COLLECTION
Éducation
INTERVENTION

L'ÉCOLE ALTERNATIVE ET LA RÉFORME EN ÉDUCATION

Continuité ou changement ?

Sous la direction de
RICHARD PALLASCIO *et* NICOLE BEAUDRY

Presses de l'Université du Québec

L'ÉCOLE ALTERNATIVE ET LA RÉFORME EN ÉDUCATION

Continuité ou changement ?

COLLECTION Éducation INTERVENTION

Collection dirigée par
LOUISE LAFORTUNE

Accompagnement socioconstructiviste
Pour s'approprier une réforme en éducation
Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 p.

Pour guider la métacognition
Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 p.

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.uquebec.ca • Internet : www.puq.uquebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays
DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE
DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE
GM DIFFUSION SA
Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse
Téléphone : 021 803 26 26
Télécopieur : 021 803 26 29

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

L'ÉCOLE ALTERNATIVE ET LA RÉFORME EN ÉDUCATION

Continuité ou changement?

Sous la direction de
RICHARD PALLASCIO
NICOLE BEAUDRY

2001

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement ?

(Collection Éducation-Intervention)
Textes présentés lors du 10e Colloque organisé par GOÉLAND tenu à l'école Atelier, Montréal, à l'automne 1999.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1115-4

1. Écoles alternatives – Québec (Province) – Congrès. 2. Enseignement – Réforme– Québec (Province) – Congrès. 3. Enseignement – Méthode des projets – Congrès. 4. Famille et école – Québec (Province) – Congrès. 5. Relations parents-maîtres – Québec (Province) – Congrès.
I. Pallascio, Richard. II. Beaudry, Nicole, 1959- . III. G.O.E.L.A.N.D. inc. IV. Collection.

LC46.8.C32Q8 2000 371.04'09714 C00-941661-7

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : Le Graphe enr.

Mise en pages : Info 1000 mots inc.

Couverture – illustration : *L'écorché,* élève de 5e année, École Les Petits Castors, Longueuil, 1997
– photographie : Stéphane Dussault
– conception graphique : Richard Hodgson

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2001 9 8 7 6 5 4 3 **2** 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2000 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4e trimestre 2000
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Les écoles alternatives sont-elles en rupture ou en continuité avec la réforme de l'éducation ? Une réflexion importante s'impose 1
Richard Pallascio et Nicole Beaudry

Partie 1 Les compétences transversales dans la pédagogie du projet 5

Chapitre 1 **Les compétences transversales dans la pédagogie du projet** 7
Louise Lafortune

Partie 2 Fondements théoriques 25

Chapitre 2 **Quelques fondements pour une pédagogie du projet** 27
Richard Pallascio

Chapitre 3 **La démocratie à l'école : du rêve à la réalité** 35
Nicole Dallaire

Chapitre 4 **Les écoles alternatives face à la réforme de l'éducation : un retour aux valeurs essentielles pour une société en changement** 45
Nicole Beaudry

Chapitre 5 **L'élève « alternatif », un apprenti chercheur** ... 51
Richard Pallascio

Chapitre 6 **Le triangle élève-école-famille dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école** 55
Rollande Deslandes et Louise Lafortune

Chapitre 7 **Collaboration parent-enseignant et son impact sur la gestion de classe** 69
J.-C. Kalubi, Paul Boudreault, Pauline Beaupré et Myreille Plante

Chapitre 8 **Les écoles nouvelles orientations pour la formation continue du personnel enseignant** 83
Nicole Beaudry

Partie 3 Pratiques pédagogiques alternatives 93

Chapitre 9 **Les effets de classes multiprogrammes** 95
Richard Pallascio

Chapitre 10 **Club de jardiniers et club de lombricompostage : deux éléments de succès en éducation relative à l'environnement** 99
Diane Joubert

Chapitre 11 **La pédagogie du projet artistique : un parcours transversal** 109
Stéphane Dussault et Moniques Richard

Chapitre 12 **Des élèves philosophent en public sur les mathématiques** 117
Richard Pallascio, Pierre Sykes et France-Line Carbonneau

Chapitre 13 **Des jeunes de 11 ans dialoguent sur le Web au sujet des mathématiques** 127
Richard Pallascio

Partie 4 Continuité ou changement : débats ... 143

Chapitre 14 **L'innovation à l'école alternative** 145
Nicole Beaudry et Josette Gagnon

Chapitre 15 **La raison d'être des écoles alternatives** 153
Nicole Beaudry et France-Line Carbonneau

Chapitre 16 **L'éthique du parent-intervenant** 161
Nicole Beaudry et Geneviève Lemieux

Chapitre 17 **Une école alternative, une organisation apprenante** 165
Graham Weeks

Chapitre 18 **L'école alternative et le conseil d'établissement** 171
Françoise Charbonneau

Chapitre 19 **Des représentations différentes de la personne** 173
Jacques Nimier

Partie 5 La réforme de l'éducation et la place des parents 179

Chapitre 20 **La réforme de l'éducation et la place des parents** 181
Jeanne-Paule Berger

Annexe 1 **Liste des participantes et participants au 10e colloque des écoles alternatives** 187

Annexe 2 **Coordonnées des 30 écoles alternatives publiques du Québec** 191

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier les institutions scolaires qui ont facilité la tenue du X^{e} colloque du GOÉLAND, l'association des écoles alternatives, ainsi que la publication de cet ouvrage. En premier lieu, nous remercions la Commission scolaire de Montréal (CSDM), de même que le personnel, les parents et les élèves de l'école Atelier qui ont accepté la lourde tâche d'organiser matériellement cette rencontre. De plus, nous voulons remercier les élèves de l'école Atelier et de l'école secondaire Liberté-Jeunesse qui ont assuré la couverture journalistique de l'événement.

Nous remercions la société Hydro-Québec pour l'appui financier accordé à l'association des écoles alternatives pour la tenue de son colloque.

Nous remercions particulièrement les quelque vingt-cinq personnes qui, après avoir livré leur communication lors du colloque, ont accepté de les transmettre par écrit pour un plus large auditoire, tout en renonçant à leurs droits d'auteurs en faveur du GOÉLAND.

Nous remercions également l'école Les Petits Castors pour avoir fourni l'illustration de la page couverture de même que l'école Tourterelle pour les photos qui agrémentent les textes du livre.

Enfin, nous désirons surtout remercier les centaines de personnes qui se sont vouées au développement des écoles alternatives, le secteur « recherche et développement » le plus actif du système scolaire québécois.

Les responsables de la publication,

Richard Pallascio
CIRADE, Université du Québec à Montréal

Nicole Beaudry
Université de Montréal et école Tourterelle

PRÉSENTATION DES CONFÉRENCIÈRES INVITÉES LORS DU Xe COLLOQUE DES ÉCOLES ALTERNATIVES

Louise Lafortune

Louise Lafortune enseigne au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) depuis 1997. Elle est aussi chercheure au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Connue internationalement, Louise Lafortune y mène des recherches avec ces nombreux collaborateurs et collaboratrices. Elle a également enseigné et réalisé plusieurs recherches au niveau collégial. Elle a obtenu son doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal en 1992.

Plusieurs de ses recherches portent sur le rôle de la métacognition et sur la dimension affective dans l'apprentissage, en particulier celui des mathématiques. Elle est une personne-ressource et une consultante en éducation souvent recherchée pour des formations en milieu scolaire, concernant la démythification des mathématiques, en particulier pour des programmes de retour aux études pour femmes adultes, pour des interventions auprès d'élèves mathophobes, pour l'implantation de stratégies d'enseignement en interculturel ou pour l'implantation des nouveaux programmes.

Bénéficiaire de plusieurs subventions de recherche, son principal thème de recherche actuel concerne l'étude de l'évolution de facteurs affectifs comme la confiance en soi et l'intérêt, auprès d'élèves réalisant des expériences philosophiques en mathématiques, inspirées de l'approche *Philosophie pour enfants*.

Elle a contribué à la rédaction de plusieurs articles et livres, dont les principaux sont : *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation* (Lafortune et Deaudelin, Presses de l'Université du Québec, 2001), *Pour une pensée réflexive en éducation* (Pallascio et Lafortune (dir.), Presses de l'Université du Québec, 2000), *Métacognition et compétences réflexives* (Lafortune, Mongeau et Pallascio (dir.), Logiques, 1998), *L'affectivité et la métacognition dans la classe* (Lafortune et St-Pierre, Logiques et De Boeck, 1998), *Philosopher sur les mathématiques et les sciences* (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, Le Loup de Gouttière, 1996).

Jeanne-Paule Berger

Jeanne-Paule Berger, maintenant à la retraite, a été directrice générale de la Commission scolaire des Phares de Rimouski (anciennement La Neigette) de 1995 à 2001 et a été la première présidente de la Commission des programmes d'études de 1998 à 2001, commission dont l'objectif est de conseiller le Ministère de l'Éducation dans les orientations à donner au curriculum québécois des écoles primaires et secondaires. Elle détient une maîtrise en éthique, obtenue en 1984. Elle a auparavant enseigné au secondaire.

Avant d'accéder à la présidence de la Commission des programmes d'études, Jeanne-Paule Berger avait présidé les assises régionales de États généraux sur l'éducation pour la région du Bas-St-Laurent et a été membre du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Les réalisations qui la satisfont le plus concernent la mise en place de nouveaux services destinés tant aux élèves en difficulté qu'aux élèves talentueux, ainsi que la mise en œuvre de projets de perfectionnement pour le personnel de sa commission scolaire. Elle a participé à plusieurs recherches subventionnées par le MEQ, publié plusieurs articles et brochures et livré plusieurs communications, dans des sessions de formation, dans des colloques et congrès d'associations d'enseignants ou de cadres scolaires, et dans des cours universitaires.

INTRODUCTION

LES ÉCOLES ALTERNATIVES SONT-ELLES EN RUPTURE OU EN CONTINUITÉ AVEC LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION ?

UNE RÉFLEXION IMPORTANTE S'IMPOSE

Richard Pallascio
CIRADE et Université du Québec à Montréal
Nicole Beaudry
Université de Montréal et école Tourterelle

L'école québécoise vit actuellement de grands changements et de profondes mutations : implantation des conseils d'établissement, territoires agrandis des commissions scolaires, renouvellement accéléré du personnel enseignant, utilisation des nouvelles technologies, programmes d'études basés sur le développement de compétences, nouvelles approches pédagogiques, nouvelles pratiques évaluatives, etc. L'école alternative, incubateur de

recherche et de développement en éducation au Québec, souvent à l'origine de ces changements, doit, elle aussi, composer avec ces nouvelles réalités. Ces thèmes, et d'autres comme la démocratie à l'école, la collaboration parent-enseignant, le partage du leadership pédagogique, la pédagogie du projet, les projets d'élèves…, sont au cœur de cet ouvrage.

L'Association des écoles alternatives pédagogiques du Québec, le GOÉLAND (groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique), a organisé un colloque qui a eu lieu à l'automne 1999 à l'école Atelier, sous le thème **L'école alternative et la réforme de l'éducation : continuité ou changement ?**

Alexis nous dit bonjour en cette belle journée d'automne, à l'école alternative Tourterelle.

Cet ouvrage collectif présente le contenu des conférences, débats et ateliers qui s'y sont tenus. Le colloque a été, pour tous les enseignantes et enseignants, parents, futurs maîtres et responsables administratifs ou de formation pédagogique, un lieu où ils ont pu exprimer leurs visions, leurs réflexions, leurs points de vue, divergents ou convergents, sur la place que doivent tenir les écoles alternatives dans les débats actuels sur l'éducation. L'école alternative se sent fortement interpellée par la réforme en cours. A-t-elle encore raison d'exister dans un système qui se rapproche autant de sa philosophie, elle qui a toujours prôné le respect des différences, le partage des pouvoirs pour une pédagogie humaniste et qui place l'enfant au centre de ses apprentissages ? L'école alternative est inquiète pour sa survie. Qu'est-ce qui la distingue encore des écoles « régulières » si les orientations

ministérielles empruntent les mêmes voies d'organisations pédagogique et administrative ? Les caractéristiques d'innovation et de communauté de recherche qui font sa réputation émergent des discours entendus dans ce colloque. L'école alternative est et demeurera toujours en constante évolution. La réforme curriculaire lui donne une nouvelle impulsion réflexive, lui permet d'aller de l'avant et de continuer à s'adapter à son environnement, comme elle le fait depuis plus de vingt ans.

C'est à cette condition que la continuité de l'école alternative est assurée. Sa contribution au développement de l'enfant, l'implication des parents et des enseignants, le rapprochement entre milieu familial et milieu scolaire en font un milieu de vie qui va au-delà des choix d'une approche pédagogique. « Le milieu alternatif est un carrefour où se conjuguent, de façon originale, les énergies des enfants, des parents et des autres intervenants dans l'organisation de l'école. Dans ces lieux, on y développe un climat de questionnement et d'ouverture, une ambiance de recherche en matière d'éducation » (GOÉLAND, 1996). Malgré les recommandations du ministère de l'Éducation, les écoles traditionnelles devront franchir un long parcours et mettre beaucoup d'efforts pour parvenir à créer l'esprit de collégialité qui se vit en école alternative. Ne l'oublions pas, c'est dans l'essence même de la complexité et de la fécondité des rapports interpersonnels et de leur impact sur le développement intégral de l'enfant que le projet éducatif des écoles alternatives a pris forme, qu'il existe encore aujourd'hui et continuera de vivre.

La première partie de cet ouvrage est consacrée à la conférence de Louise Lafortune, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure au CIRADE et au LERTIE, qui portait sur les compétences transversales dans la pédagogie du projet. Plusieurs écoles alternatives ont acquis une expertise en pédagogie du projet, une approche pédagogique souvent mentionnée pour la mise en œuvre du nouveau programme d'études. Le regard d'une experte en sciences de l'éducation permet de mesurer la justesse de ce choix par rapport au développement souhaité de compétences transversales chez les élèves.

La deuxième partie regroupe des textes de réflexions pédagogiques sur les fondements théoriques qui supportent les projets éducatifs des écoles alternatives. Ces textes ont été proposés aux enseignants et aux parents militant dans les laboratoires de pédagogie expérimentale que sont les trente écoles alternatives pédagogiques du Québec.

La troisième partie présente des pratiques pédagogiques alternatives. Les arts, la philosophie, l'éducation relative à l'environnement sont des voies privilégiées pour soutenir les projets des enfants en y intégrant les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie, tels que formulés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2000). La quatrième partie est consacrée à deux débats fort intéressants sur le thème du colloque, rupture ou continuité. Les participants y ont exposé leurs

perceptions et leurs conceptions de la réalité éducative actuelle en cherchant à définir la raison d'être des écoles alternatives dans le contexte des réformes actuelles, ce qui les distingue et ce qui leur permet de croire à leur continuité.

Enfin, la cinquième partie rapporte la conférence de madame Jeanne-Paul Berger, présidente de la Commission des programmes d'études et directrice générale de la Commission scolaire des Phares, de la région de Rimouski, qui portait sur la place des parents dans la réforme au Québec.

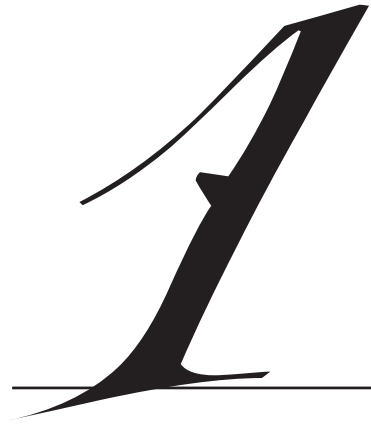
Il faut espérer que cet ouvrage saura inspirer à sa façon les enseignants et les dirigeants du milieu éducatif en général, les incitant à aller toujours de l'avant dans l'innovation, dans la recherche et dans la réflexion. Nous comptons qu'il servira de point de départ à des projets pédagogiques innovateurs et qu'il favorisera l'émergence de nouvelles communautés d'intérêts et de savoirs chez ceux et celles qui œuvrent pour l'éducation.

Bibliographie

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Le programme de formation de l'école québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

PALLASCIO, R., L. JULIEN et G. GOSSELIN (1996). *L'école alternative, un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin.

PARTIE



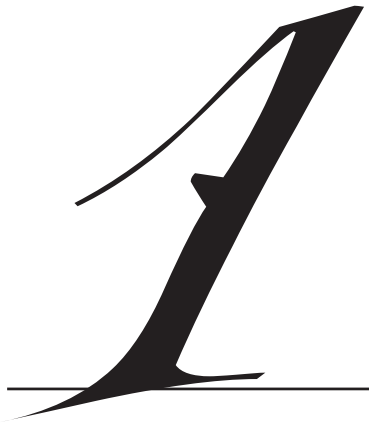
LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DANS LA PÉDAGOGIE DU PROJET

Fini les bulletins où on chiffre la performance des élèves. Fini l'humiliant redoublement pour ceux qui ont le pas plus lent. Fini les cours magistraux de 50 minutes devant des enfants de 7 ans. Les enseignants suivront dorénavant des principes calqués à même l'école alternative si longtemps critiquée : travail d'équipe, enseignement par projets et exercices pratiques permettront de faire de plus en plus de liens entre les différentes matières et ainsi développer les fameuses compétences transversales qui n'ont finalement rien de bien sorcier.

Marie-Pier Élie, *Québec Science*, septembre 2000

Marilyn présente son projet de fabrication de cheval.

CHAPITRE



LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DANS LA PÉDAGOGIE DU PROJET

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières, LERTIE et CIRADE

Le nouveau programme de formation, dont l'implantation commence en septembre 2000, vise entre autres choses le développement de compétences transversales. Même si les réflexions portant sur les liens entre les compétences transversales et la pédagogie du projet sont récentes, la plupart des textes sur ce type de pédagogie renvoient souvent, sans les nommer, à des notions liées aux compétences transversales. La préparation de ce texte m'a donné l'occasion de réfléchir et de mieux articuler mes idées sur deux aspects de l'enseignement et de l'apprentissage qui m'intéressent particulièrement : les compétences transversales et la pédagogie du projet.

En présentant la *pédagogie du projet* dans mes cours aux futurs enseignants et enseignantes je constate que mon enthousiasme pour ce type de pédagogie influence grandement leurs expérimentations en classe. En fait, la majorité choisissent d'appliquer des éléments de la pédagogie du projet, même si la variété d'approches disponibles est grande.

Les *compétences transversales* – des compétences qu'on développe dans différentes disciplines scolaires – sont un nouveau concept qui me séduit et me permet de poursuivre mon travail dans le sens de mes idées. En effet, j'écris et je dis souvent à quel point il est nécessaire de ne pas se limiter à la dimension cognitive de l'apprentissage mais de considérer ses autres dimensions pour en favoriser l'intégration. Je fais alors référence aux dimensions affective, métacognitive, cognitive et sociale de l'apprentissage. Je crois que, si l'on veut vraiment développer des compétences transversales chez les élèves, il faudra tenir compte de leur globalité. C'est un réel défi que le personnel enseignant, les parents, les directions d'école devront relever, pour que l'implantation de ce nouveau programme de formation reflète l'esprit dans lequel il a été élaboré. Tout en étant de nature optimiste, il m'arrive de m'interroger sur le réalisme d'un changement d'une telle envergure. Dans mon esprit, pour qu'un changement dans les pratiques pédagogiques s'installe – là ou dans d'autres contextes de notre vie quotidienne –, il est nécessaire que les intervenants et les intervenantes auprès des enfants acceptent de vivre un « déséquilibre » afin de favoriser une remise en question et de susciter des réorientations pédagogiques.

Si j'ai voulu examiner les liens existant entre le développement des compétences transversales et l'approche pédagogique qu'est la pédagogie du projet, c'est que je crois au développement des compétences transversales dans la pédagogie du projet ; ou que j'ai des intuitions quant aux possibilités de l'application de la pédagogie du projet pour le développement des compétences transversales.

Avant de poursuivre la lecture de ce texte, chacune ou chacun peut se demander ce qu'il pense des compétences transversales et trouver une ou des compétences transversales qu'il pense avoir développées au cours de sa formation scolaire et de ses expériences personnelles ou professionnelles.

Pour mieux comprendre le développement des compétences transversales dans la pédagogie du projet, je vais aborder le sujet sous son aspect le moins bien connu, celui des compétences transversales. Il sera plus facile ensuite d'en saisir les liens avec la pédagogie du projet. Avant de conclure, je présenterai des stratégies à mettre en œuvre pour favoriser la construction des compétences transversales dans la pédagogie du projet.

1. Compétences transversales

J'ai jugé utile de réaliser une recherche sommaire afin de mieux connaître autant les compétences transversales que la pédagogie du projet.

En ce qui concerne d'abord les compétences transversales, nous[1] avons mené un sondage auprès d'étudiantes (très majoritairement) et quelques étudiants en formation à l'enseignement à l'université dans les baccalauréats d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, d'enseignement au secondaire et d'adaptation scolaire.

Voici les questions que nous leur avons posées :

1. Qu'est-ce que vous avez appris durant votre cheminement scolaire et qui n'est pas directement lié à une matière scolaire ?
2. Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre à l'école et qui vous aurait aidé dans votre vie de tous les jours ?

Sans avoir précisé que nous faisions référence aux compétences transversales, nous présumions que les réponses rendues nous permettraient de dégager quelques éléments des compétences transversales que les étudiantes et étudiants pensaient avoir développés au cours de leur cheminement scolaire. De plus, ces deux questions ouvertes nous révélaient les idées qui viennent spontanément à l'esprit des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement. Ces idées allaient nous servir à élaborer éventuellement un questionnaire quantitatif qui pourrait faire l'objet d'une collecte de données plus large.

Avant de voir les résultats de ce questionnaire, il est sans doute utile de préciser ce que sont les compétences transversales selon les définitions données par le ministère de l'Éducation : nous pourrons ensuite plus facilement établir un lien entre ces définitions et les réponses des étudiantes et des étudiants.

Dans le nouveau programme de formation, une compétence transversale est considérée comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. […] elle est caractérisée par un très haut degré de généralisation et […] elle dépasse largement les frontières de chacune des disciplines » (MEQ, 2000, p. 17) ; une « compétence est dite transversale lorsqu'elle permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses ».

Pour clarifier le sens des compétences transversales, les rendre plus opérationnelles dans le contexte d'une classe, établir des liens avec ce que l'on fait déjà et trouver des idées nouvelles pour développer de telles compétences chez les élèves, le ministère de l'Éducation présente quatre types de

1. Ce projet a été réalisé à l'automne 1999 par des professeures du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières : Louise Lafortune, Colette Deaudelin et Rollande Deslandes.

compétences transversales : les compétences transversales d'ordre intellectuel ; les compétences transversales d'ordre méthodologique ; les compétences transversales d'ordre personnel et social ; les compétences transversales de l'ordre de la communication. Le tableau qui suit explicite davantage chacun de ces types de compétences en présentant les attitudes liées à leur développement et les compétences qui y sont associées.

Les compétences transversales d'ordre intellectuel[2]

Les compétences d'ordre intellectuel mobilisent des attitudes, telles que l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le plaisir, le désir de réussir, le sens de l'effort, le souci de la rigueur, l'autonomie de la pensée et la créativité.

- Exploiter l'information
- Résoudre des problèmes
- Exercer sa pensée critique
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Les compétences transversales d'ordre méthodologique

L'élève devient progressivement un apprenant autonome en cherchant les meilleures conditions pour exécuter un travail, en choisissant les stratégies appropriées et en les mettant en œuvre dans toutes les disciplines et dans l'ensemble des domaines d'expérience de vie. Parallèlement à ces compétences, l'élève développe certaines attitudes, telles que le sens des responsabilités, du devoir et du travail bien fait, le respect de l'ordre et de l'organisation, l'esprit de discipline, la rigueur au travail et la persévérance.

- Pratiquer des méthodes efficaces de travail intellectuel
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication comme outils méthodologiques

Les compétences transversales d'ordre personnel et social

Le développement de ces compétences se traduit par certaines attitudes en rapport avec l'intériorité, l'émerveillement, la souplesse, l'attention portée à l'autre, l'entraide, la solidarité, l'ouverture au pluralisme, le respect des différences, l'engagement et la coopération, notamment dans le travail en équipe.

- Développer son identité personnelle
- Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses
- Travailler en coopération
- Faire preuve de sens éthique

2. Le contenu de ce tableau est tiré de : Ministère de l'Éducation (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation.

Les compétences transversales de l'ordre de la communication

Certaines attitudes vont de pair avec le développement de cette compétence : l'écoute active et empathique, le souci d'une langue correcte, la clarté et la pertinence du propos, l'authenticité et l'élégance du discours.

- Communiquer de façon appropriée

Voici maintenant les résultats à nos deux questions. Rappelons que nous avons interrogé des étudiantes et des étudiants du baccalauréat en formation à l'enseignement à l'université : deux groupes au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ; un groupe au baccalauréat d'adaptation scolaire et deux groupes au baccalauréat en enseignement secondaire. Nous avons rejoint 171 étudiantes et étudiants.

Préscolaire-primaire 3e année 2 groupes	Adaptation scolaire 2e année 1 groupe	Enseignement secondaire 4e année 2 groupes	Total 5 groupes
79	33	59	171

Avant de lire les résultats du questionnaire, chacun ou chacune peut faire quelques hypothèses sur les résultats et se demander : Quels sont les deux types de compétences transversales que je prédis que les étudiantes et les étudiants croient avoir développés durant leur cheminement scolaire ?

Pour organiser les données recueillies (plus de 1400 items pour la question 1 et plus de 550 items pour la question 2), l'équipe de travail a codé les items selon les quatre types de compétences transversales déterminés par le ministère de l'Éducation. Dans le présent texte, nous nous intéresserons à certains résultats : ceux qui peuvent favoriser la réflexion sur les compétences transversales et aider à faire les liens avec la pédagogie du projet. Voici les exemples donnés par les étudiantes et les étudiants pour chacun des types de compétences transversales – il peut s'agir de compétences transversales, mais aussi de manifestations et d'attitudes de type transversal qui relèvent de ces compétences. Nous avons ajouté une catégorie nommée « autres », car les explications données pour les quatre types de compétences transversales ne permettaient pas de placer ces items dans l'un ou l'autre des types de compétences mentionnés par le ministère de l'Éducation. Je donnerai ensuite les pourcentages d'items de l'un ou l'autre des types de compétences transversales.

Tableau 1
Exemples de réponses obtenues selon quatre types de compétences transversales

Question 1 Qu'est-ce que vous avez appris durant votre cheminement scolaire et qui n'est pas directement lié à une matière scolaire ?	**Exemples des réponses obtenues** (Compétences, composantes et manifestations)	**Total** (1405 items)
Compétences transversales d'ordre intellectuel	• Schématiser • Porter un jugement critique • Faire des choix • Développer ma créativité • Augmenter ma curiosité	4 % (57)
Compétences transversales d'ordre méthodologique	• Avoir un but réaliste et l'atteindre • Planifier adéquatement des exposés • Travailler de manière structurée • Apprendre à utiliser un traitement de texte • Apprendre à faire un résumé • Chercher l'information désirée • Apprendre à gérer mon temps • Chercher un livre à la bibliothèque	31 % (440)
Compétences transversales d'ordre personnel et social	• Apprendre à être autonome et efficace • Développer du leadership • Apprendre à gérer mon stress • Avoir confiance en moi • Accepter la différence des autres • Travailler en équipe, coopérer • Entrer en contact avec les autres • Écouter et respecter les autres	42 % (583)
Compétences transversales de l'ordre de la communication	• Bien m'exprimer lors d'exposés oraux • Utiliser le courriel et Internet • Communiquer devant un groupe	5 % (66)
Autres	• Apprendre à faire un curriculum vitae, à écrire une lettre • Apprendre à me préparer à une entrevue d'emploi	18 % (259)

Tableau 1 (*suite*)
Exemples de réponses obtenues selon quatre types de compétences transversales

Question 2	**Exemples des réponses obtenues** (Compétences, composantes et manifestations)	**Total** (561 items)
Qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre à l'école et qui vous aurait aidé dans votre vie de tous les jours ?		
Compétences transversales d'ordre intellectuel	• Développer un sens critique	3 % (15)
Compétences transversales d'ordre méthodologique	• Apprendre différentes méthodes de travail • Organiser mon temps • Apprendre à organiser des activités pour un groupe • Savoir prendre des notes efficacement • Exercer l'esprit de synthèse • Apprendre l'autodiscipline	28 % (158)
Compétences transversales d'ordre personnel et social	• Être davantage poussé, valorisé • Apprendre à gérer mes émotions • Développer une plus grande autonomie • Savoir quoi faire lors du stress à un examen • Prendre ma place dans un groupe • Apprendre à m'affirmer davantage • Être encouragé à aller au bout de mes capacités • Apprendre à négocier lors de conflits • Percer la malhonnêteté dans la société et savoir y faire face	27 % (152)
Compétences transversales de l'ordre de la communication	• Soutenir un discours logique • Faire davantage de présentations devant la classe pour enlever la gêne • Apprendre à animer	8 % (44)
Autres	• Connaître un peu plus les réalités actuelles et diversifiées de notre société • Apprendre plus de langues • Mieux connaître les métiers existants	34 % (192)

Quelques réflexions nous viennent après analyse de ces résultats. Signalons cependant avant tout que ces résultats sont liés à la perception que les étudiantes et étudiants ont des compétences transversales qu'ils ont développées à l'école ; il n'est pas certain que ces perceptions correspondent exactement à la réalité.

Les résultats m'apportent des surprises. Avant de les connaître j'avais fait une hypothèse. Je pensais qu'à la question 1, portant sur les compétences que les étudiantes et étudiants croyaient avoir développées, ils mentionneraient plutôt des compétences d'ordre méthodologique et intellectuel ; et je croyais que celles qu'ils auraient aimé développer seraient plutôt d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication. Cela n'a pas été le cas. Ce sont les mêmes types de compétences qui ressortent pour les deux questions : les compétences d'ordre méthodologique et les compétences d'ordre personnel et social. Je m'interroge sur les raisons pour lesquelles les compétences d'ordre intellectuel et celles de l'ordre de la communication ressortent aussi peu.

1) Les compétences d'ordre intellectuel ressortent très peu.

   Même si ces perceptions ne représentent peut-être pas exactement la réalité, on peut s'interroger sur le fait que seulement 4 % des items mentionnés spontanément par des étudiantes et des étudiants universitaires en sciences de l'éducation relèvent de compétences d'ordre intellectuel, telles que : le jugement critique, la résolution de problèmes, l'exploitation de l'information, la créativité, la curiosité et l'intuition.

Deux questions découlent de cette constatation.

a) Est-ce que l'école développe ce type de compétences ?

   Si l'école ne développe pas de compétences d'ordre intellectuel, cela est dramatique. Il est à espérer que l'application du nouveau programme de formation suscitera le développement de telles compétences et, surtout, permettra une prise de conscience de la nécessité de leur développement.

b) Est-ce que l'école développe ce type de compétences sans que les élèves s'en rendent compte ?

   Si l'école développe ce type de compétences sans que les élèves s'en rendent compte, on peut s'interroger sur l'intégration de l'apprentissage de compétences d'ordre intellectuel. Il peut arriver que les étudiantes et étudiants croient avoir développé leur jugement critique sans nécessairement que ce soit à l'école. Les élèves peuvent surtout penser que l'école leur a permis d'acquérir des connaissances disciplinaires et ne pas avoir conscience du développement de compétences transversales d'ordre intellectuel. Il semble assez improbable que des étudiantes et étudiants universitaires n'aient pas développé à l'école des compétences liées à la résolution de problèmes. Cependant, il est

probable que peu d'actions métacognitives aient été mises en œuvre pour susciter une prise de conscience chez les élèves du développement de compétences transversales d'ordre intellectuel.

Est-ce que le fait de ne pas susciter la prise de conscience du développement de compétences transversales de type intellectuel peut avoir un effet semblable que celui d'avoir très peu développé de telles compétences ? Par exemple, si l'on ne se sent pas créatif ou si l'on pense qu'on n'a pas développé sa créativité, on peut se croire incapable de réaliser une tâche dont on soupçonne qu'elle exige l'utilisation de sa créativité.

2) Les compétences de l'ordre de la communication ressortent peu.

Seulement 5 % des items font référence à la compétence de l'ordre de la communication : pouvoir communiquer de façon appropriée. Ce résultat m'a paru moins surprenant que le précédent.

À l'école « régulière », même si l'on souhaite que les jeunes s'expriment de façon claire, précise et appropriée, met-on souvent les jeunes en situation d'exercer cette compétence et de devoir corriger un manque de précision et de clarté ? Leur demande-t-on d'expliquer la démarche d'une résolution de problèmes de sorte que les autres saisissent bien leur processus ? Les amène-t-on à discuter de différentes solutions en équipe ou en grand groupe ? Les jeunes discutent-ils de problèmes sociaux, philosophiques, politiques… ? Les discussions, les échanges, les explications, les confrontations d'idées et les démarches communes sont trop souvent considérés comme des pertes de temps, ce qui peut donner l'impression que la communication entre les élèves n'est pas très importante, surtout dans un enseignement de type traditionnel. De plus, les compétences de l'ordre de la communication semblent liées à celles d'ordre intellectuel, car on ne peut exercer son jugement critique que si l'on est confronté aux idées des autres. On ne peut développer sa créativité sans connaître les formes d'expression de la créativité des autres. Pour pratiquer et utiliser son intuition, on doit être placé dans de véritables situations de résolution de problèmes et avoir à discuter de ses idées de solution pour éprouver ses intuitions. On comprend donc que ces deux types de compétences (d'ordre intellectuel et de la communication) aient été peu retenus par les étudiantes et étudiants.

Il serait intéressant de mener cette même enquête de façon comparative avec des étudiantes et étudiants qui auraient bénéficié d'une pédagogie du projet tout au long de leur formation scolaire et universitaire. Cependant, cette démarche ne pourra se faire dans un avenir rapproché, car il est peu probable que la pédagogie du projet soit prochainement appliquée de façon systématique de l'enseignement primaire à l'université, ce qui rendrait possible une telle comparaison. De plus, une suite à ce projet consisterait à

élaborer un questionnaire quantitatif, soumis à un processus de validation, pour rejoindre un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes universitaires de formations différentes (sciences, sciences humaines…) et d'élèves d'autres ordres d'enseignement.

2. Pédagogie du projet

C'est encore mon âme de chercheure qui m'a amenée à explorer la pédagogie du projet. En consultant des ouvrages portant sur la pédagogie du projet, j'ai relevé ce qui pouvait correspondre aux compétences transversales, aussi bien dans les descriptions que dans les observations qu'on y faisait.

Avant de présenter les résultats de mes lectures, voici quelques définitions relatives à la pédagogie du projet. L'appellation « pédagogie du projet » désigne une méthode pédagogique où le projet est l'élément majeur et même fondamental (*Jeunes*-Projet, 1994). Vial (cité dans Pallascio, 1992, p. 18) définit la pédagogie du projet comme étant :

> L'ensemble des attitudes mentales ou gestuelles, des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement, et l'exploitation d'un projet. Le projet étant ce qu'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins lointain, il peut être de nature concrète ou intellectuelle, simple ou complexe ; il peut conduire à une réalisation individuelle ou collective. Il implique *une anticipation* de l'objectif à atteindre, *une gestion du temps*, une *confrontation*, *une négociation permanente* entre partenaires pour évaluer sans cesse l'accompli par rapport au prévu ; pas de programmation stricte élaborée dès le début, mais *une régulation continue* pour intégrer au processus de réalisation du projet des informations, attendues ou non, contrôler la réalisation ou la réorientation du projet.

Les éléments que j'ai mis en italique renvoient à des compétences transversales. Par exemple, l'anticipation et la gestion du temps correspondent à des compétences d'ordre méthodologique ; la confrontation est liée à des compétences d'ordre personnel et social, la négociation permanente à des compétences de l'ordre de la communication et la régulation continue, enfin, à des compétences d'ordre intellectuel.

Pallascio (1992, p. 20) ajoute que « cette approche pédagogique est à la fois **heuristique**, car le sujet y apprend à chercher des réponses à ses questions, **intégrante**, car elle est source d'interdisciplinarité, **critique**, car elle porte sur l'activité cognitive même, et **fondamentale**, car elle est commune à toutes les disciplines ». On peut remarquer que les expressions en caractères gras renvoient à la notion de transversalité par la recherche de solution (résoudre des problèmes) dans un cadre interdisciplinaire qui développe le jugement critique transférable à différentes disciplines. Cette façon de décrire cette approche pédagogique sous-tend l'idée que « le projet favorise la curiosité intellectuelle, l'aptitude à penser par soi-même, la

pensée structurée et cohérente, la pensée divergente, le goût d'apprendre et de faire, la confiance en soi et aux autres, l'éveil des talents particuliers, le sens des responsabilités, la capacité de jugement et le sens de l'entreprise, la ténacité… » (*Jeunes*-Projet, 1994, p. 23).

Dans la pédagogie du projet, on fait généralement référence à différentes phases. Dans ces phases, j'ai examiné les explications et fait ressortir les éléments de compétences transversales qui pouvaient y être développés.

On peut remarquer que les liens entre les étapes de la pédagogie du projet et le développement de compétences transversales sont assez faciles à établir. Cependant, il serait abusif de dire que l'utilisation de la pédagogie du projet répond à tous les objectifs du nouveau programme de formation en ce qui a trait à la construction des compétences transversales et qu'il n'est pas vraiment nécessaire d'y apporter des changements. Des explications plus poussées permettront de mieux situer les liens entre la pédagogie du projet et le développement de compétences transversales.

3. Liens entre pédagogie du projet et compétences transversales

À l'intérieur de la démarche tentant de préciser les différentes compétences (composantes ou manifestations) transversales développées pour chaque étape de la pédagogie du projet, on peut se demander si la pédagogie du projet développe toujours des compétences transversales.

Dans les lectures que j'ai faites sur les compétences transversales, un aspect a attiré mon attention ; c'est celui de l'intentionnalité. Rey (1996) parle même d'une « pédagogie des intentions ». Selon lui, le sens qu'une personne donne à une situation va lui permettre de juger de sa pertinence et, ainsi, de décider de s'engager dans la mise en œuvre de la compétence qu'il possède. Le sens qui est donné va témoigner du but que l'on se donne dans les actions que l'on pose ; ce but, cette visée est une *intention* qui dirige nos actions. Rey (1996, p. 203) insiste pour dire que « substituer à la notion de "compétences transversales" celle d'"intention transversale", c'est proposer une nouvelle manière de penser la transversalité, mais ce n'est pas pour autant une disqualification de la notion de compétences ». Selon cet auteur, l'intentionnalité est indispensable pour conduire à une authentique transversalité. Par exemple, il ne suffit pas d'apprendre des compétences intellectuelles, il est aussi nécessaire de décider de voir le monde comme un lieu possible d'application de ces compétences. Cela devient une condition essentielle pour qu'il y ait transfert, pour qu'il y ait transversalité, c'est-à-dire pour que l'élève pense à appliquer ce qu'il a appris et sache s'il y a lieu ou non de l'appliquer.

TABLEAU 2
Compétences transversales pouvant être développées selon les différentes phases de la pédagogie du projet

Phases	Exemples de compétences transversales (composantes ou manifestations) développées
Exploration	• Mettre en œuvre sa pensée créative (remue-méninges) • Pratiquer des techniques de recherche (inventaire, recherche documentaire) • Se connaître soi-même (réflexion sur ses expériences) • Exploiter l'information • Exploiter les TIC
Carte d'exploration et ensembles	• Faire des liens (regroupement des idées) • Schématiser (mise en relation des idées) • Résoudre des problèmes (recherche de regroupements) • Développer la coopération (respect des idées des autres)
Pistes de recherche et choix du projet	• Faire des choix réalistes (interrogations quant aux ressources) • Travailler en équipe (choix des équipes et du sujet) • Se connaître (expression de ses champs d'intérêt et de ses compétences)
Élaboration du projet	• Planifier un travail (préparation d'un plan de travail) • Se connaître et connaître les autres (partage des tâches) • Respecter les différences (mise en commun des expertises • Exercer sa pensée critique (interrogations sur les différents aspects du projet) • Mettre son intuition à profit (prévision quant aux résultats)
Réalisation du projet	• Réaliser des projets • Réguler un travail (modifications, ajustements en cours de réalisation) • Confronter ses idées (discussions quant aux décisions à prendre en cas de difficultés) • Exercer sa créativité (recherche d'idées pour surmonter les difficultés) • Pratiquer des méthodes de travail efficaces (organisation du travail de l'équipe, tenue d'un journal de bord)
Présentation du projet et son évaluation	• Mener un projet à terme (finalisation du projet) • Communiquer de façon appropriée (présentation aux autres) • Développer sa pensée critique (évaluation du projet) • Faire preuve de sens éthique (discussions à propos des démarches de réalisation des projets) • Développer sa capacité d'écoute (respect des présentations des autres)

On doit ainsi renoncer à « agir » sur les élèves, mais plutôt s'attarder au sens que les élèves donnent aux activités qui leur sont proposées. On comprendra mieux alors ce qu'ils disent et ce qu'ils font : par exemple, on pourra saisir leurs erreurs, leurs résistances, leur désintérêt ; on verra leurs refus comme autre chose que des aberrations ou des carences (Rey, 1996). Il s'agira d'accepter ce sens, même si ce n'est pas celui qu'on voudrait que les élèves lui donnent. Ce n'est que dans ce cas qu'on peut discuter et influencer les élèves ; les influencer dans leurs intentions pour qu'ils acquièrent des habiletés de transfert, qu'ils soient créatifs dans leurs adaptations et fassent des liens entre les activités de l'école et celles qui se déroulent à l'extérieur de l'école. Cependant, pour que ces liens se fassent, il importe que les activités proposées aient du sens pour les élèves et qu'elles les incitent à développer des *intentions transversales*.

Comme l'intention est un acte de liberté de la part de l'élève, on ne peut la provoquer mécaniquement. Il importe que l'élève décide de lui-même d'adopter une certaine posture mentale. Notre action à cet égard ne peut relever que de l'incitation. Une façon de faire consiste à montrer l'intérêt et le plaisir qu'on trouve soi-même à réaliser une tâche (Rey, 1996). Par exemple, il faut écrire et lire par plaisir et non par nécessité ; il faut utiliser l'ordinateur (recherches sur le Web, échanges par courrier électronique) en faisant ressortir les plaisirs et les découvertes, et non seulement les frustrations ; il faut savoir organiser son temps, ses activités et son travail sans que cela représente un fardeau, mais plutôt une façon de profiter de la vie ; il faut montrer son souci de comprendre par pur désir intérieur et non pour seulement réussir un examen…

Comme l'attitude de l'enseignant ou de l'enseignante et aussi des parents est une priorité, c'est peut-être sur cet aspect qu'il faut davantage se concentrer. Si l'on a l'*intention* de développer des compétences transversales, il est davantage possible qu'on en développe chez les personnes auprès desquelles on intervient. Mes lectures et mes connaissances de la pédagogie du projet m'amènent à penser que l'utilisation de cette pédagogie est favorable au développement de l'intentionnalité, car elle permet aux élèves :

- d'exprimer leurs goûts et champs d'intérêt ;
- de donner du sens à leurs activités scolaires ;
- de mieux voir les possibilités de transfert.

Même si l'enseignante ou l'enseignant n'en a pas pris conscience, en utilisant la pédagogie du projet il démontre déjà une certaine intentionnalité. Il est probable qu'une réelle prise de conscience de ses propres intentions en tant que pédagogue lui permettrait de montrer aux élèves un plus vaste éventail de leurs intentions et, ainsi, de les influencer davantage.

Le développement d'intentions transversales devrait pouvoir émerger assez facilement si l'on pratique la pédagogie du projet. Comment un élève pourrait-il réaliser un projet si l'enseignante ou l'enseignant ou le parent :

- ne manifeste pas d'intérêt à l'égard de la recherche documentaire ?
- n'exprime pas d'enthousiasme devant les découvertes ?
- n'explore pas avec les élèves ou leur enfant le sens qu'ils donnent à leur choix de projet ?
- n'encourage pas le travail en équipe, ne fait pas ressortir ses avantages ?
- n'exprime pas d'idées créatives ?
- ne démontre pas une capacité d'écoute ?
- ne semble pas respecter les différences ?
- évalue les projets sans tenir compte de la situation de chaque équipe ou de la situation de son enfant ?
- veut toujours avoir raison ?

On peut donc se demander : la pédagogie du projet porterait-elle en elle-même la notion d'intentionnalité transversale ? Même si la pédagogie du projet comporte la notion d'intentionnalité, s'il existe une prise de conscience de la façon dont on applique ses intentions et dont on s'en sert le développement de compétences transversales chez les élèves pourrait en être amélioré.

Comme la notion d'intentionnalité m'a charmée, je me suis demandé comment on pouvait la développer chez les enseignantes et les enseignants, quelle que soit la pédagogie utilisée. Par exemple, on peut imaginer que – même au cours d'un exposé – il soit possible de développer certaines compétences transversales si l'on en a l'intention. Si l'on veut que les élèves réfléchissent, on peut leur en donner l'occasion en faisant quelques arrêts réflexifs durant un exposé. Si l'on souhaite que les élèves se posent des questions, on peut choisir des exemples provocateurs, des interrogations stimulantes, présenter des exemples intéressants pour eux…

Dans la perspective du meilleur développement possible des compétences transversales chez les élèves par la pédagogie du projet, je traiterai deux aspects : 1) la façon de susciter la prise de conscience chez les enseignantes et les enseignants et chez les parents relativement à ce qu'ils font en classe ou à la maison ; 2) la façon pour eux d'intervenir auprès de leurs élèves ou de leur enfant.

1) Je considère essentiel, pour traiter d'intentions transversales avec les élèves, de prendre d'abord conscience comme enseignant ou parent-intervenant de la façon dont on développe des compétences transversales, de même que de ses propres intentions. Les processus à mettre

en action pour cette prise de conscience peuvent prendre les formes décrites dans les lignes qui suivent.

- Prendre conscience de ses propres intentions pédagogiques dans une démarche d'autoréflexion.
- Prendre conscience des compétences transversales qu'on suscite le plus facilement chez les élèves ou chez son enfant par l'auto-observation.
- S'interroger sur ce qu'on pourrait ou devrait faire davantage par des échanges avec des collègues.
- Élaborer des stratégies pour le faire (en équipe).
- Utiliser ces stratégies auprès des élèves.
- Réguler (ajuster) ces stratégies par un processus d'autoévaluation et de coévaluation.
- Réviser ses intentions, s'il y a lieu.

Il y a des compétences transversales dont on favorise la construction sans le vouloir vraiment, du simple fait de nos habitudes. On agit alors comme modèle. On peut cependant travailler à en développer d'autres, autant comme enseignant ou enseignante que comme parent.

2) Il faut susciter chez les élèves une réelle prise de conscience du sens qu'ils donnent à différentes activités scolaires ainsi que des compétences transversales qu'ils ont construites. Plusieurs moyens s'offrent à nous à différents moments de la pédagogie du projet.

- Amener les élèves à discuter de leurs méthodes de travail à la phase d'exploration.
- Parler des avantages et des limites de diverses méthodes.
- Amener les élèves à réfléchir sur ce qu'ils pourraient changer pour s'améliorer.
- Faire en sorte que les élèves expliquent les choix de regroupements qu'ils proposent.
- Discuter des schémas proposés ; permettre aux élèves de préciser leurs choix.
- Faire ressortir ce que les élèves ont appris dans différentes phases de la pédagogie du projet.
- Faire en sorte que les élèves précisent le sens qu'ils donnent à leur projet : pourquoi l'ont-ils choisi ? en quoi leur est-il utile ? auraient-ils préféré autre chose ? quelles concessions ont-ils faites ?
- Faire ressortir les idées créatrices ; discuter en quoi elles sont innovatrices.
- Mettre l'accent sur les occasions où les élèves utilisent leur intuition.

- Mettre en évidence les moments où ils doivent faire preuve de sens éthique.
- S'il est nécessaire de faire appel à la capacité d'écoute des élèves, insister sur cet aspect : discuter des difficultés de le faire, des façons dont on peut s'améliorer…

4. Conclusion

Le contenu de ce texte laisse présumer qu'il est nécessaire de développer des compétences transversales. Peut-être aurait-il été pertinent de se demander d'abord pourquoi on veut développer des compétences transversales ?

On aurait pu alors dire que la construction de compétences transversales permet :

- de mieux intégrer des apprentissages ;
- de réutiliser ses acquis ;
- d'apprendre à transférer ;
- de saisir l'utilité d'une connaissance, d'une tâche, d'une stratégie ;
- de faire des liens ;
- d'être moins compartimenté dans sa pensée et son action.

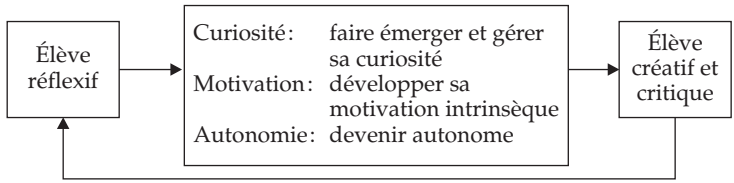
Pour synthétiser les liens établis dans ce texte, je fais ressortir dans le schéma qui suit :

- les objectifs qu'on poursuit en tentant d'améliorer sa pratique pédagogique ;
- la description d'un moyen qui semble pertinent ;
- les conditions pour favoriser l'utilisation optimale de ce moyen.

Après la rédaction de ce texte, je me suis demandé s'il était possible de « vivre » sans avoir construit des compétences transversales.

Par exemple, pour préparer ce texte, j'ai :

- fait des liens ;
- exercé ma créativité ;
- préparé un plan ;
- analysé des données ;
- fait preuve de jugement critique ;
- établi des comparaisons ;



UN MOYEN : LA PÉDAGOGIE DU PROJET

Phases	Exemples de compétences transversales développées
Exploration	Exercer sa pensée créative ; pratiquer des techniques de recherche ; se connaître soi-même ; exploiter l'information et les TIC
Carte d'exploration et ensembles	Faire des liens ; schématiser ; résoudre des problèmes ; développer la coopération
Pistes de recherche et choix du projet	Faire des choix réalistes ; travailler en équipe ; apprendre à se connaître
Élaboration du projet	Planifier un travail ; se connaître et connaître les autres ; respecter les différences ; développer son sens critique ; exercer son intuition
Réalisation du projet	Réaliser des projets ; réguler un travail ; confronter ses idées ; exercer sa pensée créative ; pratiquer des méthodes de travail efficaces
Présentation du projet et son évaluation	Mener à terme un projet ; communiquer de façon appropriée ; développer sa pensée critique ; faire preuve de sens éthique ; développer sa capacité d'écoute

Dans une perspective socioconstructiviste avec une intention transversale et une prise de conscience

- Intégration des apprentissages
- Transfert des apprentissages
- Plaisir d'apprendre

- ...

La rédaction de ce texte m'a mise dans la situation de :

- réaliser un projet ;
- préparer un plan cohérent ;
- communiquer avec d'autres ;
- ajuster mes idées à partir de différentes lectures ;
- restructurer mes idées pour rendre le texte accessible et clair ;
- ...

Chacun ou chacune peut se demander quelles compétences elle a mises en action à la lecture de ce texte.

Par exemple, si les personnes qui lisent ce texte ont des intentions transversales elles :

- font des liens avec des expériences et des lectures ;
- confirment ou changent leurs idées en justifiant leurs choix ;
- font preuve de jugement critique sur les idées exprimées ;
- ...

Dans notre vie de tous les jours, nous utilisons des capacités, des habiletés et des attitudes liées à des compétences transversales. Cependant, la prise de conscience du développement de ces compétences (composantes et manifestations) et des attitudes qui y sont liées peut favoriser des améliorations et des changements. Selon moi, cette prise de conscience dépend, par exemple, des intentions transversales qu'on se donne pour la réalisation d'un projet. Il apparaît donc intéressant de trouver des moyens de préciser et d'exprimer ses intentions transversales, que l'intervention se fasse à l'aide de la pédagogie du projet ou d'une autre approche pédagogique.

Bibliographie

Jeunes-Projet (1994). *Le projet comme outil pédagogique*, Montréal, *Jeunes*-Projet.

Ministère de l'Éducation (2000). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Pallascio, R. (1992). *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants*, Mont-Royal, Modulo.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Éditeur.

PARTIE

FONDEMENTS THÉORIQUES

On rejoint ici le choix social fondamental du rapport Parent [...] *il affirmait la nécessité d'une réforme dont l'axe majeur devait être la mise en place d'une pédagogie active se présentant comme « la meilleure réalisation d'un enseignement vraiment centré sur l'enfant ».*

Conseil supérieur de l'éducation,
Le rapport Parent, 25 ans après, 1988.

C'est le départ pour Toronto ! Un projet-école bien emballant !

CHAPITRE

QUELQUES FONDEMENTS POUR UNE PÉDAGOGIE DU PROJET[1]

Richard Pallascio
CIRADE, Université du Québec à Montréal

L'enfant est un être essentiellement vivant et actif ; il porte en lui la seule force vraiment féconde : le besoin impérieux de croître, de s'élever, d'aller de l'avant sans cesse, avec une intrépidité qui nous effraie parfois et que nous nous obstinons, à tort, à refréner.

Adolphe Ferrière

L'objectif de ce texte est de fournir quelques bases théoriques et pratiques à la pédagogie du projet, pas nouvelle, mais relativement récente dans les documents officiels (Commission des programmes d'études, 1999).

1. Reprise d'un texte de R. Pallascio (1975) publié dans le *Bulletin AMQ*, XVI(2), p. 15-22.

1. Essai de définition

Plusieurs pédagogues, des Américains notamment, ont tenté de démontrer l'existence de continuums d'écoles, dont celui de Fantini (1974) basé sur le critère de la liberté, traduit dans le tableau 1. Le tableau 2 schématise par ailleurs les résultats d'un sondage-consensus à la suite de questionnaires et d'entrevues (Centre de recherche en éducation, 1971).

Il est assez aisé de faire la jonction entre l'école centrée sur la matière, celle centrée sur l'enseignant et celle centrée sur l'élève. L'école centrée sur la matière coïncide avec l'école méritocratique (modèle I), celle centrée sur le professeur coïncide avec l'école-participation (modèle II) et, enfin, celle centrée sur l'élève coïncide avec l'école-personnalisation (modèle III). Il est également assez aisé de se convaincre que là où les idées de chacun peuvent concourir à l'élaboration de projets collectifs, là où la « symbiose travail-étude » se réalise, là où « les programmes sont vus comme un système social plutôt qu'une course aux études », il est justifié de considérer la pédagogie du projet comme étant la pratique d'une école-personnalisation.

2. Quelques fondements

Aubé (1974) précise quelques composantes fondamentales à la pédagogie du projet, à savoir : le fait « d'apprendre en faisant » ou le « *learning by doing* » ; le fait de « servir à organiser son expérience intuitive » ou de se servir de l'acquis, des « primitifs intuitifs » ; le fait de « servir à expliciter son fonctionnement personnel et son environnement : une connaissance compréhensible, c'est essentiellement une connaissance utilisable ».

Sur le plan de l'apprentissage, la pédagogie du projet est supportée par une vision de l'humain en action que vient corroborer un comportement naturel :

> Le comportement de l'homme, bien qu'il se compose d'une grande part d'automatismes, est habituellement fonction de buts à atteindre. C'est pour atteindre ces buts que l'homme ajuste ses comportements. L'apprentissage est donc relié directement à la poursuite de buts. Les buts donnent un sens à l'apprentissage. L'école propose souvent des buts artificiels, comme obtenir de bons points, de bons rangs..., ou des buts étrangers à la vie personnelle de l'élève. Nous jugeons ce fait néfaste. L'apprentissage [...] devrait être lié à des buts personnels ou collectifs à atteindre. Dans ce cadre, l'idée de projets est de première importance dans l'organisation de l'apprentissage.
>
> (Filion et Lunkenbein, 1974)

Plusieurs postulats pédagogiques s'identifient à cette approche par projets.

- L'entraide collective favorise l'apprentissage de connaissances ; le bagage expérimental, c'est-à-dire la culture populaire et les valeurs qui la soutiennent, permet l'apprentissage de la vie au sein d'une communauté. Autrement dit, la communauté devient éducatrice. Par exemple, des règles de vie sortiront inévitablement de situations conflictuelles, et elles auront l'avantage d'avoir été amenées par l'expérience propre des jeunes.
- Le jeune peut s'éduquer et s'instruire selon les mêmes normes et au même rythme que l'adulte, c'est-à-dire lire, consulter, expérimenter, réaliser, inventer, créer, et, ce faisant, appréhender la culture et la science selon ses possibilités et ses besoins. L'élève peut ainsi structurer sa propre connaissance.

Chantal, une enseignante de Tourterelle, sait, elle aussi, très bien chanter !

- Le jeune peut s'employer à des tâches qui le situent dans la vie et lui donnent l'habitude de l'effort sérieux et productif. Il peut apprendre ainsi à faire son nid, même s'il n'y arrive pas parfaitement du premier coup. Le progrès n'évitera jamais aux humains le tâtonnement dans la construction de leur personnalité. Autrement dit, dans une telle perspective, le jeune est dans la vie et s'éduque par la vie.
- Les jeunes peuvent s'habituer au travail libre et à l'effort socialement utile et tendre ainsi vers l'homme social dont parle le pédagogue russe Makarenko (1967) : « Une véritable collectivité ne dépersonnalise pas l'être humain mais crée de nouvelles conditions pour le développement de sa personnalité. »

TABLEAU 1
Continuum d'écoles basé sur le critère de liberté

École libre	École ouverte	École modifiée	École « régulière »
L'élève dirige et contrôle. L'élève a l'entière liberté d'orchestrer sa propre éducation. L'enseignant est une ressource.	L'élève a une liberté considérable pour choisir, à partir d'un vaste domaine de contenus, des sujets considérés comme pertinents par les enseignants, les parents, les élèves. Les centres de ressources sont accessibles aux élèves.	Le contenu prescrit est rendu plus flexible par l'individualisation de l'instruction. L'école n'a pas de niveaux. Les élèves apprennent la même chose, mais à des rythmes différents. Les enseignants, qui travaillent en utilisant l'enseignement par équipes, planifient des approches distinctes à un même contenu. L'enseignant et le cours programmé sont les sources majeures pour l'apprentissage des élèves.	L'élève adhère aux exigences de l'établissement prescrites uniformément : ce qui doit être enseigné, où, quand et avec qui. L'enseignant est l'instructeur et l'évaluateur. Les élèves réussissent ou échouent par rapport à des normes standardisées. L'école est centrée sur l'instruction.
L'école est ouverte à la communauté et ses ressources. L'environnement est non compétitif. Il n'y a pas d'échec chez les élèves. Les programmes sont vus comme un système social plutôt que comme une course aux études. L'école est centrée sur l'élève.		L'environnement est compétitif. L'école est le principal lieu d'instruction. L'école est centrée sur l'objet d'étude et le programme.	
	La planification est partagée entre les élèves et l'enseignant. L'école est centrée sur l'enseignant.		

Tableau 2
Modèles d'écoles

Modèle III – École personnalisation	Modèle II – École participation	Modèle I – École méritocratique ou technocratique
Elle correspond au maximum de participation et de communication. Les jeunes ne participent plus à l'école seulement, mais à la société. Les projets individuels sont acceptés et intégrés dans les options nombreuses et provisoires de l'école. En raison de la diversification culturelle et de la mobilité du marché du travail, l'école devient un lieu de créativité qui permet la symbiose travail-études.	Correspondant à la société du même nom, elle vise à donner une chance égale à tous. L'acquisition du savoir et des valeurs se fait selon une pédagogie non directive par voie d'animation, de stages et de discussions en comité. L'école veut devenir un milieu de vie, où le produit fini importe moins que le processus d'apprentissage lui-même. Les élèves sont des partenaires égaux, à qui on laisse beaucoup de responsabilités et chez qui on tolère certaines fantaisies. Les mécanismes internes de cogestion ont beaucoup d'importance, sans toutefois s'ouvrir à la société.	Elle est centrée sur l'expert et vise à faire des jeunes des spécialistes. Dans cette société où toutes les valeurs sont réductibles à la rationalité et à la production optimale, seul le spécialiste possède un statut bien défini. Avant d'être un lieu de service, l'école est une usine d'apprentissage de connaissances, où la sélectivité et le contrôle prédominent. Sans être des jeunes à qui l'on transmet sa vision du monde, les élèves restent cependant dépendants, puisque la planification se fait en leur absence. L'enseignement est bien structuré, et les élèves sont classés d'après leur QI. En retour, les exigences scolaires sont précises et considérables.

- Le groupe de jeunes, accompagné d'un ou de plusieurs adultes, a la possibilité d'élaborer un modèle politique : démocratie, règle du consensus, échanges et communication en groupe... Il y a un risque d'échec, certes, mais aussi une chance de succès. Il y a un choix à faire entre l'éducation « dans le papier cellophane », en imposant par exemple un code de vie, et celle qui se fait dans et par la vraie vie.
- En définitive, la pédagogie du projet permet la symbiose travail-études et, à cette fin, suppose une éducation intégrée et interdisciplinaire.

3. Conditions de réussite

Il existe un certain nombre de règles d'ordre pédagogique qui peuvent conditionner la réussite dans l'utilisation de cette pédagogie :

- renoncer à demander la même activité simultanément à tous ; au contraire, chacun ira où le poussent ses besoins fonctionnels et son activité, selon son niveau d'habileté ;
- faire confiance au jeune qu'on ne pourra pas surveiller strictement et qui devra d'abord apprendre à se dominer et à travailler ;
- considérer tous les membres d'un groupe comme étant les collaborateurs d'une même communauté qui ont les mêmes droits, quels que soient leur âge, leur fonction ou leur expérience ;
- faire en sorte que l'école devienne la maison des jeunes ;
- éliminer totalement ce qui cause une oppression (tension et pression), qu'elle soit avouée ou minimisée ;
- favoriser le fait que « le jeune enseigne, l'adulte renseigne », c'est-à-dire donne des conseils et agit sur l'environnement ;
- permettre aux jeunes (et aux adultes) d'assister à des exposés, non pas comme des écoliers écoutant leur leçon, mais comme des élèves écoutant une autre personne qui a réfléchi sur un sujet et qui est susceptible d'enrichir leur propre réflexion et d'accroître leurs propres possibilités d'action, et assimilant ce qui leur est nécessaire et cela seulement ;
- ne favoriser une instruction « académique », c'est-à-dire du travail systématique, que de deux à trois heures par jour, durant lesquelles le jeune aura conscience d'un effort utile, à l'opposé d'un écolier qui travaille au ralenti en attendant que l'heure passe ;
- fournir un environnement riche en outils de travail, autant manuels qu'intellectuels, selon les disciplines ou les centres d'intérêt, de même qu'une banque de données comportant des suggestions d'activités ou les ressources pertinentes disponibles ;

- impliquer dans tout procédé de changement ou de transformation vers l'implantation d'une telle pédagogie du projet tous les partenaires de l'acte éducatif, les parents y compris.

4. Conclusion

La pédagogie du projet est souvent évoquée dans le cadre de la réforme curriculaire amorcée récemment. Cette approche pédagogique n'est pas aussi récente qu'on le pense généralement. Elle ne s'implante, ni ne s'applique de n'importe quelle façon. Paradoxalement, même si elle favorise chez l'élève une plus grande liberté de pensée et d'action, elle exige de lui et de son enseignant une plus grande rigueur dans la réalisation de son projet et de son processus d'apprentissage.

Bibliographie

AUBÉ, M. (1974). « Psychologie et mathématiques : projets communs », *Bulletin AMQ, XVI*(1), p. 63-64.

CENTRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION (1971), cité dans *Commission d'étude sur la vie collégiale*, Université du Québec à Trois-Rivières/Collège du Vieux-Montréal, p. 12.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (1999). *Programme de formation des jeunes*. Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

FANTINI, M. (1974). « Alternatives on a Freedom-to-Prescription Continuum », dans *Phi Delta Kappan*, Bloomington.

FILION, P. et D. LUNKENBEIN (1974). *Vivre un apprentissage dans des situations*, Montréal, Télé-université.

MAKARENKO, A. (1967). *Poème pédagogique*, Moscou, Éditions du progrès.

CHAPITRE 3

LA DÉMOCRATIE À L'ÉCOLE
DU RÊVE À LA RÉALITÉ

Nicole Dallaire
Université de Sherbrooke[1]

Le projet de l'école secondaire participative de la Rive-Sud repose en partie sur la valorisation de la démocratie à l'école tant sur le plan de l'enseignement que sur le plan de la gestion de l'établissement. Cet idéal n'est pas toujours facile à concrétiser. Les divergences de perceptions et les conflits de pouvoir relatifs au rôle propre à chacun (élèves, enseignants, direction et parents) dans une recherche de partenariat sont parmi les obstacles rencontrés.

Ce texte aborde le défi de la démocratie à l'école sous un angle théorique, puis résume le point de vue d'élèves, d'une enseignante et d'un parent, tous de l'école secondaire participative de la Rive-Sud, pour enfin présenter la synthèse des échanges entre les participants de l'atelier.

1. Michel Messier, président du conseil d'établissement, Christine Marleau, enseignante, Catherine Pache-Hébert et Catherine Pelletier, élèves en 5e secondaire, ont participé à la préparation de l'atelier et ont présenté leur point de vue sur la démocratie à l'école.

1. Pistes de réflexion théoriques

La citoyenneté à l'école est un thème qui prend de plus en plus d'importance dans plusieurs pays occidentaux. Très bientôt, l'éducation à la citoyenneté sera enseignée dans toutes les écoles du Québec et fera l'objet d'un programme. Pour plusieurs, rien ne vaut cependant l'expérience quotidienne au sein de l'école et de ses structures pour faire l'apprentissage de la vie démocratique, et c'est précisément sur la démocratie à l'école que ce texte s'attarde.

Le terme « démocratie » est fréquemment associé aux valeurs qui fondent la vie démocratique : l'égalité dans la différence, les libertés individuelles, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité. Il n'y a pas de démocratie possible sans que ces valeurs s'incarnent dans nos écoles, notre pays et sur toute la planète. Pour la Commission des droits de la personne et de la jeunesse tout comme pour les États généraux sur l'éducation, l'école peut offrir un cadre d'éducation à ces valeurs qui permette des applications concrètes dans la vie de tous les jours.

Nous nous pencherons d'abord dans ce texte sur de multiples dimensions de la démocratie et sur les moyens de les traduire dans la vie scolaire. Puis nous verrons successivement la question du pouvoir des jeunes au sein de l'école et les apprentissages nécessaires pour répondre aux défis de la vie démocratique. En dernier lieu, quelques conditions favorisant l'implantation de la démocratie à l'école seront proposées.

2. Une attention aux multiples dimensions de la démocratie

2.1. Le vivre ensemble

La vie démocratique comporte plusieurs dimensions auxquelles il faut accorder notre attention pour lui donner sa pleine expression (Dubet, 1994 ; Touraine, 1994, 1997). La première dimension est celle du « vivre ensemble », du sentiment d'appartenance à une communauté. Pour que cette vie communautaire soit harmonieuse, toute communauté doit se doter de règles de fonctionnement acceptées par tous et toutes. De plus, les membres de la communauté doivent faire preuve de civisme, c'est-à-dire de « dévouement pour le bien commun » (en ce qui nous concerne la réussite de notre projet éducatif).

Cette première dimension conduit à la question suivante : comment développer un sentiment d'appartenance à la communauté que forme notre école ? L'élaboration d'un code de vie et de règles de fonctionnement reconnus et respectés par tous constitue un premier moyen. La connaissance du projet

éducatif de l'école par tous les partenaires en constitue un second qui implique l'existence d'un document faisant consensus et décrivant clairement notre projet et les valeurs qui le fondent. La participation du plus grand nombre à la réalisation du projet éducatif est un autre ingrédient essentiel. Cette participation doit être sollicitée et facilitée activement, en fonction des possibilités et des disponibilités de chacun. Nombre d'événements communautaires et de célébrations peuvent aussi contribuer à souder les liens et à augmenter le sentiment d'appartenance et la fierté collective.

2.2. La protection des droits fondamentaux

Une autre dimension de la démocratie est celle de la protection des droits fondamentaux. Au fil des ans, les citoyennes et les citoyens ont lutté pour obtenir des droits. Vinrent d'abord les droits civils (protection de la liberté individuelle, liberté de pensée et d'expression), puis les droits politiques (participation par le suffrage universel à l'exercice du pouvoir politique) et, enfin, les droits sociaux (ex. : accès à l'éducation et aux services de santé)[2]. Chacun, chacune doit connaître l'existence et la nature de ces droits fondamentaux.

Protéger les droits fondamentaux signifie protéger les personnes contre les abus de pouvoir, contre toute discrimination, que ce soit en raison de leur race, de leur religion, de leur orientation sexuelle ou de handicaps physiques ou mentaux. De façon très globale, cette dimension fait aussi référence à la liberté des personnes, au droit de chacun et chacune de construire son projet de vie personnel et de donner un sens à sa vie. Cette deuxième dimension invite à la plus grande vigilance à l'égard des abus de pouvoir dont pourrait être victime l'un ou l'autre des partenaires de l'école.

2.3. L'expression d'intérêts diversifiés

Enfin, toute démocratie doit se préoccuper du respect des différences entre les groupes qui composent une communauté. Ces groupes doivent disposer de tribunes pour se faire entendre, pour exprimer leurs points de vue et leurs intérêts propres. Ils doivent aussi être en mesure d'influencer les décisions les concernant. En d'autres mots, ils doivent avoir un pouvoir sur les circonstances qui affectent leur vie. Cette dimension renvoie à l'importance du débat dans la vie démocratique. La santé de la vie démocratique se mesure entre autres par cette capacité de débattre, rigoureusement et avec transparence, d'aspects importants de la vie de la communauté au sujet desquels les points de vue sont diversifiés, parfois même opposés.

---

2. À cet égard, la France a réitéré en 1991, par la voie de décrets, le droit de réunion et d'association des étudiants et a promulgué de nouveaux droits, tels le droit de libre expression et de publication.

À quoi correspond cette dimension dans la vie de l'école ? Jusqu'où l'école favorise-t-elle l'expression de tous les points de vue ? Qu'auraient à nous dire les partenaires sur leur expérience et leurs attentes à cet égard ? Quels sont les sujets davantage tabous, ceux qui paraissent difficiles à traiter au grand jour et qui sont discutés dans les coulisses ? Les élèves ont-ils le sentiment qu'ils peuvent influencer certains aspects de la vie scolaire qui leur tiennent à cœur ? Quelles règles voulons-nous nous donner pour être en mesure de discuter à la fois avec franchise et respect mutuel ? Quelles opinions laisserons-nous s'exprimer dans notre journal scolaire ? Sur quels critères devrait s'exercer la censure ?

La transparence et la rigueur des débats ne sont jamais acquises, pas plus que la capacité à entendre ce qui nous dérange. Le tableau qui suit condense les divers moyens mentionnés pour traduire les dimensions de la démocratie dans notre réalité scolaire.

Donner vie aux dimensions de la démocratie au sein de l'école

Dimensions de la démocratie à incarner	Moyens pour traduire ces dimensions
Un sentiment d'appartenance à notre communauté à développer	• Un projet éducatif rassembleur, connu de tous les membres • Des valeurs, un code de vie et des règles de fonctionnement reconnus et respectés par tous • Des événements communautaires, des célébrations nourrissant le sentiment d'appartenance
Des droits fondamentaux à respecter	• Connaissance des droits fondamentaux • Vigilance à l'égard des abus de pouvoir
Des intérêts diversifiés à faire entendre (La diversité de points de vue et d'intérêts est présente dans toute communauté. Elle est aussi source d'enrichissement lorsqu'elle peut s'exprimer de façon pacifique.)	• Lieux de débats pour faire valoir des points de vue divers dans le respect mutuel, mécanisme de communication, de consultation, de résolutions de conflits • Possibilité pour les différents partenaires d'influencer des décisions sur des aspects qui les concernent

3. Un pouvoir réel pour les jeunes

Pour définir le pouvoir des jeunes dans l'école, il faut établir les critères de leur participation et déterminer « quels sont les domaines de la vie scolaire susceptibles d'être vraiment négociés avec les élèves : les contenus de cours,

les pédagogies, les emplois du temps, l'explicitation des critères d'évaluation, les normes disciplinaires, les menus à la cantine » (Barrère et Martuccelli, 1998, p. 664). Bien sûr, un réel partage du pouvoir entraîne une incertitude quant à l'issue de ces négociations, une aventure sur une terre inconnue qui nécessite de l'ouverture et de la souplesse.

Le socio-psychanalyste Mendel (1992) a mis au point un outil favorisant l'expression collective du point de vue des jeunes. Il s'agit de donner aux élèves (dès la fin du primaire) la possibilité de réfléchir entre eux, sans la présence d'un enseignant, sur leur vie à l'école. Les participants sont réunis en petits groupes. Dans une première étape, ils s'expriment spontanément (brassage d'idées) sur tous les aspects de leur vie scolaire (menus, pauses, transport scolaire, programmes, enseignants, cours, surveillants du midi, ambiance de l'école, etc.). Dans une seconde étape, avec l'aide d'un animateur qualifié (conseiller en orientation), ils établissent des priorités quant à certains problèmes qui réclament une attention. Le fruit de cette réflexion, à la fois structurée et favorisant le maximum de liberté d'expression, est ensuite partagé, grâce à l'intermédiaire du conseiller en orientation, à l'ensemble des professeurs et membres de la direction. Ceux-ci doivent en retour fournir une réponse collective aux élèves. Le tout doit s'inscrire dans un esprit de collaboration entre les différents groupes qui composent l'école. Tout est fait pour respecter la confidentialité des propos des élèves et des enseignants. Voici ce qu'en dit Mendel :

> Il ne s'agit là que d'un moyen, dont la finalité est d'apprendre aux élèves à évaluer les éléments de leur vie sociale, d'apprendre à écouter les points de vue de tous ceux, sans exception, avec lesquels ils coopèrent, d'apprendre à adopter des positions communes, et à respecter le cadre forcément contraignant et formel d'une discussion collective.
>
> (Mendel, 1992, p. 95).

Selon Boumard (1997), qui termine une étude portant sur le tutorat et le conseil de classe, ce genre de processus pourrait être utilisé avantageusement dans le cadre du tutorat afin de faire porter celui-ci sur les véritables préoccupations des élèves.

4. L'apprentissage de la démocratie à l'école

On ne devient pas du jour au lendemain une citoyenne ou un citoyen actif, critique et responsable, capable de contribuer de façon éclairée à l'orientation de la vie de sa communauté, de son pays. Cette capacité nécessite un long apprentissage dans lequel l'école joue un rôle fondamental. C'est d'ailleurs la reconnaissance de ce fait qui a conduit à la décision d'inclure une formation à la citoyenneté dans le nouveau curriculum scolaire québécois. De la même façon, la qualité de la démocratie dans nos écoles sera le

reflet de la qualité des apprentissages à la vie démocratique. Ces apprentissages se réalisent sur trois plans : les valeurs (le savoir-être), les habiletés (le savoir-faire) et les connaissances (le savoir).

L'exercice de la démocratie fait ainsi appel à de nombreuses habiletés sur le plan intellectuel ainsi que sur le plan interpersonnel. Il s'agit pour la plupart d'habiletés générales utiles dans plusieurs sphères de nos vies. Le tableau qui suit présente une liste d'habiletés requises dans l'exercice de la démocratie ainsi que quelques outils ou moyens pour favoriser ces apprentissages.

Les habiletés favorables à la vie démocratique

Les types d'habiletés	**Les outils et moyens**
Le développement d'une pensée critique : • Ne pas prendre comme allant de soi, comme étant dans l'ordre naturel des choses, la façon dont notre société est organisée ; • Avoir du recul à l'égard des valeurs, des règles et des croyances qui règnent dans la société en général et à l'égard de la façon dont l'école est structurée et fonctionne en particulier ; • Remettre en question les normes et règles que l'on trouve injustes.	La communauté de recherche (Daniel, 1992) Un philosophe américain, Matthew Lipman, a conçu une approche destinée à aider les jeunes à développer leur pensée critique grâce à la pratique du dialogue philosophique, à l'intérieur d'un groupe dans lequel règne un climat de confiance et de respect mutuel.
L'acquisition d'habiletés intellectuelles (cognitives) et interpersonnelles favorisant une participation constructive aux divers échanges et débats : • Raisonner (former son jugement) et argumenter logiquement (exprimer ses idées et ses arguments clairement) ; • Écouter (respectueusement) le point de vue des autres ; • Réviser ses propres opinions à la lumière du point de vue des autres ; • Exprimer son désaccord de façon constructive ; • Résoudre des problèmes et des conflits.	Les débats en classe • Diverses activités en classe et à l'école, animées par ce souci d'esprit critique et de qualité dans les échanges ; • L'apprentissage coopératif et la pédagogie du projet, qui peuvent également favoriser le développement de ces diverses habiletés ; • La participation aux diverses instances organisationnelles de l'école ; • La communauté de recherche ; • Des programmes de résolution de problèmes et de médiation (Pransky, 1991 ; Pothier, 1997).

5. Des conditions favorisant l'implantation de la démocratie à l'école

Pour que nos projets éducatifs et la démocratie s'enracinent avec succès dans nos écoles, certaines conditions d'implantation reconnues sont importantes et méritent d'être examinées soigneusement (Pransky, 1991) :

- ❖ Obtenir l'accord de tous les partenaires sur la philosophie de l'école et la place qu'on veut donner à la démocratie.
- ❖ Développer la confiance mutuelle grâce à des communications ouvertes et honnêtes entre tous les partenaires.
- ❖ Avoir un leadership partagé (encourager les initiatives de tous les partenaires).
- ❖ Évaluer périodiquement les étapes franchies, le climat général[3], le modèle pédagogique, les structures mises en place et les modalités de fonctionnement.

Une dernière condition s'avère particulièrement cruciale pour plusieurs auteurs (Ballion, 1998). Il s'agit du rôle du directeur. Ce dernier est responsable de la communauté éducative et il est garant de la poursuite de l'intérêt général. Lorsque c'est nécessaire, il doit assurer un leadership dans l'amorce de négociations avant que les tensions ne dégénèrent en conflits.

6. Conclusion

Ce bref tour d'horizon ouvre quelques pistes pour alimenter la réflexion collective autour du thème de la démocratie dans nos écoles. Suffit-il d'enseigner le civisme ou souhaitons-nous faire de l'école le lieu d'exercice quotidien de la démocratie ? Quel espace donnerons-nous à la pratique démocratique dans l'école ? Cette vie démocratique implique que tous les partenaires soient en mesure d'examiner de façon critique le fonctionnement en place, d'écouter le point de vue de chacun, d'engager des débats constructifs et parfois de résoudre des conflits. Plus encore, nous sommes invités à revoir nos structures actuelles et à achever la construction de nos structures démocratiques : nos mécanismes de consultation, nos processus de prise de décision, nos outils de résolution de problèmes et de conflits, nos outils de diffusion de l'information, etc. Ce texte pose également plusieurs questions aux élèves en ce qui regarde leur implication dans le devenir de l'école. Enfin, il faut nous attarder aux façons de stimuler le sentiment d'appartenance et l'adhésion profonde au projet éducatif de l'école et à des

3. Il existe quelques outils pour mesurer le climat qui règne dans une école. L'un d'eux a été conçu à l'intention des écoles alternatives et examine les dimensions suivantes : l'implication, le soutien des enseignants, la compétition, la clarté des règles, l'innovation. Voir à ce sujet Vincent et Trickett (1983).

règles communes. Souhaitons que les expérimentations amorcées par d'autres en vue de se donner des moyens pour mieux vivre la démocratie dans une école contribuent à éclairer et à dynamiser nos propres démarches.

Un point de vue d'élèves sur la démocratie à l'école

CATHERINE PACHE-HÉBERT et CATHERINE PELLETIER

Deux élèves de 5e secondaire ont bien voulu nous exposer leur vision de la démocratie à l'école. S'appuyant sur leur expérience, elles partagent avec nous leur perception de ce que devraient être le tutorat et le conseil étudiant et font part de leur désir que les élèves soient mieux formés et soutenus pour jouer pleinement leur rôle d'élèves engagés et responsables dans l'école. Pour elles, le tutorat idéal serait une période pendant laquelle les élèves feraient part des problèmes qu'ils vivent et formuleraient des demandes à leur représentant au conseil étudiant. Quant au conseil étudiant, il est regrettable que son rôle se limite à l'organisation d'événements (fêtes, bal des finissants, etc.) et qu'il soit peu invité à se prononcer sur des aspects plus fondamentaux tels le code de vie et la pédagogie.

Les élèves insistent particulièrement sur l'importance qu'elles accordent au fait que les étudiantes et les étudiants soient considérés comme des partenaires à part entière. À cet égard, elles jugent important que les élèves puissent exercer leur capacité critique et qu'ils soient invités à exprimer ouvertement leurs insatisfactions et suggestions relatives au fonctionnement de l'école. Elles rappellent enfin leur souhait que les consultations des élèves se traduisent le plus souvent possible par des résultats tangibles.

Le point de vue du président du conseil d'établissement

MICHEL MESSIER

Michel Messier trace le parcours d'une école secondaire publique à vocation particulière ayant connu deux déménagements et quatre directions en quatre années d'existence. Il illustre jusqu'à quel point les mécanismes liés à la sélection d'une direction et d'enseignants qui ont un intérêt marqué pour le projet éducatif de l'école constituent des contraintes extérieures qui fragilisent la vie démocratique d'une école.

Pour favoriser la démocratie et le partage du pouvoir, deux conditions sont particulièrement souhaitables : des structures reconnues assorties d'une répartition claire des rôles et fonctions de chacun des partenaires ainsi qu'un leadership fort de la part de la direction qui s'inscrit dans la poursuite du projet éducatif de l'école.

Le point de vue d'une enseignante
CHRISTINE MARLEAU

Christine Marleau, une enseignante passionnée par le renouveau dans l'enseignement et la pédagogie du projet, entreprend sa quatrième année à l'école secondaire participative. Elle décrit les difficultés qui surviennent lorsque la direction ou une partie du corps professoral n'adhèrent pas au projet éducatif de l'école. Les contraintes qu'impose le fonctionnement syndical relativement à la sélection des enseignants sont défavorables pour les écoles ayant des projets éducatifs particuliers. Celles-ci se voient contraintes d'admettre dans leurs rangs des enseignants plus ou moins intéressés par le projet éducatif, ce qui se répercute sur l'esprit d'équipe.

En tant qu'enseignante soucieuse d'être à la fine pointe de la formation dans son domaine, M^me^ Marleau insiste sur la nécessité, pour les partenaires, de respecter l'expertise des enseignants et la spécificité de leurs fonctions au sein du partenariat scolaire.

Le point de vue de participants

Les participantes et participants à l'atelier sont très impliqués dans leurs écoles respectives. Plusieurs écoles primaires représentées connaissent leurs premières années d'existence et se trouvent donc dans une phase de consolidation de leur projet éducatif et des liens entre les partenaires. Certaines participantes ont entrepris des démarches pour la mise sur pied d'écoles secondaires alternatives ou envisagent cette éventualité. Ce vécu partagé par les participants oriente l'échange qui suit les présentations. Les questions concernant le processus de mise en place d'un projet éducatif alternatif, sa gestion quotidienne et les conditions assurant sa réussite prennent le pas sur le thème de la démocratie à l'école. On s'informe de la provenance des élèves au secondaire (écoles alternatives ou « régulières »), du processus d'embauche des professeurs, du mode de nomination de la direction, du rôle d'appui de la commission scolaire, des critères de participation des parents, etc.

Tous semblent se rallier à l'idée que la mise sur pied d'une école alternative requiert beaucoup de persévérance et que le défi majeur pour la réussite du projet est le partage d'une vision commune, la préparation et le soutien des partenaires à l'égard de leur rôle dans le partenariat ainsi que l'art d'établir des ponts entre eux.

Bibliographie

BALLION, R. (1998). *La démocratie au lycée*, Paris, ESF éditeur.

BARRÈRE, A. et D. MARTUCCELLI (1998). « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie, 39*(4), p. 651-671.

BOUMARD, P. (1997). *Le conseil de classe*, Paris, Presses universitaires de France.

DANIEL, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience,* Paris, Seuil.

MENDEL, G. (1992). *La société n'est pas une famille,* Paris, La Découverte.

MOUGNIOTTE, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*, Paris, Les Éditions du Cerf.

POTHIER, N. (1997). « L'éducation aux droits et libertés en milieu scolaire et la formation initiale des maîtres – Préparer les saltimbanques de l'avenir ! » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec), dans M. Hrimech et F. Jutras, *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 147-159.

PRANSKY, J. (1991). *Prevention* : *The critical need,* Springfield, Missouri, Burrel Foundation et Paradigm Press.

ROLHEISER, C. et C.D. GLICKMAN (1995). « Teaching for democratic life », *The Educational Forum, 59*, p. 196-206.

RUEFF-ESCOUBÈS, C. et J.-F. MOREAU (1987). *La démocratie à l'école*, Paris, Syros/Alternatives.

TOURAINE, A. (1994). *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris, Fayard.

TOURAINE, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Paris, Fayard.

VINCENT, T.A. et E.J. TRICKETT (1983). « Preventive interventions and the human context : ecological approaches to environmental assessment and change », dans R.D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu et S.S. Farber (dir.), *Preventive psychology : theory, research and practice*, New York, Pergamon Press, p. 67-86.

CHAPITRE

LES ÉCOLES ALTERNATIVES FACE À LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

UN RETOUR AUX VALEURS ESSENTIELLES POUR UNE SOCIÉTÉ EN CHANGEMENT

Nicole Beaudry
Université de Montréal

La réflexion sur les bouleversements sociaux et sur la nouvelle mission de l'école amène à nous recentrer sur les priorités des écoles alternatives du Québec. Le progrès de la science et de la technologie, le pluralisme et la transformation des rapports humains nous forcent à réfléchir sur les valeurs essentielles qui peuvent guider les actions vers un mieux-être collectif. L'établissement éducatif a un grand rôle à jouer à ce titre. La mission de socialisation définie dans les nouveaux programmes de formation montre à quel point l'État est conscient et entend redresser la situation. Les écoles alternatives sont-elles en mesure de soutenir ces changements ou ne sont-elles que des objets de consommation ?

1. Réalité sociale et postmodernité

En cette fin de siècle, le bilan réflexif sur l'état de la société en général et sur l'école en particulier est inquiétant. Les sociologues et les philosophes affirment que ces deux dimensions de notre monde subissent actuellement d'importantes mutations, qu'ils considèrent comme les plus profondes depuis le XVII^e siècle. Tous se rallient ainsi à l'idée que nous sommes en train de vivre une période historique, marquée par un nouvel ordre social, et que l'école en subit les retombées. Pour définir ces changements sociaux, Lyotard (1979), Dumont (1987) et Boisvert (1995) les décrivent en termes d'impasse pour l'accès à des valeurs communes (solidarités, coopération, démocratie, conscience civique, etc.) et de désintérêt marqué pour la chose publique (politique, étatique, environnementale, économique, etc.). L'indifférence collective et individuelle pour l'organisation sociale et politique en place est manifeste. Comme l'explique Boisvert (1995), l'ère de la postmodernité a donné naissance à un individu impassible devant les bouleversements sociaux et qui se fie davantage à son expérience personnelle qu'à une idéologie. Cet individu a maintenant un discours rationnel dans lequel il situe le pluralisme et l'hétérogénéité comme des valeurs fondamentales pour lui. Toute forme d'autorité qui tente de lui imposer ses valeurs provoque de vives réactions d'intolérance de sa part. Pour bien d'autres raisons aussi, l'ère dogmatique a été liquidée par cet homme nouveau, libéré, qui sait maintenant exprimer ses opinions, ses attentes et ses besoins à qui veut bien les entendre, mais qui vit aussi une grande angoisse existentielle.

L'école, par sa position de maintien des valeurs, doit être en mesure de démontrer sa capacité à institutionnaliser des valeurs appelées à devenir communes et partagées par les individus de notre société. L'école semble être pour tous la voie qui trouvera les réponses. En lui imposant un impératif catégorique, on vise à lui faire adopter des mesures pour réajuster ce relâchement des valeurs communes, et ce, par le biais de réformes curriculaires, comme nous le vivons présentement au Québec. Avec toute cette pression, l'école n'a pas le choix. Elle est le dernier lieu véritable du pouvoir de l'État qui lui dicte sa vision sociale, traduite en objectifs éducatifs de plus en plus denses, sans toutefois remettre en question ou très peu son adhésion à ces valeurs et ses possibilités d'action.

2. Des valeurs communes pour les écoles alternatives

Si l'on considère le réseau de nos écoles alternatives, on est en droit de se demander s'il en va autrement de l'individu postmoderne. Caouette (1997, p. 64) est prudent à ce sujet. « Les écoles alternatives sont différentes les unes des autres, dit-il, mais sont-elles réellement différentes des autres écoles qui ne portent pas l'étiquette d'école alternative ? En d'autres termes, les

compromis qui ont parfois dû être faits, sous la pression des parents eux-mêmes ou des exigences des commissions scolaires, ont-ils pu compromettre la cohérence interne de nos projets éducatifs ? » Qu'est-ce qui devrait encore unir les écoles du réseau alternatif ?

La question qui nous préoccupe concerne donc l'aptitude de l'école alternative à répondre aux demandes qu'on lui présente. Dans quelle mesure la philosophie de l'école alternative en général, dans sa forme actuelle, soutient-elle et développe-t-elle des moyens pour cautionner la mission de socialisation qu'énoncent les dernières politiques gouvernementales en matière d'éducation ? Avant d'aborder ce sujet, définissons ce qu'on entend par mission de socialisation à partir des écrits ministériels québécois.

3. La mission de socialisation : les valeurs de l'éducation à la citoyenneté

Au Québec, les États généraux de 1995 débutent dans l'enthousiasme collectif. Ils se termineront cependant à l'automne 1996 par une déception généralisée. La difficulté majeure réside dans une incapacité à faire consensus sur la mission de l'école. Le document de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) illustre bien cette divergence de points de vue et l'argumentation qui la soutient. Le débat entre missions d'instruction et de socialisation n'a pu établir le monopole de l'une ou de l'autre. On a donc laissé au Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MEQ, 1997) le soin de déterminer l'arrimage entre les deux. En fin de session, la Commission affirme ne pas avoir tranché la question. Tout en tenant compte des nouvelles conjonctures sociales, elle nuance ses positions en postulant que les changements radicaux ne sont jamais entièrement possibles malgré un déplacement d'accent ou d'orientation. Au-delà de l'instruction et de la qualification, la nouvelle réforme du curriculum (MEQ, 1997) fait quand même valoir une nouvelle mission, présentée comme tout aussi importante que les deux autres, celle de la socialisation. Sa présence a pour but de renforcer l'appartenance à la collectivité plutôt que l'adaptation à celle-ci :

> … Les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien et de l'égalisation des chances (p. 33).

Le Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998, *Éduquer à la citoyenneté*, publié par le Conseil supérieur de l'éducation (1998), vient appuyer la mission de socialisation. La conception du citoyen dont il y est question relance le ministère de l'Éducation par des objectifs clairs qui visent à contrer la tendance postmoderniste. L'accent est mis sur le développement d'une éducation axée sur la compréhension de l'autre, le respect des

différences, le partage des idées, fondant ainsi une école véritablement démocratique. Par ailleurs, on trouve en annexe au document du CSE des exemples concrets d'interventions pédagogiques liées à la mission de socialisation par l'introduction de l'éducation à la citoyenneté. L'objectif de cette démonstration est implicite. On veut faire la preuve que l'enseignant est capable de concevoir des moyens pour promouvoir une citoyenneté active et responsable qui travaille à l'adhésion collective à un ensemble de valeurs communes. Cette remarque devient importante quand on s'aperçoit que le discours des élites retient régulièrement dans ses écrits cette idée de développement autonome de l'enseignant.

4. L'éducation à la citoyenneté : une préoccupation mondiale et locale

Une partie des débats actuels sur la mission éducative repose sur la capacité de l'école à tenir compte, dans son curriculum, du développement de l'individu en tant que citoyen responsable qui participe aux décisions le concernant. L'Unesco est l'un des organismes humanitaires qui se préoccupent des problèmes mondiaux comme l'universalité des droits de l'homme, la protection de l'environnement, la migration, l'affaiblissement de l'État et la disparition des blocs idéologiques. En 1994, à la lumière de constats alarmants pour l'équilibre de la société actuelle, le Bureau international d'éducation (BIE) lance un projet de recherche comparée portant sur la citoyenneté (Tedesco, 1995). Il vise à répondre aux besoins de formation d'un citoyen démocratique, à la fois fermement établi dans sa propre culture et ouvert sur le monde. Dans ses considérations, le BIE croit, lui aussi, que la première contribution à une formation à la culture de paix et de démocratie proviendra des choix en matière de stratégies éducatives que les enseignants feront dans leur classe. Cette position prend appui, entre autres, sur l'exemple des écoles associées à l'Unesco. On n'est pas sans savoir que la garantie de réussite dépend en grande partie des enseignants. L'éloge des réussites en ce domaine valide donc ce discours.

Le rapport présenté à l'Unesco par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, fait suite à cette recherche (Delors, 1996). Retenons-en les quatre grands principes constituant les finalités de l'éducation. La Commission maintient une première orientation éducative en faveur de l'enrichissement des connaissances comme un *apprendre à connaître* qui soit en mesure de saisir toutes les occasions de s'adapter au changement, aux innovations, aux découvertes. Se juxtapose à ce savoir un savoir-faire mettant en œuvre des habiletés méthodologiques, intellectuelles et créatrices. *Apprendre à faire* est considéré comme le développement des pratiques essentielles en raison de l'évolution constante des savoirs. La Commission réaffirme un troisième principe, celui

de l'*apprendre à être*, qu'elle a déjà considéré dans le rapport Faure (1972, p. 102). Elle maintient que « l'éducation doit contribuer au développement total de chaque individu – esprit, corps, intelligence et sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle et spiritualité ». Enfin, l'*apprendre à vivre ensemble*, comme nouveau et dernier principe éducatif, prend en considération la difficulté actuelle de vivre dans un monde pluraliste et individualiste. Par le développement de la connaissance de l'autre, de son histoire, de sa spiritualité, la Commission espère amener la société vers la réalisation pacifique de projets communs et vers une construction positive des relations entre les individus, les groupes et les nations (Faure, 1972).

5. Des questions pour l'école alternative de demain ?

En résumé, on constate que la mission de socialisation s'appuie sur les principes directeurs de l'éducation à la citoyenneté, ce qui en fait un sujet de préoccupations mondiales et locales. On y fait référence à des qualités, à des attitudes et à des comportements que tout individu devrait avoir et l'on redonne à l'école, aux enseignants surtout, la responsabilité de former un acteur social, capable de s'acquitter de ses responsabilités, en mesure de participer activement et de façon raisonnée au devenir de son milieu de vie (MEQ, 1997). Mais l'école, même alternative, peut-elle être plus vertueuse que la société qu'elle exprime ? Conduisons-nous véritablement nos enfants vers une plus grande conscience de leur rôle dans la société de demain ou ne faisons-nous seulement que leur donner des outils pour s'y adapter ? Comme l'exprime Caouette (1997), il ne s'agit pas de savoir vers quelle sorte d'avenir nous dirigeons nos enfants, mais plutôt quelle sorte de société nous sommes en train de bâtir pour eux.

Il reste à voir si, comme parents, nous n'agissons pas en consommateurs d'une école qui répond plus aux besoins individuels qu'aux besoins collectifs. Le renouvellement des programmes de formation est un bon moment pour essayer de resituer nos valeurs.

Bibliographie

BOISVERT, Y. (1995). *Le postmodernisme*, Montréal, Les Éditions du Boréal, coll. Boréal Express.

CAOUETTE, Ch.E. (1997). *Éduquer pour la vie !* Montréal, Écosociété.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Exposé de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

DELORS, J. (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Éditions Odile Jacob.

DUMONT, F. (1987). *Le sort de la culture*, Montréal, Édition L'Hexagone.

FAURE, E. (1972). *Pour un nouveau contrat social*, Paris, Éditions du Seuil.

GAUTHIER, C. (1993). *Tranche de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*, Montréal, Éditions Logiques.

LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, coll. Critique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1964). *Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province de Québec*, présidée par Mgr Alphonse Parent, Tome 2, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Gouvernement du Québec.

PAQUAY, L. (1993). « Quelles priorités pour une formation initiale des enseignants ? », *Pédagogies*, (6), p. 113-151.

PERRENOUD, P. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*, AQUFOM, Compétences et formation des maîtres, Trois-Rivières, Coopération universitaire de Trois-Rivières, p. 3-36.

PERRENOUD, P. (1997). « Apprentissage de la citoyenneté… des bonnes intentions au curriculum caché. Former des professeurs, oui, mais à quoi ? » Texte d'une conférence dans le cadre du colloque *Éducation, citoyenneté et territoire*, Toulouse, École nationale de formation agronomique, ENFA, avril.

ROBERT, M. et J. TONDREAU (1997). *L'école québécoise, débats, enjeux et pratique sociale, une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*, Anjou, CEC, coll. Pédagogie et didactique.

SAUL, J. (1996). *Le citoyen dans un cul-de-sac ? Anatomie d'une société en crise*, Saint-Laurent, Éditions Fides.

TEDESCO, J.C. (1995). « L'éducation à la citoyenneté », *Revue Information et Innovation*, Genève, Bureau international d'éducation, Unesco, p. 1-9.

VINCENT, G. (1996). *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Éditions PUD.

CHAPITRE

5

L'ÉLÈVE « ALTERNATIF », UN APPRENTI CHERCHEUR

Richard Pallascio
CIRADE, Université du Québec à Montréal

L'apprentissage ne se décrète pas.
Philippe Meirieu

La conception de l'éducation globalement partagée par les partenaires des écoles alternatives rejoint celle du philosophe John Dewey (1916/1990), qui voyait dans l'éducation un processus social où les jeunes et les adultes ont l'occasion de partager leur expérience en vue d'une possession commune. En conséquence, l'école doit être centrée sur les jeunes ; elle doit être un processus social de participation ; elle doit d'abord être un processus de vie et non de préparation à un métier futur ou à des études ultérieures ; elle doit développer la capacité à vivre une intégration coopérative avec les autres ; et elle doit aider à réfléchir de façon critique dans un cadre de vie démocratique.

En toute logique, les contenus d'enseignement doivent donc être des ressources non compartimentées, mis en rapport avec les problèmes de vie communautaire et présentés au moyen d'activités qui suscitent un intérêt

situationnel. Nous disons « intérêt situationnel », car il n'est pas réaliste de penser que tous et chacun éprouvent un « intérêt personnel » pour tous les champs du savoir.

De façon spontanée, et je pense que c'est le souhait secret de tous les parents, le premier objectif de l'éducation est que le jeune sache s'adapter, décider, juger et prendre de bonnes décisions. En conséquence, nous devons convenir qu'apprendre et comprendre ne sont pas des objectifs suffisants en soi ! Mais qu'est-ce que c'est, apprendre ?

1. C'est quoi apprendre ?

L'apprentissage est un processus interpersonnel, un processus social. Pour que des apprentissages significatifs se produisent, ils doivent se retrouver dans ce que Vygotski (1985) appelle la « zone de développement proximal » de l'individu. Cette zone dépasse ce que l'individu est capable de faire seul. Elle correspond à ce qu'il peut faire avec l'assistance ou la collaboration d'une autre personne : un pair qui a surmonté cette difficulté ou un adulte. Ce modèle de l'apprentissage suppose que l'élève n'apprend pas seul. Selon ce modèle, on lui donne l'occasion de travailler en groupe, de façon coopérative, de manière à favoriser la construction de nouvelles connaissances. Le fait de tenir compte du caractère actif et constructif de l'apprentissage et des interactions sociales s'appelle le socioconstructivisme.

Dans ce contexte, que sont l'élève, l'enseignant, le parent ? Pour illustrer mon propos, j'ai recours à la métaphore de la recherche.

2. Que sont les élèves ? Des apprentis chercheurs !

Si les partenaires de l'école alternative partagent la conception de l'apprentissage décrite sommairement ci-dessus, l'élève doit être perçu comme un coconstructeur de ses propres connaissances. Et cette construction, avec l'aide de ses pairs et des adultes qui l'accompagnent, exige un effort de production et de recherche personnelles. À cette fin, le « jeune » doit apprendre à l'« élève » le métier d'élève-chercheur.

Pour y arriver, les jeunes doivent être placés en position de faire des choix. Ils pourront alors constater et dire : « C'est moi qui pense, c'est moi qui décide... ». Pour les y aider, les enseignants doivent apprendre à repérer les habiletés utilisées par les élèves lorsqu'ils posent des gestes décisionnels, par exemple décider de travailler davantage dans un cours même si l'on n'aime pas l'approche de l'enseignant, se disant que dans la vie on doit s'adapter à toutes sortes de styles, toutes sortes de personnalités... Concrètement, cela peut signifier que, dans les rencontres de groupe-foyer, il est

nécessaire, aux élèves et à l'enseignant-accompagnateur ou à l'enseignant-animateur, de faire le point sur la façon dont le « jeune » prend soin de l'« élève ».

3. Que sont les enseignants ? Des maîtres-chercheurs !

Ce sont les enseignantes et les enseignants qui ont été préparés professionnellement afin de soutenir les apprentis chercheurs dans leur coconstruction de connaissances. Dans l'esprit de ce qui précède, niant les sources uniques de savoirs, on pourrait s'attendre à ce que les enseignantes et les enseignants travaillent en équipe, acceptent de faire connaître leurs compétences et également leurs limites, acceptent de se remettre en question et acceptent de partager leur rôle traditionnel d'évaluateur. Car, si l'évaluation n'est pas une sanction, mais bien un indicateur de progrès, elle doit être nécessairement partagée et décidée avec l'élève.

Dans un tel contexte, une didactique de type réflexif convient mieux qu'une didactique de type explicatif :

Didactique explicative	**Didactique réflexive**
Comment ?	Pourquoi ?
Démonstrations	Problèmes
Performance	Compréhension
Exercices répétitifs	Problèmes diversifiés
Consignes à appliquer	Résolution de problèmes
Mémoire	Compréhension relationnelle
Notions découpées	Notions globales
Exposés à répétition	Conflit cognitif
Techniques avant les problèmes	Problèmes avant les techniques
Application de techniques	Construction des connaissances
Enseignant qui fait apprendre	Enseignant qui informe et apprend

4. Que sont les parents ? Les mécènes de cette « recherche-école » !

Un mécène ne désigne pas seulement une personne qui finance (ce qui est le cas !), mais également une personne qui aime la chose qu'elle finance. Les parents sont les protecteurs de cette activité de recherche qui se passe à l'école et ils doivent faire la démonstration quotidienne qu'ils sont eux aussi

dans un processus continu de coconstruction de leurs propres connaissances. Quoi de plus stimulant pour un jeune, dont le « métier » est d'être élève, que de constater que ses parents, eux aussi, sont engagés dans le même processus toujours inachevé de l'apprentissage.

Les moyens ne manquent pas pour s'impliquer, régulièrement ou non, dans les activités de l'école : faire connaître ses compétences liées à son métier ou à ses passe-temps et se rendre disponible si des jeunes font appel à soi ; proposer de recevoir des élèves dans son milieu de travail pour un stage d'une journée ; accepter d'aller écouter les résultats de cette « recherche-école », non pas pour vérifier ce que « son petit » a appris, mais pour apprendre soi-même, montrant ainsi que l'on continue à vouloir apprendre...

5. En guise de conclusion...

Une fois établi un consensus entre les partenaires de l'école au sujet d'une telle conception de l'apprentissage, il faut évidemment se donner le temps de s'apprivoiser mutuellement, d'apprendre à coopérer, d'apprendre à vivre en démocratie et de transformer ce consensus en pratique.

Dans une école alternative, tous les partenaires sont plus que des acteurs ; ce sont des auteurs, les auteurs de leur vie d'élèves, de leur vie de parents, de leur vie de professionnels de l'enseignement. Chacun a à écrire le livre de sa vie, à apprendre, c'est-à-dire à construire ses propres connaissances.

Bibliographie

DEWEY, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation*, 2e édition, Paris, Armand Colin.

VYGOTSKI, L.S. (1985). *Pensée et langage*, Paris, Messidor.

CHAPITRE

LE TRIANGLE ÉLÈVE-ÉCOLE-FAMILLE DANS LE CADRE DU RENOUVELLEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES À L'ÉCOLE

Rollande Deslandes et Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières

Le ministère de l'Éducation procède actuellement à une réforme majeure du curriculum de l'école québécoise en ce qui a trait aux programmes d'études, aux parcours scolaires et à l'organisation de l'enseignement (MEQ, 2000). Or, des recherches ont montré qu'il est important d'intégrer les parents dans le processus de renouvellement des programmes d'études à l'école. La participation des parents est perçue comme une composante indispensable au succès d'une réforme en milieu scolaire (Swap, 1993). C'est dans ce contexte que se situe le présent texte. Tout d'abord, nous discuterons des raisons pour lesquelles il importe de favoriser la participation des parents en général et

d'une façon particulière, au moment où l'on effectue un renouvellement des programmes d'études. Ensuite, nous présenterons les différents rôles que peuvent tenir les parents relativement au cheminement scolaire de leur enfant. Nous discuterons des principaux mythes qui subsistent toujours et qui y sont rattachés. Une attention particulière sera portée à l'un de ces rôles, soit la participation des parents dans les apprentissages au foyer. Il sera alors question de modèles d'apprentissage dans lesquels les parents explorent des approches pouvant être utilisées avec leurs enfants au foyer et où les parents sont considérés comme des apprenants en formation continue.

1. Pourquoi est-il si important de favoriser la participation des parents, et tout spécialement en période de réforme curriculaire ?

Deux principes sous-tendent la réforme actuelle, axée sur le socioconstructivisme : l'élève y est considéré comme principal instigateur de ses apprentissages et l'enseignant ou l'enseignante comme guide, comme médiateur dans les apprentissages de l'élève (Dodd, 1998 ; MEQ, 1999 ; Shumow, 1997). Or, ces façons de faire et d'apprendre sont différentes de celles que beaucoup de parents ont connues (Dodd, 1998). Souvent, les parents réagissent négativement à ces pratiques non traditionnelles s'ils n'en comprennent pas les enjeux relativement aux apprentissages de leurs jeunes (Dodd et Konzal, 1999 ; Lehrer et Shumow, 1997). L'intermédiaire habituel par lequel les parents sont informés des nouvelles pratiques pédagogiques est l'enfant lui-même, qui est à la fois message et messager (Pourtois et Desmet, 1997). D'une façon typique, les parents reçoivent du matériel imprimé de l'école où ils sont invités à des rencontres informelles et où ils écoutent les enseignants et les enseignantes leur expliquer qu'un changement est en cours. En renforçant les parents dans leur rôle passif, le personnel enseignant oublie que, lorsque les individus se sentent impuissants, ils ne répondent pas de façon positive. Et si l'enfant connaît des difficultés scolaires, il est alors facile de blâmer les nouvelles approches pédagogiques (Dodd, 1998).

2. De quelles façons les parents peuvent-ils participer au cheminement scolaire de leur enfant ?

La participation des parents peut prendre plusieurs formes. Epstein (1992, 1996) a développé une typologie comprenant six types de rôles que les parents peuvent tenir. **Le premier rôle** correspond aux obligations de base des parents et n'est pas nécessairement situé dans le cadre d'un accompa-

gnement scolaire. Dans ce rôle, on retrouve l'établissement des règles de comportement, des routines et la manifestation des valeurs familiales. Selon les résultats d'études tant européennes qu'américaines et québécoises (Deslandes, 1996 ; Fontaine, 1990 ; Lautrey, 1984 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992) les parents favorisent la réussite scolaire de leur jeune en adoptant un style parental démocratique et en accordant de l'importance à l'éducation de leur enfant. Ces parents sont décrits comme montrant de l'affection, exerçant une supervision des allées et venues et encourageant l'expression de l'individualité au sein de la famille. On peut donc penser que ces parents favorisent des discussions et des échanges qui ressemblent aux formes de développement de la pensée générale présente dans les activités scolaires et en lien avec la philosophie qui sous-tend la présente réforme curriculaire, soit anticiper (penser à ce qu'on va faire), planifier (décider de l'action) et réguler (adapter) (Develay, 1998). Contrairement au mythe affirmant que c*ertains parents ne peuvent aider leurs enfants à réussir à l'école,* il est donc possible pour les parents de favoriser la réussite de leur enfant en contribuant au développement de son sentiment de compétence, de sa confiance en soi et d'attitudes intellectuelles, et ce, sans nécessairement intervenir directement dans le cadre scolaire (Coleman, 1998).

Le deuxième rôle des parents consiste à maintenir une communication ouverte avec l'école et les enseignants. Au primaire, les parents et les enseignants communiquent par téléphone, ou encore par le truchement de mémos, de communiqués ou de petites notes écrites dans l'agenda de l'élève ou sur ses copies de travaux. C'est d'ailleurs par ces différents moyens que les parents sont traditionnellement informés de toute nouvelle réforme scolaire. Au secondaire, ce rôle est rendu plus difficile étant donné que les parents et les enseignants se connaissent très peu. La taille des établissements étant plus grande, la communication avec les parents est surtout limitée aux occasions spéciales, comme des portes ouvertes ou des rencontres pour la remise des bulletins. De plus, on remarque que la communication est davantage unidirectionnelle, de l'école à la maison et non vice versa. Elle est d'ailleurs plus fréquente en présence de difficultés scolaires ou comportementales (Deslandes, 1996 ; Deslandes et Royer, 1997 ; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997 ; Lee, 1994). C'est donc par cette voie qu'habituellement les parents sont informés de tout changement dans le curriculum scolaire.

Le **troisième rôle** des parents a trait à leur présence à l'école comme bénévoles ou comme public à des représentations artistiques ou sportives auxquelles leur jeune participe. L'implication des parents à l'intérieur des classes leur permet d'acquérir une nouvelle compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage, tout spécialement en situation de renouvellement des programmes d'études (Dodd et Konzal, 1999 ; Swap, 1993). Au secondaire, ce rôle est difficile à exercer en raison des spécialisations disciplinaires et de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant à sauvegarder (Dodd et Konzal, 1999 ; Henry, 1996). De plus, la majorité des adolescents (68 %) ne sont pas intéressés par la présence des parents en classe,

comme le montrent les résultats d'une étude menée auprès de 872 élèves de deuxième secondaire du Québec (Deslandes, 2000). Toutefois, les parents peuvent aussi agir comme personnes-ressources à l'occasion de journées portant sur le choix de carrière ou lors d'activités présentant différents talents. Leur présence à l'école au moment d'événements spéciaux indique ainsi l'intérêt qu'ils portent à leur enfant et à son éducation (Dornbusch et Ritter, 1988).

Le quatrième rôle des parents correspond à l'aide apportée dans les apprentissages à la maison. Ce rôle, qui est fortement encouragé par le personnel enseignant, inclut l'aide dans les devoirs ainsi que les discussions concernant les apprentissages, les résultats scolaires et les cours à choisir. C'est aussi ce rôle parental qui prédit le mieux les résultats scolaires des élèves, tant au primaire qu'au secondaire (Deslandes, 1996 ; Deslandes et Lafortune, soumis).

Pour faciliter la tâche des parents, l'école et le personnel enseignant peuvent offrir des ateliers sur des façons de faire dans les apprentissages à la maison qui s'avèrent en continuité avec ce qui se passe à l'école (Epstein, 1996 ; Henry, 1996 ; MEQ, 1998) et qui traversent, comme le disent si bien Pourtois et Desmet (1997), le triangle élève-école-famille. De telles stratégies mises en œuvre par l'école et le personnel enseignant s'avèrent les meilleurs prédicteurs du niveau de participation parentale à l'école et à la maison (Dauber et Epstein, 1993). De plus, des études montrent que les pratiques parentales, c'est-à-dire ce que les parents font pour aider leur jeune à mieux réussir, sont plus importantes que ce qu'ils sont (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Dornbusch et Ritter, 1988). Ces constats réfutent le mythe selon lequel *on ne peut s'attendre à ce que certains jeunes soient intéressés à l'école, étant donné le genre de parents qu'ils ont*, ciblant souvent les familles monoparentales et reconstituées (Coleman, 1998). Bref, on peut donc penser que la mise en œuvre de programmes d'assistance parentale constitue un facteur déterminant dans la participation des parents en ce qui regarde les apprentissages à la maison, particulièrement en contexte de réforme curriculaire. Nous y reviendrons d'ailleurs dans la deuxième partie de ce texte.

Le **cinquième rôle** des parents concerne leur participation dans les conseils d'établissement et dans les organismes de participation parentale (OPP). Faute de temps, d'énergie et de conviction, très peu de parents se déclarent intéressés à participer aux prises de décision à l'école (Coleman, 1998 ; Dodd et Konzal, 1999 ; Epstein, 1996 ; Vincent et Tomlinson, 1997). Dans le cadre d'un sondage mené auprès de 1 220 parents américains, seulement 4 % d'entre eux se sont dit prêts à s'engager davantage sur le plan de la gestion de l'école (Henry, 1999). Et un certain nombre de ceux qui le font oublient qu'ils ne sont pas là pour plaider uniquement en faveur de leur propre enfant, mais plutôt de l'ensemble de la population scolaire (Casanova, 1996 ; Shumow, 1997). D'après Coleman (1998), les parents sont conscients des difficultés auxquelles le personnel enseignant doit faire face quotidien-

nement, et plus les parents sont au courant de ce qui se passe dans les classes, plus ils sont en mesure d'apprécier les habiletés pédagogiques des enseignants et des enseignantes (Dauber et Epstein, 1993 ; Epstein, 1996). Les parents estiment que leur participation est souhaitable et que leur aide, dans une optique de collaboration, ne devrait pas être rejetée, ni dévalorisée (Coleman, 1998).

Finalement, le **sixième rôle** des parents concerne la participation parentale dans des activités communautaires. De cette manière, les parents augmentent leurs connaissances eu égard aux ressources disponibles visant à les aider à résoudre leurs problèmes et à enrichir le curriculum scolaire. En ce moment, un faible nombre d'activités seulement semblent avoir été conçues pour rapprocher l'école et la communauté (Dodd et Konzal, 1999).

Il est erroné de penser que ces six rôles mènent directement à de meilleurs apprentissages, voire à de meilleurs résultats scolaires. Par exemple, le premier rôle en lien avec les obligations de base des parents peut conduire à de meilleures interactions parent-enfant et parent-adolescent. Le troisième rôle lié au volontariat peut mener à une plus grande variété d'activités parascolaires et à une supervision plus efficace des activités pour les élèves. Il n'en demeure pas moins que l'ensemble de ces rôles parentaux s'imbriquent harmonieusement dans un programme de collaboration école-famille visant à développer une véritable communauté éducative au sein de laquelle parents, enseignants et élèves ont à cœur de réussir.

3. Comment favoriser une participation efficace des parents dans les apprentissages à la maison dans un contexte de renouvellement des programmes d'études à l'école ?

Nous avons relevé dans la littérature des exemples de recherches ou d'activités permettant aux parents, aux enseignants et aux élèves de construire une compréhension partagée et de mettre en commun des manières de procéder qui sont efficaces, particulièrement en ce qui a trait à l'apprentissage des mathématiques. Celles-ci seront discutées dans la dernière partie de ce texte, après que nous aurons vu quelques éléments de concepts clés inhérents à la présente réforme.

3.1. Une approche dans une optique métacognitive qui se situe dans une perspective socioconstructiviste

Develay (1998) souligne qu'il est important pour les parents : 1) à travers un questionnement, de conduire progressivement l'enfant à se rendre compte que certains environnements ou circonstances facilitent son apprentissage ;

2) d'amener l'enfant à construire des ponts entre les savoirs et à faire des liens et 3) d'amener l'enfant à discerner comment il procède quand il apprend. Pour cette dernière piste de solution, il précise que des « activités métacognitives permettent à un élève de prendre conscience de son activité de penser » (Develay, 1998, p. 93). Cette dernière piste nous oriente vers la métacognition qu'il importe de définir avant de poursuivre.

La métacognition est centrée sur le regard que la personne pose sur sa démarche mentale (Flavell, 1979 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996, 1998). Elle comporte deux composantes (Flavell, 1976 ; Brown, 1978) : la connaissance de ses propres processus mentaux (par rapport à soi, à la tâche et aux stratégies) et l'utilisation de cette connaissance pour les gérer par une planification, un contrôle et une régulation. Lafortune et St-Pierre (1994, 1996) et Lafortune (1998) soulignent que la prise de conscience de ses démarches mentales est nécessaire pour favoriser l'amélioration de la gestion de son activité mentale.

La dernière piste proposée par Develay (1998) rejoint les préoccupations de Lafortune (1998) qui décrit les caractéristiques d'une approche dans une optique métacognitive. Par exemple, dans cette approche, l'enseignant ou l'enseignante, mais aussi les parents :

1. incitent l'élève ou leur enfant à *se poser* des questions au lieu de se limiter à poser des questions, ce qui les amène à concevoir de façon autonome des stratégies d'autoévaluation et d'ajustement de leur démarche d'apprentissage ;
2. utilisent des moyens pour inciter l'élève ou leur enfant à structurer ses connaissances de façon active en l'amenant à confronter ses représentations à celles des autres afin de stimuler l'évolution de la construction de ses connaissances ;
3. proposent des moyens pour amener l'élève ou leur enfant à bâtir ses propres stratégies par une prise de conscience de celles qu'il utilise déjà, par une réflexion sur les améliorations qu'il peut apporter et par une mise en application des ajustements qu'il juge efficaces ;
4. suscitent des moments d'autoévaluation de ses progrès, de l'efficacité de ses stratégies, des moyens à mettre en œuvre pour s'améliorer, des savoirs qu'il a intégrés, des transferts possibles, etc. ;
5. font découvrir à l'élève ou à leur enfant ce que signifie comprendre, car ce mot sous-tend différentes significations ; par exemple, comprendre est trop souvent associé à mémoriser et à répéter, à pouvoir reproduire un exemple ou un modèle, à s'exercer pour l'application d'une technique. Ces conceptions erronées ne suscitent pas la recherche de sa propre démarche mentale pour la comprendre et l'ajuster, car le sens donné à la compréhension devient rigide et sans souplesse.

Cette approche se situe dans une perspective constructiviste où, selon Glasersfeld (1987), connaître veut dire construire les structures de ses

connaissances, basées sur des actions. L'élève structure ses connaissances, ce qui lui permet, par exemple, de résoudre les difficultés qu'il rencontre notamment lorsqu'il organise la solution d'un problème et qu'il la révise.

Contrairement à Piaget, Vygotsky (1978) considère l'apprentissage comme un processus d'abord social, c'est-à-dire interpersonnel. L'individu vit d'abord une expérience sociale au sujet de laquelle il échange avec les autres. C'est par les interactions avec les autres que l'individu intériorise ses apprentissages. Cependant, pour que des apprentissages significatifs aient lieu, il importe que ceux-ci se retrouvent dans la zone de développement proximal de l'individu. Vygotsky indique alors qu'il ne peut y avoir apprentissage que si l'on respecte cette zone qui tient compte des connaissances antérieures ; cependant, l'individu doit aller au-delà de ce qu'il connaît ; cette zone dépasse donc ce que l'individu est capable de faire seul. Elle correspond à ce que celui-ci peut faire avec l'assistance ou la collaboration d'une autre personne : un pair qui a surmonté cette difficulté ou un adulte. Ce modèle de l'apprentissage suppose que l'élève doit travailler en groupe, de façon coopérative, où les interactions sont fréquentes, de manière à favoriser la construction de nouvelles connaissances. Cette façon de concevoir l'apprentissage se situe dans une perspective socioconstructiviste et rejoint les orientations de la réforme des programmes d'études.

Une approche dans une optique métacognitive qui se situe dans une perspective socioconstructiviste favorise le développement de compétences transversales. Comme la métacognition vise le transfert progressif de la responsabilité vers l'apprenant, elle devient un outil privilégié pour le développement des « compétences transversales, [qui sont…] des capacités à acquérir qui ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement d'une discipline » (Commission des programmes d'études, 1998). Dans cette optique, plusieurs auteurs (Le Boterf, 1998 ; Rey, 1996 ; Romainville, 1994) s'entendent pour considérer le développement de la métacognition comme étant une voie privilégiée pour la construction des compétences transversales.

Nous allons donc orienter les pistes de solution proposées dans une optique métacognitive, ce qui rejoint des travaux réalisés aux États-Unis où les parents sont parties prenantes dans le développement de la métacognition de leurs enfants.

3.2. Des solutions pratiques issues de recherches

Lehrer et Shumow (1997) ont réalisé une recherche en trois étapes portant sur la collaboration parentale à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques par leurs enfants. Même si cette recherche porte sur les mathématiques, il est possible d'en examiner les résultats et les solutions au regard de l'ensemble des disciplines.

La photo officielle des enfants du groupe B, de l'école Tourterelle de Brossard, qui ont réalisé un cédérom qui s'intitule* Ouvre-toi sur le monde. *Tout un projet !

Cette recherche s'est divisée en trois études, la première cherchant à connaître les croyances des parents relativement aux diverses approches des mathématiques suggérées dans la réforme de l'enseignement de cette discipline aux États-Unis. Par la deuxième étude, on a voulu comparer la façon dont les parents et les enseignants ou enseignantes guident les enfants lors de la résolution de problèmes écrits en mathématiques. La troisième découle des deux premières, car elle compare les performances mathématiques d'enfants de parents qui ont utilisé un programme destiné à les aider à intervenir auprès de leurs enfants de façon à respecter davantage les réformes de l'enseignement.

La première étude porte sur les croyances des parents à propos de pratiques de l'enseignement des mathématiques qui appliquent la réforme.

Cette première étude à laquelle 42 parents (33 mères et 9 pères) d'élèves du primaire ont participé fait ressortir que les parents croient qu'il est important : 1) d'enseigner des notions de géométrie ; 2) de travailler à partir des connaissances des enfants et 3) d'amener ceux-ci à inventer des algorithmes. Les approches qui suscitent les plus grandes oppositions des parents relativement à l'enseignement des mathématiques sont liées 1) aux pratiques accordant une aide indirecte aux enfants qui sont amenés à clarifier leur pensée et à justifier leur point de vue par des arguments pertinents ; 2) à l'apprentissage en petites équipes sans le contrôle constant d'un adulte et 3) à l'apprentissage par la discussion à propos des mathématiques. Nous pouvons remarquer que les plus grandes oppositions des parents visent des pratiques qui favorisent le développement de l'autonomie des élèves. Ce résultat va dans le même sens que ceux de la deuxième étude.

La deuxième étude compare la façon dont les parents et les enseignants et les enseignantes dirigent les enfants au moment de la résolution de problèmes écrits en arithmétique. En tout, 11 enfants (8 garçons, 3 filles), 11 parents (6 mères, 5 pères) et 2 enseignants ou enseignantes (en deuxième année) ont participé à cette étude.

Dans les résultats, on constate que les parents ont davantage tendance à définir le problème et à contrôler la stratégie de résolution de problèmes utilisée par leur enfant. Les enseignants et enseignantes tentent plutôt d'amener les élèves à se représenter le problème et à en donner un sens.

Cette deuxième étude amène à faire les hypothèses suivantes :

- Si les parents en savent autant que les enseignants et les enseignantes sur la manière dont leur enfant réfléchit en mathématiques, ils pourront l'aider de façon mieux adaptée aux approches suggérées par la réforme.
- Plus les parents connaîtront la façon dont leur enfant réfléchit en mathématiques, mieux leur enfant réussira dans cette discipline.

La troisième étude porte sur l'implantation et l'évaluation d'un programme établissant une collaboration parents-enseignants pour l'apprentissage des mathématiques. Dix parents faisaient partie d'un groupe expérimental, alors que dix autres appartenaient à un groupe contrôle. Le programme comporte dix documents d'information accompagnés de devoirs en résolution de problèmes pour orienter les parents quant à la façon de faire réfléchir les enfants.

Les documents d'information sont une version simplifiée de ce que les enseignants et les enseignantes connaissent relativement à la réforme. Ces documents traitent d'aspects comme les suivants :

- Apprentissage des mathématiques centré sur la compréhension.
- Explication de stratégies utilisées par les enfants.

- Types de problèmes relatifs à l'addition et à la soustraction, à la multiplication et à la division en lien avec les stratégies pertinentes.
- Conceptions des enfants à propos des formes et des solides, des mesures de longueurs et d'aires.

Les parents sont encouragés à écouter les réponses des enfants à propos d'un problème présenté dans le document d'informations et ils sont invités à comparer la réponse de leur enfant à des modèles de réponses d'autres élèves.

Dans les devoirs qu'ils reçoivent, les parents choisissent dans une liste deux situations-problèmes à faire faire à leur enfant. Les parents choisissent les problèmes en fonction des centres d'intérêt de leur enfant. Ces propositions prennent des formes comme les suivantes :

- Travail à l'aide d'une collection de pièces de monnaie ou de timbres.
- Multiplication des ingrédients d'une recette.
- Jeu avec l'enfant où il doit garder en note les pointages de chaque personne.
- Utilisation de circulaires pour trouver le coût total d'une liste d'objets.
- Estimation du kilométrage ou de la moyenne de vitesse lors d'une randonnée en voiture.
- Invention d'un problème d'un certain type basé sur les goûts de l'enfant ou sur des activités familiales.

Les résultats de la recherche sont fournis en deux phases.

1. L'utilisation des documents d'information accompagnés de devoirs change la nature de l'interaction parents-jeunes lorsque ces derniers ont à résoudre des problèmes à texte en mathématiques. Le modèle contrôlant des parents change pour devenir un modèle qui se rapproche davantage de celui de l'enseignant ou de l'enseignante.
2. Les enfants des parents qui ont participé au programme d'éducation ont mieux réussi que les enfants du groupe contrôle dans la résolution de problèmes à texte en mathématiques. Pour le groupe expérimental, la moyenne est de 25 et l'écart-type, de 3,98 ; pour le groupe contrôle, la moyenne est de 21,5, alors que l'écart-type est de 3,78.

Il semble donc que l'utilisation par les parents d'un programme d'éducation qui amène les enfants à développer une pensée réflexive en mathématiques influence les résultats scolaires des élèves en résolution de problèmes mathématiques.

Le deuxième programme porte sur des activités interactives de mathématiques au secondaire (TIPS : *Teachers Involve Parents In Schoolwork*) ; il exige de l'élève qu'il interagisse avec des membres de sa famille en montrant comment il procède pour effectuer une opération donnée (Epstein,

Salinas et Jackson, 1995). Tout en facilitant la communication entre parents et enseignants, l'approche utilisée par le programme tente d'éliminer les appréhensions des parents qui craignent de mêler leur enfant s'ils n'utilisent pas les mêmes méthodes que l'enseignant ou l'enseignante. Les activités interactives demandent que l'élève montre, partage, interroge, recueille les réactions et interagisse de diverses façons avec les membres de sa famille. Par exemple, une activité interactive pourrait consister en ce qu'un enfant demande à ses parents de résoudre un problème en exprimant à voix haute ce qui lui passe par la tête tout au long de sa démarche ; l'élève doit remplir une grille d'observation et c'est le résultat de cette grille qui est ramené en classe. Les parents jouent alors parfois un rôle d'élève et d'autres fois un rôle de soutien important en discutant des activités avec le jeune, en interagissant avec lui et en partageant sa démarche mentale. Les activités sont assignées à un rythme variant d'une par semaine à une par mois. Toutes les activités comprennent une section réservée à la communication entre l'école et les familles, section dans laquelle les parents indiquent si leur enfant a été capable de discuter durant la réalisation de l'activité, s'ils ont aimé réaliser cette activité ensemble et s'ils sont davantage informés sur ce que l'élève apprend en classe. Lors de l'évaluation de ce programme, les parents ont déclaré être plus au courant des apprentissages faits en classe et avoir des interactions plus positives avec leur jeune en ce qui a trait aux mathématiques (Balli, Demo et Wedman, 1998).

4. Conclusion : défis associés à la dynamique élève-école-famille pour assurer le succès de la réforme

La construction d'une communauté d'apprenants, composée d'élèves, de parents et d'enseignants requiert des ingrédients essentiels : une confiance mutuelle et une compréhension partagée des rôles respectifs et des meilleures façons d'apprendre et d'enseigner. Pour créer une telle dynamique, il faudra apprendre à se connaître, apprendre à se parler et y croire suffisamment pour être prêt à y investir le temps nécessaire, *car cela prend du temps pour se découvrir et éliminer les doutes qui tendent à perdurer*. On n'obtiendra une véritable communauté éducative que lorsque l'enseignant ou l'enseignante deviendra un professionnel qui apprend du parent et avec le parent et que le parent sera membre à part entière de la communauté d'apprenants (Coleman, 1998 ; Dodd et Konzal, 1999).

Bibliographie

BALLI, S.J., D.H. DEMO et J.F. WEDMAN (1998). « Family involvement with children's homework : An intervention in the middle grades », *Family Relations, 47*, p. 149-157.

BROWN, A.L. (1978). « Knowing when, where, and how to remember : A problem of metacognition », dans R. Glaser (dir.), *Advances in instructional psychology*, (vol. 1), Hillsdale, NJ, Laurence Erlbaum Associates, p. 77-165.

BROWN, A. (1987). « Metacognition, Executive Control, Self-regulation and Other More Mysterious Mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 65-116.

CASANOVA, U. (1996). « Parent involvement : A call for prudence », *Educational Researcher, 25*(8), p. 30-32.

COLEMAN, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration. The Power of Three*, Thousand Oaks, California, Corwin Press, Inc.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (1998). *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Sainte-Foy.

DAUBER, S.L. et J.L. EPSTEIN (1993). « Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools », dans N. Chavkin (dir.), *Families and Schools in a Pluralistic Society*, Albany, New York, Suny Press, p. 53-71.

DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.

DESLANDES, R. (2000). « Relationships between student development, student gender and student support for family-school partnerships at the secondary level ». Symposium : Perspectives on parental involvement in education : The perspectives and contributions of multiple stakeholders. Communication présentée au 2000 AERA Annual Meeting, New Orleans, Louisiane.

DESLANDES, R. et L. LAFORTUNE (soumis). « La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques », *La Revue des sciences de l'éducation*.

DESLANDES, R., P. POTVIN et D. LECLERC (1999). « Family characteristics predictors of school achievement : Parental involvement as a mediator », *McGill Journal of Education, 34*(2), p. 133-151.

DESLANDES, R. et É. ROYER (1997). « Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level », *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders, 23*(1), p. 231-245.

DESLANDES, R., É. ROYER, D. TURCOTTE et R. BERTRAND (1997). « School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling », *McGill Journal of Education, 32*(3), p. 191-208.

DEVELAY, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant ?* Paris, ESF éditeur.

DODD, A.W. (1998). « What can educators learn from parents who oppose curricular and classroom practices ? », *Curriculum Studies, 30*(4), p. 461-477.

DODD, A.W. et J.L. KONZAL (1999). *Making our High Schools Better*, New York, St. Martin's Press.

DORNBUSCH, S.M. et P.L. RITTER (1988). « Parents of high school students : A neglected resource », *Educational Horizons*, *66*(2), p. 75-77.

EPSTEIN, J. (1992). « School and Family Partnerships », dans M. Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, p. 1139-1151.

EPSTEIN, J.L. (1996). « Perspectives and Research and Policy for School, Family, and Community Partnership », dans A. Booth et J. Dunn (dir.), *Family-School Links : How Do they Affect Educational Outcomes ?* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 208-246.

EPSTEIN, J.L., K.C. SALINAS et V.E. JACKSON (1995). *Manual for teachers and prototype activities : Teachers involve parents in schoolwork (TIPS) language arts, science/health, and math interactive homework in the middle grades,* Baltimore, Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

FLAVELL, J.H. (1979). « Metacognition and Cognitive Monitoring : A New Area of Cognitive-developmental Inquiry », *American Psychologist, 34*, p. 906-911.

FLAVELL, J.H. (1987). « Speculations about the Nature and Development of Metacognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-30.

FONTAINE, A.-M. (1990). « Pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite d'adolescents en fonction du contexte social », dans S. Dansereau, B. Terrisse et J.-M. Bouchard, *Éducation familiale et intervention précoce*, Montréal, Les Éditions Agence d'Arc, p. 209-224.

GLASERSFELD, E.V. (1992). *Aspects of Radical Constructivism and its Educational Recommendations*, Québec, ICME 7.

GLASERSFELD, E.V. (1987). « Learning as a constructive activity », dans C. Janvier (dir.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-18.

HENRY, M. (1996). *Parent-School Collaboration. Feminist Organizational Structures and School Leadership,* Albany, State University of New York Press.

HENRY, T. (1999). « Few parents seek bigger school role », *USA Today*, 17 mars, p. D 4.

LAFORTUNE, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives,* Montréal, Les Éditions Logiques, p. 313-331.

LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.

LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.

LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*, Bruxelles, De Boeck.

LAUTREY, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, Presses universitaires de France.

LE BOTERF, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris, Les Éditions d'organisation.

LEE, S. (1994*). Family-School Connections and Students'Education : Continuity and Change of Family Involvement from the Middle Grades to High School*, Thèse de doctorat inédite, Baltimore, The Johns Hopkins University.

LEHRER, R. et L. SHUMOW (1997). « Aligning the Construction Zones of Parents and Teachers for Mathematics Reform », *Cognition and Instruction*, *15*(1), p. 41-83.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Le programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 560 p.

POURTOIS, J.-P. et H. DESMET (1997). « Les relations famille-école : un point de vue partenarial », dans V. Tochon, *Éduquer avant l'école,* Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 139-148.

REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Éditeur.

ROMAINVILLE, R. (1994). « À la recherche des compétences transversales », *Pédagogie-Forum*, p.18-22.

SHUMOW, L. (1997). « Parents' educational beliefs : Implications for parent participation in school reforms », *The School Community Journal, 7(*1), p. 37-49.

STEINBERG, L., S.D. LAMBORN, S.M. DORNBUSCH et N. DARLING (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development, 63*, p. 266-1281.

SWAP, S.M. (1993). *Developing home-school partnerships. From concepts to practice,* New York, Teachers College.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychosocial Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

VINCENT, C. et S. TOMLINSON (1997). « Home-school relationships : « The swarming of disciplinary mechanisms », *British Educational Research Journal, 23*(3), p. 361-377.

CHAPITRE 7

LA COLLABORATION PARENT-ENSEIGNANT ET SON IMPACT SUR LA GESTION DE LA CLASSE

Jean-Claude Kalubi
Université de Sherbrooke
Paul Boudreault
Université du Québec à Hull
Pauline Beaupré
Université de Sherbrooke
avec la contribution de **Myreille Plante**
École Atelier, CSDM

Les mesures pratiques accompagnant les nouvelles réformes du ministère de l'Éducation du Québec entraînent des changements dans le fonctionnement du système public d'enseignement. Parmi ces changements, il y a l'obligation pour les écoles de tenir compte de la présence des parents. Or, le constat de nouveauté ne s'applique pas de façon automatique à tous les milieux, car certaines écoles, en l'occurrence les écoles alternatives et communautaires, possèdent une longue tradition (Pallascio, Julien et Gosselin,

1998) en matière d'intégration des familles aux habitudes de travail à l'école ou en classe. Dans ce cas autant que dans toute nouvelle situation, l'essentiel consiste à donner un sens clair à l'action concertée des familles et des enseignants, en fonction des besoins réels des élèves. La présence active des parents à l'école ou en classe suscite des questionnements touchant l'attitude des acteurs (élèves, enseignants, parents), l'organisation du travail (en classe, à l'école ou à la maison), l'évaluation des ressources, la prise des responsabilités, l'autonomie individuelle, la discipline, la motivation intrinsèque, etc. (Darveau et Viau, 1994). Il serait intéressant de montrer comment une telle présence influence réellement les résultats sur le développement de chaque acteur.

Le présent chapitre s'appuie d'abord sur les discussions soulevées grâce aux témoignages des participants à l'atelier, animé lors du colloque. Il tient compte aussi de nos expériences de formation actuellement en cours, en matière de gestion de la classe. Il entend susciter plus de réflexions sur les ouvertures offertes par le domaine de gestion de la classe au système d'aide aux élèves présentant des besoins spécifiques. Certes, notre intérêt pour les préoccupations des parents s'inspire des travaux du groupe GIRAFE (Groupe inter-réseaux de recherche sur l'adaptation de la famille et de son environnement). Il se trouve cependant amplifié dans le présent travail, grâce aux projets entrepris à l'Université de Sherbrooke, dans le cadre du Laboratoire de Formation pratique en motivation et gestion de la classe (LaForm), et, plus particulièrement, dans le projet PRIMAS (Programme d'intervention et de motivation auprès des élèves en attente de services). La démarche mise sur pied comporte un double objectif.

Le premier consiste à aider des élèves du primaire reconnus comme ayant besoin de services spéciaux. Ces élèves ont été signalés comme étant en panne de motivation en classe. En les recevant en groupe, ce projet recrée les conditions de travail d'une classe spéciale. Il donne aux parents l'occasion d'observer leurs enfants dans un milieu analogue au contexte scolaire. Le deuxième objectif vise à offrir des conditions d'entraînement et d'enrichissement pratique pour les étudiants suivant une formation universitaire initiale ou avancée en matière de gestion de la classe.

Tout au long des activités, les parents demeurent dans la salle d'observation pourvue d'écrans télévisuels qui permettent de suivre en direct les faits et gestes dans la salle de classe recréée. Ils donnent leurs réactions concernant le travail de leur enfant, sa relation avec l'enseignant ou avec les autres, la disponibilité des ressources, les difficultés vécues, les possibilités d'amélioration, l'impact des réformes, etc.

Dans leur ouvrage consacré à l'écologie de la classe relativement aux problèmes d'intégration, Speece et Keogh (1996) rappellent à la suite de Cuban (1990) que les recommandations ministérielles sont souvent en décalage par rapport à l'évolution des besoins des élèves à risque, de plus en plus présents dans les classes. Les vagues de réformes mises en place dans

les écoles américaines suscitent année après année toujours plus de débats et plus de témoignages. La raison principale en est peut-être que ces réformes ne débutent jamais à la bonne place, ni là où elles sont le plus désirées, ni là où leurs effets pourraient être plus manifestes, c'est-à-dire dans la réalité de la classe. Les modalités et le rythme d'introduction des changements à l'école ou en classe peuvent déterminer le sort de ces changements (Speece et Keogh, 1996). Plusieurs personnes semblent se demander si de telles remarques peuvent s'appliquer aux réformes actuelles dans le contexte de l'école québécoise. Le débat en cette matière promet d'être long, vu l'accueil que différents milieux ont réservé au Programme des programmes édité par le ministère de l'Éducation du Québec. Pour notre propos, ce débat ne nous intéresse que dans la mesure où il nous permet de constater la place que les uns et les autres réservent aux habiletés de gestion de la classe. Le présent texte sera organisé en trois parties, qui sont : comprendre la gestion de la classe, exploiter l'évolution conceptuelle et renforcer les rôles des parents.

1. Comprendre la gestion de la classe

Contrairement à ce qu'on observe dans le monde anglo-américain, il existe très peu de livres de langue française exclusivement consacrés à la gestion de la classe. Quelques démarches de recension bibliographique suffiraient pour faire le tour de l'offre disponible. Dans la plupart des cas, la recherche se limite aux mentions apparaissant dans l'intitulé. Or, la recherche par le titre apparaît comme un champ de compétences difficile, qui répond à ses propres normes. Celles-ci traduisent parfois faiblement le contenu attendu ; elles ne permettent pas toujours de cerner la matière représentée. La sémiotique du titre est reconnue par plusieurs auteurs comme une démarche enrichissante, qui permet d'exploiter efficacement des outils d'analyse sémantique (Eco, 1993). Dans le contexte de la classe, elle peut faciliter une lecture intelligente des manuels en usage. Certains chercheurs recourent aussi à cette démarche dans le but d'analyser la réception que les gens réservent à quelques documents spécifiques. Une telle démarche ne peut être exclue à l'étape actuelle de l'évolution du champ de gestion de la classe. C'est dans ce sens qu'il convient de situer l'exemple ci-après.

À l'occasion des rencontres portant sur la gestion de la classe, un participant a présenté à ses collègues des ouvrages de base avant de leur demander la différence entre « gestion de classe » (apparaissant dans plusieurs titres ou sous-titres) et « gestion de la classe » (qui semble être d'un usage majoritaire). La question posée n'est anodine qu'en apparence, car elle va entraîner une longue discussion entre les participants dont la plupart enseignent depuis plusieurs années à l'école ordinaire. En dehors du contexte évoqué, il semble raisonnable de s'interroger, à la manière de quelques auteurs de renom (Boutinet, 1993 ; Crozier et Friedberg, 1977), pour savoir si la différence entre les deux formules évoquées est due à de simples

caprices linguistiques, ou si elle ne révèle pas plutôt quelques enjeux psychologiques et sociaux concernant les réalités de la classe. Peut-être ces différentes formules témoignent-elles d'une divergence profonde qui devra bientôt intéresser les chercheurs et les praticiens. Afin de progresser dans les questionnements prévus, il est nécessaire de scruter les significations sous-jacentes.

1.1. La gestion de classe

Pour des besoins de clarté, nous allons supposer que le segment *de classe* (Nault, 1998 ; CSE, 1995 ; Bordeleau et Morency, 1999) est un syntagme représentant un usage imagé ou métaphorique (Hameline, 1992 ; Charbonnel, 1991). Nous nous accorderons de ce fait le pouvoir de l'interpréter en le considérant comme une formule générale attrayante, illustrant le choix des démarches et méthodologies de qualité, avec insistance implicite sur une attitude de sélection ou de discrimination. L'expression ainsi énoncée permettrait de différencier tout ce qui n'est pas de « qualité supérieure », tout ce qui n'a pas de « classe » par rapport à toute gestion « de type archaïque, banal ou anachronique ». Dans un autre document en préparation, nous proposons au lecteur d'autres façons d'approfondir cette piste de réflexion.

1.2. La gestion de la classe

Dans son avis au ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'Éducation (1995) définit la gestion de la classe selon l'orientation suivante : un ensemble des actions, des interactions et des rétroactions qu'un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe, afin de les engager, les soutenir, les guider, les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement. D'emblée, cette définition fait état de la complexité des réalités en gestion de la classe. Elle apporte de nombreux paramètres interférant avec la vie de la classe, en milieu ordinaire ou dans des milieux présentant des besoins spéciaux. Diverses composantes se restructurent autour des actions, des acteurs et des rôles précis ; mais elles ne s'avèrent en réalité intéressantes que parce qu'elles semblent refléter comme préoccupation centrale le développement de l'élève en tant que membre de sa communauté.

La nouveauté de la gestion de la classe en tant que champ d'études et de compétence (Caron, 1997 ; Archambault et Chouinard, 1996 ; Nault et Léveillé, 1997 ; Doré, Brunet et Wagner, 1996) retient sûrement l'attention de plusieurs auteurs. Elle peut, selon le cas, être perçue comme une nouvelle réforme en voie d'instauration, plutôt que comme une démarche idéale visant l'évolution positive des personnes à partir du réajustement des conditions de travail en classe. Certes, l'innovation est souvent source d'instabilité et d'insécurité ; mais elle présente aussi l'avantage de susciter un

questionnement sans cesse en mutation, compte tenu des intérêts changeants des élèves. Cependant, comme le rappelle le projet américain *The responsive classroom*, il faut éviter que la « manie » des recettes miracles ou des panacées ne l'emporte sur la nécessité de comprendre les besoins réels de développement des élèves. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'encourager la recherche des solutions partout où elles semblent logiquement accessibles. Dans la perspective du développement personnel, le travail par compétence devient le levier essentiel d'un enrichissement pour tous : l'enseignant, l'élève, tout autre partenaire intégré dans ce processus (Crozier et Friedberg, 1977). La démarche par compétence a le mérite de pousser les acteurs à se saisir rapidement des occasions actuelles, en fonction de leurs efforts ou de leurs propres capacités (Perrenoud, 1997 ; Tardif, 1999). Une telle option met en branle une dynamique des significations positives permettant de clarifier la finalité des activités ou mieux, de donner du sens à l'occupation immédiate, en classe comme en dehors de la classe. Elle permet également de rechercher un ajustement optimal entre les capacités (incapacités) de l'élève et les exigences fonctionnelles (ou organisationnelles) susceptibles de faciliter son développement (Crozier et Friedberg, 1977).

En exposant les questionnements ci-dessus, nous avons tenu à souligner que, contrairement aux apparences, la difficulté de consensus autour d'une définition n'épargne pas le champ de la gestion de la classe. Voilà pourquoi il paraît nécessaire d'exprimer un engagement ferme consistant à respecter la réalité des élèves, à scruter avec eux leurs besoins de développement. Cette remarque nous oblige, pour ce qui est de la gestion de la classe, à attirer l'attention sur trois points de réflexion que d'aucuns ont déjà identifiés comme partie intégrante du cheminement normal dans tout nouveau champ disciplinaire :

a) Les tâtonnements et ambiguïtés linguistiques.

b) L'énonciation des règles fonctionnelles sans explication appropriée, en tenant pour acquis le fait que toutes les personnes intéressées par le champ de la gestion de la classe partagent un même cadre conceptuel, se comprennent, etc.

c) L'imprécision ou l'absence de définition des types d'élèves au centre des démarches particulières : toute classe à gérer est avant tout un ensemble, avec son identité, sa personnalité. Les élèves travaillant dans le contexte de la pédagogie ouverte à l'école alternative par exemple sont un groupe particulier dont les besoins ne devraient jamais être confondus avec ceux des élèves fréquentant diverses classes spéciales ou classes d'adaptation.

En oubliant de tels paramètres, le chercheur ou le praticien pourrait commettre une erreur certaine, en contradiction avec ses finalités avouées en matière de gestion de la classe. Il est dès lors recommandé d'encourager

le changement recherché en permettant aux candidats intéressés par ce domaine de profiter effectivement des recommandations et principes d'un changement planifié.

2. Exploiter l'évolution conceptuelle

Les débats sur l'évolution des concepts en gestion de la classe sont loin d'être clos. Pour certains auteurs (Charles et Senter, 1997), cela est dû à l'ambiguïté des objectifs mêmes poursuivis par ce domaine. En effet, créer un environnement sécuritaire et ordonné, dans certaines classes, semble dépasser largement l'objectif d'apprentissage des élèves. Ce geste est en train de devenir un acte de survie pour la plupart des enseignants travaillant en milieu difficile. Plusieurs facteurs démontrent en effet que l'absence d'engagement pour la gestion de la classe peut mener à la faillite d'une carrière. Dans ce sens, la gestion de la classe recouvre un ensemble d'actes et de gestes qui s'imposent à l'enseignant par la force du réel. Ces actes contribueraient ainsi à d'importants changements dans le fonctionnement de la classe. Aussi est-il nécessaire d'identifier des critères précis afin de mieux structurer l'analyse et la compréhension des phénomènes concernés.

Dans une étude intitulée la « Métamorphose en gestion de la classe » (Mayeski, 1996), l'auteur suggère quatre critères à considérer. Ces critères sont la perspective organisationnelle, la dimension socio-affective, les attitudes et les croyances, ainsi que les routines fonctionnelles.

2.1. Perspective organisationnelle

Ces perspectives incluent des facteurs tels que l'environnement, le temps, l'espace, le matériel, les relations, la communication, les outils d'évaluation, etc. En partant des travaux d'auteurs américains, il est aisé de dire que la gestion de la classe a beaucoup emprunté à l'émergence globale des techniques organisationnelles. Cette vision de l'organisation et du développement privilégie, à cet égard, la capacité d'un acteur à favoriser la réalisation de ses buts, en intégrant efficacement l'énergie de ceux qui l'entourent. Les habiletés de gestion de la classe s'appuient sur une redistribution adaptée des tâches en tenant compte des comportements et des forces des partenaires. L'organisation des apprentissages devrait toujours refléter une telle ambition et démontrer à chaque point de départ comment les praticiens sont prêts à endosser des directives conséquentes.

2.2. Dimension socio-affective

La prise en compte des facteurs tels que l'autonomie et la motivation a permis à de nombreux milieux de modifier la conception des responsabilités

attribuées tant aux élèves et aux enseignants qu'à n'importe quel travailleur. Comme le montrent de nombreux auteurs, la dimension socio-affective prend aujourd'hui beaucoup de place en matière d'apprentissage scolaire de l'élève, à tel point que les enseignants sont appelés à changer leur vision du contrôle de la classe. En misant sur la motivation intrinsèque de l'élève (Viau, 1994 ; Darveau et Viau, 1997), l'enseignant doit accorder ses priorités aux besoins spécifiques de l'enfant, de façon à découvrir les stratégies et moyens à suggérer à cet égard pour son autocontrôle, et réduire ainsi les risques de conflit. Les changements fondamentaux à ce sujet tournent autour de la conception de l'autonomie. Les questions de l'autonomie et de l'autodétermination (*enabling*) amènent l'enseignant à faire des choix (Bouchard, Pelchat et Sorel, 1998), avec l'ambition de créer des conditions permettant à chacun de s'en sortir.

2.3. Attitudes et croyances

L'effet Pygmalion (tant évoqué en éducation) (Speece et Keogh, 1996) permet de montrer l'impact des perceptions et des représentations sociales sur le travail de l'enseignant, de même que sur les finalités et attentes en matière de développement. L'un des principes qui s'y relient est de permettre à l'enseignant de gérer plusieurs aspects de sa « propre santé mentale », de façon à se rendre disponible et à croire au développement de chaque élève dans le respect des besoins particuliers de ce dernier. De nombreuses recherches montrent que cet acte de foi peut être en lui-même un moteur de succès dans la mesure où il permet à l'enseignant d'enregistrer rapidement des attitudes et comportements positifs de la part de ses élèves (Tardif, 1999). Par ailleurs, l'enseignant en tant qu'adulte apparaît comme un modèle pour la plupart des élèves de sa classe. En affichant une attitude résolument positive, il met en place un processus implicite mais décisif pour l'engagement de ses élèves. Les orientations actuelles, telles qu'énoncées en gestion de la classe, privilégient une dynamique interactive au rendez-vous du donner et du recevoir.

2.4. Routines fonctionnelles

La démarche de la gestion de la classe souligne l'importance des routines. Des auteurs montrent comment un tel processus se construit dès le premier jour de rencontre de façon à aider chaque élève à définir le cadre de réflexion à l'intérieur duquel se justifie son choix. Les discussions sur les routines portent non seulement sur la pertinence des moments propices à instaurer, mais aussi sur la valeur des premiers jours (Kriete, 1998 ; Staquet, 1999), des premières semaines, de l'accueil positif, pour notamment aider l'élève à assimiler rapidement les règles du système.

Les stratégies vers lesquelles penche le travail de l'enseignant mettent en évidence une tâche de coconstruction qui amène enseignant et élèves à s'appuyer les uns sur les autres, à s'encourager mutuellement dans des rôles actifs. Le processus de création des routines fonctionnelles est nécessaire au développement des habiletés de gestion. Il s'accompagne surtout d'une idéologie culturelle centrée sur l'encouragement de l'apprenant à voler de ses propres ailes après des phases d'essais encadrés, à se défaire progressivement du contrat implicite le liant provisoirement au système. La perspective ergonomique qui insiste sur l'adaptation des conditions de travail à l'élève (travailleur, producteur) prend de plus en plus de sens, parce que la clarification des routines et règles de fonctionnement ne vise qu'à rendre agréable et adéquate l'atmosphère de création et d'apprentissage.

Les étapes à parcourir relèvent d'une dynamique centrée sur le projet, malgré les incertitudes inhérentes à une telle démarche. Tout en apparaissant comme un système stable, la gestion de la classe qui mise sur l'option du développement impose aux acteurs une culture du questionnement mutuel, la réponse étant toujours une solution à trouver, un projet à développer ensemble. Quiconque adhère à cette culture accepte le défi de la remise en question permanente ; mais il y trouve aussi la possibilité originale de toujours redonner du sens aux activités, aux programmes, aux tâches obligatoires, etc.

Dans la conclusion à son projet d'apprentissage en communauté, l'Américaine Pirtle (1998) rappelle que, pour aider les élèves à développer leurs habiletés coopératives et communicationnelles, l'enseignant doit non seulement se rappeler que ses attentes peuvent être complexes, mais il doit aussi admettre l'impossibilité de trouver une « table de multiplication universelle » qui, hors contexte, pourrait aider un élève à multiplier ses habiletés sociales adéquates. Il est plutôt nécessaire de créer des conditions pour permettre à cet élève de s'investir comme membre de sa communauté et d'améliorer l'environnement de vie ou d'action. L'auteure poursuit en suggérant que le développement des habiletés de gestion s'acquiert en grande partie grâce à des moyens informels, des outils alternatifs, une attitude dynamique et une recherche personnelle. Si l'on demande à quelqu'un, adulte ou enfant, par qui il a appris à gérer des conflits, souvent la réponse sera négative : « personne ». La même question posée à un autre individu entraînera probablement la réponse suivante : mon prof, mon conseiller pédagogique, mes amis, etc. Il s'agit de souligner l'intérêt d'une démarche ouverte et intégrée, faisant des apprentissages en classe une autre façon de vivre, arrimée à la vie de sa communauté d'appartenance.

3. Renforcer les rôles des parents

Les critères ci-dessus peuvent faciliter l'examen des rôles éducatifs des parents dans le contexte de la classe.

Comme le montre l'Américaine Epstein (1987), « il semble de plus en plus admis que les encouragements venant des parents sur les activités, les centres d'intérêt à la maison, la participation en classe modifient de façon sensible les attitudes et finalités de l'élève, même quand les facteurs socio-économiques entrent en jeu ». L'attention portée aux conditions de succès de chaque élève dans l'environnement de sa classe amène de nombreux observateurs à souligner l'importance de la complémentarité entre les parents et les professionnels, ou bien entre l'enseignant et les ressources environnementales. Les parents sont les plus intéressés par différents types de participation requis, étant donné qu'ils sont les premiers accompagnateurs de leur enfant dans ses différents cycles de vie (Bouchard, Pelchat et Sorel, 1998). Pour Coleman (1998), il y a dans l'environnement de la classe une triade *symbolique* omniprésente. Elle est formée de l'élève, de l'enseignant et du parent. Les interactions indirectes entre les parents et leur enfant (admis dans une classe) sont souvent méconnues ; mais elles existent et continuent d'influencer le rendement de l'enfant par rapport à son propre développement. Parmi les raisons qui permettent d'expliquer les tentatives d'exclusion des parents des mécanismes de décision figurent en bonne place les querelles de pouvoir et les délimitations du champ d'influence ou de compétence. La présence du parent dans la vie de la classe s'impose surtout du fait des croyances, des attitudes, des habitudes familiales, comme nous l'avons vu plus haut. L'interaction entre les trois niveaux d'acteurs produit des influences notoires sur la motivation de l'élève face à ses apprentissages et sur la satisfaction générale vis-à-vis de son comportement dans ce système.

Les orientations actuelles concernant les besoins de l'élève à risque soulignent l'importance de la motivation intrinsèque ainsi que la pertinence des interactions ou de la coconstruction des succès. Vu la complexité des besoins des élèves à risque, il semble de plus en plus conseillé d'analyser les rôles attribués aux parents, en vue de leur participation au développement de l'enfant en classe.

Côté (1994) insiste sur l'impact positif de la participation des parents à la vie de la classe. Il montre que des mutations profondes s'imposant à l'environnement global touchent aussi l'écologie de la classe. L'ouverture de la classe à la participation des parents peut en effet être considérée comme une percée remarquable contre l'illusion de l'autosuffisance qui jadis dominait l'activité à l'école. Dans ce contexte, il semble judicieux d'identifier les rôles respectifs des parents et des enseignants, de façon à comprendre où s'arrêtent les responsabilités mutuelles, à cerner les facteurs de changement et leur impact sur la progression de l'élève.

La recension des écrits sur ce chapitre montre que quelques thématiques permettent de circonscrire le champ de l'intervention des parents, ne débouchant pas forcément sur des considérations négatives. En tant qu'éducateur, le parent démontre des capacités d'écoute et d'observation ; il peut

également agir comme bénévole dans la classe. Mais son rôle est surtout valorisé par la possibilité de contribuer, par choix, à la prise de décisions (Comeau et Salomon, 1994 ; Durning et Pourtois, 1994).

Plusieurs études révèlent également que la famille peut rapidement devenir une ressource irremplaçable du point de vue du développement intellectuel et socio-affectif de l'élève en classe, surtout au primaire (Tochon, 1997 ; Comeau et Salomon, 1994).

L'analyse de plusieurs modèles de participation a permis de dégager les deux catégories ci-après : les modèles de type autoritaire et les modèles de type participatif. Dans le premier cas, l'enseignant se veut seul maître à bord, détenteur du vrai savoir. La collaboration des parents apparaît uniquement comme un instrument au service des idéaux et des ambitions du professionnel. En assurant du leadership dans un tel contexte, l'enseignant se réserve le droit de solliciter et d'intégrer les parents, mais dans le respect de son rythme individuel. Il leur impose au besoin un statut de personne aidante. Il pourrait s'en débarrasser à la moindre difficulté. Or, cette option peut convenir à certains parents, comme l'illustre cette citation de Coleman (1998) rapportant les propos d'un parent à son enfant : « Je ne peux pas t'aider avec cet exercice de math ; d'ailleurs je n'ai jamais été bon en math ! »

Cette déclaration peut donner des signaux contradictoires à l'élève, avec des conséquences énormes sur sa motivation en classe : anxiété à propos des apprentissages, dégoût pour les matières scolaires. Les attitudes ainsi évoquées ont une incidence directe sur le rendement de l'élève et sur son développement.

Le modèle de gestion participative, reconnu pour son efficacité en matière d'apprentissage et de développement, aide à souligner les avantages de la collaboration entre parents et enseignants, en tenant compte des critères énoncés plus haut.

3.1. Buts et partage des tâches

Le partage des responsabilités en vue d'une productivité accrue exige de l'enseignant une définition claire des tâches à exécuter ou des rôles à assumer. L'élève visé par cette situation aura la possibilité de fixer ses propres défis, de définir divers choix utiles. La participation des parents pourrait compléter une telle orientation, dans l'environnement de la classe ou à l'extérieur de l'école. La principale recommandation formulée à l'intention de l'enseignant tend plutôt à le sensibiliser à la nécessité de mettre tout en place pour que la présence d'une telle ressource devienne réellement profitable à toute la classe.

3.2. Situations de contrôle

Des études portant sur la participation des parents à la vie scolaire font émerger divers éléments explicatifs. Le soutien affectif y apparaît comme un facteur déterminant en vue des résultats scolaires conséquents (Deslandes et Potvin, 1998). En effet, les stratégies éducatives des familles ont une incidence indéniable sur la motivation scolaire de leurs enfants (Montandon et Favre, 1989 ; Darveau et Viau, 1997). La participation des parents à la vie de la classe traduit en majeure partie une intention de réussir, une volonté de pouvoir exercer un contrôle sur l'évolution de la situation, un geste d'autodétermination dont les effets modifient l'ensemble des sphères de la vie de l'enfant. La plupart des recherches montrent qu'il y a souvent une réaction positive de l'élève (Strachota, 1996), à la suite d'une participation des parents à quelques activités significatives ou aux activités d'apprentissage en général. L'effet d'une telle participation peut être vu chez un élève en difficulté comme le point de départ du mécanisme d'appropriation de son propre pouvoir d'action.

3.3. Succès individuels

La participation des parents suscite parfois des discussions, étant donné la difficulté de certains parents à démontrer des habiletés dans les matières de base. Cependant, comme le montrent Kellaghan, Sloane, Alvarez et Bloom (1993), ce que fait le parent en classe n'est pas le seul facteur déterminant de la valeur d'une telle participation. Car, lors des interactions multidimensionnelles à l'intérieur de la communauté d'apprentissage, tout ce qu'apporte un partenaire peut être ajusté ou modifié par les autres partenaires. Parents, enseignants et élèves peuvent alors jouir pleinement de leur rôle de médiateurs (Coleman, 1998). La participation agit souvent comme un catalyseur facilitant les comportements positifs de l'élève en classe ainsi que son engagement décisif dans la voie du succès. Pour la vie de la classe, comme l'indiquent les expériences de Coleman, le plus important est d'offrir à chaque parent un accueil positif dans la classe de son enfant. Même en tant que parents d'un élève en difficulté, tous souhaitent accéder au succès et bénéficier d'un accueil approprié.

4. Conclusion

On observe souvent des similitudes entre les règles facilitant une bonne gestion de la classe et les règles appliquées pour une vie paisible et cohérente à la maison. La collaboration entre parents et enseignants a souvent le mérite d'instaurer un dialogue autour de ces gestes. Parents et enseignants s'enrichissent sur la nature de solutions adaptées, ou sur des démarches non productives. La relation entre le parent et l'enseignant repose sur la volonté de

mettre en commun les énergies. Tout contexte de réforme se caractérise a priori par un bouleversement des habitudes de vie et de travail. Il élimine des obstacles et en fait peut-être surgir d'autres. Il permet de voir les capacités et incapacités des élèves dans un processus centré sur la recherche de solutions. D'après Coleman, la collaboration entre parents et enseignants devrait en définitive se traduire par divers principes dont les trois sélectionnés ci-dessous : instaurer un accueil positif de nature à légitimer les échanges avec le parent, à reconnaître les droits et responsabilités de ce dernier ; instaurer un dialogue productif centré sur les échanges d'information, sur les programmes et démarches efficaces pouvant aider l'enfant dans des apprentissages ; encourager la collaboration par des échanges d'activités adaptées aussi bien à l'élève qu'aux autres adultes.

Bibliographie

AMES, C. (1992). « Classrooms : Goals, structure, and student motivation », *Journal of Educational Psychology*, *84*, p. 261-271.

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin.

BORDELEAU, C. et L. MORENCY (1999). *L'art d'enseigner : principes, conseils et pratiques pédagogiques*, Montréal, Gaëtan Morin.

BOUCHARD, J.-M., D. PELCHAT et L. SOREL (1998). « Évaluation de l'enfant par les parents : stratégie de partenariat avec les intervenants », dans J.-C. Kalubi, B. Michallet, N. Korner-Bitensky et S. Tétreault (dir.). *Innovations, apprentissages et réadaptation en déficience physique*, Montréal, Isabelle Quentin éditeur, p. 45-56.

BOUTINET, J.-P. (1993). *L'anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.

BROWN, A.L. et J.C. CAMPIONE (1995). « Designing a community of young learners : Theoretical and practical lessons », *La Revue francaise de pédagogie*.

CARON, J. (1997). *Quand revient septembre. Recueil d'outils organisationnels*, Montréal, La Chênelière.

CHARBONNEL, N. (1991). *Les aventures de la métaphore,* Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg.

CHARLES, C.M. et G. SENTER (1997). *La discipline en classe : de la réflexion à la pratique*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

COLEMAN, P. (1998). *Parent, student, and teacher collaboration. The power of three*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.

COMEAU, J. et A. SALOMON (1994). « Les relations école-famille : les difficultés d'une coopération », dans P. Durning et J.-P. Pourtois, *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CÔTÉ, C. (1994). *La gestion de la classe*, Montréal, Guérin.

CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

CUBAN, L. (1990). « Reforming again, again, and again », *Educational researcher*, (1), p. 3-13.

DARVEAU, P. et R. VIAU (1997). *La motivation des enfants : le rôle des parents*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

DESLANDES, R. et P. POTVIN (1998). « Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents », *La revue internationale de l'éducation familiale (recherches et interventions)*, (1), p. 9-24.

DORÉ, R., J.-P. BRUNET et S. WAGNER (1996). *Réussir l'intégration scolaire*, Montréal, Éditions Logiques.

DURNING, P. et J.-P. POURTOIS (1994). *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck.

ECO, U. (1993). *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.

EPSTEIN, J.L. (1987). « Parent involvement : What research says to administrators », *Education and Urban Society*, (2), p. 119-135.

HAMELINE, D. (1992). *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF.

KELLAGHAN, T., K. SLOANE, B. ALVAREZ et B.S. BLOOM (1993). *The home environment and school learning : Promoting parental involvement in the education of children*, Boston, Jossey-Bass.

KRIETE, R. (1998). *The morning meeting book*, Greenfield, NFC.

MAYESKI, F. (1996). « The Metamorphosis of Classroom Management », *Mid-continent research for education and learning*, McRel. On Line Web Review.

MONTANDON, C. et B. FAVRE (1989). « Les relations entre les familles et leur école ou les limites de la diversité », *Journal de l'enseignement primaire*, (16), p. 10-13.

NAULT, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*, Montréal, Éditions Logiques.

NAULT, T. et J.-C. LÉVEILLÉ (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*, Montréal, Éditions Logiques.

OTIS-HURST, C. et R. OTIS (1999). *Friends and Relations : Using Literature with Social Themes in the Classroom*, Greenfield, Northeast Foundation for Children.

PALLASCIO, R., L. JULIEN et G. GOSSELIN (1998). *Le partenariat en éducation : pour mieux vivre ensemble*, Montréal, Éditions Nouvelles.

PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Éditions sociales françaises.

PHILIBERT, C. et G. WIEL (1997). *Faire de la classe un lieu de vie : socialisation*, Lyon, Chronique sociale.

PIRTLE, S. (1998). *Discovery Time for Cooperation and Conflict Resolution*, Greenfield, Northeast Foundation for Children.

SPEECE D.L. et B.K. KEOGH (1996). *Research on classroom ecologies : implications for inclusion of children with learning disabilities*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

STAQUET, C. (1999). *Accueillir les élèves. Une rentrée réussie et positive*, Lyon, Chronique sociale.

STRACHOTA, B. (1996). *On their side : Helping children take charge of their learning*, Greenfield, Northeast Foundation for Children.

TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.

TOCHON, F.V. (1997). *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*, Bruxelles, De Boeck.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

CHAPITRE

LES NOUVELLES ORIENTATIONS POUR LA FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Nicole Beaudry
Université de Montréal,
École Tourterelle, Commission scolaire Marie-Victorin

D'importantes réformes des programmes de formation aux secteurs d'enseignement primaire et secondaire sont actuellement en cours. Le nouveau programme de formation invite les enseignants des écoles régulières à revoir leur façon d'enseigner de même que les rapports qu'ils ont toujours entretenus avec la profession. Ces changements imposent des ajustements qui devront être soutenus par une formation adéquate. Des recommandations pressantes à cet égard ont été présentées au monde scolaire afin qu'il s'organise pour mettre en place des dispositifs concrétisant les orientations souhaitées. Les enseignants d'écoles alternatives sont-ils privilégiés par rapport aux autres ou auront-ils eux aussi à ajuster leurs besoins de formation ?

Pour le ministère de l'Éducation du Québec (1999), c'est la formation continue qui peut contribuer le mieux à soutenir les enseignants dans leur

appropriation de la nouvelle réforme. Il met en avant des principes qui ont théoriquement un poids quantitatif sur la responsabilité des enseignants, non seulement à l'égard de leur formation continue, mais aussi à l'égard de leur profession. La formation est envisagée comme un moyen pouvant servir au développement du sens professionnel en s'appuyant sur un savoir commun et sur une interaction accrue entre les enseignants et entre tous les intervenants du milieu.

Il semble que ces recommandations vont dans le sens du fonctionnement des écoles alternatives. Depuis leur création, ces écoles se sont toujours donné des moyens (différents comités parents-enseignants, rencontres des équipes-écoles le mercredi après-midi, plans de développement pour la formation des intervenants, etc.) pour tenir compte et satisfaire les besoins de formation des enseignants et des parents. Les écoles alternatives ont-elles, dans ce domaine, un pas d'avance ? Examinons de plus près ce qui a amené le ministère de l'Éducation dans cette voie.

1. Bref historique

En 1962, il y avait 66 000 enseignants en exercice au Québec. Le rapport Parent (1964) révèle qu'une proportion plus ou moins grande de ces enseignants ne possédaient pas les compétences requises pour exercer leur métier (Tome 2, n° 397). En matière de perfectionnement, les premières initiatives suscitées par la Commission ont donné comme résultat le projet SEMEA. On proposa alors aux enseignants des *stages d'enseignement des méthodes d'éducation active*. Ces formations, soutenues par les écoles normales, ont été rapidement concurrencées par les programmes offerts par les universités. La Commission ayant recommandé l'intégration de tout le secteur de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'enseignement supérieur, les enseignants en exercice se sont dirigés vers les bancs des universités. De 1970 jusqu'au milieu des années 1980, ce fut une période active de fréquentation des universités par ces derniers. Leur motivation était souvent soutenue par la possibilité d'accumulation de crédits, seule possibilité d'augmentation salariale rapide, mis à part le cumul des années d'expérience.

Les commissions scolaires font aussi leur part, mettant en place, en leur sein, des *centres de services éducatifs*. Ces établissements ont le mandat d'offrir de la formation continue à la population adulte qui effectue un retour aux études. Des programmes de perfectionnement pour les individus déjà sur le marché du travail sont ainsi proposés aux travailleurs, alors que des programmes culturels s'adressent à ceux qui désirent s'enrichir personnellement sans pour autant s'inscrire dans un programme « crédité » de formation. Ces centres de services éducatifs s'occupent également de la formation continue des enseignants. Ils proposent des sessions de « perfectionnement » ou de « mise à jour ». Une partie des budgets est versée aux

enseignants qui désirent participer à des activités professionnelles, telles que colloques, journées d'étude, etc. Les équipes-écoles ont aussi la possibilité de suggérer une thématique de travail à l'occasion des journées pédagogiques. Cependant, il arrive que les contenus de formation sont imposés par la commission scolaire et se réalisent dans le cadre des journées pédagogiques statuées à même la tâche enseignante. Un nouveau statut professionnel ayant fait son apparition, les conseillers pédagogiques ont pour fonction de soutenir les enseignants dans des projets de classe et ils proposent un perfectionnement encore souvent géré par la direction de l'école ou la commission scolaire elle-même. Ces formations ne sont pas reconnues par le ministère de l'Éducation aux fins d'augmentation salariale.

À la suite du rapport Parent, la formation continue des enseignants a donc emprunté deux trajectoires parallèles. Au cours des années 1980, les retombées de ces deux trajectoires donneront lieu à des réflexions plutôt négatives. Dès 1979, la Commission d'étude sur les universités déplore les effets pervers de la formation continue à l'université. Elle note particulièrement sa « transformation en course aux crédits pour fin de rémunération et son inaptitude à accroître véritablement les niveaux de compétences » (p. 51). Les commentaires retenus des enseignants sur les orientations du Ministère au regard de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire (CSE, 1984) sont négatifs. Le degré de satisfaction des enseignants est peu élevé autant en ce qui a trait aux cours universitaires qu'au perfectionnement local. Dans son rapport annuel de 1986 le Conseil supérieur de l'éducation affirme que les dispositifs locaux de perfectionnement ne sont pas satisfaisants. Il en souligne le caractère irréaliste par rapport aux besoins professionnels des enseignants.

Durant les années 1990 on renchérit sur ces constatations en soulignant l'incompatibilité des contenus des programmes avec les exigences de la tâche enseignante qui évolue et dépend de plus en plus du contexte social. Les deux avis du Conseil supérieur de l'éducation de 1995 qui portent sur les enfants d'aujourd'hui et sur le changement en éducation l'illustrent bien. Ce Conseil souligne que les nouvelles réalités de l'enfant auxquelles les enseignants doivent faire face quotidiennement ont souvent un effet paralysant ou démobilisateur sur le personnel scolaire, qui est, en maintes occasions, confronté aux limites de ses interventions.

En 1997, le « développement d'une culture de formation continue » devient l'expression privilégiée par le ministère de l'Éducation. Le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum le mentionne comme étant le principal défi des enseignants. On reconnaît deux difficultés majeures à la généralisation d'une telle culture. D'une part, l'organisation du temps de travail laisse peu de place à la possibilité de rencontres hebdomadaires entre enseignants et, d'autre part, le rôle d'applicateur qu'on fait encore trop souvent jouer à l'enseignant au regard des programmes d'études

est encore un problème de premier ordre. L'expression « culture générale de formation continue » est reprise par le ministère de l'Éducation en 1999. Nous reviendrons plus loin sur cette orientation.

1.1. Qu'entend-on par autonomie professionnelle ?

Dès 1979, la Commission d'étude sur les universités insistait sur le besoin de réaffirmer l'autonomie professionnelle des enseignants. Ce discours est constant et il a été repris jusqu'à tout récemment dans les textes ministériels. Pourtant, on ne semble pas assez disposé à entreprendre des actions concrètes. Ainsi, les universités ne font pas assez d'efforts pour assouplir leur programme en rapprochant les contenus de formation des besoins des enseignants. Les instances syndicales et gouvernementales ne semblent pas assez disposées à monopoliser la volonté nécessaire pour mettre en place des moyens appropriés aux recommandations qui sont faites. Pendant vingt ans, soit de 1979 à 1999, différentes commissions d'étude, la plupart des rapports du Conseil supérieur de l'éducation, plusieurs associations professionnelles donnent un point de vue unanime qui dirige le projet de formation continue des enseignants vers une responsabilisation qui leur revient. Le discours se résume à amener le gouvernement à mettre en place, par des moyens concrets, une véritable pratique de formation continue, soit de développer une réelle « culture de formation continue » chez les enseignants en exercice. Regardons de plus près les solutions préconisées.

1.2. Des solutions

Déjà en 1962, nous l'avons vu, la commission Parent soulevait le problème de la formation continue. En 1979, la Commission d'étude sur les universités adopte à cet égard une position claire quant aux difficultés du milieu éducatif à développer l'autonomie professionnelle des enseignants. Selon les commissaires, c'est par cette voie que les enseignants auront la possibilité de prendre véritablement en main leur formation continue :

> On s'attendra en vain à ce que l'enseignant pratique l'autonomie dans le choix de ses activités de perfectionnement, s'il est, dans l'exercice quotidien de ses fonctions, soumis à un régime paternaliste qui traite les enseignants comme des enfants, régime que dénoncent certains mémoires adressés à notre comité (p. 16).

En 1984, le même discours se répète par la voix du Conseil supérieur de l'éducation. Le CSE croit toujours à la responsabilité partagée entre les diverses instances concernées, soit le milieu scolaire et l'université. L'enseignant doit toutefois être le premier responsable de son perfectionnement personnel. Le CSE précise que :

> C'est lui qui peut le mieux discerner ses motivations, ses aspirations, ses besoins et décider de s'engager activement dans des activités de perfectionnement. Sans cette attitude première, l'enseignant subira son perfectionnement plutôt qu'il ne l'assumera (p. 26).

En 1986, ce sont les changements sociaux qui préoccupent le Conseil supérieur de l'éducation. Il expose sa préoccupation particulière concernant le développement économique, le virage technologique qui s'amorce, la mondialisation des marchés et la concurrence industrielle. À cet égard, les ressources humaines constituent à ses yeux « l'atout par excellence » pour les possibilités de progrès et de développement dont dispose une société. Les affirmations sont fortes. On croit que les distorsions dans l'image des enseignants et des administrateurs scolaires ont un effet plus déprimant que stimulant. C'est même là une attitude collective peu productive, qui, en ternissant l'image que les intéressés ont d'eux-mêmes, ne favorise pas la revitalisation du système. On revient donc au même questionnement à propos de l'autonomie professionnelle des enseignants :

> Comme professionnels de l'enseignement, les enseignants ont-ils une zone d'action où, d'une certaine manière, ils sont les ultimes répondants de leur intervention ? Sont-ils des exécutants de l'ensemble du processus réglementaire et administratif ou prennent-ils part à la confection de ce qui est proposé aux élèves ?

En 1991, le Conseil supérieur de l'éducation constate que la situation a peu évolué. Le perfectionnement universitaire est trop lié à la progression dans l'échelle salariale et les activités de perfectionnement, tout en étant relativement nombreuses et significatives, sont peu liées à des politiques de développement professionnel et institutionnel. En 1993, le CSE revient avec l'idée déjà exprimée deux ans auparavant d'intégrer à la tâche enseignante la formation continue en pédagogie, d'une part, et une structure facilitant la prise en charge par le personnel enseignant de l'élaboration de son programme de formation continue, d'autre part. Il reprend les mêmes recommandations, en précisant toutefois que le soutien institutionnel devrait comporter des mesures qui laissent place à l'autonomie professionnelle, qui sont adaptées aux besoins et, enfin, qui collent à la pratique pédagogique du personnel enseignant.

En 1995, le Conseil supérieur effectue une synthèse des dix dernières années et confronte les réalités sociales actuelles avec les besoins de formation continue pour les adultes en général. En ce qui concerne la formation continue des enseignants, elle est placée dans une perspective de continuité avec la formation initiale, les deux étant vues comme deux volets inséparables. Pour ce faire, on pose des conditions importantes, fondées sur le professionnalisme et sur l'augmentation de la diversification et de la mobilité dans la tâche enseignante. L'idée de création de « centres *de perfectionnement professionnel* » cogérés par le personnel enseignant et les commissions scolaires est encore une fois avancée. En effet, le rapport annuel de 1991 avait

déjà défini une formule semblable de création de « lien de jonction entre la formation continue et l'enseignement, entre la théorie et la pratique, aidant à la constitution de savoirs d'expérience » (p. 51). L'idée des « centres *régionaux de perfectionnement d'enseignants* » prenant appui sur les ressources universitaires et administrés conjointement par le personnel enseignant et les commissions scolaires sera reprise par la Commission sur les États généraux sur l'éducation, en 1996.

Empruntant aussi la voie du partenariat avec les universités, les commissaires ont souvent la possibilité de créer ce qui, cette fois, est appelé un *centre national de recherche et d'animation sur la profession*. La Commission de 1996 souligne que :

> […] La formation continue des enseignants ne peut plus se réduire, comme c'est le cas actuellement au primaire et au secondaire, à quelques activités organisées à l'occasion des journées pédagogiques […] Le perfectionnement au fil de la carrière est devenu une exigence en quelque sorte inhérente à la profession et à son évolution (p. 44).

Enfin, le document de 1998 concernant la politique de formation continue du ministère de l'Éducation s'applique plus particulièrement à la formation des adultes. Pour les enseignants, c'est la dernière parution du Ministère, en 1999, qui s'impose comme nouvelle donne. Elle consolide son orientation vers une culture de formation continue du personnel enseignant en définissant les objectifs à poursuivre, les principes, le partage des rôles et des responsabilités des partenaires.

2. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant

Par le portrait qu'il fait de la situation actuelle de la formation continue, le MEQ (1999) présente peu d'éléments nouveaux que nous pourrions ajouter à ce qui a été dit jusqu'à présent. Retenons toutefois la définition qu'on donne de la formation continue :

> L'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle (p. 11).

On précise cette définition en ajoutant que l'ensemble des actions et des activités mentionnées désignent toutes celles poursuivies pendant la carrière. Elles incluent la mise à jour des connaissances et le perfectionnement qui se distingue de la formation continue par son aspect ponctuel. Les activités dont il est fait mention dans la définition sont classées en trois axes de développement. La première catégorie répond à des *besoins de développement d'ordre professionnel*. Les approches pédagogiques, les connaissances disciplinaires, les spécialités professionnelles, le processus d'apprentissage

et d'enseignement sont présentés comme les bases du savoir de l'enseignant. Le développement de la pratique réflexive ainsi que l'initiation à la recherche font partie des besoins reliés à la formation continue des enseignants. Le développement par rapport aux *besoins d'ordre organisationnel* contribue à l'acquisition de connaissances relatives aux politiques, aux lois et aux règlements éducatifs. Ces connaissances devraient permettre à l'enseignant d'être plus actif dans les choix pédagogiques de l'école, dans sa collaboration avec les parents. Ces besoins favoriseront aussi sa participation au conseil d'établissement ainsi qu'à l'organisation scolaire par cycle. Le dernier volet concerne le développement par rapport aux *besoins d'ordre personnel*. Le peu de précision qui est donné quant à son contenu ne permet pas de déduire les choix d'activités qu'effectue le Ministère à ce sujet. On y parle toutefois de l'importance de la sérénité au travail, de la qualité de la relation éducative avec les élèves et de la prise en compte des nombreuses facettes de la personnalité de l'enseignant.

2.1. Les principes

Le document présente trois énoncés de propositions qui permettent de cadrer les activités, présentées auparavant, dans des actions cohérentes et des efforts concertés. Dans un premier temps, la formation continue est exposée comme une *nécessité* à l'atteinte des finalités éducative. La capacité du personnel enseignant à assumer sereinement les responsabilités complexes qui lui incombent et la mise en place, pour les élèves, de conditions optimales d'apprentissage sont les enjeux fondamentaux de la formation continue (MEQ, 1999). La *responsabilité individuelle* de chaque enseignant est soutenue par une vision professionnalisante de la tâche enseignante. Le discours entourant le développement de l'autonomie professionnelle de l'enseignant reprend une place importante, soutenu, cette fois-ci, par la Loi sur l'instruction publique. Chaque enseignant a le devoir, l'obligation de se tenir à jour et de maintenir ses compétences. Le troisième principe concerne *la responsabilité collective* en faisant aussi appel aux devoirs des organisations scolaires, spécifiés dans les articles 96,20 et 96,21 de la Loi sur l'instruction publique. Les activités de formation continue doivent prendre en compte les besoins individuels des enseignants, mais ces choix doivent assurément être appuyés par des stratégies provenant de l'établissement scolaire ou de la commission scolaire qui en ont la responsabilité administrative.

2.2. Les orientations

La trajectoire recommandée pour les trois énoncés de principes exposés ci-dessus est présentée par des orientations et partagée entre sept orientations. Retenons que le MEQ (1999) en annonce six.

La première orientation précise que *l'accessibilité (1)* à la formation continue est une nécessité pour les employés permanents autant que pour ceux à statut précaire. Les trois orientations suivantes définissent la formation continue comme un *projet (2)* qui doit se caractériser par sa souplesse et dont le processus est en constante évolution. L'approche de consultation et de partenariat, par laquelle le projet se constitue, laisse une large place à l'autonomie et au professionnalisme du personnel enseignant sans négliger toutefois les besoins de *l'organisation (3)* et *l'adaptation* des activités de formation *aux choix sociaux en matière d'éducation (4).* La cinquième orientation propose des *moyens variés (5)* qui illustrent l'intérêt de développer la réflexion sur la pratique. Le partage d'expériences pédagogiques, l'observation mutuelle, les cours, la recherche-action, le parrainage d'enseignants novices ou la supervision de stagiaires sont autant de formes conduisant à la sixième orientation, soit la *valorisation (6)* de la formation continue. La valorisation, par l'élargissement des modes de reconnaissance des compétences acquises, est une première action qui devrait conduire les enseignants à une plus grande mobilité professionnelle. Par la compilation et l'*évaluation formative (7)* des acquis expérientiels, il est possible d'assurer aux enseignants de nouvelles responsabilités dans le système d'éducation ou encore un réaménagement de la tâche.

En d'autres mots, il faut comprendre que le Ministère espère voir les enseignants prendre un virage décisif sur le plan de la responsabilité. On souhaite surtout voir ces derniers se centrer sur des formations qui rejoignent leurs fonctions de pédagogues. Et ces efforts devront être récompensés autrement que par la seule augmentation salariale, comme ce fut le cas auparavant. On trouve donc dans ce dernier document ministériel un concentré des propos qui ont eu cours depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui, portant l'autonomie professionnelle au centre du débat et des actions à entreprendre. Il s'agit maintenant de mettre en place les mécanismes qui parviendront à faire du discours une réalité pour les enseignants et pour les organisations éducatives.

3. Les embûches au virage

Certaines approches et stratégies pédagogiques semblent davantage compatibles avec les présupposés du nouveau curriculum. Cette observation n'est-elle pas en contradiction avec les orientations que l'on vient d'exposer pour la formation continue des enseignants ? Dans un esprit de professionnalisation, l'enseignant devrait être en mesure de faire des choix. Mais ces choix, quels sont-ils ? Tel un manœuvre de l'industrie manufacturière, l'enseignant devra surtout apprendre comment fonctionne la nouvelle machine avec laquelle il aura à travailler. Son autonomie professionnelle devra-t-elle se réduire à gérer sa propre classe comme il l'entend ? L'impo-

sition d'un programme de formation n'est pas en soi contraignante si elle se limite à un cadre général qui inscrit l'organisation du travail de l'enseignant dans un système, une culture, une conception de l'école et de sa mission. Les caractéristiques ou conditions d'une organisation du travail fondée sur la reconnaissance du professionnalisme du personnel enseignant pourraient donner la possibilité de réaliser des choix discrétionnaires fondés sur son expertise professionnelle en ce qui concerne les approches, les méthodes d'enseignement, l'organisation de la classe, la gestion du temps (temps de classe et temps de travail) et, enfin, l'évaluation des apprentissages. L'énoncé de politique éducative du MEQ (1997) ainsi que le programme d'études et le programme des programmes, tels que présentés en version provisoire aux enseignants du secteur primaire, ne comportent pas ces possibilités.

L'élargissement des responsabilités et le passage de la tâche à accomplir au mandat à réaliser sont les deux étapes essentielles pour aller du statut d'exécutant à celui de professionnel. L'un et l'autre représentent l'espace nécessaire au défi et à l'engagement des enseignants dans la formation continue.

4. Conclusion

Tous les intervenants qui œuvrent au sein des écoles alternatives ont toujours su partager démocratiquement les décisions tant administratives que pédagogiques qui leur reviennent. Ils ont pris en main le temps, l'espace et la gestion de leur école. La formation continue se vit au rythme des besoins de la collectivité enseignante en partage avec les parents. Le développement personnel et professionnel, tel que défini par les dernières orientations du ministère de l'Éducation, est appliqué par des formations qui répondent aux besoins exprimés par chacun. De façon consensuelle, les enseignants et les parents décident d'un projet de formation. La gestion mentale et la philosophie pour enfants sont des exemples d'approches pédagogiques qui ont fait l'objet de formations fort pertinentes et dont les retombées ont été significatives pour les enfants. La différence entre une formation imposée et une formation choisie de façon judicieuse par les membres de la communauté est au cœur d'un débat plus large qui touche essentiellement l'autonomie professionnelle des enseignants.

Bibliographie

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1964). *Rapport, Tome 2*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). *Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Québec, ministère de l'Éducation, mai.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). *La condition enseignante*, Québec, ministère de l'Éducation, août.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1986). *L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, décembre.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Gouvernement du Québec

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, ministère de l'Éducation.

PARTIE

3

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ALTERNATIVES

Classes multi-âges, quasi-disparition du redoublement, évaluation qualitative plutôt que quantitative, pédagogie par projets... Ces éléments, au cœur de la réforme du curriculum [...], *sont en effet appliqués depuis plusieurs années dans les écoles alternatives...*

Françoise Marceau, ex-directrice de l'école Nouvelle Querbes, *Le Devoir*, 22 juin 2000

Jean-Pierre Picard, avec tout le sérieux qu'on lui connaît, se concentre sur sa chanson.

CHAPITRE

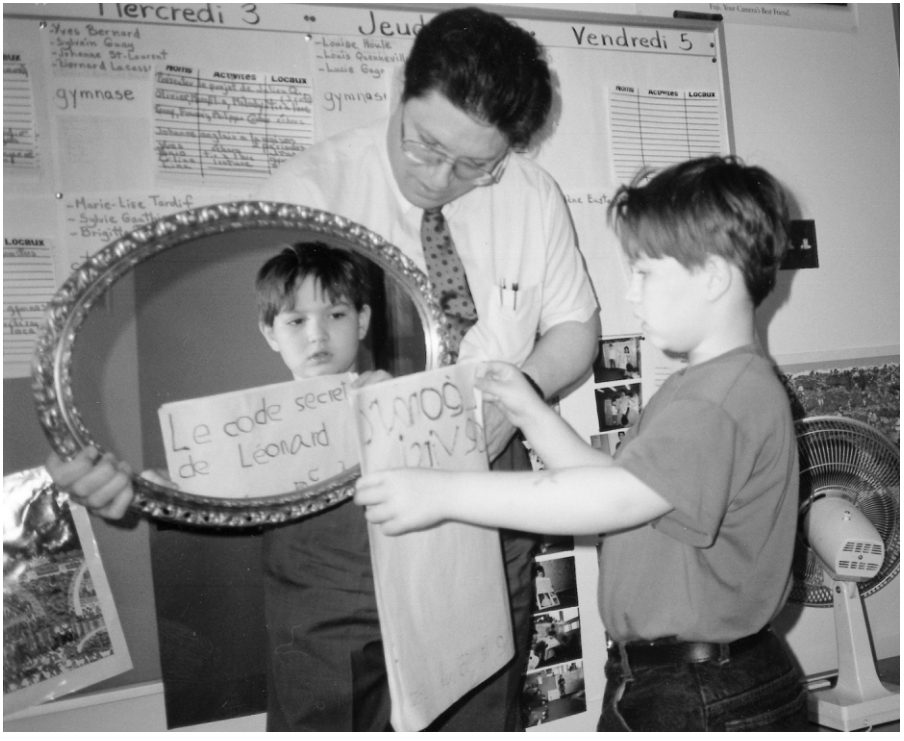
LES EFFETS DE CLASSES MULTIPROGRAMMES

Richard Pallascio
CIRADE, Université du Québec à Montréal

On entend souvent des parents d'écoles « régulières » se plaindre de ce que leur enfant se retrouve dans des classes multiprogrammes, alors que la plupart des écoles alternatives ont choisi délibérément cette forme de regroupement pour des raisons éducatives. Que faut-il en penser ? Lloyd (1999) vient de publier une recension de plusieurs études portant sur les classes multiprogrammes. Nous résumons ici quelques-uns des résultats observés.

De l'ensemble des études répertoriées par Lloyd (1999), il ressort assez clairement que ce type de regroupement, volontaire ou non, est **au moins aussi efficace** que les regroupements uniprogrammes habituels. L'étude place dans une catégorie à part les groupes d'élèves talentueux ou au contraire en difficulté, volontaires ou non. En général, les effets positifs des classes multiprogrammes sont liés à l'organisation pédagogique mise en place pour atteindre les objectifs des programmes et ils sont plus nombreux dans ce type de regroupement, autant chez le personnel enseignant que chez les élèves.

En ce qui regarde le développement socio-affectif des élèves, on constate que les élèves dans des classes multiprogrammes ont une meilleure perception de l'école et développent plus leur « intelligence interpersonnelle » que ceux dans les regroupements « réguliers ». Dans la formation d'équipes volontaires, on a observé que certains élèves au profil non standard (par exemple plus renfermés, très studieux...) trouvent plus facilement des partenaires qui leur conviennent dans des groupes d'âge différents. De même, les élèves les plus habiles ont plus de chances de rencontrer dans des regroupements multiprogrammes des partenaires intellectuellement aussi doués qu'eux, au moins à certaines périodes de la journée. L'enfant performant a l'occasion d'avancer à son rythme, alors que l'enfant plus jeune ou moins performant se trouve stimulé par l'élève plus habile. Celui-ci est davantage considéré comme un tuteur pour les plus jeunes ou les moins habiles. Étant donné l'écart plus grand entre les élèves d'un même groupe multi programmes au niveau de l'âge et du développement cognitif, l'enseignant est moins porté à faire progresser tout le monde au même rythme. Dans le domaine affectif, les élèves des classes multiprogrammes acquièrent des attitudes plus positives à l'égard de l'école, une plus grande estime de soi et une meilleure adaptation personnelle et sociale que les élèves étudiant dans des classes uniprogrammes.



Philippe fait découvrir à son père son code secret.

Le personnel qui enseigne dans ces classes multiprogrammes développe une habileté pédagogique qui l'aide à mieux répondre aux différences individuelles, en particulier chez les enfants situés aux deux extrémités d'un spectre particulier – sur le plan cognitif, affectif ou social –, sans avoir recours aux méthodes habituelles de rattrapage ou d'enrichissement. Le personnel qui enseigne dans ces types de classes devient plus souple en ce qui regarde sa façon de regrouper les élèves, qu'il s'agisse de groupes homogènes ou hétérogènes sur le plan des performances scolaires. Il peut ainsi, par exemple, développer les habiletés langagières des plus jeunes, qui apprennent à poser des questions aux élèves plus âgés, ou les habiletés des plus performants qui doivent approfondir leurs connaissances afin de les expliquer aux autres. Par ailleurs, dans les classes multiprogrammes le personnel enseignant trouve plus d'occasions de diversifier les regroupements d'élèves, autant hétérogènes qu'homogènes, en fonction du sexe, des liens d'amitié, des habiletés requises par la tâche, etc.

Les observations permettent également d'affirmer que le personnel enseignant doit être volontaire pour ce type de regroupement ; il doit aussi y être affecté pour une longue période et doit être appuyé par la direction de l'école, voire les parents. Plus qu'une innovation cosmétique, ce type de regroupement offre la possibilité à toute l'équipe-école de réfléchir sur les dimensions éducative, pédagogique et didactique.

Conclusion

Dans la mesure où ce type de regroupement est effectué par choix éducatif et où le personnel enseignant intervient de façon cohérente, une approche pédagogique favorisant le progrès continu multiplie les possibilités pour que les élèves progressent individuellement selon leurs capacités réelles et acquièrent des habiletés de pensée supérieures. Les conclusions des recherches recensées vont jusqu'à proposer que les classes uniprogrammes s'inspirent des approches pédagogiques élaborées spécifiquement pour ces regroupements multiprogrammes. En effet, ceux-ci mettent de l'avant des pédagogies qui semblent favoriser le développement des compétences transversales telles que décrites dans le nouveau curriculum québécois.

Bibliographie

LLOYD, L. (1999). « Multi-Age Classes and High Ability Students », *Review of Educational Research*, *69*(2), p. 187-212.

CHAPITRE 10

CLUB DE JARDINIERS ET CLUB DE LOMBRICOMPOSTAGE

DEUX EXEMPLES DE SUCCÈS EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Diane Joubert
École Les Petits Castors
Commission scolaire Marie-Victorin

L'éducation relative à l'environnement rappelle notre interdépendance avec la nature ; c'est une façon de dire merci à la Terre. Nous prenons soin de ce que nous aimons. En transmettant aux enfants cet amour et ce respect de la nature, nous leur faisons saisir l'importance de prendre soin de leur environnement. En leur permettant de découvrir la beauté de la nature, nous les aidons à développer leur beauté intérieure, beauté qui transparaît à l'extérieur : « beau en dedans, beau en dehors ». Lorsque les enfants comprennent

le rôle essentiel que joue un être aussi petit qu'un ver de terre, ils apprennent qu'au-delà des apparences tout a son importance dans la vie et que tout ce qui soutient la vie mérite que nous lui accordions notre respect. Lorsque les enfants réalisent que tout vient de la nature, cela les motive à en prendre soin. En leur offrant la possibilité de participer à la création d'un environnement harmonieux autour d'eux, nous développons chez eux un sentiment d'appartenance à leur milieu.

L'éducation relative à l'environnement ne possède pas actuellement de statut officiel dans le programme scolaire[1]. Néanmoins, lorsque nous tournons notre regard vers l'avenir, nous devons d'abord voir un futur qui soutienne la vie. Il s'agit donc de retrouver en nous les valeurs qui nous inspirent, tel l'amour de la nature, et de découvrir des façons d'intégrer ces valeurs dans le programme scolaire.

Les objectifs du présent article sont : 1) d'offrir aux lecteurs des pistes diverses permettant d'intégrer l'éducation relative à l'environnement dans une école ; et 2) de décrire deux expériences qui ont connu beaucoup de succès durant l'année scolaire 1998-1999 à l'école alternative Les Petits Castors.

1. Comment intégrer l'éducation relative à l'environnement dans le programme scolaire

1.1. Contenu

Notre mode de vie actuel laisse à penser que l'être humain n'a pas besoin de la nature. Et, pourtant, nous sommes dépendants de la nature pour satisfaire tous nos besoins. La nature nous fournit nourriture, confort et réconfort. Toute notre alimentation provient, à l'origine, de plantes. C'est dans la nature que nous trouvons tous les matériaux qui nous donnent une habitation des plus confortables. C'est dans la nature que nous trouvons les principes actifs des médicaments... Et c'est dans la nature que nous trouvons aussi la source d'inspiration et de créativité qui permet d'actualiser notre potentiel.

Doit-on craindre d'intégrer l'éducation relative à l'environnement dans le curriculum des élèves ? Dépendre de la nature alors que l'autonomie est une valeur clé dans notre mode de vie actuel, voilà qui crée des frictions dans notre pensée. De plus, on associe souvent éducation relative à l'environnement à pollution, réchauffement de la planète, pluies acides, etc. Comme ces phénomènes n'ont rien de bien gai, nous nous sentons démobi-

1. Dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2000), l'éducation relative à l'environnement devient un « domaine d'expérience de vie ».

lisés, remplis d'un sentiment d'impuissance, de découragement, de « laisser-faire ». Pourtant, lorsqu'on voit l'éducation relative à l'environnement comme une occasion d'en apprendre davantage sur la nature, dans un esprit de reconnaissance, c'est alors la bonté qui remplit nos cœurs et qui donne des ailes ! Il s'agit donc de véhiculer ces notions sous un angle nouveau, celui de la gratitude. Être reconnaissant d'une journée ensoleillée, être reconnaissant de ce que nous procure la nature, voilà qui permet de concilier notre état d'âme avec une action positive.

En résumé, les deux notions de base à véhiculer en éducation relative à l'environnement sont les suivantes : 1) les plantes sont à la base de la vie, et 2) tout nous vient de la nature. Il existe des contes qui permettent de susciter chez les enfants une réflexion sur ce sujet (voir bibliographie) et qui peuvent servir de préambule à d'autres activités (ex. : création d'affiches sur la photosynthèse ou sur le thème de « Merci la Terre »).

1.2. Fréquence

Idéalement, l'éducation relative à l'environnement se fait de façon quotidienne ; on vise alors à ce que chacun adopte une façon de vivre qui soit en harmonie avec la nature. Cependant, selon les orientations de l'école et les préférences du personnel enseignant, concrètement, l'éducation relative à l'environnement peut prendre la forme d'activités quotidiennes, hebdomadaires ou, encore, trimestrielles.

1.2.1. Activités quotidiennes

Lorsque l'éducation relative à l'environnement est intégrée au programme de façon quotidienne, on pense à des activités telles que : la récupération de papier et de matières recyclables ; ou le compostage (récupération de matière organique), de même qu'à l'adoption de certains comportements, comme :

- éteindre les lumières lorsqu'on quitte une classe (utiliser la lumière naturelle le plus possible) ;
- écrire / photocopier sur les deux côtés des feuilles de papier ;
- utiliser comme papier brouillon des feuilles ayant été imprimées d'un côté ;
- utiliser des contenants réutilisables pour les collations et les repas.

On pense également à des orientations générales pour l'école :

- cesser l'épandage d'engrais de synthèse et de pesticides sur le terrain de l'école ;
- reverdir la cour d'école ;
- reverdir les locaux et les corridors ;

- repenser l'utilisation de papier essuie-tout (avantages et inconvénients d'utiliser du linge lavable au lieu du papier à usage unique) ;
- s'interroger sur les événements spéciaux (utilisation de nappes lavables et d'assiettes réutilisables plutôt qu'à usage unique ; choix des sorties éducatives et des récompenses ; covoiturage) ;
- opter pour des produits de nettoyage écologiques ;
- choisir des matériaux de bricolage et d'arts plastiques respectueux de l'environnement (peinture, marqueurs et colle à base d'eau plutôt que de solvant).

1.2.2. Activités hebdomadaires et trimestrielles

Des ateliers hebdomadaires peuvent venir compléter ces orientations ou amorcer un virage vert dans une école. Nous verrons en deuxième partie deux exemples d'ateliers : un club de jardiniers et un club de lombricompostage.

Des activités trimestrielles permettent de faire rayonner l'éducation relative à l'environnement au sein de toute l'école et de la communauté. Servant d'outils de visibilité dans la collectivité, les événements trimestriels peuvent faire l'objet d'un article de journal (un autre projet pour les élèves) ou servir à la production d'une vidéocassette. Voici un exemple d'activités trimestrielles :

1er trimestre

VISITE GUIDÉE DE L'ARBORETUM OU DE L'ESPACE DANS LA COUR D'ÉCOLE QUI A ÉTÉ AMÉNAGÉ COMME « COIN NATURE »

Cette activité permet aux nouveaux élèves de prendre conscience du travail accompli plus tôt et d'apprécier cet espace conçu pour eux. Il s'agit également d'une occasion pour tous les élèves de découvrir des aspects nouveaux à cet endroit et d'élaborer des projets pour l'année en cours. La formation des guides-interprètes favorise aussi l'acquisition du sens des responsabilités et de nombreuses connaissances en lien avec la nature. La rédaction d'un guide d'utilisation pédagogique du site peut être faite par une personne-ressource ou devenir un projet pour des élèves.

L'activité trimestrielle automnale peut également prendre la forme d'une plantation de bulbes dont les fleurs égaieront l'école le printemps suivant.

2e trimestre
TENUE D'UN KIOSQUE SUR LE LOMBRICOMPOSTAGE

La tenue d'un kiosque permet de sensibiliser tous les élèves de l'école au lombricompostage. La litière prend de trois à six mois pour se transformer en un terreau noir. Il est donc possible, pour une litière commencée en début d'année scolaire, d'observer en janvier les transformations qui se sont produites jusque-là et de motiver les élèves à poursuivre la récupération de matière organique durant toute l'année scolaire.

3e trimestre
CÉLÉBRATION DU JOUR DE LA TERRE

Tous les moyens sont bons pour souligner le Jour de la Terre. Lorsqu'un « coin nature » a été aménagé à l'extérieur ou même à l'intérieur de l'école, c'est une occasion d'effectuer un rallye-nature, à pied. Ce jeu-questionnaire permet aux élèves des différentes classes de tester leurs connaissances et de développer un sentiment d'appartenance à leur milieu. Les « prix de participation » peuvent être des plantes, du compost ou des signets de fleurs séchées – préparés par les élèves – ou encore, pour les plus audacieux, des prix obtenus auprès de commanditaires (mangeoires d'oiseaux, livres sur la nature, billets pour une sortie éducative en lien avec la nature).

L'activité trimestrielle printanière peut aussi consister en une plantation d'arbres ou de plantes. Certaines écoles ont adopté la tradition de planter un arbre pour chaque classe sortante. Le printemps est également un bon moment pour inaugurer officiellement le « coin-nature » de l'école.

2. Exemples d'ateliers

Deux des moyens retenus sont décrits ci-dessous, à savoir le club de jardiniers et le club de compostage.

1er atelier
CLUB DES JARDINIERS

Les objectifs de l'atelier sont :

- développer une attitude respectueuse de la nature ;
- participer à l'entretien et à l'aménagement du terrain d'école ;
- acquérir des connaissances sur les plantes, les arbres et l'environnement ;
- utiliser une démarche expérimentale pour approfondir certains concepts de science.

Ces connaissances sont liées au programme pédagogique, selon les guides produits par la Commission scolaire Jacques-Cartier (maintenant Marie-Victorin).

Troisième année :

- la diversité des végétaux (plantes comestibles, textiles, médicinales ; habitats)
- l'observation de la vie animale (insectes et oiseaux plus particulièrement)
- la mesure de la croissance des plantes ;
- l'utilisation judicieuse de l'eau, de l'air et du sol pour satisfaire nos besoins.

Quatrième année :

- les caractéristiques des végétaux ;
- la construction d'un herbier ;
- le rôle de l'eau dans l'environnement ;
- le rôle de la nature dans la fabrication de nos objets courants.

Déroulement de l'atelier

Cette activité complémentaire a été offerte au foyer regroupant des élèves de troisième et de quatrième année, à la suite d'une demande effectuée par un élève du foyer. Trois sessions de dix semaines chacune ont été données, de six à huit élèves différents participant à chaque session. L'activité était facultative et se déroulait une fois par semaine durant une heure, les mercredis avant-midi.

Contenu de l'atelier

Le contenu des activités est adapté aux saisons. Dans la mesure du possible, les activités se déroulent à l'extérieur. Les connaissances sont transmises pendant que les enfants participent activement à l'atelier. Voici quelques-unes des activités auxquelles les élèves ont participé :

- plantation de bulbes et de plantes vivaces indigènes ;
- fabrication de bricolages au moyen d'éléments recueillis dans la nature ;
- confection d'une pochette de semences ;
- décoration du pin avec des guirlandes de fruits de sorbier et de maïs soufflé ;
- jeu d'association de semences au légume/fruit qui lui est propre ;
- identification des végétaux sur le site de l'école ;
- préparation d'une fiche d'information sur un arbre de l'école ;
- transplantation d'un érable ;
- désherbage manuel des plates-bandes ;
- semis intérieur de fleurs ;
- germination de graines de tournesol ;
- correspondance avec un groupe de « petits jardiniers » d'une école en France ;
- préparation d'une enseigne pour désigner le site.

Commentaires reçus des élèves

Spontanément, plusieurs élèves se sont organisés afin d'arroser les végétaux durant les récréations.

Les souhaits exprimés par les participants étaient de :

- participer à l'activité durant une plus longue période ;
- préparer une visite guidée de l'arboretum et des « sentiers magiques » (nom qui a été adopté par trois écoles pour désigner l'endroit) ;
- compléter l'élaboration d'un cahier décrivant les végétaux de l'école ;
- monter un kiosque pour vendre de la menthe ou des bricolages de la nature ou des fleurs séchées ;
- cuisiner avec des ingrédients recueillis sur le terrain de l'école (ex. : topinambours, menthe...) ;
- installer une mangeoire avec des graines de tournesol ;
- sensibiliser les élèves des trois écoles à la nécessité pour tous de protéger le site.

Les recommandations pour l'année 1999-2000 étaient de :

- poursuivre l'activité ;
- vérifier la possibilité d'obtenir un soutien financier (rémunération de services) ou l'aide d'autres parents afin d'offrir l'activité à un plus grand nombre d'élèves et d'améliorer le contenu des ateliers ;
- aménager un coin pour les semis intérieurs, avec éclairage approprié ;
- poursuivre la préparation d'un cahier d'activités ;
- installer les nichoirs d'oiseaux qui ont été fabriqués par les élèves les années précédentes.

Commentaires généraux

On a tout avantage à aider les élèves des trois écoles à prendre soin du site qui a été aménagé à l'arrière de l'école (« les sentiers magiques »), afin qu'ils en soient fiers et qu'ils puissent y faire plein de découvertes. Voici quelques suggestions à cet effet :

- proposer une activité trimestrielle pour les trois écoles (ex. : concours sur les végétaux du site, adoption par chaque classe d'un arbre et de son écriteau d'identification, assemblée saisonnière, jeu-questionnaire, herbier collectif, plantation d'un arbre ou d'un arbuste pour les élèves sortants) ;
- placer une poubelle près du site lors des récréations, dont la responsabilité revient chaque semaine à une classe différente ;
- installer un banc pour que les surveillants se rapprochent de cet endroit, ou planifier un système de « brigadiers - guides » jumelant des élèves des écoles qui ont des récréations simultanément ;
- changer l'orientation des jeux de ballon, afin que les végétaux risquent moins d'être piétinés ;
- aménager des bacs surélevés pour des plantations expérimentales par les classes intéressées ;
- former un comité composé de deux représentants de chaque école, qui agiront comme porte-parole hebdomadaire pour leur école ;
- effectuer une étude sur les changements d'attitudes chez des élèves « à risque », après leur participation à un projet de jardinage ;
- chercher des ressources financières, afin de rendre possibles l'organisation et la réalisation des activités qui auront été privilégiées parmi celles présentées ci-dessus.

2e atelier
CLUB DE COMPOSTAGE

Les objectifs de l'activité sont :

- apprendre à faire du lombricompostage ;
- participer à la récupération des résidus organiques de l'école ;
- développer une attitude respectueuse de la nature ;
- acquérir des connaissances sur les insectes, les plantes et l'environnement ;
- utiliser une démarche expérimentale pour approfondir certains concepts de science.

Déroulement de l'atelier

Cette activité complémentaire a été offerte aux élèves de cinquième et de sixième année. Treize élèves y ont participé de septembre à décembre 1998. Huit des treize élèves ont décidé de poursuivre l'activité jusqu'en juin, trois nouveaux élèves se joignant à eux de février à juin 1999. À noter que 20 des 21 élèves de la classe ont appris à faire du lombricompostage au cours des deux dernières années. Il s'agit donc d'une activité très populaire auprès des élèves.

L'activité se déroulait les mercredis pendant une heure. Pour la session d'automne-hiver, un concours a été mis sur pied : chaque groupe (composé de trois ou quatre élèves) avait la responsabilité d'une compostière. Le groupe accumulait des points selon sa participation (collecte des restes de collation, publicité pour inciter les quatre foyers à participer, jeux-questionnaires, etc.). Pour la session du printemps, on a ajouté des activités, afin d'effectuer certaines expériences sur : les semis intérieurs, la croissance de végétaux avec du compost et des produits organiques (en comparaison avec des produits de synthèse). Il fallait aussi estimer le nombre de vers rouges occupant une compostière.

Commentaires reçus des élèves

Tous les élèves sont unanimes : cette activité devrait être offerte à nouveau l'année suivante. Les élèves ont tout particulièrement apprécié ces éléments : l'acquisition de nouvelles connaissances, les découvertes, les semis intérieurs, la germination de luzerne, le concours, les jeux-questionnaires, l'acquisition d'une nouvelle attitude et de nouveaux champs d'intérêt. Plusieurs élèves ont soulevé le fait que l'activité devait être mieux structurée afin que les participants soient informés à l'avance du contenu et du déroulement de l'activité hebdomadaire.

Les élèves ont exprimé les souhaits suivants :

- apprendre à faire pousser des arbres indigènes ;
- disposer d'un système d'éclairage spécial pour les semis ;
- apprendre à faire pousser des champignons ;
- faire plus souvent l'activité ;
- avoir des équipes plus nombreuses pour mieux se répartir le travail ;
- s'assurer qu'une équipe s'occupe de la compostière les lundis, pour éviter les mouches qui prolifèrent lorsque les restes de collation ne sont pas recueillis chaque jour.

Les recommandations pour l'année 1999-2000 étaient de :

- poursuivre l'utilisation de quatre compostières sous la responsabilité d'élèves du foyer des plus grands ;
- prévoir plus de temps de préparation pour l'activité ;
- reprendre la formule du concours et des jeux-questionnaires ;
- offrir trois sessions de dix semaines chacune ;
- obtenir des commanditaires pour la remise de prix aux élèves (il peut s'agir d'une sortie éducative en lien avec l'environnement et la nature, d'un livre ou d'un document sur le sujet ou encore d'une fête quelconque) ;
- déterminer s'il est préférable ou non de combiner l'activité de jardinage et celle du compostage.

3. Conclusion

L'éducation relative à l'environnement a sa place dans l'école, ce lieu de vie et d'apprentissage. La citation suivante reflète bien son importance et traduit cette complicité nature-culture qui sous-tend les activités décrites dans le présent article.

> Il faudra pour que la vie sur terre retrouve sa splendeur
> une grande alliance entre culture et nature,
> dans laquelle savoir et sagesse populaires
> devront jouer un rôle aussi important
> que les immenses progrès effectués
> dans les domaines scientifiques et technologiques.
>
> Frederico Mayor,
> directeur général de l'Unesco (1996)

Ressources complémentaires

BEAUCHAMP, A. (1996). *De la terre et des humains : regards écologiques*, Montréal, Éditions L'Essentiel.

DEGLER, T. et D. LEE (1990). *The Canadian Junior Green Guide*, Toronto, McClelland & Stewart Inc.

DE KONINCK, M.C. *et al*. (1994). *Forêt verte, planète bleue*, Québec, Éditions Fides et Musée de la Civilisation.

DENNEE, J., J. PEDUZZI et J. HAND (1995). *In the three sisters garden : Native American stories and seasonal activities for the curious child*, Vermont, Montpelier, Food Works.

DUMAS, M. (1996). *Les vers : des croyances populaires au lombricompostage*, Montréal, Éditions Berger.

Green Teacher – Education for Planet Earth (revue trimestrielle) Toronto[2].

HAND, J. et C. PEDUZZI (1995). *The Wonderful World of Wigglers : Exploring the mysteries of the mighty earthworm through stories and activities for the curious child*, Vermont, Montpelier, Food Works.

HERVÉ, A. (1989). *Merci la Terre*, Paris, Éditions Jean-Claude Lattès.

MASON, A. (1991). *La classe verte : 101 activités pratiques sur l'environnement*, Montréal, Éditions de la Chenelière.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

SUZUKI, D. et E. FERNANDES (1993). *Nature in the Home*, Toronto, Stoddart.

VALLÉE, M.L. et Y. GAGNON (1994). *Un jardin avec Aristott : une histoire-guide sur le jardinage écologique pour les jeunes à partir de 9 ans*, Saint-Didace, Éditions Colloïdales.

2. Note : Pour information ou pour abonnement à la revue *Green Teacher – Education for Planet Earth* (revue trimestrielle) : 95, Robert Street, Toronto (ON) M5S 2K5 ; téléphone : (416) 960-1244 ; télécopieur : (416) 925-3474.

CHAPITRE 11

LA PÉDAGOGIE DU PROJET ARTISTIQUE
UN PARCOURS TRANSVERSAL

Stéphane Dussault
Université du Québec à Montréal
et Commission scolaire de Montréal
Moniques Richard
Université du Québec à Montréal

À l'heure de la réforme de l'éducation, nous croyons que la pédagogie du projet permet d'intégrer les compétences transversales, telles que formulées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 1999), dans une démarche créatrice liée au projet artistique. Dans cette présentation, nous décrivons notre parcours transversal entre la réforme du curriculum scolaire, l'approche du projet d'intégration et la didactique des arts plastiques. Ce parcours s'inscrit dans une recherche collaborative (Richard, 1999) qui se déroule à l'école primaire Les Petits Castors, de la Commission scolaire Marie-Victorin. Cette école pratique la pédagogie du projet. Nous définirons d'abord la notion de compétences transversales ; nous décrirons ensuite les phases de la pédagogie du projet d'intégration ; puis nous définirons et illustrerons des séquences d'intervention pédagogique en arts

plastiques, mises sur pied par l'équipe de recherche. Finalement, nous dresserons un bilan de ce parcours et dégagerons quelques trajets qu'il semble urgent d'explorer afin de mieux nous engager dans la réforme, à la fois en continuité et en changement.

1. Les compétences transversales

Dans le nouveau programme de formation, les compétences transversales se définissent comme des compétences approfondies qui permettent « d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses. [Elles] sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de l'ordre de la communication » (MEQ, 1999, p. 13). Énumérons quelques exemples de compétences liées à diverses capacités : traiter des informations, résoudre des problèmes, porter un jugement critique, exploiter sa créativité, concevoir et mener des projets à terme, s'approprier les technologies de l'information et de la communication, communiquer, affirmer son identité, respecter la diversité et la différence.

De plus, les domaines d'expérience de vie cernés dans le programme rassemblent des apprentissages fondamentaux liés aux dimensions importantes, qui rejoignent l'élève dans sa vie quotidienne. Ils concernent sa vision du monde, son identité, son bien-être et ses relations sociales, l'éducation à l'environnement, aux médias et à la consommation.

Selon nous, ces compétences et ces domaines, qui relèvent de plusieurs approches pédagogiques et de divers champs de connaissance, s'insèrent déjà dans notre approche des arts et de la pédagogie du projet. Nous démontrerons qu'ils sont intégrés au trajet artistique, par l'intermédiaire de la pédagogie du projet d'intégration et l'apport des séquences d'intervention pédagogique que nous avons mises sur pied.

2. La pédagogie du projet

L'approche du projet d'intégration, telle qu'elle a été conçue par Angers et Bouchard (1984), sert de modèle de référence à l'école primaire alternative Les Petits Castors. Elle procède par une série de phases. L'année s'amorce par des mises en situation variées qui permettent d'explorer un champ d'études annuel. Cette première phase s'accompagne d'une carte d'exploration, tracée à partir des mots clés issus des activités exploratoires, du regroupement des concepts dégagés de la carte en ensembles ainsi que de l'identification de pistes de recherche. Après cette phase de sélection et de modélisation, les élèves travaillent en collaboration à des projets individuels ou d'équipe, à partir des pistes dégagées. La réalisation d'un projet com-

prend le choix d'une proposition, la formulation de questions, la collecte d'informations, la planification du travail, la réalisation de diverses productions informatives ou créatives, la communication du projet aux pairs, la critique et l'autoévaluation. À la fin de l'année, les groupes scolaires montent un projet collectif qui dresse un bilan des acquis annuels liés au champ d'études.

Au cours du cheminement de l'élève dans cette école, divers champs d'études seront explorés ; ces derniers recoupent de nombreux contenus thématiques liés aux domaines de vie. Cette phase exploratoire s'apparente d'ailleurs à la résolution de problèmes, une des compétences d'ordre intellectuel relevées. Les deux ou trois projets réalisés chaque année permettent aux élèves d'intégrer toute une série de compétences transversales et d'acquérir des habiletés variées. Notamment, une activité réflexive s'engage au cours de l'évaluation des apprentissages par les élèves, qui porte autant sur l'approche et sur la forme que sur les contenus des projets.

Hubert explique à ses copains les mélanges de couleur.

3. Les séquences d'intervention pédagogique

Depuis quelques années, nous travaillons à l'élaboration de séquences d'intervention pédagogique à l'école Les Petits Castors afin d'intégrer les arts plastiques à l'approche du projet. L'élaboration de la présente séquence

s'inscrit dans le contexte plus large d'une recherche collaborative menée par Moniques Richard, professeure à l'UQAM, et son équipe composée principalement d'étudiants au baccalauréat en arts visuels (cheminement enseignement), et à la maîtrise en arts visuels et médiatiques (concentration éducation). Cette recherche vise le développement d'un modèle du projet artistique, adaptable à différents milieux scolaires.

Richard, Cloutier et Dussault (1999) ont proposé une première description de la séquence d'intervention pédagogique, adaptée aux besoins de l'approche spécifique du projet d'intégration. La séquence, enrichie depuis, lors d'interventions aux Petits Castors ainsi que dans d'autres écoles, comporte aujourd'hui six volets distincts.

Elle débute par une *recherche documentaire* qui vise à colliger une documentation variée, à partir d'une proposition liée au champ d'études. Cette documentation sert dans des volets subséquents. Les élèves peuvent contribuer à cette étape en apportant des objets, des livres, des photographies ainsi que tout autre document pertinent. La séquence se poursuit par un *atelier technique* où un genre visuel, une notion plastique ou un concept artistique sont dégagés de la recherche documentaire, puis suivis d'une exploration extensive du concept et d'un échantillonnage de techniques et de matériaux. Ces deux volets permettent d'élargir les référents culturels de l'élève en puisant à diverses sources : histoire de l'art, art contemporain, design, culture populaire, « patrimoine ethnographique », « répertoire médiatique » (MEQ, 1999), parmi d'autres. Ils permettent d'acquérir un vocabulaire et des gestes précis ; ils ouvrent à diverses catégories de production visuelle.

Un *atelier thématique* facultatif permet ensuite d'intégrer, autour d'une « proposition », les notions acquises précédemment. Ce volet comporte une mise en situation, un retour sur la recherche documentaire et l'atelier technique, une réalisation plastique et une activité d'appréciation. Il s'apparente à l'approche pédagogique traditionnelle en arts plastiques, telle que présentée dans l'ancien et le nouveau programme, tout en s'articulant aux autres volets.

Une *clinique* permet ensuite de « répondre aux besoins spécifiques des élèves en fonction de leur projet respectif, et de suivre le transfert et l'intégration des connaissances acquises. Les consultants en art aident l'élève ou l'équipe à trouver ses propres solutions au problème plastique posé par le choix du projet et des objectifs en art » (MEQ, 1999, p. 50). Quant au *tutorat*, il incite également quelques élèves par classe à réinvestir les notions apprises en atelier technique ou thématique mais, cette fois, en les transmettant à leurs pairs sous forme d'explications et de démonstrations. Divers moyens peuvent faciliter le transfert des apprentissages sous forme d'affiches, de glossaires, de notes, de jeux-questionnaires, etc.

La séquence se poursuit par un *atelier critique* qui « engage une réflexion sur la démarche artistique [...] par une rétroaction sur les activités et une évaluation de groupe. Il peut prendre la forme d'une exposition, d'un

jury de sélection, d'une communauté philosophique, etc. » (MEQ, 1999, p. 50). Il peut se combiner aussi à la présentation du projet collectif de fin d'année. Ce volet met l'accent sur l'appréciation esthétique et le jugement critique ; il permet à l'élève de s'interroger sur l'art en tant que pratique culturelle, outil de connaissance et forme d'expression.

4. Les compétences et la séquence d'intervention

Afin d'expliciter le plus clairement possible comment notre séquence d'intervention pédagogique intègre les compétences transversales, nous examinerons quelques exemples d'ateliers d'arts plastiques, menés à l'école Les Petits Castors. Ces activités recourent aux divers volets de la séquence.

4.1. Des réalisations en art postal

Un exercice sur l'écriture illustre bien l'emboîtement des volets documentaire, technique et thématique de la séquence. Tout d'abord, une recherche documentaire permettait d'explorer les formes riches et multiples de la graphie et de l'écriture. En atelier technique, des échantillons d'écriture et de mise en pages étaient fabriqués. Puis, au cours de deux ateliers thématiques différents, les notions acquises étaient réinvesties dans des réalisations d'art postal : la première se concentrait sur l'aspect externe de l'enveloppe et explorait l'invention d'un timbre, les manières d'adresser une missive ; l'autre s'attardait à la lettre et à ses codes, graphique et esthétique, de même qu'à la fonction d'un code secret dans la lettre proprement dite. Dans ce type d'activité, nous pouvons retrouver des compétences transversales relatives à la communication, telles que communiquer un message de façon claire et précise et expliciter les différents éléments de la communication, tout en sollicitant l'imaginaire.

4.2. Le corps comme perspective artistique

Dans ce projet, les interventions visaient à amener les élèves à interpréter les formes et les couleurs internes du corps humain dans une réalisation plastique. La séquence débutait par une recherche documentaire liée aux compétences d'ordre intellectuel. En effet, la présentation de l'activité aux élèves demandait une préparation documentaire importante : un écorché, mannequin employé dans les cours de biologie, des planches d'anatomie et diverses formes de documentation visuelle. Au cours de l'atelier thématique, les élèves étaient appelés à exploiter l'information visuelle dans la réalisation et à résoudre le problème de l'interprétation artistique de l'anatomie, tout en exploitant leur créativité.

4.3. Les autoportraits technologiques

Dans cette activité, les élèves devaient aborder la production d'une autoreprésentation au moyen de différents supports technologiques, dont le télécopieur, le photocopieur et l'ordinateur. Un volet technique comportait l'apprentissage de base de l'utilisation des technologies. L'atelier thématique offrait aux élèves l'occasion de réinvestir les apprentissages dans la réalisation d'autoportraits hybrides. Cette activité, liée aux compétences d'ordre méthodologique, demandait une certaine maîtrise des technologies de la communication et une approche de travail méthodique et efficace.

4.4. Une visite à l'atelier de céramique

Au moment d'organiser une visite à l'atelier de céramique de l'UQAM, les élèves ont mis à contribution des compétences d'ordre personnel et social. Ils devaient prévoir le trajet, demander les autorisations parentales nécessaires et, faute de suffisamment de places, choisir démocratiquement ceux qui effectueraient la visite. De retour à l'école, les élèves choisis s'engageaient à transmettre à leurs pairs les connaissances acquises durant la visite à l'atelier. À l'université, ils ont été accueillis et guidés par des étudiants du baccalauréat en enseignement des arts. Il s'agit ici du volet tutorat de notre séquence d'intervention pédagogique.

4.5. Clinique et atelier critique

Ces deux volets de la séquence permettent aux élèves de mettre en pratique des compétences relatives à la méthodologie et au travail intellectuel. Par la clinique de projets, l'intervenant en arts plastiques peut répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'élaboration d'un projet, tout en le guidant dans la conception, la planification et l'exécution des aspects pratiques, plastiques et esthétiques d'une réalisation. Il peut s'agir de production d'affiches, de maquettes, de structures résumant le travail d'une classe, de décors pour une présentation, de costumes, d'éclairages, etc. Par exemple, à la suite des interventions sur l'écriture décrites précédemment, les élèves ont réinvesti leurs acquis dans leur production d'affiches accompagnant la présentation de projets.

L'atelier critique peut s'insérer dans diverses situations. Il s'agit essentiellement de permettre à l'élève et à son groupe d'engager une réflexion sur la démarche et la production d'une réalisation, ou d'un événement, et de s'interroger sur les valeurs exprimées dans un travail ou dans la production d'un artiste. Ainsi, après un atelier thématique sur la réalisation d'autoportraits, des élèves ont formé un jury d'évaluation afin de sélectionner des

productions pour une exposition dans une galerie didactique en milieu universitaire. Ils ont eu à formuler leurs critères et à justifier leur choix auprès des pairs.

5. Bilan du parcours

De notre incursion à travers la réforme des programmes, la pédagogie du projet d'intégration et la didactique des arts plastiques, nous avons retenu certaines pistes de réflexion. D'abord, nous constatons l'ouverture des programmes à plusieurs approches pédagogiques, dont la pédagogie du projet, et à divers champs du savoir. Mais l'amalgame de toutes ces approches et de tous ces contenus, qui ne sont nulle part clairement définis ou articulés entre eux, ne facilite pas leur compréhension et leur utilisation en milieu scolaire. Quant au nouveau programme en arts plastiques, sa structure semble plus axée sur le projet de l'enseignant que sur celui de l'élève. À notre avis, il ne va pas assez loin dans l'appropriation de la démarche d'apprentissage et des contenus par l'élève. Par contre, il s'ouvre à d'autres sources d'imageries, comme l'ethnographie ou les médias.

Quant à la pédagogie du projet, telle qu'elle est mise en œuvre à l'école Les Petits Castors, elle semble plus généralement axée sur les compétences d'ordre méthodologique et intellectuel que celles qui sont liées à l'esthétique et à la démarche créative. Nous croyons que l'utilisation de la séquence d'intervention pédagogique en arts plastiques permet d'élaborer une approche plus créatrice et d'utiliser toute la variété des compétences transversales. De plus, elle permet de développer les aspects esthétiques et critiques des différents modes de représentation déjà employés dans les phases du projet, tels que : carte, affiche, croquis, bande dessinée, etc., et d'en introduire de nouveaux, par exemple l'échantillon et le carnet. Par le fait même, elle élargit la notion d'art scolaire. La recherche documentaire contribue également à cet élargissement en puisant à d'autres sources telles que la culture populaire, l'art contemporain et les médias d'information.

Selon nous, dans le cadre de la réforme, il faudrait poursuivre la recherche et explorer le modèle de pratique des séquences d'intervention pédagogique, en continuité avec la démarche du projet mise en place à l'école Les Petits Castors ainsi qu'avec la spécificité du projet artistique. Il faudrait également exporter et adapter les arts plastiques que nous mettons sur pied aux Petits Castors, de même que son esthétisme plus éclectique, vers d'autres milieux scolaires, alternatifs ou « réguliers », préscolaires, primaires et secondaires, afin d'atteindre l'objectif et contribuer au changement amorcé par la réforme scolaire.

Bibliographie

ANGERS, P. et C. BOUCHARD (1984). *La mise en œuvre du projet d'intégration*, Montréal, Bellarmin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation.

RICHARD, M. (1999). *Développement d'un modèle de pratique du projet artistique*, Recherche subventionnée par le CRSH, document inédit.

RICHARD, M., D. CLOUTIER et S. DUSSAULT (1999). « Développement d'un modèle pratique et interactif pour l'exploration des arts dans la pédagogie du projet », dans F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels Montréal 1998*, Sherbrooke, Éditions CRÉA.

CHAPITRE

DES ÉLÈVES PHILOSOPHENT EN PUBLIC SUR LES MATHÉMATIQUES

Richard Pallascio
CIRADE, Université du Québec à Montréal
Pierre Sykes
CIRADE
France-Line Carbonneau
École Rose-des-Vents
Commission scolaire de Montréal

Dix élèves de l'école Les Petits Castors ont réalisé une première en acceptant de venir philosopher sur les mathématiques (Daniel, Lafortune, Pallascio et Roy, 1998 ; Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a) devant des parents et des enseignants d'écoles alternatives. Nous allons rapporter la démarche suivie par les élèves, avant et pendant l'atelier, de même que les échanges de vues avec les participants.

1. Avant l'atelier

Les élèves (Fanie, Katy, Geneviève, Tommy, Samuel, Guillaume L., Guillaume R., Alexandre, Gabriel et Laurent) ont d'abord lu un extrait d'un roman philosophique (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996b, p. 27-33), En résumé, ce roman raconte l'histoire des jumeaux Mathilde et David et de leurs copains à l'école, des élèves de cinquième et sixième années. Les personnages du roman, des enfants du même âge que les élèves participants, se posent des questions au sujet des mathématiques. Dans l'épisode en question, les élèves-personnages se demandent si les animaux peuvent penser et, pourquoi pas, faire des mathématiques !

Le questionnement des personnages trouve un écho chez les élèves participant à la communauté de recherche. Après la lecture à voix haute de l'extrait du roman, les élèves sont invités à poser les questions que cette lecture a suscitées chez eux. Voici la liste de ces questions, le nom de l'enfant qui pose la question étant placé entre parenthèses :

1. Qu'est-ce qu'une métaphore ? (Geneviève)
2. Pourquoi, nous les humains, sommes-nous dans la classe des mammifères ? (Tommy)
3. Est-ce que les animaux peuvent vraiment penser et calculer ? (Gabriel)
4. Est-ce que les animaux peuvent faire des mathématiques ? (Alexandre)
5. Pourquoi dire que les mathématiques, c'est une jungle ? (Guillaume L. et Fanie)
6. Les animaux pensent-ils vraiment de la même manière que nous ? (Guillaume R.)
7. Pourquoi les vers de terre ne pensent pas ? (Samuel)
8. Pourquoi, lorsque les animaux se font la guerre, ils se divisent ? (Katy)
9. Pourquoi n'y a-t-il pas beaucoup de mathématiciennes ? (Gabriel)
10. Les animaux peuvent-ils mesurer le danger ? (Alexandre)
11. Pourquoi on compare les animaux de la jungle aux mathématiques ? (Guillaume L.)
12. La science peut-elle déterminer le nombre maximal de chatons d'une portée ? (Laurent)
13. Quand quelqu'un est en difficulté, pourquoi parfois on cherche à le coincer (embêter) ? (Fanie)

Après discussion et vote, les élèves ont retenu comme question sur laquelle réfléchir une fusion des questions 3, 4 et 6 : « Est-ce que les animaux peuvent vraiment calculer ? Est-ce que les animaux peuvent faire des maths ? Les animaux pensent-ils vraiment de la même manière que nous ? »

2. Pendant l'atelier

La lecture a été reprise devant des adultes, afin de faire voir les liens entre le contenu du roman et les questions des élèves. Les questions ont été dévoilées et l'on a annoncé celles qui étaient retenues. Cette partie de la démarche *Philosophie pour enfants* avait été réalisée à l'avance afin de permettre aux animateurs de préparer la communauté de recherche, laquelle s'est faite uniquement sur place.

Dans un premier temps, en équipes de deux, les élèves avaient un problème mathématique à résoudre, différent d'une équipe à l'autre, par exemple : « Mon âge est un multiple de 2 et de 5. L'année prochaine, mon âge sera un multiple de 3. Mon fils a 40 ans. Quel est mon âge ? » Ces problèmes du niveau scolaire des élèves sont en fait un contexte qui les amène à penser à ce qu'ils font pendant la résolution d'un problème, tout en essayant de comprendre la situation à résoudre, autrement dit de lui donner du sens.

Une fois cet exercice achevé, les élèves, divisés en deux groupes, ont pour mission de placer dans deux grands cercles tracés au sol, dotés d'une intersection, une liste de verbes d'action que les êtres humains peuvent réaliser, d'une part, et que les animaux peuvent réaliser, d'autre part. Si des actions sont réalisables par les deux groupes, le signet en question est placé dans l'intersection. Les verbes d'action étaient les suivants : inventer, trouver une solution à un problème de mathématiques, connaître, savoir que l'on connaît des choses, trouver une explication, calculer, construire une habitation, construire une figure géométrique, mesurer le danger, mesurer des distances, additionner et soustraire, dialoguer, être stressé, faire des comparaisons, bien voir la nuit, utiliser des critères, se questionner, faire attention aux autres, jouer, pleurer, obéir, chasser.

Évidemment, l'activité de résolution de problèmes mathématiques a permis aux élèves de prendre conscience de ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils font des mathématiques et de mieux distinguer les ressemblances et les différences entre des activités animales et humaines.

Pour soutenir l'activité des personnes chargées de l'animation, un plan de discussion est proposé dans le guide d'accompagnement *Les animaux pensent-ils ?* (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a, p. 40).

- Donne un exemple de chose que tu connais bien. Peux-tu décrire cette chose à une autre personne ? Peux-tu la comparer à d'autres choses qui lui ressemblent ou qui en diffèrent ? Peux-tu évaluer son utilité pour toi ? Est-ce que tu sais que tu connais cette chose ?
- Donne un exemple de chose que, disons, tu crois que les chats connaissent. Penses-tu que les chats peuvent décrire cette chose à un autre chat ? Penses-tu qu'ils peuvent la comparer mentalement à d'autres choses similaires ou différentes ? Penses-tu qu'ils peuvent évaluer son utilité ? Penses-tu qu'ils savent qu'ils connaissent cette chose ?

- Crois-tu que les chats pensent ?
- Crois-tu que les chats pensent de la même façon que les humains pensent ?
- Quelle est la différence entre la forme de pensée des animaux et celle des humains ?
- Crois-tu que les gros animaux pensent plus ou mieux que les petits animaux ? Par exemple, crois-tu que les baleines pensent plus ou mieux que les vers de terre ? Pourquoi ?
- En quoi la grosseur ou la forme d'un animal pourrait-elle influencer la capacité de penser des animaux ?
- Crois-tu que la classe (mammifère, poisson, oiseau, reptile, etc.) à laquelle appartient l'animal a quelque chose à voir avec sa capacité de penser ? Explique-toi.
- Si les humains sont des mammifères, comme certains animaux, cela veut-il dire que la capacité de penser de l'un est identique à celle de l'autre ? Donne des arguments pour appuyer ton point de vue.
- Crois-tu qu'une petite personne (par exemple un enfant) est moins capable de « bien penser » qu'une grande personne (par exemple un adulte) ?
- En quoi la taille d'une personne pourrait-elle être reliée à sa capacité de penser ?
- Lorsqu'on parle de la capacité de « bien penser », quels sont les critères en jeu ?
- Une personne qui a la capacité de bien penser a-t-elle automatiquement la capacité de faire des mathématiques ? Explique ton point de vue.
- Une personne qui a la capacité de faire des mathématiques a-t-elle automatiquement la capacité de bien penser ? Explique ton point de vue.
- D'après toi, les animaux peuvent-ils compter ? peuvent-ils faire des mathématiques ? Sur quoi te bases-tu pour faire ces affirmations ?

Voici quelques extraits du dialogue philosophique réalisé par les élèves participants, avec en italique les commentaires des animateurs qui s'adressaient aux participants afin de mettre en évidence les habiletés de pensée supérieures pratiquées par les élèves :

- *Dans une équipe, vous avez dit que mesurer les distances, c'est propre aux êtres humains, et, dans l'autre équipe, que c'est une activité commune avec les animaux. Pouvez-vous vous expliquer davantage ?*
- Si je suis un animal et que je ne sais pas mesurer les distances, je vais entrer dans le mur.
- L'animal n'est pas obligé de mesurer la distance pour tourner ; il va avancer, il voit et il sait qu'il peut tourner.
- Mais il sait qu'il va foncer dans le mur, il sait qu'il va avoir un accident, il sait combien de distance il y a entre lui et le mur, alors il calcule combien de pas...
- Bien moi, je dis qu'il ne s'agit pas vraiment de mesurer. Mettons qu'il court un kilomètre, il n'est pas assez intelligent pour savoir qu'il a parcouru un kilomètre.

- *Sur quel critère se base-t-on quand on dit « j'ai parcouru un kilomètre » ?*
- Ben, ça c'est mesurer.
- Ca dépend ! Comme mesurer le danger, ça a une autre signification.
- *Est-ce qu'il y a une différence entre mesurer une distance et mesurer le danger ?*
- Les critères peuvent changer.
- L'unité de mesure va changer.
- Un animal peut mesurer le danger, mais on ne peut pas se mettre dans sa tête pour savoir s'il est capable de mesurer une distance, par exemple s'il est à une demi-journée de son terrier.
- As-tu déjà vu un animal en train de mesurer sa distance ?
- Non, mais en as-tu vu un qui ne le faisait pas ?
- On dit que les animaux ont un territoire. Si c'est sa cour, ça lui appartient et s'il voit un chat entrer dans sa cour, il va courir après.
- Mais mesurent-ils avec des unités de mesure ou autrement ? Peut-être qu'on n'a pas découvert leur façon de calculer !
- *Est-ce qu'il s'agit de calcul ou de mesure ? Que veut dire calculer ?*
- Compter : 1, 2, 3...
- Calculer, c'est aussi faire des équations.
- *Que veux-tu dire ?*
- Comme Guillaume le disait tantôt, c'est comme si l'animal mesurait le périmètre de son territoire ; quand il va voir un ennemi qui va entrer, il va savoir tout de suite que c'est son territoire et que l'autre n'a pas le droit d'entrer.
- *Alors l'animal fait-il une équation ?*
- Ben oui, il va savoir, il va calculer son territoire.
- *Revenons, si vous voulez, à notre question de départ : Est-ce que les animaux peuvent faire des maths ? Alors, que veut dire faire des maths ?*
- Résoudre des problèmes.
- Construire des formes géométriques.
- Faire des fractions.
- Comprendre des matières, comme les fractions, la logique, la géométrie...
- *Alors la compréhension est en jeu là aussi ! Mais est-ce que la compréhension inclut les maths ou si c'est les maths qui incluent la compréhension ?*
- C'est les maths qui incluent la compréhension.
- *Pourquoi ?*
- Parce que les maths, c'est plus gros ; parce que... Non, non, c'est la compréhension qui est plus grande que les maths.
- *Peux-tu expliquer pourquoi ?*
- On peut dire c'est quoi un quadrilatère, mais on ne sait pas pourquoi.
- Moi je dis que les maths incluent la compréhension ; quand notre prof nous dit de faire un problème, il faut qu'on le comprenne, sinon cela ne sert à rien.

- *Cela veut-il dire que les maths incluent la compréhension ? On parle ici d'une implication, d'une inclusion logique entre deux concepts dont on parle souvent en même temps, mais sans chercher à les démêler. Est-ce que comprendre veut dire la même chose que faire des maths ?*
- Ben non ; je peux comprendre 20 fois plus de choses que je peux faire des maths. Mettons, en français, je peux comprendre une loi particulière et ce n'est pas des maths.
- Peut-être la compréhension et les maths vont ensemble. Y en a pas un qui mange l'autre.
- Les maths sont une partie des connaissances ; il y a une partie des maths que l'on comprend et une autre que l'on ne comprend pas.
- Quand je suis entrée en maternelle, je ne connaissais pas les nombres à virgule.
- *Donc, au niveau individuel, il y a des choses que l'on connaît et d'autres, non. Mais au niveau de l'humanité, se peut-il qu'il y ait des connaissances que l'on ne comprenne pas encore ?*
- Ben, je pense aux trous noirs, en sciences. On sait que ça existe, mais on ne les comprend pas nécessairement.
- Il y a des connaissances mathématiques pour lesquelles on n'a pas de preuve.

3. Discussion avec les participants

À la suite de la communauté de recherche réalisée devant un public, les observateurs étaient invités à poser des questions aux animateurs et aux enfants.

Q : Y a-t-il des temps d'arrêt pour faire le point avec les élèves sur ce qu'ils ont appris ?

R : Dans la démonstration qui précède, nous avons eu recours à plusieurs outils de développement d'une pensée critique : établir des différences et des ressemblances, donner des définitions, préciser les critères à l'appui d'une affirmation, etc. Et c'est dans la discussion que le travail d'apprentissage se réalise. Les élèves sont invités à donner leurs critères, à préciser sur quoi ils se basent pour dire telle ou telle chose. Par exemple, une élève était en train de donner une explication et, tout en parlant, elle s'est aperçue qu'elle défendait le point de vue contraire. Elle s'est autocorrigée, ce qui est une habileté liée à la pensée critique. Parfois, on va le souligner en cours d'action ; on précise les habiletés de pensée qui ont été développées pendant la discussion. À la fin de l'année, ils sont en mesure de les identifier par eux-mêmes et de donner des exemples tirés de leur dialogue.

Q : Les élèves font-ils des recherches, des lectures, entre les rencontres, afin d'alimenter le prochain échange ?

R : Cela dépend de leur intérêt. Récemment, la question était : « Est-ce qu'un astronaute a besoin de la logique dans son métier ? » Le thème était donc la logique. Les élèves se sont donné la tâche de construire une maquette de vaisseau spatial tout en se demandant ce qui est logique dans cette opération. Une activité vient souvent supporter leur réflexion. On se sert aussi de la technique des mots-clés pour la recherche d'informations, par exemple sur Internet.

Q : Y a-t-il des activités pour les élèves du premier cycle ?

R : Il y a des romans philosophiques pour tous les âges, de la maternelle jusqu'au collégial, mais pas encore sur les mathématiques et les sciences. Nos romans ne s'adressent qu'aux jeunes de 8 à 13 ans.

Q : La philosophie n'a pas de fin ; cela ne frustre-t-il pas les enfants ?

R : L'approche est constructiviste, où chacun est invité à construire sa propre représentation de ce que sont les mathématiques, de ce que signifie résoudre des problèmes mathématiques. Personne n'a de réponse toute faite. Dans la petite société constituée par le groupe d'élèves, que nous appelons une communauté de recherche, chacun peut raisonner sur des concepts, transformer un peu sa façon de voir la réalité qui l'entoure, le rôle des mathématiques dans la vie, etc. En philosophant, les élèves se rendent compte que c'est le flux des échanges qui est important, peut-être pas les réponses, lesquelles peuvent changer selon les contextes.

Les animaux savent-ils compter ? La chatte sait si elle a transporté tous ses petits en sécurité. Comme le disait un enfant, on n'est pas dans la tête de l'animal. Ce sont des questions relativement complexes. Et il n'y a pas de réponse absolue.

Q : Les élèves ont-ils aussi d'autres périodes de mathématiques ?

R : Oui, cette activité de réflexion sur les mathématiques ne remplace pas les autres activités courantes d'apprentissage des mathématiques. Elle cherche à leur donner davantage de sens.

Q : Vous les enfants, qu'est-ce qui vous a intéressés dans cette activité de philosophie ?

R : Moi j'ai commencé en troisième année après un essai avec Pierre ; j'ai aimé ça, puis j'ai continué. Là, j'en fais sur Internet avec d'autres classes du Québec et de France.

R : Moi j'aime communiquer avec d'autre monde, en train de se poser des problèmes, puis essayer de les résoudre.

4. Témoignage

Un enseignant dans une école alternative, présent lors de cette communauté de recherche, a rendu le témoignage suivant, en s'adressant aux jeunes philosophes :

> Là, je vais vous dire que j'ai appris beaucoup de choses en vous écoutant, parce que moi je ne pensais pas que les animaux calculaient. Puis j'ai pris conscience, en vous écoutant parler, que les animaux calculaient, surtout quand un enfant a parlé de son habitat, de la mesure de sa distance par rapport à son habitat, de son territoire. Un élève a parlé des pieds, de calculer avec ses pieds. Moi je me souviens, quand j'étais jeune, on ne mesurait pas avec des mètres, ni avec des centimètres, on mesurait avec des pieds. Si les animaux le font, pourquoi pas nous autres. J'ai appris beaucoup en vous écoutant parler. Merci !

5. Conclusion

Par cette communauté de recherche sur les mathématiques, devant un public, des élèves ont illustré une démarche réflexive où ils mettent en action des habiletés de pensée supérieure, développent des compétences transversales telle l'exercice d'une pensée critique et donnent ainsi un sens profond à leurs apprentissages en mathématiques.

Bibliographie

DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et A. ROY (1998). « La coopération et les activités réflexives sur les mathématiques », dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation : pour mieux vivre ensemble !* Anjou, Éditions Nouvelles, p. 52-63.

DANIEL, M-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996a). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences,* Québec, Le Loup de Gouttière.

DANIEL, M-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996b). *Les aventures mathématiques de David et Mathilde,* Québec, Le Loup de Gouttière.

CHAPITRE

13

DES JEUNES DE 11 ANS DIALOGUENT SUR LE WEB AU SUJET DES MATHÉMATIQUES[1]

Richard Pallascio
CIRADE, Université du Québec à Montréal

De jeunes élèves peuvent-ils développer une pensée critique et créative avant même d'avoir développé une pensée formelle, dans son sens piagétien ? Dewey (1933) utilisait l'expression de « pensée réflexive », en opposition à la pensée spontanée, voulant désigner par là « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Connaître l'origine de ses idées – les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière – libère l'individu d'une rigidité intellectuelle ; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et agir sur elles est source de liberté intellectuelle. Connaître les conséquences de ses idées, c'est connaître leur sens, puisque,

1. Ce texte a paru dans la revue *Instantanés mathématiques 2000, XXXVI*(2), p. 4-17. Reproduit avec l'autorisation de l'APAME.

comme Dewey en était convaincu, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans l'effet qu'elles ont sur le comportement individuel et sur le monde. Pour plusieurs tenants du développement des instruments nécessaires à la mise en œuvre d'une pensée critique chez l'apprenant, c'est l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive qui annonçait les travaux ultérieurs sur le sujet réalisés au cours des cinquante dernières années.

Plus près de nous, le nouveau curriculum québécois prévoit, dans son programme des programmes, mettre les élèves en situation de travailler le développement de compétences transversales d'ordre intellectuel, telles que « faire preuve de jugement critique » et « exploiter sa créativité » (MEQ, 1999).

Plusieurs auteurs (Lipman, Sharp et Oscanayan, 1980 ; Slade, 1996) défendent la position que de très jeunes élèves peuvent acquérir des habiletés de pensée supérieures, à la condition qu'on les place dans un contexte leur permettant d'exercer une pensée critique et créative. À la suite des recherches portant sur différentes dimensions liées à la *Philosophie pour enfants* appliquée aux mathématiques (Pallascio, Lafortune et Daniel, 2000), nous avons mis à l'essai une communauté philosophique virtuelle réunissant des groupes d'élèves de 10-11 ans au Québec et en France, qui discutent sur des questions reliées aux mathématiques dans un forum de discussion sur Internet. Nous rapporterons leurs échanges de vues, où se manifeste une pensée critique et créative.

1. La pensée critique et créative chez les enfants

Certains auteurs (Gruber et Vonèche, 1976) estiment que le développement d'une pensée complexe ne peut se produire qu'après l'émergence d'une pensée formelle : « [...] à un niveau postformel, la pensée en viendrait à porter sur les processus de connaissance comme tels. Il y aurait de ce fait, selon ces mêmes auteurs, un changement qualitatif de la pensée puisqu'elle passerait de la logique à l'épistémologie » (Baffrey-Dumont, 1999, p. 33). On parle alors d'une pensée postformelle, laissant entendre que ce type de pensée s'appuie principalement sur des capacités logico-déductives et que, sans celles-ci, il est vain de chercher à développer ce type de pensée : « petit à petit, la pensée de l'enfant va devoir conquérir l'objectivité (dissociation moi/réalité), la réciprocité (qui suppose une différenciation de point de vue) et la relativité (qui fait que chaque objet doit être compris en fonction des autres). Ces trois éléments constituent, selon nous, des prérequis à une pensée postformelle. Ceux-ci s'installeront par l'intermédiaire de la coopération et de la prise de conscience » (Baffrey-Dumont, 1999, p. 120). « De plus, la capacité de conceptualiser, c'est-à-dire de reconstruire au plan de la pensée ce qui se fait au plan de l'action, semble importante pour faire preuve

d'opérations postformelles. Elle semble nécessaire pour des actions complexes. Or, cette conceptualisation n'apparaît que vers 11-12 ans » (Montanagro et Maurice-Naville, 1994, tiré de Baffrey-Dumont, 1999, p. 120).

Néanmoins, les propres résultats de Baffrey-Dumont (1999, p. 385) montrent que les jugements réflexifs précisément reliés à cette pensée complexe ne se produisent pas nécessairement chez des sujets ayant maîtrisé les étapes de la pensée formelle, bien que celle-ci soit un adjuvant au développement de celle-là. Baffrey-Dumont (1999, p. 120) émet l'hypothèse « que les enfants sont capables, par exemple, de jugement réflexif, mais qu'une différence importante à ce niveau serait qu'ils réalisent ces jugements de manière concrète, "en faisant" et non de façon abstraite ». Nos propres recherches montrent par ailleurs que des élèves qui pratiquent la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques (Daniel, Lafortune et Pallascio, 2000) acquièrent de façon significative des habiletés de pensée supérieures qui caractérisent une pensée complexe.

Forts de ces avancées dans la recherche, nous avons voulu créer un environnement où de jeunes élèves de 10-11 ans puissent échanger des idées et des arguments, de même que des réactions aux idées et aux arguments d'autres jeunes à l'extérieur de leur école et même sur un autre continent. Nous avons voulu mettre ces jeunes dans une situation stimulante, celle d'un forum de discussion sur Internet, laquelle les forcerait à synthétiser les éléments forts de leurs échanges en classe.

Nous présenterons d'abord un aperçu de l'adaptation de l'approche *Philosophie pour enfants* au contexte des mathématiques. Nous définirons par la suite le contexte de la communauté virtuelle de philosophie sur les mathématiques. Enfin, nous analyserons des dialogues réalisés au cours de l'année 1998-1999.

2. Une approche philosophique en mathématiques

Notre approche philosophique en mathématiques s'inspire de l'approche *Philosophie pour enfants* créée par Lipman et Sharp, de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Dans cette adaptation, le moyen privilégié demeure le dialogue philosophique en communauté de recherche (Lafortune, Daniel, Pallascio et Sykes, 1996 ; Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a).

La méthode proposée par Lipman et Sharp est divisée en trois étapes, à savoir une lecture partagée d'un extrait d'un roman philosophique, la formulation de questions et le dialogue philosophique en communauté de recherche. Dans le contexte spécifique des mathématiques, la troisième étape est subdivisée en trois sous-étapes (Clark, 1994), soit une réflexion personnelle préalable au dialogue, des activités mathématiques et des discussions

philosophiques qui viennent alimenter le dialogue des élèves et, enfin, une réflexion personnelle postérieure à l'échange où les élèves sont invités à mettre par écrit ce qu'ils en retiennent.

L'approche philosophique en mathématiques s'appuie sur deux romans philosophiques adaptés aux jeunes de la fin du primaire (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996b) et du début du secondaire (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996c). Ces romans traitent de notions mathématiques inspirées des programmes scolaires et de biographies, autant historiques que contemporaines, de mathématiciennes, de mathématiciens et de scientifiques. Un guide pédagogique (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a) contenant des plans de discussion, des exercices et des activités mathématiques a été rédigé à partir des concepts évoqués dans les romans.

Les objectifs sont d'amener les élèves à « philosopher » ensemble sur des concepts, des notions et des problèmes mathématiques, à s'approprier et à intégrer ces concepts et notions, à faire le transfert d'idées mathématiques dans le quotidien, à prendre conscience de mythes et de préjugés véhiculés à propos de cette discipline et de son apprentissage et à les neutraliser, à diminuer leurs peurs et leurs attitudes négatives à l'égard des mathématiques, à développer un intérêt, une confiance en soi relativement à cette discipline, et une pensée autonome, critique et responsable en mathématiques et, enfin, de favoriser la coopération entre pairs.

Comme la philosophie, les mathématiques sont souvent perçues comme étant abstraites, déconnectées de l'expérience humaine et inutiles dans la vie quotidienne. En conséquence de cette perception, les élèves éprouvent souvent un manque de motivation, des peurs et des difficultés scolaires. Les communautés de recherche dans l'apprentissage des mathématiques permettent d'approfondir certains concepts, comme l'infini, le zéro, la mesure, la preuve, l'existence, la découverte, etc., sans avoir comme objectif premier de chercher une réponse, et également de contrer certaines idées préconçues véhiculées relativement aux mathématiques, à l'apprentissage de cette discipline et aux personnes qui la font et l'enseignent.

3. Une communauté virtuelle en philosophie sur les mathématiques (CVPM)

Nous avons mis en place un site Internet consacré à une communauté de recherche internationale de philosophie sur les mathématiques réservée à des groupes d'élèves de 10-12 ans (cinquième et sixième année du primaire au Québec ou CM2 et 6e en France), sous la forme d'un forum de discussion. Notre objectif était de vérifier si des élèves pouvaient utiliser de façon intéressante cette technologie afin de dialoguer à distance de façon philosophique sur des questions liées aux mathématiques qui pouvaient tous les

intéresser. Dans la démarche des groupes d'élèves concernés, nous retrouvons donc deux niveaux : celui d'une communauté philosophique locale sur les mathématiques, laquelle est gérée de façon variable par l'enseignant ou l'enseignante (ex. : activités mathématiques appropriées pour soutenir la réflexion des enfants) et celui d'un échange en mode différé sur un forum de discussion, constitué des messages synthèses émis sur le site Internet prévu à cet effet, à la suite des dialogues locaux.

Le message d'accueil du site Internet indique ce qui suit :

> Bonjour !
>
> Tu as 11 ans, un peu moins ou un peu plus, et tu te poses des questions au sujet des mathématiques, des questions qui ne sont pas souvent discutées en classe par manque de temps. Tu aimes discuter avec tes amis et tes amies. Le site **cvpm** t'offre une possibilité de discuter de certaines questions, non seulement avec tes camarades de classe, mais également avec des filles et des garçons d'autres groupes scolaires francophones, parfois situés dans un autre pays.
>
> Le principe est simple. Une question est posée chaque mois. La première vient de nous, mais les suivantes vont venir d'un groupe ou l'autre, à tour de rôle. Avec ton enseignante ou ton enseignant, vous prenez le temps d'échanger vos idées autour de la question posée et vous en faites une synthèse que vous tapez à l'ordinateur dans l'espace prévu à cette fin sur le site. Vos idées peuvent tenir compte des idées déjà parues sur le site en provenance d'autres groupes. Autrement dit, vous pouvez réagir aux idées des autres. Le but est de s'entraider dans l'élaboration d'idées et de réfléchir à des questions qui touchent aux mathématiques.
>
> Nous nous attendons à ce que chaque groupe communique avec les autres une fois par semaine, sauf, bien sûr, pendant les périodes de congé.
>
> Quelques adultes, vos professeurs et quelques spécialistes en philosophie ou en mathématiques, intéressés par la façon dont vous allez élaborer vos arguments, vont suivre vos échanges. Ils pourront parfois vous poser des questions ou vous communiquer leurs idées et vous pourrez leur répondre.
>
> Nous souhaitons à tous les internautes qui vont participer à cette communauté virtuelle en philosophie sur les mathématiques (**cvpm**) une bonne année scolaire.
>
> Alain Taurisson et Richard Pallascio, responsables du site France-Québec.

Un code de conduite, incluant les modalités de fonctionnement, est inscrit sur le site :

1. Les participants doivent signer de leur vrai nom ; l'adresse de courriel doit accompagner le message ; les insultes et les propos agressifs sont prohibés ; toute infraction peut entraîner l'exclusion du groupe d'appartenance de la personne fautive.

2. Les modalités de fonctionnement sont les suivantes : chaque groupe doit obligatoirement prendre connaissance des messages inscrits au forum de discussion ; les messages doivent être minimalement consistants (minimum 50 mots, soit environ cinq lignes) ; quand un groupe ou un individu est interrogé, il doit obligatoirement réagir dans les sept jours suivant la réception du message ; chaque groupe, ou des membres de celui-ci, doit inscrire un point de vue, en moyenne, chaque semaine.
3. Les adultes participants doivent intervenir avec modération, le forum étant d'abord et avant tout une affaire de jeunes.

Les questions qui ont fait l'objet de la communauté philosophique virtuelle jusqu'ici ont été les suivantes : Peut-on construire un cube parfait ? Les mathématiques ont-elles été inventées ou découvertes ? Comment les mathématiques ont-elles évolué dans l'histoire ? Comment aujourd'hui découvre-t-on ou invente-t-on des mathématiques ? Est-ce que les mathématiques peuvent aider à construire des bâtiments ? Les découvertes scientifiques et mathématiques peuvent-elles conduire l'humanité à sa perte ? Le hasard existe-t-il ? L'univers est-il infini ? Peut-on construire des lignes droites sans règle ? Quelle est la forme des étoiles ?

Nous examinerons de plus près quelques messages synthèses exprimés par quatre groupes d'élèves de 10-11 ans.

4. Description de dialogues

Afin d'examiner le contenu des messages synthèses, nous avons relevé un certain nombre de capacités liées à des manifestations d'une pensée critique et créative.

Pour Ennis (1993, p. 180), par exemple, la pensée critique est « une pensée réfléchie qui aide à choisir ce qu'il convient de faire ou de croire ». Selon Lipman (1995), les individus utilisent des processus de la pensée critique dans un contexte donné, pour s'aider à distinguer, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils veulent poursuivre, de celles qui le sont moins. Pour ce philosophe, la pensée critique est un outil pour contrer l'opinion (*uncritical thinking*) et l'action irréfléchie. Selon McPeck (1994), la pensée critique ne peut être jugée que dans le cadre d'une discipline particulière. Nos travaux, où nous avons adapté l'approche *Philosophie pour enfants* au contexte de l'apprentissage des mathématiques, vont dans ce sens. Le contexte des mathématiques est précisément favorable à l'observation des manifestations d'une pensée critique. En effet, les critères de validité, d'évidence, de consistance, de production de jugements (ici des preuves), d'autocorrection métacognitive, de sensibilité au contexte d'un problème mathématique à résoudre... rejoignent direc-

tement les caractéristiques d'une pensée critique chez plusieurs philosophes, dont Lipman. Les capacités de la pensée critique observées ont été : 1) se centrer sur une question ; 2) analyser les arguments ; 3) poser des questions de clarification ; 4) définir les termes et juger les définitions ; 5) identifier les présupposés ; 6) juger la crédibilité d'une source ; 7) observer et juger les rapports d'observation ; 8) déduire et juger les déductions ; 9) induire et juger les inductions ; 10) élaborer des jugements de valeur ; 11) suivre les étapes du processus de décision ; 12) présenter un argument aux autres.

Le développement d'une pensée créative dans un contexte de résolution de problèmes mathématiques consiste en un travail d'imagination et d'invention combiné avec les différentes contraintes de l'apprentissage. Une démarche créative peut être strictement disciplinaire (ex. : résoudre un problème mathématique d'un type nouveau pour l'apprenant) ou inclure des dimensions affectives, sociales ou métacognitives à différents degrés (ex. : régler un problème de confiance en soi quant à ses capacités à résoudre certains problèmes mathématiques). Une telle démarche s'efforce même d'expliciter et de prendre en compte des présupposés épistémologiques (ex. : travailler les perceptions et les représentations sociales des mathématiques). Les capacités de la pensée créative observées ont été : 13) produire des idées imaginatives et originales ; 14) exprimer une pensée novatrice et personnelle ; 15) questionner de manière maïeutique ; 16) susciter du sens ; 17) chercher à aller au-delà de ce qui est (autodépassement) ; 18) exprimer une idée englobante ; 19) accentuer les différences ou l'unicité ; 20) mettre l'accent sur la pertinence.

Les tableaux qui suivent donnent le contenu des messages synthèses de deux questions ou blocs de questions, ainsi que les capacités relevées qui sont liées à des manifestations d'une pensée critique et créative.

Tableau 1

Messages et capacités manifestant une pensée critique et créative

Les questions de novembre et décembre 1998 (formulées par l'école A)
Les mathématiques ont-elles été inventées ou découvertes ?
Comment ont-elles évolué dans l'histoire ?
Comment aujourd'hui découvre-t-on ou invente-t-on des mathématiques ?

Les réponses	
Invention ou découverte par l'école B, 98-11-10	
Bonjour, Voici nos réflexions sur la première question du mois de novembre.	
– Je pense que les mathématiques ont été découvertes, comme la méthode pour compter avec des cailloux.	Recherche de sens (16)
– On les a inventées. Pour faire les pyramides, on ne les a pas découvertes.	Observations et jugement (7)
– Elles n'ont pas été découvertes, mais inventées comme les Grecs qui construisaient leurs temples.	Idée originale (13)
– Si on les a découvertes, par exemple à partir des additions, on a fait des soustractions.	
– Oui, mais est-ce que découvrir égale inventer ?	Recherche de définitions (4)
– Si quelqu'un invente, c'est que quelqu'un a découvert avant.	
– C'est différent, car si on découvre, on ne l'a pas inventé.	Interactions de type maïeutique (15)
– Quand on invente, c'est qu'on a pensé avant.	
– Quand on découvre, on ne pense pas.	
– Les maths, on les a inventées, comme les multiplications, les divisions, etc.	Expression d'une pensée personnelle (14)
– Par exemple Chistophe Colomb, lui, il a découvert les Amériques et d'autres avaient inventé le gouvernail.	Présentation d'un argument analogique (12)
– Les hommes les ont donc inventées, car elles n'existaient pas avant.	Déduction et décision (11)
– Je crois que ça a toujours un peu existé. Les hommes préhistoriques, ils ont bien été obligés de compter.	Accent sur la pertinence (20)
– On a inventé les nombres.	Analyse d'un argument (2)
– Non, on a inventé les chiffres.	
– Si on a inventé les nombres, on a inventé les chiffres.	
– Pas forcément. Les nombres sont différents des chiffres.	Jugement d'une déduction (8)

Note : (n) fait référence au numéro de la capacité relevée dans l'extrait.

TABLEAU 1 (*suite*)
Messages et capacités manifestant une pensée critique et créative

Réponse par l'école A, 98-11-11	
Bonjour chers amis de [...] ! Pour nous, découvrir, c'est trouver quelque chose qui est déjà dans la nature. Inventer, c'est produire quelque chose de nouveau. Donc les mathématiques ont surtout été inventées. Par exemple, chez les humains de la préhistoire, ils ont inventé les nombres pour pouvoir compter les animaux tués et désigner le chef.	Définition des termes (4) Expression englobante (18) Déduction (8) Présentation d'un argument (12) Production d'une idée imaginative (13)
Réponse par l'école C, 98-11-12	
Les mathématiques ont été inventées, parce que le zéro et l'algèbre ont été inventés par les Arabes. Alors, les chiffres faisant partie des mathématiques, on peut dire que les mathématiques ont donc été inventées. Avant cela les hommes comptaient les jours sur les arbres en faisant des barres pour chacun des jours. En simplifiant cela ils ont inventé les chiffres.	Présentation d'un argument (12) Séquence déductive avant la déduction (11) Production d'une idée imaginative (13) Argument de type inductif (9)
Inventer ou découvrir par l'école B, 98-11-16	
Bonjour. Une élève a dit que si on les a inventées c'est qu'elles ont été découvertes. Sur le point des hommes préhistoriques, vous avez raison car pour désigner un chef il fallait plusieurs candidats. Nous sommes d'accord avec vous quand vous dites qu'inventer c'est produire quelque chose de nouveau. Nous aimerions savoir, selon vous, quelle partie des maths a été découverte et quelle partie a été inventée. Nous parlerons de la deuxième question la prochaine fois.	Production d'une idée englobante (18) Jugement portant sur une déduction (8) Jugement portant sur une définition (4) Question de clarification (3)
Notre réponse à votre question par l'école A, 98-11-24	
Bonjour ... ! Selon nous, les quantités entières, correspondant aux nombres naturels, sauf 0, sont dans la nature, où que l'on soit dans l'univers. Des extra-terrestres auront aussi à compter des cailloux : 1, 2, 3... Ils ne le diront, ni ne l'écriront de la même manière. On les a découvertes. Après, en mathématiques, tout est invention, en ce sens que les autres nombres (négatifs, fractions...) sont sortis des cerveaux humains. Qu'en dites-vous ?	Présentation d'un argument (12) Expression d'une pensée novatrice (14) Jugement utilisant des déductions (8) Déduction (8) Induction (9) Questionnement de type maïeutique (15)

Tableau 1 (*suite*)
Messages et capacités manifestant une pensée critique et créative

L'évolution des mathématiques par l'école B, 98-11-24	
Bonjour !	
– Petit à petit , il y a des personnes qui ont trouvé d'autres méthodes et cela a évolué.	Présentation d'un argument (12)
– Les mathématiques se sont transmises de peuples en peuples.	Jugement utilisant des observations (7)
– Par exemple, avant, quand on faisait des additions on faisait, sans le savoir, des soustractions.	Présentation d'un argument (12)
– Un mathématicien travaillait sur les additions à trous et il a inventé un signe et une nouvelle opération : la soustraction.	Présentation d'un argument (12) Expression d'une idée imaginative (13)
– Pour inventer quelque chose, il faut partir de ce que quelqu'un a inventé avant.	Identification d'un présupposé (5)
Réponse par l'école A, 98-11-24	
Bonjour ! Le groupe de [...] a raison, selon nous, de dire que les méthodes se sont développées petit à petit et que les mathématiques se sont transmises de peuple (conquérant ?) en peuple (conquis ?). Mais, parfois, il y a eu des changements, par exemple, le passage des chiffres romains aux chiffres arabes, plus faciles à multiplier.	Analyse d'arguments (2) Production d'une idée imaginative (13) Questions implicites de clarification (3) Jugement utilisant des observations (7)
L'évolution des mathématiques dans l'histoire par l'école B, 98-12-01	
Voici ce que nous pensons de votre dernier message :	
– Vous avez raison, les chiffres arabes sont plus faciles à multiplier que les chiffres romains qui fonctionnent avec des additions ou des soustractions.	Analyse d'arguments (2)
– Les Français ont conquis certains pays d'Afrique : Mali, Mauritanie, Somalie Niger... et leur ont imposé leur langue et leur système de numération.	Jugement utilisant des observations (7) Expression d'une idée personnelle (14)

Tableau 1 (*suite*)
Messages et capacités manifestant une pensée critique et créative

Pourquoi on fait des maths aujourd'hui ? par l'école A, 98-12-02	
Bonjour [...] et [...] ! Une preuve de plus que les entiers existent dans la nature : dans le film *Contact*, Jodie Foster envoie dans l'espace les nombres premiers codés. D'éventuels extraterrestres intelligents ont dû faire la même découverte ! On invente des mathématiques de nos jours pour résoudre des problèmes. Par exemple, des théories mathématiques ont permis à Einstein d'établir sa fameuse équation $E = mc^2$. On peut inventer des mathématiques également pour améliorer notre monde, pour mieux vivre, pour apprendre et pour aider les autres.	Présentation d'un argument (12) Expression d'une pensée novatrice (14) Jugement basé sur des observations (7) Jugement utilisant une induction (9) Présentation d'un argument (12) Production d'une idée imaginative (13) Jugement basé sur des observations (7) Production d'idées personnelles (14)
Une belle invention ? par l'école B, 98-12-08	
Nous sommes d'accord avec vous quand vous dites que les maths ont été inventées. Les humains ont découvert les nombres et avec eux ils ont inventé les chiffres. Les maths n'ont pas fait qu'améliorer le sort du monde. Par exemple, elles ont permis la fabrication des armes de guerre comme les bombes nucléaires.	Analyse d'arguments (2) Jugement de valeur (10) Expression d'une idée novatrice (14)
Les maths, une bonne invention ! par l'école A, 98-12-09	
Bonjour ! Les élèves de [...] se demandent si les maths sont une bonne invention, étant donné qu'elles ont servi à faire des bombes. On a réfléchi à ça. Prenons un couteau en métal : on peut dire que cela a été très utile aux humains ; pourtant des gens s'en servent pour en tuer d'autres ! C'est la même chose pour les maths : c'est une bonne invention, mais des gens s'en servent avec de mauvaises intentions et les utilisent mal.	Analyse d'arguments (2) Présentation d'un argument (12) Production d'une idée originale (13) Jugement de valeur (10)

TABLEAU 2

Messages et capacités manifestant une pensée critique et créative

La question de février-mars 1999 (formulée par l'école C)
Les découvertes scientifiques et mathématiques peuvent-elles conduire l'humanité à sa perte ?

Bonne ou mauvaise invention ? par l'école A, 99-02-11	
Bonjour ! À notre avis, chaque invention a des points forts et des points faibles. Il est toujours possible qu'on utilise une bonne invention à des mauvaises fins. Einstein n'était pas un savant fou. Son $E = mc^2$ a été une bonne découverte, bien que ceci ait permis de faire la bombe atomique. Les recherches en chimie ont permis d'utiliser des drogues à petites doses pour lutter contre des maladies. Cela n'empêche pas certains individus d'en prendre en grande quantité et de devenir drogués. Les gènes sont une bonne découverte : elle permet de sauver des bébés malades du cœur, mais certains s'en servent pour de moins bonnes idées.	Jugement de valeur (10) Idée englobante (18) Présentation d'un argument (12) Idée originale (13) et personnelle (14) Présentation d'un argument (12) Idée originale (13) et personnelle (14) Présentation d'un argument (12)
Découverte ou invention par l'école D	
Bonjour les jeunes philosophes. Nous avons lu votre message sur les inventions et les découvertes. Nous nous demandons si vous faites une différence entre une invention et une découverte. Nous aimerions que vous précisiez cette différence, s'il y en a une. Avez-vous des exemples à donner pour préciser votre pensée ? Merci !	Centration sur une question (1) Questions de clarification (3) Recherche de sens (16)
Précision par l'école A, 99-03-31	
Bonjour les amis de [...] ! Dans notre message du 11 novembre, nous avons dit : « Découvrir, c'est trouver quelque chose qui est déjà dans la nature ; inventer, c'est produire quelque chose de nouveau. » Par exemple, l'invention du télescope peut servir à découvrir des galaxies. Donc, dans notre message du 11 février, nous aurions dû dire que $E = mc^2$ a été une bonne invention, bien que cette formule ait dû demander plusieurs découvertes, comme l'énergie. On peut dire qu'en sciences les découvertes et les inventions sont toutes les deux utiles à tour de rôle. Qu'en pensez-vous ?	Définitions (4) Différenciation (19) Idée originale (13) et novatrice (14) Jugement portant sur leurs déductions (8) Nuance (autodépassement) (17) Jugement de valeur (10) Idée novatrice (14) et englobante (18)

TABLEAU 2 (*suite*)
Messages et capacités manifestant une pensée critique et créative

Question Février par l'école C, le 99-02-18	
Bonjour ! Les élèves reconnaissent que les inventions peuvent servir à de bonnes ou à de mauvaises fins. Mais certains soulignent que le problème se situe au niveau des conséquences... On pense à des sujets comme la destruction de la couche d'ozone, le bogue informatique de l'an 2000, la propagation de virus qui proviennent de l'action des humains. On crée de nouvelles inventions mais on ne peut pas en évaluer avec exactitude les conséquences et on en perd le contrôle. Ne devrait-on pas faire des règlements pour le travail des scientifiques pour mieux contrôler leurs travaux de recherche ? Sinon nous serons de plus en plus en danger...	Analyse d'arguments (2) Rapports d'observations (7) Idées originales (13) et novatrices (14) Présentation d'un argument (12) Présentation d'un argument (12) Induction (9) Questionnement de type maïeutique (15) Pertinence discutée (20)
Bien et mal par l'école B, 99-02-23	
Bonjour, nous avons réfléchi à la question du mois de février. Oui les mathématiques et les sciences peuvent conduire l'humanité à sa perte, car elles permettent de construire des machines de guerre et des bombes nucléaires. Les sous-marins permettent de découvrir des épaves comme celle du Titanic. Ils peuvent aussi explorer le monde aquatique mais ils transportent des torpilles avec lesquelles ils coulent les bateaux et ils lancent des missiles chargés de têtes nucléaires qui permettent de détruire des régions entières. Grâce aux mathématiques et aux sciences on a réussi à reproduire deux brebis identiques par clonage. Si l'on faisait de même avec les humains ça ne serait pas bien car tout le monde penserait la même chose.	Centration sur une question (1) Déduction (8) Présentation d'un argument (12) Idée imaginative (13) Idée originale (13) Présentation d'un argument (12) Idée originale (13) Idée novatrice (14) Jugement de valeur (10) Pertinence discutée (20)
Engins dangereux par l'école D, 99-03-10	
On est d'accord avec vous (école B) à propos des engins dangereux. Nous pensons que nous devrons avoir des limites sur ces engins : réduire la production et limiter les expériences. Si on continue comme on est en ce moment, les risques de conséquences graves seront plus grands. Alors nous croyons que, oui, les découvertes maths et sc. peuvent mener l'humanité à sa perte, s'il n'y a pas de contrôle sur les expériences d'engins dangereux et sur les personnes qui les utilisent.	Jugement portant sur des inductions (9) Décision (11) Idée personnelle (14) et englobante (18) Déduction et jugement (8) Recherche de sens (16)

TABLEAU 2 (*suite*)

Messages et capacités manifestant une pensée critique et créative

Plus de règlements ? par l'école A, 99-02-24	
Bonjour ! Doit-on faire plus de règlements pour mieux contrôler le travail des scientifiques, par exemple, ceux qui travaillent sur le clonage ? D'abord, on ne peut pas dire que les éventuels clones penseraient tous pareils : les jumeaux identiques, qui ont les mêmes gènes, ne votent pas pareil tout le temps. D'un autre côté, on ne peut pas avoir la permission de cloner de la part du nouveau clone avant de le cloner : cela devrait donc être interdit. Enfin, nous ne sommes pas sûrs qu'il faut ajouter des règlements à ceux qui existent actuellement : les scientifiques ont besoin de liberté pour poursuivre leurs recherches.	Centration sur une question (1) Présentation d'un argument (12) Idée novatrice (14) Déduction (8) Présentation d'un argument (12) Idée novatrice (14) Déduction et jugement (8) Idée originale (13)
Le clonage par l'école B, le 99-03-02	
Bonjour,	
– Nous nous demandons, si l'on clonait une brebis, pourrait-on la manger sans attraper de maladie ?	Centration sur une question (1) Questionnement de type maïeutique (15)
– Si l'on clonait plusieurs Hitler ou Mussolini, ils auraient les mêmes ambitions et l'humanité irait à sa perte.	Présentation d'un argument (12)
– Si l'on clonait plusieurs mêmes personnes, elles auraient les mêmes idées donc la société n'avancerait plus.	Idée novatrice (14) Déduction (8)
– Nous pensons aussi qu'il faut des règlements pour que les savants se limitent et ne fassent pas n'importe quoi.	Jugement portant sur une induction (9)
Pas de gène de la pensée ! par l'école A, 99-03-17	
Bonjour ! Nous ne sommes pas d'accord avec les craintes exprimées au sujet des clones. Il n'y a pas de chromosomes concernant le comment penser. Qui dit qu'un clone de Hitler aurait les mêmes ambitions que lui ? Les gènes ne concernent que les caractères superficiels : voix, couleur des yeux... Nos idées viennent aussi des gens avec qui nous vivons. Or, un clone ne vit pas avec les mêmes personnes... Quant aux maladies, celles qui sont génétiques (ex. : asthme) se retrouveraient chez le clone, mais pas celles qui viennent de notre environnement (ex. : grippe). Par contre, on n'a pas trouvé d'avantages à cloner des êtres humains.	Analyse d'arguments (2) Idée englobante (18) et autodépassement (17) Rapport d'observations (7) Idée novatrice (14) Déduction (8) Présentation d'un argument (12) Déduction et jugement (8) Idée novatrice (14)

5. Discussion et conclusion

Nous en sommes toujours à l'étape d'observer les manifestations discursives des élèves participants qui peuvent révéler des traces d'une pensée complexe. Nous n'avons pour l'instant aucune hypothèse à valider, si ce n'est que des élèves peuvent utiliser de façon intéressante la technologie du forum de discussion afin de dialoguer à distance de façon philosophique sur des questions liées aux mathématiques.

En rapportant ces 20 messages synthèses, nous avons relevé 124 manifestations correspondant à une capacité intellectuelle qui peut être associée à une pensée critique (74) ou à une pensée créative (50).

En ce qui concerne les manifestations d'une pensée critique, personne ne sera étonné de constater que c'est la capacité à présenter un argument aux autres qui s'est présentée le plus souvent. Il s'agit du type de pensée dont nous retrouvons le plus fréquemment les traces (21 sur 74). Pour ce qui regarde les manifestations d'une pensée créative, ce sont les capacités à exprimer une pensée novatrice et personnelle (18 sur 50) et à produire des idées imaginatives et originales (15 sur 50) qui ressortent le plus souvent.

La densité des messages synthèses, la profondeur étonnante de ces propos réfléchis, issus de communautés de recherche locales, la joie des élèves de découvrir les messages de leurs correspondants lorsqu'ils visitent le site Internet, la courtoisie des élèves envers leurs correspondants relativement inconnus, de même que l'intérêt soutenu tout au long de l'année à l'égard de la façon dont les correspondants allaient réagir à leurs arguments, nous incitent à poursuivre cette activité de façon systématique. Nous sommes maintenant convaincus qu'une telle communauté virtuelle de recherche possède des caractéristiques puissantes permettant aux jeunes élèves de développer leur pensée critique et créative et que des enfants de 10-12 ans sont parfaitement en mesure de commencer à acquérir une pensée complexe, bien avant d'avoir maîtrisé leur pensée formelle.

Bibliographie

BAFFREY-DUMONT, V. (1999). *Pensée postformelle et jugement réflexif chez le jeune adulte*, Thèse de doctorat, Belgique, Université Louvain-la-Neuve.

CLARK, M.A. (1994). « Bat Milk and other Life Stories : Philosophy for Children Applied to the Teaching of University Science », *Analytic Teaching*, *15*(1), p. 23-28.

DANIEL, M.-F. et R. PALLASCIO (1997). « Community of inquiry and community of philosophical inquiry », *Inquiry, The Journal of Critical Thinking, XVII*(1), p. 51-67.

DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE et R. PALLASCIO (2000). « Étude des dynamiques de développement d'une communauté de recherche philosophique dans une classe

du primaire », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 320-334.

DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996). « Mathematical knowledge and moral education », *Thinking, 12*(3), p. 40-47.

DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996a). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences,* Québec, Le Loup de Gouttière.

DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996b). *Les aventures mathématiques de Mathilde et David,* Québec, Le Loup de Gouttière.

DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996c). *Rencontre avec le monde des sciences,* Québec, Le Loup de Gouttière.

DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1994). « A primary school curriculum to foster thinking about mathematics », *Analytic teaching, 15*(1), novembre, p. 29-40.

DEWEY, J. (1933). *How we think,* édition révisée, Boston, Heath.

ENNIS, R. (1993). « Critical Thinking Assessment », *Theory into Practice*, *32*(3), p. 179-186.

GRUBER, H. et J. VONÈCHE (1976). « Réflexions sur les opérations formelles de la pensée », *Archives de psychologie*, *XLIV*, p. 45-55.

LAFORTUNE, L., M.-F. DANIEL, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996). « Community of Inquiry in Mathematics for Higher Education », *Analytic Teaching, 16*(2), p. 19-28.

LAFORTUNE, L., M.-F. DANIEL, R. PALLASCIO et P. SYKES (1995). « Y a-t-il de la place pour philosopher sur les mathématiques au collégial ? », *Philosopher, 18*, p. 107-126.

LIPMAN, M. (1995). *À l'école de la pensée,* Bruxelles, De Boeck.

LIPMAN, M., A.M. SHARP et F. OSCANAYAN (1980). *Philosophy in the Classroom*, deuxième édition, Philadelphia, Temple University Press.

MCPECK, J.E. (1994). « Critical Thinking and the "Trivial Pursuit Theory of Knowledge" », *Re-Thinking Reason : New Perspectives in Critical Thinking*, New York, State University of New York Press, p. 100-118.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Programme de formation de l'école québécoise,* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

MONTANAGRO, J. et D. MAURICE-NAVILLE (1994). *Piaget ou l'intelligence en marche,* Liège, Mardaga.

PALLASCIO, R., L. LAFORTUNE et M.-F. DANIEL (2000, à paraître). « Une approche philosophique pour l'apprentissage des mathématiques », *Apprentissage et socialisation.*

PALLASCIO, R., M.-F. DANIEL, L. LAFORTUNE et P. SYKES (1996). « Philosopher sur les mathématiques pour leur donner du sens », France, *P.L.O.T., 76*, p. 43-46.

PALLASCIO, R. (1995). « Les mathématiques, une invention », *Bulletin de l'APMEP*, France, *400*, p. 809-817.

SLADE, C. (1996). « Le dialogue argumentatif : compétition ou argumentation ? », dans M.-F. Daniel et M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, ch. 5.

PARTIE

CONTINUITÉ OU CHANGEMENT

DÉBATS

Nous avons toujours dû faire preuve
d'une grande vigilance pour que notre école [alternative]
et ses valeurs soient respectées.
Ce fut et ça continue d'être un combat.

Françoise Marceau, ex-directrice de l'école Nouvelle Querbes,
Le Devoir, 22 juin 2000

Thierry présente son arbre généalogique.

CHAPITRE

L'INNOVATION À L'ÉCOLE ALTERNATIVE[1]

Nicole Beaudry
Université de Montréal et école Tourterelle

Une importante réforme du programme de formation aux ordres d'enseignement primaire et secondaire est actuellement en cours. Cette réforme étant considérée comme l'une des plus profondes des trente dernières années, les changements souhaités ne peuvent s'improviser. Le nouveau programme et les orientations qui s'y rattachent invitent les enseignants à revoir leur façon d'enseigner, de même que les rapports qu'ils ont toujours entretenus avec leur profession. Ces changements imposent des ajustements qui se concrétisent par une décentralisation des pouvoirs vers l'établissement scolaire et par l'augmentation de l'autonomie professionnelle des enseignants. Des recommandations pressantes à cet égard ont été présentées au monde scolaire afin qu'il s'organise pour mettre en place des dispositifs devant répondre aux orientations choisies.

Cette situation a servir d'introduction à un débat sur l'innovation à l'école alternative. Il est difficile de se situer à cet égard lorsque l'on sait que l'école alternative a toujours été jugée innovatrice dans le monde de

1. Ce débat a été animé par Madame Jozette Gagnon de la commission scolaire de Laval.

l'éducation. Des propos entendus émergent plusieurs questions. L'école « régulière » réussira-t-elle à prendre le virage pédagogique que lui impose la dernière réforme ? De quel type sont ces innovations ? Sont-elles du même ordre que celles qui se vivent en école alternative ? Y a-t-il encore place pour l'innovation à l'école alternative ? Le réseau des écoles alternatives doit trouver la place qui lui revient dans l'organisation éducative actuelle. Elle doit faire valoir sa distinction, réfléchir à sa condition actuelle et voir si elle répond encore aujourd'hui, malgré la réforme, à un besoin et à une demande de la population et du monde de l'éducation. C'est à ce titre que les participants à ce débat se sont exprimés, d'une part, en essayant, d'éclaircir ce qui distingue les écoles alternatives des écoles « régulières » et, d'autre part, en réfléchissant à la place qui leur revient dans le cadre du renouvellement des programmes de formation.

Débat

Dès 1994, le rapport Corbo donnait le ton aux changements qui s'imposent actuellement. « Le rôle de l'école est de faire apprendre. L'enseignement n'est qu'un moyen » (p. 14), annonçait-on. En effet, toute transmission de savoirs exige toujours la participation de l'élève, car on ne reçoit pas les savoirs passivement comme on reçoit un objet. Pour les faire siens, l'élève doit les assimiler, les reconstituer et même les reconstruire. La maîtrise des savoirs est finalement démontrée par leur application. En 1996, le rapport préliminaire des États généraux sur l'éducation soulignait l'importance des projets innovateurs dans les écoles « régulières » ou même dans les écoles alternatives et définissait l'organisation pédagogique caractérisant chacune d'elles. Ce texte n'a pas été retenu dans le rapport officiel. Il montrait pourtant une compréhension véritable des distinctions entre l'école « régulière » et l'école alternative.

> Se distinguant par l'adhésion à des convictions pédagogiques particulières qui sont partagées par des parents, une direction et une équipe pédagogique, ces écoles accordent généralement une grande importance à la participation de l'élève à la définition de son cheminement scolaire, au développement quotidien de son autonomie dans la réalisation de ses apprentissages et à l'intégration constante de ceux-ci. Elles font appel à la gestion participative des parents, qui est une condition essentielle au fonctionnement de l'école qui privilégie le modèle de l'apprentissage guidé plutôt que celui de l'enseignement. Évidemment, ces écoles ou encore des projets de cette nature dans des écoles requièrent une grande autonomie de fonctionnement (p. 46).

Il n'est donc pas étonnant que la participation et l'implication des parents soient vues par plusieurs comme premier facteur de différenciation entre l'école « régulière » et l'école alternative. L'apport des parents qui font constamment bouger les idées, qui apportent des solutions nouvelles, qui

réalisent de nouvelles actions permet à l'école d'être en constante évolution. « L'école alternative a toujours été avant-gardiste en ce sens, estime-t-on. Elle a toujours cherché à innover, elle est en continuel état de recherche. » On croit que le nombre d'intervenants dans les écoles alternatives demeurera certainement plus élevé que la moyenne et que cette situation évite le danger de tomber dans le conservatisme des écoles « régulières ». On déplore enfin le fait que beaucoup de parents, en milieu scolaire « régulier », veuillent s'impliquer et que pratiquement aucune porte d'entrée ne leur soit ouverte.

Julien est un mini-professeur. Il présente un logiciel au colloque de l'AQUOPS.

Instaurer des changements dans les pratiques pédagogiques demande beaucoup de temps et rien ne garantit l'adhésion de tous. En premier lieu, la volonté de changement doit être présente. Quelques participants entrevoient la possibilité d'utiliser les écoles alternatives comme écoles-pilotes, pour qu'elles puissent servir de modèles et soutenir ainsi les écoles « régulières » dans les changements que celles-ci doivent effectuer. Pour ce faire, la volonté de changement doit être présente. Deux étudiantes de dernière année en éducation préscolaire et enseignement primaire exposent leur perception de la formation initiale des maîtres. Elles considèrent que la formation qu'elles ont reçue laissent peu de place à la pédagogie innovatrice. En effet, les étudiants s'insèrent dans la formation initiale avec des images, des souvenirs et des modèles idéalisés de la profession. Les expériences qu'ils ont vécues à l'école sont leurs principaux points de référence. Certes, la formation leur donne les outils scientifiques pour comprendre les fondements d'une pédagogie humaniste, mais le transfert dans la pratique ne peut

s'établir si des étudiants n'ont pas l'occasion de voir ses manifestations dans l'action. Les stages en écoles alternatives ont été révélateurs pour ces deux étudiantes et elles en témoignent avec beaucoup de vitalité. Elles ont par ailleurs dû faire face à l'opinion de leurs pairs qui, en général, ont du mal à saisir leur enthousiasme. « On a parlé de notre expérience à l'université, mais les gens nous demandent pourquoi on se compliquait la vie ainsi », nous dit l'une d'elles. Idéalement, l'intérêt pour la pratique d'une pédagogie ouverte doit être présente dès la formation initiale, mais, pour instaurer des changements de pratique chez les enseignants en exercice, il faut plus. La volonté doit être présente.

L'apprentissage par projets occupe une place importante dans les discussions qui suivent. On constate que les écoles « régulières » optent de plus en plus pour la formule du projet comme outil pédagogique. Un participant ayant travaillé dans les milieux « réguliers » et alternatifs fait remarquer que la différence fondamentale réside dans l'instigateur du projet : l'élève ou l'enseignant. La philosophie qui soutient les pratiques pédagogiques des écoles alternatives prône que l'enfant doit être le principal artisan de son développement en menant son projet éducatif de façon responsable et créatrice, et ce, avec l'aide de ses pairs et des adultes qui l'accompagnent. L'enfant est donc le principal moteur du projet, c'est lui qui le propose et qui le réalise. Plusieurs participants indiquent qu'en école « régulière » c'est surtout l'enseignant qui apporte les idées et les développe avec la participation des élèves. Cette affirmation suscite des réactions qui recentrent le débat sur la personne qu'est l'enseignant. « Je ne pense pas qu'un enseignant fasse des projets tout seul en avant, sans avoir d'ancrage ou sans contextualiser son enseignement en fonction de celui-ci. Il y a un arrimage certain avec la réalité de la classe, avec ce que vivent les élèves », rétorque un participant. L'enseignant dynamique qui croit en ce qu'il fait, qui base ses actions sur ses connaissances du développement de l'enfant et qui part « de ce qui l'allume » peut tout aussi bien motiver les enfants et les amener à vivre des expériences enrichissantes.

Les discussions se poursuivent sur le concept de projet. Qu'est-ce qu'on entend par projet ? Quelle différence existe-t-il entre enseignement par projets, travail en projets, pédagogie du projet ? Le projet est devenu une mode qu'on aborde sans réfléchir réellement à ses fondements. La discussion conduit à une réflexion fort intéressante d'une participante qui remet en question le projet comme seul outil pédagogique valable pour faciliter l'apprentissage. « D'autres approches sont aussi pertinentes, telles l'interdisciplinarité ou la coopération. Les nouveaux programmes ne donnent aucune ligne directrice à ce titre. Ils ne spécifient en rien non plus qui doit être l'instigateur du projet, ni même s'il doit y avoir des projets dans les classes », précise-t-elle. Le débat se recentre sur les visées éducatives de chaque milieu.

À cet égard, rappelons les trois missions de l'école : instruire, socialiser, qualifier. Le rapport Inchauspé (1997, p. 86) précise que l'environnement éducatif de l'élève doit favoriser « la pédagogie de l'activité intellectuelle (découverte, construction et non simple réception des savoirs), la curiosité intellectuelle, la structuration des savoirs, la pédagogie coopérative, la réflexion sur les valeurs, le dialogue et l'échange d'idées » . La philosophie de l'école alternative québécoise, soutenue par l'Association des écoles alternatives du Québec (GOÉLAND, 1996), expose que l'école alternative vise à assurer le développement intégral de chaque apprenant en se dotant d'un encadrement et de méthodes concrètes pour favoriser l'acquisition de connaissances significatives, la curiosité intellectuelle, l'esprit critique, l'inclination et l'aptitude à la recherche, le sens de l'effort, de la créativité, de l'entreprise (GOÉLAND, 1996). La comparaison des discours est intéressante et relève des similitudes évidentes dans leur ensemble.

Le rapport Inchauspé (1997) poursuit en posant les balises nécessaires pour mettre en chantier des écoles démocratiques en améliorant la qualité de l'enseignement et en permettant au futur citoyen de relever les défis d'une société pluraliste et en constante mutation. Ce changement de paradigme rejoint la philosophie des écoles alternatives qui, dans les années 1970, fondaient leur mission sur les recommandations du rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Déjà, en 1992, le GOÉLAND se positionnait sur cette question de l'école démocratique en affirmant que l'école alternative :

> …permet l'apparition de certaines valeurs collectives et en suggère le partage. Sur le fond de certaines options fondamentales pour toute société qui cherche à atteindre l'idéal démocratique, à savoir, le pluralisme (ouverture et tolérance), la conscientisation sociale et l'autogestion (prise en charge), l'école alternative cherche à créer un climat de vie quotidienne propre à l'épanouissement de la culture québécoise et de la vision écologique de l'éducation. Ce climat suscite l'accomplissement de valeurs particulières, mais combien précieuses, que sont l'engagement, la coopération (qui implique la solidarité, la participation et le partage) et le dépassement (p. 22).

En 1996, cette réflexion se poursuivait dans la même voie. On précisait alors que l'école alternative entrevoyait son idéal de démocratie dans une société ayant pour finalité le développement de la personne qui sait respecter les différences individuelles et collectives perçues comme un soutien au développement des êtres humains.

Les parallèles ainsi tracés illustrent que l'école alternative a su évoluer et tenir compte des nouvelles conditions de vie et des bouleversements sociaux et culturels. Elle semble être en mesure de répondre aux demandes ministérielles. C'est ce qui amène les participants à réfléchir à son identité. Qu'est-ce qui distingue les écoles alternatives des écoles « régulières » au regard des dernières réformes ? Plusieurs participants partagent l'opinion

que l'adhésion volontaire des intervenants est la plus grande marque de différenciation. « L'école alternative ne peut se définir par une méthode de travail. Se distinguer par une approche pédagogique, comme celle de l'apprentissage par projet, n'est pas fondamental. L'école alternative se différencie plutôt par l'adhésion de tous les intervenants à sa philosophie, à sa vision de l'éducation », explique une participante. Cette vision n'a pas été imposée et les intervenants qui y adhèrent l'ont fait par choix personnel. Pour les enseignants des écoles « régulières », il en va autrement.

Toupin (1995) explique que la motivation et l'engagement se développent lorsqu'on comprend que ce que l'on fait et apprend dépend de soi. Les enseignants qui se sont vu imposer des changements majeurs aux niveaux pédagogique et organisationnel disposeront-ils des conditions nécessaires pour favoriser leur engagement à la vision humaniste de l'éducation proposée par la réforme, se rapprochant ainsi des écoles alternatives ? Plusieurs en doutent.

Les dernières orientations pour la formation continue du personnel enseignant (MEQ, 1999) peuvent peut-être y contribuer. Le discours sur le développement de l'autonomie professionnelle des enseignants qu'on trouve dans ce document revèle une attitude d'ouverture au partage des pouvoirs en responsabilisant davantage les enseignants au sein de l'école. Or, responsabiliser les enseignants signifie qu'ils devront s'impliquer davantage dans les prises de décision de l'école, réfléchir en communauté, trouver des réponses, s'entendre sur des solutions, et ce, en s'appuyant sur un savoir commun et sur une interaction professionnelle constante. L'institution scolaire aura des chances de succès si tous les partenaires collaborent aux changements, ce qui est mis en doute, ici, par les participants au débat.

Comme on peut le constater, on vise à induire chez les enseignants des changements majeurs dans leurs comportements, leur méthode de travail, leurs attitudes. La récente réforme des programmes de formation illustre bien le rapport de force que cette situation engendre. Les enseignants ont peu de prise sur les changements qui s'amorcent. Les menaces d'intrusion dans les « affaires de la classe » (par exemple le bulletin ou le matériel pédagogique) sont très présentes, explique une participante. La plupart d'entre eux se sentent inquiets, méfiants et surtout soumis au pouvoir du ministère de l'Éducation. Or, cette situation n'a pas cours dans les écoles alternatives. Le partage des pouvoirs et des responsabilités entre administrateurs, enseignants, parents et élèves fait partie intégrante de la culture et de l'organisation pédagogique des institutions. On ne peut nier toutefois que des problèmes du même ordre surgissent dans les écoles alternatives. « Il existe des enseignants qui se sentent encore en chasse gardée vis-à-vis du parent, exprime-t-on, tandis que d'autres, en écoles traditionnelles, sont encore plus alternatifs. »

La discussion porte enfin sur l'expertise des enseignants en école alternative et la possibilité de partage « entre les deux mondes ». À ce sujet, l'Association des écoles alternatives, le GOÉLAND (1992, p. 24), revient sur ces propos en affirmant que l'esprit d'ouverture des écoles alternatives ne se limite pas à leur environnement immédiat, « elles accueillent et guident volontiers les visiteurs qui veulent s'en inspirer et s'offrent comme laboratoire de recherche ». L'ouverture d'esprit doit toutefois se manifester des deux côtés, précisent plusieurs participants. On note la compétition, la mauvaise compréhension et les fausses conceptions pour l'un comme pour l'autre des systèmes. Une intervenante rapporte ses réticences à dire qu'elle avait enseigné en école alternative lors de son arrivée dans l'« autre système ». Elle souligne que « l'école alternative, ça fait encore peur, mais il faut arriver à développer un sentiment de confiance. Finalement, ils ont bien vu que j'étais normale ! »

En terminant, tous s'entendent pour dire qu'au même titre que les écoles « régulières », les écoles alternatives doivent s'approprier la réforme si elles veulent continuer à évoluer et à innover. Les écoles alternatives sont particulièrement favorisées à cet égard parce qu'elles possèdent les atouts nécessaires pour le faire facilement. Les différents comités qui existent dans ces écoles ou ceux qui peuvent se former selon les demandes et les besoins les placent en état de recherche et d'amélioration constante des conditions d'apprentissage des élèves. On croit que la recherche en éducation est une voie essentielle de diffusion externe. L'association avec des chercheurs universitaires, la création de communautés de pensée permettent une compréhension juste de la philosophie qui soutient les écoles alternatives par le milieu « régulier ». Celles-ci se démarquent par leur volonté de discuter ouvertement dans le respect mutuel des différences. « L'absence de moyens de diffusion et de communication ayant pour effet de transmettre la vitalité, l'énergie et le dynamisme des écoles alternatives empêche de mieux faire connaître ce qui se fait et se vit dans ces milieux », explique une participante.

Le débat se termine sur une note d'espoir, chacun souhaitant que les écoles alternatives et les écoles « régulières » s'ouvrent enfin à un véritable partenariat où dialogues et échanges d'idées renforcent la confiance et le respect mutuels. Si l'on veut cheminer ensemble et non dans l'opposition, attitude négative qui ne sert qu'à exacerber les contradictions, les incohérences de l'un ou l'autre des systèmes, chacun devra faire cet effort pour nos enfants, les citoyens de demain.

Bibliographie

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1964). *Rapport Parent*, Québec, ministère de l'Éducation, 5 tomes.

CORBO, C. (1994). *Préparer les jeunes au XXIe siècle*, Québec, ministère de l'Éducation.

GOÉLAND, Association des écoles alternatives (1992). *Les écoles alternatives aujourd'hui pour demain*, Mémoire présenté au ministre de l'Éducation, Montréal, août.

GOÉLAND, Association des écoles alternatives (1996). *La philosophie de l'école alternative québécoise selon le GOÉLAND*. Document à l'étude pour la journée d'orientation du 11 mai 1996, Montréal.

Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final des États généraux sur l'éducation, Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, Québec.

Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, ESF.

CHAPITRE

15

LA RAISON D'ÊTRE DES ÉCOLES ALTERNATIVES[1]

Nicole Beaudry
Université de Montréal et école Tourterelle

L'idée de remettre en question la raison d'être des écoles alternatives a surgi des dernières réformes curriculaires, qui mettent un accent de plus en plus favorable au projet comme outil pédagogique dans les classes québécoises du primaire et du secondaire. Créé à même les théories sur la psychologie cognitive culturelle, le nouveau programme de formation (MEQ, 1999b, p. 2) définit « l'apprenant comme un être d'intention, capable de construire et de reconstruire le sens qu'il attribue à la réalité au fil des interactions sociales multiples qu'il vit ». L'approche par compétences voit les savoirs comme des instruments de pensée utiles pour agir dans et sur l'environnement. Par un enseignement adapté aux besoins des élèves, l'école d'aujourd'hui doit contribuer au plein développement de ces derniers en les aidant à se comporter de façon critique devant la profusion d'informations qu'ils reçoivent et les conduire dans la voie de l'apprentissage autonome. Les objectifs visés par la réforme commandent un changement majeur dans les pratiques

1. Ce débat a été animé par Madame Line Carbonneau, parent d'élève à l'école Rose-des-Vents.

actuellement utilisées dans les classes « régulières ». Selon les participants à ce débat, les orientations que l'on veut donner à l'école québécoise actuelle se rapprochent de ce qui se fait et se vit dans les écoles alternatives.

Le débat sur la raison d'être des écoles alternatives a donc porté particulièrement sur ce rapprochement. Il s'est dégagé des éléments caractérisant les écoles alternatives et des différences assez importantes pour conclure au bien-fondé de l'existence du réseau. Les discussions ont été centrées sur deux thèmes lors de ce débat. La gestion des apprentissages et le rôle des parents dans l'école ont ainsi permis d'illustrer plusieurs facettes distinctes de l'organisation d'une école alternative par comparaison avec celle d'une école régulière.

Débat

Le débat s'est ouvert sur les différences de sens pour des projets décidés entre les enseignants et ceux proposés par les enfants. Plusieurs participants se sont prononcés sur les normes de l'organisation qui sont identiques pour les deux types d'écoles, par exemple le ratio par classe. À moins d'entente particulière, le nombres d'élèves par enseignant doit être le même, ce qui oblige souvent les écoles alternatives à faire des regroupements multiprogrammes à cause du nombre plus restreint d'élèves par école. En soi, cette situation est bénéfique et même encouragée. Elle oblige toutefois des regroupements qui ne sont pas nécessairement souhaités par l'école, ce qui demande des réajustements annuels constants. Plusieurs participants ont vécu cette situation. Chaque année, les groupes se font et se refont au gré des impositions normatives de la commission scolaire. Chaque école alternative doit donc démontrer beaucoup de souplesse dans son organisation interne. La discussion se poursuit sur les différences dans les apprentissages entre les garçons et les filles et sur la place que l'on doit faire à cette problématique dans l'école. Les normes imposées ont un effet de contrainte sur cette question qui a fait l'objet d'un autre débat fort intéressant.

La discussion se recentre sur le projet comme outil d'apprentissage et sur l'importance pour l'école alternative de laisser un choix discrétionnaire aux enfants à cet égard. Ce n'est pas tout de faire des projets, explique-t-on. En école « régulière », il se fait de plus en plus de projets avec les enfants. Or, dans le cadre de la nouvelle réforme, peu de formations pertinentes ont été proposés jusqu'ici aux enseignants. Bien que la demande de remise à jour des outils, des stratégies pédagogiques et du matériel didactique soit impérative, le soutien offert par les commissions scolaires demeure minimal. Par les dernières orientations du MEQ (1999a) pour la formation continue du personnel enseignant, la responsabilité de formation est remise entre les mains de chacun des établissements scolaires, qui devra proposer des contenus pertinents à ce titre. L'enseignant, obligé de monter des projets

avec ses élèves, ne peut s'engager dans cette démarche pédagogique de la même façon que celui qui a choisi de le faire, affirme-t-on. Or, la plupart des enseignants dans les écoles alternatives l'ont fait. C'est un élément qui les caractérise. De plus, chaque école gère le temps de présence des enseignants de façon à dégager des périodes de rencontre statuées dans l'assiette horaire. Pour la plupart des écoles alternatives, les mercredis après-midi sont consacrés à des réunions du personnel enseignant. Échanges d'idées, résolutions de problèmes pédagogiques sont à l'ordre du jour. Une partie de la formation continue est ainsi assurée. En somme, la présence d'une certaine homogénéité des valeurs et des attitudes dans la collectivité enseignante des écoles alternatives assure un consensus pédagogique au sein des équipes-écoles, ce qui n'est pas toujours le cas en école « régulière ».

Plusieurs écoles de quartier intègrent des projets-écoles. On se demande si le type de projet qui se vit à la grandeur de l'établissement est pertinent, si l'enfant peut s'y investir et s'y réaliser au même titre que s'il avait lui-même choisi son projet. En soi, rien n'empêche que des enfants se sentent interpellés et motivés par de telles activités. Cependant, le morcellement qu'en fait l'école « régulière » ne peut garantir que l'enfant pourra s'engager véritablement. À titre d'exemple, on rapporte le cas d'une école primaire dont le projet éducatif est le cinéma. Les objectifs poursuivis semblent encadrés par une démarche progressive par cycle d'enseignement. Ici, l'enfant n'a pas le choix. Il devra monter plusieurs types de courts métrages qui sont choisis en fonction de sa classe. La philosophie qui soutient la pédagogie de projet dans le réseau des écoles alternatives réside dans cette ouverture au libre choix des thématiques à aborder et des contenus qui intéressent l'enfant.

À cet égard, la motivation qui favorise l'engagement véritable dans une démarche de projet vient de cette possibilité de laisser à l'enfant le libre choix des projets et de la façon de les aborder. « L'école alternative se distingue par la place qu'elle fait aux enfants », explique une participante. Cette réflexion rejoint la philosophie de l'école alternative québécoise selon le GOÉLAND[1]. Celle-ci « prend pour centre de référence de toute réflexion et de toute action [...] l'intérêt, le potentiel et la situation particulière de chaque apprenant, en vue de son actualisation présente et, future, entendue comme l'émulation du meilleur de sa personne » (1996, p. 1). L'enfant doit être impliqué dans le processus de son apprentissage. Il doit être en mesure de se fixer des objectifs précis, de travailler à leur réalisation. En fin de processus, il doit pouvoir dresser le bilan de ses apprentissages en considérant ce qui a été atteint, ce qui ne l'a pas été et pourquoi il en a été ainsi. En présentant à la communauté les résultats de ses efforts, l'enfant acquiert des habiletés à la critique et à l'autocritique et ce, dans le respect des différences individuelles.

1. Groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (Association des écoles alternatives).

Plusieurs parents qui font « l'école à la maison » racontent leurs expériences. Il est intéressant de rapporter le récit d'un père qui témoigne du cheminement de son fils tout au long d'un projet dans lequel il l'a soutenu.

> C'est impressionnant ce que mon fils a pu apprendre sur les pompiers ! Plusieurs petits projets qui sont reliés au projet central l'ont amené à découvrir tout un monde. Du bottin mondial des collectionneurs d'objets relatifs aux pompiers et aux badges, mon fils a su profiter des situations de voyages et des sollicitations de son père pour avancer toujours plus loin dans ce projet. En septembre dernier, il a eu la possibilité de traverser le Canada, y compris le Yukon, et l'Alaska. Il a fait le tour de 80 casernes de pompiers. Sa dernière idée est la fabrication d'une maquette à l'échelle d'une caserne de pompiers, rien de moins ! Il veut qu'elle soit bien réelle, alors on a acheté un jeu électronique. Les prochains apprentissages seront reliés aux sciences et aux mathématiques.

Par cet exemple, on constate qu'en pédagogie alternative le projet n'est pas une action isolée du reste des apprentissages. Toute l'organisation pédagogique est imprégnée de cette idée. Les apprentissages scolaires, le développement de compétences transversales (d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que du domaine de la communication) font partie intégrante du processus dans lequel l'enfant s'engage lorsqu'il est à l'école alternative. Comme l'exprime Caouette (1997, p. 34), des apprentissages et des contenus signifiants doivent répondre à des questions que l'élève se pose lui-même. Ces questions visent à satisfaire « des besoins qu'il ressent personnellement et [qui] se raccrochent à son vécu. C'est à cette seule condition que le savoir est intégré et qu'il suscite le désir d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences ». Un participant fait remarquer que cette organisation apporte aussi des bénéfices pour tout le groupe. « Au fil du temps, les documents de consultation sur les sujets explorés sont exploités comme matériel pédagogique. » L'enfant se sent motivé et plus responsable de ses apprentissages, d'autant plus que ses habiletés de création sont mises en valeur. Un autre participant témoigne de l'expérience de son fils, au secondaire :

> En écologie, mon fils devait choisir un thème. Il a choisi les nappes de pétrole qui se déversent un peu partout dans le monde. Il est allé loin dans ce projet parce qu'on lui a permis d'y intégrer le français (présentation orale) et la méthode de recherche (compétences transversales) qu'il a utilisés pour trouver ses informations : trois niveaux d'évaluation en même temps ! Pour lui, c'est ce qui a fait toute la différence !

Enfin, plusieurs participants s'entendent pour dire qu'à l'école alternative la démarche d'apprentissage est respectée dans son entier. La dernière étape du processus, c'est-à-dire l'objectivation, semble être la plus négligée et la plus oubliée dans les pratiques traditionnelles. On s'attarde surtout au produit fini au détriment du processus, précise-t-on : « Quand on demande à un enfant ce que le projet lui a appris, comment il a vécu le travail d'équipe, ses relations avec les adultes intervenants, c'est là que le

Paul sait maintenant tricoter !

projet prend tout son sens. » À ce propos, rappelons que les écoles alternatives se focalisent, dans une perspective de formation fondamentale, sur le développement global de l'enfant et la mise en valeur de toutes ses capacités. Elles responsabilisent les enfants en les plaçant au cœur de leurs apprentissages et de leur développement social et affectif. Par une démarche individualisée et collective, autostructurante et significative, les écoles alternatives stimulent le goût d'apprendre, respectent les choix et les rythmes d'apprentissage, les différences, les centres d'intérêt et les besoins. L'enfant devient ainsi le principal artisan de sa réussite. En se familiarisant avec la complexité du monde, il apprend, dans la joie et dans l'effort, à résoudre des problèmes réels.

La question de l'évaluation des apprentissages est ensuite abordée. Dans les écoles alternatives, le projet sert de « baromètre », de point de référence qui donne les indices nécessaires à une évaluation globale de l'élève. Les évaluations comptables de l'école « régulière » sont peu significatives d'après les participants qui expriment leur opinion sur ce sujet. Elles négligent l'évolution de l'enfant. Faire des évaluations qui ne servent qu'à mesurer l'acquisition d'informations apprises par reproduction ou par mémorisation n'apporte rien de constructif pour l'enfant, futur citoyen qui devra relever le défi de la vie dans notre société. Tenir compte des acquis antérieurs, du rythme d'apprentissage et, en s'appuyant sur cette base, pour avancer vers de nouveaux apprentissages, voilà qui fournit les balises nécessaires à une évaluation de nature à faire avancer l'enfant dans ses apprentissages. « Si on n'apprend pas à marcher ni à parler en même temps, il en va de même pour l'apprentissage de l'écriture ou des tables de multiplication », explique un participant. Selon lui, l'enseignant est considéré comme un guide. Il doit savoir quand son aide est nécessaire pour donner le coup de pouce dont a besoin l'enfant qui, par exemple, choisit toujours le même type de projet par manque de confiance en lui.

De plus, le projet permet à l'enseignant de reconnaître les moments propices à l'acquisition de nouveaux apprentissages. Le thème du projet peut jeter les balises nécessaires pour aller de l'avant dans un domaine spécifique d'apprentissage plus formel : les mathématiques ou le français. L'utilisation du dossier des réalisations (*portfolio*) est un outil d'évaluation privilégié par les écoles alternatives. Il permet de constater l'évolution des apprentissages, et ce, jusqu'à la maîtrise des compétences attendues. Les écoles alternatives ne doivent pas se défiler devant l'obligation qu'ont les élèves de faire la démonstration de leurs acquis à un moment ou à un autre de leur cheminement. C'est une dimension fondamentale de l'école en général, précise-t-on, « sinon, l'école n'a plus sa raison d'être ». Vérifier la capacité à résoudre un problème sous toutes ces facettes peut être un moyen intéressant de s'assurer de la maîtrise des compétences. Cette forme d'évaluation, suggère-t-on, permet de rendre compte du développement des stratégies cognitives (observation, collecte des données pertinentes pour un

problème ou pour une situation). Elle accorde aussi de l'importance à la formulation des hypothèses, aux diverses solutions envisageables et au choix des meilleures d'entre elles. Enfin, elle donne les indices pertinents qui déterminent la capacité d'apprendre par soi-même et de faire des transferts d'apprentissage. Enfin, l'autoévaluation de l'enfant entre ici en ligne de compte, de même que la contribution du parent.

En somme, pour l'école alternative, les élèves, les enseignants, la direction de l'école et les parents font partie de la solution. Chaque intervenant a un rôle primordial à jouer dans l'organisation de l'école et le soutien aux apprentissages des élèves. Plusieurs participants au débat sont des parents. Ils se sentent responsables de l'éducation de leurs enfants et y participent activement parce qu'ils bénéficient d'une place fondamentale dans l'organisation, place qu'on ne leur fait pas en école « régulière ». L'école alternative est un choix que les parents ont fait, eux aussi, au même titre que les enseignants. La complicité entre parents et enseignants est d'ailleurs essentielle. Tous les comités existant dans les écoles alternatives demandent la participation des parents. On souligne que le comité dit de coéducation est l'endroit privilégié pour l'information et la formation des parents qui participent aux projets des enfants. Chaque école demande la collaboration des parents, que ce soit de jour, pour soutenir les projets des élèves, ou de soir pour toute autre activité (comité de gestion, conseil d'établissement, activités sociales et culturelles, présentation des projets, etc.). Un participant témoigne de son implication à l'école.

> À notre école, les parents ont décidé de faire un programme de discussion (parents et intervenants) sur la place que nous faisons aux garçons dans notre école. Il ne s'agit pas seulement de se pencher sur les apprentissages mais aussi par rapport à leurs besoins, aux jeux sur la cour… Finalement, on se demande si les garçons trouvent leur compte à l'école.

Ces derniers temps, les écoles alternatives ont beaucoup été visitées. Bien qu'elles servent d'observatoires et d'exemples pour plusieurs, elles sont souvent en situation de précarité. « Il faut constamment se battre pour survivre, exprime une participante. Même si les parents s'impliquent, on manque constamment de matériel chez nous. » Un autre participant explique que le transport ne dessert pas à son école. On s'interroge aussi sur les compressions budgétaires en éducation et sur les conséquences de cette situation à long terme pour les écoles alternatives.

Le débat s'achève toutefois sur une note positive et l'on affirme que la présence des écoles alternatives au Québec est nécessaire. Les enfants qui fréquentent ces écoles gardent un constant rapport avec eux-mêmes, avec leurs pairs, avec les adultes. De plus, les savoirs qu'il acquiert sont assez signifiants pour qu'ils les réinvestissent dans ses actions, tout au long de sa vie. Les écoles alternatives sont essentielles aussi aux parents qui ont le désir

de s'impliquer directement dans l'éducation de leurs enfants. Terminons avec cette affirmation de Caouette (1997, p. 65), qui résume les derniers commentaires des participants.

> Nos écoles alternatives actuelles sont plus sérieuses et elles sont à la recherche d'une plus grande qualité de vie. Nous devons en être fiers mais, évidemment, demeurer vigilants. Nos écoles doivent être alternatives, mais elles doivent surtout l'être dans la cohérence, parce que ce sont précisément les incohérences et les contradictions internes des écoles régulières qui ont rendu aussi nécessaires nos écoles alternatives, qui les ont rendues également aussi fragiles et risquées, pour nous comme pour les autres.

Bibliographie

CAOUETTE, C.E. (1997). *Éduquer pour la vie !*, Montréal, Écosociété.

GOÉLAND, Association des écoles alternatives (1996). *La philosophie de l'école alternative québécoise selon le GOÉLAND*. Document à l'étude pour la journée d'orientation du 11 mai 1996, Montréal.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999a). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plus tôt que subir le changement*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, février.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999b). *Élaboration des programmes en formation générale des jeunes. Assises conceptuelles*. Document de travail, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des jeunes, octobre.

CHAPITRE

L'ÉTHIQUE DU PARENT-INTERVENANT[1]

Geneviève Lemieux
École Étoile filante
Commission scolaire de Montréal
Nicole Beaudry
Université de Montréal et école Tourterelle

La société se transforme en profondeur. Nous assistons actuellement à un bouleversement sans précédent des valeurs traditionnelles qui, l'une après l'autre, disparaissent pour être remplacées par de nouvelles. Cette situation place plus particulièrement les adultes dans une situation de déséquilibre avec laquelle chacun doit composer. L'élargissement des savoirs (médias, nouvelles technologies, etc.), le rejet des grands dogmes (religieux, politiques), la transformation des liens entre les êtres humains (homme-femme, parents-enfants, éducateurs-apprenants, etc.) nous obligent à revoir notre rapport à toutes ces dimensions et à prendre position. C'est en ce sens qu'une réflexion éthique est appropriée.

1. Ce débat a été animé par Madame Geneviève Lemieux de la commission scolaire de Montréal.

1. L'éthique : brève définition

Au-delà de la morale, qui se définit par un ensemble codifié de règles, de normes et de principes régissant la pratique d'un domaine d'activité, la démarche éthique « fait appel au cheminement des personnes et des groupes, appelés à choisir et à agir de façon responsable, dans des situations concrètes, en référence à des valeurs » (CSE, 1990, p. 9-10).

Il existe, par exemple, un ensemble de principes qui régissent le code d'éthique de la profession d'éducateur. Plus précisément, ce qui distingue l'activité enseignante de l'activité éducative, c'est la dimension éthique, dans son sens large, c'est la formation du sujet, individuel et collectif, ajoutée à l'acquisition de l'objet, le savoir : c'est le savoir-être (Goéland, 1995). À ce sujet, le mémoire du GOÉLAND, présenté aux commissaires mandatés aux États généraux sur l'éducation, contient un volet qui porte sur le développement d'une compétence éthique dans une gestion participative. Cette partie du memoire retrace les grandes lignes du rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle.* On y explique que la compétence éthique doit consister à favoriser chez les élèves l'émergence des aptitudes essentielles à la recherche et au dialogue, à la critique, à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation sociale (GOÉLAND, 1995, p. 9-10).

Ce débat revient de façon chronique dans les écoles alternatives. Pour faciliter le développement d'une compétence éthique chez les élèves, il faut, a priori, la posséder soi-même et être en mesure de vivre selon ses principes. Plusieurs questions ont été posées au cours de cette rencontre. Les parents, qui sont nombreux à intervenir – et de plus en plus dans l'ensemble des écoles –, ne devraient-ils pas se donner un code d'éthique ? Comment définir des balises pour les parents qui interviennent en classe sur le plan du soutien pédagogique ? Devant un enfant présentant des difficultés de comportement ou d'apprentissage en situation de classe, quelle attitude devrait adopter le parent ? Jusqu'où peut-il se rendre dans son intervention auprès de l'enfant, afin d'optimiser le tandem parent-enseignant ? D'autres questions concernent l'attitude à adopter envers son propre enfant. Ce dernier doit-il être mis sur le même pied que les autres ? Est-ce réaliste ? Comment maximiser ce moment précieux sans tomber dans le piège de la sur ou de la sous-attention ?

2. Des suggestions

La première suggestion donne la priorité à l'intégration des parents dans un processus de réflexion sur le code de vie en usage à l'école. Tous les

intervenants dans l'école, parents, enseignants, enfants, direction, personnel de soutien et administratif, sont interpellés dans leurs actions quotidiennes et leurs rapports moraux, non seulement avec les enfants, mais aussi entre eux. C'est une réflexion qui doit donc porter autant « sur soi-même, en tant qu'individu, que sur la collectivité, les valeurs et les choix éducatifs qu'elle entend prôner. »

Pour plusieurs parents-intervenants, il semble évident que « ce qui se passe dans la classe doit demeurer dans la classe » et que la personne à qui nous devons transmettre des informations, c'est l'enseignante ou l'enseignant. On suggère de prévoir une rencontre en début d'année avec les parents-intervenants afin de convenir d'un mode de fonctionnement parent-enseignant en classe, lorsque c'est le cas. Il est aussi important de prévoir d'autres rencontres pour faire le point et se réajuster.

D'autres suggestions fort pertinentes sont apportées. Le parrainage de parents novices par des parents expérimentés est proposé sous différentes formes intéressantes. Des périodes d'observation, l'intervention auprès de petits groupes d'élèves, de courtes périodes de prise en charge, etc., sont des moyens d'accompagnement qui laissent aux parents le temps d'apprivoiser leur nouveau rôle. Les activités de perfectionnement pour les parents sur des sujets touchant directement l'intervention en classe, soit l'animation de groupe, la gestion du comportement, les approches pédagogiques, etc, sont autant d'outils qui les aident à mieux se situer dans l'environnement éducatif.

Les dernières suggestions illustrent un aspect particulier du rapport qui existe entre le parent et l'enseignant. Il apparaît important pour tous de clarifier les rôles et les fonctions de chacun. Ainsi, le parent, n'a pas à remplacer l'enseignant dans ses fonctions de guide pédagogique. Il lui revient par contre de soutenir celui-ci et de l'aider dans ses tâches. Que le parent-intervenant s'informe et se donne une formation adéquate pour mieux jouer ce rôle démontre l'intérêt de la communication, le dialogue étant l'un des éléments fondamentaux de la compétence éthique.

Les enfants qui sont confiés aux enseignants et aux parents ont à développer une compétence éthique qui pourra s'acquérir à la condition d'être véritablement exercée par leurs formateurs et vécue dans leur environnement. Tous les intervenants doivent aussi se donner les moyens de l'acquérir, et c'est ce que le débat a fait ressortir. Le développement de cette compétence est un long cheminement « qui, d'une certaine manière, ne parvient jamais à son terme. Le chemin dans lequel cette dernière se développe – c'est en définitive la destinée de chaque personne – est à la fois rempli d'aspérités et d'obstacles, d'un côté, de découvertes et d'accomplissements, de l'autre » (CSE, 1990, p. 33). Le débat demeure donc ouvert.

Pour ceux qui désireraient poursuivre ce débat, un forum de discussion sur le site du GOÉLAND (logos.uqam.ca/goeland) porte sur ce sujet.

Bibliographie

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). « Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle », *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

GOÉLAND (1995). *De la nécessité d'implanter l'activité éducative… pour sortir de l'impasse et ouvrir la voie à la démocratie participative*, Mémoire présenté aux commissaires mandatés aux États généraux sur l'éducation, Montréal, août.

CHAPITRE

17

UNE ÉCOLE ALTERNATIVE, UNE ORGANISATION APPRENANTE

Graham Weeks
École Étoile filante
Commission scolaire de Montréal

Un peu partout dans le monde, de nombreuses réformes ont eu cours en éducation. Cependant, malgré la pertinence des changements proposés, l'école a trop souvent tendance à demeurer plutôt inchangée d'une réforme à l'autre. De plus, l'école constitue un milieu de travail souvent difficile pour les enseignants et les cadres scolaires. En effet, plusieurs éléments, tels une gestion hiérarchisée, des coupures budgétaires et un mauvais climat dans les relations de travail, contribuent à démoraliser le personnel scolaire et ont des effets néfastes sur l'organisation et la dynamique du groupe de travail.

Pourquoi ne peut-on s'inspirer du savoir-faire des entreprises les plus éclairées et faire appel à l'intelligence et aux connaissances des employés, c'est-à-dire des personnes compétentes dans leur travail ? Pourquoi ne pas donner aux enseignants la mission de participer à la création de l'école du XXI^{e} siècle, et avec cette responsabilité, les ressources et le soutien nécessaires ? Pourquoi, en effet, ne pas placer les enseignants dans la même position que leurs élèves dans les écoles alternatives, lorsque ceux-ci ont à

réaliser un projet ? Une école alternative ne constitue-t-elle pas un milieu propice pour explorer l'application en milieu scolaire des derniers progrès en management (Senge, 1991 ; Secretan, 1999). Les orientations de la réforme actuelle permettront-elles d'assurer une viabilité des changements proposés ?

Fait encourageant, plusieurs participants à des ateliers ont apporté des témoignages en ce sens :

- Une enseignante adepte des approches pédagogiques actives, nouvellement nommée directrice d'une école « régulière », a décidé d'agir comme le directeur qu'elle a toujours souhaité avoir. Elle s'est donc rapprochée du personnel enseignant demandant à chacun d'exprimer ses besoins, au lieu de leur dire quoi faire et comment le faire.
- Un participant explique qu'ayant été engagé pour stimuler l'implication des travailleurs dans une usine à gestion très traditionnelle, au début, il percevait beaucoup de méfiance de la part des travailleurs et de craintes de la part des cadres. Mais il a réussi, grâce à la maîtrise de certaines habiletés personnelles, à rallier les uns et à calmer les peurs des autres.
- Deux étudiantes en formation des maîtres travaillent avec des parents à la mise sur pied d'une nouvelle école alternative en banlieue de Montréal. Elles cherchent, en effet, à se donner un milieu de travail qui reflète leurs valeurs éducatives.

Ces réactions vont dans le sens du modèle de Senge (1991) qui propose cinq composantes pour favoriser le développement d'organisations apprenantes qui encouragent l'ouverture et la collégialité..

1. Les composantes d'une organisation apprenante

L'apprentissage dure toute la vie. Nous ne pouvons pas tout savoir ; nous passons donc notre vie à maîtriser des connaissances. Plus nous apprenons, plus nous réalisons notre ignorance. De la même manière, une organisation ne peut penser atteindre l'excellence d'une façon permanente ; elle ne peut que devenir meilleure ou pire. Tant et aussi longtemps que nous croirons que le monde se compose de pièces détachées, nous n'arriverons pas à le voir dans son ensemble. Lorsque nous examinerons le monde dans sa globalité, nous pourrons penser à créer un nouveau type d'organisation.

L'organisation apprenante augmente la capacité à produire les résultats véritablement souhaités quand elle encourage l'utilisation de modèles de pensée plus ouverts, quand les aspirations deviennent collectives et que les personnes sont constamment en état d'apprentissage. Les cinq compo-

santes de cette organisation apprenante, proposées par Senge (1991), sont : la pensée systémique, la maîtrise d'habiletés, les modèles de pensée, le développement d'une vision partagée et l'apprentissage en équipe.

1.1. La pensée systémique

Dans le cadre d'une pensée systémique, même si plusieurs éléments semblent distants dans le temps et l'espace, les actions se rattachent souvent à un modèle de base. Chaque élément du modèle influence l'ensemble de manière souvent imperceptible. Pour comprendre un tel système, il faut donc vraiment considérer globalement et non séparément les éléments qui le composent. Les organisations comme les personnes constituent des systèmes, cimentés par des liens invisibles et interreliés par leurs actions. Il faut parfois des années avant de détecter l'influence et les effets des uns sur les autres.

1.2. La maîtrise d'habiletés

La maîtrise de certaines habiletés personnelles peut signifier l'exercice d'un pouvoir sur une autre personne, mais elle peut aussi vouloir dire un certain degré de compétence. Les personnes hautement compétentes sont capables de communiquer les résultats qu'elles souhaitent profondément et ardemment atteindre et de les rendre compréhensibles pour leur entourage.

La maîtrise d'habiletés personnelles consiste à constamment clarifier et approfondir notre vision personnelle, à centrer nos énergies, à exercer notre patience et à voir la réalité bien en face. Décrite de cette façon, cette maîtrise devient un fondement de l'organisation apprenante, son essence même. L'engagement et la capacité d'apprendre d'une organisation peuvent donc dépasser la somme des capacités individuelles de ses membres.

1.3. Les modèles de pensée

Les idées préconçues, les généralisations, voire même les images profondément enracinées dans notre inconscient, influencent notre compréhension de l'environnement et notre mode de fonctionnement. Nous sommes rarement pleinement conscients de nos modèles de pensée et de leur façon d'influencer notre comportement.

La maîtrise de notre modèle de pensée commence par l'examen de la perception que nous avons de nous-même. En conséquence, il faut apprendre à mettre au jour nos idées préconçues, à les confronter avec la réalité et à les considérer sous un oeil rigoureusement critique. Cette maîtrise comprend aussi l'habileté à tenir des conversations enrichissantes où les besoins de savoir et de plaider sa cause s'équilibrent, où les personnes expriment leur pensée et sont perméables à celle des autres.

1.4 Le développement d'une vision partagée

S'il y a une conception du leadership qui a réussi à inspirer les organisations depuis longtemps, c'est bien la capacité de partager la vision de l'avenir que nous tentons de créer. On peut difficilement imaginer une organisation qui prétendrait à la puissance sans avoir un but, des valeurs et une mission ancrés dans toute l'organisation.

La présence d'une véritable vision conduit les gens à exceller et à apprendre, non pas parce que cette vision leur a été dictée, mais bien parce qu'ils y adhèrent. Une vision partagée sous-entend des aptitudes à entrevoir l'avenir qui suscitent l'engagement et la mobilisation plutôt que l'acceptation.

1.5 L'apprentissage en équipe

Comment un groupe de personnes dont le quotient intellectuel individuel moyen se situe au-dessus de 120, peut-il atteindre collectivement un quotient global moindre ? La maîtrise de l'apprentissage en équipe est placée devant ce paradoxe. Nous savons que des équipes peuvent apprendre. Quand ces équipes apprennent réellement, non seulement elles produisent des résultats extraordinaires, mais chacun des membres progresse plus rapidement.

L'apprentissage en équipe commence par le « dialogue », c'est-à-dire la capacité des membres à mettre leurs idées préconçues en veilleuse et à entrer dans un véritable processus de « penser ensemble ». Le dialogue signifie aussi apprendre à reconnaître dans l'équipe les modèles d'interactions qui bloquent l'apprentissage, car les mécanismes de défense, s'ils ne sont pas décelés assez tôt, s'incrustent dans le *modus vivendi* des équipes. Ils détruisent les capacités d'apprendre et le fait de les détecter aidera l'équipe à progresser plus rapidement.

Dans les organisations modernes, l'apprentissage en groupe est vital parce que les équipes, et non les personnes, représentent des unités d'apprentissage. Si les équipes n'apprennent pas, les organisations ne peuvent pas apprendre non plus.

L'apprentissage en équipe est considéré comme une compétence fondée sur des théories et des techniques qui doivent être étudiées et maîtrisées avant d'être mises en pratique. L'acquisition de compétences est un processus expérimental visant à acquérir certaines aptitudes et habiletés.

2. Des composantes interreliées

Le développement simultané des cinq composantes d'une organisation apprenante est essentiel. Le défi réside dans la difficulté toujours plus grande à intégrer ces nouveaux outils, plutôt qu'à les utiliser séparément. Mais les avantages que les personnes en retirent sont immenses.

Le système de pensée (Senge, 1991) intègre l'ensemble des habiletés personnelles dans un tout cohérent de théories et de pratiques. Sans une orientation systémique, on ne peut s'interroger efficacement sur les interrelations des composantes. En mettant en valeur chacune des composantes, la pensée systémique démontre que le tout peut être supérieur à la somme des parties, mais qu'elle nécessite aussi le développement d'une vision partagée, une maîtrise de certaines habiletés personnelles, un modèle de pensée et un apprentissage en équipe afin d'exploiter ses véritables ressources.

L'atteinte d'une vision partagée demande un engagement à long terme. Ce modèle de pensée exige l'ouverture d'esprit nécessaire pour pallier un manque de vision dans notre façon d'envisager notre avenir. L'apprentissage en équipe sert à développer la capacité d'un groupe de personnes à considérer l'effet d'ensemble caché derrière une perspective individuelle. Enfin, la maîtrise de certaines habiletés personnelles favorise la poursuite de l'apprentissage et la conscience de l'influence de nos actions sur notre milieu.

Au coeur des organisations apprenantes, s'exerce un changement de mentalité. Quand on demande à un groupe ce que signifie faire partie d'une grande équipe, les membres répondent habituellement que l'équipe est plus importante que chacun d'entre eux par le nombre d'interrelations et sa plus grande productivité. Pour la plupart, il s'agit de l'expérience de vie qu'ils cherchent toujours à reproduire.

Au cours des dernières décennies, si l'apprentissage a perdu son sens pour devenir plutôt une collecte d'informations, l'intérêt pour l'apprentissage ou pour les organisations apprenantes n'en demeure pas moins actuel.

3. Conclusion

Lorsque des personnes se trouvent à l'intérieur d'un même système, même si elles agissent différemment, elles produisent des résultats semblables. L'approche-système suggère que nous devons aller voir au-delà des erreurs et des échecs individuels pour comprendre les véritables enjeux. Nous devons regarder sous les couches de la structure qui façonne les actions et suscite les conditions que provoquent ces événements. Ces objectifs sont à la portée des partenaires réunis dans l'école alternative, en particulier à celle du personnel enseignant qui y vit tous les jours.

Bibliographie

Secretan, L. (1999). *Inspirational Leadership*, Toronto, Macmillan.

Senge, P.M. (1991). *La cinquième discipline : guide de terrain*, Paris, First.

CHAPITRE

18

L'ÉCOLE ALTERNATIVE ET LE CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

Françoise Charbonneau
parent
comité de coordination, GOÉLAND

Lorsque la ministre Marois, dans sa réforme sur l'éducation, a mis sur pied les conseils d'établissement, les gens des écoles alternatives se sont dit : « Pas de problèmes, nous vivons déjà le partenariat, et ce que le Ministère s'apprête à mettre sur pied, c'est le mode de gestion que les écoles alternatives favorisent et appliquent depuis le début de leur existence. »

Après plus d'un an de fonctionnement, les intervenants des écoles alternatives se sont rendu compte que leur style de cogestion, véhiculé depuis le début des temps de l'alternative, n'avait plus sa place. Plusieurs pouvoirs qui appartenaient au conseil de gestion et à l'assemblée générale de l'école, selon les statuts et règlements des différentes écoles, relèvent maintenant de la responsabilité de la direction d'école qui, dans la majorité des cas, ne tient pas à les déléguer au conseil d'établissement.

On se retrouve avec des conseils d'établissement qui ont un nombre limité de participants : entre huit et quatorze membres, avec un nombre égal de membres du personnel de l'école et de parents. Ce nombre est déterminé par la commission scolaire et, dans la majorité des cas, les conseils d'établissement comptent six parents et six membres du personnel. Avant la loi, le comité de gestion comprenait des représentants des différents comités de son école, des membres du personnel et même des enfants et il gérait l'école selon les besoins particuliers de l'école de celle-ci.

Il ne faut pas se cacher que les écoles alternatives ont toujours été des institutions qui, au sein de leur commission scolaire, étaient reconnues comme des écoles délinquantes, qui voyaient à leur fonctionnement selon leurs règles propres en suivant les directives de la commission scolaire, mais en étant toujours à la limite de l'acceptable. Ce que la nouvelle Loi sur l'Instruction publique a fait avec ses conseils d'établissement, c'est que plusieurs commissions scolaires ont pu amener la direction de leur(s) école(s) alternative(s) à suivre les règles, comme toutes les autres écoles, et à ainsi rentrer dans le rang. Une partie du pouvoir de décision qui appartenait au comité de gestion et à ses membres, et dans une plus grande mesure à l'assemblée générale de l'école, se retrouve maintenant entre les mains de la direction de l'école et de la commission scolaire. C'est tout le contraire des intentions avouées de la réforme, censée remettre le pouvoir décisionnel pédagogique aux écoles !

Selon le milieu où se trouve l'école, selon son cheminement, le partenariat se passera très bien et la direction fera une place aux partenaires. Cependant, dans une école qui se remet en question, la direction pourra prendre énormément de place.

Comme chacun le sait, une école alternative est un milieu qui se remet régulièrement en question et qui s'ajuste selon les élèves qu'elle accueille. C'est donc un milieu qui peut se révéler fragile.

CHAPITRE

19

DES REPRÉSENTATIONS DIFFÉRENTES DE LA PERSONNE

Jacques Nimier
Épernay, France

Prologue

La réforme curriculaire au Québec suscite des débats, autant dans l'école alternative, que dans l'école « régulière », de même qu'au sujet de la formation des maîtres. Ailleurs également, les innovations à l'école permettent à des personnes de se positionner. En France, par exemple, deux groupes ayant respectivement pour chefs de file le philosophe Alain Finkielkraut et le pédagogue Philippe Meirieu s'écrivent par journal interposé. Jacques Nimier en fait une analyse sommaire et croit relever, chez les protagonistes, deux représentations différentes de la personne.

Richard Pallascio

Une série d'articles dans les journaux, des diatribes dans les groupes de discussion m'ont donné envie d'essayer de comprendre où se situaient les différences de position entre Finkielkraut (pôle F) et Meirieu (pôle M), ces deux personnages devenus des symboles de « représentations » de l'école et de l'enseignement en France.

Plus exactement, j'ai eu envie de poser des hypothèses concernant deux pôles qui pourraient être symbolisés par ces deux personnes. Pour cela, j'ai réfléchi à partir de six articles parus dans le journal *Le Monde*.

Il n'est pas question ici de chercher à synthétiser des pensées ou des œuvres. Bien des éléments seront laissés certainement de côté. Il s'agit plutôt d'essayer de dépasser les « injures », les « reproches »... en proposant des hypothèses d'analyse de deux pôles de représentations sur l'école et l'enseignement, dans le but de provoquer la réflexion à partir des articles cités en bibliographie.

Trois hypothèses se présentent :

1. Les pôles se différencient par leurs représentations du fonctionnement des « personnes ».
2. Les pôles se différencient, également, par une importance plus ou moins grande accordée aux liens paradigmatiques ou syntagmatiques (ou liens dans le temps et liens dans l'espace).
3. Les pôles se différencient, encore, par une dynamique inverse dans le mouvement (idéal-réalité).

1. Les représentations des « personnes »

L'objectif de l'école pour le **pôle F** est la « formation des esprits » (Romilly et Vernant, 2000), et ceci se fait par « l'instruction », qui « est la condition de l'indépendance de jugement qu'une société démocratique attend de ses membres » (Beaud et autres, 2000). On pense que « l'abandon progressif de la glose (poussiéreuse) et du commentaire (académique) pour les exercices d'imagination débouche sur le triomphe sans partage de la doxa » (Finkielkraut, 2000). On accuse le pôle M de penser que « l'instruction serait une « fiction » injuste et inefficace, la vraie modernité consisterait à renoncer à cette fiction. Le bonheur est dans « l'adaptation ».

Le renoncement, tel est le ressort des réformes, enrobé dans la « démagogie de l'innovation « pédagogique » et de l'égalitarisme » (Beaud et autres., 2000). On proteste contre « l'abandon des fins de l'école, au profit d'un improbable mélange d'hédonisme (chacun doit s'épanouir tout seul, sans subir l'autorité éducative) », et contre « le modernisme incontinent (par exemple : l'enseignement par discipline est dépassé, vive l'interdisciplinarité » (Beaud et autres, 2000).

On rappelle encore que l'avant-dernier ministre « nageait dans le sens du courant : « Il y a dans l'enseignement une tendance archaïque que l'on peut résumer ainsi : ils n'ont qu'à m'écouter, c'est moi qui sais. Sauf que c'est fini, les jeunes (et même les très jeunes) n'en veulent plus. Ce qu'ils veulent, c'est interréagir » (Finkielkraut, 2000).

Enfin, on fait confiance aux enseignants qui « s'obstinent envers et contre tout à maintenir l'école dans sa mission première de transmission des connaissances et de formation de l'intelligence » (Beaud et autres, 2000)

Dans le **pôle M**, « la culture et la raison, à elles seules, ne délivrent pas de la barbarie. Voilà qui est devenu une triste banalité ! » (Meirieu, 2000). Et puisque la culture n'est pas incompatible avec l'expression personnelle – « Qui a jamais dit que la culture interdisait l'expression personnelle ? » (Meirieu, 2000) – , il est bon de favoriser l'épanouissement » des jeunes, car un des objectifs de l'école est de former « des citoyens autonomes (donc pourvus d'esprit critique) et des êtres humains épanouis » (Todorov, 2000).

Le plaisir a sa place à l'école : « Les élèves qui arrivent aujourd'hui au collège, voire au lycée, n'ont pas tous la passion de la lecture, loin de là. Il faut les inciter à prendre l'habitude de lire et les aider à se rendre compte que la lecture peut être non seulement un exercice imposé, mais aussi un plaisir. Ce mot choque nos professeurs de vertu, qui s'imaginent aussitôt qu'on cherche à introduire à l'école quelque expérience sexuelle interdite » (Todorov, 2000).

La construction de la Loi, « qui s'impose de manière transcendante et au nom de l'universalité de l'humain, aux groupes affinitaires, aux clans et tribus de toutes sortes » (Meirieu, 2000) (dans le pôle F on parlera plutôt de l'Autorité du Maître), est aussi importante que le « pouvoir unificateur de l'art en deçà et au delà de toutes différences qui séparent les hommes » (Meirieu, 2000).

2. Les représentations du métier d'enseignant

Ces positions ne sont pas sans conséquences sur la façon dont on conçoit le « métier d'enseignant ». Les différences s'observent dans l'attention portée soit aux disciplines (car elles seules comptent pour la formation de l'intelligence), soit à la professionnalisation (car elle seule permet de former à un métier tourné vers le jeune dans son ensemble).

Dans le **pôle F** on dira par exemple : « Attaques contre les professeurs, suppressions massives d'heures de cours au lycée, « professionnalisation » du CAPES[1] qui consiste à caporaliser les professeurs des lycées et collèges

1. Certification du personnel enseignant.

Les amis du groupe B, lors d'une classe-voyage.

et à les priver de l'enseignement universitaire indispensable à une véritable formation : les réformes Allègre[2] se poursuivent » (Beaud et autres, 2000).

« Pour les partisans de l'innovation, les professeurs trop attachés à leur discipline et à leur bibliothèque sont simultanément coupables d'archaïsme, d'égoïsme et d'élitisme. Ils avaient choisi un vieux métier humaniste, on les enjoint désormais d'exercer un nouveau métier humanitaire » (Finkielkraut, 2000).

Dans le **pôle M** ce sera : « Plus que jamais, l'école doit aujourd'hui engager un effort important pour préparer les jeunes à être des citoyens accomplis dans un monde en perpétuelle évolution... Cela ne pourra pas se faire sans des évolutions profondes des pratiques d'enseignement et des modes d'organisation du système scolaire » (Dupon-Lahitte et autres, 2000).

Il est bien évident que ces différences de représentations ont aussi des incidences sur la conception des modes de recrutement des enseignants en I.U.F.M. (institut universitaire de formation des maîtres) !

2. Nom de l'ancien ministre de l'Éducation nationale.

3. Conclusion

Je poserai ici comme hypothèse que les différences entre les positionnements proviennent en grande partie des différences entre les représentations de la personne.

Dans le **pôle F**, la personne est conçue comme un ensemble de fonctions (perception, émotion, motivation, volonté, imagination, intelligence...) qui peuvent être considérées indépendamment les unes des l'autres. Il en résulte qu'on peut donner à l'école pour seul objectif de « former l'intelligence » pour « instruire » les élèves par « la transmission des connaissances », des disciplines que possède le Maître. D'où l'importance des exercices de gnose, de dissertation... pour la rencontre des intelligences du maître et des élèves.

Dans le **pôle M**, la personne est conçue comme un ensemble de fonctions ou de polarités en interaction continuelle. L'émotion intervient sur la mémoire, la mémoire et les émotions interviennent sur l'intelligence, etc. Il n'est plus question de s'occuper d'un aspect, mais de s'intéresser à l'ensemble de la personne de l'élève. Ce n'est plus une « rencontre d'intelligences » qui a lieu en classe, mais une « rencontre de personnes » avec tout ce que cela implique. C'est l'élève qui « construit ses connaissances » dans cette rencontre avec la personne de l'enseignant. Dans l'enseignement des disciplines, on sera sensible à leur interaction (interdisciplinarité ; travaux personnels encadrés).

Bibliographie

Beaud, O., G. Coq, P. Cordoba, V. Descombes, M. Fichant, M. Gaucher, C. Habib, R. Humphries, P. Portier, R. Prud'homme, P. Raynauld, P. Thibaud, A. Thivel, J. Urbas et B. Walliser (2000). « Claude Allègre, énième pyromane », *Le Monde*, 24 mars.

Finkielkraut, A. (2000). « La révolution cuculturelle à l'école », *Le Monde*, 19 mai.

Meirieu, P. (2000). « Une odieuse chasse au pédagogue », *Le Monde*, 12 mai.

Romilly, J. de et J.-P. Vernant (2000). « Langues anciennes : on nous a trompés », *Le Monde*, 31 mars.

Todorov, T. (2000). « Éducation, la mauvaise foi de la contre-réforme », *Le Monde*, 31 mars.

120 signatures, dont celles-de G. Dupon-Lahitte, C. Janet, G. Charpack, J. Dausset, P.G. de Gennes, J. M. Lehn, J. Cornect, F. Gros, G. Molinié, E. Morin, A. Touraine et G. Vayset (2000). « Contre l'immobilisme et le corporatisme », *Le Monde*, 31 mars, 2000).

PARTIE

5

LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET LA PLACE DES PARENTS

Une pédagogie qui s'inscrit dans une logique de la réussite mise sur le désir et la capacité de chacun d'apprendre et de se développer, est soucieuse de s'adapter à la diversité des individus et respectueuse des façons personnelles d'apprendre, toutes valeurs prônées par la pédagogie active.

Conseil supérieur de l'éducation,
Le rapport Parent, 25 ans après, 1988.

Bouh ! L'école est finie !

CHAPITRE

LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET LA PLACE DES PARENTS

Jeanne-Paule Berger
présidente, Commission des programmes d'études
directrice générale, Commission scolaire des Phares

À partir du thème « L'école alternative face à la réforme de l'éducation : continuité ou changement ? », j'ai choisi d'explorer très sommairement les grands enjeux de l'actuelle réforme de l'éducation, principalement ceux qui devraient apporter une plus-value aux bonnes et belles actions quotidiennement mises en œuvre jusqu'à maintenant, dans les écoles du Québec.

La Commission des programmes d'études que je représente pourra ainsi de mieux connaître la contribution des écoles alternatives au développement de notre système d'éducation. Notre commission, formée d'enseignantes et d'enseignants, de professionnels et cadres de commission scolaire, d'intervenants issus de l'enseignement collégial et universitaire et d'un parent, a notamment pour mandat de donner des avis au ministre de l'Éducation sur l'adaptation continue des programmes d'études. Les travaux de la Commission portent actuellement sur l'analyse du programme de formation du primaire.

Je vais donc tenter de vous livrer mes réflexions quant à la place des parents sur « L'école alternative face à la réforme de l'éducation : continuité ou changement ? »

À l'heure où sont réaffirmées les missions de l'école québécoise, à l'heure où la structure organisationnelle de l'école a été modifiée, à l'heure où les programmes d'études subissent une importante transformation, qu'advient-il de la place des parents à l'école ? Leur implication, la nécessaire complicité école-famille prendra-t-elle un nouveau virage ? Quelle place fera aux parents une école davantage centrée sur l'apprentissage, sur la construction, par l'élève, de savoirs disciplinaires ou « déclaratifs », de savoirs « procéduraux » et de savoir-être ? Voilà autant de questions qui méritent qu'on s'y attarde. Je ne prétends pas être en mesure de répondre seule à toutes ces questions. Toutefois, les réflexions que nous avons faites avec les membres de la Commission, celles que je présenterai aideront sans doute à mieux nous situer face à ces interrogations.

1. Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès : des objectifs qui se sont imposés

Comme vous le savez, en organisant en 1995-1996 des États généraux sur l'éducation, la société québécoise - les éléments du contexte social l'y invitant fortement - a fait le bilan de son système d'éducation. Durant ces États généraux, des parents, des citoyennes, des citoyens, différentes organisations, des entreprises, etc., sont venus exposer leurs observations, leurs griefs et leurs visées concernant, entre autres, l'école primaire et secondaire québécoise. Les commissaires des États généraux ont pu ainsi dégager plusieurs constats et poser d'importantes questions sur l'école. L'école québécoise remplissait-elle vraiment sa mission ? Le taux de réussite des études secondaires était-il celui que l'on voulait conserver comme société ? Fallait-il rester indifférent devant l'abandon de l'école par certains ? Devant l'analphabétisme ? Le monde du travail réclamant de plus en plus de personnes compétentes, appartient-il à l'école primaire et secondaire de tenir compte de ces attentes ? Ces constats appelaient une révision, une évolution de la formation de base. Il fallait revoir ses objectifs, voire les façons de « faire l'école ».

Des chantiers prioritaires furent alors déterminés par les commissaires des États généraux. Et, sans tarder, la ministre de l'Éducation d'alors, M^me^ Pauline Marois, déposa un plan d'action. Puis le gouvernement confia à un groupe de travail, présidé par M. Paul Inchauspé, la mandat de définir les changements à apporter au curriculum du primaire et du secondaire afin de rendre celui-ci plus cohérent, mieux adapté aux nouvelles réalités sociales, plus ouvert sur l'avenir. Plusieurs des pistes d'action issues des travaux de

ce groupe de travail furent reprises par le gouvernement du Québec dans son énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*, paru à l'automne 1997.

Le Québec se devait d'abord de bien camper les missions de l'école primaire et secondaire. Ensuite, il fallait revoir la place du préscolaire et son mandat, de même quela place et le temps à consacrer à la formation de base commune, et prévoir la diversification de la fin du parcours scolaire. En deuxième lieu, et nous sommes actuellement à réaliser cette phase, il était nécessaire de réviser le contenu de la formation donnée aux élèves. Il fallait alors s'assurer que le programme de formation mette l'accent sur l'essentiel, qu'il favorise encore plus la formation d'une personne autonome, libre et responsable, d'une personne capable d'apprendre de façon continue, capable de créativité, ainsi que la formation de citoyens aptes à participer au développement de la société. Pour y arriver, il était nécessaire de concevoir un programme de formation qui précise les savoirs essentiels et structurants quant à l'approche pédagogique qu'il engendrera, car la ou les façons privilégiées par l'école pour faire apprendre font en sorte d'assurer ou non la solidité, la pérennité des savoirs appris ou transmis par cette institution qu'est l'école. Faut-il le rappeler, la formation de base est réussie dans la mesure où l'élève s'approprie des connaissances, des méthodes, intègre des convictions et maîtrise les habiletés qui lui permettent de continuer à apprendre et de le faire seul.

Une révision du curriculum s'est donc imposée, « Ce sont des pans entiers du système qui doivent être changés », avait affirmé le commissaire aux États généraux sur l'éducation, M. Inchauspé.

2. Un nouveau programme de formation pour apprendre mieux et plus

Ce nouveau programme de formation qu'on implantera dans toutes les écoles québécoises est-il si différent de celui qui l'a précédé ? S'agit-il, pour emprunter les mots de Philippe Perrenoud (1999), d'une « rupture », d'une « révolution » ou d'une « évolution » ?

- Rappelons d'abord que ce nouveau programme de formation est un « programme d'apprentissage » plutôt qu'un « programme d'enseignement ». Il devrait permettre la mise en œuvre des missions de l'école. Il appelle une transformation de l'acte professionnel d'enseigner. L'école devient une **communauté** qui a pour mission d'instruire, de socialiser, de qualifier ; elle est une **communauté d'apprentissage** où :
  - L'élève apprend. Il « s'élève » grâce à des adultes compétents qui l'entourent, tant à l'école qu'à la maison. Il apprend qui il est, il apprend qui sont les autres, il apprend avec les autres, avec ses pairs

et les adultes qui le soutiennent, il s'approprie des savoirs, des connaissances dans les grands domaines d'apprentissage en « s'exerçant à les mobiliser dans un contexte d'action » (Perrenoud, 1999, p. 18). Il apprend à vivre en société et peu à peu il se qualifie, au préscolaire comme à chacune des années de sa formation primaire et secondaire.

- Le professionnel « enseignant » devient formateur plutôt qu'enseignant. Il fait apprendre, il propose des défis, des questions à résoudre, il facilite l'apprentissage, il guide, il appuie, il encourage, il « donne du souffle » (Perrenoud, 1999), il montre l'horizon, il élève au-dessus de, il relativise, dédramatise, questionne, fait voir, « rend visible ce qui est invisible pour l'élève » (*id*.) afin que soient atteintes la « viabilité et la transférabilité » (*id*.) des apprentissages.
- Tout le personnel de l'école, les parents et tout intervenant invité à participer et à susciter l'appropriation de savoirs soutiennent l'apprentissage ; ils participent à cette entreprise collective, ils invitent au dépassement, ils vivent les réussites de toute l'école et ils ne peuvent rester indifférents aux échecs, aux « sur-place », à tout ce qui peut apparaître aux élèves comme étant sans issue.

- Le nouveau programme de formation appelle une transformation de certaines pratiques éducatives de toute l'école et un renouvellement ou une évolution de la praxis pédagogique. En effet, ce programme de formation élaboré par compétences exige que l'école offre à l'élève qui apprend un environnement pédagogique varié et riche. Il appelle la création de situations d'apprentissage :
  - porteuses de défis, variées et authentiques, de nature à favoriser la mobilisation des savoirs, de même que l'appropriation par l'élève de savoirs essentiels et de savoirs complexes ;
  - adaptées aux élèves tout en étant porteuses de questions qui provoque un déséquilibre cognitif, mais permettent d'atteindre un nouvel équilibre grâce à la résolution efficace des problèmes auxquels l'élève doit faire face, grâce aussi aux défis qu'il relève ;
  - qui réservent une place à des « interventions de structuration, de réflexion et d'autorégulation » (Ministère de l'Éducation, 1997) mettant en évidence les connaissances mobilisées, les liens interdisciplinaires, les questions non résolues.
- Le nouveau programme de formation va exiger une révision des pratiques d'évaluation et des façons de rendre compte des résultats de l'évaluation.

  Les pratiques d'évaluation seront en accord avec l'approche privilégiée. Elles permettront l'expression, par l'élève, des compétences maîtrisées.

À ce chapitre, je crois que toutes les écoles du Québec connaîtront des moments d'hésitation et seront, durant un certain temps, en chantier. Une phase transitoire pourrait être nécessaire afin que les élèves ne soient pas pénalisés par nos hésitations professionnelles en matière d'évaluation.

- Le nouveau programme de formation, découpé par cycles de deux ans au primaire et formé d'un cycle de trois ans, puis de deux ans au secondaire, devrait aussi modifier les pratiques pédagogiques et considérer davantage le profil d'apprentissage de chaque élève. Rappelons que les objectifs visés par ce redécoupage sont de favoriser le succès, d'éviter le redoublement, de mieux tenir compte du développement de l'élève et des différents rythmes d'apprentissage.

3. Le nouveau programme de formation et la place des parents

Une lecture transversale des principaux « textes fondateurs » de la réforme nous amène à voir l'importance d'abattre quelques frontières que nous avions consciemment ou inconsciemment érigées entre l'école et la famille, entre l'école et la communauté, entre le personnel de l'école et les parents des élèves, entre le personnel enseignant et les autres intervenants de l'école, notamment le personnel de soutien administratif.

Dans l'école issue de la réforme, il y a moins de place pour certains pouvoirs personnels. La mise sur pied dans chaque école d'un conseil d'établissement fait en sorte que la parole et le pouvoir sont donnés à l'ensemble des acteurs de l'école (parents, personnel, direction et communauté). C'est en effet à ces personnes que sont confiés, d'une part, l'importante responsabilité d'adopter le projet éducatif et, d'autre part, le pouvoir d'approuver notamment les modalités d'application du régime pédagogique, l'adaptation des programmes d'études, l'espace-temps à réserver à certaines matières. Voilà autant de mandats qui font de plus en plus de l'école une institution sociale dont toute une communauté doit se sentir responsable.

Le nouveau projet de formation qui est en élaboration, et déjà en expérimentation au premier cycle du primaire, prévoit le développement de compétences reliées aux différentes disciplines et le développement de compétences transversales. Comme nous l'avons dit plus haut, l'application de ce programme exigera la mise en œuvre des situations d'apprentissage les plus susceptibles de solliciter l'ensemble du potentiel de l'élève, de favoriser différents apprentissages et l'intégration de différents savoirs. De plus, cette programmation est organisée en cycles pluriannuels. Voilà autant de défis qui nécessiteront concertation et coopération entre les différents

acteurs de l'école et pourront requérir au besoin la contribution de toute personne acceptant d'aider les élèves à résoudre les questions ou les problèmes qui leur seront soumis.

Il m'apparaît assez évident que la réforme en cours a volontairement confié l'école à toute une équipe. Il s'agit d'une évolution importante qui laisse plus que jamais la place à l'élève d'abord, aux parents, puis à tout intervenant qui, associé à l'enseignante ou à l'enseignant, pourra contribuer à proposer, à structurer et à enrichir les banques d'idées et de situations d'apprentissage, à guider des groupes d'élèves dans la résolution de problèmes, à les aider à prendre conscience de leurs acquis, à les inviter à dépasser ce qui peut sembler, à première vue, insoluble.

4. Conclusion

La réforme de l'éducation que nous amorçons est porteuse d'un souffle nouveau à la condition que d'importantes remises en question soient faites tant par les acteurs de l'école que par la communauté desservie.

Les modifications de la structure même de l'école, la réaffirmation du grand projet de toute l'école – instruire, socialiser, qualifier –, le nouveau programme de formation et les pratiques éducatives qu'il engendrera devraient permettre à l'école de répondre progressivement à la quête d'identité et de liberté déjà présente au cœur de toute personne.

Lieu affirmé d'instruction et de culture, l'école primaire et secondaire contribuera encore mieux à libérer de la dépendance, de l'ignorance, de l'exclusion et à favoriser progressivement l'insertion sociale de ceux et celles qui lui sont confiés.

Bibliographie

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programe. Énoncé de politiques éducatives*, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRENOUD, P. (1999). « Construire des compétences, tout un programme ! », *Vie pédagogique, 112*, septembre-octobre, p. 16-20.

ANNEXE 1

LISTE DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS AU 10e COLLOQUE DES ÉCOLES ALTERNATIVES

Michel Adam	parent, école St-Sacrement, plateau alternatif
Renée Beauchesne	enseignante, école St-Sacrement, plateau alternatif
Nicole Beaudry	Université de Montréal et école Tourterelle
Pauline Beaupré	Université de Sherbrooke
Chantal Bégin	enseignante, Écollectif
Dorothée Beloin	parent, école Soleil-de-l'Aube
Jeanne-Paule Berger	présidente, Commission des programmes d'études
Régent Bouchard	directeur de collection, Lidec
Annie-Claude Boucher	enseignant, C.S. Des Grandes Seigneuries
Paul Boudreault	UQAH et CIRADE
Chantal Bourgeois	enseignante, école Papillon D'or
Jean-Marc Boyer	parent
Hélène Bujold	parent, école des Ramilles
France-Line Carbonneau	parent, école Rose-des-Vents
Lyne Castonguay	école des Ramilles

Françoise Charbonneau	comité de coordination, GOÉLAND
Louise Charest	parent, école St-Sacrement, plateau alternatif
Nicole Dallaire	Université de Sherbrooke et parent, école secondaire participative
Monique Deschamps	parent, école Atelier
Michèle Désilets	parent, école secondaire participative
Suzanne Desjardins	directrice, école secondaire Le Sentier
Rollande Deslandes	département des sciences de l'éducation, UQTR
Lyne Deslauriers	enseignante, Écollectif
Liliane Dionne	étudiante au doctorat, UQAM
Mélanie Doré	étudiante-stagiaire
Stéphane Dussault	étudiant gradué, UQAM et enseignant, CSDM
Claudette Émery	enseignante
Diane Francœur	parent, école Soleil-de-l'Aube
Claudette Gagné	étudiante au doctorat, UQAM
Josette Gagnon	directrice, école des Trois Soleils, CSDL
Nicole Gagnon	enseignante, Écollectif
Sébastien Grenier	élève-journaliste, école Liberté Jeunesse
Jessica Guérette	élève-journaliste, école Atelier
Guy Halley	paernt, école St-Sacrement, plateau alternatif
Diane Joubert	parent, école Les Petits Castors
Jean-Claude Kalubi	Université de Sherbrooke et CIRADE
Nathalie Labbé	étudiante, UQTR
Gabrielle Lafond	parent, école St-Sacrement, plateau alternatif
Louise Lafortune	UQTR et CIRADE
Marie-Josée Laplante	parent, école Soleil-de-l'Aube
Liane Larose	parent, école L'Envol
Yves Lavoie	parent, école Soleil de l'Aube
Judith Lebel	responsable du projet Parent D'Abord
Danielle Leduc	
Sara Lefrançois	enseignante, école Tourterelle
Manon Legault	enseignante, école Papillon D'or
Emmanuelle Lemieux	élève-journaliste, école Atelier
Geneviève Lemieux	parent, école étoile filante
Johanne Marcotte	parent, école Grandeur Nature
Yvon Marion	parent, école Le Sentier
Christine Marleau	enseignante, école secondaire participative
Ketly Mathurin	parent, école Étoile Filante
Michel Messier	parent, école secondaire participative
Lauriane Migneault	élève-journaliste, école Liberté Jeunesse
Suzelle Mongrain	parent, école St-Sacrement, plateau alternatif
Louise Morand	enseignante, C.S. des Affluents

Jim Moretti	élève-journaliste, école Liberté Jeunesse
Ghislaine Morin	enseignante, école Soleil-de-L'Aube
Hélène Normandeau	parent, école des Ramilles et présidente du GOÉLAND
Nicole Ouellet	Orthopédagogue, C.S. Chemin du Roy
Catherine Pache-Hébert	élève-panéliste, école secondaire participative
Richard Pallascio	CIRADE, UQAM
Catherine Pelletier	élève-panéliste, école secondaire participative
Christine Perreault	élève-journaliste, école Liberté Jeunesse
Jean-Pierre Picard	enseignant, école Tourterelle
Mélanie Pillarella	étudiante, UQAM
Brigitte Pilon	parent, École Atelier
Myreille Plante	enseignante, école Atelier
Suzanne Racine	parent, école Arc-en-Ciel
Carmen Régis	parent, école St-Sacrement, plateau alternatif
Moniques Richard	département d'arts plastiques, UQAM
Johanne Rigali	parent, école Atelier
Diane Roy	parent, école Étoile filante
Michelle Sauvageau	enseignante, école St-Sacrement, plateau alternatif
Aline Sauvé	enseignante, école Papillon D'or
Fang-Tzu Shih	étudiante, Université McGill
Rachel Sicard	
Joane St-Onge	enseignante, école Soleil-de-l'Aube
Pierre Sykes	professionnel de recherche, CIRADE
François Tanguay	Conseiller pédédagogique, C.S. Rivière-du-Nord
Gisèle Tardif	enseignante, Écollectif
Annick Tétreault	parent, école Grandeur Nature
Michel Trottier	parent, école St-Sacrement, plateau alternatif
Laval Verret	parent, école Liberté Jeunesse
Graham Weeks	parent, école Étoile filante
Sandra Wells	parent, école Soleil-de-L'Aube

Les finissants de 2000 de l'école Tourterelle. Bonne chance à tous !

ANNEXE 2

COORDONNÉES DES 30 ÉCOLES ALTERNATIVES PUBLIQUES DU QUÉBEC

Site internet du GOÉLAND : http ://logos.uqam.ca/goeland
Siège social : 2240 rue André, Brossard (Qc) J4Z 2Z8
Téléphone : (450) 445-9670

C.S. MARIE-VICTORIN

École des Quatre-saisons
1820, Walnut
Saint-Hubert (Qc)
J4T 1G7
téléphone : (450) 678-2383
télécopie : (450) 678-7744
courriel :
auxquatre_saisons@csmv.qc.ca
Site internet : www.quatre-saisons.org

École Les Petits Castors
2101, Lavallée
Longueuil (Qc)
J4G 4E7
téléphone : (450) 674-8631
télécopie : (450) 674-8202
courriel : lespetits_castors@csmv.qc.ca
site internet :
logos.uqam.ca/petits_castors

École Plein Soleil
2180, Brébœuf
Longueuil (Qc)
J4J 3P8
téléphone : (450) 674-7044
télécopie : (450) 674-6601
courriel : plein_soleil@csmv.qc.ca

École Tourterelle
2240, rue André
Brossard (Qc)
J4Z 2Z8
téléphone : (450) 678-9850
télécopie : (450) 445-6510
courriel : Tourterelle@csmv.qc.ca
site internet : tourterelle.educ.infinit.net

École secondaire Participative
482, rue Springfield
Greenfield Park (Qc)
J4V 1Y1
téléphone : (450) 671-7209
télécopie : (450) 671-7200
courriel : participative@csmv.qc.ca

C.S. DE MONTRÉAL

École Arc-en-ciel
4245, Berri
Montréal (Qc)
H2J 2P9
téléphone : (514) 596-5737
télécopie : (514) 596-3449
courriel : arc-en-ciel@csdm.qc.ca
site internet :
www.csdm.qc.ca/arc-en-ciel

École Atelier
10055, J.J. Gagnier
Montréal (Qc)
H2B 2Z7
téléphone : (514) 596-5570
télécopie : (514) 596-3351
courriel : atelier@csdm.qc.ca
site internet : www.csdm.qc.ca/atelier

École Élan
3450, de Lorimier
Montréal (Qc)
H2K 3X6
téléphone : (514) 596-7299
télécopie : (514) 596-7979
courriel : elan@csdm.qc.ca

École Rose-des-vents
4315, rue Beaubien Est
Montréal (Qc)
H1T 1S8
téléphone : (514) 596-6900
télécopie : (514) 596-6901
courriel : rose-des-vents@csdm.qc.ca

École L'Étoile Filante
5619, ch. Côte-St-Antoine
Montréal (Qc)
H4M 1V2
téléphone : (514) 596-5681
télécopie : (514) 596-3343
courriel : efilante@csdm.qc.ca

C.S. LA SEIGNERIE-DES-MILLE-ÎLES

École Cœur-à-cœur, l'Alternative
799, Montée Lauzon
Saint-Eustache (Qc)
J7R 4K3
téléphone : (450) 473-5614
télécopie : (450) 473-5615
site internet : www.cssmi.qc.ca/
etablissements/cœur_a_cœur/
index.htm

École des Ramilles
1030, rue Gilles-Vigneault
Blainville (Qc)
J7C 5N4
téléphone : (450) 433-5415
télécopie : (450) 433-5417

École Le Sentier
66, Saint-Stanislas
Sainte-Thérèse (Qc)
J7E 3M7
téléphone : (450) 433-5515
télécopie : (450) 433-5517
site internet : www.cssmi.qc.ca/
etablissements/le_sentier/index.htm

École secondaire de Blainville, volet alternatif
1275, boul. Céloron
Blainville (Qc)
J7C 5A8
téléphone : (450) 430-2251
télécopie : (450) 433-1687
courriel : suzanne.desjardins@cssmi.qc.ca
site internet : www.cssmi.qc.ca

École secondaire Liberté Jeunesse
666, rang Ste-Philomène
Oka (Qc)
J0N 1E0
téléphone : (450) 479-1003
télécopie : (450) 479-1804
courriel : jeunesse@cssmi.qc.ca
site internet : www.cssmi.qc.ca/etablissements/liberte-jeunesse/index.htm

C.S. DES AFFLUENTS

École Soleil de l'Aube
31, boul. Brien
Repentigny (Qc)
J6A 4R9
téléphone : (450) 581-7738
télécopie : (450) 581-7764

École de L'arc-en-ciel
273, boul. Pierre-Laporte
Lachenaie (Qc)
J6V 1H6
téléphone : (450) 582-3685
télécopie : (450) 582-1584

C.S. MARGUERITE-BOURGEOYS

École Nouvelle Querbes
215, Bloomfield
Outremont (Qc)
H2V 3R6
téléphone : (514) 272-7887
télécopie : (514) 272-7622
courriel : direction.nouvelle-querbes@csmb.qc.ca
site internet : www.csmb.qc.ca/querbes/

École alternative Jonathan
855, rue Gratton
Ville Saint-Laurent (Qc)
H4M 2G4
téléphone : (514) 748-2460
télécopie : (514) 748-3445
site internet : www.csmb.qc.ca/jonathan/

C.S. DE LAVAL

École L'Envol
3661, de la Concorde Est
Laval (Qc)
H7E 2E1
téléphone : (450) 661-2022
télécopie : (450) 661-8585
courriel : lenvol@cslaval.qc.ca
site intenet : www.arena.com/Envol

École Le Baluchon
2475, Honoré-Mercier
Laval (Qc)
H7L 2S9
téléphone : (450) 622-0622
télécopie : (450) 622-0884
site internet :
www.cslaval.qc.ca/lebaluchon/

C.S. DE LA-RIVIÈRE-DU-NORD

École La Fourmilière
240, rue Montigny
Saint-Jérôme (Qc)
J7Z 5P8
téléphone : (450) 438-1220
télécopie : (450) 438-7228

C.S. DE L'OR-ET-DES-BOIS

École Papillon d'Or
970, rue Lévis
Val d'Or (Qc)
J9P 4C1
téléphone : (819) 825-4356
télécopie : (819) 825-4359

C.S. DES PREMIÈRES-SEIGNEURIES

École optionnelle Yves-Prévost
945, boul. des Chutes
Beauport (Qc)
G1E 2C8
téléphone : (418) 666-4580
télécopie : (418) 666-6283
courriel : yprevost@csdps.qc.ca
site internet :
www.mediom.qc.ca/~optypcsb

C.S. POINTE-DE-L'ÎLE

École Albatros
6440, Galeries d'Anjou
Anjou (Qc)
H1M 1W2
téléphone : (514) 353-5131
télécopie : (514) 353-0408
site internet : www.cspi.qc.ca/alb/

C.S. DE LA RÉGION-DE-SHERBROOKE

École L'Écollectif
1625, du Rosaire
Sherbrooke (Qc)
J1H 2T6
téléphone : (819) 822-5666
télécopie : (819) 823-3230
site internet : csrs.qc.ca/ecolect/

C. S. DE LA CAPITALE

École alternative St-Jean-Baptiste
370, Saint-Jean
Québec (Qc)
G1R 1P2
téléphone : (418) 525-8787
télécopie : (418) 525-8799
courriel :
ecole.stjbaptiste@cscapitale.qc.ca
site internet : www.cscapitale.qc.ca

C.S. DES GRANDES-SEIGNEURIES

École des Trois-Sources
85, rue Prince
Châteauguay (Qc)
J6K 3Z9
téléphone : (450) 698-5050
télécopie : (450) 698-5053
courriel : destroissources@csdgs.qc.ca
site internet : www.csdgs.qc.ca/
DesTroisSources/indez.htm

C.S. LES SAMARES

École Grandeur-Nature
994, rue Lanaudière
Joliette (Qc)
J6E 3N6
téléphone : (450) 755-7183
télécopie : (450) 755-3931
courriel :
GrandeurNature@cssamares.qc.ca

C.S. DU CHEMIN-DU-ROY

École St-Sacrement (Plateau alternatif)
1745, boul. St-Louis,
Trois-Rivières (Qc)
G8Z 2N6
téléphone : (819) 375-4788
télécopie : (819) 375-4450
courriel : stsac@csduroy.qc.ca