Document généré le 25 avr. 2024 01:11

Éducation et francophonie

De la tradition à la participation
Parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal

From The Tradition of Participation
History and Adoption of a Linguistic Policy in The Commission des Écoles Catholiques de Montréal

De la tradición a la participación
Trayectoria y adopción de una política lingüística en la Comisión de las Escuelas Católicas de Montreal

Thérèse Landry et Jean B. Haché

Volume 29, numéro 2, automne 2001

Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1079553ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1079553ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Landry, T. & Haché, J. (2001). De la tradition à la participation : parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal. *Éducation et francophonie*, *29*(2), 111–129. https://doi.org/10.7202/1079553ar

Résumé de l'article

En juin 1990, au terme d'un parcours difficile, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), la plus grande commission scolaire du Québec, confessionnelle et bilingue, dont la grande majorité des écoles étaient cependant de langue française, adoptait une politique régissant l'usage du français dans ses écoles de langue française. Hésitante à entreprendre la démarche qui mena ultimement à la politique, la CECM, suite à des pressions considérables exercées sur elle de l'intérieur, procéda à la formulation d'une politique suivant ses manières habituelles centralisées et autoritaires de faire. Contestée initialement de l'extérieur par des groupes anglophones qui y voyaient une entrave à la liberté d'expression, d'autres groupes, cette fois francophones tant internes qu'externes s'opposèrent au processus même suivant lequel la politique avait été formulée et exigèrent de la commission une reprise du dossier cette fois avec consultations élargies et participation des intéressés. D'abord intraitable, les pressions accrues eurent raison de la Commission. Le conflit qui transformait les rapports de force en place depuis près d'un siècle est analysé sommairement selon la typologie de sociétés et d'organisations de type sacré et séculier.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2001

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

De la tradition à la participation

Parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal

Thérèse LANDRY, Ph. D., professeure
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Hull (Québec), Canada

Jean B. HACHÉ, Ph. D., professeur
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

En juin 1990, au terme d'un parcours difficile, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), la plus grande commission scolaire du Québec, confessionnelle et bilingue, dont la grande majorité des écoles étaient cependant de langue française, adoptait une politique régissant l'usage du français dans ses écoles de langue française.

Hésitante à entreprendre la démarche qui mena ultimement à la politique, la CECM, suite à des pressions considérables exercées sur elle de l'intérieur, procéda à la formulation d'une politique suivant ses manières habituelles centralisées et autoritaires de faire. Contestée initialement de l'extérieur par des groupes anglophones qui y voyaient une entrave à la liberté d'expression, d'autres groupes, cette fois francophones tant internes qu'externes s'opposèrent au processus même suivant lequel

la politique avait été formulée et exigèrent de la commission une reprise du dossier cette fois avec consultations élargies et participation des intéressés. D'abord intraitable, les pressions accrues eurent raison de la Commission. Le conflit qui transformait les rapports de force en place depuis près d'un siècle est analysé sommairement selon la typologie de sociétés et d'organisations de type sacré et séculier.

ABSTRACT

From The Tradition of Participation : History and Adoption of a Linguistic Policy in The Commission des Écoles Catholiques de Montréal

Thérèse LANDRY, Ph. D., professeure
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Hull (Québec), Canada
Jean B. HACHÉ, Ph. D., professeur
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

In June of 1990, after a difficult process, the Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), the largest school board in the province of Quebec, confessional and bilingual, the majority of whose schools were, however, French language, adopted a policy governing the use of French in its French language schools.

Hesitant to undertake the steps which would ultimately lead to that policy, after considerable internal pressure was placed on it, the CECM proceeded to formulate a policy with its usual centralized and authoritarian way of doing things. Initially contested from the outside by groups of anglophones who saw in that policy a hindrance to the freedom of expression, other groups, this time francophone, both internally and externally, would object to the actual process through which the policy had been formulated. They would demand that the school board reopen the file, this time with greater consultation and participation of interested parties. At first inflexible, the board eventually yielded to increased pressures. The conflict that transformed the power relationship in place for nearly a century is summarily anaylzed according to the clustering of sacred and secular societies and organizations.

RESUMEN

De la tradición a la participación : Trayectoria y adopción de una política lingüística en la Comisión de las Escuelas Católicas de Montreal

Thérèse LANDRY, Ph. D., professeure
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Hull (Québec), Canada
Jean B. HACHÉ, Ph. D., professeur
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

En junio de 1990, al término de una trayectoria dificil, la Comisión de las Escuelas Católicas de Montreal (CECM), la comisión escolar más grande de Quebec, confesional y bilingüe, en donde sin embargo la mayor parte de escuelas eran de lengua francesa, adoptó una política para regir el uso del francés en sus escuelas de lengua francesa.

Indecisa de iniciar el trámite que la conduciría finalmente a la política, la CECM, como consecuencia de la considerables presiones que sobre ella se ejercieron desde su interior, procedió a la formulación de una política conforme a sus maneras de actuar habituales, centralizadas y autoritarias. Inicialmente impugnada del exterior por los grupos anglófonos que veían una traba a la libertad de expresión, otros grupos, esta vez francófonos tanto internos como externos objetaron el proceso mismo a partir del cual se había formulado la política y exigieron que la Comisión retomara el asunto pero esta vez mediante consultas amplias y la participación de los interesados. Al principio intratable, las presiones que se ejercieron sobre la Comision dieron resultado. Se analiza brevemente el conflicto que transformó las relaciones de fuerza que caracterizaban a dicha institución desde hace casi un siglo siguiendo la tipologia de las sociadedes y las organizaciones de tipo sagrado y secular.

Introduction

En juin 1990, au terme d'un parcours difficile, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), la plus grande commission scolaire du Québec, confessionnelle et bilingue, dont la grande majorité des écoles étaient cependant de langue française, adoptait une politique régissant l'usage du français dans ses écoles de langue française.

Les difficultés dont ce parcours fut parsemé n'étaient tributaires ni de l'absence de mécanismes adéquats d'adoption de politiques dans la commission scolaire, ni d'une non-reconnaissance du besoin auquel la politique devait répondre. Ces

difficultés relevaient, plutôt, d'insatisfactions du fait que les procédures habituelles avaient bel et bien été suivies et de différends relatifs aux traditions et pratiques administratives et décisionnelles. À ces différends, bien entendu, correspondaient des conceptions variantes et incompatibles relativement à la légitimité des valeurs et des normes sous-jacentes aux usages habituels. Dans les démarches entreprises qui ont mené à la politique linguistique, les écoles et leurs directions, au bas de la pyramide organisationnelle, avaient, contrairement aux attentes, pris des initiatives et, ainsi, manqué au respect des procédures décisionnelles habituelles, centralisées et autoritaires, de la Commission scolaire.

La demande d'élaborer une politique linguistique fut issue de la base pour qui le besoin d'une telle politique était à la fois évident et persistant. La démarche administrative interne qui suivit et qui mena à la décision de procéder à l'élaboration de la politique, tout comme la démarche subséquente de formulation d'un projet de politique à l'intention de l'assemblée des commissaires, fut réalisée à la manière habituelle, dans un quasi-huis clos, sans consultation réelle des initiateurs de la demande ou des populations intéressées par le contenu de la politique comme, aussi, des mécanismes de sa mise en œuvre.

C'est dans l'intervalle entre la formulation du premier projet de politique et l'adoption de la politique définitive par le conseil des commissaires, intervalle normalement placide dans cette commission scolaire, qu'on allait observer des affrontements et découvrir que le processus décisionnel établi n'était plus considéré comme légitime par la base.

Au-delà de la politique visée, les démarches qui se substituèrent aux processus habituels allaient obliger à une déviation par rapport aux modes décisionnels centralisés en faveur d'un mode décentralisé et participatif. Ces démarches allaient obliger la haute direction et l'Assemblée des commissaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal à reconnaître la légitimité des processus de consultation, de participation et d'influence, tant de ces employés que des partenaires externes des écoles. Il s'agissait là de renversement d'une résistance, jusque-là réussie, aux efforts d'instauration d'une gestion plus ouverte et participative : celle qu'avait déclaré légitime les instigateurs de la grande réforme de l'éducation des années 1960.

Le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Gouvernement du Québec, 1963-1966), le rapport Parent, déposé en plusieurs tomes entre 1963 et 1966, était inspiré par des idées libérales caractérisant, au Québec, l'époque où il fut produit. C'est en référence à ces idées libérales que le rapport Parent préconisait l'abandon, en éducation, des pratiques administratives traditionnelles, lesquelles, dans le Québec francophone et catholique, étaient calquées sur les structures et les pratiques centralisées et autoritaires de l'Église. Sans préconiser une décentralisation complète au niveau de l'école[1], la transformation désirée visait, néanmoins, à faire une large place aux mécanismes de consultation et de participation.

1. Cela eût été l'équivalent du « School-Based Management » qui, dans la suite du mouvement de réforme aux États-Unis datant des années 1980, est très prisé actuellement dans bon nombre des États américains.

Pour bien saisir en quoi les démarches qui menèrent à la formulation et à l'adoption de la politique linguistique de la Commission des écoles catholiques de Montréal représentait un changement important dans les rapports de force au sein de cette commission scolaire, il importe, ici, d'examiner les principaux facteurs, structuraux et autres, qui ont marqué la culture de l'administration de l'éducation au Québec et à la Commission des écoles catholiques de Montréal depuis le début de la grande réforme. La présentation des caractéristiques importantes du cas de l'élaboration de la politique linguistique[2], celles requises pour saisir le rapport de force qu'il comportait, suit cette examen.

Autoritarisme, centralisme et libéralisme émergent

Pendant presque l'entièreté du siècle qui précéda la grande réforme, la structure administrative du système d'éducation du Québec était bicéphale : catholique et protestant. Les commissions scolaires catholiques relevaient du comité catholique du Conseil de l'instruction publique, créé en 1869, immédiatement après la Confédération canadienne. Le Comité catholique, constitué de l'Assemblée des évêques du Québec, engendra une administration des commissions scolaires catholiques marquée des modalités d'administration centralisée et autoritaire qui caractérisaient l'Église. L'ultramontanisme, doctrine promulguée par Pie IX durant cette période, affirmait l'autorité de Rome et s'opposait au libéralisme politique aussi bien qu'ecclésiastique. Cette doctrine à laquelle adhéraient les autorités gouvernementales québécoises de l'époque renforça ces caractéristiques. En effet, cette doctrine requérant la suprématie de la croyance religieuse vint à dominer au Québec après 1870. L'Église allait retenir le contrôle de l'éducation durant le reste du 19e comme, aussi, durant le 20e siècle, jusqu'à la fin du régime Duplessis qui la soutenait dans cette tâche.

C'est en 1960 que fut entreprise la grande réforme de l'éducation. Les libéraux de Jean Lesage arrivaient au pouvoir et allaient donner forme à la « révolution tranquille » et entreprendre, avec la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, la commission Parent, la « grande réforme » de l'éducation.

Le rapport Parent jeta les bases de la démocratie scolaire moderne au Québec. Orientée par des lois qui furent, par la suite, connues sous le nom de « Grande Charte[3] », l'éducation dépendrait dorénavant directement des élus et non plus des comités catholique et protestant, qui furent abolis. Au niveau de gouvernement, cela se ferait surtout au moyen d'un nouveau ministère de l'Éducation. Les commissaires des commissions scolaires seraient élus au suffrage universel et, à Montréal et à Québec, où se trouvaient les commissions scolaires confessionnelles, ils seraient élus et non plus nommés (Rapport Parent, 1963, Livre 1, p. 121).

2. La description complète, avec modèle explicatif, de l'élaboration de cette politique se trouve dans Landry (2000).
3. Il s'agit d'un ensemble de lois sur l'éducation dont la plupart donnaient suite aux recommandations du rapport Parent.

À la tendance centralisatrice que manifestait, dès les débuts, le nouveau ministère de l'Éducation fut opposé un avis de la commission Parent qui appuyait une position d'ouverture à la démocratisation au plan des décisions visant la détermination des buts et des valeurs devant orienter les services éducatifs, c'est-à-dire les politiques de l'éducation. Mais la commission Parent allait plus loin : elle recommandait que, dorénavant, « la politique scolaire devrait se préparer en collaboration avec les groupes sociaux qui ont des responsabilités en éducation : les Églises, les parents, le corps enseignant, le monde du travail, etc. » (Rapport Parent, 1963, Livre 1, p. 91). Cette position s'inspirait d'une conception participative de la démocratie :

> Sans doute la démocratie est-elle d'abord un type de structures politiques. Mais on peut dire qu'elle est avant tout fondamentalement un esprit, une mentalité, un mode de vie : elle est fondée sur la participation du plus grand nombre, individuellement et par groupes, à la conduite d'une entreprise commune, sur le respect des droits de la personne, sur l'égalité de tous dans la diversité des fonctions et des capacités (Rapport Parent, 1965, Livre 4, p. 5, art. 4).

Cette orientation était fortement appuyée par la masse de nouveaux enseignants laïques qui entraient dans le système d'éducation du Québec[4]. En effet, en réponse aux besoins émergents et au retrait des communautés religieuses, des jeunes enseignants laïques s'intégraient au corps professoral par plusieurs centaines annuellement. Suivant l'esprit nouveau, ceux-ci étaient anxieux d'acquérir voix au chapitre des décisions concernant leur avenir professionnel, mais aussi au chapitre plus englobant de l'éducation québécoise en général (Rapport Parent, 1963, Livre 1, p. 75, art. 102). En 1966, ayant constaté que les enseignants étaient toujours absents des décisions relevant pourtant de leurs compétences professionnelles, la commission Parent recommandait que soient établis « des mécanismes de consultation des maîtres » et, aussi, qu'ils « soient représentés dans tous les conseils où se discutent les problèmes pédagogiques professionnels du milieu scolaire[5] » (Rapport Parent, 1965, Livre 5, p. 114, art. 696).

Pour ce qui est de la participation des parents[6], la Commission Parent reconnaissait, toujours en 1966, la nécessité pour ceux-ci de participer aux décisions éducatives à tous les niveaux. Ceci était entièrement nouveau pour les francophones catholiques mais se justifiait du fait que la formation et l'avenir de leurs enfants étaient en cause[7]. Pour favoriser la participation des divers groupes, la commission

4. En 1961-1962, près de 30 pour 100 des 45 000 enseignants franco-catholiques n'avaient pas plus de trois ans d'expérience dans l'enseignement. La moyenne des années d'ancienneté pour l'ensemble était de 11,5 ans. Les trois quarts d'entre eux étaient laïques (Rapport Parent, 1963, Livre 1, p. 52).

5. La commission Parent demandait aussi que les enseignants soient représentés dans les conseils pédagogiques des commissions scolaires ainsi que dans les conseils d'administration des instituts et des universités (Rapport Parent, 1965, Livre 5, p. 219, art. 704) et Rapport Parent, 1965, Livre 3, p. 348, art. 1232).

6. Les premières associations parents-maîtres avaient été créées dans le secteur anglo-protestant quelque 50 ans auparavant. De semblables associations n'apparurent que vers 1965 dans le secteur franco-catholique (Rapport Parent, 1965, Livre 5, p. 277, art. 720).

7. « Dans le système que nous proposons, les parents auront officiellement voix au chapitre, dans toute l'organisation scolaire » (Rapport Parent, 1965, Livre 5, p. 228, art. 720).
« Désormais leur action pourra se prolonger dans des structures qui assureront aux parents une participation démocratique à la politique scolaire » (*Ibid.*, p. 232-33, art. 726-129).

Parent recommandait la mise en place d'un *comité scolaire*, d'un *comité régional* et d'un *conseil de développement scolaire*[8].

L'idéal démocratique et son corollaire, la participation, proposé par la Commission Parent, devaient surgir avec et dans les structures scolaires nouvelles : le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation, les quelque 1 500 commissions scolaires. De nombreux comités à tous les niveaux étaient prévus aux fins d'assurer la participation.

Cependant, la tradition de gestion centralisée qui datait de plus d'un siècle allait engendrer de fortes résistances à ces changements. En effet, la démocratisation des structures décisionnelles fondée sur la participation allait à l'encontre du modèle traditionnel et correspondait à ce que Scott et Mitchell (1973) appellent le remplacement d'une force organisationnelle dominante de coordination, la hiérarchie, par une force émergente de nature politique. En remettant en question les modèles existants d'exercice du pouvoir, la démocratisation proposée menaçait de bouleverser le rapport de force existant. Car ce que la commission Parent proposait ne consistait pas en des mesures qui visaient à faire évoluer la situation existante d'une manière progressive. Au contraire, elle proposait un changement radical. Quelque chose d'entièrement nouveau et différent. Faire place, une large place, aux différents groupes internes et externes du système constituait, en quelque sorte, un paradigme nouveau : une véritable « reconstruction d'un domaine à partir de fondement nouveau » (Kuhn, 1962; voir aussi Scott et Mitchell, 1973, p. 87).

Parmi les structures les plus aptes à résister à l'orientation nouvelle se trouvait la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Elle était non seulement la plus grosse des commissions scolaires du Québec, mais elle figurait parmi les mieux établies au plan politique et les mieux organisées au plan administratif.

D'autres facteurs, associés à la nouveauté du système restructuré et aux besoins d'uniformisation du financement, aidaient également à renforcer la résistance au changement et à contraindre la démocratisation.

Les contingences contraignant la démocratisation

Au-delà de la tradition centralisée et autoritaire et des caractéristiques propres de la Commission des écoles catholiques de Montréal qui promettait une forte résistance aux changements préconisés, certains facteurs structuraux caractérisant le système d'éducation réformé allaient aussi contribuer à contraindre sévèrement la mise en œuvre des recommandations du rapport Parent. Parmi ces facteurs, les suivants apparaissent comme les plus importants.

D'abord, le Québec du début des années 1960 faisait face à des capacités administratives insuffisantes pour assurer l'encadrement de l'expansion massive du nombre d'élèves qui arrivaient dans les commissions scolaires. Cette expansion était due à plusieurs facteurs :

8. Le comité scolaire devait réunir cinq parents élus localement, la direction de l'école et un représentant des enseignants, la direction et l'enseignant devant avoir un rôle consultatif dans le comité. Le comité régional devait être formé de représentants des parents issus des comités scolaires locaux. Le conseil de développement, quant à lui, rassemblerait des représentants des comités régionaux d'une même région économique (Rapport Parent, 1965, Livre 4, p. 159-167, art. 254-265).

- les services éducatifs améliorés que l'on introduisait;
- un accès garanti et gratuit à ces services pour l'ensemble de la population d'âge scolaire;
- l'introduction généralisée de l'enseignement secondaire public;
- et, facteurs amplifiant tous les autres, l'expansion démographique, le *baby-boom*, qui se faisait dorénavant sentir de manière aiguë à l'école[9].

La fusion de nombreuses petites commissions scolaires en unités plus grandes avait également créé des responsabilités accrues et inhabituelles pour les administrateurs scolaires déjà en place et contribuait à amplifier le manque de capacités administratives.

En second lieu, le ministère de l'Éducation, nouvellement créé en 1964 pour remplacer le Conseil de l'instruction publique avec ses comités confessionnels, devint maître d'œuvre de la mise en place du système réformé. Pour y parvenir il s'est entre autres approprié, par coaptation, bon nombre des administrateurs expérimentés œuvrant dans les commissions scolaires existantes. L'augmentation des capacités du Ministère, ainsi réalisée, réduisait d'autant les capacités administratives des commissions scolaires et favorisait, comme réaction aux déséquilibres ainsi provoqués, une forte centralisation. Bien que constituant une condition nécessaire, dans le contexte des années 1960, à la mise en œuvre de la réforme, cette centralisation allait à l'encontre de l'esprit de démocratisation qui la caractérisait et elle contribuait à la résistance normale des commissions scolaires et, en particulier, de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Finalement, élément central de la réforme et clé de la mise en œuvre de la politique d'égalité des chances dans l'accès à l'éducation, la centralisation du financement et de son administration par le nouveau ministère de l'Éducation obéissant à la maxime « qui paie, contrôle » allait renforcer la tradition centralisée plutôt que faciliter le développement de la responsabilité locale et de la participation.

Vu la conjoncture, l'esprit de la réforme, lequel visait à engendrer un renouveau participatif général dans l'administration de l'éducation, fut confronté non seulement à une culture organisationnelle traditionnelle et autoritaire, mais également à un ensemble de circonstances qui fournissaient un renforcement à cette tradition. Et, sans que ce soit voulu ou anticipé, une nouvelle légitimité aussi. Il en résulta un système décentralisé de droit mais largement centralisé de fait dans lequel la gestion participative allait demeurer, pendant plusieurs années, un idéal distant.

Quant à la Commission des écoles catholiques de Montréal, déjà fortement tributaire de la tradition ecclésiastique centralisée, elle jouissait d'un caractère additionnel favorisant le maintien de sa culture administrative centralisée : contrairement à la plupart des commissions scolaires du Québec, elle était marquée d'un statut confessionnel exclusif, protégé depuis 1867 par l'article 93 de la Constitution canadienne. Ce statut et la protection constitutionnelle qui le sous-tendait la

9. Dans l'après-guerre le taux de natalité avait atteint 31,1 naissances par mille habitants en 1947. Il était de 30 entre 1951 et 1955 et de 28,7 entre 1956 et 1960. De plus, quelque 400 000 immigrants s'étaient installés au Québec entre 1945 et 1960 (Rapport Parent, 1963, Livre 1, p. 64).

soustrayaient largement au pouvoir réformateur de Québec : son caractère confessionnel lui permettait de maintenir les liens qui la rattachaient à l'Église montréalaise et de se soustraire à ceux qui souhaitaient abolir son caractère confessionnel. Ce caractère particulier facilitait également le maintien au pouvoir d'un groupe de commissaires d'orientation traditionnelle et de légitimer, en quelque sorte, le maintien de sa culture administrative conservatrice[10]. D'ailleurs, la première élection de commissaires de l'histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal n'eut lieu que le 18 juin 1973, sept ans après le dépôt du dernier tome du rapport Parent. Cette élection n'annonçait pas de réforme administrative : elle portait au pouvoir un groupe de commissaires conservateurs qui, resté majoritaire au conseil des commissaires pendant les 25 années suivantes, a soutenu la lutte contre le retrait du caractère confessionnel de la Commission scolaire, a maintenu la culture administrative traditionnelle[11] ainsi que l'opposition aux groupes plus libéraux qui cherchaient à faire appliquer les recommandations de la Commission Parent relatives à la participation.

Ainsi, ni la réforme du système d'éducation, ni l'introduction des élections scolaires n'avaient réussi à faire surmonter, de manière significative, les résistances à l'introduction de la démocratie participative à la Commission des écoles catholiques de Montréal. Néanmoins l'idée était semée. Et bien que la vision fondée sur la religion, la langue et l'identité canadienne subsistait encore en 1990 dans le programme du parti du Regroupement scolaire confessionnel qui dirigeait la commission scolaire, certains jalons avaient été franchis. Progressivement, au moyen de luttes menées par de nombreux groupes de pression – syndicats d'enseignants, associations professionnelles, comités de parents et conseils d'élèves – la participation aux processus décisionnels s'insérait. Dans une société où la participation était dorénavant reconnue comme légitime, la résistance des autorités de la Commission contribuait, au fil du temps, à faire augmenter le sentiment de privation et, en conséquence, le potentiel de mobilisation dans les différents groupes (voir Haché, 1976). Cette résistance contribuait aussi à l'effritement de son propre capital de légitimité.

L'évolution de la participation à la CECM

C'est d'abord et avant tout à l'école que se fit sentir l'effort de participation à la Commission des écoles catholiques de Montréal. Il reviendra, plus tard, au Conseil supérieur de l'éducation[12] de faire valoir, à l'instar de la commission Parent, la nécessité d'une participation élargie jusqu'aux autres instances.

La lutte ayant mené à la convention collective des enseignants de 1964 est le facteur qui a le plus contribué à la mise en place de conseils d'école, premiers lieux de participation des enseignants. Deux ans plus tard, à l'insistance des enseignants une fois de plus, pendant la négociation d'un autre contrat de travail, on obtenait la

10. La tradition autoritaire et centralisée se maintenait dans l'Église malgré l'ouverture préconisée par le concile Vatican II dont les conclusions paraissaient sensiblement au même moment que celles de la commission Parent.

11. Sur ce point, voir Lescop (1967).

12. Le Conseil supérieur de l'éducation, créé en même temps que le ministère de l'Éducation en 1964, est un conseil consultatif dont le rôle, en premier lieu, est d'aviser le ministre de l'Éducation sur toute question éducative qu'il juge importante comme, aussi, sur laquelle le ministre lui demande un avis. Sans autorité formelle, il détient une forte autorité morale.

création d'un comité institutionnel d'enseignants, le Comité des politiques pédagogiques. Celui-ci devait faire valoir le point de vue des enseignants relativement aux questions pédagogiques au niveau de la Commission. Quant aux parents, un statut formel au sein des écoles leur fut reconnu en 1969 avec la création des comités locaux de parents.

Dans la Commission des écoles catholiques de Montréal, le déficit démocratique était en bonne partie lié au fait que, jusqu'à 1973, les commissaires d'école étaient nommés et non élus. C'est suite à leur première élection que fut mis sur pied un comité, dont le besoin venait d'être reconnu, chargé d'étudier la question de la gestion participative proposée sept ans auparavant par la commission Parent. Son mandat se limitait au niveau des écoles secondaires. Appelé Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires (COGES), ce comité avait pour mandat d'étudier « l'amélioration des mécanismes démocratiques favorisant davantage la consultation et la participation de toutes les parties concernées par les questions d'éducation et les problèmes de l'école ». Un premier rapport du comité, produit deux ans plus tard, exprime sans ambages le parti pris des membres du comité pour la position mise de l'avant par la commission Parent : ils avaient le désir « de contribuer à faire revivre, par l'activité éducative, le sens des responsabilités, la dignité de la personne humaine dans une société qui se cherche des projets collectifs valorisants » (COGES, 1975, p. 6).

Comme la commission Parent, le COGES estimait que le modèle d'autorité admis jusque-là devait être remplacé par une autorité « faite de compréhension et de conviction » (*Ibid.*, p. 41) et se situer dans une collaboration et une coopération dans des tâches communes. Dans ses recommandations, ce comité allait privilégier une démarche bien différente de celle qui caractérisait la réalité vécue : un partage réel des responsabilités entre la direction de l'établissement et les partenaires du milieu[13]. Cependant, ce rapport du COGES ne faisait pas l'unanimité : certains des membres, cadres et directions d'école, rédigèrent un rapport minoritaire exprimant des craintes devant la possible dérive de la responsabilité administrative et morale des directions d'école par le biais d'un « processus de cogestion mal défini » (*Ibid.*, p. 161). Par contre, les représentants des enseignants francophones et des personnels de soutien jugeaient que les recommandations du comité n'allaient pas assez loin dans le partage des responsabilités et des pouvoirs à l'école (*Ibid.*, p. 173-174)

Au terme de deux ans de travail, le rapport du COGES, qui proposait diverses formes de participation pour les écoles secondaires, fut reçu laconiquement par le conseil des commissaires qui limitera ses réactions à laisser les écoles libres de s'inspirer ou non des recommandations formulées et d'expérimenter, à leur guise, la gestion participative dans leur milieu. Sans plus. Bien que la commission scolaire subît alors une grande pression pour réformer son style d'administration de la part du gouvernement, la révolution participative tant attendue par certains n'aurait pas lieu.

13. « Le partage de responsabilités entre la direction et les partenaires devrait être conséquent au partage de l'influence exercée de part et d'autre dans l'ensemble du processus de gestion de l'école. Plus une personne détient de pouvoir, plus elle peut être tenue responsable; inversement, les gens qui ont des responsabilités doivent avoir les pouvoirs correspondants » (COGES, 1975, p. 89).

Dix ans plus tard, durant l'année scolaire 1985-1986, dans l'après-choc de la réforme scolaire américaine qui avait suivi le rapport *A Nation at Risk*, ce fut au tour du Conseil supérieur de l'éducation du Québec de prendre le relais du courant participatif, outil qu'il estimait indispensable à la responsabilisation des divers acteurs de système scolaire. Le Conseil supérieur misait sur les ressources humaines, les personnes considérées comme éléments clés pour une gestion efficace du système éducatif. Selon le Conseil, tout progrès et tout développement devaient passer, de nécessité, par les personnes : « tout est affaire de personnes, de ressources humaines, de créativité, de capacité d'innovation, de productivité, d'aptitude à travailler efficacement avec d'autres dans des contextes changeants » (CSE, 1987, p. 49). Le Conseil supérieur de l'éducation était d'avis que la mobilisation des personnes et des consensus, lesquels impliquaient la participation, constituait une condition essentielle pour effectuer des changements nécessaires en éducation. Parmi ces changements nécessaires, il estimait qu'il fallait faire changer les attitudes des élèves plutôt qu'uniquement faire acquérir des connaissances, qu'il fallait dépasser le modèle centré sur les apprentissages pour favoriser le développement d'aptitudes d'entrepreneurship, d'initiative, d'autonomie et de capacité de travailler en concertation. Pareille mise en valeur du potentiel humain devait rétablir l'équilibre perdu avec l'impact des nouvelles technologies.

Bien que la position du Conseil représentât un virage radical, l'accent mis sur le développement d'attitudes nouvelles, en particulier à l'égard de la participation (on parlait alors de partenariat), apparaissait essentiel :

> le partenariat n'est pas une entreprise facile, surtout quand des rapports historiques de subordination ont placé des intervenants en position de devoir « accéder » au partenariat. Contrairement à ce qu'on voit quand des individus ou des groupes autonomes décident de s'unir en « aventure conjointe », le partenariat en éducation doit émerger comme un rééquilibrage des pouvoirs et des responsabilités (CSE, 1988, p. 57-58).

En effet, le Conseil estimait que le droit à l'éducation, pierre angulaire du système depuis la réforme, était lié à des devoirs et à des responsabilités nécessitant la maîtrise de processus de responsabilisation et d'imputabilité (*Ibid.*, p. 57). De plus, il était d'avis que la maîtrise de ces processus incombe à tous les acteurs concernés par l'éducation : administrateurs, parents, enseignants, professionnels, élèves, etc. Telle était, selon lui, la condition pour faire face à de nouveaux défis sociaux, dont, parmi les principaux, se trouvaient ceux de la maîtrise de la langue française, premier élément d'une solide formation fondamentale, de l'égalité des chances et de l'ouverture au pluralisme au Québec (*Ibid.*, p. 15). Une telle maîtrise permettrait, en effet, d'instaurer un dialogue interculturel et une démarche d'acculturation ayant quelque chance de succès (*Ibid.*, p. 37), tout en fournissant aux citoyens un outil indispensable à une pleine participation à la vie sociale, culturelle, économique et politique québécoise.

Quelque 25 ans après la parution du rapport Parent, le Conseil supérieur de l'éducation faisait le constat que la participation des parents à la vie scolaire avait

affronté maintes résistances. La contribution des parents au processus décisionnel était, au mieux, demeurée marginale[14]. De plus, les commissions scolaires avaient vu leur pouvoir se rétrécir avec la centralisation progressive au niveau du gouvernement, particulièrement dans les conventions collectives et la gestion des ressources budgétaires. Cette centralisation, le Conseil supérieur de l'éducation la jugeait excessive. En décembre 1988, en apparente réaction à une légitime évaluation, le gouvernement du Québec, cette fois libéral, modifiait la Loi sur l'instruction publique (*loi 107*) pour, entre autres, instaurer un partage des pouvoirs avec les parents en donnant à ceux la majorité des voix dans les nouveaux conseils d'orientation que la loi rendait obligatoires dans chaque école. Cette loi exigeait également la participation des enseignants à ce nouveau conseil et donnait lieu à la création d'autres instances participatives au niveau des commissions scolaires.

Ces mécanismes de participation et de gestion décentralisée s'établirent au moment où le Québec éprouvait de sérieuses difficultés financières. Quoique certains aient vu, dans cette coïncidence, un obstacle à l'instauration de la participation des parents et des autres partenaires (par exemple, Éthier, 1989)[15], il n'est pas moins plausible de voir, dans ce jeu de circonstances, une occasion permettant d'intégrer ces nouveaux partenaires afin de bénéficier de leur appui à un consensus visant à assurer l'atteinte des impératifs déclarés d'efficacité et d'efficience en éducation dans une période de contraintes budgétaires importantes.

C'est dans ce contexte complexe, marqué par une volonté d'ouvrir les processus décisionnels à une participation des divers agents de l'éducation, mais caractérisé, aussi, au niveau de la Commission des écoles catholiques de Montréal, par une résistance à cette participation et par le maintien de sa culture administrative traditionnelle centralisée, que s'est déroulée l'élaboration de la politique linguistique de cette commission scolaire à la fin des années 1980.

L'élaboration de la politique du français

L'élaboration de la politique linguistique de la Commission des écoles catholiques de Montréal fut l'occasion pour les autorités de cette commission scolaire de constater à quel point prendre une part active aux décisions importantes, pour son personnel et les autres groupes concernés, n'était plus une simple aspiration

14. Dans son rapport annuel 1987-1988, le Conseil écrivait : « Voulant associer les parents aux prises de décision concernant l'éducation de leurs enfants et les considérant comme des partenaires à part entière, la Commission Parent exigeait de tous de profondes transformations sur le plan des attitudes. Le poids des résistances semble avoir joué ici pour limiter la participation des parents. Malgré l'engagement de près de 40 000 parents dans les comités d'école, les comités de parents et leurs sous-comités, comme on l'a déjà signalé, malgré les cadres législatifs et réglementaires existants et malgré des tentatives pour pousser plus loin une participation à la décision, il semble qu'on cherche encore à définir le type de relations et de contribution qui conviendrait et qui permettrait d'assurer la portée vraiment éducative de la participation des parents » (CSE, 1988, p. 63).

15. Selon Éthier (1989, p. 114) « c'est l'aboutissement naturel des efforts consacrés au développement d'une plus grande responsabilité du citoyen. Plus il est engagé dans le fonctionnement du service public, plus il peut devenir critique. Il veut plus de décentralisation parce qu'il veut pouvoir décider des correctifs. Il veut participer parce qu'il souhaite de meilleures décisions. Il désire tout cela parce qu'il aspire en définitive à un meilleur service à des coûts raisonnables. En même temps, on réalise que la décentralisation et la participation sont des moyens tandis que la qualité de l'éducation est la véritable fin. »

mais constituait dorénavant une attente que l'on ne pouvait ignorer. Cette attente imposa, bien malgré les autorités, une participation influente et efficace qui exemplifie l'évolution de la culture administrative traditionnelle et les modifications dans les rapports de force qui avaient émergé au fil des ans (Landry, 2000).

En juin 1990, la Commission des écoles catholiques de Montréal adoptait, en effet, une politique linguistique dont les objectifs principaux visaient la généralisation de l'emploi du français dans ses écoles de langue française ainsi que l'amélioration de la qualité de cette langue. Cette politique trouvait ses origines dans des réclamations pour une orientation institutionnelle claire sur la question linguistique exprimée dès l'année scolaire 1988-1989. Elles provenaient d'élèves, d'enseignants et de directions d'école. Le problème auquel on jugeait qu'il fallait apporter une solution se trouvait dans l'usage de l'anglais, considéré comme trop important, et ce autant à l'intérieur qu'en dehors des classes dans les écoles de langue française. On considérait également la qualité du français comme étant inadéquate dans plusieurs de ces écoles où bon nombre des élèves étaient de familles d'immigrants et s'y trouvaient en vertu de l'application de la *Charte de la langue française*, la *loi 101*.

Non-reconnaissance initiale et exercice de pouvoir

L'hésitation, pour ne pas dire la résistance, des autorités de la commission scolaire à élaborer une telle politique provoqua la mobilisation de différents groupes à l'interne, particulièrement au niveau des écoles. Alertée, l'Association des directions d'école de Montréal reconnut cette revendication, la fit sienne, et prêta son poids considérable à la cause. En termes théoriques, cette démarche complexe correspond à l'étape de l'organisation d'un conflit. Elle implique, de la part des demandants, la démonstration de la légitimité de la demande qu'ils présentent, la mobilisation d'une base de pouvoir et la mise en place d'une organisation capable d'entreprendre des démarches de pression sur les agents décisionnels (voir Haché, 1976). Dans le cas présent, l'Association des directions d'école de Montréal et les groupes dont elle se faisait porte-parole constituaient à la fois la base de pouvoir et l'organisation d'emprunt. La reconnaissance de la légitimité du besoin exprimé fut marquée publiquement lors d'une conférence de presse, convoquée à cette fin, en juin 1989, tout juste avant la fin de l'année scolaire. À cette occasion, l'Association a revendiqué, auprès des autorités de la commission scolaire, qu'une politique linguistique soit élaborée et adoptée pour le réseau des écoles de langue française. C'était le premier exercice de pression : la présentation de la demande et du besoin auquel elle correspondait.

Reconnaissance hésitante et formulation initiale

À la rentrée de septembre 1989, le directeur général de la commission scolaire annonçait, dans son discours de la rentrée, que la Commission avait pris la décision de procéder à l'élaboration d'une politique linguistique. Suivant la manière habituelle de procéder, les demandeurs n'avaient nullement été consultés. Aucune consultation plus large à l'interne auprès des directions d'école, des enseignants ou des élèves n'avait été réalisée, ni à l'externe auprès de groupes de parents, de groupes communautaires ou d'autres groupes d'intérêt. L'on visait une mise en œuvre de la

nouvelle politique dès la rentrée de 1990, une année plus tard. Sans que cela soit dit, ou qu'il soit considéré utile de le dire, on a compris que l'élaboration de cette politique se ferait normalement, selon les procédures habituelles, sans empressement, de manière centralisée et avec un minimum de participation.

Suite au discours de la rentrée, rien ne se passa pendant six mois. En février 1990, un groupe de travail composé de huit directeurs et directrices d'école fut formé. Il le fut au terme d'un nouvel exercice de pression de l'Association des directions d'école. Le comité créé n'obtint aucun mandat de consulter. Il était prévu qu'il tiendrait trois rencontres de travail au cours du mois de mars. Le projet de politique demandé fut élaboré lors de ces trois rencontres. Hormis quelques consultations, pour la plupart informelles, et quelques discussions autour d'un pré-projet à un comité de gestion réunissant des cadres et des directions d'école durant les quelques jours et heures qui précédèrent l'assemblée des commissaires où elle devait être adoptée, la plupart des différents groupes consultatifs internes – ceux dont on est tenu de solliciter l'avis sur certaines questions – tout comme les divers syndicats d'enseignants et les autres personnels de la commission scolaire ignoraient tout de la question. Ils allaient découvrir le texte de la politique proposée presque en même temps que les journalistes et le grand public. L'exercice de consultation et de légitimation à l'interne avait été réduit à sa plus simple expression. L'approche fut semblable par rapport aux groupes externes : certains groupes communautaires et autres groupes d'intérêts locaux avaient été invités à faire connaître leur point de vue sur le projet, par écrit, quelques semaines avant la date prévue pour son adoption. Il s'agissait, selon toute vraisemblance, d'un exercice minimal axé sur la forme plutôt qu'une démarche véritable et substantielle de consultation.

Présenté au conseil des commissaires dès le début avril, le projet de politique du français fut adopté séance tenante, mais uniquement dans les buts et objectifs proposés. Face à une absence d'unanimité des commissaires quant aux moyens préconisés pour l'atteinte de ces buts et objectifs, l'assemblée accepta qu'une consultation publique limitée sur ces moyens puisse avoir lieu.

La commission scolaire avait reconnu, après hésitation et pressions, le besoin qui avait été exprimé pour une politique linguistique et y avait réagi. Elle l'avait cependant fait suivant des démarches traditionnelles sans reconnaissance de l'utilité ou de l'opportunité de consulter vraiment ou d'inviter à une participation réelle dans sa démarche. Telle qu'elle le verrait, le besoin de participer était cependant fortement ressenti tant à l'interne qu'à l'externe. L'utilité de cette participation, on le verrait, donnerait raison au Conseil supérieur de l'éducation.

Affrontements

Dès la diffusion de la nouvelle du projet de politique, des éléments de la communauté anglophone entreprirent de le contester. C'est le représentant d'un organisme des droits des minorités mal connu, le Canadian Institute of Minority Rights, qui fut le premier à le dénoncer (Moore, 1990a). Le quotidien montréalais *The Gazette*, quant à lui, coiffera ces articles de titres alarmistes (Moore, 1990b, 1990c). La controverse ne porta pas sur la légitimité d'un projet de politique linguistique

comme tel. Pareil projet paraissait, en effet, cadrer avec la loi 101 à laquelle il n'était pas opportun de s'attaquer. Elle porta plutôt sur certaines des mesures, perçues comme coercitives, qui étaient prévues pour assurer la mise en œuvre de la politique et pour en assurer par la suite l'efficacité[16].

Même si ce furent des anglophones qui, les premiers, ont affronté, par médias interposés, la commission scolaire pour dénoncer certains des articles de la politique proposée comme étant coercitifs dans leur portée, mal intentionnés dans l'intention des auteurs et, aussi, possiblement en violation de la liberté d'expression des élèves, leur point de vue fut, par la suite, largement partagé par des groupes francophones qui se trouvèrent, de ce fait, en affrontement avec la commission scolaire.

Bien que contesté, le texte de la politique proposée n'était, pourtant, que relativement peu explicite quant aux moyens proposés pour contrer la pénétration de l'utilisation de l'anglais dans les écoles de langue française. Bon nombre de données recueillies (Landry, 2000) suggèrent que c'est précisément cette absence de précision des moyens dans la politique, appréciée à la lumière de la culture administrative de la commission scolaire, autoritaire, centralisée et fermée, qui a autorisé les contestataires soit à envisager le pire ou soit à profiter de l'occasion pour s'attaquer à d'autres dossiers que celui de la politique linguistique, comme, par exemple, à celui de la culture administrative et des pratiques décisionnelles de la commission scolaire.

Dans les jours qui suivirent immédiatement la publication du projet de politique linguistique, des groupes anglophones, jouissant d'un niveau de prémobilisation élevé en raison des préoccupations qu'ils entretenaient à l'égard de la loi 101 depuis nombre d'années[17], se sont rapidement mobilisés – la sensibilité déjà acquise en étant un élément facilitateur – (Haché, 1976), au point de parvenir à solliciter des organismes de défense des droits de la personne aussi bien que des représentants des autorités politiques fédérales et provinciales.

Élargissement du conflit et nouvelles pressions

Peu après, une coalition entre l'Alliance des professeurs de Montréal, principal syndicat représentant des enseignants de la Commission des écoles catholiques de Montréal, SOS-Racisme, et le Congrès juif canadien fut formée. Bien qu'elle contestât certains des moyens proposés pour la mise en œuvre de la politique linguistique, cette coalition reconnaissait néanmoins explicitement la pertinence de la politique proposée. La récrimination fondamentale des membres de la coalition portait sur la manière dont la commission scolaire avait procédé pour en arriver à formuler sa politique. La démarche de consultation proposée par les autorités de la commission

16. Le projet de politique comportait près d'une trentaine de moyens. Deux d'entre eux faisaient l'objet des contestations des groupes anglophones : « 16. Généraliser la pratique qui consiste à inscrire dans les codes de conduite des écoles - ou codes de vie - l'obligation de parler français sur les lieux de l'école et dans toutes les activités scolaires organisées en dehors de ces lieux »; et « 18. Aider les écoles, qui ont de la difficulté à assurer un environnement français, à mettre en place des mesures incitatives et, lorsque nécessaire, les règles de discipline qui recréeront ces environnements » (Commission des écoles catholiques de Montréal, 1990, p. 2).

17. Ce phénomène de prémobilisation ou de conscientisation préexistante est bien connu des minorités de langue française qui ont mené la lutte pour l'enseignement dans leur langue depuis de longues années dans les provinces canadiennes de langue anglaise.

scolaire était jugée peu sérieuse, voire abusive. Elle faisait craindre l'arbitraire dans le processus décisionnel amorcé. Au-delà du cas de la politique linguistique elle-même, c'étaient la culture organisationnelle et la structure décisionnelle de la commission scolaire tout entière qui étaient ouvertement et énergiquement mises en question. Au-delà des pressions exercées antérieurement pour obtenir qu'une politique linguistique soit élaborée et adoptée, le nouvel élargissement de la base de pouvoir que représentait la coalition regroupant des forces internes et externes s'en prenait à l'autorité même qui soutenait les processus administratifs traditionnels.

En effet, la coalition nouvellement formée a sommé la commission scolaire de tenir des audiences publiques sur son projet de politique linguistique afin de solliciter et d'entendre le point de vue des divers groupes, internes et externes à la commission scolaire, intéressés à la question et, aussi, d'assurer qu'il y ait un certain degré de transparence dans la poursuite du processus décisionnel amorcé. Il s'ensuivit quelques semaines de débats publics sur ces questions sans que, pour autant, des consultations publiques soient amorcées.

C'est finalement suite à une pression additionnelle venant de plus haut, la publication d'un premier avis de la Commission des droits de la personne du Québec[18] (1990), laquelle invitait les autorités de la commission scolaire à la prudence dans le dossier, que le conseil des commissaires a accepté, tel que demandé par la coalition, la tenue d'audiences publiques sur son projet de politique. La Commission des droits de la personne, en agent moral supérieur par rapport à la commission scolaire, reconnaissait et accordait la légitimité de la demande de la coalition dont la justification coïncidait avec la position du Conseil supérieur de l'éducation annoncée deux ans auparavant.

Pendant les audiences publiques qui suivirent, plusieurs groupes et individus ont fait connaître leur point de vue directement et publiquement aux décideurs de la commission scolaire. Sans se substituer aux autorités politiques, ils ont forgé et rendu explicite un consensus et ils ont fortement influencé, en en déterminant la légitimité explicitement, les orientations politiques qui allaient être adoptées.

Conclusion

Pour le cas de cette politique linguistique de 1990, la Commission des écoles catholiques de Montréal, traditionnellement alimentée de ses propres perceptions, évaluations et interprétations des besoins tout comme, aussi, des moyens pour y répondre, avait été obligée à une ouverture inhabituelle et à l'admission d'une participation importante d'agents nouveaux à une démarche jusque-là réservée.

18. La Commission des droits de la personne affirmait que toute mesure coercitive dans l'application des deux articles contestés qui toucheraient des activités non reliées à l'enseignement serait discriminatoire et violerait la liberté d'expression. Seuls des moyens incitatifs pouvaient être utilisés en dehors des salles de classe. Cependant la Commission précisait que « l'application de la politique d'activités parascolaires et celles faisant partie des services personnels et complémentaires aux élèves, et dans leurs relations avec le personnel de l'école affecté à ces activités » ainsi que « sa mise en œuvre par des moyens à caractère incitatif » ne constitueraient pas des atteintes illégales à la *Charte des droits et libertés* (Commission des droits de la personne du Québec, 1990); voir aussi à ce sujet Landry (2000, p. 183-184).

Le postulat implicite sur lequel la Commission des écoles catholiques de Montréal faisait vraisemblablement reposer sa manière de faire semble être celui de l'existence d'un consensus, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système, sur la justesse et la légitimité de son autorité. Ce type de consensus caractérise les sociétés et les organisations de type *sacré* par opposition à celles de type *séculier*[19].

Le premier type, le sacré, se définit par le partage de valeurs communes et de façons de voir semblables. Dans une société ou une organisation ainsi caractérisée, typiquement de type familial ou communautaire, il est facile et même efficace et efficient d'autoriser un individu ou un petit groupe à décider pour l'ensemble. La garantie qu'une telle autorité offre est celle de saisir la réalité et de l'évaluer suivant les critères partagés qui caractérisent l'ensemble. C'est ainsi qu'est assurée la légitimité de l'autorité et de ses actions. L'Église était et demeure largement une organisation de type sacré. Que le système d'éducation franco-catholique québécois dont elle a longtemps assumé la direction ait été de ce même type ne surprend pas, particulièrement dans ses composantes les plus importantes comme la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Que le postulat du sacré ait cessé d'être valide et qu'il fût remplacé durant la révolution tranquille au Québec par le séculier, mieux adapté aux contextes libéraux pluralistes, nul ne le nierait. L'Église elle-même n'y a fait que résistance passive et, dans le cas particulier de la réforme de l'éducation, y apporta son appui et sa collaboration. Or, la société ou l'organisation de type séculier ne jouissent pas de la cohésion qu'assure le partage des valeurs dans celles de type sacré. Le pluralisme qui les caractérise requiert plutôt que chaque consensus sur lequel reposent les décisions soit mobilisé et rendu explicite aux yeux de tous. D'où l'importance de la consultation et de la participation.

Vu que la résistance au changement est une donnée organisationnelle de base – il s'agit d'une des dimensions de la fonction de maintien de système (De Rosnay, 1977) –, l'on ne s'étonne pas de constater que l'adaptation de la Commission des écoles catholiques de Montréal – l'adaptation étant une autre des fonctions essentielles de toute organisation – à la réalité d'après-réforme ait dû passer par des conflits et par l'établissement de nouveaux rapports de force entre les divers agents qui la composent.

La conception *séculaire*, proposée par le libéralisme à l'origine de la réforme des années 1960, revendiquée par différents agents à l'intérieur de la commission scolaire depuis et réitérée par le Conseil supérieur de l'éducation comme étant mieux adaptée au pluralisme contemporain, venait non seulement d'être affirmée mais s'était imposée comme moyen légitime, puisque nécessaire vu la pluralité des points de vue, l'absence de mécanismes pour en prendre conscience et la résistance de la Commission scolaire d'aborder les décisions importantes dorénavant.

L'affrontement, dont l'adoption de la politique linguistique de la Commission des écoles catholiques de Montréal fut l'occasion plus que la cause profonde,

19. Il s'agit d'une typologie polaire – le Gemeinschaft et le Gesellschaft – attribuée à Tönnies (1957), servant à réduire des ensembles de relations très complexes à des concepts généraux, et reprise par Loomis (1950) et d'autres aux États-Unis.

marque une étape décisive, un point d'aboutissement irréversible dans une démarche d'acquisition du droit – voire du devoir – de participation aux démarches décisionnelles entreprises près de 40 ans auparavant. Le retrait de la protection du statut confessionnel de la Commission des écoles catholiques de Montréal, comme des quelques autres commissions scolaires confessionnelles du Québec, par le gouvernement fédéral en 1998, réduisit considérablement l'importance des assises traditionnelles du pouvoir des gouvernants historiques de cette plus importante commission scolaire de la région métropolitaine montréalaise. Son abolition, en 1998, et la redéfinition des frontières physiques et électorales de la nouvelle Commission scolaire de Montréal, exclusivement de langue française, ne permettent pas un suivi empirique rigoureux des effets à long terme de l'affrontement de 1990 sur les rapports de force entre dirigeants, employés, parents et groupes communautaires. Un évènement comme celui de 1990 ne produit pas, à lui seul, des transformations radicales à une culture politique et administrative centenaire. Néanmoins, le précédent étant établi, sa légitimité étant confirmée, il est difficile de concevoir que, face à un besoin d'intensité comparable, des démarches similaires à celles ayant mené à la réussite de 1990 ne soient pas reprises et que les dirigeants de la nouvelle commission scolaire n'aient pas acquis une sensibilisation à la nouvelle donne. L'on sait, dorénavant, la valeur de l'action et de la participation. La connaissance que la participation est efficace ne vainc pas l'attitude profondément ancrée. Cette dernière ne change que progressivement, au terme de confirmations répétées par des actions réussies (voir Haché, 1976; Olsen, 1970; Oberschall, 1973) souvent en contexte de besoins intensément ressentis. Et par le changement des personnes dans des postes clés.

Références bibliographiques

Commission des droits de la personne du Québec (1990). *Obligation de parler français sur les lieux de l'école – Conflits possibles avec la liberté d'expression : Avis sur un projet de politique de la langue déposé récemment par la CECM.* Montréal : CDPQ, 24 avril.

Commission des écoles catholiques de Montréal – CECM (1990). *Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la Commission des écoles catholiques de Montréal.* Montréal : la Commission.

Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires – COGES (1975). *La gestion participative – Rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires.* Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.

Conseil supérieur de l'éducation - CSE (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation : Le Rapport Parent vingt-cinq ans après*. Québec : Les Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation - CSE (1987). *Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.

DE ROSNAY, Joël (1977). *Le macroscope : vers une vision globale*, Paris : Éditions du Seuil.

ÉTHIER, Gérard (1989). Les partenaires de l'éducation : décentralisation et participation. In *Acte du colloque : L'éducation 25 ans plus tard! et après?*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Gouvernement du Québec (1965). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Rapport Parent, Québec : MEQ, Tomes 1-5.

HACHÉ, Jean B. (1976). *Language and Religious Factors in Canadian Ethnic Politics of Education : A Case Study in Power Mobilization*. Ph. D. Dissertation, Toronto : University of Toronto.

LANDRY, Thérèse (2000). *L'élaboration d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) 1988-1990 : étude systémique concernant une décision politique en éducation*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

LESCOP, Renée (1997). *Une étude du pouvoir officiel a la CECM - Les présidents de la Comission des écoles catholiques de Montréal de 1846 à 1965*. Mémoire de maîtrise, Département de science politique, Université de Montréal.

LOOMIS, Charles P. (1950). The Nature of Rural Social Systems - A Typological Analysis. In *Rural Sociology*, vol. 15, juin, p. 156-174.

MOORE, Lyne (1990a). Catholic School Board plans discipline if 'French Environment' jeopardized. In *Montréal, The Gazette*, 5 avril.

MOORE, Lyne (1990b). School Board's Ban May Go Too Far : Ryan. In *Montréal, The Gazette*, 6 avril.

MOORE, Lyne (1990c). School Board Shows Support for French-Only Rule. In *Montréal, The Gazette*, 6 avril.

OBERSCHALL, Anthony (1973). *Social Conflict and Social Movements*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

OLSEN, Marvin (dir.) (1970). *Power in Societies*. New York : MacMillan.

SCOTT, William G., MITCHELL, Terrence (1973). *Organisation des structures de l'entreprise : Analyse des comportements*. Paris : Publi-Union.

TÖNNIES, Ferdinand (1957). *Community and Society : Gemeinschaft and Gesellschaft*. Traduit par Charles P. Loomis. New York : Harper & Row.