période de « Renouveau ». Je refuse de travailler le soir à la maison. J'ai d'autres choses à faire.* Elle me parle, timidement, de ses projets personnels d'écriture. *« Je ne veux pas retomber là-dedans. J'ai déjà été dans l'excès. »* Sagesse du métier impossible d'enseignant, adaptation à la déraison bureaucratique, ou encore épuisement d'une utopie et des possibilités réelles de « renouvellement » de l'école... et de la société? Pour avoir voulu changer l'école sur le front, tout d'abord, du socioconstructivisme, puis sur celui de ses différents comités, Chantale a accepté de perdre la protection que procurent les classes aux enseignants (tant qu'ils y restent).

*« Ah, le Québec et ses luttes sociales! »*, me confiera-t-elle aussi en me parlant du syndicalisme, de cet autre moyen de changer le système, moyen qu'elle n'empruntera cependant jamais. Sinon, pour choisir entre les termes du dilemme que lui avait jadis présenté le *« gars du syndicat »* : *« Soit tu t'en vas avec un papier du médecin, soit tu te bats, si tu en as l'énergie ? Si cela n'a rien donné, tu t'en vas à la fin de l'année. »* – la

seconde solution : se battre, et rester à Laviolette pour toute sa carrière, envers, avec et pour tous.

#### 7.2.2- SOCIALISER : ACCOMPLISSEMENT ET ÉPUISEMENT D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE

Dans la classe de Chantale, en raison de cette pédagogie de la coopération, et de sa lutte active contre l'exclusion sociale, sa pédagogie porte en un sens plus que jamais le nom d'éducation. Cette éducation se veut non seulement toujours plus qu'une instruction, mais dans un sens aussi plus qu'une éducation, ou en tous les cas plus qu'une éducation portant sur la personne : une socialisation, pour reprendre l'une des nouvelles finalités de l'éducation prescrites par le nouveau PFÉQ. Comme si l'éducation s'y veut non pas moins mais davantage morale que jadis, formatrice d'une personne peut-être moins tournée vers la rigueur, mais en revanche plus engagée envers elle-même et les autres, envers ses propres compétences et sa propre intelligence de même qu'envers le groupe dont elle est membre; un élève peut-être moins bien exercé, mais davantage conscient de ses processus mentaux, de ses acquis, de ses forces, de la portée de son imaginaire, de ses efforts et de ceux des camarades de classe.

Le projet des enseignantes de Laviolette, particulièrement visible dans la classe de Chantale, m'a en effet semblé être porté sur le fond par une volonté commune, héritage de la première réforme de l'éducation, d'accomplir une éducation génératrice d'épanouissement de la personne et de solidarité sociale, sans violence disciplinaire : à travers, entre autres, la mise en place de règles toujours plus compréhensives et justes, graduées selon la faute, comprises non seulement comme conséquence de ses actes, mais aussi comme l'effet d'une atteinte à des valeurs communes définies en équipe-école<sup>195</sup> ou lors du conseil de coopération des élèves. Dans le monde idéal que souhaite cette éducation, ce serait sans même la surveillance des intériorités, sans l'imposition externe de ces règlements que finiraient par s'établir un bon climat de classe, transformant *intrinsèquement* l'individu, mais aussi son interaction avec les autres.

---

<sup>195</sup> Via l'exercice proposé par les formateurs de la commission scolaire présenté à la section 4.1.2.

L'école « ne régnerait plus tout à fait par la règle impersonnelle », explique Guy Vincent en conclusion de son ouvrage (1980 : 263) : elle ne serait plus tout à fait moderne, pour reprendre la typologie de Michel Freitag, contribuant aussi à l'effritement d'une référence normative externe et commune. L'école, autrement dit, ne moraliserait et ne discipliniserait plus autant qu'avant : cette forme de pouvoir spécifique qu'est le pouvoir pédagogique s'y serait effritée.

Par opposition à la discipline imposée de l'extérieur, ou acceptée parce que la validité en est reconnue grâce aux lumières de la raison présente en chaque individu, la norme est élaborée par le groupe grâce à la discussion du comportement ou des opinions ses propres membres. (Vincent 1980 : 231).

L'école de la troisième République, avec les leçons matinales, les rappels à l'ordre des maîtres, parfois les activités de coopérative scolaire, une gamme étendue et précise d'idéaux et de sentiments ; quelles que soient les évolutions ultérieures qu'ils ont connues et les influences qu'ils ont subies, les hommes passés par cette école en gardent encore des traces ; l'école d'aujourd'hui transmet une petite morale quotidienne. (Vincent 1980 : 233).

Au-delà du petit monde de la classe, de sa « petite morale quotidienne », j'ai plutôt été amené considérer, surtout à travers celle de Chantale, qui visait directement le cœur des relations sociales par sa pédagogie, une conception utopiste, moderne au sens où l'entend Freitag, de la société. Car, dans ce monde où l'on aurait appris à reconnaître l'autre pour qui il est (Marie et Chantale), où l'on comprendrait réflexivement la justice de certaines actions grâce à leur explicitation<sup>196</sup>, où l'on serait appelée autant à commander qu'à obéir<sup>197</sup>, non seulement ces problèmes auraient été résolus, mais l'utilisation de règles et de codes aurait également été rendue caduque. Ceci laisse voir aussi qu'en posant l'éducation comme solution, ce à quoi elles croient, elles posent en même temps comme problème fondamental toutes entreprises qui ne visent pas une transformation profonde de la personne, et à travers cela une moralisation des mœurs sociales. Cela explique sûrement par ailleurs pourquoi les enseignantes s'impliquent peu à l'extérieur de leur classe.

---

<sup>196</sup> Éthique en particulièrement visible dans la classed'Étienne : voir section 8.1.1.

<sup>197</sup> Éthique particulièrement visiblement dans la classe de Geneviève : voir section 6.2.3.

L'importance accordée au thème de l'intégration sociale, du respect des personnes, de son épanouissement laisse aussi filtrer l'appartenance des pédagogies de la coopération et de la socialisation à l'influence du personnalisme comme cadre théorique de l'action sociale au fondement d'une modernité québécoise selon Martin É. Meunier et Jean-Philippe Warren. Dans *Sortir de la grande noirceur : l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*, ceux-ci défendent l'idée selon laquelle le Québec deviendrait moderne par une « sortie religieuse de la religion » (2002 : 16).

Car ce n'est pas tout de faire de la Révolution tranquille un vaste mouvement de professionnalisation qui aurait frappé l'Occident au XX<sup>ème</sup> siècle, une manifestation des transformations de la société capitaliste, un moment de l'apparition d'une nouvelle classe d'experts de l'encadrement social, un objet des joutes d'intérêts ou de la lutte des classes, ou même l'expression de l'inévitable désenchantement du monde. Encore faut-il, pour apprécier au plus juste ce que nous sommes devenus, comprendre la spécificité du projet de la modernisation du Canada français en tenant compte de ses particularités historico-culturelles. (Meunier & Warren 2002 : 35)

Derrière la rupture, se cacherait donc une continuité, ou plutôt une autre rupture que celle qui marque le passage de la « Grande Noirceur » à la « Révolution Tranquille ». S'y seraient moins opposées religion et laïcité qu'une critique des principes impersonnels d'une religiosité désincarnée au nom d'un engagement personnel auprès des autres, c'est-à-dire d'une foi catholique authentique.

En utilisant différentes tribunes – *Cité Libre*, les sections *l'Action catholique*, - les personnalistes ont fini, nous disent Warren et Meunier, par former un mouvement auprès d'une jeunesse qui était à cette époque à l'école et au collège. Or, plus qu'à la messe ou dans leur maison, alors que leurs parents écoutaient l'« Heure dominicale »<sup>198</sup>, c'est

---

<sup>198</sup> Pour une autre formulation de la critique qu'adresseront les militants personnalistes du catholicisme, ce commentaire de Fernand Dumont, sur l'émission de radio produites par des clercs : « L'Heure dominicale est une farce sinistre, une comédie qui ne sert qu'à encroûter les chrétiens dans leur tranquillité coupable. Loin de montrer comment le monde se construit avec les chrétiens, l'Heure dominicale illustre précisément pourquoi il se construit sans eux. Elle illustre très bien la nature de l'absence des chrétiens au monde depuis deux siècles. Chrétiens frileux, chrétiens bavards, chrétiens peureux, chrétiens vantards,

sûrement à cette expérience scolaire que pensaient d'abord ces jeunes des années 1950 lorsque leurs leaders personalistes les invitaient à se voir « comme “d'exacts révoltés”, ennemis de tout marchandage et de toute demi-mesure, qui refusent “un catholicisme de sainte nitouche, encapuchonné d'extases [...]”» (*idem* : 105), pour prôner une « conversion sentie de chaque personne à la tradition chrétienne et un engagement ouvert et généreux à l'égard du prochain » (*idem* : 15).<sup>199</sup>

Dans ces lieux où ils avaient passés leurs vies, se trouvaient d'ailleurs aussi, parmi leurs professeurs, des révolutionnaires tranquilles – Le frère Untel, entre autres<sup>200</sup> –, à l'école et au Collège où la révolution avait donc déjà commencé. Qu'elle s'y soit poursuivie et intensifiée avec le démantèlement de l'État clérical va en quelque sorte de soi. Mais une autre raison explique peut-être aussi ceci. Parce que les idéaux personalistes reposent sur une anthropologie spiritualiste plutôt que politique de la vie sociale, une pédagogie est en effet nécessaire à leur poursuite.

« Pour les intellectuels chrétiens, le mal est "dans l'homme à l'intérieur de l'être" et non dans les structures impersonnelles de la société. "[...] l'esprit seul est cause de tout ordre et de tout désordre [...]" » (*idem* : 65)

Changer l'être humain demande de pouvoir agir directement sur lui. Autrement dit, l'accomplissement d'un projet personaliste requiert des modes d'interventions qui sont d'abord pédagogiques avant d'être politiques ou structurels : une « pédagogie de vie, c'est-

---

chrétiens anti-tout — qui se nourrissent de vent et d'apologétique — incapables de regarder en face ce monde que le Christ leur a donné comme tâche et comme inquiétude. » (F. Dumont cité par M.-É. Meunier et J.-P. Warren (2002 :137 )

<sup>199</sup> Entre autres via les tentatives de démocratisation de l'éducation qui cherchaient soit à transformer certains collèges en universités, soit à rendre accessible une 12<sup>ème</sup> et une 13<sup>ème</sup> année au secondaire public, soit à admettre dans les universités des étudiants du secondaires publiques : voir N. Gagnon et J. Gould dans *De l'école à l'université: quelle scolarisation* (1990) cité à la p. 34.

<sup>200</sup> Jean-Paul Desbiens, frère enseignant de la congrégation mariste et auteurs d'une série de lettres ouvertes au journal *Le Devoir*, puis publié sous le titre *Les Insolences du frère Untel* (1960) et vendu à plus de 175 000 exemplaires (Meunier et Warren 2002 : 137) est l'une des figures les plus importantes de ce mouvement de réformiste porté, en plus d'une jeunesse militante, par certains membre du clergé. Outre une critique de la langue parlée et orale au Québec (du joual) pour laquelle il est surtout connu, son propos se voulait aussi condamnation du pouvoir sclérosé et sclérosant du Clergé sur la société canadienne-française : «À une autorité crispée correspond un peuple qui a perdu le sens, jusqu'au goût de la liberté. Encore une fois, cela n'est pas attribuable au catholicisme comme doctrine, mais au catholicisme petitement et sécuritairement vécu.» (J.-P. Desbiens (1960 : 71) cité par M.-É. Meunier et J.-P. Warren (2002 :137 )

à-dire une attitude qui invite le croyant à devenir l'« élite des valeurs » (*idem* : 71) :

D'abord, le personaliste doit cultiver une attitude réaliste afin de constater, positivement, à partir du vécu de chacun, indicateurs et preuves à l'appui, les contraintes sociohistoriques qui traversent la société. Dans un deuxième temps, il s'agit de juger celles-ci à partir des grands axes directeurs de la morale personaliste, d'en apprécier les aspects positifs et négatifs, afin de diagnostiquer plus précisément les principaux maux de la civilisation. L'attitude réaliste va toutefois plus loin encore : puisque le personaliste vise à élaborer des solutions pratiques, au sein même de la vie des personnes touchées, aux problèmes qu'il perçoit et analyse, ce qui vient du réel doit retourner au réel. (*idem* : 71)

Un tel projet trouvera sûrement, dans les écoles, un lieu de concrétisation mieux ajusté à son intention fondamentale que dans les officines d'un appareil d'État moderne. Car, à tous les héritiers du personalisme qui sont devenus fonctionnaires manquait un moyen essentiel pour l'achèvement d'une conversion catholique du monde. Ce moyen, par ailleurs, constituera le cœur de la mission de ceux qui, parmi eux, décideront plutôt de poursuivre une carrière en enseignement : une pédagogie qui donne un accès direct aux personnes, accès nécessaire pour [élaborer des solutions pratiques, au sein même de leur vie] et [retourner au réel ce qui vient du réel] (*idem* : 72), ce que ne procure pas en soi le pouvoir d'enquêter sur leurs milieux sociaux.

Toutes les enseignantes qui, comme Chantale, ont vu dans le Renouveau pédagogique une invitation à transformer « intrinsèquement » les relations sociales dans leurs classes, auront sûrement contribué à garder vivantes des intentions apparentées sur le plan culturel : une éthique qui consistait à faire reposer sur la reconnaissance de l'autre à la fois l'épanouissement personnelle et la justice sociale. Elles y importeront d'ailleurs à cette occasion les méthodes d'enquêtes de la sociologie appliquées (sociogramme, statistique). Mais, cet élan à force d'être poursuivi jusqu'à l'accomplissement de son projet ultime, de nature pédagogique, aura peut-être fini, dans ce haut lieu du changement social qu'est une salle de classe, par s'y épuiser aussi.

## 7.3- LA CLASSE DE MARIE : COOPÉRER ET EXPRIMER

### 7.3.1-UN JOUR D'ÉCOLE

Toutes les journées se suivent et se ressemblent dans les classes d'une école primaire. Quand une journée se démarque, c'est donc moins par l'originalité des activités qui la ponctuent que par le rythme de leur enchaînement, plus ou moins fluide. L'automatisation disciplinaire des routines, mais aussi une sorte d'inspiration commune faisant rempart au chaos potentiel qui menace toujours la classe (et son enseignant), concourent parfois à donner cette texture particulière à certains jours d'école. Ce fut le cas dans la classe de Marie le jeudi 10 octobre 2015.

*La cloche vient de sonner. 8h00.*

Conformément au plan de la journée qu'elle m'a montré hier, une leçon en français débute. Pour trouver les mots spécifiques d'une catégorie générique (« mammifère », « fleur », « meuble »), les enfants doivent chercher dans le dictionnaire. Après une explication brève, les élèves se mettent au travail rapidement.

Vingt minutes plus tard, une nouvelle catégorie leur est donnée : « bovidés ». Marie se promène entre les bureaux pour savoir comment ceux-ci « s'en sortent ».

Marie : « *Déposez vos crayons une seconde. C'est une seconde mexicaine, c'est très long ! Je veux voir vos yeux. Je vous ai demandé de faire un tableau en T. Je vous ai laissé le modèle. Ça s'appelle "s'organiser". Sinon, ça a l'air de la compote de pomme !* ».

Un « T » est mimé : style direct, comique, gestuel.

Les élèves qui ont terminé vont faire corriger leur travail au bureau. La correction est rapide et porte autant sur la forme, orthographe et calligraphie, que sur le contenu. « *Faire recommencer, c'est ce qui est le plus fatigant* ».

9h00. Une autre activité débute. Il s'agit d'une activité de coopération.

Marie : « *Dans l'activité de coopération, il y a une tâche à réaliser, mais je vais aussi regarder vos habilités sociales* », annonce-t-elle à ses élèves dans les termes du PFÉQ qui

s'adresse à moi également.

Marie : « Vous allez devoir atteindre un consensus, vous entendre sur la même réponse. Les habiletés sociales qui sont requises pour l'activité sont les suivantes : être capable de discuter à voix basse, être capable d'écouter l'autre. Je vais vous demander de vous placer en cercle autour de la grande table, pour vous montrer comment l'activité devrait être réalisée. »

- Marie : « À tour de rôle, les élèves doivent lire les questions de la charade. Vous recevrez quatre fiches de questions par équipe, sur lesquelles chacun va écrire sa réponse, sans discuter ... ».

Les enfants ne comprennent pas tout à fait : « C'est pour cela que je le mod Annie, parce que ce n'est pas toujours clair, les explications. »

- Marie : « Chaque élève lit les questions en silence. Quand on a lu toutes les questions, là on commence. Un élève lit la première question puis demande aux autres sa réponse. Admettons que deux élèves n'ont pas la même réponse : on se tape sur la margoulette, on dit "Annie t'es bien conne !" Non... Là il faudrait dire : "Pourquoi Annie tu dis que c'est un chameau, les chameaux ne vivent pas dans une ferme..." »

Les enfants rient.

À la fin de l'activité, Marie prend le temps pour une « rétroaction » :

Marie : « Nahima, dans votre équipe, très belle qualité d'écoute, vous étiez vraiment actif. »  
« Rouan, tu as donné de très bonnes explications et Audrey a fait la même chose, et elle a dit "attends je vais expliquer" ».

Puis, elle demande aussi à ses élèves s'ils ont réussi à trouver des consensus autour de leur réponse. Ceux-ci estiment que oui. Une élève dans le groupe de Shanty trouve même qu'ils se sont aussi *entraidés*.

À la fin de l'activité, qui a duré cinquante minutes, les enfants prennent leur collation en discutant un peu entre eux.

....

La classe se réorganise. 9h40.

Marie : « Mesdames et Messieurs... J'aimerais avoir votre attention. Shanty, No lo parlo, toi écoute ! Quelles sont les caractéristiques du diagramme ? »

D'autres questions s'enchaînent, auxquelles je n'ai pas toujours les réponses,

n'étant pas là pour compiler des statistiques, alors que ses élèves semblent déjà s'y connaître en la matière. Je suis donc moi aussi la leçon sur les composantes du diagramme :

Marie : *« Je dois donner un titre, nommer l'abscisse et l'ordonnée. Je dois mettre les chiffres. Est-ce que quelqu'un peut me dire comment j'appelle ces chiffres ? Pas de réponse. La graduation. »*

Le travail est silencieux jusqu'à la récréation.

Marie : *« Ça me fait du bien de les mettre au crayon ! »*

....

En préparation à la leçon de science, qui consistera en une expérience, pour être plus précise, Marie découpe, selon une cadence bien rythmée, des morceaux de papier. Les élèves suivent le rythme en tapant des mains, Marie se prête au jeu (un peu dangereux) du groupe qui se coalise et accélère le rythme.

La leçon commence par une brève explication, rapidement interrompue par le groupe. 10h40.

Marie : *« On va mettre quelque chose au clair dès maintenant. Vous avez parlé tout le temps que nous attendions [certains élèves de la classe occupés à aider le professeur d'éducation physique avec l'habillage des maternelles]. Maintenant, c'est mon temps pour enseigner. C'est mon temps pour qu'on avance. »*

Des élèves continuent à parler. Marie les avertit qu'il n'y aura pas de décompte jusqu'à trois.

Marie : *« À quoi ressemble une goutte d'eau ? Vous avez déjà fait des dégâts d'eau. Vous savez à quoi ressemble une goutte d'eau. On se pose des questions sur ce que l'on sait déjà. On dessine sur les feuilles d'exercice la goutte d'eau de côté puis de haut. Ensuite, vous allez réaliser votre expérience. Si notre expérience montre que notre hypothèse était mauvaise, on ne l'efface pas. Par exemple, vous pourriez m'écrire : "Je pense que les gouttes de lait et d'eau se comporteront de la même manière" et vous rendre compte que non. »*

Marie remarque qu'un élève *« prend des notes »* (explique-t-il) dans son carnet d'écriture...

Une nouvelle intervention disciplinaire interrompt l'enseignement.

- Marie : *« Tu veux vraiment que je te sorte ? Tu veux aller danser à côté ? Tu reparles une autre fois, tu sors. »*

Le ton est plus neutre pour les élèves qu'il n'y paraît ici à l'écrit, c'est-à-dire conforme au style de Marie, que les élèves connaissent déjà, toujours expressif, direct et efficace.

Silence complet. Les élèves écrivent leurs hypothèses. 11h15.

Marie : « *il n'y a pas de bonne ou de mauvaises réponses, seulement des gens qui sont en recherche et qui essaient d'être créatifs. Juste, qu'est-ce que je vois dans ma tête. [...] Qu'est-ce que je connais des liquides ?...*, rappelle-t-elle à ses élèves, pointant en direction de l'effort et du travail bien fait, de la curiosité et de la créativité. *Qui n'a pas terminé d'écrire ? Je vous donne quelques secondes.* »

L'activité se met en place. Les élèves sont répartis à tour de rôle dans des équipes autour des tables sur lesquelles Marie a déjà disposé les liquides et les compte-gouttes, un papier glacé et un papier essuie-tout. Des consignes concernant le matériel sont données.

Marie : « *On s'entend, vous ne mettez rien dans votre bouche. L'autre chose que l'on ne fait jamais, c'est de sentir.* »

Elle explique pourquoi.

Marie : « *L'alcool ne se boit pas, ce n'est pas du jus de bleuet...! En cinquième année, je pense que les élèves sont capables d'utiliser les produits. Aussi, l'on doit toujours mettre le même compte-gouttes dans le même contenant. On doit avoir beaucoup de rigueur lorsque l'on expérimente. Bonne chasse, au travail !* »

Un élève respire les liquides. Un autre lui dit : « *Elle a dit de ne pas faire cela* ». Pendant le temps que dure l'activité, ils restent malgré tout très disciplinés, ils parlent à peine. Pour solliciter leur attention à nouveau, Marie claque des mains : les élèves l'imitent. « *C'est le temps de ranger le matériel* ».

Retour du déjeuner et du cours d'éducation physique. 13h52.

- Marie : « *Je veux voir vos yeux pour que vous entendiez les consignes : 1- vous faites votre sac d'école, en pensant à ce que vous devez compléter pour demain. 2-....* »

...

- Marie : « *Si une cathédrale se décathédralisait.... Nous installerions un banc blanc. Ciel si ceci se sait ce soir. Ces soins sont sans succès. Jésus loge chez Zachès. Chez Zachès Jésus loge.* »

- « *On ouvre. On fait des grimaces. On se réchauffe.* »

Les élèves sont maintenant dans un espace ouvert qui a survécu au reclouement de l'école et suivent un cours de théâtre-improvisation. 14h07.

- Marie : « *Je suis l'homme ou la femme serpent. Je veux vous voir traverser au pas de l'oie. Vous vous entraînez pour un combat de boxe. Vous êtes des rappeurs. Vous êtes des extraterrestres qui s'en viennent envahir la terre. Vous devez vous rendre chez vous, ils ne doivent pas vous entendre...* »

Fin de la journée du 10 octobre 2015. 15h10.

...

Il s'agit d'une journée scolaire comme les autres journées de l'année 2015, mais avec ce petit supplément indescriptible autrement que dans le détail de l'expérience dont il est difficile de rendre compte par écrit, et qui n'est visible que lorsque s'alignent les « astres » de la pratique, du discours et de la pensée : l'imprévisibilité des événements s'ordonne et se déploie sur un seul fil discret d'une entente et d'une compréhension réciproque. Dans ce lieu commun où les élèves ont fini cette journée du 10 octobre 2015, ceux-ci étaient d'abord redevenus des enfants, et à travers eux, l'école primaire, cet endroit qui les accueille et qui doit bien leur correspondre un peu pour continuer à exister, grâce, entre autres à une enseignante capable non seulement d'établir les règles du jeu, mais de jouer elle aussi.

Avec elle, en sa compagnie à la fois directive et ludique, les élèves s'y sont transformés en extraterrestres tout en restant très silencieux, fait des grimaces après avoir tenté de répéter la phrase « *Si une cathédrale se décathédralisait...* » ; des gouttes de lait, d'huile, d'eau, de vinaigre auront été comparées à l'aide de compte-gouttes et d'hypothèses, toutes choses aussi amusantes, si l'on se donne la permission de les imaginer et si l'on s'efforce de les « voir dans sa tête ». Un bâton en plastique, transformé en haltères, en bâton de baseball en arc, en balayette, en Neil Armstrong qui plante le drapeau américain sur la lune (!), en fleuret, en rame, en baguette de chef d'orchestre, en épée Excalibur, en barre de baby-foot, en lance, en balai de sorcière, en bâton de saut à la perche, en balançoire à deux, en pont de corde, en store, en trophée. On est allé très loin dans l'imaginaire en compagnie de ce bâton.

André, un garçon introverti, a lui aussi eu hâte d'utiliser tout ce matériel de science, et, lors de l'activité d'art dramatique, a proposé pour le tuyau plusieurs réincarnations d'inspiration médiévale (en sabre de Samouraï, en épée Excalibur retirée d'une roche, en balai de sorcière), luttant dans le secret de sa conscience et de son expérience intime d'enfant de dix ans contre quelques forces maléfiques et incontrôlables, habituellement invisibles quand il est assis à son pupitre, et dont il tente parfois de discuter dans son cahier d'écriture libre. Pour la première fois depuis que j'étais là, il semblait être heureux d'y être aussi : André, avoir trouvé la confiance pour s'y exprimer et à travers cela, Marie, raffermi dans l'enceinte de l'école un droit à l'enfance.

Ce bâton et cet espace ouvert dans l'école Laviolette recloisonnée ont aussi permis de lutter contre des interdits anciens. « *Je ne veux pas qu'ils se censurent lorsqu'ils sentent que je suis là* », me dira Marie, alors que certains élèves s'étaient mis à bavarder, lors d'une période de lecture libre, d'un personnage de leurs jeux vidéo.

Car, tout en se préoccupant de tous ses élèves, Marie cherche en même temps à s'occuper de chacun : « *Je n'y arrive pas toujours, je dois parfois m'efforcer de donner de l'attention à certains élèves* », me confiera-t-elle un autre jour, alors que je marchais avec elle vers le métro. Certains élèves sont effectivement moins visibles que d'autres, contrairement à Cristelle, une élève qui ressemble au Don Quichotte imaginé par Michel Rivard<sup>201</sup>, arrivée en retard aujourd'hui et se tenant comme à l'habitude sur « *un cheval de porcelaine* » ; qui nous regardait encore avec ses yeux qui semblaient toujours vouloir nous dire : « *Je reviens de loin, c'est déjà beaucoup et c'est déjà le mois de mai.* »

Marie l'entend et le sait très bien. C'est elle qui l'avait retenue, il a cinq ans alors qu'elle entrait à peine à l'école, de s'en sauver en lui barrant physiquement le chemin vers l'extérieur dans l'un des corridors du premier étage. Comme ces autres fratries difficiles, mais attachantes dont me parlera aussi Marie, les petits « Bilodeaux » et les petits « Saint-Onges ». Ces enfants de Centre-Sud qui auraient tout fait pour se sauver de l'école, même de l'école primaire. Les choses vont toutefois mieux maintenant, même si Cristelle reste

---

<sup>201</sup> Dans la chanson « Le retour de Don Quichotte » de l'album *De Longueuil à Berlin* : 1979.

là, le visage impassible, les bras croisés. Marie est patiente avec elle et sait qu'il sera très difficile de la convaincre de jouer un peu avec les autres, de trouver des façons de lui permettre d'habiter elle aussi son enfance et que lui soit restitué d'un coup d'épée ou de baguette magique son droit fondamental d'être en sursis de la condition d'adulte.

« *J'aurais pu enseigner à tous les niveaux du primaire* ». Ce sera d'ailleurs le cas. Marie, avant de bien s'installer dans sa classe de cinquième année, d'y remplir son débarras de costumes, de matériel de manipulation, de matériel de science, a aussi eu la charge des petits de troisième et de première année. Même si elle serait toujours prête à les retrouver, de même que les petits de la garderie dont elle s'est aussi occupée après sa technique en service de garde, Marie est aujourd'hui bien installée dans sa classe et dans son école, l'école Lavolette où elle enseigne depuis dix-huit ans. Son enseignement n'est plus si exportable. C'est de son plein gré qu'elle partira à la fin de sa carrière sans s'être épuisé, en distribuant généreusement le temps, mais sans le gaspiller, sans l'épuiser complètement, comme en ce début d'année 2015-2016.

Le rythme n'y fut en effet pas été celui de l'efficacité maximale, de l'exploitation de toutes les minutes, mais toujours bien celui du temps de l'école, lent et long (Vincent 1980) car ce sont les relations humaines et un rapport à autrui qu'elle cherche plutôt à travailler efficacement. Et ce d'une manière qui permet, spécifie-t-elle surtout à mon intention à la fin de la période d'art dramatique, de « *sortir de notre confort pour aller de plus en plus loin dans l'imaginaire* », pour que « *ce soit de plus en plus complexe* », insufflant du coup une vie à certains des préceptes qui ont inspiré le libellé des compétences au cœur de la dernière réforme.

Pour Marie, qui de toute manière avait déjà « *toujours tout essayé* », le Renouveau pédagogique est d'ailleurs arrivé dans sa carrière comme une bouffée d'air frais – une permission qu'elle s'accordait déjà – une occasion qu'elle allait saisir, entre autres, en participant activement à une formation donnée à l'école et à l'université par Martine Sabourin.

« *À travers elle, j'ai découvert ce que j'aimais vraiment dans l'enseignement : créer*

*mon propre matériel pédagogique* ». Marie est d'ailleurs auteure d'un chapitre dans un manuel sur les activités de coopération. Aujourd'hui, quinze ans après l'implantation du Renouveau, elle se donne toujours la disponibilité de se lancer ans de nouvelles entreprises de création pédagogique. Quand je l'ai quittée en décembre, elle travaillait sur une situation d'évaluation et d'apprentissage (SAE) en mathématiques, impliquant un bricolage de Noël. Elle a eu le temps, avant que je revienne la visiter à la fin de l'année scolaire, de monter un projet sur le corps, inspiré entre autres d'une collection de petites pièces de théâtre sur ce thème découvert dans une bouquinerie.

Dans sa classe, malgré la présence de nombreux artefacts qui rappellent le passage de la dernière réforme de l'éducation dans sa classe au tournant des années 2000, on ne s'enfarge cependant pas dans les fleurs du tapis d'un socioconstructivisme censé avoir fait passer du paradigme de l'enseignement à l'apprentissage. À côté d'une pédagogie coopérative et du projet multidisciplinaire, leçons, cours et périodes simplement « disciplinaires » conservent toujours une place importante. En plus de cette vision de l'enseignement acquise en début de carrière, qui coïncide avec l'élaboration et la mise en place du Renouveau pédagogique, son enseignement s'alimente à d'autres expériences : Marie a été éducatrice dans des services de garde, animatrice pour Les Petits Débrouillards, Janette. En guise d'hommage au monde de l'animation culturelle et au scoutisme, c'est en souhaitant « *Bonne chasse !* » plusieurs fois par jour à ses élèves qu'elle les invite à s'engager dans ce qui leur est proposé. Face à ce salut, récréation, périodes de jeu et périodes de travail dirigé renvoient à une intention primordiale : transmettre aux élèves le goût de la participation et de l'engagement.

*Je pourrais avoir seulement des cancrès ou des surdouées que cela ne me dérangerait pas. Ils ne s'engageront pas tous en même temps dans les apprentissages, mais tant et aussi longtemps que je vois des enfants qui sourient et qui se mettent au travail, et que c'est la majorité. [...] Quand on rentre dans ma classe, il faut que l'on soit heureux, il faut que mes élèves sentent qu'ils ont chacun leur place. Je ne veux pas qu'elle soit un endroit où les élèves sont obligés de se refermer sur eux-mêmes dans la pratique et le cognitif toute la journée.*

...

*« Pour moi enseigner, c'est un passe-temps... oui, c'est un plaisir, me dira-t-elle aussi, lors d'une entrevue plus formelle. C'est un travail, parce que je suis rémunérée. Mais c'est aussi les voir évoluer. J'ai toujours hâte de voir comment ils vont faire ce que je leur ai préparé. »*

Je lui suggère que c'est l'expérience humaine, derrière cela, qui l'interpelle. Elle me reprend en me disant que, selon les tests d'intelligence multiple, elle n'a rien du type « interpersonnel »... « *Peux-tu le croire...? Les profs, c'étaient des interpersonnels...ils ont comme toujours besoin d'être en lien. Moi, j'ai moins besoin d'être en lien que je n'ai besoin de donner... J'ai toujours dit que j'étais une missionnaire* ».

- (Julie) : « *Tu me dis qu'enseigner c'est un passe-temps, un plaisir, un travail, mais c'est aussi une mission.* »
- (Marie) : « *Dans un sens, ça touche l'une de mes valeurs dans la vie de tous les jours, le don de soi, être disponible aux autres : c'est ce qui m'allume dans la vie, mais là on parle de Marie.* »

Parce que des éthiques du devoir, de l'engagement et de la coopération animent aussi sa classe, Marie a en effet été protégée d'un épuisement mystique et d'une ferveur religieuse qui engagerait toute sa vie et sa personne, comme elle a aussi voulu le préciser. Son œuvre et son service, c'est bien à la pédagogie qu'elle les voue et le rend depuis presque deux décennies dans son école : l'école Laviolette. Elle s'y consacrera encore pour un temps raisonnable, un temps de qualité, qui ne sera pas celui de l'abandon au mysticisme, (Vincent 1980 : 41), et qui sera plutôt employé à un travail sur les relations sociales, de manière à favoriser l'inclusion, le bien-être de ses élèves.

Mais puisque c'est dans Centre-Sud qu'elle continue à se vouer ainsi à la pédagogie, et que cette œuvre concerne d'abord la moralisation des mœurs et un projet d'égalisation des chances de réussites sociales, il n'y est pas toujours facile de convaincre les enfants des ex-décrocheurs scolaires ou les enfants dont les parents viennent de l'autre bout du monde (comme le Bangladesh), ou encore très récemment immigrés.

La tâche est lourde, pourtant elle n'appesantit pas l'enseignement de Marie qui conserve une sorte de légèreté dans sa classe lumineuse, dont les fenêtres donnent sur le pont Jacques Cartier, rendue spacieuse par cette ouverture sur l'extérieur et par sa grande taille. Une légèreté qui provient aussi et autant du rythme des activités de la classe que du regard qu'elle portait sur ses élèves – tous les mêmes au-delà de leurs différences culturelles –, que de la qualité particulière de son enseignement, qui, bien que tempéré, raisonné, était aussi lyrique et créatif, organisé autour d'activités qui cherchaient à stimuler l'intelligence, à « *aller plus loin dans l'imaginaire, à voir des hypothèses dans sa tête* ». Cette légèreté provenait enfin aussi de celle qu'a apportée le Renouveau pédagogique et des ouvertures qu'il a dégagées de la rigidité caractérisant la période Programme-cadres : de cette permission qu'il accordera aux enseignantes de créer leur propre matériel pédagogique, de jouer un rôle plus actif dans la mise en place des activités dans leur classe, d'approfondir une expertise pédagogie.

### 7.3.2- APRÈS L'ÈRE DU « JUST GATE IT », UN RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

Auparavant, à l'ère du « just gate it » dont je parlerai plus loin après avoir présenté Mathilde qui l'a également connue, et qui correspond aux années (entre 1980-2000) où j'étais moi-même élève, juste avant l'implantation du Renouveau, certaines enseignantes s'accordaient peut-être cette liberté. Cependant, plusieurs d'entre elles, comme les enseignantes de Mathilde et comme la plupart de mes enseignantes ou comme Jocelyne, enseignante de quatrième année en 1987, dont la classe fait l'objet d'une analyse ethnographique dans *Les loups sont-ils québécois ?* (Shiose 1995), s'en tenaient à une organisation de la classe structurée autour de l'utilisation des cahiers et des manuels comme le relate Shiose :

« Les feuilles libres non utilisées devaient être mises, en attendant, dans le cahier à anneaux, de l'épaisseur d'un pouce. Jocelyne déterminait si la feuille utilisée devait être quadrillée ou lignée. Très souvent, Jocelyne demandait aux enfants d'aller jeter dans la poubelle de recyclage les feuilles, si elles ne convenaient pas, ou d'utiliser le verso de ces feuilles pour faire des brouillons. Ensuite, les enfants pouvaient copier proprement le texte sur la feuille appropriée. Après avoir écrit, les enfants

devaient attendre que l'institutrice leur indique où mettre cette feuille... » (Shiose 1995 : 143).

Même si les élèves tutoyaient l'enseignante qui s'adressait à eux en les appelant « mes amis » et que « verbalement, l'atmosphère de la classe se présentait comme extrêmement égalitaire et amicale, personne dans la classe n'ignorait le fait que c'était elle le "boss" » (Shiose 1995 : 145).

Mon enseignante de quatrième année, quant à elle et alors que j'étais moi-même élève en quatrième année en 1987, nous faisait regarder par la fenêtre longtemps, jusqu'au moment où apparaissait au loin la courbure de la terre, apprendre une chanson, méditer, travailler sur des projets de recherche. Toutefois, outre les cours de sciences humaines qui ouvraient aussi ces horizons sur le monde<sup>202</sup>, tous mes souvenirs d'élève renvoient plutôt à cet espace très limité pour s'instruire : le cahier d'exercice et le manuel. Les programmes-cadres qui ont été remplacés par le nouveau Programme de formation (MEQ, PFÉQ 2006), avec leurs 3000 objectifs en primaire et leurs 6000 objectifs ont en effet laissé des traces, surtout écrites, dans l'éducation des élèves qui ont fréquenté l'école entre 1980 et 2001. L'apprentissage prenait la forme de réponses à des questions, corrigées souvent en groupe, sur ces feuilles photocopées reliées, achetées à grands frais par les commissions scolaires.

Il est important de rappeler que ce sont ces programmes qui ont été remplacés, et non une « pédagogie behavioriste » comme la rhétorique de rupture paradigmatique, d'ailleurs expliciter dans le PFÉQ, le prétend.

Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette

---

<sup>202</sup> Outre un professeur de français de secondaire 5, qui nous a fait analyser des chansons, lire Émile Zola...

perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. (PFÉQ, 5)

Or, l'on peut en effet se demander jusqu'à quel point la mémoire et la répétition occupaient la place qui leur est accordée par le behaviorisme skinnerien ? Dans mes souvenirs d'écolière, où je suis occupée à remplir des pages de cahiers d'exercices, même dans un cours qui s'intitulait « Orientation professionnelles », ces exercices ne sont pas répétitifs. Ils se suivent plutôt selon une progression rigide qui rendait nécessaire « to just gate it », comme le dira Karone, au moment où ces apprentissages avaient été programmés. La description que propose Yuki Shiose de la classe de Jocelyne laisse également penser que le problème se situait ailleurs.

Ce qui apparaît plutôt dans les témoignages de ces personnes qui ont connu la période des Programmes-cadres au Québec, c'est que l'enseignement y était moins caractérisé par son caractère répétitif, visant la mémorisation, que par sa platitude. Ceci le faisait par-là ressembler davantage aux visions programmatiques imaginées par Jean Baptiste de la Salle, et qui selon Vincent, ont pour finalité non pas l'efficacité de l'apprentissage, mais à « habituer à une difficulté croissante »<sup>203</sup>, à apprendre à gravir la première montagne qui cache toutes celles qui restent à gravir, à s'habituer à l'effort de gravir des échelons scolaires, embourbés dans une série de petites procédures entourant le matériel scolaire.

En remplaçant les Programmes-cadres, le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ 2006) a ainsi libéré autant les enseignantes que les élèves de cette conception effectivement ancienne de l'apprentissage et a tenu sa promesse :

« Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation [...] » (PFÉQ 2006 : 5)

---

<sup>203</sup> Vincent (1980) déjà cité à la page 209.

Sommes-nous en cela passés du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ? À l'ère des Programmes-cadres, les enseignantes enseignaient-elles tant que cela, face à leurs élèves et leurs cahiers d'exercice à remplir ? Enseignent-elles moins aujourd'hui en vue de faire de l'élève le premier artisan de son apprentissage (PFÉQ 2006)? Il me semble, en comparant mon expérience d'élève à celle des élèves que j'ai pu observer à Laviolette, en particulier dans les classes de Marie, Chantale, et Jacob, qu'à ce chapitre, ancien et nouveau paradigmes se ressemblent : une dizaine de minutes d'explication, souvent des consignes au début de chaque période, une quarantaine de minutes à s'exercer ou à travailler sur un projet de recherche. « *J'aimerais enseigner davantage* », me confiera d'ailleurs dit Marie, en m'expliquant qu'elle ne se laisse pas vraiment aller à ce désir, parce que ce n'est pas vraiment de ses enseignements dont ses élèves avaient besoin.

On pourrait même avancer que l'élève d'hier aux travaux forcés dans ses cahiers d'exercices, face à un maître qui non seulement enseignait peu, lui aussi, mais n'avait pas non plus pour rôle d'être [créateur de l'environnement éducatif de sa classe] (PFÉQ 2006), portait encore davantage cette responsabilité d'être autonome dans ses apprentissages, d'en être le premier artisan, après, bien sûr, les concepteurs de ces programmes et des manuels, des guides des enseignants, des cahiers d'exercices.

Cette impression de légèreté qui m'a semblé se dégager de l'enseignement de Marie provient sûrement du contraste observé entre sa classe et celle que j'ai connue en tant qu'élève dans les années 1980 et 1990, entre son enseignement, traversé par la pédagogie du Renouveau pédagogique, mais aussi (et peut-être de manière encore plus importante) ancré dans la pédagogie qu'elle a connue elle-même en tant qu'élève avant l'implantation des Programmes-cadres.

#### 7.3.4- À L'ÉCOLE D'UNE GÉNÉRATION LYRIQUE

Que dans les classes de Chantale et de Marie le poids des apprentissages à faire acquérir soit moins lourd s'explique aussi parce qu'à la différence de leurs collègues elles organisent toujours des activités visant l'expression libre des élèves, la désinhibition

physique, psychologique et intellectuelle, et un rapprochement avec le monde des enfants. Ces visions de l'enseignement qui appartiennent à une pédagogie piagétienne et rogérienne popularisée dans les 1960 et 1970 au Québec, y occupent en effet toujours une place centrale. Par exemple, le cours de Zumba, suivi à partir d'un cours en ligne conçu pour les écoles primaires, se prolonge souvent par le visionnage d'un vidéo populaire « non-scolaire » dont la chorégraphie est reproduite par les élèves (et Marie !). Marie permet aussi à ses élèves d'utiliser le tableau intelligent lors des récréations pour écouter des enregistrements de musique auxquels elle s'intéresse aussi (entre autres, par une imitation d'un rappeur qui a beaucoup fait rire les élèves!). L'expression libre des élèves autour de sujets de leur choix est aussi permise lors des périodes de transitions, entre les différentes activités scolaires.

Dans la classe de Chantale, une causerie, dans laquelle les élèves sont invités à partager leurs préoccupations, leurs expériences personnelles ou encore à discuter de ce qu'ils ont fait à la fin de semaine, occupe tous les lundis la première heure de la journée. Aussi, le conseil de coopération, bien que mis en place dans deux autres classes, y est plus actif et vivant dans les classes de Chantale et Marie, et implanté depuis plus longtemps<sup>204</sup>. Chantale et Marie consacrent toutes deux une période par semaine à un cours d'improvisation-théâtre, la seconde, en vue de présenter une pièce de théâtre pour la fête de Noël<sup>205</sup>. Le développement de l'aptitude à s'exprimer est aussi visé par certaines activités d'écriture : écriture libre dans un cahier réservé à cette fin et qui ne fait pas l'objet d'une évaluation formelle : une autre qui cherche à stimuler la créativité à partir des sensations et perceptions suscitées par une image choisie par l'enseignante comme sujet de rédaction.

---

<sup>204</sup> Le conseil de coopération a fait l'objet d'une enquête ethnographique réalisé par Partrick Boumard (1997 1978), figure importante de l'ethnologie de l'éducation en France. Dans le contexte de l'école Laviolette, le conseil de coopération visait moins la mise en place d'une « assemblée » qui aurait eu un pouvoir sur l'organisation de la classe, que de permettre l'expression de certains conflits entre élèves, en particulier lors des récréations. Parce qu'il ne s'agissait en un sens que d'un outil supplémentaire, proche des formulaires d'évaluation des statuts sociaux, pour reconnaître les hiérarchies entre élèves et en vue de les modifier ou tout simplement de permettre l'expression libre et non censurée des élèves, celui-ci ne sera pas analysé sous les angles spécifiques adoptée par Boumard (entre autres celui de l'analyse institutionnelle).

<sup>205</sup> Outre Chantale, deux autres membres du personnel, la directrice et Isabelle, ont aussi étudié d'abord le théâtre avant d'enseigner. Parmi les sentiers qui unissent l'école et le reste de la société, l'un relie l'école Laviolette aux Conservatoire et Département de Théâtre de Montréal.

Bref, aujourd'hui, les activités pédagogiques d'expression personnelle, de désinhibition, de stimulation de la créativité animent toujours le cours des journées dans les classes de Marie et Chantale qu'elles ponctuent de manière plus palpable que les activités de coopération. Même insuffisantes en elles-mêmes pour atteindre la finalité des pédagogies coopératives – l'intégration et la solidarité sociale des élèves entre eux –, les pédagogies de l'éveil ou de l'expression de la créativité semblent en effet avoir mieux survécu à l'épreuve du temps.

C'est peut-être que, sous la forme où elle a été pensée et appliquée dans ces deux classes, la dernière réforme se situe plus directement dans le prolongement de trajectoires qui orientaient déjà l'enseignement, celles que connaîtront ces deux enseignantes alors qu'elles étaient enfants. Ainsi, il m'a semblé que leur compréhension de l'idée de « compétence » est en réalité proche de la notion « polyvalence ». Au cœur du Rapport Parent, la polyvalence y est pensée d'un point de vue sociologique à travers une définition de la « culture » comme « univers polyvalent de connaissances (culture humaniste, scientifique, technique, culture de masse) » (MEQ 1965). Dans les classes de Chantale et de Marie, celle-ci est plutôt représentée comme un fait psychologique, autrement dit, comme émanant non des institutions sociales, mais des individus tous dotés d'une intelligence spécifique, elle-même dotées d'aptitudes et d'intérêts multiples, c'est-à-dire de plusieurs compétences : d'une polyvalence de types d'intelligences et de façons d'apprendre.

Derrière cette vision psychologique de la personne et la finalité de son éducation, sont en même temps revisités les conceptions de l'éducation mises de l'avant à partir des années 1970. Dans *L'Activité éducative*, le Conseil supérieur de l'éducation invitait les éducateurs à accompagner le « s'éduquant », en mettant en place des « situations d'apprentissage [qui] doivent [le] conduire à devenir autonome, à étendre son espace intérieur, à découvrir de nouveaux états de conscience, à créer, à produire »<sup>206</sup>. Or, la conception de l'intelligence humaine véhiculée dans l'enseignement de Marie et de

---

<sup>206</sup> Ministère de l'Éducation 1971 : 59, cité par Levasseur, 2010 : 61.

Chantale reste toujours attachée à la notion de « personne créatrice » mise en avant dans *L'Activité éducative*, dans le *Livre orange*, énoncé politique à la suite duquel seront écrits les Programmes-cadres au début des années 1980, que remplacera le PFÉQ. L'invitation de Marie « à aller plus loin dans l'imaginaire », s'adresse toujours davantage au « s'éduquant » qu'à « l'apprenant » dont discute la dernière réforme. Celle-ci vise en effet à

favoriser par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement de la personnalité créatrice, [...] le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur qui a besoin d'aimer et d'être aimé, qui est ouverte à la transcendance.<sup>207</sup>

Sans cependant se référer à l'amour et à la transcendance, Chantale et Marie, préférant penser leur classe en des termes qui saisissent les qualités *intrinsèques* (!) de leur projet d'enseignement, n'en restent pas moins marquées par cet idéal de réciprocité et de convivialité dans l'apprentissage, pour ne pas dire d'amour du prochain : un idéal personnaliste hérité des réformes précédentes.

Aussi, cette pédagogie s'adresse toujours directement à l'enfant qu'est l'élève, à son esprit ludique et créatif qui est sûrement mieux compris dans les termes piagétiens et rogériens qui étaient ceux du Rapport Parent (1964), puis de l'Activité éducative (1970). La dernière réforme, qui fait apparaître une nouvelle figure de l'élève, « l'étudiant aguerri de l'enseignement universitaire et de deuxième et troisième cycle » (Mellouki 2010 : 313), constitue en effet une figure plus difficile à manipuler pour les enseignantes du primaire qui ont une connaissance intime de l'enfance et qui, aussi socioconstructiviste soient-elles, savent que pour s'approprier leur apprentissage et résoudre des problèmes complexes concernant des situations réelles à travers « la discussion, l'échange de point de vue, le choc des idées » (Legendre 2005 : 346, cité par Mellouki), leurs élèves doivent être « accompagnés » à l'aide de consignes très claires et explicites (!) Les pédagogies piagétienne et rogérienne, qui insistent sur la créativité, la spontanéité, l'expression, l'affectivité dans l'apprentissage, décrivent en effet mieux que le socioconstructivisme,

---

<sup>207</sup> MEQ 1979 : 26 cité par Levasseur 2010 : 63.

l'intelligence propre aux enfants du primaire et les conditions dans lesquelles ceux-ci accèdent effectivement à la connaissance.

L'influence qu'exercent toujours les pédagogies de l'expression et de la créativité s'explique sûrement en partie aussi pour cette raison, tandis que la reconstitution des filiations intellectuelles qui conduiront de l'implantation de la première réforme de l'éducation à l'élaboration de la seconde l'explique aussi en donnant à voir leur proximité avec les pédagogies socioconstructiviste : « Par touches et retouches », explique M. Mellouki (2010 : 213), le socioconstructivisme aurait, tout en la rendant méconnaissable sur le plan terminologique, radicalisé certains aspects de la psychologie piagétienne. « Pendant les années de silence qui lui imposa le behaviorisme – lire : les behavioristes – la psychologie (lire : la psychologie piagétienne) était allée s'alimenter de plusieurs sources pour se parer autrement, se rendre méconnaissable aux yeux de ses adversaires » (Mellouki 2010 : 311).

Les chercheurs qui ont contribué à sa mise en forme<sup>208</sup> auraient non seulement retenu de Piaget, selon Mellouki, une conception inductive de l'apprentissage, par découverte spontanée correspondant au stade de développement de l'enfant, mais se seraient aussi attardé à critiquer la validité même des savoirs disciplinaires. Selon cette théorie, la seule possibilité de connaissance repose ainsi plus radicalement sur la personne elle-même, sur sa capacité à « mobiliser » (PFÉQ) ses propres « représentations du monde », personnelles et originales, « comme si les représentations personnelles étaient situées, elles, en dehors des idéologies et de leur contexte de production » (Mellouki 2010: 315)

Mais puisque le constructivisme radical, inspiré par les travaux de Ernst von Glasersfeld (Mellouki 2010 ; Baillargeon 2008), ne fait pas vraiment son entrée à l'école Laviolette, même dans les classes de Chantale et Marie où le Renouveau pédagogique a

---

<sup>208</sup>Dans le contexte québécois, il s'agit des chercheurs du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation dans les années 1980-1990 (Mellouki 2010 : 315).

été le plus vivant, c'est plutôt sous la forme d'un souci pour le développement de l'enfant, sa capacité à créer, la polyvalence de ses talents, la fécondité de son imagination, son besoin d'aimer et d'être aimé, que la pensée piagétienne et rogérianne continue à exister sous le couvert conceptuel du socioconstructivisme.

Porté plutôt par le lyrisme des enfants des années 1960 (Ricard 1994), un souffle de joie, « *Allegria* », chanson que Marie utilise parfois pour ramener ces élèves à l'ordre, on ne chante peut-être plus une autre chanson que j'ai retrouvée dans les archives de l'école, dans un document intitulé « Chant thème pour la fête de l'ouverture de l'école Laviolette », daté de mai 1975, mais son esprit est toujours vivant.

Champs,  
Champlain,  
Champ plein de fleurs,  
Tous ensemble, chantons en cœur.

Ah ! Qu'il fait bon vivre à Champlain,  
S'amuser et travailler,  
Rencontrer tous les copains,  
Partager notre amitié,

La bonne humeur est de rigueur,  
Pour passer toute la journée,  
La joie éclate dans nos cœurs,  
En vivant les ateliers,

On chante, on danse à la musique  
On s'exprime en arts plastiques,  
Viv' l'éducation physique  
Sans oublier l'académique.

La directrice, le principal,  
Le personnel et les enfants,  
Vivent à Champlain leur idéal,  
On sème, on s'aime, c'est effrayant !

Marie conservait dans sa classe toujours son cahier de musique datant des années 1970 pendant lesquelles elle avait elle-même été écolière ; elle accompagnait de sa voix juste, claire et assurée, mais toujours timide au fond, des chansons qu'elle faisait jouer à partir du tableau intelligent, en y préparant seule ses leçons pendant l'heure du midi. Dans sa classe, Marie cherchait à briser le silence, en l'enveloppant de musique et en encourageant l'expression de ses élèves : en les laissant parler entre eux des choses qui concernent le monde de l'enfance, en les invitant à faire porter leur voix lors de cours de théâtre ou dans le quotidien de leur apprentissage : à poser des questions : « *à me le dire si vous n'avez pas compris...* ».

En adoptant une perspective critique, l'on pourrait cependant se demander si cette façon d'amener les élèves à s'exprimer, l'utilisation de pédagogies intégratrices et formatives, l'adoucissement de la sévérité qui la caractérisent, aboutissent en fait, cependant, à une emprise encore plus totale de l'école sur la personne ? Car ces pédagogies qui exacerbent en quelque sorte les vertus de l'enseignante – cette volonté d'éduquer, de socialiser en instruisant, de favoriser l'émancipation du sujet, son devenir autonome – peuvent aussi faire l'objet d'une critique radicale. Elles peuvent être conçues non pas comme davantage compréhensives, ouverte à l'altérité des élèves, soucieuses du développement global et de l'inclusion de tous, mais comme tout aussi contrôlantes et attachées à exercer sur la totalité de l'être humain un pouvoir d'autant plus assujettissant qu'il se dissimule sous ses principes vertueux. Comme dans d'autres institutions : hôpitaux, centres de réinsertion sociale, « il [s'agirait maintenant] moins d'imposer des comportements que de les susciter en exerçant une influence normalisatrice sur des individus responsables d'eux-mêmes par une "surveillance discursive". La surveillance des conduites passerait ainsi désormais par l'échange de paroles, d'une pratique biopolitique bricoleuse "réquisitionnant les imaginaires, les inconscients, la communication

infralinguistique" » (Nemmi et Fassin 2004 : 150)

Or, dans la classe d'Isabelle et de Marie, cet échange des paroles conserve toujours leur qualité scolaire, empreinte d'une forme de distance, de gêne, représentant l'exercice d'un pouvoir qui passe moins par la surveillance que par la modélisation de certaines vertus qui inspirent le respect : le respect d'une règle impersonnelle (Vincent 1980) mais aussi, aujourd'hui, le respect de l'enfant dans son intégrité. La posture des enseignantes, en particulier, de celle de Chantale et de Marie, se distingue d'ailleurs, par leur retenue, de celle, plus intrusive, des intervenants sociaux dont la démarche vise directement une connaissance du « *psychological core* », d'un « *self* »<sup>209</sup>, de ses déterminations psychologiques et identitaires.

En effet, ce souci de l'expression, plutôt que de « réquisitionner leur inconscient », s'oppose aux motivations qui conduisent à chercher à recevoir de l'autre une confession. Ce n'est donc pas pour les connaître, connaître leur intériorité, mais pour ne pas que les élèves aient à se censurer, à se replier sur eux-mêmes et dans leur monde de « jeunes » sans contact avec celui de l'adulte, c'est-à-dire pour qu'ils n'aient pas l'impression que leur parole était sous surveillance, que ces deux enseignantes cherchent à créer dans leur classe un climat convivial et inclusif où l'on peut s'exprimer.

C'est dans un sens contre le repli sur soi, contre cette injonction ancienne, « ne parle pas », documenté par Colette Moreux (1982) sur ces terrains dans les années 70 à la même époque où l'on entonnait en chœur à l'école Lavolette : « on chante, on danse à la musique, on s'exprime en arts plastiques », que Marie et Chantale ont choisi une pédagogie expressiviste. C'est aussi de cette lourdeur du silence, d'une socialité qui forçait chacun à être seul, confiné dans son intériorité, tout en forçant tous et chacun à être aussi avec les autres, dont Marie et Chantale semblent avoir voulu se débarrasser, à la suite de bien d'autres enseignantes qui, dans leur classe, au moyen du lyrisme, ont voulu enchanter leur

---

<sup>209</sup> Comme je l'ai déjà mentionnée à la page, l'élève ne fait l'objet d'une investigation psychologique intensive par les enseignantes, qui ne participent d'ailleurs pas au comité de dépistage de de

enseignement. Même s'il était toujours de mise, dans le système d'éducation, à l'extérieur de leur classe, de se taire, ou du moins de s'exprimer dans les termes stratégiques de sa politique de l'impersonnalité, dans la classe de Marie c'est bien par un souffle de joie que l'on luttait toujours contre les interdits anciens.

## CHAPITRE 8 : ENTRE PREMIÈRE ET DEUXIÈME RÉFORME DE L'ÉDUCATION

### 8.1- LA CLASSE DE MONSIEUR ÉTIENNE : EXPLICITER ET RÉFLÉCHIR

Je suis avec intérêt le début de la leçon, en bonne élève que j'ai été entre la première et la deuxième réforme de l'éducation au Québec, du moins lorsqu'il aura été question, dans ma scolarité primaire et secondaire, des Autres, dans notre Univers social : des Amérindiens, ce qui explique aussi entre autres pourquoi je me retrouve dans la classe d'Étienne, en cette journée froide d'hiver, loin de chez moi dans Centre-Sud et des décennies plus tard pour y jouer le rôle de l'anthropologue. Écho à l'univers social que je cherche à décrire dans cette thèse à décrire, cette leçon sur le troc parle en même temps d'un certain rapport au métier, en général. En particulier, elle donne à voir aussi le métier d'enseignement incarné par Étienne, par son discours mais surtout par la manière dont celui-ci prend la parole dans sa classe, en s'attachant à sa langue maternelle, en y défendant par-là aussi son « métier ». Pour donner à entendre ces échos entre discours et prises de parole, mais aussi entre contenu enseigné et contenu ethnologique de l'enseignement, j'ai inséré, sous la forme de phylactères, certains extraits des entrevues menées dans la retranscription de cette leçon et mon commentaire.

### 8.1.1-UNE LEÇON D'UNIVERS SOCIAL

#### À partir d'une scène de troc chez les Amérindiens...

- Étienne : « *Moi, je ne sais pas comment tailler des pointes de flèches. Mais je connais quelqu'un qui est excellent pour faire cela dans une autre tribu. Je sais qu'à la fin de l'été, nous irons la visiter. Ces pierres de chasse, ces pointes de flèche, je sais aussi qu'il les vend très cher. Alors ce que je vais faire d'ici-là, c'est préparer mes peaux, enlever toute la viande qui est restée collée aux os, bien la faire sécher. Je vais chasser les animaux pendant l'hiver, parce que je sais que leur fourrure est plus épaisse à ce moment et que leurs peaux les protégeront mieux du...*
  
- Élève : *Frèt... froièet.*
  
- Étienne : *Non, pas "frèt", "froid". On va pouvoir faire des échanges qui nous conviennent : moi j'ai travaillé très fort, mais je sais que lui aussi a travaillé très fort. C'est un exemple parmi d'autres. On peut échanger beaucoup de choses. »*

Lors de l'une de nos entrevues : « *Je ne pense pas que tout le monde peut obtenir un diplôme de secondaire 5. Mais tout le monde peut contribuer à la société. (Julie) Selon toi, quelle est la finalité de la scolarisation? "Trouvez un métier dans lequel mes élèves seront aussi heureux que je le suis dans le mien."* »

« *Pour moi, enseigner? Le plus beau métier du monde. [...] Ma place. »*

« *Si je pouvais améliorer l'état actuel des choses à Laviolette... Je ferais bien plus d'activités manuelles, de projets extracurriculaires : je mettrais sur pied le projet fou d'avoir des aquariums pour faire de l'élevage de poissons, un projet de jardinage écœurant. On aurait pu se garder un coin dans la cour d'école lorsqu'on l'a réaménagée, montrer la vraie vie : combien de bouffe se perd, se gaspille. »*

....

« Le pays de la théorie, j'aimerais beaucoup le visiter ! »

- Étienne : *« On peut échanger toutes sortes de choses, cela dépend de ce qu'il y a autour de ton campement. Monsieur Zacchari, je ne vous dérange pas trop pendant que vous dessinez. Vous me dérangez. »*
- Élève : *« Échanger, c'est donner quelque chose à quelqu'un et l'autre personne te la donne en retour. »*
- Étienne : *« Merci Monsieur Gouin. Un lecteur ou une lectrice. Nous sommes à la page 5. Vous suivez attentivement, parce que parfois je vais changer de lecteur. Mademoiselle Auguste, c'est à vous ! »*
- Élève : *« À une époque où les moyens de transport sont limités à la marche, à la raquette et au canot, on imagine mal les nations amérindiennes parcourir de longue distance pour troquer. Et pourtant c'est bien le cas en 1500. »*
- Étienne : *« On peut dire aussi "en quinze cents". Crayons marqueurs, s'il vous plaît. Je vais vous indiquer ce que vous devez souligner. Je vous invite à souligner, Monsieur Martin. Nous sommes à la page 5, en haut, complètement. »*
- Élève : *« À une époque où les moyens de transport sont limités à la marche, à la raquette et au canot ... »*
- Étienne : *« Ce sont, comme nous l'avons dit au dernier cours, les Amérindiens qui ont inventé la raquette et le canot. On a vu que, pour avoir de belles raquettes, on prenait des branches d'arbre, on les passait à la vapeur, au feu de camp... mais avant cela, savez-vous ce que c'était, les raquettes ? c'étaient juste des branches de sapins. Les branches de sapins sont très, très, très fournies. Les Amérindiens les attachaient à leurs bottes. La surface des branches de sapin était beaucoup plus grande que leurs bottes, ce qui faisait qu'ils ne callaient pas dans la neige. »*

- Élève : *Qu'est-ce que tu veux dire par "caller" ?*
- Étienne : *"Caller dans la neige..." Parce que tu sais, tout ce qu'il y avait avant [Étienne pointe vers l'extérieur], c'était des forêts. Oui, il y avait des petits villages iroquoiens, mais il y avait surtout des forêts. Il a d'abord fallu que les Européens, les nouveaux Français, défrichent et coupent les arbres. Pour aller chasser, les Amérindiens devaient sortir de leur village. Mais en hiver, il y avait de la neige partout. Quand il y a ça d'épaisseur de neige et que tu es grand comme cela... Oh là là ! Ca devient difficile de se déplacer. Il faut des raquettes...*
- *Je fais une parenthèse. Lorsque vous allez sur un lac glacé, n'y allez jamais sans adulte, s'il vous plaît. Ça, c'est la première des choses.*

*Silence complet dans la classe. Je me demande si les élèves de Monsieur Étienne, enfants du monde qui n'ont peut-être jamais vue s de sapins – ceux-ci étant rares dans Centre-Sud, contrairement à la situation qui y prévalait en quinze cents –, pensent aussi, au-delà de cette vision extraordinaire du Québec d'antan – à leur future patinoire, projet mené contre les éléments par leur enseignant, seul aussi. « Nous allons être la première classe à l'essayer! », leur avait d'ailleurs annoncé Étienne avant le début de la leçon*

- Étienne : *Moi je suis un petit peu peureux. Peut-être un peu trop peureux.*

*Pas autant qu'il ne le dit en ce moment, et même si c'est avec des casques de hockey achetés par Étienne grâce à une subvention de la Fondation Canadian Tire que ses élèves s'élanceront (peut-être) sur leur patinoire ! Il n'y en aura pas de facile cependant, la glace de l'hiver d'antan tendant aujourd'hui à être de plus en plus mince...*

...

- Étienne : *Un jour si vous allez, avec un adulte, sur un lac ou une rivière qui est gelée, cela se peut que tu marches à des endroits où la glace est beaucoup plus mince qu'à d'autres. Si tu entends « **CRAQUE !** », la première des choses que tu dois faire, c'est te coucher à plat ventre. Pourquoi ?*

- Élève : *Parce que tu ne vas pas te noyer. Ça va flotter.*
- Étienne : *Oh ! bel essai ! Non, c'est parce que cela va empêcher la glace de se fendre à un seul endroit. Pourquoi ?*
- Élève : *À cause que tu caches les fissures avec ton corps.*
- Étienne (avec un petit rire) : *Très bel essai ! Ce n'est malheureusement pas la réponse.*

*Étienne fait rire ses élèves, qui le font aussi souvent rire (discrètement) en retour. Lui aussi les aime : il appelle aussi les Messieurs et les Mesdemoiselles de sa classe par des surnoms affectueux : « ma pitoune », « ma belle fille », « les petits anges », « p'tit loup », « p'tit loup d'amour », « les snoros » : « C'est quoi, un snoro? c'est un tannant ! ». Ses élèves, les « snoros », l'appellent alors à leur tour soit Monsieur Étienne, soit Étienne. Celui-ci prend parfois sur l'une de ses épaules de colosse un élève comme une poche de patates. Il les encourage : « Nice job ! », « Bel essai ! », « Beau devoir ! ». Il les récompense grâce aux différents systèmes de récompenses mis en place dans sa classe : le magnifique tableau des Champions, un système d'écus, une séance de remise de beignes « Tim bit », distribués le vendredi.*

*« Je n'aurai pas d'enfants, mais je vais laisser ma marque dans la vie de mes élèves. »*

- Étienne : *Lorsque l'on se tient debout, tout ton poids est concentré autour de tes épaules. Donc ton poids est très, très, très pesant sur une petite partie de glace, à peu près de la largeur de tes épaules. En te couchant sur la glace en étoile, ton poids va être réparti en beaucoup d'espace. Donc, le fait que tu fasses l'étoile, cela va faire en sorte que la glace soit moins susceptible – elle a moins de chance – de craquer à un seul endroit. DONC, si jamais tu t'en vas sur un cours d'eau glacée et si tu entends : « **CRAQUE !** », n'y pense pas trop. Ne te pose pas trop de questions comme ça : « Hum... J'ai l'impression que la glace va craquer ... ». « **PLOUF !** », tu vas tomber dans l'eau, il va être trop tard. Tu entends la glace craquer, tu te mets en étoile et tranquillement tu rampes.*

*explique Étienne, en échos aux représentations de personnages de bandes dessinées qui décorent sa classe.*

....

- Étienne : *Question, commentaire, j'en prends trois.*
- Élève : *Je comprends que tu sois un peu inquiété, parce que ma grand-mère m'a dit qu'il a deux adolescents qui sont morts comme cela.*

[...]

- Étienne : *On a déjà vu qu'en dessous de la glace, l'eau est à 4 degrés Celsius. Si elle était à 0 degré Celsius, ce serait un gros bloc de glace. En dessous de la glace, le courant peut être très fort. Si tu tombes dans l'eau, le courant peut t'entraîner à des endroits où la glace est très épaisse. Moi, ce que je te dis, comme tout ce que je te dis, c'est : sois prudent, il ne faut pas virer fous, il faut juste être à son affaire ; il ne faut pas avoir peur d'avoir peur, il ne faut être stressé pour rien. Sinon, on arrête de vivre. On vit pleinement, mais en étant responsable : en RÉFLÉCHISSANT. Fin de la longue parenthèse : on revient, attention Julie, à nos moutons.*

- **BÉÉÉÉéééé !**

*répondent en chœur les élèves!*

.....

### 8.1.2- MÉTIER : ENSEIGNANT

La leçon continue et les élèves en redemandent à leur enseignant, qui aurait aussi bien pu être animateur d'un Quizz jeunesse<sup>210</sup>. Étienne aurait pu encore être professeur au secondaire, et c'est ce qu'il envisageait plutôt au début de ses études en s'inscrivant au baccalauréat en « Morale et religion ». C'est en effet par un concours de circonstances sans lequel il n'aurait d'ailleurs peut-être pas continué à enseigner, épuisé par ses quatorze planifications différentes réparties par cycles de neuf jours dès sa première année d'enseignement, qu'il deviendra plutôt enseignant au primaire :

*« Il y avait une école problématique qui avait "épuré" ses élèves pour implanter des classes d'immersion anglais-français et qui avait placé les élèves qui s'appelaient eux-mêmes les "poches" dans une classe spéciale. C'était un quartier extrêmement difficile. De septembre à décembre, ils y avaient eu quatre profs d'expérience qui ont quitté la classe, et genre une douzaine de suppléants qui ont essayé de la reprendre. On m'a approché, parce que l'on voulait un garçon assez imposant, qui venait du secondaire. [...] Je suis tombé en amour... en fait j'ai commencé à aimer enseigner. »*

Étienne n'a en effet pas peur de ses élèves difficiles, qui se donnent eux-mêmes le nom de « pochés », avec la direction. Pour prévenir entre autres l'intériorisation de ce sentiment, pour réfuter ce concept et son association aux personnes âgées de 5 à 12 ans que sont les élèves du primaire, Étienne s'efforce de tout expliciter, de rendre le plus limpide possible la différence entre ce qui est juste et injuste. Il fait confiance à leur intelligence : à leur capacité de comprendre si on leur explique bien, si on leur montre bien et de la manière la plus claire et la plus concrète, la distinction entre ce qui est raisonnable et ce qui ne l'est pas, entre les comportements acceptables ou non.

*« Je n'enseigne pas directement et/ou rigoureusement chaque semaine le cours d'éthique et culture religieuse, parce que je l'intègre à tous mes enseignements. »*

---

<sup>210</sup> Un « sentier culturel » relie aussi comme la classe de Jacob (voir 8.3) à Radio-Canada, également située non loin de l'ancien village de Hochelaga.

Étienne explicite aussi les contenus de ses cours, choisit bien les mots qu'il utilise auprès de ses petits élèves sans jamais niveler ses explications par le bas. Il choisit même souvent des mots difficiles et les définit, plutôt que de les éviter. Les élèves l'imitent d'ailleurs parfois tantôt en s'essayant à leur tour à proposer des définitions de mots : « *Échanger c'est...* », tantôt en se questionnant sur leur sens : « *Que veut dire "caller" ?* ».

La réponse d'Étienne – la longue parenthèse –, en plus d'être haute en couleurs et en émotions fortes (!), est aussi instructive. Elle fait d'abord considérer que « caller dans la neige » était un problème courant en 1500 : d'où l'importance des raquettes dans la vie des Amérindiens et la raison de leur invention. Ensuite, que pour ne pas caller, il faut répartir son poids sur une plus grande surface, explication qui n'en est une, cependant, que si l'on comprend la notion de « surface », et si la leçon d'univers social se transforme en leçon (avancée pour les élèves de troisième année) de mathématiques... – leçon de survie peut-être peu utile pour ces enfants de Centre-Sud, certes, mais ô combien exotique(!)

En l'écoutant moi aussi, je me suis dit qu'il s'agissait peut-être d'une légende, en réalité, que les élèves d'Étienne allaient chercher à répandre de par le monde, c'est-à-dire en retournant le soir dans leur maison, où ils feraient peut-être à leurs parents le récit héroïque d'un vaillant Iroquoien qui travaillait fort et connaissait des hivers bien plus effroyables que ceux d'aujourd'hui, ne « callant » pourtant jamais grâce à ses raquettes de sapins dans la neige ; allant plutôt, grâce à elles et d'un pas léger, d'une étendue de glace à une étendue de neige, « échanger » avec d'autres Iroquoiens les peaux d'animaux qu'il avait soigneusement nettoyyées, marchant au loin, là-bas, empruntant des sentiers aujourd'hui disparus, vers d'autres villages alors que partout ailleurs en 1500, dans Centre-Sud, tout n'était que forêt et hiver.

D'autres élèves, plus pragmatiques et ayant déjà entendu parler de l'existence de « classes blanches », dans l'idée que leur enseignant allait peut-être tenter d'obtenir des subventions pour les y emmener, allaient sûrement aussi se rappeler la leçon de survie et de mathématiques : que l'on peut caller dans la neige, comme l'on peut caller dans un lac.

Dans les deux cas, pour s'en sortir, il faut en effet « *séparer en beaucoup d'espace son poids* », ce qui arrive lorsque l'on s'étend sur la glace en étoile et/ou lorsque l'on porte des raquettes au lieu de se tenir debout en botte sur les lacs gelés plus ou moins profondément comme leur patinoire !

L'invitation à l'interdisciplinarité du Renouveau pédagogique ? « *Je ne connais pas vraiment d'autres façon d'enseigner.* » La dernière réforme ? « *On n'en a pas vraiment beaucoup entendu parler à l'université. [...] On avait l'air de gens "spéciaux"..., de ceux qui étudiaient en morale et religion. On était un peu laissés à nous-mêmes* », me dit-il aussi.

### 8.1.3- AU PAYS DE LA THÉORIE

Je me souviens d'un cours de Sciences Humaines qui portait sur les mêmes sujets : l'hivers, les Amérindiens, ce que c'était que de vivre en 1500 en Nouvelle France. Robert, mon enseignant de cinquième année, émaillait aussi ses cours de leçons de choses, tissait entre elles, le monde et moi des liens qui les transfiguraient et les faisaient apparaître sous un jour nouveau et dans leur sympathie secrète. Entre les Amérindiens et nous, entre leur hiver et le nôtre existait donc une relation mystérieuse, accessible, cependant, uniquement en visitant le pays de la théorie, lui-même connaissable à la seule condition de regarder au cœur de toutes choses, qui ne sont elles-mêmes visibles que grâce aux mots qui les bordent et qui, pourrait-on dire maintenant que nous avons suivi le cours de Monsieur Frédéric, leur donnent une surface sans laquelle elles calleraient elles aussi dans l'informe. Car, comme pour le maître de Paul Inchauspé, pour Étienne<sup>211</sup>, « les mots avaient une importance » : le mot « caller », comme le mot « gargouille » dans la classe d'Isabelle, comme le mot « calculus » :

« Nous faisons du calcul, se rappelle aussi Paul Inchauspé, mais ce mot venait du latin, *calculus*, petit caillou, et ce mot rappelait encore une manière de compter du

---

<sup>211</sup> Mais s'il ressemblait aux pédagogues cultivés, il incarnait mieux, par rapport aux autres enseignants, les figure du maître explicateur et émancipateur décrit par Rancière. (Rancière 1987 :11-28)

temps, analogue à celle du berger. Et d'ajouter encore que nous entendrions parler, un jour ou l'autre autour de nous, de « calculs » biliaires ou rénaux et qu'ils s'agissaient dans ces cas de petits cailloux » (Inchauspé 2007 : 71)

Alors, les compétences, le métier? Fallait-il vraiment s'y résoudre ? À partir de ce cours de Sciences humaines, de ce cours d'Univers social et de la leçon de choses du maître de choses de Paul Inchauspé, n'était-il pas plutôt permis d'espérer autre chose ?

Que « Mon métier et mon art, [soit] de vivre » ? (Montaigne)

Que mon métier d'enseignant soit de prendre la parole, de transmettre?

Car comme se le demandait Paul Ricoeur,

« Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle. Je n'ai pas d'autre gagne-pain et je n'ai pas d'autre dignité ; je n'ai pas d'autre manière de transformer le monde et je n'ai pas d'autre influence sur les hommes. La parole est mon travail ; la parole est mon royaume. » (Ricoeur 1999 :1)

Dans la classe d'Étienne plus que dans celle des autres enseignants de Laviolette, la parole est bien un royaume. La citation de Paul Ricoeur a toujours un sens, même dans le contexte québécois dans lequel Denis Simard et Héroïse Côté (2011) ont voulu reposer la question, c'est-à-dire dans un contexte « où l'on a vu se mettre en place une réforme qui demande aux enseignants de "passer d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage' ». Et bien que comme l'affirme Fernand Dumont aussi cité dans l'article :

« La culture ne s'offre évidemment plus comme un ensemble dont on pourrait reconnaître nettement les axes et les principes d'organisation. Aucun idéal, aucun modèle de comportement, aucun style de vie ne sont unanimement assurés. Sans doute ont-ils encore des principes rigoureux dans l'aire strictement délimitée de nos vies personnelles ; mais au-delà, il n'est guère de consentements un peu stables ». (id. 5)

Quelque chose de persistant, de stable se perpétue dans la classe d'Étienne, une mémoire des mots et des choses, des récits et des légendes, des savoirs et des disciplines même si l'on hésitait parfois à enseigner.

Mais peut-être aussi ces choses s'y maintiennent moins par la mémoire qu'elles ne s'affirment par une prise de parole encore nouvelle, qui persiste à vouloir s'y affirmer contre la modestie du métier, du travail manuel, contre l'inertie de *l'animal laborans* (Arendt) occupé à survivre et privé d'une possibilité d'action (c'est-à-dire de prise de parole), contre des formes de vie qui peuvent tout aussi bien s'accommoder de la vie dans une petite communauté et une société semi-industrielle (Moreux 1982) que dans un système social opérationnel et décisionnel (Freitag 1986 2002).

Cette instabilité du sens, cette perte de l'unanimité est également un gain, une liberté qui reste encore à apprivoiser en prenant la parole, en brisant le silence. Aidé par ses élèves, qui raconteraient peut-être le soir à leur parents la légende de l'Iroquoien vaillant, l'enseignement d'Étienne permet à ceux dont les familles venaient de l'ancien Faubourg à M'lasse de poursuivre ce trajet migratoire amorcé par la réforme Parent, menant d'un petit village dans l'hiver aux bancs d'école. Ne conduit-il pas aussi d'ailleurs peut-être, maintenant que tous s'y sont déjà assis au-delà de la septième année et à force d'entendre leur enseignant prendre ainsi la parole, jusqu'au pays de la théorie où l'on ne pellette pas que des nuages<sup>212</sup> ? Ne donne-t-elle pas aussi accès à cet endroit où peuvent apparaître les objets du monde pour en discuter, plutôt que de se contenter, chacun à sa place, de les fabriquer ou de les utiliser, ou encore de les réformer et de les virtualiser grâce à la gigantesque administration ménagère qui nous tient lieu de gouvernement. (Arendt 2012) Car l'exposé magistral sert aussi la lutte contre « le vieux silence des générations anciennes ».<sup>213</sup>

---

<sup>212</sup> L'expression « pelleteur des nuages » renvoie à ceux qui rêvent sans tenir compte de la réalité. Un *pelleteur de nuages* est un idéaliste ou un enthousiaste dépourvu de sens pratique : « Je ne me lancerai jamais en affaires avec lui ! C'est rien qu'un *pelleteur de nuages* » (<http://www.ipaginablog.com/pelleteur-nuages-apprendre-quebecois/>).»

<sup>213</sup> Fernand Dumont, déjà cité dans la section 2.1.

## 8.2 LA CLASSE DE MATHILDE : APPRENDRE

### 8.2.1-À LA MANIÈRE DE KANDINSKY

Yohan, Annie, Sarah, Cavia, Nikita, Indiana, Billahl, Souhahil, Merton, Fharid... Lorsque nous parlons ensemble d'école et d'éducation, c'est de ses élèves que me parle surtout Mathilde.

*« Je pense à eux la fin de la semaine. [...] Je me suis ennuyée de ma classe à Noël [...]. Dans mon travail, en ce moment, ce qui me valorise le plus, c'est le contact avec les enfants, l'affection que je peux leur donner. »*

Certains enfants en ont besoin plus que d'autres. Mais Mathilde, toujours douce, même si elle me dit qu'elle trouve qu'elle hausse trop souvent le ton de sa voix, discrimine peu dans sa classe. Elle pense à tous ces élèves, les petits de première : elle organise pour eux un échange de cadeaux, emballe ceux qui ne l'ont pas été par leurs parents, prépare en leur compagnie des biscuits en forme de « bonhommes » à *déguster* ensemble autour d'une grande table faite des pupitres assemblés et recouverts d'une nappe rouge de Noël. Faire asseoir ses élèves en cercle autour de soi ou autour d'une table, les aimer, comment faire autrement, surtout cette semaine, la dernière avant le congé des fêtes ? Même si c'est beaucoup, et sûrement la raison centrale qui se situe au cœur des vocations des enseignants du primaire et celle qui les attache le plus profondément à leur classe, ce n'est pas tout : *« Je veux devenir une "super pédagogue" »*, me dira-t-elle dit aussi.

*« Quand j'étais moi-même élève, c'était toujours "just gate it". Moi, je veux que mes élèves apprennent à apprendre. [...] Lors de mon bac. à McGill, je me suis fait des amis incroyables. [...] Ils aimaient apprendre, ils savaient comment apprendre efficacement. Ils savaient énormément de choses et je sais que cela ne venait pas nécessairement de leur scolarisation. Ils savaient comment aller chercher eux-mêmes l'information. Je pense que c'est ce qui est important pour moi comme enseignante, d'arriver à faire voir aux élèves que je ne suis pas juste là pour donner des réponses, qu'il y a plein de choses autour d'eux qui peuvent leur permettre de répondre à leurs questions. »*

« Apprendre à apprendre » : ce concept aurait pu être renvoyé aux compétences transversales, qui sont des compétences d'ordre méthodologique, au cœur du PFÉQ, et renvoyé au Renouveau pédagogique. Mais pour Mathilde, qui est sortie de la Polyvalente au moment où le Renouveau pédagogique fait son entrée au secondaire, et qui étudiera en enseignement dix ans après son implantation, la dernière réforme de l'éducation n'est pas un objet indépendant, distinguable par un avant et après ou encore par rapport à d'autres

pédagogies. C'est en pointant en direction de ses amis anglophones de McGill qu'elle me parlera plutôt de cette finalité de l'éducation : en la renvoyant à leur capacité « *de trouver par eux-mêmes les informations nécessaires pour répondre à leur question. [...] Ils savaient plein choses.* » Ils étaient curieux, comme elle d'ailleurs.

Car, Mathilde prêche en effet l'exemple. Elle se lance dans un projet de bricolage « à la manière de Kandinsky », qu'elle découvre juste un peu avant ses élèves via une activité proposée sur le site Pinterest puis l'article Wikipédia qui servira de base à une leçon magistrale et à la présentation d'un Power Point sur « *ce peintre russe* ».

« *La Russie, est-ce que c'est proche du Bangladesh ?* », demande Fharid, car l'on apprend aussi par imitation, la curiosité s'inculquant d'abord par la curiosité sans mode d'emploi, sans méthode spécifique. Pour lui répondre, Mathilde utilise la carte du monde où elle a déjà épinglé avec ses élèves les pays d'origine de leurs parents, dont celui de l'élève qui vient de poser la question, « *un très petit pays en comparaison de cet autre pays, la Russie, qui n'est pas très loin et qui est très, très grand* ». Tous écoutent l'explication attentivement, ainsi que la suite de l'exposé qui porte sur l'évolution du style de Kandinsky vers l'art abstrait. « Évolution » qui inquiète d'ailleurs Yohan, qui hoche maintenant compulsivement la tête, faisant signe que « non, ce n'est pas ainsi que les choses devraient se présenter ». Les éclaircissements de Mathilde sur « *quoi faire pour arriver à voir le monde de manière abstraite – l'on peut par exemple prendre l'image d'une chose et la mettre à l'envers et la dessiner* » –, aggraveront encore son désarroi.

Peu importe, car l'art aura aussi exercé son pouvoir magique sur les autres élèves, qui ont les yeux rivés sur Mathilde, captivés par les toiles de Kandinsky projetées au tableau intelligent, sachant déjà, semble-t-il, « apprécier des œuvres d'art », l'une des compétence du PFÉQ. Ou, pour reprendre les termes de la section de l'article Wikipédia portant sur les écrits théoriques du peintre russe, sachant manifestement l'éprouver en tant que « *forme d'expérience purement subjective que chacun peut faire et répéter, en prenant le temps de regarder ses peintures et de laisser agir les formes et les couleurs sur sa propre sensibilité vivante. [Il s'agit non pas du produit] d'observations scientifiques et objectives, mais d'observations intérieures radicalement subjectives et purement phénoménologiques, qui relèvent de ce que le philosophe Michel Henry appelle la subjectivité absolue ou la vie phénoménologique absolue.* »

« *Est-ce que quelqu'un se rappelle du nom du peintre dont je vous ai parlé hier, qui habitait dans le grand pays, la Russie, qui n'est pas très loin du Bangladesh ?* » « Lallili », répond, confiante, Nikita, à la question posée par Mathilde en guise d'invitation à continuer leur bricolage, c'est-à-dire à continuer à laisser agir les formes et les couleurs sur leurs

subjectivités, leur vie phénoménologique absolue, même s'il semble déjà difficile d'en laisser agir certaines sans en avoir peur. Les choses ne doivent-elles pas être à l'endroit ?

Mathilde n'a pas peur, quant à elle, de retourner à l'envers ce qu'elle avait pu penser être l'endroit de son enseignement, d'inverser les rôles et de redevenir elle-même une élève. Elle se questionne : « *Je me demande moi-même quelle est mon approche. Je suis tellement nouvelle dans le métier que je suis toujours en train d'apprendre et de modifier. Je n'ai pas encore trouvé de technique.* » Elle en essaie plutôt différentes chaque jour : elle organise la classe en atelier à partir de différents « kits » de manipulation – une vingtaine de jeux - que lui a légués un collègue lors de sa première année d'enseignement ; elle propose à ses élèves des exercices sur le thème du son « sss » que ceux-ci sont tantôt invités à travailler au pupitre à l'écrit, tantôt à l'oral à côté du pupitre (ou sur celui-ci !) ; elle monte des leçons, organise des quizz, invente des exercices en utilisant le matériel pédagogique collé au mur, le tableau vert ou le tableau intelligent.

Ce sont des techniques plus que des « approches » qu'elle analyse et évalue sans cesse, qu'elle modifie au fil de ses propres apprentissages et des connaissances qu'elle acquiert sur ce que ses élèves sont vraiment capables d'apprendre : de la connaissance de Vassily Kandinsky à la reconnaissance des numéros qui séparent les questions entre elles sur une feuille d'exercices. « *J'encadre chaque numéro, c'est plus facile pour eux de savoir à quoi ils correspondent exactement.* » En début de semaine, voyant que la routine du sac d'école était trop longue, elle la modifie. Lors d'une lecture, elle avoue à ses élèves ne pas connaître « *tous les mots dans ce livre* ». Elle me confie aussi qu'elle ne savait pas que l'on ne comptait pas la syllabe des lettres se terminant avec un « e » muet, nouvelle connaissance aussitôt intégrée à son enseignement.

#### 8.2.2- APRÈS LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : D'AUTRES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION ?

L'on est bien dans la classe de Mathilde pour apprendre. C'est pourquoi l'erreur est permise. La faute est d'ailleurs vite pardonnée et oubliée, sans rancune. Ce que vise par les systèmes de « gestion de classe » ce sont bien d'abord de mettre en place un climat convivial et inclusif, non de punir ou de surveiller, mais d'enseigner par l'exemple certaines mœurs sociales. Une flexibilité « disciplinaire » qui s'exprime aussi par un certain consentement à ralentir parfois le rythme, « *pour s'assurer d'avoir bien mis en place les fondements* ». Mathilde demande, par exemple, à tous de se concentrer sur les activités en cours autour des lettres et des syllabes, « *même si plusieurs les connaissent*

déjà », pour laisser aux autres le temps de les apprendre. Elle fera aussi le choix de renoncer à la mise en place de certains projets, comme ceux qu'elle a déjà montés avec les élèves de ses anciennes classes dont les parents « *pouvaient les aider à faire leurs devoirs et s'impliquer bénévolement dans l'école* ». L'enseignement simultanée comme structure de base de la classe est en effet plus difficile à ébranler sans la possibilité de faire participer les parents.

Pour parvenir à ajuster son enseignement à ses élèves, Mathilde fait donc avec les moyens du bord qui sont ceux de l'école, et ceux de la pédagogie qui sont les siens. Comme Marie et comme Annie, elle n'incarne pas seulement certaines valeurs hautes de l'éducation, une dignité et un civisme. Le ministère qu'est sa classe aurait aussi pu être une mission. C'est d'ailleurs une expérience en coopération internationale dans une école du Nigeria qui la convainc de devenir enseignante.

Cette ouverture à l'apprentissage s'exprime enfin par une écoute attentive et soucieuse des élèves. L'enseignement, en conséquence, est aussi ouvert à ce qu'ils disent, à leur propos qui deviennent souvent et en retour l'occasion d'enseigner autre chose : de montrer à apprendre à apprendre. Aussi, lorsque Billah, à la fin de la période de détente, se plaint qu'« *Éloïse a copié [s]on idée – fabriquer une épée –*, Mathilde lui répond du tac au tac, sûre d'un apprentissage au moins, qu'« on n'apprend bien que lorsqu'on l'a appris par soi-même et [qu'] on n'apprend rien qui ne nous vienne d'un autre » (Inchauspé 2006 : 127) :

*« Mais tu devrais être content. C'est parce qu'elle trouve que ton idée est bonne qu'elle te copie. Notre bricolage à la manière de Vassily Kandinsky, ce n'est pas notre idée non plus. Il y a une différence entre copier la réponse et l'idée de quelqu'un d'autre. »*

Sans les idées des autres, qu'auraient-ils en effet à apprendre ? Des expressions individuelles de talents à explorer (réforme Parent), des compétences à développer (Renouveau pédagogique)?

En plus de ces deux dernières réponses, qui appartiennent aux enseignantes qui l'ont précédée – aux deux dernières réformes de l'éducation –, et auxquelles Mathilde adhère également, elle semble avoir aussi à sa disposition d'autres ressources et d'autres convictions pour devenir la « super pédagogue » qu'elle veut devenir: l'Internet, cette nouvelle technologie potentiellement porteuse de « révolution pédagogique »<sup>214</sup>; mais aussi, et de manière peut-être encore plus révolutionnaire, une conviction renouvelée et raffermie en la plasticité des représentations, des techniques et des êtres humains. Son enseignement est en effet habité par cette conscience et cette conviction, peut-être plus nouvelles que l'on ne veut le croire, acquises par toute une génération d'enseignantes qui, une fois à l'université, ont dû, avec leurs amis (et aidés d'Internet), faire l'expérience d'apprendre par eux-mêmes beaucoup de choses qu'on ne leur avait pas enseignées. En apprenant par soi-même c'est-à-dire nécessairement des autres, elles auront peut-être aussi par-là trouvé le moyen de pratiquer autrement leur métier et de briser la solitude enseignante.

### 8.3- LA CLASSE DE JACOB : ENSEIGNER

#### 8.3.1-MÉMOIRE AUDIO-VISUELLE

« *De t'avoir parlé m'a permis de rallumer une étincelle que j'avais perdue* ». Ce jugement que porte sur lui-même Jacob, enseignant de sixième année à l'école Laviolette, est sévère. Car, la flamme de l'enseignement, même si elle ne brûlait plus des feux de la passion (!) que j'ai soulevée en l'incitant à me faire le récit de son début de carrière, était toujours vivante dans sa classe où il a accepté de m'accueillir en contribuant à ma recherche. « *Après un infarctus et un ACV, j'aurais pu être arrêté pendant plusieurs années. Pourquoi j'ai décidé de revenir ? J'allais faire quoi ? Je veux enseigner jusqu'au jour où j'écœurerai les élèves !* », me dira-t-il dans ce mélange de sensibilité, de candeur et d'humour caustique qui serait plus difficile à porter pour un enseignant de primaire sans les deux premiers ! Car c'est bien à l'école primaire que Jacob s'est senti le plus solidement attaché au retour de son congé de maladie et malgré un détour, juste un peu avant qu'elle ne se déclare, par un poste de direction d'une école secondaire.

---

<sup>214</sup> Voir citation du Rapport Parent (MEQ : 1965) à la p. 24.

Jacob ne s'éternise pas sur ce chapitre de sa carrière. Pour expliquer ce choix, est évoqué, entre autres et parce que j'amène le sujet, le projet du « Campus », qui consistait à mettre en relation les écoles primaires et l'école secondaire du quartier (« l'infâme », la dernière selon le classement), l'école polyvalente Pierre Dupuy. « *C'était une idée lancée par l'ancienne présidente de la CSDM, dans laquelle auraient été engloutis des millions dollars* », me dit-il, sans vraiment aboutir, parce qu'elle a été abandonnée lors de son départ. « *Au moment où je suis devenu directeur, le projet auquel j'avais déjà participé en amont est entré dans sa phase de restriction budgétaire.* »

Cyclothymie bureaucratique qui n'engloutit pas que les millions : qui éteint aussi des flammes. Promesses opérationnelles décisionnelles de grands changements structurels dont Jacob comme d'autres sûrement à la CSDM et à Pierre-Dupuy qui se sont laissés séduire, se méfient maintenant.

Si nous parlons plutôt d'enseignement, ce n'est cependant pas d'abord pour cette raison négative. Le cours de notre échange qui suit autant celui de ses souvenirs d'enseignant que le fil qu'il tisse avec sa classe actuelle, nous ramène naturellement sur le sillon plus profond des raisons positives qui l'ont incité à revenir à l'école Laviolette auprès d'élèves du primaire. « *J'aime le monde de l'enfance, leurs livres, leurs films – as-tu vu le film Orton ?* » Nous en regardons un extrait sur le tableau intelligent. Rires.

*« Pour moi enseigner, c'est une seconde peau, sans dire que c'est une vocation, ce serait trop gros : c'est qui je suis, me répond-il quand je lui pose la question. J'ai toujours voulu être enseignant. Je jouais à donner la leçon à mes frères et mes sœurs quand j'étais petit. [...] En te parlant hier, je me suis rappelé de mon enseignante de première année, sœur Louiselle, qui nous avait fabriqué une télévision en carton. Il y avait une chaîne de télévision fermée au secondaire. Je n'allais pas à mes cours d'éducation physique pour pouvoir aller dans ce local. Au Cégep, j'ai étudié en photographie.*

C'est d'ailleurs en me présentant les projets de radio-drame qu'il a mis sur pied, plusieurs années de suite à son arrivée à l'école Laviolette, qu'il me parle d'abord de ce qu'aura signifié et signifie toujours pour lui « enseigner ». Car, dans la classe de Jacob, comme dans son expérience d'élève, la télévision, les médias furent bien porteurs d'une « révolution pédagogique », comme le prophétisait le Rapport Parent<sup>215</sup>. « *Je suis souvent*

---

<sup>215</sup> Voir la citation du Rapport Parent (MEQ 1965) à la page 25.

*allé à des émissions avec les élèves. On a eu des tonnes d'opportunités en raison de la proximité de Radio-Canada ». Jacob se rappelle du passage de la flamme olympique, de l'enregistrement d'une émission du matin consacrée aux productions de radios étudiantes : « Bonjour jeunesse ». « Il y avait un réalisateur, un technicien, un animateur, un journaliste. Il fallait payer 250 \$ ».*

En filigrane de son enseignement et du récit que Jacob en fait, sa classe trace en effet un sentier qui relie – et peut-être même au-delà de cette proximité géographique de l'école Laviolette avec Radio-Canada – la chaîne Radio-Canada et l'éducation scolaire au Québec. Dans sa classe comme dans celle de ses collègues, l'enseignement y est très souvent thématique : c'est l'occasion de s'intéresser à certains sujets que l'on documente en vue de les présenter soit à l'oral et soit grâce à des moyens médiatiques. Cette manière de penser l'enseignement comme l'apprentissage d'ailleurs – les élèves étant parfois amenés à animer le public que constitue aussi la classe – ressemble à la forme que prend l'éducation dans l'émission de télévision éducative. Elles se ressemblent d'une manière qui les rend presque indifférenciées et surtout d'une manière qui rend difficilement distinguable cette forme animée et divertissante de l'émission de télévision de ce à quoi se réfère aujourd'hui un enseignement « magistral » bien rendu.

Ainsi, une explication technique sur la manière de présenter sa recherche à l'aide d'un Power Point aussi comique, absurde et divertissante – une photographie de Poutine qu'il est possible d'agrandir et à laquelle est ajoutée celle d'une maison grâce à la fonction « copier-coller », de même que des d'applaudissement servent à illustrer le tout – se clôt par cette phrase : « *Bon encore une fois... nous n'enregistrerons pas ce chef d'œuvre !* » – La leçon Power Point sera éventuellement utilisé pour présenter des recherches sur le thème des pays, de la toponymie, des grands monuments, qui sont aussi au programme de cette année. Autant de matériel éducatif que l'on aurait pu diffuser à la télévision et à la radio, comme l'a d'ailleurs déjà fait Jacob, ou encore aujourd'hui, sur une chaîne YouTube, car on n'arrêtera pas la marche des *mass média* dans ce monde, comme le prévenait le rapport Parent<sup>216</sup>.

---

<sup>216</sup> Alors autant l'utiliser à bon escient : pour une *éducation émancipatrice de la personne*, (tout en continuant à se méfier de sa *puissance d'envoûtement* qui s'est considérablement accrue depuis et comme l'on continue toujours de s'en prévenir à l'école primaire) (1965 :25). En tous les cas, pour moi qui suis une enfant de la Télé ce fut un « bon show » d'assister à toutes ces leçons divertissantes, comme le dira l'une des collègues de Jacob en parlant de ma présence dans sa classe qui ressemblait aussi à une spectatrice.

### 8.3.2- JE ME SOUVIENS ... (DE QUOI AU JUSTE?)

Comme pour plusieurs enseignantes, dont ceux de Laviolette, la réforme ce fut d'abord la mise en œuvre d'une pédagogie s'articulant autour de la notion de projet d'équipe (Bissonnette 2010). « *L'utilisation de thèmes, c'est très réforme, c'est vrai. Mais j'en utilisais avant aussi. Je n'ai pas vraiment changé ma façon d'enseigner après l'implantation de la réforme. Cela me vient peut-être de ma formation en photo au CÉGEP, dans laquelle on nous demandait d'explorer des thèmes.* » Mais le projet, est-ce au fond la recherche qui porte sur un thème ? Depuis combien de temps explore-t-on les sujets abordés par Jacob et ses élèves sous la forme de recherches et d'exposés oraux, accompagnés ou non d'affiches et de Power Points qui, il est vrai, deviendront plus populaires en même temps que le concept de projets à l'école primaire québécoise ? Projets-recherches, thèmes-projets, exposés oraux-présentations PP, films, affiches, reportages photo, ces objets pédagogiques, concrètement très similaires, sont-ils des acquis de la première ou de la deuxième réforme de l'éducation, au-delà des ruptures paradigmatiques déclarées par la dernière et au regard des prophéties annoncées par la première ?

Aussi, Jacob, qui se rappelle de son enseignante de première année – sœur Louiselle – qui avait conçu une télévision en carton pour ses élèves quelque part au début de la Révolution Tranquille, et qui sait, peut-être même avant – pour les enfants de la Grande Noirceur qui écoutaient déjà les émissions jeunesse de Radio-Canada -, m'a amené à me questionner sur le positionnement exact de la salle de classe dans la société, dans le système d'éducation et ses réformes. Si la classe est bien un laboratoire et un sanctuaire pour la pédagogie, la pédagogie s'alimente à d'autres sources décentrées à la fois par rapport à la société et des idées réformistes en éducation. Si l'enseignement de Jacob et d'Étienne ont quelque chose de « télévisuel », c'est peut-être parce qu'ils ont été influencés par ces animateurs qui ont en fait reproduit eux-mêmes le style de certains des enseignants qu'ils avaient eux-mêmes connus en tant qu'élèves et étudiants. Les cours magistraux auraient ainsi été rescapé de l'oubli dans lequel voulait la jeter la très mauvaise presse que la

première et la deuxième réformes lui avaient faite par la télévision et ses émissions éducatives.

L'observation de la salle de classe de Jacob ouvrait, mieux que dans celles de ses collègues, une fenêtre sur le rôle que joue la mémoire en éducation. Véritable archive de la pédagogie au Québec, Jacob y avaient consignés les examens ministériels depuis plus de 15 ans de même que les examens anciennement administrés par les Commissions scolaires, les anciens manuels datant des année 50 préservés dans les bibliothèques. Enseignant en fin de carrière, c'est à travers le souvenir de sa vie passée à enseigner qu'il pensait aujourd'hui sa pratique. Elle rappelait l'histoire culturelle dans laquelle elle s'est inscrite.

Celle-ci, malgré la devise censée la représentée, « Je me souviens », est marquée par une forme d'ambivalence quant à la place que devrait y occuper la mémoire. Plus qu'une affirmation de la mémoire, la devise du Québec se laisse aussi lire comme une injonction à se souvenir, c'est-à-dire à ne pas oublier, comme si ce souvenir était en fait menacé. En un sens, les deux principales réformes de l'éducation incarnent bien ce rapport paradoxal à la mémoire et au passé. Il l'explicite en quelque sorte en donnant à voir que c'est pour le surmonter, donc toujours en partie afin d'en faire une « chose du passé », facile à laisser aller dans l'oubli, qu'il faut d'abord s'en souvenir.

Dans la première réforme de l'éducation, le passé est présenté comme un retard de la société québécoise sur les autres sociétés, le projet de réforme proposé par le rapport Parent, comme une sorte d'accélérateur du présent qui devrait aboutir vite sur un futur émancipateur. Dans la seconde, mise en branle dans les années 90, ce rapport ambivalent au passé est en quelque sorte exacerbé. On ne se souvient plus qu'il fallait se rattraper. Complètement tournée vers le XIX<sup>e</sup> siècle, le III<sup>e</sup> millénaire, c'est l'annonce de grands changements planétaires qui donnera son impulsion à la dernière réforme de l'éducation (Renouveau pédagogique). Face à « l'internationalisation et la mondialisation, la fin de l'isolement des sociétés, l'accroissement et l'intensification des moyens de communication, l'élargissement méthodique des marchés jusqu'à la constitution d'un

marché mondial » (Rapport Corbo 1995 : 9), d'autres accélérations et d'autres oublis s'imposeront en effet.

Le statut que devrait avoir la mémoire en éducation n'aura été abordé qu'à l'occasion d'une réforme qui n'aura finalement n'a pas eu lieu : la réforme proposée dans *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* (1997) (Rapport Inchauspé) à la suite des États généraux de 1995.

Mais cette autre réforme répondait peut-être aux préoccupations d'un autre pays, comme l'expliquera Paul Inchauspé dans *Pour l'école, lettres à un enseignant sur la réforme des programmes* (2007). Car si dans certains pays on souffre d'une atrophie de la mémoire causée par un passé toujours trop en retard et qui force sans cesse une accélération du procès de modernisation de l'éducation, dans d'autres c'est son hypertrophie qui impose comme un devoir que l'on se souvienne des leçons du passé.

...

N'enseigne-t-on pas toujours avec sa mémoire, mémoire du lieu qui nous a fait devenir qui nous sommes devenus, souvenirs d'une vie sans lesquels on ne saurait non seulement pas quoi enseigner, mais surtout pourquoi cela en vaut toujours la chandelle (ou quelques flux d'électrons visuels et sonores !)? Mais encore faut-il reconnaître son passé, être capable de l'identifier puis de l'embrasser, d'accepter de définir quels sont au juste ces « objets d'apprentissage » qui devraient être au cœur d'une pédagogie « culturelle » (MEQ 1997). En me montrant la page du manuel d'Univers social consacrée à Diane Dufresne, Jacob me dira d'ailleurs en ce sens d'un air dubitatif et sur le ton du dédain: « *Pourquoi? Je ne suis pas un fan.* »

Peut-être faut-il seulement ne pas déléguer cette tâche de définir des contenus d'enseignement aux compagnies d'éditions qui publient les manuels scolaires? Il ne serait alors plus nécessaire que les auteurs de ces manuels ajoutent en exergue des contenus

d'enseignement des « repères culturels » (Simard, 2010), pour que les enseignantes s'y repèrent culturellement.

Car on se souvenait toujours du sens de la scolarisation à l'école Laviolette, en dépit, de l'environnement technocratique qui encercle ses classes et qui sert entre autres et tel que discuté dans la première partie, en particulier dans la section 5.2, un corps expert de réformateur (Gagné 2008). Ce parasitage, bien visible dans la classe de Jacob en raison du matériel pédagogique qui y est archivé, n'aura cependant toutefois pas qu'appauvri l'éducation qui y est prodiguée aux élèves. Il l'aura au contraire enrichi, surtout chez les enseignants qui se sont permis, comme Jacob, de conserver les examens ministériels (ce qui est en principe interdit !), ou encore des vieux manuels scolaires qui présentent certains contenus ayant disparu lors de leur réécriture dans la foulée du Renouveau pédagogique.

## 8.4- DANS LES CLASSES DE L'ÉCOLE LAVIOLETTE

### 8.4.1- DÉCONSTRUCTION POSTMODERNE DE LA CLASSE OU FAIRE DE LA VIE UNE ÉCOLE

Ce que ce parasitage m'a semblé avoir plutôt affecté en premier lieu, c'est d'abord la vie à l'extérieur de la classe, le fait qu'il n'y a rien à y faire, aucun objet de discussions entourant la pédagogie comme telle à faire apparaître, la discussion portant sur la pédagogie étant monopolisée par des instances à l'extérieur de leur classe : dans les bureaux de la commission scolaire où se décident quelles seront les formations suivies par les enseignantes, dans ceux du Ministère où l'on se prépare à la prochaine réforme de l'éducation.

Pour cette raison, entre autres, tous les enseignants n'« embarqueront » pas dans la dernière réforme. Jacob, lorsque j'ai présenté mon projet sur le Renouveau pédagogique, lors d'une rencontre initiale avant le début de mon terrain, s'en souviendra d'ailleurs en ces termes : « *Ah oui ça !* ».

L'idée que l'utilisation de la notion de « compétence » aurait conduit à un recodage en langage d'expertise, défendue entre autres par Jean-Pierre Legoff dans la *Barbarie douce* (1999) se laisse d'ailleurs relativisée à la lumière de sa réception à Laviolette. Celle-ci aura en effet été marquée par une résistance de la part des enseignantes elles-mêmes face à des retranscriptions trop abstraites de leur travail, une résistance visible aussi dans le fait que plusieurs enseignantes ont exigé, de concert avec les parents, le retour des bulletins chiffrés et du redoublement, cherchant à faire coïncider les conditions effectives de leur travail (qui n'a finalement pas été réorganisé en « cycle d'apprentissage ») et le langage et les outils d'évaluation utilisés pour en rendre compte.

L'on pourrait aussi voir dans l'interprétation que donnent les enseignantes qui ont adhéré et se sont impliquées dans l'implantation au Renouveau Pédagogique, une sorte de compromis entre une conception théorique du socioconstructivisme – le constructivisme radical – et le sens culturel qu'avait déjà la scolarisation. Ainsi, la notion de compétence telle qu'utilisée dans leur pratique se laisse facilement associer à l'idée de talents, de forces, d'intérêts personnels, appartenant déjà au répertoire conceptuel de l'éducation. Elle rejoint en même temps une préoccupation à l'égard du problème de l'exclusion sociale, de la violence entre pairs, de la brutalité de l'échec scolaire dans la vie des élèves, même des plus jeunes, qui rend si difficile leur métier : cette raison, très proche du terrain de l'école, qui explique pourquoi plusieurs enseignantes « abandonnent », comme le défend Chantale dans son travail de fin de session, cité plus haut.

En somme, moins qu'à une invasion de logiques externes dans la salle de classe, d'une barbarie douce qui s'alimenterait d'une idéologie de l'imprévisibilité, des logiques systémiques opérationnelles décisionnelles visant aussi le contrôle, la vie en son sein m'a semblé correspondre toujours aux modes anciens, disciplinaires et modernes de socialisation. Contre des interprétations techniciennes de la notion de « compétence » comme faculté purement cognitive, l'on y enseigne en effet toujours les éléments d'une manière qui est toujours pédagogico-scolaire, à l'aide d'une mémoire inscrite autant dans des documents textuels que non textuels, de projets de recherche ou d'équipes accompagnées ou non de Power Points.

L'on se souvenait donc bien, à l'école Laviolette, de ce sens de la scolarisation : instruire au moyen de l'éducation, éduquer au moyen de l'instruction, que ce soit grâce à des pédagogies nouvelles ou anciennes, difficiles à discerner du point de vue de leur appartenance à la forme scolaire, sinon par le fait qu'elles sont, pris dans leur ensemble, devenus moins sévères. L'on se souvenait aussi de ces maîtres et de ces maîtresses d'école qui, tout au long de l'histoire de l'école, ont aussi enseigné en donnant l'exemple d'une curiosité pour les choses, les autres, le monde.

À l'abri dans les classes de Laviolette, il m'a semblé que cette conception toujours moderne avait été, d'un côté, protégée entre la première et la deuxième réforme de l'éducation au Québec des logiques systémiques opérationnelles décisionnelles qui se sont alimentées entre temps de ce sens. De l'autre, que ce sens moderne de l'éducation avait aussi été protégé des changements sociétaux visibles de la grande classe de Jacob où je me tenais lors des premières journées de mon terrain.

En regardant dans cette ouverture panoptique sur la société qu'offraient ses fenêtres, il était en effet possible de se représenter que l'ouvrier du vieux quartier industriel de Sainte-Marie avait bien disparu, cessé d'être « l'homme des disciplines [...], un producteur discontinu d'énergie [...], [pour devenir] l'homme du contrôle [...] ondulatoire, mis en orbite, sur faisceau continu » (Deleuze 1990 :5), principalement en devenant un chômeur. On pouvait aussi apercevoir les usines, ces « enfermements [qui] sont des *moules*, des moulages distincts [...] », et leur transformation « contrôlats »<sup>217</sup>, agissant par « *modulation*, comme un moulage autodéformant qui changerait continûment, d'un instant à l'autre, ou comme un tamis, dont les mailles, changerait d'un point à un autre » (*idem* : 3).

Dans le quartier Centre-Sud, le « mot d'ordre » (*idem* : 4) de la discipline, résistant ou conformiste, avait bien perdu le pouvoir de transformer durablement la population en un corps unifié de travailleurs, d'enchaîner les sujets les uns aux autres, de les solidariser

---

<sup>217</sup> Paul Virilio cité par Deleuze (1990)

aussi. Une machine ultra perfectionnée avait fini par absorber leur travail de même que celui de leurs patrons ; de même, explique aussi Richard Sennett (2006), que leur scolarisation. Leurs corps, leurs habitudes, leurs cultures ne s'enclenchaient plus à aucun rouage pour générer une force productive. Cette nouvelle machinerie sociale leur demandait plutôt d'être souple, d'être stratégique, de s'ajuster, c'est-à-dire de former les compétences qui constituent le fond de leur être, sorte de ressorts internes afin d'orienter et de réorienter leur trajectoire, des aptitudes que certains d'entre eux tentaient de développer dans les centres de réinsertion sociale du quartier. On ne travaillait plus depuis longtemps dans Centre Sud. Il y régnait aussi la solitude du désœuvrement, plus inquiétante que la solitude de la cage d'acier. Et si certains travaillaient toujours (mais n'y habitaient plus) dans des ateliers de design des lofts aménagés dans les anciennes usines, ou encore en centres communautaires, ce n'était plus à la chaîne et en institution-bâtiment, mais en réseau et en collégialité d'expertise délocalisée.

Mais comment ces transformations avaient-elles affecté l'école Lavolette que fréquentaient leurs enfants? Avaient-elles eu pour effet de transformer l'école qualifiante qui tenait à distance l'environnement social pour produire ses propres classements à travers une organisation en filières des aptitudes et des rites d'institution qualifiants de diplomation (Bourdieu 1964 1970), en « école de la vie » ? La « formation *permanente* s'était-elle substituée à *l'école*, et le contrôle continu, à l'examen » (Deleuze, 1990 : 7). L'école s'était-elle transformée en clinique au service d'une nouvelle forme de pouvoir, biopolitique, qui ne s'intéresserait plus comme la discipline au corps individuel comme force productrice, mais à la « vie » des populations « qu'il s'agit désormais de faire croître sous toutes ses formes par l'établissement de mesures de prévention, de protection et de correction des pathologies qui la caractérise » (Le Blanc, 2006 : 158) ? Était-elle devenue à présent une sorte de clinique psychoéducative qui apprend au sujet à devenir autonome et « compétent » dans un monde de travailleurs privés de travail ? Avait-elle renoncé à sa vocation disciplinaire, car à quoi bon, en effet, continuer à discipliner les corps au travail dans une société qui est toujours une société de travailleurs, mais qui est peut-être aussi en voie d'être délivrée des « chaînes du travail » tout en ne sachant pas quoi faire de cette nouvelle liberté, du moins du travail productif, comme le « prophétisait » Hannah Arendt

dans la *Condition de l'homme moderne* (2012)? À quoi bon continuer à inculquer une discipline de travail dans ce contexte, continuer à être exigeant avec les élèves ?

L'ombre que jettent sur l'école ces visions de la société aurait bien pu être projetée aussi sur la vie à l'intérieur de l'école de Laviolette... si je n'y étais pas retournée, après m'être intensément immergée dans ces visions noires de la modernité et de la postmodernité, ou du moins si je n'avais pas passé autant de temps dans les salles de classe. Il aurait en effet de ce point de vue été possible de défendre l'idée selon laquelle les classes de l'école Laviolette font désormais partie d'un nouveau complexe clinique interventionniste adapté aux impératifs de gestion d'une technocratie opérationnelle-décisionnelle ou encore d'un gouvernement biopolitique, s'intéressant à la vie des populations. L'impression qu'elles pourraient bien se situer à l'extérieur de l'école Laviolette aurait trouvé là une explication. On aurait pu défendre l'idée selon laquelle comme dans les autres locaux, nombreux dans Centre-Sud, où des intervenants s'emploient à réinsérer socialement des assistés sociaux, nouveaux immigrants et familles monoparentales, les enseignants s'emploient dorénavant à adapter à une éventuelle insertion sociale une population étudiante à un monde sans travail. Un monde d'autant plus inquiétant qu'il est déjà advenu dans ce quartier où les anciennes industries et « shops » de toutes sortes sont maintenant occupés par différents organismes communautaires.

Mais en observant longuement la vie à l'intérieur des classes, m'est plutôt apparu la persistance de la finalité de l'école, de la forme scolaire telle qu'elle est définie par Guy Vincent, à savoir que l'école n'a jamais cherché à faire croître une force productive, mais d'abord et avant tout à moraliser les mœurs sociales, soit à insérer socialement l'individu. Or, de ce point de vue, ce sont plutôt ces locaux où l'on soigne, éduque et insère les adultes (dans un monde sans travail) qui ressemblent à la salle de classe.

De plus et parce qu'elle n'a jamais visé la rapidité et l'efficacité de l'apprentissage, explique Vincent, mais la moralisation des mœurs, l'éducation scolaire a toujours demandé beaucoup de temps : du temps, au sein même des apprentissages, une lenteur calculée, mais du temps aussi dans la vie de ses élèves, une durée longue. Que cette durée longue de la scolarisation ait continué à s'allonger, envahissant certaines sphères de la vie adulte, peut

aussi être comprises comme une évolution à partir des fondements mêmes de la forme scolaire. Sous cet angle, ce n'est donc pas tant les classes de l'école de Laviolette qui seraient devenues comme ces locaux où l'on réinsère socialement des adultes (parfois à l'aide de jeux)<sup>218</sup>, mais ces locaux qui auraient fini par devenir comme les classes d'une école primaire. Bref, plutôt que de renvoyer à un démantèlement du pédagogique-scolaire, l'impression que les classes de Laviolette pourraient bien se situer à l'extérieur de l'enceinte de l'école peut tout aussi bien renvoyer à l'expansion du complexe scolaire et des logiques qui sont les siennes dans d'autres sphères de la vie sociale.

Enfin, le fait que l'on s'intéresse désormais au problème de la persévérance scolaire dès la petite enfance, comme dans la classe de Chantale, pourrait être facilement associé à l'idée que l'école ne vise plus maintenant l'éducation mais la formation de personnes adaptables et flexibles à une économie qui raréfie l'emploi. Mais, en regardant de plus près, ce passage de la discipline à la société de contrôle et au capitalisme flexible qui pousse ses sujets à redemander de la « formation continue » (Deleuze 1990) et à chercher à être toujours plus compétent et flexible, qui accepte d'allonger le temps requis pour leur éducation, peut aussi être considéré comme une évolution interne à l'école, à une progression des moyens mis au service de sa finalité qui aura consisté à les rendre moins sévères, plus formateurs et socialisants.

Car en plus d'exiger beaucoup de temps, l'éducation scolaire passe par un certain rapport à l'exercice du pouvoir qui n'a jamais privilégié la violence directe, les coups de règles, sur la sévérité, sur la gravité, la modestie et le silence qui ont été ses moyens pour enseigner une morale par l'exemple : « La discipline, pour aussi douce qu'elle doive être, [n'en était] par ailleurs pas moins stricte » (Vincent 1980 : 20). Ce n'est sûrement plus autant le cas aujourd'hui. En effet, lorsque l'on pense à l'école, à la « fin de la discipline », c'est d'abord en ce sens très immédiat qu'on se la représente. Mais c'est oublier que cette sévérité

---

<sup>218</sup> Une technique de formation des adultes que j'ai observée entre autres dans une activité à laquelle j'ai assisté, où l'intervenante, s'adressant aux parents, demandera à tous s'asseoir par terre les jambes croisées, ce que l'une des mères du Bangladesh n'a pas fait, nous rappelant à tous que ce n'est pas une consigne qui s'adresse en général aux adultes.

était déjà un adoucissement par rapport à une règle imposée par la force selon Foucault (1975). D'autres moyens au fil de l'histoire de la forme scolaire ont été inventés : des moyens qui sont, en un sens, plus efficaces parce que plus compréhensifs, plus doux, et en conséquence davantage susceptibles de convaincre les élèves de rester à l'école et d'y rester longtemps. Une pédagogie qui aide l'élève à s'intégrer au groupe, en se montrant sensible à la brutalité des exclusions sociales et à l'humiliation qu'infligent des classements et des réprimandes publiques ; sensible également aux dynamiques entre les pairs, encourageant celles qui sont bénéfiques et défaisant celles qui ne le sont pas, parvient ainsi sûrement mieux à atteindre cette finalité.

Cette supériorité des moyens des pédagogies dites « nouvelles », qui s'intéressent à la psychologie et à la socialisation et la raison qui explique pourquoi elles avaient été adoptées par les enseignantes de Laviolette me sont apparues, entre autres, en suivant l'un des élèves de Chantale : Patrick. Élève silencieux, presque invisible, bénéficiant à la fois de l'aide de l'un de ses amis pour s'acquitter de son travail scolaire et de la pédagogie compréhensive, socialisante de son enseignante dans sa classe, celui-ci se montrait complètement désorganisé dans la classe du professeur de musique, au deuxième étage de l'école, où régnaient toujours des exigences d'ordre et de synchronisation des rythmes d'apprentissage : une sévérité. Il se transformait dans cette classe différentes des autres par ce point en élève décrocheur, et disrupteur de l'ordre de la classe, déjà abattu cependant, bras ballants assis sur sa chaise, son cahier de musique en désordre, certaines feuilles gisant par terre, accumulant les crochets et ayant le goût d'en remettre pour se venger. Car Patrick ne lui pardonnait pas, comme les autres élèves, d'être aussi sévère, aussi intransigeant face à sa discipline, la Musique, et refusait, en conséquence, de persévérer dans ses efforts pour apprendre, de continuer à gravir la première montagne qui cache toutes les autres, de subir ces peines scolaires. Alors que ces peines trouvaient une consolation dans la classe Chantale, elles redevenaient insupportables dans celle du professeur de musique.

Que les pédagogies compréhensives soient plus efficaces à garder longtemps les élèves sur les bancs de l'école ne signifie pas cependant qu'elles sont supérieures par leur aptitude à enseigner efficacement et rapidement certains savoirs, à permettre à tous de réussir; cela ne signifie pas non plus, d'ailleurs, qu'elles soient inférieures aux pédagogies

dites « traditionnelles ». La question du nivellement par le bas se laisse plutôt rapporter en se référant à l'analyse de Vincent, à la forme scolaire elle-même, en tant qu'institution ancienne restée attachée à certaines visions de l'éducation tournée vers la moralisation sociale. Elle ne constitue donc pas un phénomène récent lié à un rejet des anciennes pédagogies « disciplinaires », ou causé par son inutilité à l'ère du capitalisme flexible qui est peut-être celui de la fin du travail. En fait, miser sur la persévérance constitue d'ailleurs sûrement aussi un meilleur pari, au regard de la finalité de la réussite scolaire pour tous, que la sévérité. Car cela permet effectivement aux élèves de « *s'accrocher à quelque chose : tu ne sais pas, la résilience, l'hameçon qui va les accrocher peut-être n'importe où... en parascolaire* », comme me l'a dit Chantale.

Mais est-ce suffisant ? Ne faudrait-il pas aussi organiser les services de l'école d'une manière qui permettrait à David de réussir effectivement et non seulement de persévérer ? L'objectif de la persévérance est-il un autre objectif pris dans une nébuleuse opérationnelle-décisionnelle qui fait flotter autour de l'école une pléiade d'objectifs stratégiques et d'acteurs sociaux ? Faut-il s'en défaire, ou du moins en relativiser la portée, pour permettre à tous de réussir effectivement et non seulement de s'accrocher, de continuer à aller à l'école au-delà de la septième année jusqu'au moins en secondaire 5, sans que cette ascension se laisse confondre avec celle de Sisyphe roulant sa pierre ?

Les observer pendant plusieurs mois m'a convaincu que c'est bien ce qu'essayaient de faire tous les jours Chantale et ses collègues. Mais pouvaient-elles vraiment y parvenir seules, isolées les unes des autres dans leurs classes, sans jamais vraiment avoir le temps et surtout les moyens qui auraient été nécessaires pour permettre à Patrick de réussir, par exemple, en passant un peu de temps dans la classe (imaginaire) de rattrapage multiniveau d'Annie ; d'être scolarisé d'une manière qui le rendrait vraiment apte à se trouver un « *métier* » ou en vue d'autres finalités sociétales dont nous aurions toujours les moyens de discuter dans un espace public. À défaut de pouvoir discuter aujourd'hui du sens et de la finalité de l'éducation, ce sens étant pris en charge par un corps d'expert appartenant au système d'éducation, l'on se contente de faire passer les élèves de la quatrième à la cinquième année, etc. Mais pourquoi au juste ? Certains des élèves de l'école Laviolette semblaient déjà se demander eux aussi pourquoi aller à l'école est si pénible. « Est-ce parce

que je manque de talent pour réussir ma quatrième année? Est-ce parce que je ne suis pas bon à l'école, pas assez intelligent? ».

Que de telles questions puissent venir à l'esprit d'enfants de huit ans constitue le problème auquel ma thèse se consacre, le même en fait qui intéressait aussi Chantale dans son travail de fin de session<sup>219</sup>, comme je le disais en introduction, et au-delà d'un questionnaire sur la modernité et la postmodernité résumé en conclusion et qui s'adresse plutôt à ma discipline, l'anthropologie. Or, il m'a semblé que ce problème était toujours bien de nature scolaire, c'est-à-dire qu'il concernait moins un effritement du complexe disciplinaire que son maintien, avec lui, celui d'un parcours scolaire structuré en grades.

Bien que des moyens valeureux et sûrement en partie efficaces pour lutter contre ces sentiments d'autodépréciation avaient été mis en œuvre à l'école Laviolette - l'utilisation d'une pédagogie coopérative et expressiviste, de l'instruction complexe, des sociogrammes -, ces moyens déployés dans la classe gardaient aussi intacte cette structure problématique : chacun dans son niveau apprenant en même temps les mêmes contenus, aidé d'une enseignante qui s'arme de pédagogie pour y parvenir, ou qui tente d'alléger les peines scolaires soit en créant dans sa classe un climat de convivialité inclusif et ludique (Chantale, Marie, Isabelle), soit en organisant la classe en ateliers (Geneviève, Mathilde), soit en intéressant et en rendant curieux par des leçons de choses (Mathilde et Étienne). Mais, peu importe l'efficacité de ces pédagogies à rendre plus supportable l'école pour les élèves, à la fin de l'année scolaire, les enseignantes toujours obligées de respecter ce découpage strict du temps d'apprentissage se voient obligées de les exposer à l'échec. Car à l'école Laviolette, l'unité de base de la scolarisation, la classe, n'avait ni été déconstruite par la postmodernité, ni transformée au moyen de pédagogies dites nouvelles d'une manière qui aurait vraiment permis de faire de l'école une école de la vie.

---

<sup>219</sup> Voir section 7.2

## CONCLUSION

Dans cette enquête, j'ai cherché à prolonger dans une ethnographie le sens que donnent les enseignantes d'une école primaire ordinaire à la grande question de l'éducation. Elle m'a conduite à réfléchir à la portée anthropologique, historique et sociologique des doutes et des certitudes dont est porteur leur travail : vouloir travailler ensemble, mais croire cela impossible ; ne pas trop s'en inquiéter au fond, car quelle joie l'enseignement peut-il procurer, même dans l'isolement, et peut-être même pour cette raison, qui en fait une activité d'autant plus héroïque et vocationnelle.

Divisées en deux parties, ma thèse décrit d'abord deux façons d'être seul dans l'école, deux visages de la solitude enseignante, visibles dans des espaces d'activités, à première vue, distincts, voire opposés par nature et leur finalité. À un niveau descriptif, elle cherchait à montrer dans ses grandes lignes l'activité qui s'y déroule et ses acteurs principaux dans leur quotidien ; côté système, dans les bureaux où l'on opère et décide, des enseignantes responsables et consciencieuses remplissant certains formulaires ; une directrice, au téléphone ou dans des réunions à la commission scolaire tentant d'en savoir plus sur l'avenir de son école ; côté classes, les mêmes enseignantes, dévouées au projet de transformer la société par l'éducation. D'une part, elle s'appuie sur une description du contraste entre le travail qui enferme dans une cage d'acier et le travail toujours porté par des idéaux et par un sens pour les personnes afin d'autre part, de donner à voir l'école comme une architecture politique (Foucault 1975) et un type d'habitation (Varenne et McDermott 1998) sous l'angle de cette dualité.

Dans le chapitre 3, j'ai d'abord cherché à démontrer qu'observée à partir de la mémoire des murs qui raconte l'histoire d'une école pour les enfants des « pauvres » ou d'une massification de l'éducation (3.1) et vue des corridors, des locaux et des bureaux (3.2), l'école Laviolette est un lieu dont la caractéristique principale est d'être « administrée », et administrée à partir d'instances situées à l'extérieur de son enceinte, selon des prérogatives qui ne relèvent ni de la pédagogie, ni du scolaire, mais d'une technocratie intéressée par la répartition de ressources humaines et matérielles. Les

descriptions proposées dans le chapitre 4 laissent voir que, de manière générale, cette gestion de l'école par une bureaucratie tend à confiner les enseignantes à leur salle de classe, là où elles peuvent vraiment agir. Pour cette raison et malgré le climat de convivialité qui règne dans l'école, l'équipe-école n'existe que sous la forme « documentaire » et administrative d'un plan de réussite, de quelques formations communes et de discussions, rares, dans la salle des professeurs, à propos des élèves. Parce qu'il manque de ressources financières, de temps (4.1), mais aussi de moyens politiques réels concernant l'école, en dépit des velléités de décentralisation des pouvoirs mise en avant par les réformes de 1979 et de 2000, s'impliquer à ce niveau « scolaire » ne semble pas en valoir la peine pour les enseignantes. Imaginer une autre fabrication de l'école, une perte de temps dont on manque déjà dans l'état actuel des choses. On préfère donc rester réaliste et payer le prix de la solitude, qui est aussi celui de l'ingratitude d'être enseignante sans détenir tous les moyens de l'éducation scolaire, sans être reconnue en tant qu'agente centrale de cette mission : rester, autrement dit, seule, héroïque, dans sa classe en y ménageant le plus possible ses forces pour y tenir longtemps, malgré cela, et continuer à y éduquer au moins « ses » élèves.

Que l'année 2015-2016 ait été une année de négociation des conventions syndicales m'a aussi conduite à interroger la manière dont les enseignantes se positionnent face à leur syndicat et le rôle que celui-ci joue dans l'organisation actuelle des écoles (sect. 4.2). Essentiellement ambivalentes face à celui-ci, les enseignantes sont partagées entre, d'un côté, la défense des « acquis » du mouvement syndical – la sécurité d'emploi, l'embauche sur liste d'ancienneté et la protection de l'autonomie professionnelle –, et d'autre part la reconnaissance que le type d'encadrement administratif et légal qu'implique leur convention collective, contribue au cloisonnement des classes entre elles, problème qui – sans être autant au cœur de leurs préoccupations que dans cette thèse – est également reconnu par les enseignantes de Laviolette qui ont accepté de participer à mon enquête.

Dans le chapitre 5, ces données sur le système d'éducation tel qu'il est observable du point de vue d'une école primaire ont été reprises et analysées à partir, d'une part, de la sociologie des organisations de Stephan Ball (2009, 2008, 2007) et, d'autre part, de

perspectives inspirées par la sociologie de Michel Freitag (2010, 2002, 1986). Des deux interprétations, la typologie des modes de régulation des collectivités développée dans *Dialectique et Société* (1986) et *L'oubli de la société* (2002) m'a semblé être la plus pertinente pour saisir la nature et le fonctionnement de l'administration scolaire. Elle éclaire en même temps la nature de la vie à l'intérieur de la classe en donnant à penser qu'elle appartient à un autre ordre, toujours ancrée dans une conception politico-institutionnelle de la vie en société.

Dans les chapitres 6, 7 et 8, qui constituent la seconde partie de la thèse, l'observation et la description auront porté plutôt sur la vie à l'intérieur de la classe. Il s'agissait de montrer les éthiques disciplinaires, éducatives et civiques toujours vivantes en son sein. À la différence des approches critiques de la pédagogie qui voient en celle-ci un reflet ou un instrument de l'économie et de l'État, j'ai cherché à montrer la force et l'ancienneté de la forme scolaire. En l'analysant à partir de la sociologie de l'école primaire proposée par Vincent, il est en effet possible de voir qu'au-delà des réformes et en dépit des grands bouleversements sociétaux qui affectent Centre-Sud et le « système d'éducation », les moyens et les finalités de l'éducation scolaire ont en réalité peu changé.

Ni les logiques opérationnelles-décisionnelles qui caractérisent l'environnement administratif encadrant la classe, ni l'installation d'une société du contrôle ou la montée d'une biopolitique, ni les transformations récentes des modes de production à l'ère du capitalisme flexible ne m'ont semblé avoir véritablement pénétré son enceinte. Toujours ancrée dans ce qui précède et a survécu à ces grands bouleversements, l'école primaire continue à « éduquer » et à « moraliser », à faire évoluer des méthodologies inventées il y a plus de trois siècles par Jean-Baptiste de La Salle pour y parvenir. Les pédagogies, bien qu'elles aient perdu leur sévérité, continuent, autrement dit, à être conformes aux logiques inscrites à leurs fondements : l'instrumentalisation de l'instruction à des fins de moralisation, la lenteur calculée et la durée longue de la scolarisation, et surtout l'enseignement simultané dans une salle de classe associée à un niveau comme dispositif essentiel à la consolidation et à la reproduction de la forme scolaire comme type spécifique d'exercice d'un pouvoir (Vincent 1980).

À un niveau analytique, les arguments proposés tout au long de la thèse cherchent plutôt à montrer la relation qu'entretiennent ces deux univers – monde de la classe et monde de l'école composante d'un système – qu'en apparence parallèle. Sous un premier angle, la dépossession à toute fin pratique d'un pouvoir d'action des enseignantes sur « l'école » s'explique par le caractère bureaucratique de son administration. Utilisée comme refuge, la fermeture des classes sur elles-mêmes protégerait l'enseignement de l'anomie que génère l'administration de leur école par une bureaucratie. Mais sous un autre angle, leur enclavement peut aussi être compris comme la conséquence d'un corporatisme, un corporatisme ancien et consubstantiel à la structure fondamentale de l'école. L'école étant en réalité un collège, les classes seraient en fait les « chasses gardées » de ses membres. Sa bureaucratisation, plutôt que d'expliquer l'isolement et la solitude enseignante, ne serait qu'un phénomène secondaire par rapport à cette réalité première de l'école. Unité de base aussi du « système » qui gère l'éducation scolaire, c'est en s'alimentant de projets de réforme de l'éducation et d'intervention dans les milieux scolaires (Gagné 2007), en détournant la vocation d'enseigner à des fins systémiques autoréférentielles que celui-ci se serait constitué.

Sans priver les enseignantes des moyens nécessaires pour éduquer dans *leurs* classes *leurs* élèves, ce « parasitage » bureaucratique les priverait cependant de ceux qui seraient nécessaires à une prise en charge active de leur école et à la mise en œuvre de certains réaménagements des services éducatifs impliquant un décroisement de leurs classes. Mais puisque leur projet pédagogique cherche d'abord à changer la société par l'éducation, les enseignantes ne ressentent pas la nécessité de mettre en place un tel « gouvernement » de l'école par les enseignantes. Pour arriver à leurs fins – des fins moins scolaires (concernant l'ensemble de la scolarité des enfants) que pédagogiques (concernant l'éducation et la socialisation des élèves en salle de classe) –, les possibilités d'intervention offertes par le dispositif de la salle de classe sont amplement suffisantes.

À un niveau plus strictement ethnologique, j'ai aussi cherché à saisir l'enseignement comme une performance « culturelle », en m'appuyant sur la définition

proposée par Hervé Varenne et Ray McDermott de la notion de « culture », qui explique que « *without a culture we would not know what our problems are; culture, or better, the people around us in culture, help to define the situation-specific, emotionally demanding, and sensuous problems that we must confront. We might just as well say the culture. [...]* It is from life inside this trap that we often get the feeling that working on problems can make things worse » (Varenne et McDermott 1998: 143).

À travers les portraits de classes, je me suis intéressée au pôle positif de cette problématisation : aux valeurs qui animent les enseignantes, c'est-à-dire à ce qu'elles jugent être les solutions des problèmes qu'elles affrontent. En documentant sous cet angle leur enseignement, j'ai été conduite à décrire la poursuite d'un projet utopique de transformation de l'être humain. Car, derrière le petit monde de la classe, se cache en fait toujours une conception moderne de la société et du sujet, c'est-à-dire de l'éducation d'une personne morale, qui ne fait pas aux autres ce qu'elle ne voudrait pas qu'on lui fasse, qui a découvert les principes d'une Raison universelle. Alors que les enseignantes cherchent toujours à changer la société par l'éducation et à éduquer à travers l'instruction, chacune perfectionne et cultive en même temps une façon spécifique d'y parvenir : en enseignant un gouvernement de soi et des autres (Geneviève), à réfléchir à ses actes et à affirmer sa parole (Étienne), à se soucier des autres et à les reconnaître (Annie), à s'exprimer et expérimenter (Isabelle et Marie) à socialiser (Chantale). La salle de classe constitue en ce sens un terrain d'enquête pour saisir ce qu'il reste de ces idéaux modernes, de ces modes de subjectivation, toujours bien vivants dans ce lieu.

Il m'a semblé par ailleurs que de l'observation de l'école comme composante d'un système social constituait plutôt un terrain pour saisir les problèmes, les impasses, les apories auxquels aboutissent ces idéaux modernes travaillés par l'éducation scolaire. En reprenant l'analyse de Michel Freitag, poussés à leur limite extrême, les principes qui sont aux fondements de la modernité auraient conduit à l'adoption de formes de plus en plus individualistes d'existence. Ceci aurait favorisé l'émergence de régulations sociétales « systémiques » qui font l'économie de la dimension politique et culturelle de la vie

humaine, transformant « l'activité subjective tournée vers le social [...] en une action protectrice d'une sphère singularisée d'autonomie privée » (Freitag 2002 : 81).

En somme, plutôt que de conduire à une analyse qui aurait démontré la superposition de deux logiques distinctes, à la séparation de l'école en deux zones indépendantes d'activités, l'utilisation de la pensée de Michel Freitag pour saisir cette configuration culturelle de l'espace scolaire laisse voir comment le type d'action sociale propre à la classe se prolonge sous une forme aporétique dans le système. Autrement dit, elle laisse voir comment les visions du sujet véhiculé par le projet moderne d'éduquer à une éthique civique de la vie en société conduiront éventuellement à l'automatisation de la vie collective et à la consolidation de systèmes sociaux dans lesquels la liberté individuelle n'est en fait qu'une forme de solitude qui dépossède les personnes d'un pouvoir d'action politique au sens arendtien du terme.

En plus de ces clés d'interprétation de la modernité comme projet de transformer la société par l'éducation, les enseignements prodigués en salle de classe donnaient aussi à voir une problématisation spécifique de la vie collective constituée à travers une habitation commune de ce lieu où se situe l'école Laviolette : le Québec, et son héritage catholique.

Dans le portrait d'Annie, figure de l'enseignante missionnaire, qui a fait ses vœux de pauvreté et qui éclaire sa pratique d'une lumière intérieure, c'est d'abord l'ancrage du rôle de pédagogue dans des formes de socialité ancienne, collégiale et catholique qui se laisse saisir. Car qu'elles se trouvent à l'intérieur de la classe ou à l'extérieur de son enceinte dans le système d'éducation importe peu pour celles qui se vouent ainsi à la pédagogie, tous les êtres humains étant au fond partout les mêmes, éducatibles en tout lieu et à tout heure, à condition toutefois de savoir les reconnaître là où ils se trouvent, de les entendre et de les voir en dépit du bruit généré par l'activité collective. Or, une telle posture facilite sûrement l'encadrement bureaucratique du travail des enseignantes. Occupées à leur œuvre et à leur mission qui portent sur la transformation des personnes, les questions d'ordre politique, voire sociétale, préoccupent en conséquence peu les enseignantes. « Changer le système et la société, pourquoi ? » ont semblé vouloir me dire Annie et ses

collègues, lorsque l'on peut y affecter profondément la vie des enfants dont on nous confie la charge: changer société et système, une personne à la fois. De sorte que si, comme le soutient Hannah Arendt, la crise de l'éducation est sûrement à la fois un reflet et un effet de la crise de la culture (Arendt 2012a), il est aussi possible de voir dans la poursuite de vocations pédagogiques – d'une croyance en la possibilité de transformer seule la société par l'éducation – une cause de l'agrandissement et de la consolidation d'un domaine du « social », en somme, de l'aggravation de la crise.

À partir de l'école Laviolette, une école primaire au Québec, il est aussi possible de saisir certains des principes au fondement de cette « gigantesque administration ménagère » (*idem*). Ceux-ci m'ont semblé toujours marqués par l'influence d'une conception personnaliste de l'action sociale (Warren et Meunier 2002) autant défendue par les enseignantes de Laviolette que par les nombreux fonctionnaires et intervenants qui gravitent autour de l'école. Cependant et alors qu'il est sûrement difficile de continuer à croire à ce programme pour ces autres acteurs de l'école, ceux qui y tiennent toujours une classe possèdent, en plus du grand moyen de la pédagogie, certains des outils développés par la sociologie appliquée (utilisés depuis longtemps par les bureaucrates et maintenant utilisés dans la classe de Chantale) pour poursuivre l'ambition d'une conversion du monde à la justice sociale. Par-delà les ruptures historiques et les décennies, il m'a semblé que cette vocation habitait toujours l'école québécoise qui s'est d'ailleurs donné pour mission, avec la dernière réforme de l'éducation, de socialiser, en plus d'instruire et de qualifier.

Notons qu'il y aurait aussi eu un grand intérêt à suivre la directrice dans les réunions tenues à l'extérieur de l'école, à aller voir dans les officines du système, à la Commission scolaire de Montréal entre autres, quelle forme prend plus exactement la fin de la modernité, le désenchantement technocratique de l'école: ce qui arrive, autrement dit, lorsque l'on cesse de croire en la possibilité de changer la société pour croire plutôt en celle d'intervenir sur les milieux sociaux. M'y aurait-on accueillie aussi chaleureusement qu'à l'école Laviolette ? Ouvert les portes des bureaux comme on m'a ouvert les portes des salles classes dans lesquelles, il me semble, j'ai pu entrer, sûrement parce que l'on s'y sentait seul, loin des intrigues et des discussions qui occupent en général le monde des

adultes (sûrement nombreuses à la CSDM), mais aussi parce que j'étais moi-même membre de la corporation des enseignants ?

Mais, je suis plutôt resté dans l'école Laviolette, dans ses classes, où il m'a semblé que cette « sortie religieuse du religieux » (Warren et Meunier 2002), ou plus précisément cette sortie québécoise de la société canadienne-française, peut être analysée comme la poursuite d'une lutte contre le silence : et donc aussi comme une révolte contre un certain type de religiosité et de socialité. Au repli sur soi qu'impose la confession, à cette obligation de parler pour se confesser qui est, paradoxalement une violation du silence imposé partout ailleurs (Moreux 1982), Marie, avec Chantale et Isabelle, héritières de la génération lyrique (Ricard 1994), ont opposé le projet de faire de leur classe un milieu inclusif. Leur vocation d'enseignante vise en effet plus directement cette finalité et passe par une volonté de permettre à tous de trouver une place, c'est-à-dire une place où chacun d'entre eux se sentirait heureux, à l'aise pour faire l'expérience de son corps et de sa voix : pour s'exprimer.

La dernière réforme a en effet été pour elles l'occasion de poursuivre ce projet lyrique qui cherche à faire advenir une « *société plus créative* » comme me le dira Isabelle dès le premier jour de mon terrain. La vie à l'intérieur de ces trois classes et les raisons qui animent ces enseignantes, laissent cependant filtrer que cet élan d'émancipation créative du social a été et est toujours moins léger qu'il n'y paraît, dans la mesure où il cherche aussi, à travers ces moyens « innocents » que sont les chansons, les arts plastiques, les cours de Zumba et d'improvisation, à créer des conditions dans lesquelles l'on peut effectivement s'exprimer, c'est-à-dire, en toute confiance, « *faire porter sa voix* » (Isabelle), aller « *loin dans son imagination* » (Marie), sans avoir peur d'être jugé et humilié, ni sentir la nécessité de se censurer.

Contre « le vieux silence des générations anciennes » et le « silence de certaines classes sociales »<sup>220</sup>, contre le labeur de la société semi-industrielle qu'était la société

---

<sup>220</sup> Fernand Dumont déjà cité dans la section 2.1

canadienne-française, contre son élitisme également, un enseignant de l'école Laviolette y faisait aussi la leçon : une leçon d'Univers social. Son observation et sa description laissent en effet voir que si cette leçon est toujours bien une leçon de morale, elle est aussi plus que cela : une leçon de choses, une transmission d'un désir de savoir, de se cultiver, d'apprendre des nouveaux mots, plus radicalement de parler en échangeant des raisons et des connaissances. Pris dans une tension entre une critique du « *pays de la théorie* » et une valorisation du métier, en dépit du fait que le métier d'enseignant est un métier intellectuel le discours d'Étienne rappelle l'histoire de l'éducation. Marquée à la fois par son cléricisme, son conservatisme social et les différences de classes qu'ils contribueront à reproduire tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, cette histoire se répercute toujours sur « l'univers social » du Québec contemporain. À l'école Laviolette, neuf enseignants sur onze comptent d'ailleurs parmi la première génération dans leur famille à avoir obtenu un diplôme universitaire.

Mais, si le discours d'Étienne rappelle d'un côté cette expérience québécoise, il la surmonte, de l'autre, en actes et surtout en paroles, c'est-à-dire par ses cours magistraux, intéressants, ludiques, instructifs, dont la portée est parfois même culturelle, à l'image de ceux donnés par ses collègues également. Faits pour intéresser son petit public à un monde lointain, à l'extérieur d'eux-mêmes, ces cours et ces leçons s'adressaient autant à ceux qui n'avaient jamais eu la possibilité de s'aventurer au-delà du boulevard Papineau qu'à ceux venus de l'autre bout de la planète pour y assister. Ces enfants du monde et du troisième millénaire auront-ils raconté à leur famille la légende de l'Iroquoien vaillant?

Pour le savoir, il aurait fallu cependant que je les suive avec leurs parents, qui venaient parfois les chercher dans la cour de l'école à la fin des classes. J'ai plutôt choisi de faire une autre fois et en la bonne compagnie des enseignantes et des élèves de l'école Laviolette, le tour de ma propre culture pour y prendre cependant, cette fois-ci, la parole. Ce qui était par ailleurs aussi une façon de tenter d'en sortir.

## ANNEXE 1

### Schéma d'entrevue – enseignantes

*« Enseigner et apprendre à l'école du Renouveau pédagogique : enquête en amont et en aval de la dernière réforme de l'éducation au Québec »*

#### **Section 1: Parcours professionnel**

- 1- À quelle université avez-vous étudié? Dans quel programme et en quelles années?
- 2- En quelle année avez-vous commencé à pratiquer le métier d'enseignante?
- 3- Pouvez-vous me parler des raisons qui vous ont amenée à vouloir devenir enseignante?

#### **Section 2 : Le Renouveau pédagogique : ses effets**

- 4- Comment l'implantation de la réforme vous a-t-elle été présentée? Dans quel contexte?
- 5- Quels ont été les premiers « signes » qu'une transformation du système d'éducation était en cours?
- 6- Si vous avez commencé à étudier ou à travailler dans le domaine de l'enseignement avant le Renouveau pédagogique, pouvez-vous décrire comment les changements apportés ont affecté vos études ou votre travail dans les premiers mois de son implantation?
- 7- Si vous enseigniez déjà avant la réforme, quels aspects de votre enseignement avez-vous d'abord modifiés?
- 8- Si vous enseigniez déjà avant la réforme, pouvez-vous en décrivant une journée scolaire ordinaire comparer votre manière d'enseigner avant et après son implantation?
- 9- Si vous n'enseigniez pas encore lors de la mise en œuvre de la réforme, pouvez-vous en décrivant une journée scolaire ordinaire comparer votre enseignement à celui que vous avez reçu lorsque vous étiez un élève de l'école primaire.
- 10- Quelles méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisez-vous aujourd'hui que vous n'utilisiez jamais avant l'implantation de la réforme ou que vous n'aviez jamais vu vos enseignants utilisées alors que vous étiez élève?
- 11- Comment auriez-vous enseigné et évalué cet élément du curriculum (X) avant la réforme?

- 12- Pouvez-vous me parler de ce qui, selon vous, caractérisait l'éducation prodiguée dans les écoles primaires québécoises avant l'implantation de la réforme?
- 13- Selon vous, la réforme a-t-elle eu aussi un impact sur le domaine de la gestion (discipline) et de l'organisation de la classe (temps et espace)?
- 14- Selon vous, quel est le changement le plus important apporté par le Renouveau pédagogique?
- 15- Qu'est-ce que la réforme n'a pas changé?
- 16- Diriez-vous que le Renouveau pédagogique a affecté votre conception de l'éducation? En quoi l'a-t-elle ou non transformée?

### **Section 3 : L'application de l'approche par compétence et l'utilisation de la notion d'autonomie**

- 17- Le Renouveau pédagogique place au cœur de la pédagogie l'autonomie de l'élève et la formation de compétences. Quelles sont, selon vous, les méthodes d'enseignement et d'évaluation qui correspondent le mieux à cette conception de l'éducation? Pourquoi?

#### *Approche par compétences*

- 18- Dans cette activité (X), quelles compétences cherchiez-vous à enseigner et évaluer?
- 19- Pourquoi avez-vous choisi cette activité éducative (X) pour enseigner ou évaluer cette compétence (X)?
- 20- Comment avez-vous appris cette méthode d'enseignement ou d'évaluation (formation initiale, collègues, revue pédagogique, les enseignantes de l'école primaire que vous avez fréquentée...)?
- 21- Parmi les quatre ordres de compétences transversales (intellectuel, méthodologique, personnel et social, communication) lequel occupe la place la plus importante dans votre pratique d'enseignante ? Pourquoi ?
- 22- Parmi les quatre domaines généraux de formation (santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre ensemble et citoyenneté), lequel occupe la place la plus importante dans votre pratique d'enseignante? Pourquoi ?
- 23- Quelle importance accordez-vous dans votre pratique à l'enseignement et à l'évaluation des compétences transversales et des domaines généraux de formation par rapport à celles des domaines d'apprentissage ?
- 24- Quelle est selon vous la différence entre enseigner des compétences et enseigner des connaissances ?

- 25- Évalue-t-on selon vous de la même manière l'apprentissage de connaissances et l'apprentissage de compétences ?

*Autonomie :*

- 26- Pourriez-vous décrire une situation d'apprentissage dans laquelle un élève a fait preuve d'autonomie?
- 27- Pourriez-vous décrire une situation d'apprentissage par laquelle un élève est devenu autonome ?
- 28- Pourquoi, selon vous, certains élèves sont-ils plus autonomes que d'autres ?
- 29- Pourquoi, selon vous, certains élèves sont-ils moins autonomes que d'autres ?

**Section 4 : Points de vue sur la réforme**

- 30- Selon vous, quels sont les points forts de la dernière réforme de l'éducation ?
- 31- Selon vous, quels sont ses points faibles ?
- 32- Le Renouveau pédagogique a-t-il permis de régler certains problèmes ? Lesquels ?
- 33- A-t-il aussi et-ou plutôt généré de nouveaux problèmes ? Lesquels ?
- 34- Si vous étiez ministre de l'Éducation, sur quoi feriez-vous porter la prochaine réforme de l'éducation (la pédagogie, les contenus d'apprentissage, l'organisation du temps et de l'espace dans les écoles, la répartition des ressources financières, etc.) ? Quels sont les problèmes que vous chercheriez à régler? Quelles solutions proposeriez-vous?

**Section 5 : Conceptions d'une éducation réussie**

- 35- Quelles qualités humaines une éducation réussie devrait-elle développer ?
- 36- Que devrait-elle viser (l'insertion dans un emploi, le développement de son potentiel individuel, l'amélioration de la vie en société, etc.)?
- 37- Dans quelle mesure le Renouveau pédagogique permet-il d'atteindre cet idéal ?
- 38- Dans quelle mesure nuit-il à l'atteinte de cet idéal ?
- 39- Quels aspects de votre pratique d'enseignant et du fonctionnement actuel du système scolaire correspond le mieux à votre vision d'une éducation réussie ? Pourquoi ?
- 40- Qu'est-ce qui dans votre pratique d'enseignante et dans le fonctionnement actuel du système scolaire empêche l'atteinte de cet idéal ?
- 41- Selon vous, cet idéal pourrait-il un jour être atteint ? Si oui, que faudrait-il améliorer et changer pour qu'il se réalise ?



## BIBLIOGRAPHIE

ABÉLÈS Marc.

2000. *Un ethnologue à l'Assemblée*. Paris : Odile Jacob.

ANDERSON LEVITT, Kathryn

2006. *Anthropologie de l'éducation: pour un tour du monde*. Paris : De Boeck.

2006a. «Les divers courants en anthropologie de l'éducation». *Education et sociétés*. 17 (1) : 7-27.

APPLE, Micheal W.

1982. *Education and power*. Boston : Routledge and Kegan Paul.

ARENDT Hannah

2012. *L'humaine condition*. Paris, Gallimard.

2012a. La crise de l'éducation. in *L'humaine condition*. Paris : Gallimard, 743-762.

2012b, Condition de l'homme moderne, in *L'humaine condition*, Paris, Gallimard, 51-319.

1992. *Condition de l'homme moderne*, [traduction de *The Human Condition*, London, Chicago. University of Chicago Press, 1958 ; première traduction française en 1961]. Paris : Pocket

1967, *Essai sur la révolution*. [traduction de *On Revolution*. New York : Viking Press, 1963]. Paris : Gallimard.

ARIÈS, Philippe

1975. *L'enfant sous l'ancien régime*. Paris : Le Seuil.

AUDET, Louis-Philippe

1971. *Histoire de l'enseignement au Québec*. Montréal : Les Éditions HRW.

AUGÉ, Marc

1994. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion.

1992. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Le Seuil.

1986. *Un ethnologue dans le métro*. Paris : Hachette.

BAILLARGEON, Normand

2008. « De bien fragiles assises: le constructivisme radical et les sept péchés capitaux ». in R. Comeau et J. Lavallée (dirs). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB éditeur, 59-84.

2009. *Contre la réforme, La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- BALANDIER, Georges  
*Le Pouvoir sur scènes*. Paris : Balland.
- BALL, Stephan J.  
 2009. "Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'". *Journal of Education Policy*. 24 (1): 83-99.  
 2008. "New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education". *Political Studies*. 56(4): 747-765.  
 2007. *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- BALL, Stephen J., & EXLEY, Sonia (2010)  
 2010. "Making policy with 'good ideas': policy networks and the 'intellectuals' of New Labour". *Journal of Education Policy*. 25(2): 151-169.
- BAUMAN, Zygmunt  
 2003. *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité*. Rouergue : Les Incorrects.
- BECKER, Howard  
 2014. « Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes ». *Recherches qualitatives*. 33 (1) : 1-8.
- BÉLANGER, Pierre W. & Rocher, Guy  
 1970. *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation : textes*. Montréal : Hurtubise.
- BERNSTEIN, Basil  
 2007, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. [traduit de l'anglais par G. Ramognino Le Déroff et P. Vitale]. Québec : PUL.
- BERTHIER, Patrick  
 1996. *L'ethnographie de l'école. Éloge critique*. Paris : Anthropos.
- BISCHOFF, Manfred  
 2008. «Une brève présentation de la sociologie dialectique de Michel Freitag ». *Économie et Solidarités*. 39 : 2 :146-153.
- BISSONNETTE, Steve & al.  
 2005. *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

- BISSONNETTE, Steve & al.  
2010. « La revue Vie pédagogique un discours à sens unique ». in M. Mellouki (dir.). *Promesses et ratés de la réforme scolaire au Québec*. Québec : PUL : 121-143.
- BOLTANSKI, Luc & CHAPIELLO, Ève  
(1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BONNY, Yves  
2002. *Introduction : Michel Freitag ou la sociologie dans le monde* In : *L'oubli de la société : Pour une théorie critique de la postmodernité* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/24127>.
- BOUMARD, Patrick  
2011. *Des ethnologues à l'école*. Paris : L'anthropologie au coin de la rue, Téraèdre.  
1997, *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : PUF.  
1978, *Un conseil de classe très ordinaire*. Paris : Stock.
- BOUMARD, Patrick & BOUVET, Rose-Marie  
2007. «La Société européenne d'ethnographie de l'éducation». *Ethnologie française*. 37 (4) : 689-697.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude  
1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.  
1970. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.
- BOURDIEU, Pierre  
(1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert  
(1976). *Schooling in capitalist America*. Londres: Routledge.
- BUDDE, Ray  
1988. *Education by Charter: Restructuring School Districts. Key to long-term continuing improvement in American education*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.
- BULLE, Nathalie  
2009. *L'école et son double : essai sur l'évolution pédagogique en France*. Paris : Hermann.
- BUNZL, Matti  
2008. « The Quest for Anthropological Relevance: Borgesian Maps and Epistemological Pitfalls ». *American Anthropologist* 110 (1) : 53-60.

- BUTT, R. & al.  
1990. "Bringing Reform to Life: Teachers stories and professional development".  
Cambridge Journal of Education. 20 (3) : 255–268.
- CARPENTIER-ROY, M.-C. et PHARAND, S.  
1992. *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire, rapport de recherche*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- CERQUA, Anthony & GAUTHIER, Clermont  
2010. « Esprit, es-tu là ? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec ». in M. Mellouki (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : PUL : 21-50.  
2010a, « *Esprit, es-tu là?* ». Québec : PUL.
- CHARLAND, J.-P.  
2005. *Histoire de l'éducation au Québec, De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent : Édition du Renouveau pédagogique Inc.
- CHARRON, Richard  
2018. « Directions d'établissements scolaires au Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 04, 1994, <http://journals.openedition.org/ries/4189> ; DOI : 10.4000/ries.4189.
- CHEVRIER, Marc (coord.)  
2010. *Par-delà l'école-machine. Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*. Québec : Multimondes.
- COLLIOT-TISABELLE, Catherine  
2014. *La sociologie de Max Weber*. Paris : La Découverte.
- COMEAU R. et LAVALLÉE J.  
2008. *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB éditeur.
- COULON, Alain  
2007[1987]. *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.  
1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.  
1988. « Note de synthèse [Ethnométhodologie et éducation] ». *Revue française de pédagogie*. 82 : 65- 101.
- CSÉ (Conseil supérieur de l'éducation)  
2016. *Remettre le cap sur l'équité, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Éditeur officiel du Québec.  
2003. *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire. Avis au Ministre de l'éducation*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

2006. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2006 : Agir pour renforcer la démocratie scolaire. Québec : Éditeur officiel du Québec.
1998. *L'école, une communauté éducative voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
1994. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
1984. *La condition enseignante*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
1970. *La situation du personnel enseignant dans l'organisation scolaire*. in p.W. BÉLANGER & G. Rocher. *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation : textes*. Montréal : Hurtubise.
1969. *L'activité éducative*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- CUCHE, Denys  
(2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- DEBARBIEUX, Bernard  
2014, « Les spatialités dans l'œuvre d'Hannah Arendt ». *Cybergeo : European Journal of Geography* [en ligne]. <http://journals.openedition.org/cybergeo/26277> [consulté le 06 août 2018].
- DELALANDE, Julie  
2001. *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DELEUZE, Gilles  
1990. « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle ». *Pourparlers*. Paris : Les Éditions de Minuit : 240-247, publié in *L'autre Journal*. 1 : mai 1990.
- DESBIENS, Jean-Paul,  
1960. *Les Insolences du frère Untel*, Montréal : Les Éditions de l'Homme.  
1973. *Dossier Untel*. Montréal Éditions du Jour.
- DEROUET, Jean-Louis; SIROTA, Régine et VAN ZANTEN, Agnès  
1990, « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe ». in V. Isambert (dir.). *Sociologie de l'éducation*. Paris : INRP-L'Harmattan.
- DESCOMBES, Vincent  
(2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.

- DE VAUJANY, François-Xavier & MITEV, Nathalie  
2015. « Introduction au tournant matériel en théories des organisations. *Economica* », *Les théories des organisations*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01215557>.
- DRAELANTS, Hugues  
2006. « Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel ». *Communication et organisation*. DOI : 10.4000/communicationorganisation.3471
- DUFOUR, Andrée  
(1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Boréal.
- DUMONT, Fernand  
1968. *Le Lieu de l'homme - la culture comme distance et mémoire*, Montréal, Bibliothèque Québécoise.  
1997. *Récit d'une émigration, Mémoires*. Montréal. Boréal.  
1995. *Raisons communes*. Montréal. Boréal :1995.  
1993. *Genèse de la société québécoise*. Montréal : Boréal.
- DURKHEIM, Émile  
1922. Éducation et sociologie. Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim (1922). Éducation et sociologie. Repéré à [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/education\\_socio/education\\_socio.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html).
- DURU-BELLAT, Marie et VAN ZANTEN, Agnès  
1999. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- ERNY, Pierre  
1981. *Ethnologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- FALARDEAU, Érik & SIMARD, Denis  
(2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec : PUL.
- FASSIN, Didier  
2008. « La politique des anthropologues ». *L'Homme* [En ligne], 185-186 (janvier-juin).  
2001. «The Biopolitics of Otherness: Undocumented Foreigners and Racial Discrimination in French Public Debate». *Anthropology Today*. 17 (1): 3-7.
- FASSIN, Didier & MEMMI, Dominique  
(2004). *Le gouvernement des corps*. Paris : Éditions de l'École Pratiques de Hautes Études en Sciences Sociales.

FENDLER, L.

1998. «What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject», *In* T. Popkewitz et M. Brennan (eds). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York. Teachers College.

FILIOD, Jean-Paul

2007. « Anthropologie de l'école. Perspectives ». *Ethnologie française*. 37 (4): 581-595.

FILLOUX, Jean-Claude

1992. « Étude critique: Michel Foucault et l'éducation ». *Revue française de pédagogie*. 99 : 115-120.

FOUCAULT, Michel

2004. *Naissance de la biopolitique*. Cours au Collège de France, 1978-1979. Paris : Gallimard Seuil.

1994, *L'oeil du pouvoir* [entretien avec J.-P. Barou et M. Perrot], *in* Bentham (J.), *Dits Ecrits III*. texte 195.

1982, *Espace, savoir et pouvoir* [entretien avec P. Rabinow], [traduction de . F. Durand-Bogaert]. Skyline. *Dits Ecrits IV*, texte 310.

1975, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*. Gallimard : Paris.

FREITAG, Michel

2002, *L'oubli de la société : Pour une théorie critique de la postmodernité*, Nouvelle édition [en ligne], Rennes : Presses universitaires de Rennes. Repéré à <<http://books.openedition.org/pur/24122>>. DOI : 10.4000/books.pur.24122.

2004. « L'avenir de la société : globalisation ou mondialisation ? ». *Sociologies*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3379>.

1986. *Dialectique et société*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

GAGNÉ, Gilles (dir.)

(1999). *Main basse sur l'éducation*. Québec : Éditions Nota bene.

GAGNÉ, Gilles

2008. « Le virage du succès. Sociologie d'une opération ». *in* *Contre la réforme pédagogique*. R. Comeau et J. Lavallée (dirs), Montréal, VLB éditeur: 24-48.

GAGNON, Nicole & GOULD, Jean

1990. « De l'école à l'université: quelle scolarisation. ». *in* Fernand Dumont, *La société québécoise après 30 ans de changements*. Québec : L'Institut québécois de recherche sur la culture: 131- 142.

- GAGNON, Robert  
1996. *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*. Montréal : Boréal.
- GARCION-VAUTOR, Laurence  
2003. « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*. 33 (1) : 141-148.
- GARFINKEL, Harold  
2007. *Recherches en ethnométhodologie*. [traduit de l'anglais (USA) par Michel Barthélémy [et al.] ; traduction coordonnée par Michel Barthélémy et Louis Quéré], Paris : PUF.
- GASPARINI, Rachel  
2000. *Ordres et désordres scolaires: la discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset.
- GAUTHIER, Clermont & TARDIF Maurice  
(2005). *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Chenelière éducation.
- GAUTHIER Clermont & SIMARD Denis,  
2010, « Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition », in M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme scolaire au Québec*. Québec : PUL.
- GAUVREAU, Michael  
2008. *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*. Montréal : Fides.
- GAYET, Daniel  
2003. *Côté cour, côté classe*. Paris : INRP.
- GEAY, Bertrand  
2009. « L'impératif d'autonomie... et ses conditions sociales de production », *Comment penser l'autonomie ?* Marlène Jouan et Sandra Laugier (dirs). Paris: PUF.
- GEERZT, Clifford  
(1973). *The Interpretation of Cultures*. New York : Basic Book.
- GILMORE, Perry  
1985. *Silence and Sulking : Emotional Display in the Classroom*. in D. Tannen and M. Saville-Troike (eds). *Perspective on science*. New York : Routledge: 90-99.

- GIRAUDEAU, Martin  
2007. « Book review: changer de société - refaire de la sociologie ». *Sociologie du travail*, 49 (3) :412-414
- GIROUX, Éric,  
2005. *Vue sur le pont, Quartier Sainte-Marie*. Montréal : Écomusée du fier monde, Bibliothèque nationale du Québec.
- GIROUX, Henry A.  
1983. *Theory and Resistance in education*. New York: Bergin and Garvey.
- GODBOUT, Louis  
(2010). *Hiérarchie*. Montréal: Liber.
- GOULD, Jean  
1999. « Des bons pères aux expert », *Société*. 20-21: 111-181.  
2003, « La genèse catholique d'une modernisation bureaucratique ». in Stéphane Kelly (dir.). *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. Québec : Presses de l'Université Laval :145-175.
- GOFFMAN, Erving  
1968. *Asiles; Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. [traduit de l'anglais par L. et C. Lainé]. Paris : Éditions de Minuit.
- GRAEBER, David  
2015. *Bureaucratie*. [traduit de l'anglais par Françoise et Paul Chemla], Paris : Éditions les liens qui libèrent.
- GRANT WELNER, Kevin & CHI, Wendi C.  
2008. "Current Issues in Educational Policy and the Law". Charlotte North Carolina: Information Age Publishing .Inc.
- GRECO, Maria Beatriz  
2007. *Rancière et Jacotot. Une critique du concept d'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- GROS, Étienne  
2010. «Foucault et « la société punitive »». *Pouvoirs*. 135 : 5-14.
- GUIMON, Gérard  
2009 « La réforme de l'éducation et le Renouveau pédagogique au Québec : Les faits saillants ». *Pédagogie collégiale* : 22 (3) : 29-34.
- GUINDON, Hubert  
1990. *Tradition, modernité et aspiration nationale de la société québécoise*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

- HABERMAS, Jürgen  
 (1987). *Théorie de l'agir communicationnelle*. [traduit de l'allemand par Jean-Marc Ferry]. Paris : Fayard.
- HAMELIN, Jean & GAGNON, Nicole  
 1984. *Histoire du catholicisme québécois. Volume III: Le XXe siècle. Tome 1: 1898-1940* HAMELIN Jean. *Tome 2: De 1940 à nos jours*. Sous la direction de Nive Voisine. Montréal: Boréal Express.
- HEATH, Shirley B.  
 1983. *Ways with Words, Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- HENRY, Jules  
 (1973). *Sham, Vulnerability and Other Forms of Self Destruction*. New York : Vintage.
- HIRTT, Nico  
 2009, «L'approche par compétence: une mytification pédagogique». *L'école démocratique*, 39.
- ILLICH, Ivan  
 1971. *Une société sans école*. [trad. de l'anglais par Gérard Durand]. Paris : Le Seuil.
- INCHAUSPÉ, Paul  
 2007. *Pour l'école, lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.
- KAHLENBERG, Richard D.  
 2008. The Charter School Idea Turns 20. A History of Evolution and Role Reversals. *Education Week*. Repéré à [http://www.edweek.org/ew/articles/2008/03/26/29kahlenberg\\_ep.h27.htm](http://www.edweek.org/ew/articles/2008/03/26/29kahlenberg_ep.h27.htm).
- KANT, Emmanuel  
 1994 [1795]. *Métaphysique des mœurs*, [traduction, présentation, bibliogr. et chronologie par Alain Renaut]. Paris : Flammarion.
- KELLY, Stéphane (dir.)  
 2003. *Les idées mènent le Québec : essais sur une sensibilité historique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

KOLDERIE, Ted

2005. "Ray Budde and the Origins of the 'Charter Concept'" , *The Center for Education Reform*. Repéré à <http://www.edreform.com/index.cfm?fuseAction=document&documentID=2>

LA MAISON DU FIER MONDE

1984. *Entre l'usine et la maison*. Collection Centre Sud, c'est toute une histoire, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

1985. *Rues et Pignons*. Collection Centre Sud, c'est toute une histoire, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

LAPASSADE Georges

1998. *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.

1993. *Guerre et paix dans la classe*. Paris : Armand Collin.

LAPASSADE G. et al.

1987. *L'université en transe*. Paris : Syros.

LASSISTER, Luke Eric

2005. *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago : University of Chicago Press.

LATOUR, Bruno

2007. *Changer de société, refaire de la sociologie*, [traduit de l'anglais par Nicolas Guilhot et révisé par l'auteur]. Paris : La Découverte.

LATOUR, Bruno & WOOLGAR, Steve

1988. *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

LE BLANC, Guillaume

2006. *La pensée Foucault*. Paris : Ellipses.

LEFEBVRE, Henri

1991. *The Production of Space*. Oxford : Blackwell.

LEGENDRE, Marie-Françoise

2004. «Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation», in M. Tardif et C. Gauthier. *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

2004(a). « Jean Piaget et le constructivisme en éducation », n M. Tardif et C. Gauthier (dirs). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaétan Morin.

2008. « Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social ». *Éducation et Francophonie*, XXXVI (20) : 63-79.

- LEGOFF, Jean-Pierre  
2000. *Les illusions du management. Pour le retour du bon sens*. Paris : La Découverte.
- LEGOFF, Jean-Pierre  
1999. *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : Édition la Découverte.
- LEVASSEUR, Louis  
2010. « Individu, société et éducation (1960-2000) », in *Promesses et ratés de la réforme scolaire au Québec*. Mellouki M. (dir.). Québec : PUL : 51-74.
- LEVINSON, Bradley A. et POLLOCK, Mica (eds)  
2011. *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester, West Sussex, Malden: Wiley-Blackwell.
- LEVINSON, Bradley A. (ed.)  
2000. *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*. Lanham, Md. : Rowman & Littlefield Publishers.
- MARCHAT, Jean-François  
1994. *Chahuts ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : A. Collin.
- MARCHIVE, Alain  
2007. « Le rituel, la règle et les savoirs : Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire ». *Ethnologie française*. 4 (112) : 597-604.
- MARCUS, Georges E.  
1988. *Ethnography through thick and thin*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- MARSHALL, J. D.,  
1996. *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Dordrecht. Kluwer : Academic Publishers.
- MARTIN, Emily  
1994. *Flexible Bodies*. Boston : Beacon Press.
- MAUGER, Gérard  
2001. « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la destabilisation du marché du travail ». *Actes de recherche en sciences sociales*. 136-137 : 5-14.
- MC ANDREW, Marie & al.,  
2015. *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

MCDERMOTT, Ray

2008. «Reading George Spindler». *Anthropology & Education Quarterly*. 39 (2): 117-126.

1997. "Achieving School Failure 1972-1997". In G. Spindler (ed.). *Education and cultural process: Anthropological approaches*. Prospect Heights. IL: Waveland: 110-135.

1976. *Kids Make Sense: An Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and Failure in One First Grade Classroom*. Unpublished Ph.D. Thesis. Stanford: Stanford University.

MCDERMOTT, Ray & DUQUE RALEY, Jason

2011. « The Ethnography of Schooling Writ Large, 1955- 2010 ». in B. Levinson et M. Pollock (eds). *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester, West Sussex, Malden: Wiley-Blackwell.

MCDERMOTT, Ray & VARENNE, Hervé

2006. «Reconstructing culture in educational research». in G. Spindler et L. Hammond (eds.). *Innovations in Educational Ethnography*. Mahwah: LEA : 3-31.

MCLAREN, Peter

1986. *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge & Kegan Paul: Boston.

MEAD, Margaret

1943. *Coming of age in Samoa : a study of adolescence and sex in primitive societies*. Harmondsworth. Penguin Books.

2001 [1951]. «The School in American Culture». *Society*. 39 (1): 54-62.

MEHAN, Hugh

2008. "Engaging The Sociological Imagination". *Anthropology and Education Quarterly*. 39 (77) : 204-264.

1993. "Beneath the Skin and between the ears". In S. Chaiklin and J. Lave (eds). *Understanding Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

1979. *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.

1978. "Structuring School Structure". *Harvard Educational Review*. 48 (1): 32-64.

1973. "Assessing Children's Language Using Abilities". *Recent Sociology*. 2 : 240- 264.

MELLOUKI, M'hammed. (dir.)

2010. *Promesses et ratés de la réforme scolaire au Québec*. Québec : PUL.

MELLOUKI, M'hammed

2010. « Approche de la réforme de l'éducation: par touches et retouches », in M. Mellouki (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec : PUL.

MELSQ (Ministère de l'éducation des loisirs et des sports du Québec)

2002. *L'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
2003. *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
2005. *Renouveau pédagogique, ce qui définit « le changement ». Préscolaire, primaire, secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
2006. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (Ministère de l'éducation du Québec)

1965. « Les structures supérieures du système scolaire » (tome 1), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Ministère de l'éducation. (Rapport Parent)
1969. *Langues et Littératures, programme-cadre de Français*. Québec, Gouvernement du Québec.
- 1979, *Programme d'études. Primaire. Français*, Québec : Gouvernement du Québec.
1979. *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.
1994. *Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. (Rapport Corbo)
1995. *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec. Gouvernement du Québec.
1997. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec. (Rapport Corbo)

MEUNIER, E.-Martin et WARREN, Jean-Philippe

- (2002). *Sortir de la grande noirceur : l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*. Québec : Septentrion.

MONTANDON, Cléopâtre

- (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.

MOREUX, Colette

1982. *Douceville en Québec. La modernisation d'une tradition*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

MUSSI, Sébastien

2006. *Dans la classe. Essai sur l'enseignement à l'heure de la réforme*. Montréal : Liber.

NARAYAN, Kirin

2012. *Alive in the Writing: Crafting Ethnography in the Company of Chekhov*. Chicago: University of Chicago Press.

OGBU, John Uzo

1974. *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Academic Press: New York.

1987. « Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation ». *Anthropology and Education Quarterly*. 18 (4): 312-334

1989. « Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation ». in Stern D. & Eichhorn D. (eds). *Adolescence and Work: Influences of social structure, Labor Markets and Cultures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

OLSSSEN, Mark

2005 «Foucault, Educational Research and the Issue of Autonomy», *Educational Philosophy and Theory*. 37: 365-387.

PERRENOUD, Phillippe

2004. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

1984. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève-Paris : Droz.

PETERS Micheal A. & al. (ed.)

2009, «*Governmentality Studies in Education*». Sense Publishers.

PHILIPS, Susan

1972. «Participant structures and communicative competence : Warm Springs children in community and classroom ». in C. Cazden, V. John, D. Hymes (eds), *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press : 370-394.

POPKEWITZ, Thomas S. & BRENNAN, Marie T. (eds)

1998. *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College.

POPKEWITZ ,Thomas S. & al.(eds),

2001. *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York, London: Routledge Falmer.

POPKEWITZ , Thomas S.

2007, *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making society by making the child*, New York: Routledge.

2013a, «Introduction. La "Raison" de l'éducation, le "social" et l'étude de la scolarisation ». *Education et sociétés*, 1 (31) : 5-5.

- RABANT, Claude  
1968. « La nouvelle illusion pédagogique ». *Orientations*. 38.
- RANCIÈRE, Jacques  
1987. *Le maître ignorant, cinq leçons d'émancipation intellectuelle*. Fayard, Paris.
- RAVITCH, Diane  
2011. *The death and life of the great american school system how testing and choice are undermining education*. New York: Basic books.
- RICARD, François  
1994. *La génération lyrique, Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Montréal : Boréal.
- RICOEUR, Paul  
2005. « La parole est mon royaume ». *Le Portique* (4), Repéré à <http://journals.openedition.org/leportique/263>
- RIVIÈRE, Claude  
1995, *Les rites profanes* Paris PUF.
- RIOUX, Marcel  
1969, *La question du Québec*. Paris. Seghers.
- ROCHER, Guy  
1973. *Le Québec en mutation*, Montréal: Les Éditions Hurtubise.
- RUTTER, Michael & al.  
1979. *Fifteen Thousand Hours, Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- SAUVAGE, Annick & SAUVAGE-DÉPREZ, Odile  
1998. *Maternelles sous contrôle, les dangers d'une évaluation*. Syros.
- SENNETT, Richard  
2006. *La culture du nouveau capitalisme*, [traduit de l'anglais (États-Unis) par Pierre-Emmanuel Dauzat] : Paris, Albin Michel.
- SHARMA, Aradhana & GUPTA, Akhil (eds)  
2006. *The anthropology of the state: a reader*. Malden, MA, Oxford: Blackwell Publication.
- SHANKER, Albert  
1988. "National Press Club Speech, Washington D.C. Repéré à <https://reuther.wayne.edu/files/64.43.pdf>

SHIOSE, Yuki

2004. *Kurohyoutachi no kyousitsu*. [« La classe des petites panthères blêmes »], Tokyo, Édition Hoshinowa.

1995. *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*. Sainte-Foy, PUL.

1994. «Nous et les Autres dans une classe à Québec: des univers parallèles». *Anthropologie et Sociétés*. 18 (1) 77-92.

SIROTA, Régine

1987. *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.

SIMARD, Denis

2004. *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

SIMARD, Denis & CÔTÉ Héloïse

2001. « Penser l'éducation avec Ricœur, L'herméneutique ou la voie longue de l'éducation ». in A. Kerlan (ed.). *Paul Ricoeur et la question éducative*. Québec : PUL.

SIMARD, Jean-Jacques

1982. « Détournement de mineurs. L'éducation québécoise à l'heure de la bureaucratie scolaire ». *Recherches sociographiques*. XXIII (3): 405-427.

SPINDLER, Georges

1955. *Education and anthropology*. Stanford, Stanford University Press. 1955.

*Education and cultural process: Anthropological approaches*. Prospect Heights, IL: Waveland: 230-244.

1997. *Education and cultural process: Anthropological approaches*. Prospect Heights, IL: Waveland.

1997, "Beth Ann-A case study of culturally defined adjustment and teacher perceptions". in G. D. Spindler (Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approaches*, Prospect Heights, IL: Waveland : 246-261.

SPINDLER, Georges & SPINDLER, Louise (eds)

1987. *Interpretative ethnography of education: At Home and Abroad*. Stanford, Stanford University and University of Wisconsin.

2000. *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

STAMBACH, Amy

2010. *Faith in Schools: Religion, Education, and American Evangelicals in East Africa* Stanford: Stanford University Press.

2004. Faith in Schools: Toward an Ethnography of Education, Religion, and the State. *Social Analysis: The International Journal of Cultural and Social Practice* 48, 3: 90-107.

2000. [2006]. *Lessons from Mount Kilimanjaro: Schooling, Community, and Gender in East Africa*, New York, Routledge.
- TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude  
1999. *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions* d'interaction. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- TAYLOR, Charles  
2003 [1989 ]. *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, [traduit de l'anglais par Charlotte Melançon]. Montréal : Boréal.
- TEDLOCK Barbara  
2001. *The beautiful and the dangerous: encounters with Zuni Indians*. New York. Viking.
- TURNER, Victor  
1967. *The forest of symbols: Aspects of Ndembu ritual*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- TREMBLAY, Stéphanie  
2013. *Les écoles privées à projet religieux ou spirituel : analyse de trois « communautés » éducatives : juive, musulmane et Steiner*. Thèse de doctorat sous la direction de Marie McAndrew et Micheline Milot. Faculté des sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
1982. *L'École des gagne-petit*, Histoire de l'institutionnalisation de l'éducation en milieu défavorisé, cahier no.2.
- VARENNE, Hervé  
2008. *Alternative Anthropological Perspectives on Education* (Volume One of the *Perspectives on Comprehensive Education Series*). Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- VARENNE, Hervé, GOLDMAN, Sheylley & MCDERMOTT, Ray  
1997. "Racing in place, Middle class in success-failure". in G. Spindler. *Education and cultural process: Anthropological approaches*, Prospect Heights, IL: Waveland: 136-157.
- VARENNE Hervé & KOYAMA Jill,  
2011. « Education, Cultural production, and Figuring Out What to do Next », in A.U, Levinson et M. Pollock (eds). *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester, West Sussex, Malden: Wiley-Blackwell: 50-64.

- VARENNE, Hervé & MCDERMOTT, Ray  
1998, *Successful Failure: The School America Builds*, Boulder, Colo, Westview Press.
- VIENNE, Philippe  
2005, « Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? », *Education et sociétés*, 2, 16: 177-192.
- VINCENT, Guy  
1980. *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon & Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- RIOUX, Marcel  
1969. *La question du Québec*. Paris : Seghers.
- RICARD, François  
1994. *La génération lyrique, Essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Montréal : Boréal.
- ROCHER, Guy  
1973. *Le Québec en mutation*, Montréal: Les Éditions Hurtubise.
- WATSON-GECEO, K.A.  
1997. "Classroom Ethnography". in N.H. Hornberger & D. Corson(eds) *Encyclopedia of Language and Education. Encyclopedia of Language and Education*, vol. 8. Springer, Dordrecht.
- WARREN Jean-Philippe & SAINT-PIERRE, Céline (dirs.).  
2006. *Sociologie et société québécoise : présences de Guy Rocher*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- WEBER, Max  
  
2009 [1904]. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Flammarion : Paris.  
1921. *La domination légale à direction administrative*. Œuvre posthume. Kindle Edition.
- WHITE, Bob W.  
2012. "From experimental moment to legacy moment: collaboration and the crisis of representation". *Collaborative anthropologies*. 5: 65-97. University of Nebraska press. retrieved september 6, 2018, from project muse database.
- WILLIS, Paul  
2011 [1977]. *L'école des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. [traduit de l'anglais par B. Hoepffner]. Marseille : Agone.

WOODS, Peter

1979. *The divided school*. London, Boston : Routledge & K. Paul.

1990. *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.

1997 [1977]. « Les stratégies de survie des enseignants ». in Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris. Bruxelles : De Boeck.

WULF, Christoph

1999. *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

ZAFFRAN, Joël

2006, «La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse», in *Éducation et Société*, 17:141-158.

ZENKER, Olaf, & KUMOLL, Karsten

2010. *beyond writing culture: current intersections of epistemologies and representational practices*. New York. Oxford: Berghahn. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qdc59>.

ZIMMERMAN, Donald H.

1970, « The practicalitie of rule Use », in J.D. Douglas (dir.). *Understanding Everyday Life*. Routledge & Kegan Paul

