

La place des écoles alternatives dans les commissions scolaires québécoises : perceptions des groupes fondateurs quant aux facteurs de résistances et facteurs favorisants rencontrés

Sarah Arsenault, candidate à la maîtrise en administration de l'éducation
Université de Montréal
sarah.arsenault.2@umontreal.ca

Résumé: Cette contribution présente la problématique, le cadre théorique et méthodologique d'un projet de maîtrise en cours. Ce projet s'intéresse aux facteurs qui influencent l'ouverture d'écoles publiques alternatives au Québec du point de vue des groupes de parents qui œuvrent à leur ouverture. Les causes de résistance institutionnelle au changement selon Bareil (2004) et les facteurs favorisants l'innovation sociale selon la théorie de la gouvernance réflexive (Brabant, 2009; Maesschalck, 2001) constituent les bases théoriques choisies pour répondre à la question générale « Quelles sont les perceptions des parents œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui favorisent ou contraignent leur ouverture? »

Mots-clés: écoles publiques alternatives, administration scolaire, gouvernance de l'éducation, gestion du changement, contexte éducatif, obstacles au changement.

Abstract: This contribution provides the statement of the problem, theoretical framework, and methodology for a research project focused on factors that influence the establishment of alternatives public schools in Quebec from the perspective of parents' groups working to open these type of schools. The theoretical framework is based on Bareil's (2004) causes of institutional resistance to change and the factors that promote and support social innovation according to the reflexive governance theory (Brabant, 2009; Maesschalck, 2001). This research project seeks to answer the following question, "What are parents pursuing the establishment of an alternative public school's perceptions concerning factors that promote or constrain their ability to achieve this goal?"

Keyword: public alternative schools, educational administration, education governance, change management, educational setting, obstacles to change.

Introduction

La création d'une école publique alternative est, la plupart du temps, l'initiative d'une communauté de parents qui s'unissent pour présenter un projet d'éducation alternative auprès de leur commission scolaire, ceux-ci étant l'équivalent québécois des conseils scolaires (*school boards*) des autres provinces canadiennes (Réseau des écoles publiques alternatives du Québec, 2015a). Au début de l'année 2015, il y a au Québec trente-deux écoles alternatives publiques, dont 28 au primaire et 4 au secondaire, dispersées parmi seize commissions scolaires francophones sur soixante-quatre¹. Ces écoles, en plus d'être des écoles publiques, font partie du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ). Ce réseau regroupe l'ensemble des acteurs de l'école alternative québécoise. Il a pour mandat de favoriser le partage des pratiques et connaissances entre les membres, de représenter et de promouvoir les écoles alternatives ainsi que de soutenir la création de nouvelles écoles alternatives (RÉPAQ, 2015b). En janvier 2014, au moins quinze groupes de parents œuvraient à l'ouverture de nouvelles écoles publiques alternatives auprès de leur commission scolaire (Blanchette *et al.*, 2014). Selon le directeur des communications du RÉPAQ, Pierre Chénier (communication personnelle, 20 avril 2015), ce nombre frôle maintenant vingt-cinq groupes qui sont situés dans presque toutes les régions administratives du Québec. Toutefois, Monsieur Chénier témoigne d'une grande disparité de pratiques et d'ouverture quant aux procédures des commissions scolaires face à ces demandes. Conséquemment, certains groupes font face à des résistances importantes de la part des instances scolaires (communication personnelle, 20 avril 2015).

L'école publique alternative au Québec

Une école alternative publique, telle qu'on l'entend au Québec, est intégrée aux commissions scolaires et est entièrement financée par le gouvernement. Au Québec, on retrouve à l'intérieur du réseau public, en plus des écoles régulières, les « écoles établies aux fins d'un projet particulier » (terminologie de la Loi sur l'instruction publique), communément appelées écoles à vocation particulière ou écoles dédiées. Ces écoles offrent un programme particulier du type « enrichissement », par exemple une école d'éducation internationale (*International Baccalaureate*), du type « concentration », comme c'est le cas des écoles Sport-études ou Arts-études, ou du type « pratique pédagogique différente de la norme », comme le sont les écoles selon la pédagogie des *écoles publiques alternatives*, les écoles selon la pédagogie Montessori ou les écoles selon la pédagogie Waldorf (Inchauspé, 2009). Toutes ces écoles doivent respecter les objectifs du programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Les écoles selon la pédagogie des *écoles publiques alternatives* sont inspirées des pédagogies dites « nouvelles » développées au 19^e et au 20^e siècle en Europe par des pédagogues comme Freinet en France, Neil en Angleterre ou Montessori en Italie. La première école publique alternative québécoise, l'école Jonathan, a vu le jour en 1974 à Montréal (RÉPAQ, 2015a). Elle a défini les prémisses de l'école publique alternative québécoise d'aujourd'hui : pas de sélection d'élèves ni d'examen d'entrée, groupes multiâge (6 à 12 ans), organisation démocratique qui implique les parents comme cogestionnaire et coéducateur², le respect des différents rythmes d'apprentissage de l'élève et l'adaptation à ces derniers. Il faut donc comprendre que l'école alternative publique du Québec est un mouvement pédagogique en soi. Ainsi, bien que le terme d'*école alternative* puisse suggérer que toutes les écoles offrant une pédagogie différente y soient incluses, ce n'est pas le cas lorsqu'on parle de ces écoles au Québec. En effet, pour faire partie du RÉPAQ, elles doivent adhérer à un ensemble de valeurs et de pratiques distinctives qui font consensus au sein du réseau (RÉPAQ, 2014). Par exemple, outre les bases établies avec l'école Jonathan, elles mettent de l'avant les principes de coopération et d'innovation (Pallascio & Beaudry, 2000; Bégin-Caouette, Angers & Grave, 2011), un cursus scolaire plus flexible, l'implication active de l'élève dans les décisions de l'école, l'enseignant dans une fonction de guide, etc. (RÉPAQ, 2014).

Par ailleurs, il ne faut pas confondre l'école publique alternative québécoise avec l'idée étasunienne des *alternative schools*, qui sont principalement des institutions qui accueillent des élèves à haut risque de

¹ Une mise à jour de ces données, ainsi que les coordonnées des écoles publiques alternatives et des commissions scolaires qui les accueillent, peuvent être consultés sur le site internet du RÉPAQ à l'adresse <http://repaq.org/la-difference-alternative/liste-des-ecoles/>

² La *cogestion* réfère à la participation des parents dans la gestion de l'école, en collaboration avec la direction de l'établissement, les enseignants et les élèves, dans un principe de consensus. La coéducation réfère aux parents qui assistent les enseignants et aident les élèves dans la poursuite de leurs activités ou de leurs projets à l'intérieur de l'école.

décrochage et ceux ayant des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement (Aron, 2006; Conley, 2002). Il faut aussi la distinguer des écoles à chartes (*charter schools*) qui sont des écoles publiques, laïques, qui opèrent grâce à des fonds publics, mais qui, contrairement aux écoles publiques alternatives québécoises, ont la particularité d'être autonomes au niveau de leur gestion et de bénéficier d'une très large autonomie dans l'enseignement et dans leurs programmes scolaires (Conley, 2002). Au Canada, il n'y a qu'en Alberta où le ministère de l'Éducation utilise le système des écoles à chartes.

Les demandes d'ouverture d'école alternative publique

« La majorité des écoles alternatives sont créées par le mouvement collectif d'une communauté de parents qui, dans leur région respective, désirent offrir à leurs enfants un environnement éducatif basé sur les valeurs de l'école alternative (RÉPAQ, 2015a) ». L'article 240 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) prévoit que, sur demande d'un groupe de parents, la commission scolaire peut présenter une requête au MELs afin d'obtenir une dérogation pour l'ouverture d'un tel projet (gouvernement du Québec, 2010). En ce moment, neuf régions administratives québécoises ont des écoles publiques alternatives (RÉPAQ, 2015b). À elles seules, les régions de Montréal, de Laval, de la Montérégie et des Laurentides en accueillent vingt-cinq sur les trente-deux du réseau québécois (RÉPAQ, 2015b). Par ailleurs, quelques régions sont sous-représentées en proportion de leur démographie, par exemple celle de la Capitale-Nationale, avec une seule école, et celle de l'Outaouais, qui n'en a aucune (RÉPAQ, 2015b). Comme le mentionne un document du RÉPAQ (s.d.), il n'existe pas de procédure claire, élaborée à l'échelle des commissions scolaires de la province, concernant les démarches à entreprendre par les groupes de parents pour l'ouverture d'une telle école, même si l'article 240 de la LIP exige que de tels projets partent de l'initiative d'un groupe de parents (gouvernement du Québec, 2010). Ce flou réglementaire contraint souvent ces groupes à trouver une façon de présenter la validité de leur projet et de démontrer l'intérêt des autres familles de la commission scolaire qui les dessert, et ce, directement à la direction générale de la commission scolaire ou lors des rencontres des commissaires (RÉPAQ, s.d.). Toutefois, ce ne sont ni des lieux de dialogue ni des lieux qui regroupent les autres acteurs qui peuvent avoir un pouvoir ou une influence sur la décision, tels les directions d'établissement, les enseignants et, dans une certaine mesure, les parents des écoles régulières (gouvernement du Québec, 2010). Dans ce contexte, la structure institutionnelle en place semble déterminante. Malgré un mode de gouvernance dit décentralisé et « participatif » (Levasseur, 2006), le système scolaire québécois n'a pas prévu de mécanisme clair qui prend en compte les propositions pédagogiques de ces groupes de parents. Cette absence est susceptible de les engager dans un jeu de pouvoir et de rapport de force où le dialogue peut être difficile à établir (P. Chénier, communication personnelle, 20 avril 2015; RÉPAQ, s.d.). Par ailleurs, outre ces contraintes créées par la structure institutionnelle inadaptée aux propositions qui partent de la collectivité, ces groupes de parents peuvent aussi faire face à des obstacles d'ordre humain lorsqu'ils proposent aux autorités scolaires l'ouverture d'une école alternative. Un exemple supportant cette affirmation est celui d'un groupe de parents désirant ouvrir un volet alternatif dans une école régulière du quartier Miles-End, à Montréal. Le projet fut accepté par la commission scolaire, mais des parents et des enseignants de l'école régulière avec lesquels le volet alternatif devait cohabiter se sont vivement opposés au projet (RadioCanadaInfo, 2014, 2 juin).

Recension des écrits et pertinence de la recherche

Il n'y a pas de textes scientifiques récents sur l'état des demandes d'ouverture d'écoles publiques alternatives au Québec ou sur leurs relations avec les commissions scolaires³. Toutefois, une étude canadienne plus ancienne expose plusieurs cas de projets d'écoles publiques alternatives qui ont avorté par manque de soutien de leur commission scolaire : « Frequently lacking policy and procedures to deal with requests for alternative programs with clear and objective criteria, the reaction of many boards is defensive and political » (Raham, 1998, p. 5). Un autre document du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), datant de 1985, décrivait la réticence des commissions scolaires face aux projets d'écoles alternatives :

³ Certains écrits discutent des éléments distinctifs de ces écoles au Québec, notamment du niveau des représentations sociales de l'identité professionnelle des enseignants de ces écoles (Poulin, 2010), des valeurs éducatives de ces enseignants (Bégin-Caouette, Angers & Grave, 2012), de la participation des parents à l'intérieur de l'école alternative (Picard, 1997) ou des pratiques pédagogiques de ses écoles et leur pertinence (Pallascio, Julien & Gosselin, 1996; Pallascio et Beaudry, 2000). Toutefois, ces écrits ne concernent pas l'état des demandes d'ouverture d'écoles alternatives au Québec.

« Manifestement, les projets d'écoles alternatives dérangent l'administration courante des commissions scolaires. [L'école alternative] est en butte aux préjugés et aux critiques d'une population mal informée qui ne se reconnaît pas majoritairement dans cette "différence" et parfois la rejette » (CSÉ, 1985, p. 8). Cette situation semble être restée d'actualité, presque trente ans plus tard, selon mon entretien avec Pierre Chénier (communication personnelle, 17 février 2014) et mon analyse des déclarations faites lors d'une séance du *Conseil des commissaires de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais* (13 juin 2012). Cependant, aucune donnée empirique ne permet d'affirmer ou d'infirmer cela aujourd'hui. Cette étude pourrait donc contribuer à une meilleure connaissance du phénomène de l'ouverture des écoles publiques alternatives et ajouter au mince cursus en la matière. Compte tenu de ces éléments, il est apparu important de mieux cerner l'aspect problématique de la reconnaissance des nouveaux projets d'école alternative par les commissions scolaires et plus particulièrement les éléments de résistance perçus par les groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative lors de leurs démarches auprès des commissions scolaires du Québec. Par ailleurs, il a aussi paru nécessaire et profitable pour les suites de la recherche de faire ressortir les éléments « clés » qui ont favorisé l'atteinte par ces groupes de l'objectif d'ouverture d'une école alternative publique. C'est la raison pour laquelle cette exploration répondra à cette question de recherche : « Quelles sont les perceptions des groupes de parents quant aux facteurs qui 1 — favorisent ou 2 — contraignent l'ouverture des écoles publiques alternatives au Québec? »

Éléments théoriques

Cette étude s'appuie sur deux composantes théoriques. La première concerne les concepts de résistances et d'obstacles aux propositions de changements et en éclaire les causes possibles. La deuxième est le prolongement de la première puisqu'elle concerne la gouvernance du changement.

Changement et résistance

En partant des éléments décrits dans la problématique, il est raisonnable de proposer que les groupes de parents qui désirent ouvrir une école alternative soient parfois confrontés à des résistances, qu'elles proviennent de la part d'enseignants, de commissaires, de directions d'école ou même de parents des écoles régulières. Une attention aux concepts de changement et de résistance s'avère alors un premier pas important à effectuer pour mieux comprendre ce phénomène. Dans cette optique, Bareil (2004, 2008), qui s'intéresse aux préoccupations vécues par les employés (les destinataires) dans un contexte de changement organisationnel, a catégorisé les causes qui pouvaient mener à une résistance de leur part : les causes individuelles, politiques, liées au collectif ou au culturel, à la qualité de la mise en œuvre, au système organisationnel et les causes liées au changement lui-même. Le tableau 1 résume ces causes.

Tableau 1. Les causes multiples de la résistance au changement

Individu	Collectif / Culturel	Politique	Qualité de mise en œuvre	Système organisationnel	Changement
<ul style="list-style-type: none"> Mécanismes de défense Peurs (de perdre des acquis, de ne pas être capable) Ratio coûts/bénéfices Pertes: sécurité, pouvoir, utilité, compétences, relations, repère Dispositions psychologiques 	<ul style="list-style-type: none"> Normes sociales Perte de droits acquis Système social systémique 	<ul style="list-style-type: none"> Perte d'autorité, de ressources Soutien des groupes d'intérêt Coalition dominante Influence des sous-groupes Influence des personnes valorisées Pouvoir du syndicat Enjeux de pouvoir 	<ul style="list-style-type: none"> Scénario de mise en œuvre Sensibilisation/Communication Consultation/Implication Disponibilité des ressources Mode d'introduction du changement 	<ul style="list-style-type: none"> Orientation Culture et valeurs Inertie organisationnelle Structure Historique négatif des changements passés Leadership ambivalent Manque de confiance envers la gestion 	<ul style="list-style-type: none"> Repetitive-change syndrome Cohérence du changement avec les valeurs organisationnelles Complexité du changement

Adapté de Bareil (2004, 2008)

Cette classification des causes de résistance au changement est généralement envisagée sous l'angle d'un changement imposé dans une organisation, du haut vers le bas, ce qui n'est pas le cas dans le contexte

des demandes aux autorités scolaires des groupes de parents désirant l'ouverture d'une école alternative. Toutefois, cette catégorisation, sans établir des niveaux de résistance hiérarchique, permet principalement une analyse en superposition des différentes variables causales, ce qui permet de mieux identifier les secteurs de résistance possibles face aux demandes de ces groupes.

Aussi, les groupes de parents qui demandent l'ouverture d'une école publique alternative développent des réponses à des besoins qui ne sont pas encore prévus ou explicités dans les normes et les structures de l'institution. Dans une certaine mesure, on peut parler d'une demande de réforme ascendante (d'en bas), puisque ces groupes demandent à l'institution scolaire québécoise d'opérer des changements pour les prendre en compte (Rocher, 2005). Ces réformes ascendantes peuvent être de type *bottom-up*, si les changements modifient tout le système, ou *bottom-down* si les changements demeurent locaux, comme dans le cas des écoles publiques alternatives (Rocher, 2005). Les réformes de type ascendantes sont menées par des praticiens, « par ceux qui vivent des problèmes et qui cherchent à leur apporter des solutions » (Rocher, 2005, p. 3). Dans ce type de changement ascendant, Rocher (2005) expose trois obstacles majeurs. Le premier obstacle est celui de la « défense des droits établis [...] puisque toute réforme est un changement qui affecte des intérêts » (p. 5). Si les acteurs veulent bien réaliser un changement, il est important que ceux-ci connaissent les intérêts en jeu qui peuvent être liés à des pratiques établies, à des coutumes, à des intérêts financiers, des intérêts idéels ou spirituels. Le deuxième obstacle est celui à l'effet que « la gouverne d'une réforme d'en bas doit inventer de nouvelles normes, mais des normes qui ne sont pas encore reconnues » (p. 5). C'est-à-dire que les nouvelles façons de faire doivent s'instaurer « sous le couvert des normes officielles » (p. 5) et progressivement devenir une nouvelle normativité. Le troisième obstacle est celui du manque de ressources, qu'elles soient financières, administratives ou professionnelles.

Enfin, une troisième lecture des facteurs de résistances vécues par les groupes de parents peut être faite grâce à trois principes décrits par Maesschalck (2001) et repris par Brabant (2009).

Ainsi, le *principe d'opacité* « établit que le sujet [le parent], par sa nature unique, son identité complexe et sa créativité, dépasse toujours le rôle qu'il occupe au sein d'une organisation [le système scolaire] » (Brabant, 2009, p. 15). Toutefois, le système scolaire tend à maintenir le parent dans un rôle de soutien et ne tient pas compte de sa capacité d'action, d'engagement et de jugement quant à l'éducation de son enfant (Brabant, 2013). Par ailleurs, l'institution compte sur ces ressources complexes, même si elle peut aussi ignorer volontairement ce dépassement de rôle. Le *principe d'ignorance*, tel que le conçoit Maesschalck (2001), considère que chaque acteur est ignorant du savoir des autres acteurs. Par exemple, l'institution est dans une situation d'ignorance par rapport au vécu et aux connaissances du parent en ce qui concerne son enfant (Brabant, 2013) alors que les parents sont ignorants du champ d'expertise des commissions scolaires, en particulier en ce qui a trait aux procédures administratives et aux aspects financiers. Les deux possèdent des zones d'expertise, de certitude, qui peuvent faire en sorte que chacun manœuvre à son avantage, en profitant justement des zones d'incertitude de l'autre. Le troisième principe, appelé « *principe d'exception* », réfère au statut d'exception, c'est-à-dire de la situation inattendue, nouvelle, marginale ou complexe pour laquelle l'institution n'a pas prévu de démarche, de réponse. Les sujets « d'exception » risquent alors d'être exclus des ressources coopératives publiques, et se trouver face à une réserve institutionnelle quant à leur soutien.

La gouvernance réflexive - des facteurs favorables

Les dispositions prises par une institution sociale, telle l'institution scolaire, pour répondre et s'adapter aux besoins évolutifs de sa population relèvent de la gouvernance dans le sens donné par Maesschalck (2001), c'est-à-dire la « totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques et privées, gèrent leurs affaires communes » (p. 313). L'approche de la gouvernance utilisée dans cette étude est celle de la théorie de la gouvernance réflexive et de la pragmatique contextuelle développée par Jacques Lenoble et Marc Maesschalck (2011) du Centre de philosophie du droit (CPDR) de l'Université catholique de Louvain et adaptée au domaine de l'éducation par Christine Brabant (2009). Cette section théorique suit la section précédente puisqu'elle propose une théorie de la gouvernance qui explore les facteurs pragmatiques, contextuels et réflexifs qui permettent l'espace, la réciprocité et la réflexivité nécessaire pour que les acteurs collectifs (comme les groupes de parents qui désirent l'ouverture d'une école alternative) s'approprient le changement en éducation.

La gouvernance réflexive s'inspire de l'idéal démocratique de Dewey (1927, 1938) pour qui le peuple a à prendre en charge sa propre destinée, particulièrement dans les domaines d'intérêt public, en donnant davantage d'importance à l'action collective citoyenne (cité dans Brabant, 2009). De fait, la gouvernance réflexive est un mode de régulation coopératif et réflexif qui engage les acteurs collectifs dans le développement, l'établissement et l'évaluation des règles du vivre-ensemble dans un système d'autoorganisation. Elle « s'appuie sur un expérimentalisme démocratique qui consiste en un "double apprentissage social", celui de l'État et celui des individus et des groupes locaux » (Brabant, 2009, p. 11), ce qui suppose qu'elle tente de mieux comprendre le rôle des groupes locaux dans la gouvernance. Trois concepts composent principalement la théorie de la gouvernance réflexive : le pragmatisme, la réflexivité et le contextualisme. Le *pragmatisme* exprime la capacité de cette gouvernance à s'inscrire dans un processus de résolution de problèmes concrets, plutôt que de la recherche d'un idéal ou de principes régulateurs (Brabant, 2009). Ainsi, il s'agit de produire des solutions créatives par un mécanisme qui favorise l'élargissement des potentialités plutôt que par un mécanisme de sélection parmi un ensemble donné de possibles. Cette gouvernance est *réflexive*, puisqu'elle part de l'expérience des acteurs et s'inscrit dans un processus d'apprentissage et d'expérimentation, dans un fonctionnement ouvert à la révision de ses propres mécanismes, cela afin d'assurer l'apprentissage institutionnel nécessaire au fil du processus de l'action collective (Brabant, 2009). En ce sens, une gouvernance réflexive procède par un effet miroir sur elle-même. Enfin, le *contextualisme* réfère à la spécificité de chaque contexte (Brabant, 2009) et de sa nécessité pour la production normative, incontournable en ce qui concerne l'applicabilité des normes, en tant que modalisateur de la norme qui vient d'« en haut » ou d'informateur de la norme générée d'« en bas » (Brabant, 2009). Ainsi, chaque groupe de parents ou même chaque membre du groupe peut être considéré comme un contexte spécifique. Selon la perspective de la gouvernance réflexive, on peut penser que les groupes de parents qui désirent l'ouverture d'une école publique alternative offrent un espace de production de nouvelles options éducatives qui pourraient permettre au système éducatif d'appréhender ses limites et ses possibilités de développement. L'effet miroir (réflexif), ainsi que le fait de l'extériorité de ces groupes par rapport au système éducatif, permettraient au système d'éviter « le piège d'une autoréférentialité dans la détermination et la poursuite de sa finalité » (Brabant et Bourdon, 2012, p. 41).

Les deux cadres théoriques présentés dans cette étude permettent de mieux cerner la problématique des demandes d'ouverture d'écoles publiques alternatives par les parents. La première section théorique anticipe les causes possibles de blocages et de résistance de l'institution face aux demandes des groupes de parents afin de mieux les décrire et les contextualiser. La seconde section théorique est liée à la première puisqu'elle permet de dépasser l'analyse causale de la résistance au changement en proposant une approche qui prend en compte la gouvernance du changement par l'apprentissage collectif et la réciprocité. Elle est d'autant plus appropriée qu'elle offre une forme de gouvernance qui s'attarde au contexte et qui met les acteurs collectifs au centre de l'affirmation précise de leur volonté dans une perspective de résolution de problème et de dépassements des obstacles. Dès lors, grâce à ces deux cadres théoriques, deux objectifs spécifiques se dessinent :

1. Situer les facteurs de résistance et les facteurs favorables au changement;
2. Déterminer si ces facteurs correspondent ou s'expliquent par les approches suggérées par la théorie de la gouvernance réflexive.

Méthodologie de l'étude en cours

Les objectifs de cette étude qui sont de mieux comprendre les perceptions d'individus quant aux facteurs de résistances et facteurs favorables aux changements puis de les lier aux principes de la gouvernance réflexive relèvent d'un paradigme naturaliste/interprétatif, puisqu'ils ont pour finalité de comprendre un phénomène (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004). La démarche de la recherche est qualitative (Fortin, 2010). L'étude est à la fois exploratoire et descriptive (Fortin, 2010), car elle vise, d'une part, à explorer les perceptions des groupes alternatifs quant aux résistances rencontrées et, d'autre part, à décrire les facteurs favorables à l'atteinte de leurs objectifs.

Les participants

La population étudiée est l'ensemble des individus qui se sont engagés dans les démarches d'ouverture d'une école publique alternative, primaire ou secondaire, au Québec. Cette étude sollicitera la contribution de deux catégories de participants : des individus ayant participé à l'ouverture d'une école alternative publique québécoise existante ainsi que des individus présentement actifs dans un groupe visant l'ouverture d'une telle école. L'échantillonnage non-probabiliste, c'est-à-dire prélevé de façon arbitraire, et plus particulièrement par choix raisonné (Fortin, 2010), servira dans la sélection des participants. Puisque le système scolaire québécois et sa gouvernance ont considérablement changé depuis la fin des années 1990, nous ne retiendrons que les parents qui ont été impliqués dans l'ouverture d'une école alternative après l'an 2000. Idéalement, un échantillon minimum de cinq individus fondateurs et de cinq individus engagés actuellement dans des démarches avec une commission scolaire est visé. Ces individus devront être issus de groupes différents, avoir eu des interactions avec leur commission scolaire et être rattachés à différentes commissions scolaires.

Les outils de collecte de données

L'entrevue semi-structurée sera l'outil de collecte de données. Celle-ci fait appel à un guide d'entrevue dont les questions et les sujets importants sont définis, mais où une certaine flexibilité entoure le libellé des questions (Fortin, 2010). Les entrevues se feront en personne et à l'endroit choisi par le participant. Il est prévu qu'elles dureront entre une et deux heures. Le guide de l'intervieweur a été construit à l'aide de la première partie du cadre théorique concernant les causes de résistance de Bareil (2004), les obstacles aux changements *bottom-up* ainsi que les principes d'opacité, d'ignorance et d'exception. Les *verbatim* seront transcrits et les données seront traitées par l'analyse de contenu, une technique qui permet la mise en évidence des thèmes saillants et des tendances des discours narratifs (Fortin, 2010). L'interprétation des résultats à partir d'une grille d'analyse appuyée sur le cadre théorique permettra d'analyser les relations entre les diverses composantes des données obtenues et les objectifs de la recherche.

Conclusion

Ce projet de recherche a pour but de mettre en lumière les différentes perceptions d'individus ayant travaillé à l'ouverture d'une école alternative publique quant à leur relation avec les commissions scolaires. L'élaboration de la problématique a mis en évidence le peu de moyens qu'ont les parents s'impliquant dans l'ouverture de ce type d'école et les obstacles auxquels ils font face dans cette démarche. Le cadre théorique, construit en deux sections, a permis la description des causes de résistances aux changements et de certains obstacles aux changements par le bas. Aussi, grâce à la théorie de la gouvernance réflexive, le cadre théorique a permis d'appréhender des facteurs importants favorisant le changement par l'action collective. Enfin, la section méthodologique a permis de décrire le type de recherche, d'échantillonnage, d'outil de collecte de données ainsi que le type d'analyse de cette recherche.

Puisque ce projet est en cours et que l'étude de terrain n'est pas terminée, les retombées de cette recherche ne sont que présumées. Ainsi, il est attendu que, d'un point de vue scientifique, les connaissances produites puissent contribuer à mieux situer la dynamique entre les commissions scolaires et les parents qui s'impliquent dans l'ouverture d'une école alternative publique. Également, cette recherche pourrait concourir à l'essor du mouvement des écoles publiques alternatives du Québec en révélant les solutions produites par certains groupes de parents et leur commission scolaire lors des démarches pour l'ouverture d'une telle école. En effet, les facteurs clés et les facteurs de résistances qui émergeront de cette étude pourraient servir de point d'appui aux nouveaux projets d'ouverture d'écoles publiques alternatives au Québec. Par ailleurs, certaines commissions scolaires pourraient s'inspirer des éléments d'une gouvernance réflexive, qui seront dégagés lors de l'analyse des interactions entre les commissions scolaires et les groupes de parents, afin de dépasser les obstacles inhérents aux propositions de changement par les parents. De façon plus large, les résultats de la recherche pourraient aussi permettre d'éclairer une forme d'implication sociale et parentale encore méconnue.

Références

- Aron L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, DC : The Urban Institute.
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : synthèse et critique des écrits. *Cahier de recherche du Centre d'études en transformation des organisations*, 4(10), 1-17.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope, La gestion du changement stratégique dans les organisations publiques*, 14(3), 89-105.
- Bégin-Caouette, O., Angers, V., & Grave, S.-K. M. (2011). Valeurs éducatives des enseignants : Comparaison entre les milieux alternatifs et réguliers au lendemain de la réforme québécoise de l'éducation de 1997. *Canadian Journal of Education*, 34(4).
- Blanchette, M.-J., Brosseau, J., Chénier, P., Fournier, M., Hildgen, B., Jacquart, G., Tremblay, G., & Voyer, D. (2014, 8 mars). 30 vies, ce n'est pas la vraie vie! *Le Devoir*. En ligne : <http://www.ledevoir.com/societe/education/402038/Ecolealternative-30-vies-ce-n-est-pas-la-vraie-vie>
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive : essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Les Carnets du Centre de philosophie du droit*, 140, 1-30.
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C., & Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55.
- Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. (2012, juin). Séance ordinaire du Conseil des commissaires de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais du 13 juin 2012. En ligne : <http://www.cspq.qc.ca/procesv-conseil/2011-proces/PV-2012-06-13.pdf>
- Conley, B. E. (2002). *Alternative schools a reference handbook*. Santa Barbara, California : ABC-CLIO.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1985). *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire publique*. Québec : gouvernement du Québec.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2010). Loi sur l'instruction publique. *LRQ, chapitre I-13.3*.
- Inchauspé, P. (2009). Les « projets particuliers » des écoles : Règles d'adoption et d'approbation des « projets particuliers » des écoles. *Rapport de recherche*. CEFRIQ, Québec. En ligne : <http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/archives-paul-inchauspe/196-ecoles-et-projets-particuliers-paul-inchauspe.pdf>
- Lenoble, J., & Maesschalck, M. (2011). *Démocratie, droit et gouvernance*. Sherbrooke : Les éditions Revue de droit de l'Université de Sherbrooke.
- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 15-28.
- Maesschalck, M. (2001). *Normes et contextes*. Hildesheim/Zurich/New York : Europaea Memoria.
- Pallascio, R., & Beaudry, N. (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Julien, L., & Gosselin, G. (1996). *L'école alternative, un projet d'avenir*. Laval : Beauchemin.
- Picard, J. (1997). *Les représentations sociales partagées par des parents d'une école alternative en regard de l'apprentissage, de l'enseignement et de la participation*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- RadioCanadaInfo. (2014, 2 juin). *Le retour des écoles alternatives?* [Vidéo en ligne]. En ligne : http://ici.radio-canada.ca/emissions/telejournal_18h/2013-2014/Reportage.asp?idDoc=340060.
- Raham, H. (1998, février). *Choice and Charter Schools in Canada: The Myths, Politics, and Reality*. Communication présentée à l'American Sociology of Education Conference, Monterey, Californie.

- Réseau des écoles alternatives du Québec. (s.d.). *Guide de création d'une école alternative*. En ligne : <http://repaq.org/bibliotheque/guide-creation/>
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (2014). L'école publique alternative québécoise : ses conditions pour naître et se développer. En ligne : <http://repaq.org/bibliotheque/documents-de-reflexion/>
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. (2015a). Créer une école alternative. En ligne : <http://repaq.org/la-difference-alternative/creer-une-ecole-alternative/>
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. (2015 b). Liste des écoles. En ligne : <http://repaq.org/la-difference-alternative/liste-des-ecoles/>
- Rocher, G. (2005, septembre). *La gouvernance des différents types de réformes*. Conférence donnée dans le cadre du 14^e Colloque Jean-Yves Rivard, Montréal, Québec.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.