

CHAPITRE 3

Dévoiler les divers visages de l'autorité à l'éducation préscolaire : une approche écosystémique

Corina Borri-Anadon et
Marie-Christine Brault

*Toute personne dans une situation d'autorité incontestée,
libre de toute critique, court le danger de devenir un tyran!*

MARIA MONTESSORI

La présente contribution propose une réflexion sur les visages de l'autorité et de ses pratiques dans les divers systèmes de l'éducation préscolaire. Comme il a été présenté dans le chapitre 1, la question de l'autorité est omniprésente, du moment où l'on s'interroge sur le développement des enfants, car elle est inhérente aux pratiques éducatives et se déploie autant à l'école que dans la famille, ainsi que dans d'autres contextes sociaux. En effet, l'autorité traverse toute pratique éducative : elle pose la question de qui éduque, sur quoi on éduque et comment on éduque. Cependant, son sens reste nébuleux, car il est difficile de lui attribuer des pratiques claires et concrètes qui reflètent des attitudes professionnelles précises (Beretti, 2019). Pour les fins du présent chapitre, nous définissons l'autorité comme un moyen de faire en sorte qu'une personne agisse selon certaines normes et règles sociétales, à partir des travaux de Beretti (2019). Cette auteure, qui aborde spécifiquement l'autorité de l'enseignante en tant que représentante de la société, affirme que « l'autorité vise à produire ou à maintenir certains comportements du côté des élèves – des comportements attendus qui relèvent de l'intériorisation » de certaines normes (Beretti, 2019, p. 15). Ainsi, dans le contexte de la classe, l'enseignante doit user d'autorité, car elle « tient le rôle de

représentant[e] des règles » (Jeffrey, 2019, p. 109). Ce sont ces règles qui lui permettent d'enseigner les normes et qui rendent possible leur intériorisation par les enfants.

Alors que ces contributions se sont penchées particulièrement sur l'autorité dans la relation enseignante-enfant et compte tenu de l'omniprésence de l'autorité en éducation, ce chapitre vise à dégager la façon dont se manifeste l'autorité à l'éducation préscolaire à partir de l'approche écosystémique. Pour ce faire, nous proposons de cerner les différents visages de l'autorité à l'œuvre dans les divers systèmes de l'éducation préscolaire.

3.1 L'approche écosystémique : un cadre qui permet de dévoiler les visages de l'autorité à l'éducation préscolaire

Il est aujourd'hui reconnu que l'on ne peut penser l'enfant seul. L'avènement du modèle écosystémique a, depuis maintenant plusieurs décennies, permis de documenter comment l'environnement gagne à être considéré pour appréhender divers phénomènes liés au développement des enfants. Par exemple, Lemay et Bigras (2012) y ont eu recours pour appréhender la qualité des services de garde à la petite enfance, alors que Bouchard (1987, p. 454) l'a utilisé pour cerner « la problématique de l'abus et de la négligence envers les enfants ». À l'éducation préscolaire, cette approche apparaît d'autant plus signifiante que le ministère de l'Éducation du Québec affirme depuis maintenant plusieurs décennies qu'une condition essentielle à la mise en œuvre de la mission de l'école est la responsabilité partagée par tous les acteurs, incluant l'enfant lui-même, sa famille et la communauté (MEQ, 2021).

Selon Larose *et al.* :

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) est, à l'origine, centré sur la relation entre l'enfant (ou l'individu en développement) et des environnements distincts mais dont la complémentarité est assurée par la médiation du sujet. Il s'agit d'un modèle, non pas du développement de l'individu, mais plutôt des contextes dans lesquels ce développement se produit et où il effectue des transactions et des transitions (Larose *et al.*, 2004, p. 59).

Ainsi, ces auteurs distinguent divers systèmes (aussi appelés contextes ou niveaux) qui composent ce modèle, selon l'individu en développement que l'on situe au centre (Lemay et Bigras, 2012 ; Larose *et al.*, 2004 ; Bouchard, 1987). Dans le cas de l'éducation préscolaire, il est possible de distinguer au moins 5 systèmes :

1. L'ontosystème, qui réfère à l'enfant en développement, se définit par les caractéristiques individuelles de ce dernier. Pensons par exemple à ses intérêts, son âge, son sexe, ses traits de personnalité, etc.
2. Les microsystèmes constituent les contextes dans lesquels l'enfant interagit quotidiennement et qui représentent les sources d'influence les plus directes sur l'ontosystème. Dans le cas qui nous préoccupe, la famille, la classe et les espaces communautaires immédiats sont les principaux microsystèmes de l'enfant.
3. Le mésosystème se définit par les liens existants entre les microsystèmes. Contrairement aux microsystèmes, il ne s'agit pas d'un espace à proprement parler, mais plutôt des relations qui existent (ou non) entre ces derniers. À l'éducation préscolaire, les pratiques de collaboration entre l'école, la famille et la communauté se situent à ce niveau.
4. L'exosystème correspond aux dimensions organisationnelles et institutionnelles avec lesquelles l'enfant n'interagit pas directement, mais qui encadrent ou influencent les pratiques micro et méso systémiques. Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire et les autres politiques éducatives qui balisent le travail des enseignantes à l'éducation préscolaire et la vie des familles en font partie.
5. Le macrosystème englobe quant à lui l'ensemble des normes et des croyances qui caractérisent une société. On peut par exemple penser aux représentations de ce qu'est un développement « normal », de même que des attentes que l'on a envers l'école, la famille et les communautés.

L'approche écosystémique met de l'avant l'interdépendance de ces systèmes et l'importance d'assurer leur compatibilité et leur continuité (Bouchard, 1987). Toutefois, les présenter comme nous venons de le faire, en pièces détachées, ne permet pas d'illustrer ces principes, auxquels nous ajoutons la complémentarité et la cohérence.

En effet, étudier le cas de l'ontosystème met de l'avant cette nécessaire interdépendance, car l'enfant en développement est bien difficile à définir en vase clos. Par exemple, peut-on réellement considérer ses intérêts comme des caractéristiques strictement individuelles? De plus, pourquoi l'âge est-il une variable importante à prendre en compte? Répondre à ces deux questions exige, pour la première, de considérer les expériences vécues par l'enfant et les différentes motivations présentes dans les divers microsystèmes qu'il fréquente. Pour la seconde, cela implique de cerner les attentes développementales définies par la société, attentes que l'ensemble des systèmes participent à définir. De même, pour penser l'éducation préscolaire, la reconnaissance de la contribution de chacun des systèmes est nécessaire, comme le rappelle Charrette (2016, p. 101) : « l'école existe par un maillage de relations multidirectionnelles entre différents niveaux de l'écosystème au sein duquel l'élève évolue (école, famille, société, etc.) ».

De plus, concernant la compatibilité et la continuité entre les systèmes, dresser une simple liste comme nous l'avons fait ne permet pas d'appréhender les relations que ces derniers entretiennent entre eux. C'est pourquoi l'approche écosystémique privilégie souvent une représentation de ces systèmes par le biais de cercles concentriques, où l'ontosystème se trouve au centre et le macrosystème se situe à la frontière externe. Un peu à la manière de poupées russes emboîtées les unes dans les autres, où l'ontosystème est la plus petite figurine, et le macrosystème la plus grande. Toutefois, Larose *et al.* (2004) nous mettent en garde sur le fait de réduire « la définition d'un écosystème à l'addition des caractéristiques propres aux dynamiques de chacun des systèmes où transite l'enfant » (p. 74) et proposent plutôt de chercher à voir comment les représentations et les interactions des acteurs cherchent à en assurer la cohérence. Le tout étant plus grand que la somme de ses parties. À cet égard, Ruel (2011) aborde les effets des discontinuités éducatives, de leur cumul et de leur interaction sur la transition vers le préscolaire d'enfants présentant des besoins

particuliers. Selon cette auteure, ces discontinuités peuvent s'observer entre les milieux (ou systèmes) ainsi qu'au sein même d'un milieu, et exigent de considérer avec attention le « fil conducteur » qui lie ces systèmes sur diverses dimensions :

Pour réaliser la continuité éducative, plusieurs dimensions ont avantage à être considérées : 1) la continuité philosophique réfère à la continuité des philosophies qui sous-tendent les programmes pré et post transition, incluant les objectifs du programme et les méthodes d'enseignement de ceux-ci ; 2) la continuité entre les curriculums, à savoir leur complémentarité ; 3) la continuité développementale qui désigne la façon dont les décisions tiennent compte des caractéristiques de l'enfant, de son développement social, cognitif et affectif ; 4) la continuité physique qui réfère aux similitudes dans les environnements physiques tels que le matériel utilisé, la gestion de l'espace ; 5) la continuité organisationnelle qui désigne les aspects tels que l'horaire, le ratio enfants/adulte, le soutien, et 6) la continuité administrative qui renvoie à la cohérence entre les politiques et procédures des milieux qui envoient et reçoivent l'enfant (Ruel, 2011, p. 84-85 ; Mayfield, 2003).

3.2 Les visages de l'autorité dans les divers systèmes de l'éducation préscolaire et leurs enjeux

Il existe actuellement dans nos sociétés contemporaines une concurrence de diverses sources d'autorité (Parazelli et Ruelland, 2017), ce qui est la raison pour laquelle Foray (2009) suggère d'en parler au pluriel, comme dans « les autorités scolaires ». L'autorité serait ainsi une construction sociohistorique qui est une manière de refléter les « rapports de pouvoir qui traversent nos sociétés » (Parazelli et Ruelland, 2017, p. 20). À l'éducation préscolaire, il existe plusieurs systèmes dans lesquels l'autorité s'exprime, se manifeste, et ce, de différentes façons. Nous amorçons notre réflexion en abordant chacun des systèmes du modèle écologique, mais en débutant avec le macrosystème, contrairement à ce que nous avons fait en première partie de ce chapitre, car il s'agit du système le plus englobant et, comme nous le verrons, l'autorité qui y est mise de l'avant structure tous les

autres systèmes. Considérant que les frontières entre les systèmes sont poreuses et dynamiques et que l'autorité est une relation, nous n'aborderons pas l'ontosystème seul dans le cadre de cette contribution.

3.2.1 Le macrosystème : l'auto-autorité émanant de la nouvelle gestion publique

L'école, comme la plupart des organisations publiques québécoises dont celle de la santé, n'échappe pas aux principes de la nouvelle gestion publique (NGP) qui se base sur des principes managériaux relevant davantage de l'entreprise privée (St-Germain, 2001). Cette NGP oriente désormais les pratiques organisationnelles et professionnelles un peu partout dans les pays contemporains. Il s'agit d'une gouvernance qui favorise une décentralisation des structures étatiques et une fragmentation du travail de gestion en privilégiant une plus grande autonomie des nouvelles structures. Cette supposée autonomie exige toutefois de faire le suivi de ce qui est fait sur le terrain par le biais d'indicateurs de performance et d'efficience, souvent quantitatifs, permettant d'élaborer des politiques publiques basées sur les données probantes. Selon Giauque (2017), l'autorité qui accompagne ce mode de gouvernance détient un « caractère “doux” et confinant à l'auto-contrôle » (p. 12). En mettant de l'avant l'autonomie et la responsabilité individuelle, cette forme d'auto-autorité s'inscrit dans une vision méritocratique où « chaque individu s'appartient à lui-même » (Linhart, 2013, p. 519). Cette auto-autorité serait une figure perversifiée de l'autorité où l'individu finit par croire qu'il se donne lui-même l'ordre d'obéir, qui se manifeste, selon Parazelli et Ruelland (2017, p. 98), par le fait que « se sentir responsable est devenu un impératif et cela crée de la honte si nous échouons ». Alors que ces auteurs se sont intéressés presque exclusivement aux incidences de cette auto-autorité sur les intervenants, l'approche écosystémique nous permet aussi d'envisager ses répercussions sur les autres acteurs de l'éducation préscolaire, dont la famille et l'enfant lui-même. Bien que loin de l'action concrète avec l'enfant qui caractérise la pratique de l'autorité bienfaisante, l'auto-autorité qui traverse le macrosystème constitue un cadre général qui guidera cette pratique. Il convient que les acteurs en soient conscients, car la mise en œuvre de l'autorité bienfaisante exige de dépasser les bonnes intentions, alors que ces dernières peuvent justement reposer sur l'auto-autorité. Comme le

met en garde Maria Montessori dans la citation introduisant ce chapitre, c'est cette prise de conscience qui permet une réflexivité critique et ainsi d'éviter une action tyrannique.

3.2.2 L'exosystème : une prévention prédictive qui verse dans l'autoritarisme élégant

Dans le contexte scolaire, ces nouvelles pratiques managériales sont notamment traduites par des principes d'imputabilité et d'obligation de rendre compte où chaque école, ou centre de services scolaire, doit atteindre des cibles de réussite identifiées par le ministère. Cela se traduit par l'introduction de la gestion axée sur les résultats depuis maintenant une vingtaine d'années, et constitue une préoccupation centrale dans les politiques et les organisations scolaires pour la réussite du plus grand nombre. À l'éducation préscolaire, Lévesque *et al.* (2022) montrent comment les programmes éducatifs se sont transformés au fur et à mesure de leurs multiples versions pour accorder une place de plus en plus importante à la préparation des enfants à la scolarisation primaire, en mettant l'accent sur certains domaines de développement ainsi qu'en accentuant la mise en place d'une prévention précoce prédictive, d'inspiration psychomédicale. Ainsi, avec l'adoption du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), il est désormais attendu que les enseignantes contribuent à mettre en œuvre la prévention ciblée, c'est-à-dire : offrir des interventions spécifiques, différenciées et intensifiées en réponse aux besoins des enfants chez qui **on a décelé un niveau plus élevé de vulnérabilité ou certaines difficultés, notamment sur le plan psychosocial ou cognitif**. Les activités de prévention ciblée sont destinées à compléter la prévention universelle au moyen d'une stratégie élaborée avant l'apparition ou l'aggravation des difficultés. Ces activités de prévention ciblée peuvent être offertes par les enseignantes et les enseignants ou par le personnel de soutien et le personnel professionnel, selon les besoins de l'enfant (MEQ, 2021, p. 5, nous soulignons).

Voir
Ch. 2,
2.3

Ce niveau de prévention ciblée est centré sur l'identification et la gestion des « risques », c'est-à-dire des écarts à la norme scolaire observés chez les apprenants. À travers l'approche catégorielle, marquant encore l'organisation des services aux élèves handicapés ou en

difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ces écarts s'opérationnalisent notamment par l'attribution de codes spécifiques déterminant pour certains élèves le type de soutien auquel ils peuvent avoir accès (MEQ, 2007).

Ces pratiques de prévention prédictive, bien qu'elles puissent paraître bienveillantes, peuvent dévoiler deux visages de l'autorité. D'une part, elles peuvent s'inscrire dans un autoritarisme élégant (Lanaris et April, 2021) où l'école détermine à la fois ce qui est bien pour l'enfant et les critères ou les normes sur lesquels ce choix repose. Cela se reflète notamment dans une vision déficitaire des enfants, qui engendre trop souvent des processus d'étiquetage et de stigmatisation. Dans ce sens, la responsabilité de la réussite ou de l'échec est attribuée à l'ontosystème ou à son microsystème immédiat, sa famille. D'autre part, la prévention prédictive peut aussi être vue comme le prolongement de l'auto-autorité qui caractérise le macrosystème. Selon Giauque (2017, p. 12), « les indicateurs de gestion deviennent un horizon indépassable, notamment parce qu'ils [les acteurs] doivent rendre des comptes en fonction de ces indicateurs ». Ainsi, une « bonne » enseignante de l'éducation préscolaire est donc celle qui contribue avec efficacité à la production et à la gestion de ces indicateurs déterminés par des experts appelés à produire des données dites probantes. En outre, comme l'avancent Parazelli et Ruelland (2017), avec l'avènement de la NGP, « faire autorité équivaldrait à faire croire » (p. 44). À l'éducation préscolaire, cela implique notamment de ne pas remettre en question les postulats à la base de la prévention prédictive, tels que :

- L'intervention précoce est sans risque ;
- L'éducation préscolaire doit se centrer sur les prédicteurs de la réussite fondés sur les données probantes ;
- L'apprenant est la principale cible de la prévention. Ainsi, ces auteurs affirment : « En effet, ce qui se joue ici sur le plan de l'autorité, c'est le renforcement de la croyance dans le savoir présenté comme ne relevant pas d'une croyance, mais de la vérité objective du réel devant laquelle nous n'avons qu'à nous soumettre » (Parazelli et Ruelland, 2017, p. 91).

Bien que l'autoritarisme élégant et l'auto-autorité ne soient pas synonymes, ils semblent aujourd'hui indissociables. Si l'autoritarisme élégant a mis la table à l'avènement de l'auto-autorité, cette dernière en a repris certaines caractéristiques, dont son caractère insidieux qui fait en sorte que les acteurs de l'éducation préscolaire y adhèrent sans trop s'en rendre compte. Ces deux visages de l'autorité, par leur hiérarchisation des savoirs de « ce qui est bien pour l'enfant », s'éloignent des pratiques d'autorité bienfaisante qui valorisent plutôt la singularité de l'enfant, dans toutes les sphères de sa vie.

Voir
Ch. 1,
1.1.2

3.2.3 Le mésosystème : des collaborations école-familles à l'aune d'une autorité plurielle

L'autorité au sein du mésosystème peut être appréhendée à partir des relations entre les microsystèmes qui le composent. Les termes pour référer à ces relations se sont transformés à travers le temps : d'une participation des parents à l'école, on parle aujourd'hui davantage de collaboration et de partenariats entre l'école, les familles et la communauté. Toutefois, un certain décalage apparaît entre ces discours et la pratique, notamment lorsqu'on documente comment cette collaboration se déploie avec les familles immigrantes ou celles vivant en milieu défavorisé. À cet égard, selon Charette (2016, p. 270) :

Les relations école-familles [s'effectuent] selon un modèle « expert-bénéficiaire » plutôt que selon des modalités de partenariat (Larose *et al.*, 2004). Dans ces conditions, les relations écoles-familles se voient sans doute compromises puisque le modèle de collaboration est institué par l'école et que la forme proposée par cette dernière est plutôt unique et normative (Boulanger *et al.*, 2011 ; Hohl, 1996 ; Kanouté, 2006 ; Vatz Laaroussi, Kanouté *et al.*, 2008).

Cette relation dont les conditions sont déterminées par l'école repose notamment sur une conception institutionnalisée, voire prescriptive, du rôle du parent d'enfant, et pourrait laisser entrevoir une relation d'autorité asymétrique. Toutefois, cette analyse impute à l'un des microsystèmes, l'école, un rôle déterminant sur un autre, les familles, sans considérer l'exercice de l'autorité de ces dernières. Ainsi, d'autres auteurs vont plutôt mettre en lumière le rôle de consommateur que les parents exercent dans un système scolaire fonctionnant dans une

logique marchande (Dubet et Pellet, 2012; Desjardins, 2006) et marqué par la NGP. Par exemple, la concurrence entre les établissements et la privatisation des services publics amènent les parents à se tourner vers le marché périscolaire (CSE, 2016) et à ne plus nécessairement soutenir l'autorité des enseignantes, comme ce pouvait être le cas il n'y a pas si longtemps (Jeffrey, 2019). L'autorité des familles dans leurs relations avec l'école se manifeste donc aussi dans ces « choix » ou stratégies utilitaristes, ce qui fait écho à une certaine auto-autorité marquant les exo et macro systèmes, où, comme l'avance Giauque (2017) pour les professionnels, les parents « sont ainsi invités à “se prendre en main”, à s'autodiscipliner, à se conformer à une méritocratie toute puissante » (p. 12). Or, dans une pratique de l'autorité bienfaisante, il faudrait que les parents soient considérés comme de réels collaborateurs, leur reconnaissant une expertise, notamment en ce qui concerne leur enfant, et que les relations entre les micro-systèmes ne soient pas hiérarchisées, mais plutôt coordonnées dans un partenariat éducatif avec l'enfant lui-même.

3.2.4 Les microsystèmes : l'autorité dans la classe

Les microsystèmes dans lesquels évolue l'enfant sont nombreux, mais la classe joue un rôle particulier pour penser les relations d'autorité. Dans sa fonction normative et traditionnelle, l'autorité vise à inculquer aux enfants les bons comportements, les bonnes attitudes et les bonnes manières de travailler, dans l'espoir de promouvoir un climat de classe sain, qui favorise l'apprentissage, mais aussi la socialisation des enfants aux normes sociales (Beretti, 2019). Ainsi, un premier constat que nous faisons bien souvent est de penser l'enfant uniquement en tant que cible de l'autorité pédagogique, car celle-ci vise à produire chez lui des comportements et des attitudes jugés socialement acceptables à l'école et dans la société. Contrairement à l'enfant considéré comme passif, l'enseignante est quant à elle vue comme active. Il est d'ailleurs documenté que les enseignantes modulent leurs pratiques d'autorité selon les besoins et les caractéristiques des enfants à qui elles s'adressent (Beretti, 2019; Jeffrey, 2019). La posture d'autorité peut donc être « adoucie » en fonction des difficultés familiales ou relationnelles vécues par un enfant, ou au contraire renforcée selon les attributs qu'une enseignante donne à la personnalité d'un autre

enfant. Il est attendu de l'enfant qu'il accepte l'autorité en s'y soumettant et qu'il intériorise les attentes comportementales et de réussite et qu'il les fasse siennes (Beretti, 2019).

Toutefois, se pencher sur l'autorité dans la classe exige de considérer le rôle actif de l'enfant à cet égard. Beretti (2019) rappelle la nécessité de tenir compte de la complexité du processus d'autorité en le comprenant comme le fruit de normes relationnelles entre la classe et l'enseignante. D'ailleurs, les représentations des enseignantes de ce qui constitue une bonne autorité sont associées à une classe qui se comporte bien. Le comportement de la classe sert donc à légitimer et à valider l'autorité de l'enseignante.

Une bonne autorité est implicitement entendue comme une autorité qui passe inaperçue, en face de laquelle les élèves adoptent apparemment automatiquement les comportements attendus. [...] La bonne autorité est plus précisément une relation d'autorité, construite conjointement par enseignants et élèves, et régie par des normes relationnelles dans le sens où norme enseignant et normes élèves sont en fait indissociables (Beretti, 2019, p. 20).

Les enfants ne réagissant pas de la même manière face à l'autorité, ils gagnent à être perçus comme actifs face à cette dernière. Par exemple, alors que certains s'opposeront aux pratiques d'autorité de leur enseignante, d'autres les accepteront d'emblée. C'est notamment le cas des enfants considérés comme « perturbateurs », dont les comportements peuvent être vus comme des manifestations d'un rejet de l'autorité, voire comme une manière de manifester et de montrer qu'ils n'ont pas confiance en ces pratiques (Court, 2017 ; Jeffrey, 2019). D'autres enfants, au contraire, vont chercher à se conformer à l'autorité, car elle permet d'assurer l'ordre de la classe et elle favorise le respect des règles du vivre-ensemble qui leur est nécessaire pour se sentir bien et s'épanouir en classe (Jeffrey, 2019). Ces exemples montrent bien que l'enfant réagit à l'autorité d'une manière qui n'est pas passive. Il faudrait toutefois reconnaître que dans cette façon de définir l'autorité, le rôle de l'enfant, qu'il soit passif ou actif, demeure limité et se résume à sa capacité d'intérioriser et de respecter les normes

de son microsystème. Il a peu de pouvoir pour façonner ce microsystème (ni même le remettre en question), il doit principalement trouver une façon harmonieuse de s'y intégrer.

Cela nous amène à nous questionner sur l'autorité que l'enfant exerce sur lui-même. Nous faisons l'hypothèse que l'auto-autorité comme visage omniprésent de l'autorité amène à son tour les enfants à intégrer ses injonctions, en faisant leur la mission de l'école. Comme le discours dominant est celui de la performance et que la pratique d'autorité consiste essentiellement à apprendre à l'enfant à intérioriser le discours du microsystème et à rechercher l'atteinte de la réussite à tout prix, on s'éloigne d'une pratique d'autorité bienfaisante. La place prépondérante qu'occupent les fonctions exécutives et l'autorégulation, centrées sur la gestion efficace par l'enfant de ses comportements, au sein du programme du préscolaire (MEQ, 2021), est éloquent à cet égard. L'expérience de la relation d'autorité dans la classe au préscolaire jetterait ainsi les bases d'une scolarisation dont les visées de performance ne sont pas remises en question, alors que la pratique de l'autorité bienfaisante l'exige. En effet, par son action respectueuse de l'histoire, du potentiel, des intérêts, des besoins et de la singularité de l'enfant, elle repose sur une reconnaissance de la diversité des apprenants qui, nécessairement, exige un examen des attentes explicites et implicites à leur égard.

3.3 La nécessité d'une réflexivité critique pour la pratique de l'autorité bienfaisante

L'exercice que nous avons proposé dans ce chapitre nous permet de constater une certaine continuité entre les systèmes en matière d'autorité, mais l'absence complète, en ce moment, de pratiques dites bienfaisantes. D'un macrosystème teinté par une auto-autorité, à un exosystème marqué par un autoritarisme élégant, à un mésosystème dont les visages de l'autorité sont pluriels et à un microsystème qui permet de réaffirmer la nature relationnelle de l'autorité, l'autorité prend des formes diversifiées qui soulèvent la question de la compatibilité, de la continuité, de la complémentarité et de la cohérence entre les systèmes de l'éducation préscolaire. En effet, toutes ces relations d'autorité semblent balisées par la NGP et la forme d'autorité pervertie, l'auto-autorité, qu'elle met de l'avant. Ainsi, à partir des

considérations présentées en début de chapitre, les enjeux qui ressortent semblent plus interroger le type d'autorité qui traverse les systèmes de l'éducation préscolaire que la continuité entre ces derniers. Comme nous l'avons exemplifié, l'auto-autorité conduit l'ensemble des acteurs de l'éducation préscolaire à agir et à penser dans un cadre où l'efficacité, la performance et l'objectivité ne peuvent être remises en question.

Nous souhaitons conclure en affirmant l'importance d'être conscient de ces enjeux afin que les pratiques d'autorité soient guidées par la réflexivité critique et s'éloignent ainsi de la tyrannie. Si on a souvent tendance à voir les solutions dans le fait de rendre plus actif l'enfant ou sa famille, notre exercice tend à montrer que ces pistes ne sont pas nécessairement suffisantes. En effet, rendre actif ne signifie pas reconnaître le pouvoir de l'enfant et de sa famille. Il devient nécessaire de remettre en question les attentes actuelles du système, par de réels espaces de négociation dotés de conditions effectives de participation de toutes et tous, et ce, à travers tous les systèmes. À notre avis, il s'agit là d'une condition clé à la mise en œuvre d'une pratique d'autorité bienfaisante.

Ce que je retiens

- L'approche écosystémique est pertinente pour appréhender les multiples visages de l'autorité à l'éducation préscolaire, notamment parce que la responsabilité partagée par tous les acteurs, incluant l'enfant lui-même, sa famille et la communauté, constitue une condition essentielle à la mise en œuvre de la mission de l'école (MEQ, 2021).
- L'autorité qui accompagne la NGP détient un caractère doux et confinant à l'autocontrôle. En mettant de l'avant un discours sur l'autonomie et la responsabilité individuelle, cette auto-autorité s'inscrit plutôt dans une vision méritocratique où « chaque individu s'appartient à lui-même » (Linhart, 2013, p. 519).
- Il devient nécessaire de faire preuve de réflexivité critique afin de remettre en question les attentes actuelles du système, par de réels espaces de négociation dotés de conditions effectives de participation de toutes et tous, et ce, à travers tous les systèmes. Cette réflexivité critique doit également permettre de s'interroger sur ses propres pratiques d'autorité. En effet, les bonnes intentions peuvent nourrir une auto-autorité qui réifie la norme et empêche les pratiques d'autorité bienfaisante.

Références

- Beretti, M. (2019). L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle? *Recherches en éducation*, 35, 15-26.
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454-477.
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'ICSI* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. *Papyrus*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16397>

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Gouvernement du Québec.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. La Découverte.
- Desjardins, P.-D. (2006). *La régulation marchande en éducation observée par le prisme de quatre établissements scolaires au Québec* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3473/1/M9393.pdf>
- Dubet, F. et Pellet, S. (2012). 8. Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire ». *Regards croisés sur l'économie*, 2, 133-142.
- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*, 1, 73-86.
- Giauque, D. (2017). Préface. Dans M. Parazelli et I. Ruelland (dir.), *Autorité et gestion de l'intervention sociale. Entre servitude et acte pouvoir*. Presses de l'Université du Québec et Éditions IES.
- Jeffrey, D. (2019). Autorité et sanctions en classe : le problème québécois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 81, 109-117.
- Lanaris, C. et April, J. (2021). Pour une autorité éducative bienfaisante à l'éducation préscolaire : vouloir le bien et faire du bien. *Revue Préscolaire, Printemps*, 33-35. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/001f13ee-d85c-4292-b89f-5ba95313ae34?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn592-2021>
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80.
- Lemay, L. et Bigras, N. (2012). *Les facteurs associés à la qualité des processus en service de garde : mise en relation entre les résultats de Grandir en qualité (2003) et les écrits publiés entre 2001 et 2011*. Rapport de recherche. Institution : Ministère de la Famille et des Aînés (MFA), 2012, Québec, Canada.

- Lévesque, J.-Y., Borri-Anadon, C., Charron, A. et Rondeau, M. (2022). L'éducation préscolaire : normaliser l'enfant ou le soutenir dans son développement et la construction de son humanité? Dans Collectif Debout pour l'École! (dir.), *Une autre école est possible et nécessaire*. Del Busso.
- Linhart, D. (2013). Idéologies et pratiques managériales : du taylorisme à la précarisation subjective des salariés. *Sociedade e Estado*, 28, 519-539.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Parazelli, M. et Ruelland, I. (2017). *Autorité et gestion de l'intervention sociale : entre servitude et actepouvoir*. Presses de l'Université du Québec et Éditions IES.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- St-Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 10–44.