

VIE PÉDAGOGIQUE

NUMÉRO 151 – MAI 2009

DOSSIER : ÉCOLE ET SOCIÉTÉ : UNE TRAME À EXPLORER

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----|
| MOT DE LA RÉDACTION | |
| Mot de la rédaction..... | 4 |
| ENTREVUE | |
| Entretien avec M. Frédéric Back : Des paroles qui coulent de source (Inês Lopes)..... | 6 |
| VISITE EN RÉGION | |
| Québec et ses environs, haut lieu de l'innovation pédagogique..... | 11 |
| DOSSIER : ÉCOLE ET SOCIÉTÉ : UNE TRAME À EXPLORER | |
| Les déplacements sédimentés du rapport école/société..... | 24 |
| Présentation : École et société : une trame à explorer..... | 27 |
| Vers le dialogue | |
| L'espoir d'une vie meilleure grâce à l'école (Paul Francoeur)..... | 30 |
| École et société : perceptions d'enseignants (Guy Lusignan)..... | 35 |
| L'école et la famille : une alliance naturelle et fructueuse (Paul Francoeur)..... | 41 |
| Le camaïeu des valeurs | |
| L'école québécoise, les valeurs et la culture (Céline Saint-Pierre)..... | 46 |
| Transmettre à l'école les valeurs sociétales. Entrevue avec M ^{me} Hélène Bourdages (Donald Guertin)..... | 51 |
| Les ancêtres de l'album photo. Projet de la série <i>Rainbow of dreams ancestors in the photo album</i> (Audrey Berner et Leon Llewellyn)..... | 58 |
| <i>Rainbow of dreams ancestors in the photo album</i> (Audrey Berner et Leon Llewellyn)..... | 61 |
| Les écoles internationales pour tous (Jean-Pierre Fabien)..... | 64 |
| À vos marques, prêts, partez pour une école en santé! (Marie Collet et collaboratrices)..... | 67 |
| L'art de récupérer... et l'art d'enseigner la récupération. Trois artistes à l'œuvre, du préscolaire au collégial (Inês Lopes)..... | 71 |
| Le projet À la soupe! de l'organisme Équiterre (Caroline Jodoin)..... | 75 |
| Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieu autochtone (Marguerite Mowatt-Gaudreau et Gisèle Maheux)..... | 78 |
| L'école éloignée en réseau, un modèle porteur pour le territoire rural québécois (Thérèse Laferrière et collaborateurs)..... | 84 |
| Le projet <i>École éloignée en réseau</i> à la Commission scolaire des Laurentides : témoignages d'enseignantes, de directrices d'écoles et d'élèves (Guy Lusignan)..... | 89 |

Sous la loupe

| | |
|---|-----|
| L'école, la famille et les devoirs (Jade Landry-Cuerrier et Marie-Line Migneault)..... | 96 |
| Mouvements démographiques et classes multiâges : une réalité à gérer (Christine Couture)..... | 102 |

TEXTES HORS DOSSIER

| | |
|--|-----|
| La vidéoconférence, une valeur ajoutée au processus d'enseignement-apprentissage (Guy Lusignan)..... | 108 |
| La formation de base commune : une réforme éducative au besoin d'apprendre des adultes peu scolarisés (Denise Beauchene et Hélène Turmel)..... | 113 |
| Démarche de planification et de construction du bilan de fin de cycle au regard des compétences transversales (Claude Robillard)..... | 117 |

VOS IMPRESSIONS

| | |
|---|-----|
| Atelier de sensibilisation aux stéréotypes dans les médias (Nancy Trépanier)..... | 123 |
|---|-----|

EN ABRÉGÉ

| | |
|--|-----|
| Colloque : Diversité et questions critiques en enseignement pour la prochaine décennie (Lori Rabinovitch)..... | 128 |
| Colloquium : Diversity And Critical Issues in Education for the next Decade (Lori Rabinovitch)..... | 131 |
| Entretiens Jacques Cartier, 6 et 7 octobre 2008, Université du Québec à Montréal (Camille Marchand)..... | 133 |

| | |
|---------------------------|-----|
| LUS, VUS ET ENTENDUS..... | 135 |
|---------------------------|-----|

| | |
|-----------------------|-----|
| HISTOIRE DE RIRE..... | 144 |
|-----------------------|-----|

MOT DE LA RÉDACTION

MIGRATIONS

Avec le virage technologique qu'a connu la revue *Vie pédagogique*, une réflexion sur l'influence des technologies sur nos habitudes de lecture s'impose. Il n'est pas ici question de discourir sur ces changements, mais d'analyser plutôt quelques-uns des effets sur le quotidien de l'enseignant et de l'enseignante.

Notre façon de lire, pour nous approprier des contenus, va-t-elle changer avec l'ère du numérique?

Il est certain que dans cette phase de transition, nous avons une seule certitude, celle de connaître ce qui disparaît, sans avoir de preuves tangibles de ce que nous allons gagner. Ceci est propre à tous les processus de changement, lesquels touchent à des convictions profondes, et ce sont les leçons de l'histoire qui nous permettent d'extrapoler sur l'avenir.

Nous vivons une révolution qui aura sur l'écrit et la communication une importance aussi grande que l'invention de l'imprimerie et il est important de faire ressortir les enjeux de mutation pour mieux y prendre part. Il faut reconnaître que le support écrit, par sa nature, permet une grande flexibilité que les outils technologiques ne compensent pas encore. Nous gardons encore un rapport au texte et des stratégies de lecture par balayage et anticipation hérités de la lecture des livres et des journaux. D'ailleurs, les lecteurs qui fréquentent Internet disent imprimer les textes qui ont plus de 2 000 mots, pour les lire plus facilement. Il faut donc constater que la force de l'outil est avant tout celle de l'interface de communication qui permet l'accès à une information variée mais non triée.

Il est facile d'imaginer que les supports numériques vont transformer le lecteur dans sa façon d'accéder à l'information et de la traiter. Ces enfants qui sont nés avec Internet vont certainement développer des stratégies différentes qui amèneront l'éducateur à se pencher sur de nouvelles façons d'aborder l'apprentissage de la lecture. Selon Marc Prensky, « cela a comme impact qu'aujourd'hui, ces natifs du numérique pensent et assimilent l'information d'une autre façon que nous, simples immigrants du monde numérique ».

Ces grandes tendances du monde dans lequel nous évoluons maintenant ont été dessinées il y a bientôt un demi-siècle, par de grands visionnaires tels que Marshall McLuhan et Yvan Illich. Si le médium est le message, qu'en sera-t-il du livre numérique? Et comment la fonction de l'écrit, prise sur le réel de l'Homme des grottes de Lascaux, sera-t-elle réinvestie dans le monde non tangible du virtuel?

Notre rapport au réel se trouvera indéniablement transformé, mais de quelle façon?

Écoutons ce qu'en disent ceux qui y réfléchissent depuis les premiers signes de la mutation.

Jean-Noël Jeanneney (*L'Express*, 17 août 2006), ancien président de la Bibliothèque nationale de France, n'est pas de ceux

qui croient à la disparition du livre. Il pense, au contraire, que de « nouveaux rapports à l'écrit vont émerger et que nous aurons toujours recours au livre, car il a une personnalité qui lui est propre, offre un plaisir olfactif et tactile, et qu'on peut le feuilleter plus rapidement qu'un texte sur ordinateur ».

D'autre part, Internet permet d'avoir accès à une foule d'informations qui sont hiérarchisées selon le nombre de liens qu'elles ont avec d'autres. Il renforce ainsi les sites qui ont déjà du succès aux dépens des autres; ce qui encourage une certaine inégalité sociale qui s'apparente à une fracture numérique.

Même si le livre reprend une nouvelle vigueur et retrouve ses lettres de noblesse, la migration vers le numérique devrait nous amener à mettre en avant l'importance de développer de nouvelles habiletés chez tous les citoyens. En concomitance avec les habiletés de lecture, donc dès le plus jeune âge, il est nécessaire de posséder l'habileté essentielle à traiter l'information sur la plate-forme qu'est Internet. En effet, cette autoroute extraordinaire de l'information nous livre des contenus traités avec une grande part de hasard, selon des critères qui ne sont pas encore définis. Marc Prensky (*Le Devoir*, 5 janvier 2009) estime que l'école doit favoriser le dialogue entre les enseignants et les natifs du numérique qui sont habiles à s'approprier les outils technologiques. Cette nouvelle alliance permettra au milieu scolaire de comprendre les enjeux et de les intégrer dans un processus d'apprentissage et de création en évolution.

S'il est une certitude pour l'éducateur, en ce début de millénaire où nous vivons une révolution « gutenberguienne », c'est bien celle de camper la compétence transversale qui touche au traitement de l'information... N'est-ce pas?

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

RÉFÉRENCES :

ILLICH, Yvan. *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

JEANNENEY, Jean-Noël. *Quand Google défie l'Europe : plaidoyer pour un sursaut*, Paris, Mille et une Nuits, 2005.

MCLUHAN, Marshall. *Pour comprendre les médias*, Paris, Seuil, 1968.

PRENSKY, Marc. *Don't Bother Me Mom –I'm Learning*, New York, Paragon House, 2005.

www.marcprensky.com

ENTREVUE

ENTRETIEN AVEC M. FRÉDÉRIC BACK : DES PAROLES QUI COULENT DE SOURCE

par Inês Lopes

« J'ai trouvé que vous dessiniez très bien, c'est pourquoi j'ai aimé le film.
Et aussi, j'ai appris beaucoup de nouvelles choses. J'ai trouvé
qu'il y avait plus de qualités que de défauts.
Je suis sûr que vous irez loin dans la vie. »

*À l'endos d'une carte postale dessinée, voici les mots d'un élève
qu'a reçus M. Back il n'y a pas si longtemps.*

L'œuvre de M. Back s'étend en fait déjà sur plus de 60 ans et dans toute une palette d'arts. Illustration, peinture et cinéma d'animation sont tour à tour ses modes d'expression d'artiste et de militant. Deux fois récipiendaire d'un oscar (en 1982 pour *Crac!* et en 1988 pour *L'homme qui plantait des arbres*), sa filmographie ainsi que ses messages environnementaux et sociaux sont toujours d'actualité.

Né à Saint-Arnuald (dans le territoire de la Sarre, alors rattaché à la France), il commence très tôt à dessiner des animaux à la craie sur les trottoirs et sur son ardoise. Plus tard, il étudie le dessin à Paris, puis à Rennes, aux côtés de son maître, Mathurin Méheut, qui l'encourage à développer sa curiosité et à dessiner d'après nature. En 1948, c'est l'horizon québécois qu'il décide de venir dessiner. Par la même occasion, il rencontre cette sympathique correspondante avec qui il échangeait depuis deux ans : Ghylaine Paquin, enseignante, qui deviendra son épouse l'année suivante. Après quelques emplois, dont garçon de ferme, puis professeur à l'École du meuble de Montréal, il travaillera ensuite pendant 42 ans à Radio-Canada, où il sera encouragé et soutenu dans ses projets de films d'animation par son producteur, Hubert Tison.

SES ENGAGEMENTS

Déjà dans les années 60, des éléments contextuels s'imbriquent pour faire en sorte que M. Back ressente le besoin de réagir et de s'exprimer. Il est motivé notamment par les révélations du Club de Rome, le livre *Printemps silencieux*, de l'écologiste Rachel Carson, ainsi que les travaux polluants et destructeurs de l'Expo 67 à Montréal. Pour bâtir l'événement « Terre des Hommes », la qualité de l'air, de l'eau et des milieux aquatiques ont en effet été affectés. C'était le début d'une longue chaîne d'implications dans le mouvement écologiste. Au fil des ans, il dénoncera la pollution sous ses différents visages, cette course au « progrès », la surexploitation des forêts, l'élevage intensif et la surpêche. Il prêtera également son nom et son art à la protection des animaux, des fleuves et des océans, et prônera une agriculture durable. D'autre part, ses crayons et pinceaux illustreront diverses légendes autochtones, celles-ci décrivant souvent les phénomènes et la beauté liés à la nature. M. Back collaborera également avec divers organismes, entre autres la Société pour Vaincre la Pollution (SVP), la Société pour la prévention de la cruauté envers les animaux (SPCA), la Coalition Eau Secours! et la Fondation Monique Fitz-Back. À

l'instar du personnage Elzéard Bouffier, « l'homme qui plantait des arbres », cet homme qui dessinait des arbres a, à lui seul, planté plus de 30 000 arbres.

ENTRETIEN AVEC M. FRÉDÉRIC BACK

Artiste engagé, le dessin a toujours été son médium privilégié pour véhiculer ses messages. Un dessin, deux dessins, « quelques » autres, puis naissait un film. Et bien que M. Back apprécie l'aspect divertissant du cinéma d'animation, il a souvent aussi exprimé l'idée qu'il en valorisait d'autant plus son aspect éducatif. Je m'entretiens ici avec M. Back, pour discuter d'éducation, des enjeux actuels et des jeunes ainsi que des trousseaux pédagogiques *Agir ensemble*, qui ont été mises au point pour perpétuer les messages de ses films.

Inês Lopes : À votre avis, quelle est l'une des prises de conscience essentielles de notre époque?

Frédéric Back : Dans la société de consommation actuelle, on oublie souvent que ce qui est essentiel ne s'achète pas. La santé, le bien-être, le bonheur... Tout ça ne dépend pas de choses factices. Ce qu'il est essentiel de préserver, c'est la qualité de l'air et de l'eau, la qualité de notre alimentation ou encore la beauté et la durabilité du paysage qui nous entoure... Et d'ailleurs, plusieurs de ces choses proviennent des cultivateurs et des paysans qui font un travail essentiel, mais bien souvent sous-estimé. L'important, c'est d'éviter de tomber dans les pièges de la facilité, de la rapidité et de la mise au rebut de ce qui nous encombre. Il faut apprendre à valoriser les objets de notre quotidien et saisir toute l'importance de les préserver à long terme.

I.L. : M. Back, pourriez-vous nous dire quelques mots sur la pertinence d'éduquer les jeunes à l'environnement?

F.B. : Notre histoire n'a jamais connu une cadence aussi rapide de dégradation de l'environnement. L'explosion démographique, la surpêche, les changements climatiques, l'utilisation de produits toxiques, tout ça a fait disparaître des milieux de vie. Notre « intelligence » nous fait parfois faire des bêtises. On oublie de respecter ces chaînes de vie, qui vont des petits insectes jusqu'aux grandes forêts. On oublie aussi que la beauté du monde dépend beaucoup des animaux. La plupart des jeunes habitent maintenant en ville, mais il y a aussi beaucoup à faire en ville : le verdissement des toitures et des façades, des ruelles à embellir, des arbres à planter... Il faut montrer que la nature est aussi belle et nécessaire en ville.

I.L. : Vous avez aussi beaucoup travaillé sur les questions autochtones. Quelle est, à votre avis, l'importance d'éduquer les jeunes sur ces questions?

F.B. : Quand je suis arrivé au Québec en 1948, j'ai appris qu'on avait causé beaucoup de tort aux autochtones d'ici. On a voulu les assimiler en interdisant toute manifestation de leur culture. On dit que les Français sont le peuple fondateur du Canada, mais avant l'arrivée des Français, il y avait déjà ici des peuples possédant une culture incroyable. Ils décrivaient les phénomènes de la nature avec des légendes étonnantes. Ces légendes sont une richesse à redécouvrir et un très bon point de départ pour éduquer les jeunes.

I.L. : Votre épouse était enseignante; éduquait-elle aussi à ces enjeux environnementaux et sociaux?

F.B. : Mon épouse Ghylaine était une enseignante très dévouée à former et à stimuler la créativité chez les enfants. Dans le

temps où elle enseignait, on parlait moins de ces thèmes qu'aujourd'hui, mais déjà elle montrait mes films à ses élèves. Elle m'a toujours profondément soutenu et éclairé dans mes projets. Avec Ghylaine, j'allais parfois voir ce que des enfants faisaient dans les écoles et j'étais ébloui. Certains avaient planté des arbres, d'autres avaient fait pousser des fleurs et les vendaient afin d'amasser des fonds pour envoyer du matériel scolaire au Népal. J'étais très touché de voir ces beaux exemples d'engagement envers leur milieu et envers d'autres enfants moins favorisés qu'eux.

I.L. : *Dans vos films, l'idée de l'importance des petits gestes revient souvent. Elle est d'ailleurs bien représentée dans le film *L'homme qui plantait des arbres*. Comment voyez-vous justement l'importance de nos petits gestes à tous ?*

F.B. : *L'homme qui plantait des arbres*, qui est inspiré du récit de Jean Giono, est en effet une belle représentation de l'importance de chaque petit geste. Lorsqu'il était petit, Giono se promenait avec son père et son oncle dans la Provence et, tristes de voir que des forêts avaient pratiquement disparu au profit des industries, ils plantaient des glands de chêne. Après plusieurs années, et après avoir été à la guerre de 1914-18, il est revenu et a retrouvé ces chênes qu'ils avaient plantés. C'est donc pendant 23 ans qu'il a écrit et réécrit cette histoire qui avait germé dans son esprit. Une fois publié, son récit m'a à son tour inspiré le film d'animation *L'homme qui plantait des arbres*. Dans cette histoire, on voit Elzéard Bouffier qui plante un à un des milliers de glands et c'est ainsi que peut émerger le changement. On a parfois l'impression que nos petits gestes n'ont pas d'importance, mais au contraire, lorsqu'ils sont répétés, puis avec le temps et avec l'aide d'autres gens qui s'y mettent aussi, même des gestes minimes peuvent avoir une grande portée. Dans cette histoire, les arbres sont également une métaphore. Ils peuvent représenter tous ces différents types de problèmes qui existent et pour lesquels on peut travailler à trouver des solutions. Il s'agit de voir le mal qui a été fait autour de nous, que ce soit à notre environnement ou à autrui, et de tenter de le réparer. Nous faisons partie d'un ensemble, il faut le réaliser et assumer notre rôle.

I.L. : *Croyez-vous que les enfants peuvent prendre part au changement ?*

F.B. : Absolument. On sous-estime parfois l'intelligence des enfants. Plus on leur présente ces thèmes et plus on les motive, plus on a de chances qu'ils en conservent des traces. Même si ce n'est pas tout de suite, éventuellement ils feront des liens avec ce qu'ils auront vu, puis pourront ensuite changer leurs comportements. Chacun peut devenir un acteur du changement; d'abord peut-être par un dessin, mais ensuite par des actions sur le terrain, en plantant un arbre, en protégeant un ruisseau, en sauvant un animal, en aidant quelqu'un qui a besoin de soutien... Il y a une foule de gestes possibles. Il n'y a pas de fin à tout ce qu'on peut faire. Ce qu'il faut aussi, c'est de la persévérance. Les gens se découragent parfois s'ils ne réussissent pas tout de suite quelque chose ou s'ils n'en voient pas immédiatement l'impact. Ce qui est bien aussi dans l'exemple d'Elzéard Bouffier, c'est justement sa persévérance. Quand on est convaincu et qu'on sent qu'une idée est valable et bénéfique pour notre milieu, malgré les obstacles qui peuvent survenir, on sait qu'il faut continuer à poser ces gestes.

I.L. : *Quel impact peuvent justement avoir ces petits gestes à votre avis ?*

F.B. : Quand on s'y met, souvent, la portée de nos gestes dépasse toute attente. Quand j'ai fait *L'homme qui plantait des arbres*, on croyait qu'il intéresserait surtout les planteurs d'arbres, par exemple, mais il a intéressé plusieurs personnes de

différents horizons et a engendré tellement de gestes extraordinaires... Il a notamment été utilisé pour enseigner le français à des immigrants, et également pour inspirer des gens en milieu carcéral à poser de beaux gestes pour d'autres compagnons prisonniers ou pour des gens de l'extérieur. Le film a suscité beaucoup de réactions chez les enseignants aussi, et pas seulement ceux d'ici. Enfin, tout ça pour dire que nos gestes peuvent avoir une portée inattendue. Encore aujourd'hui, des millions d'arbres sont plantés chaque année grâce au message du film.

TROUSSES PÉDAGOGIQUES *AGIR ENSEMBLE*

Les trousseaux pédagogiques *Agir ensemble*, selon le souhait de M. Back et de son épouse, ont été réalisées pour rendre accessible l'ensemble de son œuvre afin qu'elle serve aux enseignants et à leurs élèves. Ces trousseaux sont gratuites et téléchargeables à partir du site [fredericback.com]. Les enfants peuvent aussi envoyer un dessin qui sera mis en ligne directement sur le site, à la section *Affiche ton dessin*. Une autre section, *Affiche ton engagement*, qui sera prochainement activée, encouragera des élèves du secondaire et du collégial à créer des affiches qui feront la promotion de messages environnementaux ou sociaux. L'art peut ainsi être un moyen de dénoncer certaines situations inacceptables ou de proposer des solutions plus positives.



Crédit : Frédéric Back, dessin, 2005

Pour discuter de leurs trousseaux, se joignent à nous la fille de M. Back, Süzel, ainsi que Francine Auger, conseillère pédagogique d'arts et de culture.

I.L. : *Quels sont les objectifs de vos trousseaux pédagogiques?*

F.B. : Je dis parfois : « *La vie est comme une course à relais.* » On reçoit, puis on transmet à notre tour le flambeau. En faisant ces films, j'ai voulu créer des outils de réflexion à partir desquels d'autres pourraient aussi ajouter leurs outils à eux. Les enseignants peuvent donc les enrichir par leur créativité et leurs réflexions, afin que des jeunes puissent être éveillés à des choses auxquelles ils ne s'intéressaient pas forcément. C'est dans cette optique qu'on a créé les trousseaux pédagogiques; pour avoir un point de départ. Le dessin animé est aussi à mon avis un moyen privilégié, parce qu'il éveille et divertit en même temps.

Süzel Back : Ces trousseaux visent surtout à parler d'environnement et de consommation, à proposer des activités artistiques et à promouvoir une communication de qualité en français, à l'oral et à l'écrit.

Francine Auger : Pour la trousse *¿Illusion?*, par exemple, que j'ai élaborée, un des objectifs était d'amener les jeunes sur les traces d'un artiste, mais aussi de les faire réfléchir. Je vise à ce que chaque geste amène un questionnement. Je ne voulais pas juste proposer de faire un dessin, je voulais aller plus loin, par exemple en proposant une réflexion sur les changements climatiques.

F.B. : En faisant mes films, j'ai voulu informer, en donnant la note la plus juste possible.

S.B. : L'éducation et la transmission ont toujours été des valeurs fondamentales pour mon père. Frédéric a voulu « faire

connaître », parce qu'on protège ce qu'on connaît. À ce moment-là, ça passe par le cœur.

I.L. : *Si je commençais pour vous la phrase suivante : « Chers enseignants... », comment la compléteriez-vous?*

F.B. : Chers enseignants, j'ai allumé une mèche en faisant mes films... Maintenant, à vous de la faire exploser! [dit-il en riant] Mais oui, maintenant je fais confiance aux enseignants pour qu'ils passent le flambeau aux jeunes.

I.L. : *De la même manière, si je vous demandais de compléter la phrase « Chers élèves... »?*

F.B. : Chers élèves, j'espère qu'après avoir visionné un de ces films, vous aurez le goût d'aller plus loin; que vous aurez fait un pas vers vos idéaux.

CONCOURS GHYLAINE PAQUIN-BACK DE CRÉATION DE TROUSSES PÉDAGOGIQUES

Créé en 2008 par Frédéric Back en l'honneur de son épouse Ghylaine Paquin-Back, ce concours vise à encourager la création de matériel pédagogique à partir de ses œuvres, par des jeunes du préscolaire au secondaire. Ainsi que l'ont toujours souhaité M. Back et son épouse, ces trousseaux visent à encourager la réflexion et l'action sur des enjeux environnementaux et sociaux. M. Back et l'Atelier Frédéric Back sont également soutenus par le mouvement des Établissements verts Brundtland et la Fondation Monique-Fitz-Back, en ce qui a trait à ce concours.

La prochaine édition est imminente. Le concours est bilingue et ouvert à tous; alors, enseignants, éducateurs, animateurs, parents ou élèves, si le cœur vous en dit, vous êtes tous les bienvenus! De préférence, les trousseaux devraient utiliser les ressources accessibles sur le [site](#). Il est alors possible de faire appel aux extraits de films d'animation, aux textes, aux illustrations et aux autres documents qui s'y trouvent.

DES PAROLES QUI COULENT DE SOURCE

M. Frédéric Back est un être profondément authentique, sensible et généreux. Lors de notre entretien, chaque fois que l'on abordait un nouveau sujet, il me faisait voir ici un livre, là une image (dont la mignonne carte postale citée en introduction...). Ses films, ses enseignements, sa philosophie et ses valeurs continuent de nous toucher et de nous faire réfléchir. M. Back vous dirait, avec toute son humilité, qu'il n'aura été qu'une goutte d'eau dans l'océan... Reste que cette goutte d'eau continue de provoquer des cercles concentriques.

Je remercie M. Back, sa fille Süzel, Marie-Christine Demers, Nathalie Simard, Francine Auger et Marie-Josée Rousse pour leur contribution à cet article.

M^{me} Inês Lopes est chercheuse en psychologie de l'éducation.

POUR PLUS D'INFORMATIONS

Pour une description des trousseaux pédagogiques *Agir ensemble*, voir la rubrique **Lus, vus et entendus**.

Pour télécharger les trousseaux pédagogiques gratuites, ou pour participer au concours de développement de trousseaux,

consulter le site [www.fredericback.com].

VISITE EN RÉGION

QUÉBEC ET SES ENVIRONS, HAUT LIEU DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Avec l'héritage de l'histoire, dans le sillage d'une longue tradition et sous l'impulsion d'un centre universitaire vigoureux, les milieux d'enseignement de la ville de Québec et de sa couronne d'agglomérations se sont souvent situés à la fine pointe du progrès en pédagogie. Le comité de rédaction de *Vie pédagogique* l'a constaté une fois de plus le 17 novembre 2008, alors que treize écoles primaires et secondaires de la région se sont succédé dans une présentation dynamique de quelques projets d'école et de classe. On en trouvera ici une brève description, qui sera complétée ultérieurement par des reportages et des entrevues plus développés pour un grand nombre d'entre eux.

par Paul Francoeur

ENTRE LE CRAYON ET LE CLAVIER, TROUVER LE GOÛT D'ÉCRIRE

Normand Labrecque, enseignant au deuxième cycle à l'école primaire Mirabel, à Sainte-Marie-de-Beauce, termine en juin 2009 deux années d'expérimentation et de mise en œuvre d'une recherche-action qu'il a réalisée grâce au soutien du Service de recherche et de développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Ayant constaté le peu d'inclination manifestée par un grand nombre de ses élèves pour l'apprentissage de l'écriture et leur difficulté conséquente à développer cette compétence, l'enseignant de 3^e année a décidé d'explorer de nouveaux moyens d'apprentissage. Le problème se trouvait d'autant plus aggravé qu'un déficit d'attention et de concentration affectait une dizaine de ses 23 élèves.

Il élaborera donc le projet *Écritic*, qui associe rigoureusement l'exploitation structurée des nouvelles technologies et l'intégration de l'orthopédagogue, selon un modèle particulier :

- Mettre à la disposition des élèves des ordinateurs portables leur permettant de travailler une heure par jour la compétence en écriture. L'équipement disponible se présente sous la forme d'un laboratoire mobile comprenant une douzaine d'ordinateurs portables et une imprimante au laser, ainsi que l'accès à un réseau Internet sans fil;
- Associer le modèle de l'orthopédagogie intégrée vers ce même objectif, par une intervention cohérente en classe et un soutien individuel quand c'est nécessaire.

❖ ÉCRITURE

Trois étapes sont prévues dans la démarche d'écriture :

1. **Schématisation** : sur le thème choisi, l'élève rassemble d'abord ses idées et les organise à l'aide d'un logiciel idéateur qui facilite la rédaction de son texte;

2. **Rédaction** : il procède ensuite à la rédaction à l'aide d'un logiciel de traitement de texte;
3. **Révision** : le correcteur du logiciel ayant été désactivé, l'élève effectue la révision de son texte à l'aide des différentes couleurs de police du traitement de texte. Un code associant une couleur différente à chacune des catégories de difficultés est utilisé par l'élève pour corriger son texte.

❖ NOUVELLES TECHNOLOGIES

Une technologie de pointe comme moyen d'enseignement et d'apprentissage permet

- à l'enseignant de diversifier ses stratégies, de projeter des documents numérisés sur un tableau, d'intervenir à distance auprès de chacun des élèves travaillant à l'ordinateur, de disposer d'un accès rapide à l'information pertinente offerte sur le Net et de la transmettre aux élèves ainsi que de communiquer directement avec les parents grâce au site Web de la classe. Il crée ainsi un contexte stimulant et adapté aux conditions d'apprentissage prévalant au XXI^e siècle;
- à l'élève de développer son autonomie, d'accroître sa motivation et d'améliorer ses méthodes de travail.

Tous les élèves ont accès au bureau virtuel de la commission scolaire, où ils peuvent trouver plusieurs ressources, dont un classeur personnel. Ils peuvent aussi diffuser leurs travaux sur le site Web de la classe. Dans le contexte d'une démarche structurée d'apprentissage, l'ordinateur n'apparaît plus comme un jouet à usage libre, mais comme un véritable outil de travail.

❖ ORTHOPÉDAGOGIE

L'orthopédagogue Louise Poulin souligne que le modèle d'orthopédagogie intégrée apporte aux élèves à risque un renforcement de leur estime d'eux-mêmes. Il permet aussi de maintenir ou d'augmenter leur motivation à s'engager dans l'apprentissage. « J'interviens en classe avec un souci de cohérence par rapport à l'approche de l'enseignant. Nous nous réservons d'ailleurs du temps pour l'échange et la concertation. Nous tenons conjointement les rencontres avec les parents. J'offre de plus aux élèves des ateliers de consolidation en orthographe et en lecture pour appliquer les stratégies proposées par l'enseignant. Au besoin, je rencontre les élèves individuellement pour un travail de rééducation ou de métacognition. »

Les élèves qui manifestaient auparavant très peu d'intérêt pour l'écriture se déclarent très contents du nouvel environnement de travail, surtout ceux dont la calligraphie était de mauvaise qualité. Ils peuvent maintenant alterner entre l'usage du crayon et celui du clavier. L'amélioration de leur compétence dans ce domaine est notable.

Les parents se disent également heureux que leurs enfants bénéficient de ces nouveaux moyens. Ils ont compris qu'une heure par jour garantissait un usage sain de cette technologie, qui peut facilement devenir envahissante et même créatrice de dépendance.

L'enseignant se félicite de cette diversification des stratégies d'apprentissage qu'il peut maintenant offrir à ses élèves, particulièrement à ceux qui sont à risque. Il a planifié 18 séquences par année du cycle, c'est-à-dire un total de 36 séquences. Ce matériel sera mis à la disposition de tous les enseignants à compter de juin 2009.

Le projet *Écritic* étant étendu à tout un cycle, on en assure ainsi le maintien et le développement. On espère que d'autres enseignants emboîteront le pas, une fois acquise la formation appropriée.

Lisa Gobeil, agente de recherche à l'emploi de la commission scolaire, est heureuse du succès obtenu par ce projet, qui se classe parmi les meilleurs qui sont produits localement; elle compte mettre le matériel didactique rédigé par Normand Labrecque à la disposition de tous les enseignants du Québec qui seraient éventuellement intéressés à s'en servir.

DÉFI ROBOTIQUE AU PAYS DE BELLECHASSE

Vers la fin de l'année scolaire 2008-2009, Sonia Breton, qui enseigne un programme menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, à l'école secondaire de Saint-Charles, vivra le couronnement d'un parcours pédagogique de deux ans : la tenue d'une *Amicale robotique*, organisée par ses élèves à l'intention des 2^e et 3^e cycles des écoles primaires des environs. L'événement se tiendra pour faire suite à la démarche qu'elle a effectuée au cours de laquelle sa classe fut jumelée à celle d'Emmanuelle Frenette, enseignante titulaire d'une classe de cheminement particulier continu. Vingt-quatre élèves de 12 à 16 ans, surtout des garçons, furent engagés dans un projet commun d'exploration et d'exploitation de diverses technologies. Dans cette expérience, ils ont trouvé une source de motivation pour leur apprentissage, une occasion de progresser dans l'autonomie et une opportunité de valorisation personnelle. Ils ont pu vivre l'expérience d'une réussite bienvenue, qui tempère l'impression d'échec collant à leurs années d'école.

Au cours de la première année, en 2007-2008, réunis en atelier dans le laboratoire informatique de l'école, les élèves se sont approprié quelques logiciels et technologies, en mettant l'accent sur les applications possibles aux fins de leur objectif : suite bureautique, radio Web, montage vidéo, montage photos ou autres applications numériques. La démarche s'inscrivait dans une perspective évolutive, car ces technologies seront réinvesties ultérieurement pour la préparation de l'*Amicale*.

Durant la deuxième année de mise en œuvre du projet, 2008-2009, on assiste à un transfert plus direct et plus explicite des compétences acquises, avec une polarisation des activités vers la tenue du grand événement robotique où des défis seront soumis à des élèves du primaire. La mise en service d'un site Web de classe, selon la technologie SPIP (Système de publication pour l'Internet partagé), a marqué le début d'une diffusion de plusieurs travaux scolaires, conférant ainsi à ces derniers une signification accrue. Ce SPIP de classe réserve une section personnelle à chacun des élèves, à qui l'on a attribué officiellement le titre de rédacteur. La réalisation du *Défi robotique* du printemps 2009 relève presque entièrement de la responsabilité des élèves : invitations, publicité, accueil, programmation et montage des parcours. On a donné à l'événement le nom d'*Amicale de robotique* afin d'évacuer tout esprit de compétition. Il s'agira plutôt d'une mise en commun de l'immense intérêt que la robotique soulève chez les jeunes élèves.

Appuyé par une allocation du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire, le projet permet aux deux enseignantes en cause :

- de mieux maîtriser l'utilisation autonome des technologies, grâce à la formation;
- de développer leur habileté en ce qui a trait à l'intégration des technologies à leur enseignement;
- d'accroître leur compétence en matière d'intégration des disciplines, notamment le français (rédaction des textes du site Web), la mathématique (applications en robotique) et l'anglais;

- de s'approprier la démarche d'évaluation dans une approche par compétence (mise en œuvre d'un portfolio électronique ou cyberfolio).

De leur côté, les 24 élèves manifestent un véritable engouement pour la robotique. Dans un climat de coopération, avec discipline, ils démontrent une volonté ferme de résoudre les problèmes posés et même parfois d'aller plus loin que les objectifs proposés. Il s'agit d'une expérience particulièrement pertinente en vue de leur formation préparatoire à l'emploi ou à un métier spécialisé.

Patrick Gagnon, conseiller pédagogique du Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT) à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, qui accompagne les deux enseignantes, estime que le projet a atteint ses objectifs et qu'il laissera des traces permanentes : entre autres, la compétence acquise par les enseignantes pourra être transférée dans d'autres applications au bénéfice de leurs élèves et les trousseaux de robotique demeureront à la disposition des classes. .

L'ÉCOLE UTILE ET AGRÉABLE GRÂCE À LA MENUISERIE

Il y a plus de sept ans, Lucie Chabot-Roy, enseignante d'une classe de 5^e et 6^e année à l'école Morissette, à Sainte-Claire, se demandait comment intéresser ses élèves à leurs apprentissages, alors qu'un grand nombre d'entre eux – surtout des garçons – avaient déjà décroché d'esprit sinon de corps. Ils ne démontraient aucun goût pour l'étude et, dans quelques cas, pour la vie tout court.

Or, Réjean Roy, conjoint de Lucie et récemment retraité à la suite d'une carrière militaire, proposa ses services bénévoles pour animer des ateliers de menuiserie avec les élèves. Profitant de la rénovation nécessaire d'une partie du bâtiment adjacent à l'école, le directeur autorisa l'aménagement d'une salle du sous-sol en un local sécuritaire et équipé où les élèves pourraient s'adonner à leurs travaux, sous une supervision compétente.

Depuis lors, par groupe de trois, les jeunes ont accès à un atelier de menuiserie où on leur propose chaque année de fabriquer un objet différent en utilisant du bois de cèdre, une essence particulièrement résistante : cabane ou mangeoire pour les oiseaux, boîte à fleurs, coffret à différents usages, etc.

Toujours à la recherche de partenaires pour soutenir et enrichir son entreprise, Lucie a pu bénéficier en 2007-2008 de la Politique de valorisation de la formation professionnelle de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. Elle a établi ainsi une collaboration avec le Centre de formation agricole de Saint-Anselme, étant donné que la menuiserie comptait parmi les compétences utiles à la saine gestion d'une ferme.

Comme il s'agissait plus précisément d'exploiter une situation d'apprentissage et d'évaluation liée à la formation professionnelle, on organisa l'activité autour de la fabrication d'un coffret à crayons :

- retour sur les notions mathématiques essentielles à la construction d'un objet, soit les mesures et les angles;
- élaboration de critères d'évaluation par le groupe-classe;
- démonstration en classe, par l'enseignant menuisier, d'une utilisation pertinente et sécuritaire des principaux outils;
- lecture hebdomadaire du journal *Le Soleil*, pour y rechercher des informations illustrant l'importance du métier de

menuisier dans la vie de tous les jours;

- visite d'une demi-journée au Centre de formation agricole de Saint-Anselme : rallye dans le garage (machinerie agricole), atelier de menuiserie (en vue de la fabrication d'une boîte à fleurs), visite des serres et retour en classe, où l'on avait rapporté des semences de fleurs et de la terre.

On projette maintenant de fabriquer des boîtes à fleurs sur mesure, qui répondront aux besoins précis de résidences familiales. Ce sera en même temps l'occasion d'intéresser plus directement les parents au projet. On se préoccupera également d'y faire pousser des variétés de fleurs appropriées à la luminosité du lieu d'exposition prévu, enrichissant de cette manière l'activité de notions de botanique.

UNE ÉCOLE QUI VALORISE LE MÉTIER D'ÉLÈVE

En 1999, lorsque Madeleine Piché prit la direction de l'école Notre-Dame-du-Canada, dans le quartier Vanier, à Québec, elle hérita d'un lourd mandat. Le désordre régnait en maître dans cet établissement scolaire de milieu défavorisé. Des élèves de 6^e année (dont un élève sur trois se trouvait en écart d'âge), y faisaient régner un climat de violence et d'intimidation. Des mesures ayant été prises à cet égard, la nouvelle directrice procéda alors, avec les membres du personnel, à la révision du code de vie et à la transformation de l'environnement physique et organisationnel de l'école. Ces premières mesures eurent pour effet une diminution radicale de la violence verbale, de l'intimidation, des bousculades et des phénomènes de gang. La stabilité du personnel commença à se rétablir au fil du temps.

En même temps que ces changements s'opéraient, la Direction engagea des échanges avec l'équipe-école pour analyser la situation, dégager une vision commune de l'encadrement et préciser les actions à mettre en œuvre. Il apparaissait clairement qu'un encadrement coercitif ne permettait pas aux élèves en déficit d'habiletés sociales de surmonter leurs difficultés de comportement et d'apprentissage. On décida de mettre plutôt l'accent sur une valorisation du travail et de l'effort.

Cette réflexion commune aboutit à la mise au point d'un système PRIVILÈGES, un dispositif qui encourageait l'adoption et le maintien de comportements acceptables chez les élèves de la 1^{re} à la 6^e année au moyen du renforcement positif.

Les « privilèges » sont accordés sous forme de « temps d'activités » par les adultes de l'école et de la communauté aux élèves qui respectent les règles en vigueur, posent des gestes d'entraide ou réussissent à résoudre un conflit de façon autonome et pacifique. Les élèves « achètent » ce temps avec les coupons qu'ils ont accumulés. Les activités spéciales leur sont offertes par l'ensemble du personnel scolaire : par exemple, la pratique d'un sport, un projet de création artistique, une séance de cinéma, une période de danse, du vélo, de la natation, etc. Elles sont choisies en fonction des domaines d'intérêt ou du talent des jeunes, sont offertes six fois dans l'année dans un catalogue d'achats qui circule d'une classe à l'autre et sont intégrées à la tâche éducative de l'enseignant.

Cette approche n'a rien à voir avec une distribution de jetons donnant accès à du matériel. Elle s'inspire d'une philosophie et n'est surtout pas une recette. C'est une approche qui accorde de l'importance aux forces de l'enfant et qui les met en évidence, qui valorise le métier d'élève et qui croit en la possibilité de modifier un comportement chez un être humain. Elle est universelle, puisque tous les élèves y ont accès tout au long de l'année, y compris ceux qui éprouvent des difficultés, car on y souligne les efforts fournis et les réussites enregistrées dans divers domaines d'activité ou de comportement. De plus,

un coupon qui a été donné ne peut être repris.

Mise à l'essai dès 2001-2002, cette forme d'encadrement a permis, en trois ou quatre ans, de modifier complètement le climat de l'établissement. Par exemple :

- La violence a pratiquement disparu, une ambiance de calme s'est instaurée et un climat de sécurité s'est installé durablement;
- Une collégialité dynamique s'est développée entre les membres de l'équipe-école, chacun s'estimant responsable de l'ensemble des élèves de l'école;
- Les élèves font généralement preuve de civilité, de politesse et de respect dans leurs relations avec les adultes;
- On dispose désormais d'une proportion de temps accrue pour l'enseignement et l'apprentissage, car les interruptions pour indiscipline se font plus rares. Le climat de travail est favorable;
- Cette culture de valorisation rejoint les élèves eux-mêmes, qui en viennent à poser un regard plus spontanément positif sur l'autre.

Comme le souligne la directrice : « Notre école accueille encore bon nombre d'élèves en difficulté, mais si le milieu peut sans problème absorber ces élèves, c'est qu'il n'est plus soustractif. Les nouveaux se démarquent dans la cour de l'école en début d'année parce que, s'ils commencent à s'énerver, ce sont leurs pairs qui leur disent de se calmer. Il en va de même dans les classes, où ils se font dire de se taire parce que les autres veulent apprendre. »

Bien sûr, la formule n'a rien d'une panacée, mais appliquée selon la philosophie du programme, elle s'est révélée efficace. Quatre autres écoles sont en cours de formation pour l'adopter. Elles sont accompagnées dans cette démarche par les deux initiatrices du projet, Madeleine Piché et Doris Tremblay, respectivement directrice et éducatrice spécialisée, qui ont également mis au point un guide opérationnel à l'intention des écoles qui s'inscrivent au programme. On peut communiquer avec elles par courriel, à l'adresse suivante : information@ecole-privileges.qc.ca

DÉVELOPPER LE GOÛT D'ENTREPRENDRE

L'école secondaire Vanier, à Québec, rassemble environ 400 élèves des quartiers de Vanier et de Saint-Sauveur. Une des particularités de ce milieu est que l'indice de défavorisation qui le marque est de dix. Depuis quelques années, près de 40 enseignants y pratiquent une pédagogie entrepreneuriale, liée à l'approche orientante, qui s'intègre parfaitement à la mise en œuvre du programme de formation. Line Houde, conseillère pédagogique, souligne que la Commission scolaire de la Capitale privilégie justement une approche orientante vécue en classe et traduite dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Nathalie Ringuette, enseignante et responsable locale de l'approche orientante, attribue cette fécondité foisonnante au tournant pris en 2002 par la mise en place du titulariat et par les ateliers de formation qui ont été donnés par Jacqueline Caron à l'équipe de 1^{re} secondaire. Au même moment, l'approche orientante a pris son essor dans l'ensemble de la commission scolaire. Ainsi est né le mouvement d'une nouvelle pédagogie qui, par son dynamisme propre, rayonna ensuite à toutes les années du secondaire. Depuis deux ans, l'école secondaire Vanier s'affiche comme une école à volet entrepreneurial.

Cette formule présente l'avantage de donner du sens aux apprentissages courants en les mettant en rapport avec le Programme de formation de l'école québécoise. Elle propose de réaliser des productions concrètes qui répondent à des besoins réels du milieu, motivent les élèves à s'y engager grâce au transfert qu'elle permet avec une réalité immédiate et exploitent une discipline en provoquant des retombées tangibles. Attirés par cette marge de manœuvre, les élèves ainsi que le personnel scolaire ont spontanément et massivement adhéré au mouvement. Dans des domaines variés, ils ont accompli des actions impressionnantes, conçues avec une créativité surprenante. À travers ces projets, les élèves développent leur potentiel et se préparent directement aux défis du monde de l'emploi. Ils progressent en même temps dans la connaissance d'eux-mêmes, de leurs forces, de leurs goûts et de leurs aptitudes, et de leur capacité à relever des défis. De plus, ils prennent conscience des possibilités de formation que le parcours scolaire leur offre en vue de concrétiser leurs rêves. Forts du pouvoir d'action qui leur est ainsi révélé, ils s'investissent dans diverses réalisations innovatrices et stimulantes – en mathématique, l'élaboration d'un jeu sur cédérom; en français, l'organisation d'un événement au cours duquel le maire de la ville de Québec sera invité à entendre les jeunes exprimer leurs projets d'avenir pour la ville; en science et technologie, la réalisation d'une campagne de sensibilisation sur les ITSS et le sida; etc. L'approche pédagogique est structurée à l'aide du guide produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire* (2006). À chaque année, on dénombre environ 35 projets de cet ordre vécus par les élèves dans les différentes classes de l'établissement. Il y a deux ans, la participation au *Portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire* (2007) a permis de dresser le profil entrepreneurial de l'école secondaire Vanier. En plus d'une pléiade de projets pédagogiques qui contribuent au dynamisme de l'établissement, la vie étudiante est également riche en activités parascolaires. Cela infuse à ces jeunes la volonté de tracer leur chemin de vie avec la passion d'entreprendre.

SUR LES PAS DE SOCRATE ET DE PLATON

Il y a trois ans, l'équipe de l'école primaire Marguerite-d'Youville, à Québec, cherchait une couleur à donner à l'établissement. L'exploration s'effectuait autour d'un thème ayant fait consensus : développer l'esprit critique des élèves, une compétence transversale qui centrerait leur action pédagogique commune. Parmi les moyens d'y parvenir, la philosophie pour enfants de Matthew Lipman arriva à s'imposer.

Ainsi, depuis deux ans, des cours de philosophie pour enfants sont régulièrement dispensés, de la maternelle à la sixième année. Tous les enseignants sont engagés dans cette démarche, qui s'affermi peu à peu et produit déjà des fruits observables. Entre autres mesures prises, on a aménagé un local approprié à la réflexion, où les enfants s'assoient en cercle par terre, réunis dans une communauté de recherche philosophique. À partir de la lecture d'un texte adapté, on formule des questions dont les réponses ne s'imposent pas d'emblée et qui déclenchent un échange spontané chez les enfants, invités à exprimer leur point de vue sans contrainte, ainsi qu'à écouter et à respecter celui des autres. Ils apprennent de cette manière l'art d'argumenter et développent des habiletés à penser de façon nuancée, dans une appréhension ouverte des multiples facettes d'une réalité.

Pour animer efficacement un tel groupe de réflexion, l'enseignante ou l'enseignant doit évidemment maîtriser des habiletés particulières. C'est pourquoi tous les enseignants ont droit à une formation de deux ans, dispensée par Michel Sasseville, professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval et qui donne ce cours de philosophie pour enfants depuis 1987. Il accompagne également l'équipe-école dans sa démarche.

Daniel Trachy, directeur adjoint de l'école, se déclare satisfait des résultats obtenus à ce jour : « Les enseignants progressent normalement dans ce mouvement, à des niveaux de performance divers, mais avec de plus en plus de conviction et d'aisance. Dès la première année d'application du programme, on pouvait en observer des effets dans la cour de récréation, où des conflits se réglaient pacifiquement par le dialogue. Être en mesure d'écouter le point de vue de l'autre et d'exposer le sien transforme le climat relationnel, où patience et respect s'affirment. Cette approche pédagogique favorise aussi l'émergence d'une communauté d'apprentissage en classe, en amenant les élèves à partager leurs connaissances et leurs compétences en vue du progrès du groupe. Ce choix a aussi facilité l'introduction récente du cours d'éthique et de culture religieuse, qui induit justement les compétences à dialoguer et à discuter d'enjeux éthiques. Pour sensibiliser les parents, nous avons prévu pour eux des séances d'initiation à la philosophie pour enfants. C'est ainsi que les 270 élèves de notre école explorent sous un mode ludique les grands thèmes de l'esthétique, de l'éthique et de l'épistémologie. »

INSPIRER LES JEUNES PAR LA SCIENCE

L'école Fernand-Seguin, de la Commission scolaire des Découvreurs, à Québec, travaille depuis bientôt vingt ans à sensibiliser les jeunes à la science et à la technologie et à éveiller leur intérêt pour ce champ du savoir humain. Cet établissement à vocation scientifique croit fermement à l'importance de la science comme levier social, culturel et économique.

La directrice, Linda Saint-Pierre, présente deux projets en cours de réalisation en 2008-2009, qui font des élèves de cette école des ambassadeurs de la science auprès d'autres jeunes, afin de la démythifier et d'attiser l'intérêt à son endroit.

JEUNES GUIDES SCIENTIFIQUES

Le projet *Jeunes guides scientifiques* consiste à faire vivre une demi-journée « formidable » à des enfants de centres de la petite enfance (CPE) des environs, en proposant un programme d'activités où les sciences et les sports se trouvent à l'honneur. Pour préparer cette visite, une classe de 6^e année forme des comités spécialisés : un comité de gestion pour établir l'horaire, un comité de rédaction pour écrire la lettre d'invitation aux parents, un comité de promotion pour créer un texte publicitaire, un comité « bonne bouffe » pour préparer la collation, et un comité sportif pour animer les jeunes invités au gymnase. Et bien sûr, chaque équipe constituée de deux élèves prépare une expérience scientifique adaptée à l'âge des enfants. Soulignons que cette activité s'inscrit dans un effort pour assurer le recrutement de nouveaux élèves dans cette école à vocation particulière.

UN CLUB DE « SCIENCE-FILLES »

Consciente que les filles demeurent minoritaires chez les scientifiques, une élève, Victoria Thàn, a eu l'idée de fonder un club de science spécialement pour elles : *Les scientifilles*. Ce club rassemble, une fois par cycle de dix jours, des filles curieuses et passionnées qui veulent, entre autres, vivre ensemble des activités et des expériences scientifiques, visionner des films qui traitent de sujets liés à la science, ou rencontrer des étudiantes et des travailleuses engagées dans ce domaine. Deux enseignantes au troisième cycle, Catherine Raymond (projet CPE) et Marie Millet (projet club), estiment pour leur part que le développement d'une culture scientifique contribue à la démocratisation souhaitable de la science. Les deux projets à caractère entrepreneurial qu'elles pilotent sont de nature à mieux faire connaître des réalisations d'une école publique.

LES BLOGUES D'ÉLÈVES, UN OUTIL PÉDAGOGIQUE ÉPROUVÉ

Martin Bélanger, enseignant de français et d'histoire en 3e secondaire, à Québec, estime que le blogage est une pratique porteuse de réussite pour ses élèves : « Depuis octobre 2007, tous les élèves du programme PROTIC (Programme de formation intégrant les technologies de l'information et des communications) de l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier possèdent leur propre blogue. Sur cet espace virtuel qu'ils gèrent entièrement, les élèves publient des billets scolaires et personnels sur des sujets qui les intéressent. Bien qu'il serait tentant de ranger l'exercice au rang des simples divertissements, la qualité et la quantité des billets blogués par les élèves nous forcent à considérer les blogues comme un outil pédagogique pertinent que les élèves utilisent de façon intelligente. En plus de constituer un contexte authentique d'écriture dans lequel les élèves reçoivent des rétroactions de leurs collègues, de leurs parents et d'autres internautes, le blogage donne aux élèves un espace pour diffuser leurs réussites scolaires et parler de leurs domaines d'intérêt personnels. Les blogues constituent aussi une magnifique opportunité de donner aux élèves davantage de contrôle sur leurs apprentissages : ce sont en effet eux qui administrent entièrement leurs blogues. Ils y apprennent à gérer une plateforme publique en tenant compte de la *nétiquette* et des usages généralement admis en société. Enfin, signalons que les élèves mettent énormément d'efforts à réviser l'orthographe des billets qu'ils bloguent, bien que cette activité soit, en principe, totalement facultative, ce qui démontre bien leur engagement face à leurs apprentissages. Comme on peut s'y attendre, les retombées positives du blogage sont nombreuses pour les élèves et les enseignants. Les élèves blogueurs écrivent avec plus de confiance et de fluidité, tandis que les parents sont ravis d'avoir accès aux plus belles réalisations scolaires et personnelles de leur enfant par le biais des nouvelles technologies. De façon générale, on peut dire que la communication pédagogique et l'engagement scolaire ont été bonifiés par l'utilisation des blogues chez les élèves et les enseignants. »

POUR DES ÉLÈVES HANDICAPÉS PHYSIQUES : ALLER AU BOUT D'EUX-MÊMES

Les ateliers animés par Isabelle Saint-Onge, enseignante à l'école secondaire Madeleine-Bergeron, à Sainte-Foy, paraissent parfois relever du miracle. En tout cas, sous l'angle des résultats tangibles obtenus, ils présupposent un trésor de patience, de persévérance et d'entraide. Cet établissement accueille des enfants handicapés physiquement, affectés de troubles allant de la déficience motrice cérébrale à la dystrophie musculaire.

Depuis trois ans, afin de stimuler une motivation scolaire parfois défaillante chez ces jeunes qui ont accumulé de forts retards, on a multiplié les projets dans la classe d'Isabelle. Les huit élèves ne manquent pas d'imagination créatrice pour suggérer les thèmes à exploiter. Par exemple, en 2006-2007, on a fabriqué des conserves artisanales, projet qui a remporté un prix coup de cœur au gala du neuvième concours québécois en entrepreneuriat. En 2008-2009, on s'est lancé dans la production de cahiers entièrement fabriqués à partir de matériaux recyclés (boîte de papiers mouchoirs, emballage de jus ou d'autres produits alimentaires, coupures de journaux, publicités diverses, feuilles d'imprimante, chemises suspendues, etc.). Ces cahiers de caractère unique seront mis en vente, à la suite du long processus de fabrication : collecte de matériaux, découpage, montage, plastification de la page de couverture, préparation des feuilles, assemblage, boudinage. On a ajouté un deuxième volet : à partir de vieux cadres et de bouchons de liège, on crée des tableaux.

On imagine facilement les défis occasionnés par cette chaîne de montage, pour des élèves aux prises avec de graves contraintes d'ordre physique qu'ils aspirent à maîtriser, mais dont ils ne peuvent souvent que mesurer l'ampleur et qu'ils doivent apprendre à accepter. Grâce au mouvement de fraternité qui les accompagne, ils réussissent toutefois souvent à les

dépasser. L'assistance d'une physiothérapeute et l'apport d'une ergothérapeute sont précieuses à cet égard.

Au cours de ces ateliers, les élèves peuvent avoir l'impression de laisser entre parenthèses leurs apprentissages scolaires. Pourtant, leur petite entreprise sollicite largement leurs connaissances en écriture et en lecture (lettres aux parents, aux enseignants, à l'Institut de réadaptation physique, recherche dans les journaux, etc.), en mathématique (pour la gestion courante de l'entreprise) et en informatique.

Ces travaux, exécutés dans des ateliers qui portent le nom de « Deuxième vie », exigent de leur part beaucoup de concentration et une patience infinie. Mais les produits finis contribuent à les rendre très fiers. Ils expérimentent les principales valeurs associées à l'entrepreneuriat, notamment la solidarité humaine reconfortante dont ils sont entourés : les autres élèves, les enseignants et les parents participent activement au succès de leur entreprise.

ENTREPRENDRE ET RÉUSSIR AU SECONDAIRE

L'école secondaire de l'Aubier, à Saint-Romuald, jouit d'une longueur d'avance en entrepreneuriat. En effet, dès l'année 2000-2001, deux petites entreprises prenaient naissance dans cet établissement. En 2004-2005, à l'arrivée d'une nouvelle directrice, Lucie Larochelle, passionnée par cette approche, fut mis sur pied un « incubateur d'entreprises ». Ce dispositif libérait une demi-journée par mois les enseignants désireux de suivre une formation dans ce domaine. Toujours en fonction, cet incubateur rassemble régulièrement une dizaine d'enseignants qui mettent en commun la compétence et l'expérience qu'ils ont acquises. Depuis deux ans, l'inauguration d'un magasin général à l'école, le *Mag'Aubier*, qui centralise en un seul point de vente tous les produits des petites entreprises en activité, ainsi que la tenue d'un colloque ont accentué la culture entrepreneuriale du milieu.

C'est dans ce contexte favorable que deux enseignantes, Suzanne Chénard et Monique Samson, avec la collaboration de la conseillère pédagogique Line Thériault, ont travaillé à l'implantation dès 2008-2009 d'un profil entrepreneurial pour le premier cycle du secondaire. L'organisation scolaire tient compte d'un tel développement :

- L'horaire des élèves prévoit à cette fin trois périodes de 75 minutes par cycle, ainsi qu'une période le midi. Huit unités sont reconnues pour le cycle;
- Un local approprié à cette activité a été aménagé;
- Au fil des acquisitions des dernières années, on dispose maintenant de l'équipement et du matériel requis pour un fonctionnement courant.

L'évaluation se fonde sur quatre compétences :

- Prendre conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation;
- S'approprier des stratégies liées à un projet;
- Connaître le monde du travail, les rôles sociaux, les métiers et les professions;
- Coopérer (compétence transversale).

Le profil touche trois volets :

- La connaissance de soi et des autres;
- Le monde de l'entrepreneuriat;
- L'ouverture sur la communauté.

En 2008-2009, les deux groupes de 1^{re} secondaire ont concrétisé ce volet communautaire par trois projets : la préparation d'un repas à l'intention de personnes âgées du voisinage, un inventaire des habitudes de recyclage du milieu, et le calcul de la quantité de CO² engendré par l'activité scolaire et la compensation équivalente par une plantation d'arbres. Au cours de la même année, les élèves ont eu l'occasion d'expérimenter une entreprise de service, soit la gestion du *Mag'Aubier*, et une entreprise de production de biens, la fabrication de savons naturels et de porte-savons. L'année prochaine, ils auront à présenter et à mettre eux-mêmes sur pied un projet d'entreprise.

Un partenariat avec le milieu est bien engagé : Jeunes Entreprises, les agents de sensibilisation en entrepreneuriat jeunesse, la Caisse Desjardins, quelques industries locales, etc. Des gens de métier viennent rencontrer les élèves pour discuter de marketing, d'infographie, de gestion, etc.

Ce modèle d'organisation pédagogique se poursuivra en 2009-2010 avec quatre groupes d'élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire. On procédera avec des intentions pédagogiques renforcées sur le plan des aspirations personnelles et professionnelles, des enjeux liés à la réussite et au travail bien fait, de la prise de conscience des liens entre la connaissance de soi et les projets d'avenir, des stratégies d'approche du monde du travail ainsi que du lien à établir avec les besoins de la communauté.

DEUX CLASSES VITALISÉES GRÂCE À LA COMPLICITÉ DES ENSEIGNANTES

À l'école primaire Charles-Rodrigue, à Lévis, deux enseignantes de 5^e année, Marylène Bourget et Nancy Roy, tirant avantage d'une affinité naturelle, ont jumelé leurs classes pour le profit de leurs 46 élèves. Ceux-ci ont maintenant accès à un spectre élargi de moyens d'intervention pédagogique.

En cohérence avec le projet pédagogique de leur école, les enseignantes planifient leur travail commun en ciblant les objectifs suivants :

- Motiver leurs élèves par le recours à des approches novatrices;
- Favoriser leur réussite scolaire en restaurant leur capacité d'effort;
- Différencier l'intervention pédagogique en respectant le niveau, le style et le rythme d'apprentissage de chacun.

Dans cette perspective, elles privilégient les mesures suivantes :

- Approfondir la connaissance de chacun : forces et défis, perception d'eux-mêmes, style particulier d'apprentissage;
- Décloisonner leurs locaux de classe par une porte qui permet la circulation de l'un à l'autre;
- Regrouper quotidiennement les élèves en équipes de travail, en tenant compte de leur degré de développement des diverses compétences et de leur style d'apprentissage, sans accoler d'étiquettes à ces groupes;
- Associer l'orthopédagogue qui travaille avec les élèves en classe.

Ce jumelage offre donc aux élèves une variété de possibilités, selon un mode souple :

- Chaque matin, au tableau de planification, ils prennent connaissance des groupes auxquels ils sont assignés en fonction des activités prévues à l'horaire. Les équipes sont identifiées par une couleur : mauve, vert, rouge, jaune;
- En éducation physique, les filles et les garçons sont répartis en deux groupes distincts, ce qui favorise la réalisation d'activités spécifiques;
- Selon leur intérêt, ils peuvent s'inscrire au calendrier des projets disponibles dans les deux classes : Noël dans le monde, pièce de théâtre, spectacle de fin d'année sur le thème du cirque, mise sur pied d'une petite entreprise pour la Saint-Valentin, etc.

Les deux classes sont organisées physiquement de façon semblable, si bien qu'en se déplaçant de l'une à l'autre, les élèves demeurent dans un cadre familier, avec les mêmes repères.

L'intervention pédagogique des enseignantes s'inspire largement des modèles proposés par *Appui-Motivation*, un site de formation dédié aux intervenants du primaire et du secondaire qui souhaitent agir sur la motivation de leurs élèves.

***RICOCHET* : S'OUTILLER POUR UNE INTERVENTION EFFICACE**

En 2005-2006, consciente d'une augmentation continue des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement, la Commission scolaire des Navigateurs a institué un groupe de travail composé des équipes d'intervenants des classes d'intégration scolaire et sociale (CISS) du primaire, qui avait le mandat d'approfondir le problème du déficit des habiletés sociales et d'examiner les mesures à prendre pour soutenir les enseignants souvent aux prises avec des situations complexes. On décida de donner suite globalement aux recommandations de ce groupe en mettant au point un outil de référence destiné aux intervenants du préscolaire, du primaire et du secondaire qui encadrent des élèves en difficulté.

La psychoéducatrice Joanne Blouin, assistée de quelques collaboratrices, a mis au point un imposant répertoire qui a pris le titre de *RICOCHET* (recueil d'information sur le plan comportemental et d'outils de concertation pour développer les habiletés et l'encadrement par l'utilisation de techniques simples). Après une année de travail, cet instrument évolutif est devenu disponible et il fait maintenant l'objet d'une appropriation progressive par les équipes-école.

RICOCHET rassemble systématiquement et commodément les outils pertinents pour qu'un enseignant puisse affronter diverses situations complexes, tout en proposant en filigrane une démarche d'analyse réflexive sur les pratiques courantes d'intervention. Dans la logique de la documentation réunie, une trajectoire d'intervention est explicitement proposée pour traiter le cas d'un élève en difficulté. Un survol de la table des matières donne un aperçu de la variété et de la richesse de l'information fournie : collecte de renseignements, interventions, gestion de classe, règles, système d'émulation, collaboration des parents, plan d'intervention, situations de crise, décrochage scolaire, collaboration intersectorielle, Loi de la protection de la jeunesse. En annexe, on trouve une bibliographie et une liste de sites à consulter.

On a retenu la forme du cartable pour ce vade-mecum, afin d'en faciliter la mise à jour constante. Aline Hérard, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, mentionne qu'il est envisagé d'ajouter éventuellement de l'information sur d'autres sujets, tels que la toxicomanie, la violence, les solutions de rechange à la suspension et autres.

RICOCHET est vendu aux écoles de la Commission scolaire des Navigateurs; toutes en disposent d'au moins un exemplaire.

Cet ouvrage concrétise un rêve de plusieurs milieux scolaires, car en réunissant l'information pertinente sur plusieurs sujets, il épargne aux agents d'éducation de multiples recherches onéreuses, il peut les rassurer dans leur choix d'actions à poser et il contribue à unifier leurs interventions et à conférer à ces dernières une cohérence indispensable.

DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ METTENT « LA MAIN À LA PÂTE »

Deux conseillères pédagogiques, Valérie Cauchon et Monique Mainguy, animent depuis septembre 2008 un nouveau groupe de développement pédagogique (GDP) à la Commission scolaire des Premières-Seigneuries. Ce groupe réunit treize enseignants de l'adaptation scolaire, venant d'écoles primaires et secondaires, intéressés à s'approprier la méthode dite « *La main à la pâte* », une approche par investigation raisonnée pour l'enseignement des sciences.

Depuis quelques années déjà, cette démarche amorcée par Nicole Corbin, de la Commission scolaire de la Capitale, et Stéphan Baillargeon, de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, se propage avec succès dans les établissements scolaires de la région de Québec. La particularité du nouveau GDP repose sur une exploitation des sciences adaptée à des élèves en difficulté (de comportement, d'apprentissage, de langage, ou présentant un trouble envahissant du développement, une déficience intellectuelle légère, etc.). On se sert des sciences comme base de départ pour le développement d'un ensemble de compétences dans une trajectoire d'interdisciplinarité.

La méthode peut convenir à des élèves en difficulté parce qu'elle les invite à agir et à interagir sur des objets concrets, à leur portée immédiate, par la manipulation, l'observation, l'expérimentation, la réflexion, la discussion et l'échange avec les pairs et avec l'enseignant, à partir d'hypothèses et de la consignation des résultats dans un cahier au moyen de textes ou de dessins. On convie ainsi l'élève à tirer ses propres conclusions et à construire sa compréhension de concepts scientifiques abstraits.

Le démarche du GDP s'effectue au cours de cinq rencontres par année, avec dans les intervalles une expérimentation proposée en classe, accompagnée par les conseillères pédagogiques. Pour la catégorie d'élèves ciblés, l'approche fait bien entendu l'objet d'une adaptation, de manière à répondre à leurs besoins spécifiques. La commission scolaire met à la disposition des enseignants une trousse de matériel de base pour faciliter leur travail. L'accent est placé sur le potentiel pédagogique de la démarche elle-même, plutôt que sur le contenu scientifique proprement dit : appropriation du langage et du vocabulaire, meilleure autonomie dans la communication orale et écrite, structuration de la pensée et développement de la coopération dans le travail en équipe, sans compter une assimilation de la matière en science et en technologie. En réalisant les activités, l'élève devient effectivement le principal artisan de la construction de son savoir.

Grâce au cheminement du GDP, ces treize enseignants ont aussi l'occasion de briser l'isolement qui est trop souvent leur lot en adaptation scolaire, de rencontrer des pairs confrontés à des réalités semblables, de participer au réseau d'échange et de partage de leurs expériences et de leurs interrogations par rapport à leur travail quotidien et d'amorcer un mouvement de continuité d'une classe à l'autre.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

DOSSIER

LES DÉPLACEMENTS SÉDIMENTÉS DU RAPPORT ÉCOLE/SOCIÉTÉ

par Arthur Marsolais

L'actuel rapport école/société est obscur et problématique. Pour y voir plus clair, il est intéressant de le regarder en mouvement, sur le dernier demi-siècle, à partir de l'époque du rapport Parent.

Ne prenons pas toutefois le rapport école/société en termes d'extériorité. L'école n'est pas hors de la société et en face d'elle. Elle s'y enracine. Elle ne peut pas ne pas la refléter au moins partiellement. Dans la société, l'école a le statut et le rôle d'institution. Elle contribue, avec d'autres institutions, à engendrer des citoyens, des participants socialisés dans un monde commun. Elle est sociale plus qu'anecdotiquement et banalement : à sa place, elle institue activement, elle perpétue la société. À ce titre, elle porte naturellement un *idéal de société*. Elle peut afficher et valoriser ce vers quoi désire tendre une collectivité en mouvement.

1960 À 1980 : QUE REFLÈTE ET QUE PROJETTE L'ÉCOLE DU RAPPORT PARENT ?

À l'époque du rapport Parent, les grandes visées scolaires se présentent comme des réponses à des attentes et à des problèmes sociaux, et non à des problèmes internes du monde scolaire. D'où la confiance qui s'exprime dans la mise en œuvre de vastes développements. L'adéquation directe entre besoins de société et solutions éducatives ne retrouvera plus par la suite la même transparence consensuelle.

Que reflète cette école? Observe-t-on l'accès rapide d'une société auparavant pauvre, peu qualifiée, prudente sinon conservatrice, à une prospérité nouvelle, à une économie plus productive et plus technologique et par conséquent à un mode de vie plus libre, plus disponible aussi pour des formations initiales longues et diversifiées?

Il faut se demander quel idéal guide les visées de société caractéristiques de l'école de cette époque. Au cœur de cet idéal, il y a certainement *une croyance profonde au progrès*, de sorte que la priorité consiste à moderniser, à refléter une cassure avec le monde d'avant, à nourrir une accélération de la modernisation sociale. On constate que le progrès est la valeur centrale, avec deux idéaux connexes : l'un de promotion sociale individuelle et l'autre de libération, d'émancipation à l'égard des normes et des contraintes d'avant.

Par rapport à aujourd'hui, le principal contraste qui marque l'idéal social à véhiculer réside probablement dans le déplacement de la perception d'un progrès global incontestable et assuré à celui d'un avenir moins rose, incertain, qui dépend beaucoup de ce que nous sommes collectivement prêts à consentir pour lui donner forme.

L'ÉPOQUE 1980-2000 : UN REPLI DE L'ÉCOLE ?

En tournant la page de l'époque du rapport Parent, à la fin des années 70, quel déplacement se produit-il? D'une certaine façon, un passage de la réponse à des urgences sociales à la promotion de l'individu productif, mais socialement « délié ». Les années 80 mettent en lumière des côtés plus sombres d'une modernité accueillie avec tant d'euphorie : incertitude de l'emploi, désabusement des militantismes (se rappeler le film de Denys Arcand, *Le confort et l'indifférence*), la démographie en perte de vitesse qui menace de désertifier des régions, l'apparent fatalisme qui lie pauvreté et échec scolaire, ou encore la formation professionnelle aux métiers qui subit un coup d'arrêt radical...

En face, dans le monde scolaire, on cible l'effort sur l'épanouissement multidimensionnel de chaque personne. La socialisation est reformulée en atout personnel d'insertion, dans le célèbre énoncé de politique éducative intitulé *L'école québécoise* (1979). Parmi les perspectives pédagogiques concurrentes, on privilégie le comportementisme pour restructurer toutes les matières en mini-objectifs séquentiels (productivisme...) et l'on se résigne à dissocier l'instruction de l'éducation en plaçant en parallèle les disciplines majeures : langue et lettres, langue seconde, sciences et mathématique, histoire et géographie d'une part, et quelques minuscules cours marginaux de formation personnelle et sociale d'autre part.

Que reflète l'école? D'abord la victoire sociale d'une conception « atomiste » de l'être humain, donc d'un individualisme où chacun tire son épingle du jeu comme il le peut. Ensuite, l'école subit la dévalorisation générale des institutions qui va de pair avec la déliaison sociale des individus. Elle glisse vers le statut de fournisseuse de services, dans un rapport quasi marchand d'offre et de demande.

Que propose et projette l'école? Depuis un demi-siècle, c'est sans doute son époque de plus grande incertitude en termes d'idéal de société. L'engouement naïf pour toute modernisation accélérée, typique du rapport Parent, ne tient plus. Bien des figures de supposée solidarité glissent vers le corporatisme, vers un clivage social entre sous-groupes qui défendent des positions acquises et des privilèges d'autant plus passionnément que l'instabilité les menace. La valorisation de la transgression fonctionne de moins en moins : la « marginalité » à valeur positive dans l'euphorie libératrice des années 60 retrouve sa couleur sombre, celle d'une exclusion subie.

Paradoxalement, cette même école qui ne sait pas dire clairement à quelle société meilleure elle s'efforce de contribuer subit en même temps le syndrome de « l'école envahie » : les acteurs économiques veulent y propager l'entrepreneuriat; les thérapeutes, les modes de vie santé; les féministes, des manuels expurgés de sexisme; les pompiers et les policiers, l'esprit de précaution; les examinateurs de permis de conduire, la discipline véhiculaire; etc. L'école devient le lieu d'atterrissage des messages des groupes les plus divers de la société civile... En un mot, pour cette période d'après l'engouement modernisateur du rapport Parent et d'avant les États généraux sur l'éducation (1995-1996) et les chantiers qui en sortiront, elle est une école davantage *sous influence*, imprégnée plus par la conjoncture que proactive et engagée délibérément autour de quelques traits d'un idéal de société.

DE 1995 À NOS JOURS : UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DU SOCIAL ?

Il y a, dans le sillage des États généraux de 1995-1996 et dans la réforme Marois de 1997-1998 (laquelle touchera bientôt le curriculum de 5^e secondaire) d'incontestables remises en prise de l'école sur le social : reconnaissance d'une mission de socialisation de plus en plus sensible à la diversité culturelle présente; effort de résistance à l'exclusion sociale enracinée dans l'échec scolaire; abandon du principe de cloisonnement entre la portée des disciplines majeures du curriculum et les facettes pressantes d'une éducation *sociale* et personnelle. Tout cela est structuré dans un régime pédagogique remanié et un curriculum en principe imprégné de ce qu'on a appelé « les domaines généraux de formation ».

En quoi l'école d'aujourd'hui *reflète-t-elle*, à juste titre, des traits de la société ambiante (nouvelles technologies, horizons internationaux, souci de contribuer à la société comme agent qualifié, productif et créateur, à l'encontre de la posture de consommateur qui « profite de »... au maximum)? Tout le présent dossier témoigne d'une insertion sociale multiforme et bénéfique de l'école.

Sous quelles formes et par quelles voies l'école d'aujourd'hui vise-t-elle en même temps *un idéal de société meilleure*? Les éducateurs qui s'expriment ici sur ces questions nous proposent des pistes et nous donnent à comprendre ce à quoi ils résistent. Il me semble qu'on peut s'interroger à la lumière de deux visées : l'engendrement d'un esprit critique et la disposition à l'engagement.

Nos visées éducatives d'esprit critique favorisent-elles un recul, un sain scepticisme, à l'égard de multiples servitudes volontaires si fortement promues dans la propagande médiatique et l'univers commercial? La pressante invitation pédagogique à s'impliquer dans une tâche qui augmente ses propres capacités et, par conséquent, celle de contribuer à sa façon à la collectivité, augure-t-elle d'une disposition durable à s'engager? Brise-t-elle avec la résignation à une version « atomisée », potentiellement parasitique, de la coexistence sociale? On a vu s'exprimer, dans les audiences de la Commission Bouchard-Taylor, surtout chez les gens âgés, des positions abruptes traduisant une bouffée d'angoisse sur la volonté même de cette société de continuer d'exister. On entendait là l'écho du refrain « *no future* ». La vaste relève enseignante dans le réseau scolaire et la jeune génération d'enfants et d'adolescents dans les écoles peuvent récuser ces quasi-renoncements. Aujourd'hui encore, le test d'un rapport école/société sain et dynamique demeure peut-être à la fois la volonté d'un avenir *commun* et le repérage de quelques directions pour en faire un avenir *meilleur*.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

PRÉSENTATION

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ : UNE TRAME À EXPLORER

N.D.L.R. : Pour faciliter la navigation dans le dossier, nous avons choisi de présenter ce dernier en deux sections :

Dans la section **Pourquoi?**, nous rappelons les éléments de réflexion qui ont motivé nos choix dans la préparation du dossier.

Dans la section **Contenu**, nous présentons de façon systématique les articles et leurs auteurs.

POURQUOI?

Le thème de l'école et de la société est large.

Il importe d'en analyser la fonction dans notre société québécoise moderne et de se demander comment elle peut faire la différence, surtout dans les milieux plus petits où se posent des questions de survie.

Les effets des technologies sur l'évolution des pratiques scolaires font partie de la toile de fond des articles qui composent ce dossier.

L'importance de l'égalité des chances et de l'équité au regard des pratiques émergentes en milieu minoritaire, défavorisé ou autochtone, par exemple, est également un vecteur d'intérêt qui a retenu notre attention.

D'autre part, les écoles éloignées en réseau font partie des préoccupations que nous avons souhaité mettre en évidence.

Enfin, nous nous sommes attardés aux effets des enjeux économiques sur l'école, en observant comment celle-ci peut s'engager dans le sens du changement tout en assurant la pérennité des valeurs qu'elle véhicule.

CONTENU :

Fidèles à notre habitude de revisiter la perspective historique du dossier, nous avons demandé à notre collègue Arthur Marsolais de retracer les liens entre l'école et la société depuis 60 ans. Son texte s'intitule *Les déplacements sédimentés du rapport école/société*.

Des jeunes du primaire, porteurs d'avenir, nous font part de leurs préoccupations et vous pourrez découvrir la richesse de leur réflexion dans un texte signé par Paul Francœur, *L'espoir d'une vie meilleure grâce à l'école*.

Les enseignants et les enseignantes proposent également leur vision, dans un article de Guy Lusignan, *École et société : perception d'enseignants*.

Et dans un rapport plus personnel, une enseignante s'adresse directement aux parents pour témoigner de ses préoccupations. Vous pourrez lire ce témoignage sous la plume de Paul Francœur, dans *L'école et la famille, une alliance naturelle et fructueuse*.

Céline Saint-Pierre, dans *L'école québécoise, les valeurs et la culture*, campe de façon exhaustive et rigoureuse l'importance des dimensions cachées mais si essentielles et indispensables des rapports qu'entretient l'école avec les valeurs et la culture.

Il nous fallait également rendre compte concrètement des liens entre l'école et la société.

Vous pourrez lire, rapporté par Donald Guertin, un entretien avec une directrice d'école, M^{me} Hélène Bourdages, qui s'est donné comme mandat de *Transmettre à l'école les valeurs sociétales*.

Pour éveiller chez les élèves la conscience de l'historicité, Audrey Bernier et Léon Llewellyn nous relatent une expérience très porteuse vécue dans une école, *Les ancêtres de l'album photo. Projet de la série Rainbow of dreams : ancestors in the photo album*.

La Société des écoles du baccalauréat international (SÉBI) offre des programmes qui permettent à toutes les écoles de s'ouvrir sur la société. Jean-Pierre Fabien nous en dresse un portrait mobilisateur, dans *Les écoles internationales pour tous*.

L'approche « école en santé » mérite le détour et Marie Collet, Marie-Claude Rivard et Renée Tremblay nous en font la description dans *À vos marques, prêts, partez pour une école en santé!*

L'école doit également se mettre au diapason des préoccupations environnementales actuelles. Inês Lopes nous en donne un bon exemple dans *L'art de récupérer... et l'art d'enseigner la récupération. Trois artistes à l'œuvre, du préscolaire au collégial*.

Dans le même ordre d'idée, le mouvement Équiterre propose un volet pédagogique dont Caroline Jodoin nous parle dans un article intitulé *Le Projet À la soupe! de l'organisme Équiterre*.

Cette réflexion sur l'école ne pouvait passer sous silence la question des autochtones du Québec. Marguerite Mowatt, avec la collaboration de Gisèle Maheux, nous livre ici la *Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieu autochtone*.

Une autre réalité que nous avons voulu observer est celle des écoles éloignées en réseau. Thérèse Laferrière, nous parle donc de *L'école éloignée en réseau, un modèle porteur pour le territoire rural québécois*.

Guy Lusignan, de son côté, relate un projet d'école éloignée en réseau dans *Le projet École éloignée en réseau à la Commission scolaire des Laurentides : témoignages d'enseignantes, de directrices d'écoles et d'élèves*.

La corvée des devoirs est toujours d'actualité. Jade Landry-Cuerrier et Marie-Line Migneault font le tour de la question dans *L'école, la famille et les devoirs*.

Pour conclure, Christine Couture, dans un article intitulé *Mouvements, démographiques et classes multiâges : une réalité à gérer*, aborde une question clé qui touche de plus en plus d'écoles.

Bonne navigation.

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

➤ VERS LE DIALOGUE

L'ESPOIR D'UNE VIE MEILLEURE GRÂCE À L'ÉCOLE

Après avoir réfléchi ensemble au rôle du milieu scolaire dans leur vie, dix-neuf élèves de l'école primaire Saint-Bernardin, à Montréal, ont formulé quelques demandes à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

par Paul Francœur

En cette matinée neigeuse du 9 décembre 2008, Louise Gervais tenait un grand forum dans sa classe. Ses dix-neuf élèves de cinquième année étaient conviés à réfléchir sur le thème *À quoi sert l'école?* et à exprimer leur vision personnelle sur ce grave sujet. Elle était assistée, pour cet exercice, de Danielle Roy, ressource professionnelle au Programme de soutien à l'école montréalaise. Des observateurs de l'extérieur, un peu en retrait du grand cercle, suivaient attentivement le débat. L'enseignante animait fermement la discussion, multipliant les sous-questions, suggérant des liens entre les idées, faisant rebondir les échanges, pressant les plus silencieux à livrer leurs pensées et clarifiant ou synthétisant au besoin les propos. Les opinions collectées furent d'autant plus riches et variées qu'elles se teintaient des vives couleurs du Congo, du Cambodge, du Vietnam, de la Roumanie, du Portugal ou de l'Amérique centrale – lieux d'origine de la majorité des élèves – complétant les points de vue des rares « Québécois de souche ».

UN LIEU D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉ

Ces filles et ces garçons, en proportion quasi égale, ont convenu d'emblée qu'on vient à l'école pour APPRENDRE, c'est-à-dire pour élargir le champ de ses connaissances, mais surtout pour apprendre à VIVRE en progressant sur les plans intellectuel (tête), affectif (cœur) et physique (corps). « De l'information, je peux aussi en trouver ailleurs, par exemple au moyen du réseau Internet auquel j'ai accès à la maison. » (Ludmila) « À l'école, j'ai l'occasion de travailler avec d'autres personnes, mes amis et le professeur, de faire équipe avec eux et de pratiquer des sports. » (Anthony) « J'y apprends à COMMUNIQUER correctement avec d'autres personnes, à écouter, à comprendre et à respecter leurs points de vue. » (Julio) « Je ne deviendrai pas comédienne, mais je réalise que le cours d'art dramatique me donne des techniques utiles pour me faire entendre : articuler, parler plus fort, faire des gestes qui ont un sens. De cette manière, j'arrive à m'exprimer de meilleure façon et je réussis à mieux me faire comprendre. » (Céline)

LEÇONS DE VIE

Il appert que ces jeunes ont sans doute une certaine habitude de « philosopher », de réfléchir à des questions un peu difficiles que l'enseignante leur soumet régulièrement. Encouragés par leur animatrice, ils en arrivent à découvrir par eux-mêmes les diverses dimensions de la mission de l'école et à se les approprier.

- « L'école nous permet de devenir progressivement de meilleures personnes, de meilleurs humains, de meilleurs citoyens. Par exemple, en nous apprenant à régler pacifiquement les conflits qui surgissent entre nous, en nous intéressant à l'occasion à des questions d'affaires publiques, etc. » (Steven)
- « En apprenant une autre langue, comme l'anglais, j'ai la possibilité d'entrer en relation avec d'autres personnes, d'enrichir ma vie sociale. » (Julio)
- « La classe m'aide à m'organiser, en me suggérant des façons pratiques d'y arriver. Plus tard, je saurai me débrouiller avec la bonne tenue d'une maison, le règlement des factures et des contraventions. » (Christina)
- « L'école me forme en vue de devenir une bonne citoyenne. Elle me fait prendre conscience de l'importance d'un environnement de qualité, des dangers de la pollution, des possibilités du recyclage et du respect de la nature. » (Gabrielle)

RÉUSSIR SA VIE

Tous s'accordent pour déclarer que l'école peut contribuer à la réussite de leur avenir personnel. Ils étayent leur position en donnant quelques exemples très concrets :

- « Elle me prépare à trouver plus tard un bon travail, bien rémunéré et offrant des conditions satisfaisantes. » (Yannick) La plupart des élèves, venant de familles modestes, sont très sensibles à cet aspect. Mais pour y arriver, ils ne croient pas indispensable de passer par l'université. Selon eux, un métier peut aussi assurer la sécurité matérielle.
- « Pour une vie réussie et heureuse, un bon état de santé est important. L'école me fournit d'utiles informations et m'initie à des bonnes habitudes de saine alimentation, d'hygiène et d'exercice physique. » (Anthony)
- Enfin et surtout – les filles insistent là-dessus – l'école comme lieu de socialisation permet d'agrandir le cercle des connaissances, d'établir un réseau d'amitié et même d'approfondir quelques relations qui déboucheront éventuellement sur la possibilité de former un couple et de fonder une famille.

Le dernier mot à ce chapitre revient à Falasten, qui déclare que « l'école nous apprend à ne pas nous ennuyer dans la vie ». Elle veut signifier par là qu'en ouvrant l'horizon de l'esprit et du cœur, l'école multiplie leurs centres d'intérêt, les engage sur une trajectoire de développement personnel permanent et les initie aux dimensions de la culture et de l'art. L'école Saint-Bernardin est d'ailleurs réputée pour le dynamisme de son activité culturelle et artistique.

ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION EN MINIATURE

Les élèves, qui se trouvaient au lendemain d'une journée électorale au Québec, sont invités sur cette lancée à formuler des recommandations à la ministre de l'Éducation, dans le but d'améliorer le fonctionnement de l'école Saint-Bernardin. Leurs suggestions, tout en faisant une petite part au rêve, se révèlent étonnamment sobres, réalistes et mesurées, à l'approche de la Noël 2008.

- ❖ Ludmila, *raisonnable* : « Je ne changerais rien. C'est déjà bon à l'école. À nous de faire un meilleur usage de ce que nous avons et d'en profiter au maximum. »
- ❖ Christina, *plus exigeante* : « Nous aurions vraiment besoin qu'on rafraîchisse et qu'on renouvelle nos livres et nos cahiers. »
- ❖ Ismaël, *avec un sens pratique* : « Je voudrais qu'on rende obligatoire le port d'un uniforme. Fini de se demander chaque matin comment s'habiller. Nous serions tous pareils, beaux et fiers, sans tentation de nous comparer. »
- ❖ Yannick, *prudent* : « Je souhaiterais que les écoles en général soient plus sécuritaires, par un meilleur contrôle des armes. »
- ❖ Carolina, *organisée* : « Il serait temps que nous ayons de vrais pupitres dans la classe! » (L'enseignante, pour sa part, se déclare très satisfaite de ses tables...)
- ❖ Julio, *bibliophile* : « Il nous faut, à la bibliothèque, une collection de livres renouvelée et enrichie. » (Une toute nouvelle bibliothèque scolaire a été inaugurée le 4 juin 2008.)
- ❖ Anthony, *rigoureux* : « J'aimerais qu'on nous explique les règles en vigueur à l'école. »
- ❖ Emy, *ordonnée* : « Nous avons besoin de casiers plus propres pour ranger nos affaires. »
- ❖ Dardley, *planificateur* : « Il y a trop d'élèves dans les classes. Les professeurs n'ont pas le temps de nous aider autant qu'ils le voudraient, selon nos besoins d'assistance. »
- ❖ Élizabeth, *active* : « J'aimerais qu'on nous offre plus d'activités sportives, comme la natation. » (La Ville de Montréal et Québec en forme sont très actifs dans l'établissement.)
- ❖ Razika, *dynamique* : « Oui, plus de sports! Pourquoi pas une patinoire? » (L'école dispose déjà d'une équipe de basketball et d'une équipe de soccer.)
- ❖ Falasten, *imaginative* : « J'apprécierais plus d'activités de loisirs dans le programme parascolaire. »
- ❖ Sanziana, *femme de science* : « J'adorerais avoir des cours de biologie. »
- ❖ Steven, *homme de laboratoire* : « Oui, encore plus de sciences. Un bon cours de chimie. »
- ❖ Céline, *sur les pas de Marie Curie* : « Je serais ravie de pouvoir faire un plus grand nombre d'expériences scientifiques. »
- ❖ Gabrielle, *progressiste* : « Je voudrais qu'on nous propose de nouveaux projets, plutôt que de reprendre ceux que nous avons l'an passé. Je suggérerais aussi qu'on mette des autobus scolaires à notre disposition. » (Protestations vigoureuses de ceux et celles qui préfèrent marcher!)

- ❖ Ngoclan, *esthète* : « Je souhaite que le bâtiment de notre école soit mieux entretenu. Des murs propres, réparés, sans fissures ni graffitis. »

On constate avec plaisir que chacune des propositions, même parmi les plus inattendues, reçoit un accueil respectueux de la part de tous, même si l'on ne se prive pas de marquer son désaccord avec certaines d'entre elles.

UNE ÉCOLE ATTRACTIVE

En conclusion, une visiteuse pose cette question aux élèves : « Le matin, qu'est-ce qui vous motive à venir à l'école? » Les réponses sont diverses : la principale raison est le fait d'y retrouver son groupe d'amis (l'enseignante comprise). Ensuite, l'intérêt marqué pour certaines matières : science et technologie, éducation physique, mais aussi français, histoire, maths. On mentionne les sorties scolaires et les activités parascolaires. Anthony se démarque du peloton en affirmant qu'il vient à l'école avant tout pour s'améliorer, pour travailler ses points faibles. Et Louise Gervais conclut le tour de table en disant qu'elle prend chaque jour le chemin de l'école avec entrain, heureuse à la pensée d'y retrouver ces « beaux petits visages qui m'attendent, toujours prêts, toujours disponibles pour poursuivre l'aventure de l'apprentissage ».

Sur le chemin du retour, les observateurs ont partagé leurs impressions sur cette table ronde avec de jeunes élèves d'un quartier multiethnique. Certes, il faut faire la part du réflexe conditionné chez ces derniers à fournir la « bonne réponse », celle qu'attend l'enseignante et qui lui donnera satisfaction. On peut aussi lire entre les lignes et présumer que l'un ou l'autre des garçons aurait été tenté de déclarer carrément qu'il détestait l'école. Mais, dans l'ensemble, les interventions des jeunes portaient la marque de l'authenticité et avaient un ton juste. Les élèves exprimaient manifestement leur opinion personnelle. Quand celle-ci correspondait au « politiquement correct », c'était généralement parce qu'ils l'avaient assimilée. Ce n'était pas la première fois que Louise Gervais échangeait avec eux sur l'école et sa raison d'être. À l'évidence, ils avaient déjà fait des découvertes à travers cette démarche, s'étaient approprié certains aspects de la mission éducative et avaient pris conscience des avantages que l'école leur offrait dans la perspective d'un avenir ouvert :

- comme nœud et carrefour de relations;
- comme outil de préparation à la vie;
- comme occasion d'approfondir les matières qui les passionnent;
- comme introduction concrète à la vie en société;
- comme levier pour grandir sur le plan personnel.

De plus, alors que sept adultes légèrement en retrait les écoutaient avec une grande attention, ces élèves pouvaient mieux saisir qu'ils faisaient partie d'une société, qu'ils y avaient leur place comme jeunes citoyens, avec des droits et des responsabilités, et que leur opinion avait de l'importance et méritait d'être prise en compte par les décideurs.

L'expérience est d'autant plus remarquable que la plupart de ces élèves étaient appelés dans ce débat à s'exprimer en français, qui n'est point leur langue maternelle. Un bel exemple du rôle de l'école comme creuset d'une société équilibrée, harmonieuse, ouverte et tolérante.

Un creuset de société

Dans le quartier Saint-Michel Sud, à l'ombre de l'autoroute 40, l'école primaire Saint-Bernardin fait figure d'institution dynamique de promotion personnelle et sociale, de centre de rayonnement culturel et de pôle d'activité sportive. Étant donné son indice de défavorisation, elle bénéficie pour l'accomplissement de sa mission du « Programme de soutien à l'école montréalaise » et de « Opération solidarité ». Elle est ainsi en mesure d'offrir à ses 290 élèves une gamme de services variés et de bonne qualité, enrichis d'une dimension culturelle vivante et d'une activité sportive multiforme. Natacha Bouchard assume la direction de cet établissement depuis bientôt deux ans.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ : PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS

Propos recueillis par Guy Lusignan

Quand on aborde avec les enseignants la question du rapport entre l'école et la société, il devient rapidement évident que ce rapport repose sur la capacité d'adaptation aux changements de chaque établissement scolaire. En effet, chaque école est perçue comme une société à part entière qui interagit avec le milieu. Il n'en demeure pas moins que les enseignants s'interrogent quant aux influences et aux pressions qui s'exercent sur l'école, au rôle de celle-ci relativement aux valeurs sociales, aux solutions qu'elle propose et à la façon dont les enseignants réagissent. Ces questions ont été débattues par un groupe d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire invités à participer à une table ronde organisée par *Vie pédagogique*¹.

LES PROBLÈMES SOCIAUX INFLUENT-ILS L'ÉCOLE ?

Les bouleversements sociaux ont souvent une influence directe sur la classe, comme le fait remarquer Philippe Savard : « Les petits problèmes humains sont souvent liés directement aux grands changements sociaux. L'école ne peut être insensible à ces changements, car on en voit les conséquences dans les classes. » La mondialisation a des effets sur la famille et la qualité de vie de nombreux élèves : chômage, pauvreté, mauvaise alimentation, problèmes de santé et d'attention en classe, problèmes de comportement et difficultés d'apprentissage. Selon Marie-Odile Dade, cette réalité génère des situations problématiques de plus en plus nombreuses. « Ce que je constate, c'est la rapidité avec laquelle il faut agir et tous les axes que l'on doit considérer en même temps. On fait face à toutes ces situations et il nous reste un goût amer dans la gorge, car on a souvent l'impression de n'avoir jamais touché le fond. Devant les problèmes que les familles doivent surmonter et les situations que vit l'enfant, l'enseignant ne sait pas toujours quoi faire, mais il sait qu'il doit agir pour le mieux à chaque fois. »

COMMENT L'ÉCOLE, COMME INSTITUTION, S'ADAPTE-T-ELLE AUX CHANGEMENTS SOCIAUX ?

Les participants font valoir que l'école ne réagit pas selon un modèle unique. Chaque établissement scolaire constitue une société composée d'enseignants, d'élèves, d'une direction et de personnel de soutien qui se donne une culture organisationnelle propre, à travers son projet d'établissement. Cette culture organisationnelle est largement influencée non seulement par le milieu immédiat, mais également par les grandes orientations proposées par la commission scolaire et par l'attitude des parents envers l'école.

Un exemple de la différence de culture organisationnelle est apporté par Maurice Martin, qui a enseigné dans une école de ce qui s'appelait à l'époque la Commission scolaire protestante du Grand Montréal. Après la déconfessionnalisation des commissions scolaires, il a été transféré dans une école de la Commission scolaire de Montréal. Il a vécu ce changement très difficilement, car il a quitté un milieu qui lui était familier et où il était respecté et apprécié. « J'ai enseigné dans une commission scolaire très humaine, centrée sur les besoins des élèves et des enseignants. Durant 20 ans, j'ai travaillé dans la même école et on formait une famille. Quand je suis arrivé à ma nouvelle école, ce fut un choc pour moi. La mentalité était très différente, très administrative. La première année fut très difficile, mais je me suis adapté. »

Cette expérience n'est pas unique et plusieurs enseignants pourraient apporter des témoignages qui illustreraient bien les différences majeures qui existent entre les établissements scolaires. Les exemples donnés par les participants et leurs propos concernant les différentes questions débattues lors de la table ronde mettent constamment en évidence le fait que chaque établissement scolaire forme une société unique, en interaction avec son environnement, et que chacune d'elle doit trouver des réponses adaptées aux besoins et aux attentes du milieu par la mise en œuvre de solutions appropriées. En clair, c'est par la responsabilisation et la différenciation que se réalise l'adaptation de l'école aux changements sociaux.

EST-CE QUE L'ÉCOLE DOIT TENIR COMPTE DES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DU MILIEU?

Les participants sont d'avis que l'école ne peut pas faire autrement que de tenir compte des caractéristiques du milieu. À preuve, ces témoignages d'enseignants qui travaillent dans des milieux très différents. Par exemple, Lucie Chabot enseigne dans un milieu agricole. Sur vingt-deux élèves, seize ont des parents propriétaires de fermes et quatorze travailleront sur une ferme au terme de leur secondaire. Pour elle, « l'école n'a qu'une solution, c'est de prendre la couleur de son milieu. Tous les milieux sont bons en autant que l'on en découvre la couleur. À notre école, il y a plus de garçons que de filles dans nos classes et on s'est penché sur la question du décrochage scolaire. On fait beaucoup de travail manuel comme de la menuiserie et de la mécanique, car les parents veulent que leurs enfants puissent se débrouiller dans ces domaines quand ils travailleront sur la ferme. On colle à notre réalité ».

Contrairement au milieu décrit par Lucie Chabot, où « le plein air et l'activité physique ne sont vraiment pas un problème », l'école primaire où enseigne Maurice Martin est située dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, à Montréal. C'est un milieu défavorisé et densément peuplé, où les familles vivent majoritairement dans des immeubles à logements multiples. Pour cette raison, « les enseignants ont mis au programme des élèves plusieurs activités sportives et un club de marche. C'est ainsi qu'à tous les matins, les élèves du 3^e cycle font une marche rapide de vingt minutes dans le quartier. Ceci a des effets observables sur l'augmentation de l'attention des élèves et leur participation aux activités d'apprentissage ». Les enseignants ont aussi rétabli la récréation de l'après-midi et allongé la période du dîner, pour que les élèves puissent faire des activités spéciales. De plus, l'école s'est associée aux réseaux des écoles vertes Brundtland et les enseignants ont ouvert *un local vert* pour, entre autres, sensibiliser les élèves au recyclage et leur permettre de réaliser des projets liés à la culture de différentes plantes.

POUVEZ-VOUS DONNER DES EXEMPLES DE RÉPONSES ADAPTÉES AUX BESOINS ET AUX ATTENTES DU MILIEU?

Un partenariat avec un organisme communautaire

Claire Minet donne l'exemple d'un milieu qui a trouvé une solution originale pour appuyer son école. Dans le Centre-Sud de Montréal, l'organisme communautaire Projet 80² offre plusieurs services aux enfants, aux adolescents et aux familles du quartier. Depuis 1983, l'accent est mis sur la prévention et l'éducation; les activités de loisir deviennent ainsi des outils essentiels à l'accomplissement de la mission de l'organisme.

L'école Garneau a offert une annexe désaffectée à Projet 80. On y a installé une cuisine, une salle de danse, une salle multimédia et une salle d'arts, d'horticulture et de science, ces différents locaux servant à réaliser des projets éducatifs dans le cadre d'activités parascolaires. Sur le plan de l'innovation, les responsables de Projet 80 désirent établir un arrimage avec

les enseignants des écoles du quartier, particulièrement avec ceux de l'école Garneau, pour nourrir tous les projets pédagogiques qu'ils développent. Par exemple, si l'on manque un peu de temps, en classe, pour réaliser un projet d'apprentissage, les élèves pourraient le compléter dans les locaux de Projet 80.

L'apport des technologies de l'information

Il va de soi que les technologies de l'information ont représenté un apport important dans les pratiques scolaires. Toutefois, dans certains milieux, les TIC sont vraiment au centre du projet éducatif et deviennent des outils d'apprentissage essentiels. Deux exemples sont apportés par les participants : le programme *Protic*,³ à l'école Les Compagnons-de-Cartier, et le projet *École éloignée en réseau*⁴, adopté par certaines écoles de la Commission scolaire des Laurentides.

Le programme *Protic*, qui est en vigueur depuis 1997, valorise les technologies de l'information. Les élèves ont tous un ordinateur portable qui leur sert d'outil d'apprentissage. Selon Martin Bélanger, après une dizaine d'années de mise en œuvre, les enseignants engagés dans ce programme ont senti le besoin de renouveler la formule. En effet, après avoir évalué leurs pratiques, ils ont constaté une certaine stagnation et ont compris qu'ils devaient mieux répondre aux besoins des élèves et des parents et s'ouvrir davantage sur le milieu. « On trouvait que l'on était trop en vase clos. On se rendait compte que l'on faisait des choses intéressantes, mais qui n'avaient pas de liens avec l'extérieur. On cherchait un moyen de diffuser nos productions, d'aller chercher des gens de l'extérieur pour qu'ils participent aux travaux des élèves, d'impliquer les parents, d'être plus branchés. » Un facteur qui a également influencé leur décision de modifier leurs pratiques est que les ordinateurs portables, Internet et, en général, les technologies de l'information avaient grandement évolué durant les dix dernières années. L'équipe a alors décidé d'explorer l'utilisation de nouveaux outils tels que les blogues, les wikis, les cours sur MP3, les fils RSS, et autres. C'est ainsi qu'avec le soutien de la direction sur les plans financier et administratif, les dix-huit enseignants participant au programme et tous les élèves concernés ont pu construire leurs blogues. Chaque élève est responsable du contenu de son blogue et de son administration. Pour Martin Bélanger, cette technologie est un outil de gestion qui permet d'informer en continu les élèves et leurs parents et le blogue favorise la création d'une communauté d'apprentissage. Ce renouveau a atteint ses objectifs d'ouverture sur le monde, car depuis deux ans, les élèves sont souvent invités à participer à des congrès pour en faire une couverture journalistique. D'autre part, les parents ayant accès aux blogues des enseignants et des élèves disent : « C'est comme si nous étions assis en classe! »

Nancy Boivin et Geneviève Séguin enseignent dans des écoles éloignées des grands centres. Pour éviter que leurs établissements soient fermés, ou pour pouvoir travailler davantage en collaboration avec d'autres enseignants, elles participent au projet *École éloignée en réseau*, dont le but est de « transformer les pratiques pédagogiques par l'apport des TIC, dont la raison d'être est d'assurer la vitalité des petites écoles en région et de favoriser le développement économique des milieux ruraux⁵. » Le projet, appuyé par le MELS, a fait « l'hypothèse que la mise en réseau pouvait enrichir l'environnement éducatif » des écoles situées dans des milieux éloignés, « où la baisse démographique et l'accès à l'école de village posaient des problèmes de plus en plus aigus⁶ » et où la survie de l'école était menacée. Nancy Boivin et Geneviève Séguin mentionnent que les enseignants travaillent ensemble à la préparation de différents projets et que plusieurs notions sont enseignées en utilisant une caméra vidéo. Les élèves participent à des forums de discussion et répondent aux questions des enseignants. De plus, les élèves des écoles éloignées apprennent à se connaître et, lors de la réalisation de projets avec l'étranger, par exemple avec des élèves de Barcelone, ils ont l'occasion de s'ouvrir sur le monde

et de découvrir des différences culturelles. Dans une telle approche, il est important de donner de la place aux élèves pour qu'ils prennent des initiatives et puissent construire leur savoir à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage. Le rôle d'accompagnateur de l'enseignant est alors mis en évidence⁷.

Considérant les milieux où se déroulent ces projets comme favorisés, des participants croient que les élèves des milieux moins bien nantis sont défavorisés sur le plan scolaire. En effet, Céline Gravel estime que les élèves qui en profitent ont l'avantage d'être mieux préparés pour l'avenir et qu'ils pourraient faire preuve d'une certaine insensibilité envers ceux qui n'ont pas eu leur chance. Elle espère que l'on amènera ces élèves à penser aux autres. Selon Christiane Guyonneau, ces expériences mettent en évidence une fracture sociale : « J'aimerais bien que mes élèves puissent faire la même chose, découvrir cet outil. Malheureusement, le milieu défavorisé dans lequel je travaille ne le permet pas. Pourtant, c'est là, dans la société. Je travaille dans un milieu multiethnique avec des élèves qui ont en plus des difficultés d'apprentissage. Je crois que les TIC peuvent permettre l'inclusion sociale, mais s'il est impossible d'y accéder à grande échelle, il y a une fracture. »

COMMENT L'ÉCOLE DOIT-ELLE AGIR RELATIVEMENT AUX VALEURS SOCIALES?

Pour Michel-Jude Daniel, l'enseignant œuvre dans un monde où il y a une pluralité de valeurs, où les valeurs des enseignants d'une même école sont souvent fort différentes, et où les valeurs de l'école et celles des familles peuvent être en conflit. Pour ces raisons, l'enseignant doit affirmer les siennes, non pas pour les imposer, mais pour les clarifier auprès de ses élèves et de ses collègues. « L'important, c'est de prendre sa place, d'affirmer ce que l'on est et de définir le ton avec lequel les élèves doivent s'adresser à un enseignant. » La tâche n'est pas toujours simple, car l'enseignant « doit respecter les valeurs du passé que l'on a accepté de véhiculer, faire prendre conscience aux élèves des valeurs actuelles et prévoir les valeurs de l'avenir. On exige beaucoup de l'enseignant en lui demandant d'assurer ces trois dimensions ».

Philippe Savard enseigne dans une école secondaire alternative. Il croit que le rôle de l'école est de préparer les élèves à l'avenir. Par rapport à cette problématique, il se questionne : « De quel avenir s'agit-il? Est-ce que l'on choisit l'avenir de nos élèves? Est-ce que l'on doit préparer les élèves à s'intégrer au monde tel qu'il se développe maintenant ou les préparer plutôt à être des acteurs de changement social? » Perçues de cette façon, ces réflexions sur le rôle de l'école influencent les pratiques pédagogiques. C'est ainsi que son école a choisi de préparer les jeunes à s'intégrer dans le monde et à le transformer. Sa collègue Isabelle Nadeau précise que l'on vise le développement global des élèves en vue d'en faire des citoyens actifs et responsables d'eux-mêmes. L'approche pédagogique retenue repose donc sur trois valeurs essentielles, à savoir le respect, la coopération et la responsabilisation. Dans cette perspective, les élèves doivent choisir eux-mêmes leurs projets de formation. Le rôle des enseignants consiste à les aider à les réaliser et à les accompagner dans leur réflexion sur le monde qui les entoure.

Lucie Chabot mentionne que, dans son milieu, les parents souhaitent que l'école transmette des valeurs familiales et développe le sens des responsabilités et l'autonomie de leurs enfants : « Selon eux, un jeune de 10 ou 11 ans a une responsabilité importante quand il conduit un tracteur qui tire de la machinerie agricole d'une valeur de plusieurs milliers de dollars. La majorité de mes élèves ont l'habitude de travailler en équipe sur une ferme, ou avec leurs parents dans l'entreprise familiale. Chaque milieu a ses valeurs propres et je prépare mes élèves à vivre dans leur milieu. » Par exemple, des élèves de l'école ont demandé d'apprendre un peu la langue espagnole, car des ouvriers agricoles d'origine

guatémaltèque travaillent parfois dans des fermes régionales et ils veulent pouvoir communiquer avec eux. « C'est pour eux une façon de s'ouvrir sur le monde. »

Selon Martin Bélanger, pour les enseignants qui mettent en œuvre le programme *Protic*, l'ouverture sur le monde que procure le recours aux TIC est bénéfique et, dans une certaine mesure, elle prépare bien les élèves à faire face à l'avenir. Étant donné que près du tiers des emplois qui seront offerts aux jeunes dans une vingtaine d'année n'existent pas encore, il appert que les objectifs de ce programme permettront aux élèves de bien s'adapter aux changements sociaux. Comme enseignant, ajoute-t-il, « je dois mettre l'élève dans des situations qui l'amènent à " apprendre à apprendre ", à innover, à s'adapter et à vivre dans une société qui évolue rapidement. Je dois lui apprendre à mobiliser toutes les ressources disponibles dans un contexte nouveau et viser à ce qu'il devienne une personne équilibrée ».

POUVEZ-VOUS DONNER DES EXEMPLES DE SOLUTIONS TROUVÉES PAR LES ENSEIGNANTS POUR COMPOSER AVEC LES PRESSIONS SOCIALES?

Les nombreuses pressions qui s'exercent sur l'école créent bien des tensions chez les enseignants et augmentent le degré de difficulté de leur tâche, comme le souligne Céline Gravel. Selon elle, il y a de plus en plus d'élèves qui ont des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage et il est bien souvent difficile de trouver des solutions adéquates, surtout quand les ressources spécialisées se font rares.

Plusieurs participants soulignent l'importance de travailler de concert avec l'équipe-école. « C'est la force de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école qui aide chaque enseignant à faire face aux différentes situations », dit Nancy Boivin. Pour elle, « quelles que soient les valeurs pédagogiques, il faut avancer en équipe, avoir des discussions sur le plan pédagogique, rester ouverts et apprendre à faire des compromis ». De même, Julie Gentile insiste « sur la force de l'équipe et surtout sur le respect des gens qui la composent, ainsi que la nécessité de se faire confiance ».

Il n'en demeure pas moins, comme le souligne un participant, que chaque enseignant doit prendre sa place, s'affirmer et prendre les mesures nécessaires pour trouver toutes les ressources dont il a besoin. Dans cette perspective, Christiane Guyonneau croit fermement « que le grand défi est d'ouvrir l'école à la famille et à la communauté de manière à aller chercher le meilleur, chez les enfants, peu importe le milieu dans lequel on enseigne. Le travail en équipe et le soutien de la direction sont essentiels pour profiter de toutes les ressources et ne plus travailler en vase clos ». Elle ajoute que « les enseignants doivent progressivement se donner un programme de formation continue appropriée, par exemple concernant l'apprentissage, en vue de devenir meilleurs et d'aller chercher tout le potentiel de l'élève ».

CONCLUSION

En étant une société à part entière, chaque école vit en interaction étroite avec le milieu environnant. Les écoles et les enseignants connaissent bien, en général, les caractéristiques du milieu et savent trouver des solutions et des réponses adaptées aux attentes des parents avec, en perspective, la responsabilité de transmettre les valeurs sociales environnantes et de préparer les élèves à l'avenir en les aidant à « apprendre à apprendre » et en développant leur esprit critique. C'est en s'appuyant sur le travail en équipe-école et en équipe-cycle que les enseignants peuvent le mieux donner le maximum d'eux-

mêmes, surtout s'ils ont l'appui de la direction de l'école et de leur commission scolaire.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

¹ La rencontre a eu lieu le 28 novembre 2008.

² [Le projet 80](#)

³ [Le Programme PROTIC](#)

⁴ [Le projet de l'École éloignée en réseau](#)

⁵ [Site de M. Robert Bibeau](#)

⁶ [Projet d'école éloignée en réseau du Centre francophone d'informatisation des organisations](#)

⁷ Pour plus d'information sur cette expérience, voir également dans le présent numéro, sous la signature de Guy Lusignan, l'article intitulé : *Le projet École éloignée en réseau à la Commission scolaire des Laurentides : témoignages d'enseignantes, de directrices d'écoles et d'élèves.*

L'ÉCOLE ET LA FAMILLE : UNE ALLIANCE NATURELLE ET FRUCTUEUSE

Pour célébrer leur partenariat, une enseignante adresse cette lettre ouverte aux parents de ses élèves.

par Paul Francoeur

« En cette veille du nouvel an 2009, assise au coin de mon feu, je m'acquiesce d'un devoir dont j'ai trop longtemps différé l'accomplissement : celui de réparer un peu l'injustice qui vous accabla au début de l'année 2007, alors qu'un coup de vent médiatique souleva un peu de poussière autour des *parents-rois* (Marie-Andrée CHOUINARD, « Les parents-rois s'installent à l'école », *Le Devoir*, 17 et 18 février 2007). Bien que le contentieux ne concernait qu'une minorité d'entre vous, le déballage de griefs auquel il donna lieu ancrâ une impression négative chez une partie de l'opinion publique, concluant que la relation école-famille s'apparentait à un véritable panier de crabes. Depuis lors, cette distorsion de la réalité a laissé un goût amer chez quelques-uns d'entre vous.

Permettez-moi d'abord de me présenter : Anne-Marie, enseignante depuis une quinzaine d'années au premier cycle du secondaire et au troisième cycle du primaire, dans un milieu de classe moyenne de la rive sud de Montréal. J'ai le bonheur d'être mère de trois enfants d'âge scolaire, deux filles et un garçon, et de jouir d'une vie de couple stable depuis vingt ans.

Depuis le début de ma carrière dans l'enseignement et l'entrée de mes enfants dans le parcours scolaire, j'ai été favorablement impressionnée par la qualité et l'efficacité de la coopération qui peut s'établir entre le personnel de l'école et les parents des élèves, pour peu que certaines conditions soient remplies. Le présent témoignage s'enracine dans une expérience personnelle qu'une double allégeance rend d'autant plus crédible.

FAIRE LA PART DES CHOSES

Pour contrebalancer la propension de certains médias à monter les problèmes en épingle dès que leur attention se pose sur le dossier scolaire, je résiste à la tentation du dithyrambe. Je ne sous-estime pas les tensions latentes dans la relation entre la famille et l'école. Par le poids de son organisation et sa force d'inertie, l'appareil scolaire tend spontanément vers une approche rigoureusement normalisée et planifiée, autorisant souvent une marge trop mince pour les dérogations indispensables, les assouplissements nécessaires et la prise en compte des différences individuelles et de la variété des situations personnelles et familiales. De leur côté, il arrive que des pères et mères, absorbés exclusivement par les besoins de leur progéniture, formulent des exigences sans égard aux contraintes énormes auxquelles l'école est soumise et mettent trop rapidement en question le bon jugement et la compétence des agents d'éducation.

Jeune enseignante fraîchement diplômée, je confesse qu'il m'est arrivé de faire preuve de suffisance, même d'arrogance, dans mes premiers contacts avec des parents. Imbue de mon nouveau statut professionnel et sûre de ma compétence pédagogique encore théorique, j'avais recours volontiers à l'affirmation " *La recherche en éducation démontre incontestablement que...* " qui laissait mes interlocuteurs à court d'argument. Heureusement, l'expérience de la vie m'a par la suite à peu près débarrassée de cette fatuité et pourvue d'une certaine dose de sagesse.

Par ailleurs, dans mes rapports avec les parents de mes élèves, j'ai connu des déboires et des déceptions liés à certaines de leurs réactions : des réclamations mesquines ou à courte vue, des commentaires sarcastiques en marge des travaux de leur enfant ou dans son agenda, des exigences outrancières en matière de droits individuels, des divergences agressives dans le choix de mesures adaptées, le retrait intempestif de la classe pour des vacances familiales fixées à contretemps, des week-ends indûment allongés au profit de séjours au chalet, des irrptions inopportunes dans mon horaire de travail, l'impossibilité de rejoindre certains d'entre eux, en permanence aux abonnés absents, etc.

À ce chapitre, je pourrais fournir également des exemples de lacunes qui se manifestent chez les membres du personnel scolaire. Mais ces doléances ne représentent finalement qu'un épiphénomène au regard du bilan globalement fort positif de la solidarité habituelle entre la famille et l'école. De part et d'autre, j'ai souventes fois observé

- un souci de collaboration dans la compréhension et le respect du rôle de chacune des parties;
- une volonté de donner préséance, dans nos conflits d'adultes, à l'objectif de la réussite de l'élève;
- une maturité dans la relation interpersonnelle, faite de respect, de politesse, de délicatesse, de tolérance;
- un sens de la responsabilité, une disponibilité et un engagement au service de notre mission commune d'éducation.

FORGER ENSEMBLE L'AVENIR DE NOS ENFANTS

Peu d'institutions au Québec peuvent prétendre mobiliser un partenariat aussi massif et aussi diversifié que l'école dans son association avec les parents pour la mise en œuvre de son triple objectif : instruire, socialiser, qualifier. J'ai noté avec satisfaction que, depuis quelques dizaines d'années, le ministère de l'Éducation a progressivement mis en place un encadrement législatif et administratif en vue d'ordonner, de soutenir et d'animer cet immense chantier national de coopération. Dans le volontariat, il est loisible aux parents d'y participer maximalelement.

Le dispositif en vigueur assure en principe un partenariat fécond, dans la mesure où les protagonistes s'en prévalent en faisant preuve d'intelligence, d'énergie et d'équilibre. Une majorité de parents, de directions d'école et d'enseignants répondent à ces attentes de notre société. J'en mentionne quelques exemples tirés de mon cheminement de mère et d'enseignante :

- Les représentants des parents au conseil d'établissement démontrent la plupart du temps un grand sens du bien commun dans leur participation à la gestion courante de l'école. J'en ai connu qui, dans ce but, ont travaillé avec acharnement à maîtriser la complexité de la *Loi sur l'instruction publique*. Leur intervention pertinente a parfois permis d'améliorer des aspects du projet éducatif et du code de vie de l'école;
- Le programme des activités de formation destinées aux parents s'enrichit et se diversifie d'année en année et rejoint un nombre croissant d'entre eux, désireux de progresser sur le plan des compétences parentales, notamment pour accompagner leurs enfants dans leur démarche d'apprentissage et dans leur développement global. J'ai notamment en tête les conférences offertes au sujet de la sexualisation des jeunes et les ateliers proposés en rapport avec l'approche de l'école orientante;

- Les rencontres générales de fin d'étapes, complétées au besoin par des entretiens individuels, attirent la presque totalité des détenteurs de l'autorité parentale. Les élèves y participent de plus en plus fréquemment, assurant même quelques présentations;
- Avec la disponibilité des moyens techniques de communication, l'information aux parents progresse de façon exponentielle. Les échanges par courrier électronique se multiplient. La consultation d'un site Web et de blogues garantit une information plus rapide et plus complète, dans une perspective nouvelle;
- La supervision exercée par les parents pour les travaux scolaires est de plus en plus au point. Au besoin, cette responsabilité est soutenue par l'école au moyen de mesures de suppléance pour les devoirs et les leçons. Les services de garde scolaire fournissent aussi un appoint aux parents qui sont aux prises avec des horaires de travail contraignants, incompatibles avec celui de l'école;
- La disponibilité de quelques parents pour prêter main-forte aux activités scolaires et parascolaires se révèle fort précieuse et enrichit considérablement la vie de la classe et de l'école. Des mamans et des papas acceptent très volontiers d'y venir pour présenter leur profession ou leur métier, pour animer un atelier sur un thème lié à leurs compétences particulières ou à leur expérience ou pour soutenir la préparation ou la tenue d'événements spéciaux (sorties culturelles, fêtes, etc.);
- Dans les écoles où j'ai travaillé, la somme des heures de bénévolat fournies par des parents est considérable : assistance pour le fonctionnement du centre de documentation, soutien aux cours de musique, d'art dramatique ou d'éducation physique, animation d'ateliers de bricolage ou de travaux manuels, aide aux projets environnementaux, aux programmes d'échanges ou aux voyages culturels, etc.;
- Au chapitre des activités parascolaires, nous pouvons compter sur une forte prise en charge par les parents : sports, pièces de théâtre, concerts, soirées récréatives, ateliers spécialisés, etc. Ils sont très actifs dans l'organisation des campagnes de financement. Leur participation aux événements préparés par les élèves est importante et enthousiaste. Souvent, c'est la famille élargie qui se présente spontanément pour applaudir les performances des élèves;
- Le leadership de quelques parents nous permet aussi de progresser dans la concrétisation du concept d'école communautaire, qui multiplie les échanges avec les ressources du milieu : par exemple pour les activités parascolaires liées aux sports et à la culture, pour les interventions relatives à la promotion et au maintien d'une bonne santé (activité physique et saine alimentation), pour l'engagement communautaire des jeunes, pour l'accès au laboratoire d'informatique, au gymnase, à l'aréna, à la piscine ou à l'auditorium, pour les camps d'été, pour la formation des personnes bénévoles et pour le centre de la petite enfance ou le service de garde en milieu scolaire.

Ces exemples suffisent sans doute à démontrer comment une alliance des parents et du personnel scolaire permet de décupler l'action et le rayonnement de l'école, qui s'inscrit ainsi en prolongement, en complément, en suppléance, en harmonie et en équilibre avec la dynamique du milieu familial. L'école reçoit d'ailleurs son mandat des parents, premiers responsables de l'éducation de leur enfant, et elle accepte de mieux en mieux de ne plus détenir le monopole du savoir.

S'INSPIRER DE L'HARMONIE DES SPHÈRES

C'est Julien Gracq qui parlait de « cette chose plus compliquée et plus confondante que l'harmonie des sphères : un couple ». La qualité du couple école-famille est tributaire d'attitudes similaires à celles qui assurent la stabilité du couple formé par deux personnes. Son succès relève d'une relation humaine mature et équilibrée, dont la reconnaissance réciproque et le dialogue constant forment des composantes essentielles.

DU CÔTÉ DE L'ÉCOLE

À cet égard, la politique adoptée et le comportement manifesté par la direction sont déterminants et conditionnent la dynamique relationnelle qui s'établit entre les deux sphères de responsabilité, orientant l'ensemble des rapports de l'équipe-école avec les parents. Elles contribuent à façonner la mentalité des agents d'éducation à leur endroit. Sont-ils considérés comme des collaborateurs à part entière ou plutôt comme des intrus qui dérangent, des envahisseurs qui perturbent, des auteurs de troubles potentiels? Est-ce que leurs compétences propres en matière d'éducation sont reconnues, soutenues et appréciées? Est-ce que les conditions concrètes de la vie familiale actuelle sont suffisamment prises en compte?

DU CÔTÉ DE LA FAMILLE

Principaux partenaires de l'école à qui ils confient une partie de leur mandat en matière de formation, les parents doivent demeurer vigilants relativement à leur comportement envers l'institution scolaire. Est-ce qu'ils respectent suffisamment le champ de compétence propre aux enseignants? Accordent-ils assez de crédit à l'évaluation professionnelle de l'enfant, objectivement observé dans son cheminement? Est-ce qu'il leur arrive de dénigrer les maîtres en présence de l'enfant? Quand les circonstances l'exigent, réussissent-ils à dépasser leur intérêt strictement personnel et familial pour embrasser l'intérêt collectif?

RECONNAISSANCE RÉCIPROQUE

Les parents sont des membres essentiels de la communauté éducative. Ils sont associés aux prises de décision, notamment dans le contexte de leur participation aux organismes pour lesquels ils élisent des représentants. Les enseignants témoignent généralement d'une solide formation en pédagogie, en didactique et en psychologie des enfants et des adolescents. Ils disposent souvent d'une spécialisation dans une branche du savoir. Leur pratique dégage un regard neuf et assez objectif sur l'évolution de l'élève. Il importe donc de s'assurer d'une juste compréhension réciproque du rôle des deux sphères d'influence en présence, sans oublier les autres facteurs sociaux qui agissent puissamment sur les jeunes.

DIALOGUE CONSTANT

Il est reconnu que la réussite scolaire dépend en bonne part de la qualité du dialogue qui se noue entre parents et enseignants. Le canal de communication doit demeurer ouvert en permanence. Au-delà des tensions inévitables et parfois des contextes de concurrence, le dialogue doit s'instaurer de personne à personne, à partir de référents communs, hors de la relation de type information-convocation. L'échange aboutit à une collaboration qui garantit à l'enfant une scolarisation plus harmonieuse, car il risque moins de devenir l'otage d'un rapport antagoniste.

Je termine cette lettre – qui s’allonge indûment –, en soulignant qu’il est sans doute utopique d’escompter que l’ensemble des médias en arrivent à s’intéresser surtout aux aspects positifs du monde scolaire. Les scandales réels ou supposés et la judiciarisation de certains conflits majeurs continueront probablement d’accaparer leur attention et de faire les délices de leur public. Dans cette conjoncture, il nous appartient, chers parents, de ne rien tenir pour acquis et de renforcer et de réactualiser notre alliance, en reconnaissant que nos relations sont par nature fragiles, sans cesse à reconstruire, à raviver et à dynamiser.

En hommage, en gratitude, en espérance.

Anne-Marie, Mont-Saint-Hilaire, 31 décembre 2008

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

➤ LE CAMAÏEU DES VALEURS

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, LES VALEURS ET LA CULTURE

par Céline Saint-Pierre

Toutes les sociétés modernes assignent à l'école un rôle majeur dans la transmission des savoirs et de la culture et une fonction d'acteur central dans le processus de démocratisation qui doit orienter leur mode d'organisation. D'autre part, il faut aussi prendre en compte l'impact de la rapidité avec laquelle certains changements ont marqué la société québécoise, notamment depuis les années 60 et au tournant du XXI^e siècle, et en particulier, la capacité des institutions québécoises et des acteurs sociaux à y faire face et à se les approprier dans l'exercice de leurs rôles respectifs. Des changements tels que la mondialisation des échanges, la diversité culturelle, religieuse et linguistique croissante de la population québécoise, la laïcisation de la sphère publique et l'importance grandissante des technologies de l'information et des communications, figurent parmi les principaux. Comment l'institution scolaire fait-elle et fera-t-elle face aux défis portés par ces grands changements? Les volets culturel et social de la mission de l'école sont ici directement visés.

ÉVOLUTION DE LA MISSION CULTURELLE ET SOCIALE DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Rappelons, d'entrée de jeu, que les orientations du rapport Parent se sont greffées aux choix majeurs de société qui ont été proposés lors de la Révolution tranquille. En effet, la Commission Parent établit clairement dans son rapport que l'école québécoise doit prendre en compte le nouveau contexte externe de la période des années 60 dans la réactualisation de sa mission, pour être en mesure de répondre aux « finalités de la société industrielle, aux nouvelles exigences du marché du travail et aux exigences d'une société démocratique ». L'école se voit alors assigner un rôle direct et central de transmission d'une culture commune et d'accès à la culture moderne dans une société démocratique.

Au cours de cette période, l'école devient l'institution majeure d'inclusion ou d'exclusion sociale et culturelle, considérant la place occupée désormais par les savoirs et les connaissances dans la culture et l'économie des sociétés industrielles. La sanction scolaire et l'obtention d'un diplôme constitueront dorénavant les outils de validation des capacités et des compétences des individus, non seulement d'un point de vue scolaire, mais aussi sur les plans social et culturel. L'éducation par la scolarisation est maintenant considérée comme le levier central de la participation des individus à la société et à son développement; et le taux de fréquentation scolaire est l'indicateur premier de son niveau de démocratisation.

Cette mission de l'école québécoise intègre donc à sa fonction traditionnelle de transmission des connaissances une approche que nous pourrions qualifier de proactive. Proactive, parce qu'il est demandé à l'école de contribuer de façon significative au maintien de la cohésion sociale au sein de la communauté nationale, en donnant accès au plus grand nombre à la culture commune qui prend ici le visage d'une culture publique commune.

Jusque dans les années 70, la transmission de cette culture commune à et par l'école se réalise dans un terreau culturel, linguistique et religieux assez homogène pour l'enfant qui la fréquente. Cela est surtout le cas pour l'enfant catholique francophone; en effet, l'appartenance religieuse et linguistique constitue la matrice organisationnelle du système scolaire québécois et le choix de l'école relève des parents. Religion et langue rassemblent tout en divisant.

À partir des années 80 surtout, l'évolution du système d'éducation va se complexifier, car la société québécoise entre dans une période de diversification culturelle et religieuse croissante de sa population. Ce nouveau contexte a poussé le Gouvernement du Québec à adopter la loi 101 (Charte de la langue française, 1978), laquelle oblige les enfants des nouveaux immigrants à fréquenter l'école francophone. Dorénavant, c'est dans un terreau pluriculturel, plurireligieux et plurisocial que l'école publique francophone est appelée, dans ses missions d'instruction et de socialisation, à transmettre des savoirs et des valeurs qui favorisent la consolidation d'une culture publique commune. Par ailleurs, la mondialisation, qui prend de nouvelles formes au tournant du XXI^e siècle (dont celle de l'économie et de la société du savoir), se fait ressentir dans la dynamique sociétale du Québec et elle a des répercussions directes sur les objectifs de formation à tous les niveaux scolaires, jusqu'à l'université. Cependant, le changement le plus radical que connaîtra l'école sera celui de la déconfectionnalisation de sa mission (Loi 118, 2000) et de ses programmes (2008).

La société du savoir ainsi que la laïcisation de l'enseignement ont conduit à une redéfinition des composantes de la culture transmise à l'école, soit les types de savoirs à maîtriser et les compétences à acquérir d'une part et, d'autre part, les valeurs à promouvoir et à transmettre.

SAVOIRS ET VALEURS-INGRÉDIENTS D'UNE CULTURE COMMUNE

Les enfants qui fréquentent l'école québécoise sont différents les uns des autres par leur origine sociale, leur culture et leur religion, leur pays d'origine, leur sexe, leur âge, leur condition physique et leurs capacités d'apprentissage.

Bernard Charlot¹ dit avec justesse qu'enseigner va bien au-delà de la transmission de la connaissance et que cela suppose une relation anthropologique de construction de l'humain.

L'école doit savoir composer avec de multiples histoires de vie dans la démarche d'apprentissage de la vie scolaire et des divers savoirs, plutôt que de tenter de faire de l'espace scolaire un espace neutre qui évacuerait les positions subjectives des élèves qui la fréquentent. Il faut explorer les représentations de l'école et du projet scolaire qui habitent l'imaginaire des élèves et celui de leurs familles, pour être en mesure de donner du sens à leurs apprentissages; cela requiert de partager des références communes au-delà des connaissances ou des savoirs universels.

L'école est donc sollicitée pour inscrire formellement dans son projet éducatif un objectif de transmission d'un noyau de valeurs et de savoirs universels, mais aussi de savoirs et de valeurs qui sont propres à l'école québécoise. Ces deux registres sont les éléments constitutifs d'une culture commune. Celle-ci, tout en ne neutralisant pas la diversité de la composition sociale et culturelle des élèves qui la fréquentent, permet de circonscrire un espace culturel commun à partager et de développer chez l'enfant et l'adolescent un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils évoluent. Le contenu de cette culture doit coller aux choix collectifs qui ont été faits ou le seront au sein de la société québécoise.

Le défi de l'enseignant est d'arriver à recréer une certaine cohérence autour des valeurs et de la culture de la société québécoise. On parle ici du rôle de transmission propre à l'école, qui contribue ainsi à structurer l'identité de l'enfant et à développer un sentiment d'appartenance partagé par tous. Pour certains enfants, cette appartenance a des bases claires, alors que pour d'autres, elle est en mouvance ou en reconstruction majeure. Cette rencontre des savoirs, des valeurs et des identités qui s'opère à l'école transforme la personne et ajoute à ce qu'elle était, comme l'ont montré, chacun à leur façon, le philosophe Michel Serres² et le sociologue Fernand Dumont³.

LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

L'école est donc appelée à relever un nouveau défi, que l'on a nommé « vivre ensemble » dans un contexte de pluralisme culturel et social. Faisant suite au rapport du Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*⁴, le ministère de l'Éducation a proposé d'inscrire un objectif d'éducation à la citoyenneté dans les finalités de formation et dans les programmes. L'approche proposée se veut plus exigeante que celle de l'éducation civique qui avait été ébauchée dans le rapport Parent. Dans le programme actuel, l'école se voit maintenant assigner « une fonction d'institution organisatrice de la citoyenneté⁵ », soit une fonction plus proactive, axée sur l'acquisition de valeurs et de connaissances nécessaires à une insertion sociale citoyenne et responsable reposant sur des droits et des devoirs qui soient liés à la vie dans une collectivité locale, nationale et mondiale.

Tout comme le proposait le Conseil supérieur de l'éducation, l'éducation à la citoyenneté doit aller au-delà d'un enseignement théorique et proposer un mode d'organisation scolaire qui favorise cette rencontre des cultures débouchant sur une compréhension mutuelle entre tous les élèves, quelle que soit leur communauté d'appartenance; ils seront réunis autour du partage de valeurs et d'une culture commune qui se vit dans l'école et à l'extérieur de celle-ci. Cela exige de former les élèves à la délibération et à la confrontation des idées, de développer chez eux un esprit critique et de mieux contextualiser l'importance de l'acquisition de connaissances sur la société québécoise, sur son histoire et sur sa culture, tout en situant ces apprentissages dans une perspective d'ouverture aux autres cultures et sur le monde. À la transmission de ces connaissances et à l'acquisition de ces compétences, on intégrera une éducation aux valeurs reconnues comme primordiales au sein de la société québécoise et des sociétés démocratiques. Les principales valeurs nommées sont la démocratie, la justice sociale, l'équité, la tolérance (qui ne soit pas synonyme d'indifférence), l'égalité entre les hommes et les femmes et la laïcité des institutions publiques.

Dans l'approche d'éducation à la citoyenneté proposée dans le Programme de formation de l'école québécoise, il faut mentionner, parmi les savoirs et les compétences à développer, celle de « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire ». L'objectif vise à préparer l'élève à « l'exercice de la citoyenneté dans une société pluraliste où il est nécessaire de concilier l'appartenance commune et la diversité » et à aider l'élève « à construire, de manière volontaire et réfléchie, son identité sociale en cherchant à connaître les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité ». Ce programme vise aussi à faire comprendre que « le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles qui sont rattachées à la démocratie... », alors que « l'étude des réalités sociales du passé et du présent contribue à la découverte des fondements identitaires ».

Les enseignants réussiront-ils à réconcilier les objectifs de l'enseignement de l'histoire avec ceux du programme d'éducation à la citoyenneté? Les débats actuels laissent entrevoir que rien n'est assuré pour l'instant; et il serait dommage qu'on en arrive à ignorer ce volet de la formation, plutôt que de trouver une solution viable dans le respect des exigences de chaque enseignement. Il s'agit ici d'un enjeu majeur de formation qu'on ne doit pas perdre de vue.

LE RÔLE DES ACTEURS SCOLAIRES DANS LA TRANSMISSION CULTURELLE

Dans la perspective que nous valorisons, l'école doit aller au-delà d'une transmission formelle de savoirs et de valeurs et apporter un certain nombre de réponses au questionnement sur le type d'hommes et de femmes qu'elle veut former. Cette école doit chercher à mieux réaliser la promotion et la transmission d'un héritage aux jeunes d'ici ou venus d'ailleurs et viser à ce que l'éducation qu'ils acquièrent les transforme en acteurs du renouvellement et du développement de la société québécoise.

Le rôle de l'enseignant est capital à cet égard. Le Programme de formation de l'école québécoise s'est inspiré du sociologue Fernand Dumont pour définir le rôle de l'enseignant. Selon M. Dumont, pendant des millénaires, l'éducation a été vue comme étant « la transmission d'un héritage de connaissance, d'idéaux et de modèles de conduite définis par la société même. En conséquence, le maître se devait d'être une sorte de reflet des valeurs et des connaissances les plus conventionnelles du milieu ambiant⁶ ». Le maître doit aller au-delà du curriculum scolaire pour y intégrer les dimensions de la vie en société et pour introduire au sens de la genèse des savoirs, afin que « l'enfant retrouve un fondement de sa culture », puisque cette genèse renvoie à l'héritage qui lui a été transmis.

Pour réussir cette transmutation culturelle, l'école doit pouvoir compter sur les enseignants et sur l'ensemble du personnel non enseignant. Tous les intervenants sont appelés à jouer un rôle crucial, puisque ce qui est en jeu, à cet égard, c'est la capacité de l'école, en tant qu'institution de socialisation, d'assurer la production et la transmission d'une culture publique commune. Cependant, certaines observations montrent que l'école québécoise doit de plus en plus assumer ce rôle, compte tenu des transformations de la famille et de l'affaiblissement des institutions religieuses (en particulier de l'Église catholique, au Québec), la famille et l'Église ayant joué, jusqu'à il y a une trentaine d'années, un rôle dominant dans la transmission des valeurs et dans l'interprétation du sens de l'activité humaine.

En conclusion, force est de constater que le rôle de l'école québécoise revêt une importance d'autant plus stratégique dans l'élaboration et la transmission d'une culture publique commune que cette école évolue

- dans une société minoritaire, par sa langue et sa culture, au sein des Amériques et dans le monde;
- dans une société où la majorité francophone doit composer avec un pluralisme culturel, religieux et linguistique croissant qui nécessite de développer des mécanismes solides d'intégration culturelle et de cohésion sociale, tout en étant respectueux de cette diversité;
- dans un contexte où la mondialisation risque de déboucher sur une uniformisation des cultures nationales et des finalités de l'éducation qui entraînera ainsi la banalisation, voire l'évacuation de la mission de transmission propre à l'école.

UNE QUESTION MAJEURE À DÉBATTRE

Dans le contexte que nous venons de décrire, il nous faut constater qu'en même temps qu'elle se doit de réussir sa mission d'instruction aux divers domaines du savoir, l'école québécoise se voit confier une mission de socialisation plutôt complexe. Est-elle en bonne voie de réussir? Sinon, quelles seraient les conditions à réunir pour qu'elle y arrive? La société québécoise en demande-t-elle trop à l'école, en la mettant au cœur de sa stratégie globale d'intégration sociale et culturelle, compte tenu des moyens dont elle dispose?

M^{me} Céline Saint-Pierre est sociologue et a été présidente du Conseil supérieur de l'éducation de 1997 à 2002.

- ¹ B. CHARLOT. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Éditions Anthropos, 1997.
- ² M. SERRES. *Le tiers instruit*, Paris, Éditions F. Bourin, 1991.
- ³ F. DUMONT. *Récit d'une émigration, Mémoires*, Montréal, Boréal 1997; et *Le lieu de l'homme, La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH, 1968.
- ⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1998, 110 pages.
- ⁵ D. SCHNAPPER, avec la collaboration de C. BACHELIER, *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris, Gallimard, 2000. (Collection Folio actuel inédit).
- ⁶ F. DUMONT. « Le rôle du maître aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, avril 1971, p. 49-61.

TRANSMETTRE À L'ÉCOLE LES VALEURS SOCIÉTALES

ENTREVUE AVEC M^{ME} HÉLÈNE BOURDAGES

par Donald Guertin

Vendredi, la neige, la glace, les rues encombrées, décembre prend des allures d'hiver! « Ah! comme la neige a neigé!¹ » Dans le quartier Côte-des-Neiges, M^{me} Hélène Bourdages, la directrice, m'accueille à l'école Bedford², de la Commission scolaire de Montréal, que fréquentent plus de 500 élèves du primaire.

En franchissant le seuil de l'école, j'aperçois les murs tapissés de murales et de peintures réalisées par les élèves. Les manteaux d'hiver sont suspendus dans les casiers, les élèves sont en classe. L'école est animée par tous ces jeunes aux traits ethniques variés et multicolores; cela représente bien la diversité culturelle du quartier.

Chaque année, environ 15 % des élèves sont de nouveaux arrivants. L'école compte cinq classes d'accueil, où ces élèves sont intégrés à la vie scolaire. Le français est la langue maternelle de 10 % d'entre eux; la langue anglaise est parlée par 15 %, la langue espagnole, par 12 %, la langue tamoule, par 11 % et la langue arabe, par 10 %. À la maison, dans l'ordre de fréquence, les langues parlées sont l'anglais (22 %), le français (21 %) et le tamoul (10 %); pour la majorité, l'anglais est la langue seconde. Les élèves proviennent de 54 ethnies différentes et 67 % des enfants sont nés au Québec. Une soixantaine d'adultes encadrent les élèves (enseignants et personnel professionnel, de soutien et de direction). En 2006, l'école se situait au treizième rang, selon la mesure du facteur de défavorisation; par conséquent, elle bénéficie d'une allocation particulière provenant d'« Opération Solidarité ». D'autres mesures financières spéciales permettent de répondre aux besoins spécifiques de ses élèves³ et de soutenir les projets mis en place par l'école, en relation avec les familles et la communauté. Même si certains nouveaux arrivants ne sont que de passage dans le milieu montréalais, la majorité s'y implante.

Une autre donnée à considérer, selon la directrice, c'est que la majorité des enfants qui arrivent ont rarement fréquenté une garderie; ils sortent directement de la maison pour entrer à l'école; ainsi, ils passent du tamoul, à la maison, au français, à l'école : un choc assez brutal! C'est là une problématique sur laquelle les partenaires ont été invités à réfléchir, dans le but de mettre en œuvre des actions concrètes pour y remédier et, par conséquent, de favoriser une meilleure intégration des élèves.

Étant convaincue que l'école a la responsabilité de transmettre les valeurs de la société d'accueil, M^{me} Bourdages expose celles autour desquelles le projet éducatif de l'école s'articule; d'abord et avant tout, c'est sous le thème de l'harmonie des cultures et de la diversité que ce projet a été conçu; cette valeur oriente toutes les interventions mises en œuvre dans le milieu. En outre, la promotion du français comme langue commune, les liens avec la communauté et la valorisation des arts, des arts plastiques et de la musique sont des axes qui déterminent la priorité des actions entreprises à l'école.

Affirmer la culture de la société d'accueil signifie en faire la promotion dans le respect des cultures autres, propres aux élèves et à leurs parents. Or, la directrice évoque la place qu'occupent les symboles et les signes de l'héritage culturel québécois. Elle fait valoir l'importance de les faire connaître et d'en faire la promotion auprès des personnes « qui ont décidé d'habiter cette terre d'accueil qu'est le Québec. À titre d'exemple, elle relate l'installation récente du *sapin de Noël*, qui est l'un des

symboles de cet héritage culturel chrétien. Qui plus est, cette année, après avoir consulté le personnel de son école, on a décidé d'ajouter une crèche et il n'y a eu aucune réaction négative dans le milieu. Consciente de son audace, elle explique comment il importe de respecter les symboles et les signes de notre culture et de les exposer au grand jour; cela appartient à l'héritage du milieu que les arrivants ont choisi en décidant de vivre ici. Elle a constaté que, souvent, les gens venus d'ailleurs accordent une place importante à l'expression religieuse de leur culture. À preuve, on peut observer actuellement à l'école plusieurs symboles religieux provenant de différentes traditions, sous forme de vêtements ou d'objets divers; c'est donc un devoir de faire connaître ceux qui proviennent de l'héritage québécois.

Dans la même optique, M^{me} Bourdages explique en quoi le cours d'éthique et de culture religieuse favorise une meilleure compréhension des richesses religieuses et culturelles d'ici et d'ailleurs : c'est un cours qui, par le dialogue, amène les élèves à mieux apprécier les manifestations religieuses, à les respecter et à en reconnaître l'expression. Au début de l'année, raconte-t-elle, trois parents voulaient retirer leurs enfants du cours ECR; après avoir pris le temps d'en discuter, ils ont compris les avantages de ce cours fondé sur le dialogue et l'ouverture. Ce fut l'occasion de rappeler que la société d'adoption a un héritage et qu'il est important que les élèves en aient une connaissance appropriée. Elle ajoute : « Le cours d'éthique et de culture religieuse est un beau projet sociétal; ça colle bien à la réalité de Montréal, c'est le Québec de demain. [...] Le Québec est une société accueillante, mais cela signifie aussi que l'on doit faire connaître et apprécier l'héritage qui la caractérise. Dans notre société aujourd'hui laïque, nous avons un héritage francophone et... catholique. »

Outre les rôles d'instruire et de qualifier dévolus à l'école, la directrice reconnaît qu'il y a aussi l'obligation de socialiser les élèves qui la fréquentent; selon elle, cela passe par des relations de partenariat entre les acteurs du milieu, l'école, la famille et la communauté. À l'école Bedford, pour y arriver, il a fallu établir des rapports directs avec les organismes partenaires de la communauté et mettre en place un réseau qui appuie l'émergence d'une réelle collaboration entre l'école et le milieu.

« Quand on met l'enfant au cœur des interventions, tous se retrouvent », affirme M^{me} Bourdages. Il est d'autant plus facile de convaincre les parents d'entrer dans une démarche de collaboration quand la réussite et le bonheur de leur enfant sont en jeu. Aussi, elle leur démontre en quoi la maîtrise de la langue commune, le français, sera une façon immédiate d'améliorer leur communication avec le milieu et l'école que fréquente leur enfant, considérant le fait qu'au cours des douze années suivantes, sa scolarisation se fera en français.

Voici différents exemples d'associations mises en place pour favoriser une plus grande interaction entre l'école et la communauté ou l'école et la famille, et pour proposer des solutions aux problèmes qui peuvent exister dans le milieu, tout en jetant des ponts entre les différents acteurs impliqués :

LE CENTRE DE SERVICE PRÉVENTIF À L'ENFANCE⁴ [CSPE]

Depuis 10 ans, les services professionnels de cet organisme, fondé par le Dr Julien, étaient dispensés dans certaines écoles du quartier. À la suite de représentations auprès des responsables et d'échanges entre les différents partenaires opérant sur le territoire, il a été proposé de partager équitablement les ressources dans l'ensemble de la communauté et de ses écoles. Depuis lors, le CSPE assure un plus grand nombre de services à l'école Bedford :

- étude de cas d'enfants fréquentant l'école;

- consultation auprès de l'équipe des professionnels de l'école;
- camp pour parents et enfants, lié au projet *Accès à l'école*, destiné aux enfants de quatre ans qui fréquenteront l'école l'année suivante et qui ont été ciblés comme nécessitant une observation et une intervention précoces.

LE CAMP DE LA RELÂCHE, QUÉBEC EN FORME⁵

En collaboration avec *Québec en Forme*, le comité d'action et de mobilisation du quartier Côte-des-Neiges a obtenu des fonds pour organiser des services d'animation sportive et pour éduquer les jeunes à de saines habitudes alimentaires. À l'école Bedford, depuis trois ans, un camp de jour a été mis sur pied durant la semaine de relâche. En alternance, ce camp propose une thématique culturelle et environnementale ou scientifique. Les jeunes qui y sont inscrits sont considérés comme des élèves à risque, chez qui la réussite scolaire et l'estime de soi sont faibles. Dans cette perspective, le camp vise à prévenir le décrochage en favorisant l'établissement d'un lien positif entre le jeune et son école. « Les enfants viennent au camp avec le sourire et ils ont un rapport positif avec l'école; ils sont fiers d'y venir », précise M^{me} Bourdages. Les activités sont différentes en avant-midi et en après-midi : les élèves réalisent en classe des projets thématiques variés, et au gymnase, pratiquent du tennis dirigé par *Tennis Montréal*. Deux groupes de quinze jeunes ont ainsi été formés.

L'ÉCOLE DU SAMEDI, QUÉBEC EN FORME

Depuis huit ans, tous les samedis de 9 heures à 13 heures, grâce à *Québec en Forme*, l'école propose à une centaine de jeunes des activités sportives, culturelles et sociales. Un animateur sportif a été engagé par l'école pour organiser des activités variées, recruter le personnel nécessaire et superviser le tout. Ce projet communautaire est soutenu par *Opération Solidarité*⁶, car il correspond aux priorités de l'organisme. Il est clair que le but visé est d'établir des liens directs entre l'école, la famille et la communauté, de jeter des ponts. Ce projet a donné naissance à une autre activité populaire qui a été mise sur pied pour répondre aux besoins exprimés par les jeunes du milieu; il s'agit d'un club sportif de taekwondo. Au début, celui-ci faisait partie des activités sportives du samedi; pour mieux servir tous les jeunes du quartier, la responsable du cours a accepté de déplacer l'activité en soirée, deux fois par semaine. Ainsi, le club sportif accueille des élèves de l'école et des jeunes de la communauté. C'est une autre façon de créer un lien entre l'école et les jeunes du quartier.

L'ÉCOLE EN SANTÉ

L'école Bedford est une école pivot pour le programme *École en santé*⁷. En collaboration avec différents organismes, dont le Centre de santé et de services sociaux (CSSS) et le Conseil communautaire du quartier, qui fournissent respectivement les services professionnels d'un travailleur social et ceux d'une intervenante communautaire, l'école organise des activités thématiques liées à la sécurité alimentaire, une des grandes problématiques sociales dans le quartier. Le programme vise à développer chez les élèves et les parents de saines habitudes alimentaires et de vie. À titre d'exemples :

- Une « journée sans écran » est proposée aux parents pour les inciter à jouer avec leurs enfants à des jeux de table et ainsi développer de saines habitudes, tout en réduisant les heures d'écoute de la télévision.
- Des activités d'information sur le recyclage et la récupération ont été organisées avec *Éco-Quartier*; les élèves peuvent y participer concrètement en prenant soin de recycler tous les emballages de papier, de plastique et de verre. C'est là une

autre façon de les rendre conscients, à l'école et à la maison, de pratiques écologiques ouvrant sur de saines habitudes de vie.

- Le samedi, on tient des ateliers de cuisine en compagnie de l'infirmière du CSSS, pour que les parents et les enfants acquièrent de nouvelles et saines habitudes alimentaires. Entre autres outils, on a utilisé le programme *Cru Cru*⁸, du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. Sur ce même thème, durant la semaine, avec la collaboration du Conseil communautaire de Côte-des-Neiges⁹, une intervenante organise des ateliers pour éveiller certains jeunes plus résistants à l'importance d'adopter de saines habitudes alimentaires. L'activité principale consiste à passer du temps dans la cuisine communautaire *Multi Caf*¹⁰, qui assure les repas du midi à l'école. Durant leur séjour en cuisine, les jeunes développent une meilleure compréhension de l'alimentation saine.

Ces différentes activités permettent de faire participer les partenaires du milieu à l'action éducative de l'école. Une des actions particulières est la mesure alimentaire de l'école.

- Les repas du midi, au coût de 50 sous, sont servis à plus de 400 élèves de l'école (soit plus de 80 % de l'effectif). Ce service est assuré par *Fourchette et compagnie*, une filiale de la cuisine communautaire *Multi Caf*. Les élèves inscrits à ce programme mangent un repas chaud équilibré, servi à l'école. M^{me} Bourdages indique que le programme connaît un vif succès; seulement une trentaine d'élèves dînent à la maison.

LE PROJET INTERVENANT COMMUNAUTAIRE SCOLAIRE (ICS), À LA COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL

La Commission scolaire de Montréal est un important partenaire de l'école. Depuis quelques années, des comités de quartier ont été créés; y siègent les commissaires du quartier, les directions d'école, les présidents de chaque conseil d'établissement ainsi que le directeur du réseau scolaire. Chaque comité gère un budget accordé par la commission scolaire et détermine les objectifs pour son quartier. Dans Côte-des-Neiges, le comité a ciblé une action particulière, soit la création d'un service d'intervenants communautaires scolaires dont la principale mission est de rejoindre les parents et, par conséquent, d'établir des ponts entre l'école, la famille et les services existant dans le milieu; c'est le projet ICS. Onze intervenantes communautaires travaillent dans le quartier, une par école. Le modèle s'inspire de ce qui a été mis sur pied dans le quartier Ahuntsic-Cartierville. La fonction des ICS est de rassembler les forces en présence et de créer des événements qui stimulent l'appartenance et l'intégration. Par exemple, les événements suivants ont eu lieu en 2007 : la Fête des neiges, à laquelle plus de 2 000 personnes ont participé, et deux bazars, un à l'automne et l'autre au printemps, pour permettre aux parents et aux enfants de se procurer à moindre coût des vêtements de saison.

Les ICS offrent également, au besoin, une consultation individuelle, des ateliers d'information concernant les enfants qui résistent à l'autorité parentale, ou d'autres services. Avec le temps, on constate que ces intervenantes arrivent à mobiliser rapidement les parents et les enfants des écoles. À l'école Bedford, à la suite d'une décision de la direction, l'intervenante travaille à temps plein; des sommes ont été allouées à cet effet pour compléter la subvention provenant du comité de quartier.

LE CENTRE PAULINE-JULIEN¹¹

Puisque la langue seconde de plusieurs parents est l'anglais, l'école adresse maintenant les parents désireux d'apprendre le français aux services du Centre Pauline-Julien, dont la mission est de franciser les adultes du milieu. De plus, avec la complicité des étudiants qui travaillent pour cet organisme, les parents sont informés de différents sujets relatifs à la vie scolaire. Ces étudiants ont la responsabilité de lire les documents (publiés en français) destinés aux parents, de se les approprier et, par la suite, de diffuser l'information auprès de ceux dont la langue est autre que le français. Cette collaboration a permis d'accroître la qualité de la diffusion de l'information destinée aux parents. C'est là une autre façon de relier l'école, la famille et la communauté, en engageant des partenaires dans une mission commune. De plus, selon les besoins et les circonstances, l'école recourt à des interprètes pour des rencontres spécifiques avec les parents, afin de s'assurer de la qualité de la communication; on peut ainsi faciliter les relations entre les intervenants scolaires et les parents.

UN LOCAL DE L'ÉCOLE RÉSERVÉ AUX PARENTS

Une autre initiative de la direction a été l'aménagement d'un local réservé à l'usage exclusif des parents des élèves de l'école. Ils peuvent y tenir des réunions, s'y rassembler et y faire des activités de leur choix. Une porte donne accès directement au local, sans que les parents soient obligés de passer par l'entrée principale de l'école.

TRANSMETTRE LES VALEURS DE LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL

Voilà le défi majeur de l'école Bedford. Le français est la langue commune et les actions mises en place passent par cette réalité sociale qui caractérise la communauté d'accueil. Un autre aspect majeur est la valorisation de l'héritage culturel dans le respect et la reconnaissance de l'apport culturel des ethnies qui composent la population scolaire. Si l'harmonie est la cible des actions mises en œuvre, il demeure que c'est la réussite de l'enfant qui est au cœur du projet éducatif de cette école. Et cela est primordial! Certaines réalités culturelles sont mises en évidence. Il y a eu le sapin de Noël et la crèche, mais des choix de la société d'accueil sont également valorisés dans la vie quotidienne de l'école. L'égalité entre les hommes et les femmes est l'une de ces réalités incontournables. L'école est dirigée par une femme et cela n'altère en rien la qualité et la valeur de l'autorité qu'elle représente. Pour certaines personnes, la parité sexuelle constitue un choc culturel, mais c'est avant tout une réalité à laquelle elles doivent s'adapter.

LES ARTS POUR FAVORISER L'HARMONIE, THÈME DU PROJET ÉDUCATIF

Comme on le sait, les arts occupent une place importante dans la transmission culturelle. Ainsi, à l'école Bedford, l'enseignant de musique dispose d'une période qui lui permet de mettre sur pied des activités chorales où les jeunes apprennent et interprètent *en chœur* des chansons de l'héritage francophone. En arts plastiques, l'enseignante propose des activités dans lesquelles les élèves s'expriment et font valoir leurs talents artistiques; les murs de l'école sont tapissés des œuvres qu'ils ont créées. À titre d'exemple du souci de l'enseignante à tenir compte des traits culturels, elle a récemment fait vivre aux élèves une activité de création durant laquelle ils étaient invités à modeler leur main. Elle avait prévu pour ce faire de la pâte de couleurs variées (blanche, brune et noire); c'était là une manière toute simple de tenir compte de la réalité multiethnique de l'école. Une telle action manifeste plus qu'une ouverture d'esprit, elle est une marque de reconnaissance de la dignité de chacun.

Les arts contribuent donc à susciter l'harmonie entre les élèves de l'école. M^{me} Bourdages revient sur l'activité de chorale organisée par le professeur de musique, M. Fournier. Les yeux tout pétillants, elle parle de la chorale multiethnique de l'école, qui a interprété des chansons francophones devant un mécène de passage : « Il fallait voir toutes ces têtes d'enfants, de couleurs différentes, chantant en harmonie et en français des chansons de notre patrimoine. C'était émouvant! »

Une autre facette de la transmission des valeurs sociétales est certes le respect des différences. Partout, dans toutes ses actions, l'école adopte des conduites favorisant le respect inconditionnel des valeurs culturelles, religieuses et sociales. La dignité est une valeur promue par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Lorsque des parents manifestent des résistances à des activités offertes par l'école en évoquant des motifs culturels ou religieux, des interventions sont mises en œuvre pour les joindre et discuter avec eux. À titre d'exemple, deux ou trois parents étaient réticents à ce que leur fille participe à un camp organisé pour tous les élèves de 5^e année; leur hésitation reposait surtout sur des motifs religieux ou culturels. La discussion a permis d'établir un dialogue enrichissant et par la suite, deux des trois jeunes filles ont pu participer au camp. Enfin, il faut noter que le Programme de formation de l'école québécoise propose des valeurs et des pistes explicites au regard de la transmission culturelle et de cette mission de l'école qui est de socialiser tous les élèves afin de développer chez eux une vision citoyenne. Le plus bel apport récent est assurément le programme d'éthique et de culture religieuse, qui favorise chez les jeunes le développement de compétences liées à ces domaines.

Oui! L'école Bedford innove en matière de **transmission** de l'héritage culturel, mais surtout, elle s'inscrit dans une continuité. Elle fait la promotion de **valeurs** inscrites dans le projet d'un peuple en pleine évolution, celui du Québec.

Oui! Elle encourage l'**intégration sociale**, en menant des actions qui valorisent une terre et une communauté d'accueil fière de son patrimoine, de son héritage et de sa culture.

Elle invite à l'**appartenance**, en inscrivant les activités mises en avant dans une perspective d'harmonie culturelle et sociale. L'**harmonie** est le creuset des relations que l'on tisse à Bedford.

Elle jette des ponts vers la communauté et établit des liens avec la famille, les groupes communautaires et les organismes sociaux, parce que les projets qu'elle réalise sont tissés sur la trame du **partenariat**.

Oui! La **réussite de l'élève** est au cœur des actions de l'école et de la communauté : instruire, qualifier et socialiser les élèves, enfants du quartier et citoyens actifs du Québec de demain.

M. Donald Guertin est spécialiste en éducation.

¹ É. NELLIGAN. *Soir d'hiver*.

² L'école Bedford appartient à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). On peut consulter le site de l'école à l'adresse suivante : [<http://www.csdm.qc.ca/bedford/>]

³ Source : École Bedford

⁴ Centre de Services Préventifs à l'Enfance de Côte-des-Neiges

⁵ La mission de Québec en Forme est de « contribuer à favoriser, par le soutien de projets de mobilisation de communautés locales, l'adoption et le maintien d'une saine alimentation et d'un mode de vie physiquement actif chez les jeunes Québécois, de la naissance à 17 ans inclusivement ».

⁶ Opération solidarité.

⁷ Approche École en santé.

⁸ La page « Nutrition » du MSSS décrit le programme Cru Cru en ces termes : « Pour une fête d'enfants, un anniversaire ou tout simplement pour le plaisir, pourquoi ne pas présenter des fruits et des légumes de façon amusante? Souris verte, dragon, hérisson, clown, ... autant de présentations pour tomber dans les pommes. Suivez Cru-Cru à travers ses recettes Santé et Amusantes. »

⁹ « Le Conseil communautaire Côte-des-Neiges/Snowdon a pour mission de regrouper les organismes communautaires du quartier Côte-des-Neiges, afin de favoriser entre eux la solidarité et la concertation dans la perspective d'améliorer la qualité et les conditions de vie de la population et de lutter contre la pauvreté, la discrimination et toute forme d'exclusion. » Source : [<http://www.conseilcdn.qc.ca/>]

¹⁰ « La Cafétéria communautaire Multi Caf offre des repas quotidiens de même qu'une aide alimentaire sous forme de dons d'aliments (banque alimentaire). Elle offre aussi un important programme d'activités complémentaires telles que les cuisines collectives, les groupes d'achats et des activités éducatives et de loisirs. Fondée en 1986 par Projet Genèse, Multi Caf a pour but de venir en aide aux personnes démunies du quartier Côte-des-Neiges/Snowdon. Elle est le résultat du travail effectué par des citoyens qui croyaient que Côte-des-Neiges avait besoin d'un organisme capable de subvenir aux besoins des résidents les moins favorisés du quartier. »

¹¹ Le Centre Pauline-Julien.

LES ANCÊTRES DE L'ALBUM PHOTO

PROJET DE LA SÉRIE *RAINBOW OF DREAMS : ANCESTORS IN THE PHOTO ALBUM*

par Audrey Berner et Leon Llewellyn

Traduit de l'anglais par Raymonde Verreault

Il y a plus de trente ans, Frank Tiseo, enseignant de médias à l'école secondaire Laurier Macdonald, avait demandé à ses élèves d'apporter de vieilles photos de famille dont les négatifs avaient été égarés. Les élèves avaient alors travaillé à créer des négatifs à partir de ces photos et avaient agrandi celles-ci, pour ensuite écrire un court texte décrivant chacune d'elles. En 2000, le projet existait toujours sous la forme d'une publication intitulée *Rainbow of Dreams*.

En 2008, utilisant cette fois la technologie numérique moderne, les élèves ont publié le dixième livre de la série intitulée *For All Time*.

Cette série de livres, contenant des photographies restaurées, des récits, des objets et des recherches historiques, vole aujourd'hui de ses propres ailes. Chaque année, les élèves de 4^e secondaire entreprennent un périple de découverte de leurs origines, de leurs familles, de leur communauté et, ultimement, d'eux-mêmes. Chaque livre contient des récits de gens ordinaires et de leurs rêves : familles, couples, enfants, soldats, etc.

C'est avec beaucoup d'énergie que les élèves réalisent ce projet. Chaque année, nous sommes étonnés de constater l'engagement qu'ils affichent, le grand nombre d'heures qu'ils consacrent au projet et le sens de responsabilité qu'ils démontrent. Les jeunes choisissent les photos, les restaurent, écrivent les textes, créent la mise en page, conçoivent la page couverture et choisissent le titre. Sous la supervision des enseignants qui les conseillent, ils deviennent les rédacteurs et les éditeurs du livre. Une fois terminé, le manuscrit est envoyé à l'imprimeur.

Nous pourrions évaluer le projet du point de vue de l'enseignant, mais le meilleur témoignage est encore celui d'une élève qui a participé à cette création. En 2006, Amanda Di Pancrazio affirmait ce qui suit dans l'introduction du guide de l'enseignant :

« Pour moi, il s'agissait d'un défi énorme, exigeant une énergie et un dévouement de tous les instants. Un groupe d'élèves de 4^e secondaire allait produire un livre présentant l'histoire de nos familles. On m'offrait la possibilité de participer à une vraie publication. J'avais l'occasion d'explorer le sous-sol de mes grands-parents à la recherche de photographies qui n'avaient fait jusque là qu'accumuler la poussière. Dès le début, j'ai su que ce projet ne serait pas banal; il allait marquer ma vie.

Le périple de la découverte de la vie de nos ancêtres a commencé lorsqu'on nous a demandé de dénicher une photographie qui datait d'au moins 30 ans.

J'ai commencé par ratisser les trésors enfouis dans des caisses rangées au bas de l'armoire de la salle de couture de ma grand-mère. Chacune des photos conservées racontait une histoire qu'elle connaissait par cœur; une histoire secrètement gardée et qu'elle ne confiait qu'à ses intimes. Nous avons finalement décidé ensemble que la photo la plus révélatrice serait celle de ma grand-mère souriant devant un chapelet de saucissons. L'expression qu'affichait son visage devant cet étalage typique de la tradition italienne avait beaucoup à révéler. Pendant une bonne heure, ma grand-mère m'a parlé de sa mère, que je n'avais pas eu la chance de connaître puisqu'elle est décédée lorsque j'étais très jeune.

Après m'avoir expliqué quel genre de personne était mon arrière-grand-mère, ma grand-mère m'a expliqué comment sa mère avait souvent la nostalgie de l'Italie et combien elle aurait souhaité retourner y vivre avec sa famille. À ce moment, je ne pouvais éprouver la même mélancolie qu'elle avait ressentie, puisque je ne me suis jamais séparée de ma famille durant plus d'une semaine. Je comprenais que le choix qu'elle avait fait de déménager au Canada avec sa famille avait été un geste très courageux, une décision que, je pense, je ne pourrais jamais prendre.

La semaine suivante, à l'école, nous avons toutes et tous une histoire à raconter, triste ou drôle, ou encore qui illustre la réalisation d'un rêve. J'ai expliqué à mes amis comment la recherche d'information concernant ma photo m'avait amenée à me sentir plus proche que jamais de mon arrière-grand-mère. Le fait de pouvoir associer une image à une histoire a été pour moi presque aussi évocateur et surréaliste que les images d'un film. À l'exception que je me trouvais bien dans la réalité et non au cinéma. En plus d'être le point de départ du projet, la recherche d'une photo m'a aussi permis de faire le lien avec mes ancêtres.

Le projet était un véritable défi. On nous a demandé de construire une histoire à partir des faits que nous avons recueillis et d'établir un lien entre cette histoire et la photo. J'étais fébrile et je me suis rapidement mise à la tâche. J'ai téléphoné à ma grand-mère et notre conversation m'a appris quels avaient été les coups durs et les bons moments que mes arrière-grands-parents avaient vécus.

Une fois les photos choisies et les récits rédigés, venait l'étape informatique. Il fallait utiliser les programmes *InDesign* et *Adobe Photoshop*, avec lesquels nous avons donc dû nous familiariser. Pendant les cours, nous passions beaucoup de temps à nous approprier ces programmes. C'est là qu'un lien particulier a pu se tisser entre les élèves : nous avons mis en commun nos connaissances et grâce à la collaboration de chacun, nous avons appris beaucoup. C'est en nous aidant les uns les autres à résoudre les difficultés liées aux programmes informatiques et les autres problèmes que nos récits pouvaient susciter que nous sommes parvenus à former une équipe fantastique; nous étions tous engagés à fond et solidairement dans le projet. Ensemble, nous avons également conçu la mise en page du livre.

De plus, nous avons appris une technique de restauration des photos. En raison du vieillissement du support sur lequel les photographies avaient été imprimées des dizaines d'années auparavant, la qualité des images était variable, et certaines ont été corrigées grâce à des outils informatiques.

Nous nous sommes ensuite tous réunis pour choisir les récits qui seraient publiés dans le livre. Un mentor a été

jumelé à chacun des élèves pour l'aider à rédiger le récit qui allait être publié. Cette étape consistait à choisir notre sujet et à déterminer les faits et les détails que nous voulions faire ressortir pour informer les lecteurs. Pour ma part, j'ai choisi de donner la recette de saucisses qui faisait partie des traditions de ma famille, puisque j'étais certaine que de nombreux lecteurs qui ne sont pas d'origine italienne seraient curieux de savoir pourquoi nous accordons tant de valeur à nos recettes. L'une des raisons est, bien sûr, parce qu'elles sont tellement savoureuses!

Par la suite, nous devions fournir des preuves qui attestaient que les personnages de nos récits étaient réels et qu'ils avaient vraiment vécu les aventures que nous racontions. J'ai choisi la carte de citoyenneté de mon arrière-grand-mère et son titre de transport par train, étant donné que je n'avais évoqué que brièvement dans mon récit l'histoire de son difficile voyage au Canada. Il ne pouvait y avoir de preuve plus concrète. Parmi les nombreux objets que proposaient les élèves, on retrouvait des passeports, des certificats de mariage et des lettres. Pour conclure, nous devions exprimer sous forme de réflexion les sentiments que nous avait inspirés le projet et qui nous avaient animés tout au long de sa réalisation.

Les pages de présentation ont été rédigées, où les élèves ont exprimé différents points de vue sur le contenu du livre. Nous avons ensuite choisi un titre. Différentes couvertures ont été proposées, chacune exprimant des sentiments particuliers. Les récits ont été organisés et divisés en sections. Nous avons désormais un manuscrit entre les mains! Mais il a fallu alors procéder à l'interminable lecture d'épreuves... Avec l'aide de nos pairs, des enseignants et même de professeurs d'université, nos récits ont connu de nombreuses versions et corrections. Qui aurait pu croire qu'un si grand nombre de paires d'yeux auraient vu le livre?

Nous avons réussi! À partir du moment où le livre a été apporté chez l'imprimeur, nous étions très impatients de tenir entre nos mains l'aboutissement de toute une année de travail. Ayant participé à toutes les étapes nécessaires pour réaliser ce livre, j'allais découvrir que ces heures de travail seraient vite oubliées dès le moment où nous pourrions humer l'odeur de l'encre fraîche sur notre propre création.

Les livres sont arrivés et certains élèves suppliaient l'enseignant de les laisser y jeter un coup d'œil. Jugeant qu'il serait injuste de ne les montrer qu'à un petit groupe, il nous a demandé d'attendre que tous les élèves soient présents. Une semaine plus tard, celles et ceux qui avaient consacré beaucoup de temps et d'efforts au projet étaient tous réunis dans la classe et pouvaient maintenant admirer le chef-d'œuvre fraîchement imprimé. Jusque-là, nous n'avions pu voir le livre que sur l'écran de notre ordinateur; mais en le tenant dans nos mains, nous pouvions maintenant dire que nous avons réalisé un rêve. »

M^{me} Audrey Berner et M. Leon Llewellyn sont enseignants à l'école Laurier Macdonald, de la Commission scolaire English Montréal.

RAINBOW OF DREAMS SERIES: ANCESTORS IN THE PHOTO ALBUM

Audrey Berner and Leon Llewellyn

Over 30 years ago, Frank Tiseo, a media teacher at Laurier Macdonald High School, asked students to bring in old family photographs for which the negatives had been lost. The students reshot the photos, created negatives, enlarged them and wrote a few lines about each photo. By the year 2000, the project had evolved into a publication called *Rainbow of Dreams*.

Now, in 2008, the students have published the tenth book of the series, called *For All Time*, using contemporary digital technology.

This series of books, which include restored photographs, stories, artifacts and historical research, has taken on a life of its own. Each year, the Secondary IV students embark on a voyage of discovery about their origins, their families, their community and ultimately, themselves. The stories of ordinary people and their dreams—families, couples, children, soldiers—all are captured within the pages of these books.

The students work hard on this project. Every year, the teachers are amazed by the commitment, the hours and the responsibility undertaken by the students. The students select the photos, restore them, edit the stories, make layout decisions, design the cover and select a title. They become the editors and publishers of the books, with the teachers acting as advisors. All layouts are done in-house, and a complete manuscript is sent to a printer.

While this article could discuss the project from the teachers' points of view, perhaps a better advocate would be a student editor. Student Amanda Di Pancrazio wrote the following in her introduction to the 2006 Teachers' Guide:

It seemed like a huge challenge requiring endless effort and devotion; a group of ordinary tenth graders like me would be putting together a book reflecting on our families' past. I am given the opportunity to be a part of an actual publication; I am given the opportunity to investigate the silent photographs collecting dust in my grandparents' basement. From the beginning, I knew this wasn't an ordinary class project; this was something that would forever affect me.

The journey to discovering our ancestors' pasts began when we were told to find a photograph at least 30 years old. I jumped at the opportunity to roam through my grandmother's boxes of old treasures, hidden away at the bottom of the closet in her sewing room.

Each photo she held had a story, one she knew by heart; one which she kept with her, as if safely embedded into her soul, only unlocked to those she trusted. Finally we both decided that a picture of my great-grandmother smiling over a link of sausages was the one that told the deepest of stories. From the expression on her face to the obvious display of Italian tradition present in the frame, this photograph had a lot to say. For a good hour, my grandmother spoke to me about what her mother was like (. . .) she passed away when I was young.

After I had an image in my head of what kind of person my great-grandmother was, my grandmother explained how her mother would often feel nostalgic and wish she were back in Italy with the rest of her family. At that moment, I really couldn't relate to the melancholy she felt since I have never been away from my family for more than a week. Though deep down, I knew that her choice to move to Canada with a family of her own was a very brave step, one that I doubted I could ever take.

In school the next week, everyone had a story to tell, whether it was mournful, humorous or just a fairytale come true. I explained to friends how researching the information concerning my picture made me feel closer to my great-grandmother than ever; (. . .) having a visual and a story was (. . .) almost as picturesque and surreal as (watching) a movie. Except this wasn't a movie, it was reality. Finding a picture wasn't just a start on the project; it was a link to our ancestry.

Then came the challenge. We were asked to create a story from the facts we gathered and the picture. This seemed like a simple task at first, but sitting at my desk with a pen and paper for what seemed like hours, I was restless. I picked up the phone and called my grandmother. In a matter of minutes, I learned of the hardships and successes that my great-grandparents had endured.

Having found our photographs and finally written our stories, we began to experiment with the computer programs, InDesign and Adobe Photoshop, which would soon become a daily routine to us. During classes, we'd spend a lot of time getting a feel for the programs. This is where a special bond formed between the students; we took advantage of each other's assistance and expertise, and learned from one another. We formed an unforgettable team as we helped each other with the computer programs and when general difficulties in our stories arose; all of us were dedicated to the project—together. By the time we had mastered the computer programs, we had each created our own unique layout, which would blend together to create a book.

We also became familiar with the restoration of photos. Due to the aged paper on which the photographs were printed decades ago, the quality on some pictures was better than others and so, some were adjusted to mint condition by means of computers.

We all gathered to choose stories that were to be in the book. Students were assigned mentors to help them develop their stories for the book. From this, we developed our writing a great deal and also began to form the foundation for our Footprints, facts relating to our stories and designed to inform the reader about details mentioned in the story. I chose to write the recipe of my family's traditional sausages as my Footprint, since I'm sure many non-Italians reading the book would be curious as to why we value our recipes so much; they're delicious! With this also came the decision about what our artifact would be; a search for concrete proof that the characters of our stories in fact were real and in fact, did endure similar or precise stories. I used my great-grandmother's citizenship card and train ticket as my artifacts since I had briefly spoken of the chilling experience of her voyage to Canada in my story and this was material proof of it. Examples of artifacts used by many students were passports, marriage certificates and letters. Finally, we had to write a Reflection, in which we would express our feelings towards and throughout the project.

This is when the book started to take form. Introductory pages were being written; students handed in different viewpoints as to what the book would be about. We had to choose a title. A variety of covers were being designed, each expressing different sentiments and moods to the reader, while stories were being organized and sorted into sections; a manuscript was

now in existence. Once this was done, we entered the beginning of an endless line of proofreaders. With the help of peers, teachers and even university professors, our stories underwent numerous versions and corrections. Who would have thought a book was looked over by so many eyes.

But, we did it. Once the book went to the printer, we were full of impatience and anticipation to hold a copy of our year's work. Having been present through the ups and downs of the progress of this book, every long hour would be worth the second we would get to smell the fresh ink on the pages of our own creation.

The books arrived and the students pressured the teacher to let them sneak a peek. Seeing as it would be unfair, the teacher told us to wait till we were all together and so we did. A week later, students who put all their time and effort were present in the classroom, anticipating simply holding a copy of this never before seen masterpiece. There it is, the book we've seen only through the computer screen; it's almost dreamlike to have it in our hands.

Mrs. Audrey Berner and M. Leon Llewellyn are a teachers, Media Education Department at the Laurier Macdonald High School of the English Montreal School Board.

LES ÉCOLES INTERNATIONALES POUR TOUS

par Jean-Pierre Fabien



Au primaire comme au secondaire, les programmes du Baccalauréat international (IB) connaissent un engouement qui mérite qu'on s'y attarde. En effet, les valeurs et les fondements de ces programmes répondent de plus en plus aux réalités de notre monde moderne.

TROIS PROGRAMMES, POUR LES ÉLÈVES ÂGÉS DE 3 À 19 ANS

L'Organisation du Baccalauréat international, dont le siège social est situé à Genève, approuve et sanctionne des programmes conçus en fonction des réalités des jeunes d'aujourd'hui. Les établissements offrant l'un ou l'autre des trois programmes d'éducation internationale sont nombreux au Québec. Le « Programme primaire » s'adresse aux élèves du préscolaire à la 6^e année. Le « Programme de premier cycle secondaire » est d'une durée de cinq ans et concerne les élèves du secondaire. Le « Programme du diplôme » vise la population étudiante du collégial. Leur but est quelque peu ambitieux. Il s'agit d'ouvrir la voie à une sensibilité internationale et de développer ainsi non seulement des esprits avertis, mais aussi des cœurs désireux de changer le monde. S'appuyant sur des principes communs aux trois programmes, notamment la déclaration de mission, le profil de l'apprenant et l'ouverture interculturelle, ces compléments au curriculum québécois se sont taillé une place de choix ici comme ailleurs. La fin du parcours, pour chacun de ces programmes, est marquée par une sorte d'aboutissement qui synthétise ce que le jeune a vécu et compris pendant qu'il suivait le programme du IB. En 6^e année, cet événement se nomme *l'exposition*; en 5^e secondaire, le couronnement prend forme à travers le *projet personnel*; et à la fin de la 2^e année du collégial, le point culminant est souligné par la réalisation du *mémoire*. Le Québec demeure un bastion d'écoles d'éducation internationale au secondaire, avec pas moins de 100 écoles autorisées ou en voie de l'être par le IB. D'ailleurs, la première école d'éducation internationale en Amérique du Nord a vu le jour à Saint-Hubert, en Montérégie, dès l'automne 1987.

Ces singuliers programmes ne sont pas l'apanage des grandes villes de la province ainsi que de leurs banlieues respectives. Même en région, loin des grands centres, les écoles publiques qui ont opté pour la voie internationale ont aussi leur place et leur raison d'être. En voici deux exemples :

L'ÉCOLE CENTRALE DE SAINT-JOACHIM-DE-SHEFFORD

Saint-Joachim, en Montérégie, est une petite municipalité d'environ 1 200 habitants, située à environ 60 kilomètres à l'ouest de Sherbrooke, non loin du parc de la Yamaska. Aux alentours de l'école, le paysage est bucolique. L'école Centrale est une petite école primaire qui correspond très bien à l'appellation « école de rang ». Le Programme primaire a été inauguré en septembre 2007. En raison du choix qu'a fait l'école d'offrir le programme du IB, l'effectif scolaire est passé de 90 à 150 élèves, du préscolaire à la 6^e année! Tous les terrains qui avoisinaient l'école ont été vendus et des familles désireuses d'envoyer leurs enfants à cette école internationale ont tôt fait d'y élire domicile. Elle est rapidement devenue la fierté du village. Le pacte rural, la municipalité ainsi que la Commission scolaire du Val-des-Cerfs ont approuvé le projet et accepté de

le soutenir financièrement. Au primaire, le programme cadre du IB est axé sur la recherche et le questionnement. Il invite l'élève à faire preuve d'autonomie et il l'éveille au monde qui l'entoure. Une condition *sine qua non* à respecter, c'est de l'offrir à l'ensemble de l'effectif scolaire. Tous les élèves de l'école font donc partie de l'équipée et c'est de cette façon que l'on pourra changer les cœurs et les têtes de ces enfants tous plus motivés les uns que les autres. Guidés par leurs enseignantes, les élèves font de nombreuses découvertes à travers les six modules de recherche qui sont répartis tout au long de l'année. Cela n'empêche aucunement toutes les exigences du programme d'études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) d'être respectées. Au contraire, cela peut même aider à aborder les notions et les compétences liées au Programme de formation de l'école québécoise. Même si les élèves apprennent à des rythmes variables, par le truchement de la différenciation, tous y trouvent leur compte. En plus d'occuper le poste de directrice, M^{me} Valérie Daigle donne des cours de francisation une journée par semaine.

L'école Centrale est un bâtiment de deux étages qui demeurera toujours à dimension humaine. La capacité maximale d'accueil est de 170 élèves. Le plus important est ce qui se vit dans cette école : « Dans le discours des jeunes, on sent la présence de cette sensibilité internationale. Le jeune pense beaucoup aux autres, dans la gestion de conflits. Spontanément, il utilise le vocabulaire du Programme primaire, ce qui l'aide à se définir et à mieux comprendre le monde qui l'entoure », nous confie M^{me} Daigle.

Déplaçons-nous maintenant à quelques centaines de kilomètres de Saint-Joachim.

LA POLYVALENTE DES QUATRE-VENTS

Située tout près du lac Saint-Jean, aux abords de la rivière Ashuapmouchouan, ce qui revêt tout son charme, la ville de Saint-Félicien compte 8 000 habitants. Elle se trouve à 125 kilomètres à l'ouest de Chicoutimi. Visitée surtout pour son jardin zoologique, la ville est entourée de terres agricoles et, un peu plus en retrait, est ceinturée par la grande forêt boréale. La polyvalente des Quatre-Vents y est installée, tout près du cégep de Saint-Félicien. Cette école offre le programme du IB que l'on a nommé Programme de premier cycle secondaire (PPCS). Sur un effectif total de 950 élèves, près du tiers suit le PPCS, à raison de deux groupes par classe. « Nous consacrons beaucoup de ressources et d'énergie pour aider les élèves en difficulté, et cela est très important. Toutefois, il me semble tout aussi important d'offrir un enseignement adapté aux élèves qui ont vraiment du talent et de la facilité », précise Annie Hudon, coordonnatrice du programme et spécialiste de l'adaptation scolaire. Elle poursuit : « Avec le programme du IB, on développe des personnes sensibles à l'humanisme. Nous sommes fiers de pouvoir offrir une formation aussi complète, même en région! » En collaboration avec le directeur, M. Patrice Boivin, et le directeur adjoint, M. Carl Bouchard, M^{me} Hudon travaille d'arrache-pied pour rendre ce programme stimulant pour les élèves, qu'ils soient de Saint-Félicien ou qu'ils viennent d'ailleurs. Même si le programme a été instauré par la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, certains élèves intéressés parcourent de bonnes distances en autobus pour pouvoir s'inscrire au programme d'éducation internationale. La polyvalente des Quatre-Vents oriente sa formation sur l'enrichissement dans les langues (français, anglais et espagnol) et organise deux stages pour les jeunes lorsqu'ils sont en 2^e et en 4^e secondaire : un stage interculturel à Montréal, au premier cycle, et un voyage de découverte et d'engagement communautaire à Cuba, au 2^e cycle.

C'est en allant observer de plus près ce qui se vit au quotidien dans nos établissements scolaires publics que nous pouvons

constater que les parents ont plusieurs possibilités qui s'offrent à eux quand vient le temps de décider de l'avenir de leurs enfants.

La voie internationale est essentielle pour assurer l'avenir de la planète. Notre Terre est une petite sphère où tout est en constante interaction. En formant des personnes sensibles à la question interculturelle, qui acceptent les différences et qui croient en leurs rêves, nous nous préparons certes à habiter, dès demain, un monde meilleur et plus humain.

QU'EST-CE QUE LA SÉBIQ?

La Société des écoles du monde du Baccalauréat international du Québec et de la francophonie (SÉBIQ) est une coopérative de développement pédagogique qui vient en aide et outille tout établissement offrant l'un ou l'autre des programmes du Baccalauréat international. L'adhésion à la SÉBIQ est volontaire (et non obligatoire). Dans les faits, tous les établissements francophones associés au IB au Québec sont aussi membres de la SÉBIQ. De plus, près d'une dizaine d'écoles en Ontario, une en Nouvelle-Écosse, deux au Maroc et une en Égypte sont aussi membres de la Société. Le réseau créé par la SÉBIQ est de toute première importance pour être au parfum des dernières nouveautés et pour continuer la mise en œuvre du programme en respectant les normes du IB.

QUELQUES CHIFFRES SUR LES ÉCOLES MEMBRES DE LA SOCIÉTÉ DES ÉCOLES DU MONDE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL DU QUÉBEC ET DE LA FRANCOPHONIE (SÉBIQ) AU QUÉBEC :

- Au primaire : 35 établissements publics et privés offrent le Programme primaire;
- Au secondaire : 100 établissements offrent le PPCS;
- Au collégial : 6 établissements offrent le Programme du diplôme.

M. Jean-Pierre Fabien est professionnel à la SÉBIQ et représentant du Baccalauréat international pour les écoles francophones.

À VOS MARQUES, PRÊTS, PARTEZ POUR UNE ÉCOLE EN SANTÉ!

par Marie Collet, Marie-Claude Rivard et Renée Tremblay

L'approche *École en santé* (AÉS) prend ancrage dans le Programme de formation de l'école québécoise et vise principalement à répondre aux besoins des jeunes de manière à favoriser leur santé, leur bien-être ainsi que leur réussite éducative. Voici donc, en abrégé, l'expérience récemment vécue par les membres de l'école primaire Antoine-Hallé, de la Commission scolaire de l'Énergie, dans leurs efforts pour déployer l'approche *École en santé*.

POUR S'ÉCHAUFFER...

Depuis longtemps, les écoles québécoises mettent en avant de nombreuses initiatives en matière de santé. Cependant, la portée de ces initiatives est limitée car les actions sont trop souvent morcelées, éparpillées et conduisent à l'essoufflement des acteurs impliqués (Deschesnes et autres 2003; Martin et Arcand 2005; Rowan, Vanier et Léry 2003). Quoi qu'il en soit, la santé, le bien-être et la réussite éducative des enfants d'âge scolaire préoccupent l'ensemble des acteurs qui interviennent dans leur formation. Cette préoccupation s'est traduite en 2003 par une entente de complémentarité entre le réseau de l'éducation et celui de la santé. De façon plus concrète, un axe d'intervention concerne la promotion et la prévention en santé et a mené au déploiement de l'approche *École en santé* (AÉS) dans les milieux scolaires québécois (Gouvernement du Québec 2003).

L'APPROCHE *ÉCOLE EN SANTÉ* : QU'EST-CE QUE C'EST?

L'approche *École en santé* est une **démarche globale et concertée** qui vise le développement harmonieux de l'enfant (Martin et Arcand 2005). **Globale**, car elle agit simultanément sur six facteurs clés : l'estime de soi, la compétence sociale, l'environnement, les saines habitudes de vie, les comportements sains et sécuritaires ainsi que les services préventifs. **Concertée**, car elle interpelle quatre groupes d'acteurs, soit les élèves eux-mêmes, les membres de l'équipe-école, la famille et la communauté.

Le processus lié à l'implantation de l'AÉS comporte cinq étapes :

- 1- la mobilisation du milieu;
- 2- l'analyse de la situation du milieu;
- 3- la bonification du plan de réussite selon les priorités définies lors de l'étape précédente;
- 4- la mise en œuvre du nouveau plan de réussite;
- 5- le regard critique sur les actions réalisées pour pouvoir les améliorer et les rendre plus efficaces.

Dans le présent article, nous traiterons uniquement de la mise en œuvre des trois premières étapes liées à l'approche; ce qui constitue l'an 1 (année 2005-2006) de son déploiement à l'école Antoine-Hallé.

POURQUOI L'APPROCHE *ÉCOLE EN SANTÉ* À ANTOINE-HALLÉ?

D'abord, il importe de préciser que cette école accueille environ 240 élèves, de la 1^{re} à la 6^e année, venant de milieux urbains

et semi-urbain. Il s'agit d'une école située en milieu défavorisé (indice de milieu socio-économique de 9 sur 10). Elle est également une école « point de service » pour les élèves ayant des troubles de comportement ainsi que des troubles graves d'apprentissage.

La démarche globale et concertée de l'AÉS allait de soi à l'école Antoine-Hallé. En effet, avant la mise en œuvre de l'approche, les membres de l'équipe-école étaient déjà préoccupés et engagés relativement à la santé de leurs élèves; un axe « santé globale » figurait au plan de réussite de l'école. En outre, un comité de suivi de ce plan était actif et la reddition de comptes permettait de faire des bilans, notamment en matière de santé.

POUR UN BON DÉPART, L'IMPORTANCE DE LA MOBILISATION DU PERSONNEL (ÉTAPE 1)

Informée de la démarche propre à l'approche *École en santé*, la directrice de l'établissement a proposé à son personnel, dans un premier temps, de redéfinir les rôles et les mandats du comité de suivi du plan de réussite. Le personnel s'est montré intéressé et le nouveau comité est nommé « Comité École en santé » (CÉS). Sous la responsabilité de la directrice, le CÉS est composé d'enseignants, de la responsable du service de garde, d'un technicien en éducation spécialisée, de la psychoéducatrice et d'un parent. De plus, faisant suite au déploiement de l'approche à l'école, le comité s'est élargi à la communauté. Ainsi, des personnes-ressources du CSSS et de l'Université du Québec à Trois-Rivières se sont jointes au groupe. Les membres du CÉS ont été informés de l'approche, de manière à pouvoir transmettre à leur tour l'information à l'ensemble du personnel de l'école. En plus des éléments à caractère « théorique » entourant l'approche et traitant de la santé en général, des activités individuelles et collectives à caractère « expérientiel » ont été proposées aux membres du personnel de l'école pour les aider à s'approprier la démarche. En d'autres mots, c'était une invitation à passer à l'action! À titre d'exemples : un bilan de santé supervisé pour chaque personne, un contrat d'engagement individuel dans une démarche de modification d'habitudes de vie, des déjeuners et dîners santé, une compétition amicale au cours de la semaine « Des pas pour la santé », avec utilisation d'un podomètre, et l'aménagement d'un espace d'exercice réservé au personnel. Bref, autant d'initiatives originales mises en branle à l'école Antoine-Hallé pour mobiliser les agents d'éducation afin qu'ils puissent à leur tour, de manière implicite, mobiliser les élèves avec plus de conviction. Quoi de mieux que de prêcher par l'exemple!

SUR LA LIGNE DE DÉPART, L'ANALYSE DES BESOINS DE L'ÉCOLE (ÉTAPE 2)

L'approche *École en santé* vise notamment à répondre aux besoins du milieu en ce qui a trait, rappelons-le, à la santé, au bien-être et à la réussite éducative de l'élève. Il s'avère donc primordial de partir du milieu pour en dresser un portrait réel. Afin de documenter les besoins de l'école Antoine-Hallé, trois outils de collecte de données ont été élaborés par le CÉS :

1. la liste de toutes les activités en rapport avec la santé qui sont réalisées à l'école au cours de l'année scolaire;
2. un répertoire de l'ensemble des activités touchant au moins un des six facteurs clés du développement du jeune (estime de soi, compétence sociale, environnement, saines habitudes de vie, comportements sains et sécuritaires et services préventifs) et un des quatre groupes touchés (les élèves eux-mêmes, les membres de l'équipe-école, la famille et la communauté);
3. des questionnaires (n = 200) à l'intention des membres du personnel, des élèves et de leurs parents, pour connaître : (a)

leur conception et leur représentation de la santé et (b) leurs besoins en matière de santé, bien-être et réussite éducative. L'analyse systématique de tous les outils, incluant l'ensemble des questionnaires auto-administrés, a permis de cibler les situations les plus préoccupantes à Antoine-Hallé.

LA BONIFICATION DU PLAN DE RÉUSSITE : LA COURSE EST LANCÉE... (ÉTAPE 3)

Le processus d'analyse des besoins de l'école décrit à l'étape 2 a donc permis d'établir les priorités à prendre en compte lors de la reddition de comptes. Ainsi, le plan de réussite a été révisé sous l'angle de l'approche *École en santé*. Les différents objectifs ont été revus afin de mieux s'arrimer aux facteurs clés du développement du jeune et aux quatre groupes concernés. L'opérationnalisation du nouveau plan de réussite a été possible grâce au partage des responsabilités au sein du CÉS. Les membres du comité sont appelés « les gardiens du plan de réussite ». La collaboration des autres membres de l'équipe-école est nécessaire pour garder un œil attentif à l'utilisation des moyens rattachés aux objectifs du plan de réussite.

DURANT LA COURSE...

... DES CONDITIONS FACILITANTES

Le leadership de la direction d'établissement constitue une condition essentielle à la mise en œuvre de l'approche en milieu scolaire. Quoique l'expérience partagée dans le présent texte ne puisse rendre justice à toute l'implication de la directrice, il n'en demeure pas moins qu'elle a été l'instigatrice de la démarche à l'école Antoine-Hallé. De plus, elle a mis en place des modalités de travail propices aux rencontres et aux échanges en équipe – entre autres des rencontres de jour avec suppléance, un fonctionnement basé sur la démocratie et une répartition des tâches de travail – qui ont été particulièrement appréciées par les membres du CÉS. La stabilité et l'engagement de l'ensemble du personnel, plus particulièrement de la part du spécialiste en éducation physique et à la santé, se sont aussi avérés des atouts favorables au déploiement de l'approche à l'école. L'engagement à caractère « expérientiel » des membres du personnel de l'école leur a permis de prendre conscience – certains pour la première fois – de leur santé et de leur bien-être. Ce regard introspectif des adultes constitue pour eux un point de départ non négligeable pour mobiliser leurs élèves eu égard à leur santé et à leur bien-être. Enfin, la collaboration de personnes-ressources de la communauté figure aussi au palmarès des conditions gagnantes.

DES PIÈGES À CONTOURNER POUR ÉVITER UNE COURSE À OBSTACLES

L'expérience unique vécue à l'école Antoine-Hallé a également fait ressortir un certain nombre de pièges à éviter pour permettre le déploiement optimal de l'approche *École en santé*. Une compréhension et une vision divergentes de la démarche liée à l'AÉS peuvent être au cœur des principaux pièges. Ainsi, une période suffisamment longue, voire une année dans le présent cas, est indispensable pour s'approprier la démarche. De plus, cette expérience nous indique qu'il faut éviter de banaliser l'analyse de la situation (étape 2). En effet, plus l'analyse est documentée et raffinée, plus les actions répondant aux besoins du milieu seront cohérentes et pertinentes. Les modalités de travail et les rôles ont pour leur part intérêt à être bien définis, pour justement éviter l'essoufflement souvent dénoncé par les acteurs impliqués dans ce genre d'initiative. À ce chapitre, il importe aussi de bonifier le plan de réussite (étape 3), sans le surcharger, pour favoriser l'engagement des acteurs et la poursuite de l'approche *École en santé*, année après année.

LE CHRONOMÈTRE CONTINUE À TOURNER...

Nul doute que les interventions éducatives relatives à la santé à l'école Antoine-Hallé sont authentiques, significatives et font du sens autant pour le personnel que pour les élèves. Cette hypothèse reste bien sûr à documenter. Il n'en demeure pas moins que l'expérience fut remarquable et remarquée par les élèves. Depuis, le personnel « actif » d'Antoine-Hallé combine tous les efforts pour déployer l'AÉS et qui sait, ce milieu deviendra peut-être un modèle pour d'autres milieux inspirés par cette approche. De toute évidence, la course est loin d'être finie!

M^{me} Marie Collet est étudiante au doctorat en éducation, assistante de recherche et responsable des Lundis-Interdis(ciplinaires) de l'Université du Québec à Trois-Rivières, M^{me} Marie-Claude Rivard est professeure au Département des sciences de l'activité physique, à l'Université du Québec à Trois-Rivières et M^{me} Renée Tremblay est directrice de l'école Antoine-Hallé, de la Commission scolaire de l'Énergie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

M. DESCHESNES, C. MARTIN et A. HILL. « Comprehensive approaches to school health promotion : how to achieve broader implementation? », *Health Promotion International*, vol. 18, n° 4, 2003, p. 387-396.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes – Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services sociaux, 2003.

C. MARTIN et L. ARCAND. *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005.

C. ROWAN, C. VANIER et R. LÉRY. *École en santé en Montérégie : Recension des écrits et étude exploratoire*, Longueuil, Direction de santé publique de la Montérégie, 2003.

L'ART DE RÉCUPÉRER... ET L'ART D'ENSEIGNER LA RÉCUPÉRATION

TROIS ARTISTES À L'ŒUVRE, DU PRÉSCOLAIRE AU COLLÉGIAL

par Inês Lopes

Témoins de la société de surconsommation actuelle et de la production énorme de déchets qui en découle, David, Maïgwenn, Sylvain et Mélodie ont décidé d'être plus que de simples spectateurs et de devenir acteurs de changement. Grâce à eux, le cinéma d'animation, l'art de la percussion et les arts visuels passent au vert! De plus, ces artistes ont fait le choix de sensibiliser les jeunes à des attitudes et à des comportements plus écologiques.

Dans une classe du préscolaire, des enfants écoutent un film d'animation dont les personnages et les décors sont fabriqués d'articles récupérés tels que une râpe à fromage, un pion de jeu d'échecs ou du papier sablé. Ailleurs au Québec, deux percussionnistes paradent dans les corridors d'une école secondaire, en poussant un chariot d'épicerie qui contient leurs instruments : des barils récupérés. Ils sont suivis de près par des élèves qui les accompagnent en agitant des instruments de percussion de type maracas, qu'ils ont faits eux-mêmes. Dans un cégep, une artiste écologiste et des étudiants construisent un totem géant à partir d'objets du quotidien : laveuse, poêles à frire, disques compacts, etc.

Considérés déchets par certains, mais valorisés par ces artistes, c'est ainsi que ces objets du quotidien deviennent des œuvres d'art. J'ai eu l'occasion de les rencontrer et de les voir à l'œuvre dans différents établissements d'enseignement, du préscolaire jusqu'au collégial.

LES ARTISTES ET LEURS ATELIERS

DAVID BERNIER ET MAÏGWENN DESBOIS : LES PRODUCTIONS DU BEAU JOUAL VERT

Naît d'abord une idée, un personnage, un décor, puis plusieurs. Après quelques années, arrive le court métrage d'animation *La colère des bois*, dont les décors et les personnages multicolores sont entièrement composés de matériaux récupérés. David Bernier et sa copine Maïgwenn Desbois se sont servis du « beau joual vert » pour réaliser ce film portant sur les forêts québécoises et qui est maintenant devenu un outil éducatif dans plusieurs classes, du préscolaire jusqu'au premier cycle du secondaire. Ils abordent ainsi à la fois les thèmes de la récupération, de la protection de nos forêts et de l'environnement, de manière plus globale. J'ai eu l'occasion d'assister à un de leurs ateliers, dans une classe de maternelle.

David et Maïgwenn à l'œuvre

Dès que les tout-petits entrent en classe, Maïgwenn et David les saluent et les invitent à s'asseoir par terre, en formant un cercle. Ils leur présentent un autre personnage, qui animera l'atelier avec eux; il s'agit d'Éloi, protagoniste de *La colère des bois*. Au même moment, Éloi lève la main en guise de salutation. Attentifs, les enfants visionnent le film et suivent Éloi qui les amène rencontrer la colère des bois. Après le film, les enfants circulent autour d'une table sur laquelle sont exposés certains des personnages qu'ils ont pu voir. Les enfants s'émerveillent de les avoir devant eux... Ils sont si petits, alors qu'ils paraissent parfois si grands à l'écran! David et Maïgwenn les invitent à identifier les objets formant chaque personnage et

ils répondent à leurs questions. Ensuite, on discute d'environnement. Que voyait-on dans le film? Qui était en colère? Et pourquoi? Tout à coup, Éloi interrompt Maïgwenn, qui tend l'oreille vers son ami et dit : « Quoi Éloi? Tu trouves que c'est peut-être un peu de notre faute aussi si on coupe autant d'arbres? ». C'est là l'élément déclencheur d'une conversation sur l'utilisation que nous faisons du bois, et plus spécifiquement du papier, ainsi que sur certaines solutions pour réduire l'exploitation des forêts. Certes, ces élèves sont encore très jeunes, mais ils auront du moins compris le rôle des forêts et l'importance de moins gaspiller le papier et de recycler. Avec des élèves plus vieux, les animateurs poussent plus loin leur atelier. Ils abordent les 3R (réduire, réutiliser et recycler), expliquent les étapes suivies par un objet jusqu'au dépotier et proposent certaines façons de réduire la quantité de déchets que nous produisons.

SYLVAIN GRENIER : LES CRÉATIONS DE CRÉASON

Avec Sylvain, on plonge dans l'art de la percussion, en version récupérée. Du primaire au collégial, il offre des spectacles de création musicale en utilisant des instruments faits d'objets du quotidien. Après 17 ans de recherches, cet artiste a identifié les objets les plus susceptibles de devenir des instruments de musique. Dans ses spectacles, il invite les jeunes et les enseignants à découvrir les instruments mystérieux sur lesquels il joue; il propose également aux élèves de créer leurs propres instruments de musique, dont ils se serviront ensuite durant le laboratoire de *CréaSon*. L'activité est amusante, bien sûr, mais un des objectifs est aussi de sensibiliser à la récupération et, plus globalement, à l'environnement.

Sylvain à l'œuvre dans une école secondaire

J'ai eu l'occasion de voir Sylvain à l'œuvre lors du récent 9^e colloque de Montréal en éducation relative à l'environnement, accompagné du musicien Alain Quirion. Avant l'ouverture du colloque, ils se promenaient dans l'agora de l'école Lucien-Pagé. Sylvain jouait sur ses barils et sur d'autres objets qu'il avait placés dans un chariot d'épicerie. Derrière lui, d'autres jeunes s'étaient joints à cette parade, qui nous guidait jusqu'à l'auditorium où Sylvain et Alain allaient faire de la musique en utilisant différents objets.

Pour les deux percussionnistes, tout peut servir à fabriquer des instruments : bâtons de hockey, cruches d'eau, raquettes et clés (ce que Sylvain a baptisé ses « raclées ») et divers instruments de percussion que le musicien nomme *shakers*. Il a même une batterie composée d'anciens barils de 45 gallons de jus de prune, d'un seau de peinture, d'un baril en métal ayant déjà contenu du chlore pour piscine, d'une roue de voiture Renault 5 et de fonds de contenants métalliques en guise de cymbales. Une boîte de carton ayant servi à emballer un téléviseur devient aussi un instrument. « Ah! Celle-là, elle sonne bien! », dit Sylvain « la boîte de la télé et non la télé... », ajoute-t-il. Leur performance est impressionnante! Cette batterie « à jeter » n'a rien à envier à une batterie « achetée ». Il demande ensuite la participation du public. On a tous assisté à des performances où les spectateurs se font prier pour venir sur scène. Ici, ce n'est pas le cas; dès qu'il invite les jeunes à se joindre à eux, il y a ruée vers l'art récupéré! Loin d'être passif, le public a aussi un rôle à jouer. Bruits de bouche et applaudissements rythmés font partie du spectacle. Les talents des deux musiciens, des jeunes et des spectateurs sont ainsi tous mis à profit.

MÉLODIE COUTOU : ARTISTE ÉCOLOGIQUE

Mérodie Coutou est une artiste écologiste dont la recherche est tournée vers la reconnaissance de la biodiversité et des ressources terrestres. Inscrite dans le *Répertoire de ressources culture-éducation* du programme *Culture à l'école* du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine ainsi que du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, elle est soucieuse d'aider les jeunes à comprendre le cycle de notre consommation. C'est donc avec des élèves (du primaire au collégial) qu'elle réalise ses projets. Avec les tout-petits, des bas de nylon et des journaux déchiquetés deviennent des vers de terre. Aux plus vieux, elle suggérera des projets artistiques plus élaborés, tels que *Totems-tu tes déchets?* ou *Le sort en est jeté*, que j'ai pu voir « en direct » au cégep du Vieux Montréal.

Mérodie à l'œuvre dans un cégep

À l'entrée principale du cégep, on est accueilli par un totem géant. Assistée d'étudiants, Mérodie a créé cette œuvre à partir d'objets du quotidien destinés aux ordures, mais qui ont été heureusement sauvés! Dans le contexte de son projet *Totems-tu tes déchets?*, cette construction devient un témoin du consumérisme de nos sociétés. S'inspirant des totems autochtones, l'œuvre faite à partir d'objets récupérés est une métaphore de la nouvelle spiritualité de la société actuelle : la consommation. Mérodie a voulu faire réfléchir sur les objets que nous consommons quotidiennement et qui finissent bien souvent dans les dépotoirs. À côté de ce grand totem, on peut voir les pictogrammes de la série *Le sort en est jeté*, où de vieux panneaux de signalisation sont utilisés pour illustrer les liens entre les humains et l'environnement. En voici un exemple : dans un pictogramme, on a représenté une famille au-dessus de laquelle plane l'empreinte d'un pied composé de 165 sacs poubelles, cette image illustrant l'empreinte écologique moyenne d'une famille québécoise par année. Loin de vouloir s'apitoyer sur un tel sort, Mérodie veut montrer aux jeunes que l'on a le pouvoir de changer les choses.

DES ŒUVRES QUI SUSCITENT DES QUESTIONS

Ces œuvres apportées ou fabriquées en classe déclenchent ensuite une réflexion sur certains problèmes actuels, mais surtout sur les solutions qui sont à notre portée. Voici quelques questions que les jeunes avaient à poser à nos artistes-récupérateurs-animateurs.

David et Maïgwenn, peut-on s'essuyer sur nos vêtements?

Nous avons tous déjà vu un de nos élèves s'en donner à cœur joie sur le bouton poussoir d'un distributeur de papier essuie-mains. Lorsque les animateurs se servent de cet exemple et les questionnent sur ce qu'on peut faire pour éviter ce gaspillage, les enfants leur lancent à leur tour une question : « Euh... peut-on s'essuyer sur nos vêtements? » Que l'on considère cela comme une bonne ou une mauvaise réponse, elle provoque en tout cas une discussion sur les autres solutions possibles (utiliser moins de papier, employer une serviette de coton, un séchoir à mains, etc.).

Sylvain, pourquoi ne pas l'acheter au lieu de le fabriquer?

Les jeunes demandent parfois à Sylvain : « Combien de temps ça t'a pris pour fabriquer cet instrument? » ou encore « Pourquoi ne l'as-tu pas acheté? ». Il les invite alors à user de leur créativité pour fabriquer leurs propres instruments. Et cette créativité, elle peut être planifiée ou accidentelle... Il raconte que son « xylhockey » est né par hasard, lorsqu'un bâton de hockey est tombé par terre. « En tapant dessus et en réalisant qu'il sonnait bien, je me suis senti comme si je venais de

trouver un trésor! » Il souhaite donc insuffler aux jeunes ce goût de créer de la musique, d'inventer des instruments et de protéger l'environnement.

Mélodie, mais on doit tout de même consommer, non?

Une question que Mélodie entend souvent est : « Oui mais... Il faut quand même consommer, manger, se déplacer... Alors on fait quoi? » Elle répond qu'on peut s'interroger sur la possibilité de consommer autrement. Acheter des produits locaux, biologiques ou équitables, réduire sa consommation et ainsi sa production de déchets, éviter le gaspillage, réutiliser ses objets ou faire du troc sont autant de moyens qu'elle propose. À travers sa démarche, elle suggère aussi de s'observer et de se questionner sur toute cette consommation. Est-elle nécessaire? Répond-elle réellement à nos besoins? Quelles sont nos priorités? Il est vrai que c'est parfois difficile de le faire, puisque nous sommes constamment sollicités de toutes parts, mais elle nous invite à nous arrêter et à y réfléchir.

L'ART D'ENSEIGNER LA RÉCUPÉRATION... ET L'ART DE RÉCUPÉRER

De régions différentes, de formations et de domaines divers, nos artistes sont néanmoins motivés par une même cause et ils visent les mêmes objectifs : éduquer à l'environnement et susciter la réflexion et surtout, l'action. Grâce à l'art d'enseigner de nos artistes-récupérateurs... plusieurs jeunes auront sans doute appris l'art de récupérer.

M^{me} Inês Lopes est chercheuse en psychologie de l'éducation.

LE PROJET À LA SOUPE! DE L'ORGANISME ÉQUITERRE

par Caroline Jodoin



Le mouvement Équiterre, qui a pour mission de contribuer à bâtir un mouvement citoyen en prônant des choix individuels et collectifs à la fois écologiques et équitables, a développé au fil des ans des projets qui permettent aux citoyens de poser des gestes concrets qui auront une influence positive sur l'environnement, mais aussi sur la société. À la soupe! propose aux écoles participantes des possibilités concrètes et novatrices d'approvisionnement alimentaire en fruits et en légumes frais.

De nos jours, les questions d'alimentation, d'environnement et de santé sont au cœur du quotidien de tous et chacun. OGM, pesticides, additifs alimentaires, dioxine et autres résidus polluants, mercure, plomb, grippe aviaire, vache folle, porcheries industrielles, malbouffe, diabète et obésité, agriculture conventionnelle, agriculture locale, nourriture bio, sécurité alimentaire... Ces thèmes sont récurrents et font de plus en plus la une des médias et partie quotidiennement de notre vie.

L'accès aux aliments et la diversité de ces derniers n'a jamais été aussi facile pour le consommateur québécois, ni aussi destructeur pour l'environnement. La responsabilisation individuelle et collective doit donc désormais passer par un renforcement du rôle et du pouvoir du consommateur et de la collectivité; nous devons prendre conscience de l'impact de nos faits et gestes en tant que consommateur et faire des choix conséquents et responsables. (Équiterre 2004)

Selon cet organisme, l'une des manières de favoriser une prise de conscience et d'amener l'individu à faire des choix clairvoyants, tant pour lui que pour la sauvegarde d'une alimentation salubre et sécuritaire, **est de lui permettre de construire de solides et saines habitudes de consommation alimentaire dès son plus jeune âge.**

Le succès obtenu avec un premier projet (celui des garderies biologiques) a amené Équiterre à se pencher sur un modèle semblable qui pourrait être mis en œuvre dans des écoles primaires et secondaires. Ainsi, le projet **À la soupe!** a donc pris son envol à l'automne 2007 dans plusieurs écoles pilotes de la région métropolitaine. Ce projet, qui vise à faciliter l'approvisionnement des écoles en aliments biologiques et locaux, permet aussi d'encourager les élèves à privilégier, une alimentation saine et citoyenne (la notion d'alimentation saine et citoyenne utilisée ici englobe des composantes de développement durable, de santé, de solidarité des systèmes alimentaires et de développement des capacités individuelles et collectives dans l'atteinte de cette saine alimentation). (Équiterre 2006)

On favorise ainsi des choix plus respectueux de l'environnement, on met l'accent sur l'importance de la santé humaine et on encourage les fermes d'ici.

Concrètement, les établissements qui participent au projet **À la soupe!** font l'expérience d'un partenariat alimentaire et solidaire avec une ferme écologique locale et ils bénéficient de légumes et de fruits écologiques cueillis par l'agriculteur lui-même. À chaque année, de nouveaux établissements peuvent joindre les rangs du projet. Plusieurs ateliers et activités sont proposés aux participants : des ateliers d'information et de sensibilisation pour les parents et les employés; des activités pour

les élèves du primaire et du secondaire ainsi que des formations pratiques et des trousseaux éducatifs à l'intention des enseignants et des éducateurs. De plus, Équiterre offre un accompagnement sur mesure dans le développement d'un lien avec un ou des fermiers locaux, des ressources pour les responsables de cuisine (recettes, formations) et un carrefour d'information et de réseautage (site Web, bulletins, rencontres d'échange). (Équiterre 2006)

LE FERMIER SCOLAIRE DE L'ÉCOLE DOLLARD-DES-ORMEAUX

À l'école Dollard-des-Ormeaux, de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la responsable du service de garde, M^{me} Diane Galarneau, fait affaire depuis août 2008 avec un agriculteur biologique. « En 2007, j'ai eu la chance de participer à une journée de réseau d'entraide en environnement organisée par la CSDM. J'ai su qu'une école de la commission scolaire participait déjà à ce projet et je trouvais ça très intéressant. »

De retour à l'école, M^{me} Galarneau en parle à la directrice, qui lui donne le feu vert. Elle informe aussi son équipe d'éducateurs de l'importance et de l'impact que pourrait avoir un tel projet au sein de l'école et du service de garde. « À l'école DDO, depuis plusieurs années, on pose des petits gestes *verts*. Recyclage, boîte à lunch écologique, *vermicompost*... La théorie des petits pas, j'y ai toujours cru. »

En janvier 2008, elle contacte l'organisme Équiterre pour faire connaître son intérêt à participer au projet *À la soupe!* « Une chargée de projet est venue me rencontrer une première fois à l'école pour me donner toutes les informations nécessaires à la mise en place du projet et évaluer mes besoins. En fait, Équiterre agit un peu comme une agence de rencontre entre l'école et le fermier. Je lui ai expliqué mes attentes, par exemple que je voulais avoir des fruits et légumes pour les collations des enfants. Quelques semaines après cette première rencontre, elle me rappelait pour me dire qu'elle avait trouvé un fermier qui pouvait répondre à certaines de mes demandes. J'étais bien contente de l'apprendre! »

Les attentes de M^{me} Galarneau sont nombreuses. Elle veut que les enfants qui fréquentent le service de garde puissent goûter des fruits et des légumes différents, mais surtout, des fruits et des légumes frais, qui proviennent d'un agriculteur local. « Je voulais que les enfants comprennent d'où vient la nourriture qu'ils mangent tous les jours. Qu'ils sachent que les carottes et les pommes qu'ils consomment quotidiennement ont été cueillies par un fermier, que ce travail est exigeant et qu'il faut le respecter. »

Au printemps 2008, elle rencontre Robert Patenaude, un agriculteur qui travaille dans la belle région de Lacolle. « M. Patenaude est un producteur de fleurs et de fruits. Il m'a proposé plusieurs produits biologiques intéressants que je pouvais facilement servir aux enfants en collation : pommes, poires, prunes, fruits séchés, jus de fruits frais. Les légumes? Ce sera pour une autre année. »

Dès la rentrée scolaire, en août 2008, les élèves qui fréquentent le service de garde de l'école primaire Dollard-des-Ormeaux ont pu déguster leurs premières collations biologiques. « Il fallait voir la réaction des élèves lorsqu'ils ont goûté au jus de poire pour la première fois. Ils ont trouvé ça tellement bon! Sans parler de la réaction du personnel, qui a aussi eu droit à une dégustation de jus de poire... et sureau! ». Tout au long de l'automne qui suivra, Robert Patenaude ira régulièrement porter des collations à l'école. Il aura même la chance de rencontrer les élèves. « Lorsque j'ai présenté notre fermier aux élèves, ceux-ci étaient impressionnés. Ils étaient contents de voir celui qui leur permettait de boire et de manger des aliments aussi

bons. Mais je pense que le plus surpris, ça été M. Patenaude lui-même. Il semblait se réjouir de la réaction des élèves face à lui. »

Outre la qualité et la fraîcheur des aliments, quels sont les avantages d'avoir son « fermier d'école »? Diane Galarneau aime bien l'idée d'encourager un producteur local et de faire l'achat de produits québécois. « Savoir qu'en achetant mes collations à un agriculteur de chez nous, j'encourage l'agriculture locale, c'est motivant. Les coûts sont peut-être un peu plus élevés mais la qualité de l'aliment l'est aussi. Et en plus, Équiterre offre un bon service. Ils sont disponibles, ouverts, ils nous informent régulièrement par courriel et peuvent répondre à toutes nos questions. »

Et les désavantages? « J'aurais voulu plus de diversité de fruits et légumes, explique M^{me} Galarneau. Je serais allée beaucoup plus loin. Mais l'agriculture étant ce qu'elle est, au moment de la belle saison, les écoles sont fermées. Donc, *exit* les fraises et les framboises! Et comme je faisais affaire avec un producteur de fruits, j'ai dû mettre de côté les légumes biologiques pour cette année. Mais je n'ai pas dit mon dernier mot. Après l'an un viendra l'an deux. J'ai encore de belles idées pour pousser le projet encore plus loin en 2009-2010. »

Diane Galarneau renouvellera l'expérience l'automne prochain. Elle veut, notamment, exploiter les activités pédagogiques qui sont proposées dans la trousse *À la soupe!*, ce qu'elle n'a pas été en mesure de faire cette année. Elle aimerait aussi aller visiter la ferme de Robert Patenaude avec les élèves et impliquer les enseignants de l'école dans cette aventure. Dossier à suivre...

Source : [<http://www.equiterre.org>]

M^{me} Caroline Jodoin est conseillère pédagogique au primaire, à la Commission scolaire de Montréal.

RÉFLEXION D'UNE ENSEIGNANTE SUR L'ÉCOLE EN MILIEU AUTOCHTONE

par Marguerite Mowatt-Gaudreau, en collaboration avec Gisèle Maheux

La population autochtone du Québec réside majoritairement dans 55 communautés, soit 14 communautés inuit et 41 communautés membres des 10 Premières nations¹. Les enseignantes et les enseignants qui travaillent dans les écoles des communautés autochtones font aussi face à des défis particuliers liés à la réalité sociale et culturelle de leur milieu de pratique.

Les élèves des communautés sont les héritiers d'une riche culture ancestrale de tradition orale, qui s'exprime dans une langue propre, la langue algonquaine, en ce qui nous concerne. Comme la majorité des langues autochtones, la langue algonquaine est en processus d'affaiblissement. Par ailleurs, la langue de scolarisation des élèves ainsi que les contenus d'apprentissage sont ceux du Programme de formation de l'école québécoise, bien que l'administration de l'école d'une communauté autochtone s'inscrive dans le cadre fédéral canadien de la Loi sur les Indiens². Finalement, on ne peut passer sous silence que la situation socio-économique de la population autochtone présente des conditions matérielles et culturelles parfois difficiles, eu égard aux standards valorisés par la société et l'école québécoise en général. L'objectif de cet article est de partager le regard que pose une enseignante d'expérience sur la réalité de l'éducation dans sa communauté d'appartenance. Ce regard est façonné par presque 30 ans de pratique auprès de générations d'enfants de sa communauté.

QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES

Chez les Algonquins de l'Abitibi-Témiscamingue, la scolarisation a formellement débuté dans le courant des années 50. C'est plus de trois siècles après l'arrivée des Européens que les Algonquins de la région de l'Abitibi ont commencé à fréquenter une école, soit le Pensionnat indien d'Amos. Situé à proximité de Saint-Marc-de-Figuery et tenu par des communautés religieuses, cet établissement a été ouvert dans le mouvement des écoles résidentielles amorcé dans l'ouest du Canada. Rappelons que les orientations éducatives de ces écoles s'inscrivaient dans les visées assimilatrices du gouvernement canadien à l'endroit des populations autochtones. On y dispensait donc une éducation conforme aux programmes scolaires en vigueur dans la province où elles se trouvaient.

Au pensionnat d'Amos, la langue d'enseignement et de communication était le français. Ainsi, à leur arrivée, les enfants ne connaissaient pas la langue de l'école, ni le mode de vie propre à ce milieu. Ne s'exprimant que dans leur langue maternelle, tout leur était complètement étranger. Il va sans dire que l'effort d'adaptation demandé à l'élève était aussi grand que le choc culturel était brutal.

Aujourd'hui, les pensionnats amérindiens n'existent plus au Québec. Après la fermeture graduelle des écoles résidentielles, les écoles de bande ont été implantées dans les communautés sous la juridiction du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC)³. « Jusqu'en 1978, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien construisait et administrait les écoles⁴. » À la fin des années 70, un nouveau modèle de gestion s'est implanté : il y a eu « prise en charge » administrative de l'éducation au palier local⁵. Ce processus a été amorcé dans la foulée de la publication d'une déclaration de principe de la Fraternité des Indiens du Canada intitulée *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972)⁶. Dans cette

déclaration, on proposait des mesures concrètes pour assurer la survie de la culture et des langues autochtones qui avaient été jusque-là occultées du processus de scolarisation. On amorça progressivement le développement et la mise en œuvre de programmes d'enseignement préscolaire et primaire de même que des actions visant le maintien de la langue et de la culture⁷.

Des établissements scolaires ont été implantés graduellement dans les différentes communautés amérindiennes au Québec. C'est le cas de l'école Migwan, à Pikogan, qui a ouvert ses portes aux élèves du primaire en 1980. Les enfants de la communauté fréquentent l'établissement scolaire local et rentrent chez eux après la classe, ce qui contraste avec le vécu de leurs parents et grands-parents qui avaient fréquenté l'école résidentielle.⁸

À l'école de Pikogan, le programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec est offert en français⁹ et, à la demande de la communauté, la langue algonquine est enseignée à raison de 30 minutes par jour. Le maintien de la langue et de la culture algonquine, d'une part, et la maîtrise de la langue française et la réussite scolaire des élèves, d'autre part, constituent les deux grandes orientations du projet éducatif de l'école Migwan aujourd'hui, ainsi que celles de la plupart des écoles des communautés autochtones.

Bref, la scolarisation est une réalité relativement nouvelle chez les populations autochtones en général, et chez la population algonquine en particulier. Le premier contact avec l'école en tant qu'institution a été marqué par la rupture culturelle plutôt que par une adhésion au développement d'un projet, ce qui n'est pas sans se répercuter sur les générations suivantes. Mais depuis, le processus d'appropriation communautaire de l'institution continue à évoluer et à se consolider et nous observons que la scolarisation est maintenant une réalité de plus en plus ancrée dans les mentalités¹⁰.

REGARD SUR LA SITUATION DE LA SCOLARISATION

Dès lors qu'il est question de la scolarité chez les Autochtones, l'une des premières préoccupations a trait à l'abandon scolaire. Quelques indices comparatifs entre non-autochtones et autochtones illustrent l'ampleur du phénomène : Boyer (1999) souligne que, depuis une trentaine d'années, les taux d'abandon scolaire variaient de 30 % à 40 % pour l'ensemble du Québec¹¹. Le ministère de l'Éducation fait état d'un taux de décrochage de 23,9 % en 1999-2000 et de 24,7 % en 2000-2001, soit presque le quart de la clientèle scolaire¹². Par ailleurs, des sources indiquent que les populations autochtones résidant dans une réserve présentent un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) de 5,7 %, tandis que 62,5 % ont atteint un niveau de scolarité inférieur à la cinquième secondaire¹³. Une partie importante de la population autochtone ne détiendrait donc pas de DES, bien qu'il soit difficile de connaître la situation réelle. En effet, comme Dumas le mentionnait en 1999, il y a peu de données accessibles qui permettent de connaître le phénomène d'abandon scolaire chez les Autochtones du Québec de manière exacte, sauf en ce qui concerne les Cris et les Inuit¹⁴. Pierre Lepage (2002) résume bien la situation :

Les Autochtones sont beaucoup moins nombreux à atteindre les niveaux d'enseignement secondaire et postsecondaire. Plus de 40 % des Autochtones n'ont pas atteint la troisième secondaire, alors que cette proportion est de 20 % pour l'ensemble des Québécois. Bien que les données à ce sujet ne soient que partielles, on observe que le phénomène du décrochage scolaire, même au niveau primaire, est très préoccupant dans la plupart des communautés autochtones. Par exemple, on rapporte dans certaines d'entre elles des taux de décrochage de 10 % dès le primaire et atteignant 50 % en troisième secondaire (p. 63)¹⁵.

Bref, on peut considérer globalement que le taux de décrochage scolaire parmi les « Indiens » inscrits est d'environ 70 %, alors que plus de 75 % des « Indiens » âgés de 15 à 34 ans vivant dans les réserves n'ont pas terminé leurs études secondaires. La situation n'est toutefois pas homogène à travers l'ensemble des nations autochtones du Canada¹⁶. Les autorités des Premières Nations considèrent l'abandon scolaire des jeunes comme un phénomène particulièrement dramatique et, de ce fait, une question très préoccupante.

La prise en charge de l'éducation au niveau local constitue une avenue qui a tout de même contribué à améliorer la situation. Bien qu'au cours des trois dernières décennies, le niveau de scolarité des jeunes amérindiens et inuit se soit nettement amélioré, il demeure beaucoup à faire pour soutenir l'accès d'abord, et la réussite ensuite, aux études collégiales et universitaires. Il existe un écart important entre les Autochtones et les autres membres de la société québécoise quant à la poursuite des études supérieures¹⁷. À ce sujet, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) cite le manque de financement chronique comme étant l'une des causes principales de la non-persévérance scolaire des élèves¹⁸.

Du point de vue de l'enseignante qui travaille avec des élèves du primaire, ces constats sont troublants et suscitent un questionnement à l'égard des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire perceptibles dans le vécu scolaire des élèves.

DES SIGNES AVANT-COUREURS DE L'ABANDON SCOLAIRE

Le phénomène de décrochage scolaire chez les jeunes élèves a fait l'objet d'une recherche de maîtrise effectuée auprès des élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire de deux communautés algonquines francophones de l'Abitibi. L'étude visait à relever les signes avant-coureurs d'abandon de l'école.

La compréhension de la langue d'enseignement ressort comme étant une difficulté évidente. Bon nombre d'élèves interrogés, soit 29,4 % du primaire et 38,8 % du secondaire, ont indiqué ne comprendre que très peu ou pas du tout les consignes et les informations données par l'enseignante ou l'enseignant en classe¹⁹. Cette difficulté de comprendre la langue française est également observable dans la pratique quotidienne de l'enseignement. Plusieurs structures et expressions de la langue française utilisées à l'école sont inconnues des élèves parce qu'absentes de leur vécu au quotidien. Ils ont du mal à interpréter les consignes et parfois, les enseignants choisissent de recourir à l'algonquin ou à l'anglais pour les aider à le faire. Il va sans dire que les difficultés de compréhension langagière éprouvées dans la communication orale se manifestent également sur le plan de l'écriture, notamment dans la compréhension du vocabulaire en usage dans les manuels scolaires. De telles difficultés rendent la tâche des enseignants plus complexe. À ce sujet, le constat d'une enseignante du secondaire va dans le même sens : les difficultés scolaires sont liées à la compréhension des mots du lexique ainsi qu'à la production écrite.

Une autre situation difficile vécue par les enseignants a trait à la signification et à la valorisation de la scolarisation dans les familles. Les milieux familiaux et le milieu scolaire n'ont pas toujours la même façon de se représenter la scolarisation, ce qui crée une distance et rend la communication parfois difficile entre les parents et les enseignants. Dans certaines situations, cet écart de compréhension rend l'application du Programme de formation de l'école québécoise plus difficile lorsque, du point de vue des enseignants, le développement des compétences inscrites au programme requiert le soutien du milieu familial. Par contre, les élèves réussissent bien lorsqu'ils sont assidus et ponctuels à l'école, qu'ils comprennent les consignes et le contenu des tâches d'apprentissage à effectuer et qu'ils ont le soutien de leur milieu familial pour le faire.

DES DÉFIS À RELEVER

Un défi important consiste à faire apprendre des contenus dans une langue que plusieurs élèves ne maîtrisent pas. Le portrait type de certains groupes d'élèves de l'école Migwan sur le plan de la langue première illustre cette situation : certains élèves parlent le français, bien que le niveau de langue soit différent de la langue parlée par les adultes de l'école; des enfants parlent la langue algonquine; d'autres l'anglais et le cri. Ainsi, la presque totalité des élèves se retrouvent donc en situation d'apprentissage dans une langue seconde. Plusieurs élèves éprouvent donc des difficultés et accumulent rapidement un retard scolaire.

Certaines dispositions du régime pédagogique peuvent aussi amplifier les difficultés, telles que la consigne du non-redoublement ou encore l'intégration des élèves en difficulté (et même en grande difficulté) dans les classes ordinaires.

Amener les parents à participer aux activités de l'école et à s'impliquer dans la scolarisation de leurs enfants constitue un autre défi. Il peut être difficile pour des parents de valoriser l'école et le travail scolaire de leurs enfants, eu égard à leurs expériences scolaires personnelles qui n'ont pas été des plus heureuses dans tous les cas. La situation est compréhensible, mais on sent aussi un désir de changement. Il faut donc développer des approches et des stratégies appropriées de travail en collaboration. Bref, enseigner au primaire en milieu amérindien est une tâche complexe en raison d'un double mandat, qui consiste à scolariser les élèves en langue française tout en leur permettant de maintenir et de consolider leur identité culturelle propre, en plus de travailler à créer des liens significatifs avec les familles et la communauté.

EN GUISE DE CONCLUSION...

Les élèves autochtones ont le potentiel nécessaire pour réussir des études. Ils sont curieux et ont le goût d'apprendre. À la lumière de notre expérience en enseignement, nous savons que généralement, les élèves autochtones apprennent très bien lorsqu'ils comprennent une explication ou une consigne et que les approches pédagogiques employées arrivent à les mobiliser. On ne peut éviter quelques embûches dans le cours des apprentissages, mais l'expérience démontre que, malgré les difficultés, nombre d'élèves sont résilients. Ceux qui ont réussi diront qu'ils ont apprécié le respect que leurs parents et leurs enseignants leur ont témoigné par leur écoute attentive et leur esprit d'ouverture, ainsi qu'en favorisant leur intégrité, leur dignité et leur autonomie personnelle. Si toutes ces conditions existent, l'élève amérindien réussit très bien à l'école, à l'instar de tout autre enfant.

M^{me} Marguerite Mowatt-Gaudreau est enseignante à l'école Migwan, à Pikogan. M^{me} Gisèle Maheux est professeure associée à la retraite à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, chercheure au Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, mai 2004.

² *Loi sur les Indiens* (L.R., 1985, ch. I-5) [<http://lois.justice.gc.ca/fr/showdoc/cs/I-5/>]

- ³ Il s'est écoulé un nombre d'années variable entre la fermeture des écoles résidentielles et l'ouverture de l'école communautaire. Pendant cette période de transition, pouvant varier d'une dizaine à une quinzaine d'années selon les communautés, les élèves algonquins fréquentaient un établissement scolaire d'une commission scolaire voisine.
- ⁴ *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, 2004, p. 4.
- ⁵ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les Amérindiens et les Inuits du Québec : onze nations contemporaines*, Secrétariat aux affaires autochtones, 2001.
- ⁶ FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, déclaration de principe présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1972.
- ⁷ Le projet d'amérindianisation des programmes visait aussi la formation de personnel enseignant autochtone qui puisse par la suite enseigner dans les communautés.
- ⁸ Il faut mentionner que la génération suivante a également vécu une expérience de scolarisation différente, ayant fréquenté une école de la commission scolaire voisine dès le primaire.
- ⁹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Les Publications du Québec, 2001.
- ¹⁰ Sur la situation d'ensemble des populations autochtones du Québec voir la publication intitulée *Regard sur les Premières Nations et les Inuit au Québec*, produit par la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador : [www.cssspnqj.com]
- ¹¹ M. BOYER, *Une analyse psychosociale du décrochage scolaire autochtone*, Sainte-Foy, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1999.
- ¹² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 25, mars 2003. [http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_25.pdf]
- ¹³ *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, 2004.
- ¹⁴ L. DUMAS, « Aperçu de la situation scolaire autochtone », *Revue Rencontre*, vol. 21, n° 2, 1999. p. 12-13.
- ¹⁵ P. LEPAGE. *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2002.
- ¹⁶ ROYER et autres, *L'ABC de la réussite scolaire*, 1995, p. 17.
- ¹⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2001, p. 13.

-
- ¹⁸ Voir le dossier du Conseil en éducation des Premières Nations à ce sujet. [http://www.cepn-fnec.com/index_f.aspx]
- ¹⁹ M. MOWATT, *Les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez les élèves du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire des communautés du Lac-Simon et de Pikogan*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2006.

L'ÉCOLE ÉLOIGNÉE EN RÉSEAU, UN MODÈLE PORTEUR POUR LE TERRITOIRE RURAL QUÉBÉCOIS

par Thérèse Laferrière et collaborateurs

L'école et la société sont interreliées. Le cas de l'école éloignée en réseau (ÉÉR) ajoute à leur influence mutuelle par l'utilisation d'Internet à haute vitesse, puisqu'elle se veut une solution alternative à la fermeture de l'école locale quand le nombre d'élèves diminue de façon importante et que la qualité de l'environnement d'apprentissage est en danger. Comme nous le démontrons ci-après, l'utilisation d'Internet redéfinit la présence de l'école sur un territoire donné, voire ses frontières mêmes.

TRADITION ET INNOVATION

L'ÉÉR se soucie bien sûr de transmettre les valeurs locales à des fins de préservation de la culture régionale, mais elle se veut aussi un lieu d'émancipation pour les élèves comme pour les enseignantes et les enseignants. En d'autres termes, l'ÉÉR fonctionne au rythme de la société de l'information et des communications instantanées, car ses classes ont accès à des ressources délocalisées pour réaliser leurs activités et leurs projets d'apprentissage. En ce sens, l'ÉÉR :

- c'est un élève du primaire qui pose une question à un élève du secondaire d'une autre classe qui a adopté le rôle de " mini-prof " et qui répond par le biais du système de vidéoconférence utilisé;
- c'est une petite équipe d'élèves qui discute avec une équipe d'une autre école, au sujet de la façon de concevoir leur voilier en respectant certains principes de physique;
- c'est une enseignante qui rend service à une autre en acceptant quelques élèves dans une activité, par l'intermédiaire de la vidéoconférence en classe;
- ce sont des élèves qui expliquent le travail qu'ils ont effectué sur le forum électronique, soit une recherche sur des espèces en voie de disparition, à l'aide du système de vidéoconférence;
- c'est une équipe d'enseignants qui planifie et coordonne les prochaines activités en réseau des élèves;
- ce sont des enseignants de l'ÉÉR qui, avec des enseignants d'autres pays, planifient et échangent sur le travail en réseau de leurs classes.

Depuis l'instauration de l'ÉÉR en 2002, ministères et partenaires, sous la coordination du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO), ont engagé des ressources et fait appel aux connaissances, à l'expérience et à l'imagination des participants qui ont bien voulu développer une solution viable pour de petites écoles en milieux éloignés. L'idée de rendre ces écoles innovantes afin de les préserver n'est pas exclusive à l'ÉÉR¹. Ce qui est original, c'est que le lieu même de la classe puisse tirer profit d'Internet à haute vitesse. Actuellement, une vingtaine de commissions scolaires y sont engagées au Québec.

Toutefois, l'accès Internet n'est qu'une précondition. Les acteurs locaux doivent disposer d'autres conditions d'innovation : insatisfaction avec la situation actuelle, connaissances et habiletés appropriées, disponibilité de ressources et de temps, facteurs incitatifs, participation aux décisions, engagement des dirigeants et leadership². La mise en place progressive par les

différents intervenants d'un ensemble de paramètres appropriés fait en sorte que les enseignantes et les enseignants qui utilisent les technologies recommandées dans leur classe ne sont pas les seuls à innover; il s'agit d'une innovation collective.

EFFORT INDIVIDUEL ET COLLECTIF

L'innovation repose d'abord et avant tout sur des personnes qui prennent des décisions et qui sont prêtes à affronter des risques calculés pour bâtir une capacité nouvelle. Dans l'ÉÉR, ces personnes se trouvent à tous les niveaux de l'organisation : enseignantes et enseignants, directions d'établissement, personnel professionnel non-enseignant et direction générale. Toutefois, les décisions prises à différents niveaux s'interinfluencent. Les représentants des parents et de la communauté locale doivent aussi être informés; ils devraient même fournir une adhésion tacite. L'ÉÉR en est à sa quatrième phase et sa mission, soit le maintien et l'évolution de l'école du village, doit être rappelée constamment.

RÉFLEXION ET ACTION

L'ÉÉR mise sur la capacité réflexive des enseignantes et des enseignants, une forme avancée de développement professionnel, car c'est dans l'action et par l'action que les apprentissages s'effectuent. L'ensemble de leurs compétences professionnelles est sollicité, tout comme le sont leurs capacités créatives et collaboratives. Leurs échanges avec l'équipe de recherche-intervention (ÉRI), surtout par le système de vidéoconférence du lieu même de la classe, permettent l'expérience en direct de l'utilisation de cet outil à des fins d'apprentissage. Le contexte d'intervention est réel, puisque l'action se produit dans leur propre classe, mise en réseau avec une ou plusieurs autres classes de collègues. Ces derniers se sont aussi engagés dans l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage, par l'intégration des deux outils de télécollaboration retenus pour faire l'ÉÉR, soit un forum électronique (*Knowledge Forum*) et un système de vidéoconférence (*iVisit*). Les élèves se familiarisent rapidement avec ces technologies qui soutiennent le travail en réseau. Des activités de développement professionnel ont également lieu par vidéoconférence (*iVisit*, VIA) et les enseignantes et enseignants y participent à partir de leur classe.

ASSIMILATION ET ACCOMMODATION

Certaines activités pourraient se dérouler exclusivement à l'intérieur de la classe, si le nombre d'élèves était plus élevé, puisque les processus sont similaires (assimilation, i.e. lorsque l'innovation vise à reproduire des processus existants dans un contexte différent) : résolution de problèmes en petits groupes, investigations dirigées, projets, etc. Toutefois, pour les élèves, les échanges en réseau avec d'autres camarades de leur âge sont motivants et de plus, ils augmentent les possibilités d'interaction sociale qui sont essentielles aux apprentissages. Ainsi, de nouvelles routines de classe s'installent, pour faciliter le travail. La mise en place d'un horaire des rencontres en vidéoconférence – de façon que les élèves puissent gérer leur temps de travail en réseau – et l'utilisation en atelier des postes informatiques pour travailler avec l'outil d'écriture au sein même de la classe en sont des exemples.

Mais il y a autre chose; car s'installent de plus en plus dans l'ÉÉR des processus sociocognitifs reconnus par les chercheurs en sciences cognitives d'inspiration constructiviste. Les élèves apprennent à échanger avec leurs pairs de manière productive, soit en formulant des questions qui exigent des réponses longues, en s'expliquant des concepts clés d'un domaine, en cherchant à mieux comprendre un phénomène, en coélaborant des réponses à des questions ou des

problèmes, ou en améliorant les idées déjà soumises (accommodation, i.e. lorsque l'innovation transforme les processus existants et en crée de nouveaux³). N'est-ce pas là, dans l'application de l'approche socioconstructiviste, de nouvelles routines à encourager lorsque les élèves conversent en classe, que celle-ci soit en réseau ou non?

RATTRAPAGE ET DÉPASSEMENT

En phase 3 (2006-2008), les résultats d'apprentissage des élèves sont encore plus visibles qu'en phase 1 (2002-2003) ou 2 (2004-2006)⁴ :

- Un pourcentage surprenant du discours des élèves de l'ÉÉR est constitué de concepts tirés du lexique de science et technologie. Être témoin d'échanges entre élèves qui ont recours à des concepts scientifiques en contexte authentique n'est pas coutume.
- Les élèves de l'ÉÉR ont une meilleure image d'eux-mêmes en lecture que les élèves des classes témoins des mêmes commissions scolaires et leur motivation intrinsèque en lecture augmente en cours d'année.
- Les résultats des élèves du deuxième cycle du primaire au Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), un test qui mesure la compréhension écrite et dont la correction a été effectuée par l'équipe de recherche-intervention, montrent qu'avec les années, bien que les résultats demeurent modestes, les élèves des classes de l'ÉÉR sont en voie de rattraper les élèves des classes témoins. De plus, les premiers performant mieux dans l'un des cinq processus mesurés par le PIRLS, soit l'interprétation de l'information, un processus avancé en compréhension écrite.

LE LOCAL ET L'INTERNATIONAL

Le travail collaboratif d'enseignants et d'élèves géographiquement dispersés, couplé à celui d'intervenants qui agissent de l'extérieur de la classe, place l'ÉÉR dans le peloton de tête des initiatives qui tirent profit d'Internet. Ainsi, parmi les résultats obtenus, on en compte qui s'inscrivent fort bien dans la stratégie de l'UNESCO⁵, distribuée auprès de tous les ministères de l'Éducation des pays-membres, pour satisfaire aux nouveaux standards de compétence des enseignants en matière de TIC, soit l'alphabétisation technologique, l'apprentissage en profondeur et la création de savoirs. Les élèves des classes de l'ÉÉR s'habilitent à l'utilisation de TIC (alphabétisation technologique et augmentation de leur capacité de réseautage, entre autres), ils sont placés en situation de s'interroger sur des questions ou des problèmes authentiques qui requièrent des réponses longues et coélaborées (apprentissage en profondeur) et ces dernières les font tendre vers la création de savoirs qui ont de la valeur et qui sont nouveaux pour leur classe (production de connaissances plutôt que la simple consultation), voire pour les autres classes avec lesquelles ils sont en réseau. À cet effet, les perceptions d'une majorité d'enseignantes et d'enseignants quant à leur pratique en ÉÉR s'alignent avec deux éléments clés de la coélaboration de connaissances (création de savoirs) : le travail en profondeur à partir de questions complexes et l'importance de l'amélioration des idées. À n'en point douter, l'accent sur les idées générées par les élèves de l'ÉÉR est de nature à améliorer la qualité de leur environnement d'apprentissage, et même la qualité de l'éducation. À ce titre, les enseignants, à l'instar des élèves, apprennent dans l'ÉÉR à développer plusieurs compétences professionnelles⁶.

POSSIBILITÉS ET LIMITES

Compte tenu de ses réalisations, l'ÉÉR a peu à envier à ce qui se passe ailleurs dans le monde⁷ puisqu'elle est une innovation

- qui se déploie hors des milieux protégés où se déroulent habituellement les recherches expérimentales, c'est-à-dire que sa mise en œuvre s'effectue en considérant étroitement les particularités locales, plutôt que d'obéir à un strict protocole linéaire;
- prise en charge par le milieu scolaire;
- éclairée de manière itérative par des résultats de recherche;
- qui interpelle la capacité créative et la capacité d'innovation des commissions scolaires en tant qu'organisations.

Faire l'ÉÉR est une pratique moins répandue au secondaire qu'au primaire. En raison des difficultés de jumelage et de coordination entre des groupes qui comptent déjà un grand nombre d'élèves, moins de classes du secondaire participent à l'ÉÉR. La collaboration sur *iVisit* est difficile, puisqu'il s'agit d'activités synchrones qui requièrent des plages horaires communes, et les élèves du secondaire en sont presque absents. Ceci n'est pas aussi tranché en ce qui concerne l'utilisation du forum électronique *Knowledge Forum*. Les quelques classes qui font l'ÉÉR sur une base régulière montrent la pertinence et la faisabilité du modèle au secondaire, particulièrement au premier cycle. Là où il est mis en application, la difficulté se situe donc davantage sur le plan organisationnel qu'au regard de la pertinence du modèle et de son efficacité pour les premières classes du secondaire.

Toutefois, il ne faut pas sous-estimer le changement de pratiques que requiert le travail pédagogique en collaboration. Que ce soit au primaire ou au secondaire, mettre en œuvre l'ÉÉR signifie enseigner en collaboration. Cela peut être réalisé en se répartissant la tâche, en faisant de part et d'autre la même activité après l'avoir planifiée en commun, ou en intervenant selon son expertise propre. Comprendre pourquoi et comment l'école peut faire la différence dans de petites écoles comptant des classes multiâges est ce qui vient justifier la nécessité de cette collaboration. La phase 4, qui se veut une phase de transition vers l'infusion permanente de nouvelles pratiques dans le quotidien des classes et des écoles rurales, permettra de mieux saisir les possibilités et limites de l'ÉÉR, puisque la question de son déploiement à plus large échelle se pose, voire celle de sa pérennité⁸.

Globalement, lorsqu'on réfléchit au rapport crucial entre l'école et la société, et plus précisément à la qualité de l'éducation dans les petites écoles et à la survie des villages où elles sont situées, on peut conclure que l'ÉÉR offre une solution viable dans la mesure où les acteurs impliqués sont soutenus dans leurs efforts innovants, entre autres en ce qui concerne la socioconstruction chez les élèves, et qu'ils sont pleinement reconnus en tant qu'acteurs clés du développement de leur petite école, mais aussi de la société en général.

L'équipe de recherche-intervention (ÉRI) est formée de Thérèse Laferrière, Christine Hamel et Julia Gaudreault-Perron, de l'Université Laval; Stéphane Allaire, de l'Université du Québec à Chicoutimi; Alain Breuleux et Sandrine Turcotte, de l'Université McGill; et Josée Beaudoin et Paul Inchauspé, du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO).

-
- ¹ Voir P. PRÉVOST, *Les collaborations école-communauté au Québec : une perspective de développement local au moyen de quatre études de cas*, Montréal, CEFRIO, 2004.
- ² D.P. ELY, « Conditions that facilitate the implementation of educational innovations », *Educational Technology*, vol. 39, 1999, p. 6, 23-27.
- ³ S. TURCOTTE, *Computer-Supported Collaborative Inquiry in Remote Networked Schools*, thèse de doctorat, Université McGill, 2008. Voir aussi M.-H. CROTEAU-BOUFFARD, *La progression de l'explication dans l'investigation collective d'une problématique sociale à l'écrit par des élèves du secondaire*, mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, 2007.
- ⁴ Voir les rapports des phases 1, 2 et 3 de l'ÉÉR.
- ⁵ UNESCO. *ICT Competency Standards for Teachers*, Paris, UNESCO, 2008.
- ⁶ S. ALLAIRE et autres, « Le développement professionnel des enseignants en contexte de mise en réseau de petites écoles rurales géographiquement distantes : au-delà de l'alphabétisation technologique », *Revue de l'éducation à distance*, sous presse.
- ⁷ Voir LAW, PELGRUM et PLOMP, *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World : Findings from the IEA SITES 2006 study*, Hong Kong, CERC-Springer, 2008. Voir aussi J. VOOGT et G. KNEZEK. (Eds) *International Handbook of Information Technology in Elementary and Secondary Education*, New York, Springer, 2008, p. 745-746.
- ⁸ Voir le Bilan de la phase 3 de l'ÉÉR.

LE PROJET ÉCOLE ÉLOIGNÉE EN RÉSEAU À LA COMMISSION SCOLAIRE DES LAURENTIDES : TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANTES, DE DIRECTRICES D'ÉCOLES ET D'ÉLÈVES

par Guy Lusignan

D'abord conçu pour maintenir des écoles en milieu rural et assurer l'égalité d'accès à une éducation de qualité, « le projet *École éloignée en réseau* ouvre des perspectives nouvelles dans ce contexte, au moyen des réseaux modernes de communication, et peut aider à contrer les inconvénients de la petite taille des écoles de village¹. »

C'est un vaste projet pédagogique « qui implique dans un environnement en réseau l'émergence d'une communauté d'apprentissage, la restructuration des formes d'intervention pédagogique, le développement d'une culture de réseau, un enracinement du projet dans le milieu et une gestion appropriée des changements² ». Une préexpérimentation – dans trois écoles de trois commissions scolaires différentes a suscité l'enthousiasme des participants. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et ses partenaires, encouragés par les résultats obtenus, ont décidé de proposer à d'autres commissions scolaires de participer à l'expérimentation. Dix commissions scolaires additionnelles se sont engagées dans le projet – dont la Commission scolaire des Laurentides depuis 2004 – et elles sont soutenues par « le CEFRIO³, qui assure la coordination entre tous les partenaires impliqués (...); des chercheurs du CRIRES⁴ rattachés à l'Université Laval et à l'Université McGill y sont associés ainsi que plusieurs membres de l'équipe TACT⁵. »⁶

Le but du présent article est de rapporter quelques témoignages des personnes⁷ impliquées dans le projet *École éloignée en réseau* (ÉÉR)⁸ et d'en présenter brièvement les grandes lignes ainsi que les outils utilisés pour établir les communications au sein du réseau. Tout lecteur intéressé par ce projet aurait avantage à consulter les références données à la fin du texte ou à communiquer directement avec les responsables du projet ÉÉR.

DEPUIS QUAND VOS ÉCOLES SONT-ELLES ENGAGÉES DANS LE PROJET?

Il y a maintenant cinq ans, le MELS a invité des écoles éloignées à se joindre au projet ÉÉR. Après avoir fait connaître son intérêt, l'école La Relève, de La Minerve, a été choisie pour participer à l'expérimentation. À titre d'école-pilote, La Relève devait s'adjoindre des écoles partenaires. Ce qui fut fait lorsque les directions et des enseignantes des écoles de Labelle, Huberdeau et Saint-Rémi-d'Amherst ont donné leur accord pour aller de l'avant. Pour Geneviève Séguin, « le projet est arrivé au bon moment, car j'avais besoin de changement et d'un nouveau défi sur le plan professionnel ». Cet avis est largement partagé par les autres enseignantes. Dès le début, quatre enseignantes de trois écoles différentes se sont impliquées dans le projet, et progressivement, les vingt-six enseignantes des quatre écoles ont réalisé tous les avantages qu'il y avait à s'y engager.

POURQUOI AVOIR ACCEPTÉ DE PARTICIPER À CETTE EXPÉRIMENTATION?

Plusieurs raisons ont d'abord motivé les enseignantes de La Minerve. La première est que le nombre d'élèves dans l'école allait en diminuant, ce qui représentait un risque de fermeture à plus ou moins long terme. D'autre part, les enseignantes sentaient le besoin, selon Manon Bruneau, de s'ouvrir sur de nouveaux horizons. Le projet ÉÉR leur permettait de travailler ensemble, avec des enseignantes de leur commission scolaire et des intervenants du milieu universitaire, grâce à la mise en réseau de compétences et d'expertises diversifiées, pour planifier et réaliser des projets pédagogiques. Ce nouveau contexte de travail présentait des avantages certains sur le plan de la motivation et du développement professionnel. Dès le début de leur engagement, les enseignantes ont entrevu toutes les possibilités que le projet ÉÉR présentait pour offrir aux élèves des façons différentes d'apprendre; et celles-ci correspondaient tout à fait aux approches de travail en collaboration et de résolution de problèmes préconisées par le Programme de formation de l'école québécoise, pour l'enseignement au primaire.

Dans une tout autre perspective, les personnes rencontrées ont également fait allusion à la nécessité pour leurs élèves d'entrer en communication avec d'autres élèves, pour différentes raisons. Par exemple, comme le remarque Danièle Besner, « la majorité de nos élèves sont ensemble du préscolaire à la fin de la sixième année et se connaissent très bien. Ils savent bien souvent à l'avance comment les autres élèves vont réagir à leurs propos. Il nous semblait important de mettre des élèves de classes et d'écoles différentes en réseau pour qu'ils puissent confronter leurs idées ou collaborer avec des personnes ayant d'autres points de vue ». Une autre raison découle du fait que, lorsque leurs élèves arrivaient à l'école secondaire, située à Mont-Tremblant, ils ne connaissaient personne. Depuis que les écoles sont en réseau, les élèves de sixième année ont appris à se connaître et à se reconnaître par l'intermédiaire du logiciel *IVisit*; ainsi, ils se sentent moins isolés en arrivant au secondaire. Cet aspect de la socialisation de l'élève a été pris en compte dans la décision des enseignants de s'engager dans le projet.

COMMENT LA MISE EN RÉSEAU SE RÉALISE-T-ELLE?

La mise en réseau est effectuée grâce à différents logiciels qui permettent de communiquer par écrit ou par vidéoconférence. Les enseignantes et les élèves utilisent principalement deux logiciels : d'abord, le *Knowledge forum* (KF), qui permet aux enseignants de proposer aux élèves un problème qu'ils doivent résoudre par écrit, en suggérant les éléments de réponse de leur choix. Le second logiciel, *IVisit*, est utilisé par les élèves pour communiquer avec leurs camarades des autres écoles grâce à une webcam. Un autre logiciel de vidéoconférence (VIA) est surtout réservé aux enseignantes, aux directions d'école et aux membres de l'équipe universitaire, pour communiquer entre eux.

Il serait trop long, dans le présent texte, de décrire entièrement ces outils de communication et d'apprentissage; c'est pourquoi, seul le logiciel KF fait l'objet d'une brève présentation. Un guide pédagogique intitulé *Aperçu du Knowledge Forum* (disponible sur Internet) décrit les douze principes, la dynamique sociocognitive, l'aspect technologique et les indicateurs à la base de cette approche pédagogique. En bref, le KF « est un espace de collaboration flexible qui permet de soutenir la construction de la compréhension collective d'un phénomène, d'un événement, d'une question, d'une problématique, etc. De façon globale, cet outil est ancré dans une approche de résolution de problèmes⁹ ».

Sur le plan pratique, comme le décrit Nancy Boivin, l'enseignante utilise le logiciel KF pour présenter un problème aux élèves dans une perspective donnée. Par exemple, dans un projet international présentement en cours sur les changements climatiques, l'une des perspectives est le cycle de l'eau. Chaque élève doit se prononcer sur ce sujet, en écrivant différents

types de notes : une information dont il dispose, une hypothèse ou une opinion qu'il propose ou une suggestion qu'il aimerait faire. Quand l'élève accède à sa page d'accueil, le logiciel présente la perspective et les notes écrites par chacun des élèves, dans une organisation visuelle qui s'apparente à une toile d'araignée. Toutes les notes sont alors disponibles à l'enseignante et à tous les élèves. M^{me} Boivin explique que les élèves en prennent connaissance en cliquant sur la note d'un autre élève. Ils peuvent alors ajouter un commentaire, faire une suggestion, ajouter une information, etc. Le logiciel permet de nombreuses interactions et celles-ci contribuent à résoudre un problème donné ou à construire collectivement un savoir.

Les élèves écrivent leurs notes en tenant compte de leurs connaissances antérieures, en discutant de la question en classe lors d'un remue-méninges ou après avoir consulté des experts, des ouvrages de référence ou des sites Web.

Ce logiciel permet non seulement de mettre les élèves en réseau, mais il fournit également aux enseignants et aux universitaires un nombre incroyable de données sur le travail effectué par les élèves grâce à l'outil d'analyse statistique *Analytic ToolKit* (ATK) : « L'ATK permet à l'enseignant ou à l'enseignante de suivre ce qui se passe dans les perspectives que développent ses élèves : nombre de notes écrites, lues, par qui, échafaudages utilisés, etc.¹⁰ » et « (...) d'obtenir de nombreuses données quantitatives à propos du travail réalisé...; (...) il ne fournit pas un aperçu bien détaillé de la qualité des notes écrites, mais il permet néanmoins de suivre le cheminement de la communauté et de ses membres dans l'utilisation des possibilités de l'environnement virtuel¹¹. »

QUEL EST LE RÔLE DES ENSEIGNANTES DANS LE PROJET?

C'est beaucoup sur les épaules des enseignantes que repose le succès de ce projet. En effet, c'est à elles que revient la responsabilité de se former et d'initier les élèves à l'utilisation des différents outils, de comprendre les approches pédagogiques qui sous-tendent ce projet, d'encadrer les élèves dans leurs démarches de résolution de problèmes et de vérifier comment les élèves rédigent leurs notes et collaborent pour construire ensemble une « réponse collective » à la perspective présentée.

En clair, les enseignantes doivent préparer et présenter aux élèves les perspectives suggérées dans le programme de formation, particulièrement dans les programmes de science et de technologie, d'univers social, de français et de mathématique. En général, les enseignantes se rencontrent une fois par étape pour déterminer quelles seront les perspectives à considérer durant cette période. Nancy Boivin précise : « Comme on est en train d'expérimenter, on y va par essais et erreurs. On a déjà planifié sur une base annuelle mais c'était trop gros, ce n'était pas réaliste. » À ces rencontres s'ajoutent des courriels, des sessions de vidéoconférence et parfois, des appels téléphoniques, pour compléter la planification ou discuter de la façon de régler un problème.

Un autre rôle dévolu aux enseignantes est de développer, en concertation avec les directions d'école et la commission scolaire, le volet communautaire. Le but est d'établir des liens organisationnels, par exemple avec les élus municipaux, pour mettre en place des projets qui donneraient l'occasion, non seulement aux parents des élèves, mais aussi aux citoyens, de profiter des installations informatiques de l'école locale et des liens Internet à haute vitesse. Pour Geneviève Séguin, il est certain que « Internet à basse vitesse n'incite pas les jeunes à venir s'installer dans nos villages et à fonder une famille. On essaie de voir avec les élus municipaux ce que l'on peut faire ensemble. Plus la communauté va être impliquée dans l'école, plus les gens vont vouloir garder l'école ouverte ». Cet aspect du projet est en développement et les enseignantes constatent

la difficulté d'établir rapidement des arrimages fonctionnels; mais elles ont bon espoir, comme le soulignent les directrices présentes à la réunion, d'y parvenir dans un proche avenir.

QUELLE EST LA DURÉE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET COMBIEN DE TEMPS Y EST-IL CONSACRÉ EN CLASSE?

Évidemment, tout dépend de l'activité d'apprentissage et avec les élèves de quel cycle on la réalise. Mais de façon générale, disent les enseignantes, un projet peut se compléter à l'intérieur d'une étape. Chaque jour, une période est réservée pour que les élèves puissent travailler à l'ordinateur. Le jour de notre visite, des élèves de Nancy Boivin travaillaient au laboratoire informatique sur le thème des Algonquiens, en utilisant le logiciel KF, tandis qu'à La Minerve, des élèves de 2^e année de Geneviève Séguin communiquaient à l'aide du logiciel *I/Visit* avec des élèves de l'école d'Huberdeau, pour discuter des principales caractéristiques des Fêtes de Noël au Québec dans le but d'en faire plus tard une présentation à des élèves italiens. Bien évidemment, le temps réservé au travail à l'ordinateur ne suffit pas pour réaliser entièrement l'activité d'apprentissage. Les enseignantes consacrent environ le tiers du temps de classe à la compléter par d'autres activités telles que la recherche d'informations dans des ouvrages spécialisés, les remue-méninges et les discussions en grand groupe, ou encore la préparation de certaines activités connexes. Par exemple, le matin de notre rencontre, les élèves de l'école de La Minerve avaient consacré du temps à construire un abécédaire en italien.

QUELLES SONT LES RETOMBÉES DU PROJET DANS VOTRE MILIEU?

Selon Christiane Boulanger, le projet ÉÉR a favorisé une plus grande collaboration entre les enseignantes des écoles impliquées, mais surtout, « il a permis de développer une communauté apprenante, car les directions d'écoles, les enseignantes, les élèves et les universitaires échangent régulièrement entre eux et travaillent ensemble à construire des activités d'apprentissage et à trouver des solutions aux problèmes rencontrés. On a la certitude d'être dans un contexte d'innovation ». À preuve, lors de la session de transfert annuelle qui réunit toutes les personnes engagées dans le projet ÉÉR à travers le Québec, les enseignantes se rendent compte à quel point elles font partie d'une large communauté d'apprentissage. Comme en témoigne Josée Thibaudeau, « c'est valorisant pour nous, car on constate à quel point ce projet a des retombées sur les élèves. Lors de ces sessions, on voit bien l'étendue de ce que l'on peut faire en dehors de la classe ».

Après un certain temps, lorsqu'ils maîtrisent bien les différents outils, les élèves deviennent plus autonomes et ils font preuve d'initiative et de débrouillardise. Par exemple, certains entrent directement en communication avec des membres de l'équipe de soutien du TACT, en utilisant le logiciel KF ou *I/Visit*. De plus, l'utilisation fréquente de la technologie a de l'influence sur leur motivation, particulièrement en ce qui concerne les garçons, qui sont attirés davantage par les activités liées à l'ordinateur, comme le souligne Manon Bruneau.

Une autre retombée prévue d'ici la fin de l'année scolaire, ajoute Josée Thibaudeau, est d'intégrer les services complémentaires au projet ÉÉR. En effet, on prévoit demander à une personne-ressource d'encadrer des élèves malentendants, grâce au logiciel *I/Visit*, « pour qu'ils utilisent cette technologie afin de communiquer entre eux, car on sait qu'il est important pour ces élèves de bien articuler pour être compris ». D'autres projets sont également à l'étude avec l'orthopédagogue pour qu'elle dispense des services à distance.

QUELLES DIFFICULTÉS AVEZ-VOUS RENCONTRÉES DANS LA MISE EN OEUVRE DU PROJET ÉÉR?

Il va sans dire qu'un projet d'une telle ampleur ne se réalise pas sans quelques difficultés. Bien entendu, celles liées à la technologie ont pris une place importante. D'abord des difficultés liées à l'appropriation des logiciels, au transfert des données ou au réseau. Mais avec l'appui de la commission scolaire, des directions d'écoles et de l'équipe de soutien du TACT, les enseignantes parviennent habituellement à surmonter ces obstacles et à se concentrer sur les aspects pédagogiques des différentes situations d'apprentissage. Il n'empêche, comme le souligne Manon Bruneau, « qu'il faut faire preuve de beaucoup de souplesse comme enseignante et être capable de se tourner de bord rapidement quand *l'écran gèle* pendant une dizaine de minutes et que l'on ne peut pas résoudre le problème. Cette situation démotive les élèves et l'enseignante ». Une autre difficulté découle du fait que plusieurs élèves n'ont pas d'ordinateur à la maison et qu'ils doivent d'abord se familiariser avec l'appareil. Habituellement, ces élèves s'approprient plus lentement les différents logiciels. Mais, ajoute Danièle Besner, cela fait partie du développement des compétences liées aux TIC et au traitement de l'information. Une troisième difficulté tient à la réalité du monde scolaire. Dans certaines écoles, il y a un roulement de personnel important et certaines enseignantes à statut précaire ne veulent pas s'impliquer faute de savoir si elles garderont leur poste l'année suivante. Il y a aussi parfois des remplacements qui peuvent durer quelques mois et qui empêchent d'assurer une continuité d'une classe à l'autre. Malgré ces quelques difficultés, les retombées positives sur le milieu et sur les élèves sont telles que tous les intervenants de la commission scolaire continuent de croire au projet ÉÉR, d'en poursuivre l'expérimentation et de s'y impliquer pour en améliorer les diverses dimensions.

QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES?

Au moment de la rencontre avec les huit élèves de 2^e à 6^e année qui venaient de trois des quatre écoles engagées dans le projet, un consensus s'est établi rapidement et Stacy, une élève de 6^e année, le formule de la façon suivante : « J'aime cela, car ce n'est pas crayon-papier et je peux prendre connaissance de ce qu'un autre élève a écrit et de ce qu'il pense d'un sujet. De plus, je suis capable de discuter des réponses avec des élèves d'une autre école. » Jérémie, également en 6^e, précise : « Le KF, c'est pour tous les âges. J'en fais depuis la 1^{re} année et je trouve cela plus facile maintenant. Quand on écrit une opinion sur le KF, toute la classe peut partager ton opinion avec toi. On a des discussions dans la classe et après deux ou trois semaines, l'enseignante fait une présentation de toutes les notes avec un projecteur multimédia. C'est intéressant. » Il ajoute : « L'an dernier, on utilisait *l'Visit*. On travaillait en équipe sur papier et quand on ne comprenait pas, on allait sur *l'Visit* et on pouvait consulter un professeur de l'équipe de soutien universitaire qui nous aidait à comprendre. » Charlotte, en 5^e année, nous dit que « pour faire une activité, le KF, c'est plus motivant. C'est ce que j'aime le plus ». Plusieurs élèves ont accompagné les enseignantes à Toronto durant l'été 2008 dans le cadre du projet international KBIP (*Knowledge Building International Project*). Ils ont pu parler avec des élèves de Hong Kong, par l'intermédiaire d'un traducteur, et ont utilisé un ordinateur XO, nous apprend Laurence, une élève de 4^e année. Dorothée, qui est en 2^e, participe pour sa part au projet de correspondance avec les élèves italiens (en utilisant le logiciel KF et les services d'un traducteur en Italie et, au Québec, d'une traductrice rattachée au TACT); elle considère que cette expérience est formidable car elle entre en communication avec des élèves d'un autre pays. Dans le même esprit, Jérémie nous apprend que l'année dernière, sa classe a effectué une activité d'apprentissage avec « des élèves de Barcelone qui écrivaient en catalan ». Leurs recherches portaient sur le cycle de l'eau, le réchauffement planétaire et la faune. Les élèves québécois et catalans ont échangé leurs points de vue sur la question. Mais ce qui a le plus frappé Jérémie, c'est lorsque les élèves de Barcelone leur ont appris « qu'ils se rendaient à

l'école en scooter, même s'ils n'avaient que huit ans. » Cet exemple leur a fait prendre conscience qu'il existe des différences culturelles entre les pays!

CONCLUSION

Le projet ÉÉR a fourni aux différents intervenants de la Commission scolaire des Laurentides l'occasion de sortir de leur isolement, de proposer aux élèves des outils pour explorer des situations d'apprentissage de façon différente, de se donner une compréhension collective d'un problème et de construire un savoir en collaboration. Cette façon de travailler en réseau leur donne également un aperçu de toutes les possibilités qu'offrent les technologies de l'information pour développer leur autonomie comme apprenant.

Avec l'*École éloignée en réseau*, les enseignantes se rendent compte que leur rôle change progressivement. Elles se considèrent de plus en plus comme des agents de changement sur les plans pédagogique, professionnel et communautaire. Elles ne sont plus confinées à une classe en particulier et elles peuvent agir non seulement au niveau local, mais aussi au niveau national et international. Il est à souhaiter que cette expérimentation soit suffisamment concluante pour inciter le plus grand nombre possible d'enseignants de toutes les commissions scolaires à explorer les nombreuses avenues pédagogiques que propose la mise en réseau grâce aux technologies de l'information.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

¹ L'École éloignée en réseau

² CENTRE FRANCOPHONE D'INFORMATISATION DES ORGANISATIONS, *L'école éloignée en réseau. Guide pour les directeurs et les directrices d'écoles*, septembre 2004.

³ Centre francophone d'informatisation des organisations.

⁴ Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

⁵ TéléApprentissage Communautaire et Transformatif (TACT) s'intéresse aux communautés qui renforcent leur capacité d'apprendre, de faire apprendre et d'élaborer ensemble des connaissances en adoptant les technologies de réseau de manière à favoriser l'interaction humaine. Le groupe est formé de chercheurs rattachés à différentes universités, d'une professionnelle de recherche et d'étudiantes et d'étudiants inscrits à un programme d'enseignement, de maîtrise ou de doctorat en technologie éducative, design d'environnements d'apprentissage multimédia ou en psychopédagogie.

⁶ L'École éloignée en réseau.

⁷ Danièle Besner, enseignante d'une classe de 2^e et 3^e année, école l'Arc-en-Ciel, Huberdeau; Nancy Boivin, enseignante d'une classe de 4^e et 5^e année, école Le Tremplin, Labelle; Christiane Boulanger, directrice par intérim, écoles Le Tremplin et La Relève; Manon Bruneau, enseignante d'une classe de 5^e et 6^e année, école La Relève, La Minerve; Geneviève Séguin, enseignante d'une classe de 1^{re} et 2^e année, école La Relève; Josée Thibaudeau, directrice, écoles l'Arc-en-Ciel et Le Carrefour, Saint-Rémi-d'Amherst.

⁸ La rencontre a eu lieu le 13 janvier 2009, à l'école Le Tremplin, à Labelle.

-
- ⁹ *L'École éloignée en réseau – Coélaborer à l'aide du Knowledge Forum dans l'ÉÉR.* Guide pédagogique.
- ¹⁰ *L'École éloignée en réseau – Coélaborer à l'aide du Knowledge Forum dans l'ÉÉR.* Guide pédagogique. p. 1.
- ¹¹ *L'École éloignée en réseau – Coélaborer à l'aide du Knowledge Forum dans l'ÉÉR,* Guide pédagogique. ATK : Évaluer la progression.

➤ **SOUS LA LOUPE...**

L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LES DEVOIRS

par Jade Landry-Cuerrier et Marie-Line Migneault

La fonction de l'école a grandement évolué au cours du siècle dernier et l'éducation a fait l'objet de nombreuses réflexions et réformes, souvent liées à des débats sociaux plus larges. De nos jours, l'école met l'accent, entre autres, sur la réussite accessible au plus grand nombre, l'éducation à la citoyenneté et l'appropriation d'habiletés intellectuelles de haut niveau, telles que les savoir-faire et les compétences. Qu'en est-il de la fonction des devoirs?

Certains auteurs pensent que cette question doit s'inscrire dans un débat pédagogique plus large (Perrenoud 1994), et même dans un débat de société. Les devoirs peuvent-ils contribuer à la réussite de l'élève et à l'acquisition par celui-ci de compétences lui permettant de remplir pleinement son rôle de citoyen? Si l'on en croit une récente recension des écrits à ce sujet, les devoirs constituent « une pratique cyclique, controversée et diversifiée » (Chouinard et autres 2006). Ainsi, il existe une grande diversité de croyances, de résultats de recherches, de pratiques et de facteurs liés aux devoirs, ce qui rend l'étude de la question plutôt complexe.

Le but du présent article est d'amorcer une réflexion sur les questions suivantes : Quels sont les inconvénients et les avantages des devoirs, de l'avis des enseignants, des élèves et des parents, mais également, selon les écrits scientifiques sur le sujet? Quels sont les rôles respectifs de l'école, de l'enseignant et de la famille par rapport aux devoirs?

LES INCONVÉNIENTS LIÉS AUX DEVOIRS

Selon les articles consultés, les devoirs comportent plusieurs inconvénients, qui sont regroupés ci-après en quatre catégories :

1. Les devoirs peuvent constituer une source de stress et de conflits.

À la maison, la supervision des devoirs peut vite devenir un affrontement désagréable entre parents et enfants. Dans les horaires chargés des familles, les travaux scolaires entrent en conflit avec plusieurs tâches quotidiennes et avec d'autres occupations plus agréables, comme les loisirs et les activités sociales.

À l'école, les devoirs peuvent également être une source de tension entre l'enseignant et les élèves; sans parler du temps pris en classe pour faire le suivi des devoirs, du temps qui n'est alors pas consacré à l'enseignement.

2. Les devoirs peuvent démotiver les élèves.

Plusieurs élèves font leurs devoirs par obligation ou par crainte des conséquences; ils les trouvent souvent ennuyeux, répétitifs ou encore trop difficiles. Cela peut causer chez certains un sentiment d'incompétence et d'impuissance qui les pousserait à bâcler, à copier ou à refuser de faire ces devoirs.

Le problème du suivi disciplinaire de tels comportements se pose alors aux enseignants. Ceux-ci imposent parfois des devoirs supplémentaires comme punition ou accordent un congé de devoirs comme récompense, ce qui ne contribue certes pas à rendre les devoirs plus motivants!

3. Les devoirs peuvent contribuer à maintenir l'inégalité entre les élèves.

Les conditions physiques et matérielles, de même que la disponibilité et l'efficacité du suivi parental ne sont pas les mêmes dans toutes les familles. Certains parents peuvent se sentir démunis lorsqu'ils doivent aider leur enfant à faire ses devoirs, ce qui risque de diminuer les chances de réussite des élèves issus de milieux plus défavorisés.

De plus, le fait de donner les mêmes devoirs à tout le monde contribue aussi à créer une inégalité, car on ne tient pas compte des besoins et des capacités de chacun. Tous les élèves ne possèdent pas les mêmes stratégies pour étudier et faire leurs travaux. Ils ne retirent donc pas les mêmes bénéfices du travail fait à la maison. D'ailleurs, certaines études soulignent que les élèves faibles auraient moins le goût de faire leurs devoirs, qu'ils prendraient pourtant davantage de temps que les autres pour les faire, qu'ils utiliseraient peu de stratégies d'autorégulation et que leurs parents seraient moins disponibles pour les aider ou éprouveraient plus de difficulté à le faire.

4. Les devoirs ne prédisent pas forcément un meilleur rendement scolaire.

Les résultats de la recherche sur les devoirs sont ambivalents et peu concluants. Par exemple, certains auteurs ont souligné que le temps qui leur est consacré prédit faiblement le rendement scolaire. D'autres affirment que leur effet bénéfique serait négligeable chez les élèves du primaire, ou encore qu'il n'y aurait pas de lien entre les devoirs et la réussite scolaire durant les trois premières années du primaire.

LES AVANTAGES LIÉS AUX DEVOIRS (Perrenoud 1994; Brossard 1995)

Malgré la controverse sur le sujet, de nombreux avantages ont été associés aux travaux scolaires effectués à la maison. On les a regroupés ici en trois catégories :

1. Les devoirs peuvent consolider les apprentissages faits en classe.

Plusieurs enseignants, parents et élèves pensent que les devoirs peuvent avoir un effet positif sur les résultats scolaires.

De plus, certaines recherches ont démontré que les devoirs ont un effet positif sur le rendement des élèves, particulièrement au secondaire.

2. Les devoirs peuvent contribuer à responsabiliser l'élève.

Ils peuvent favoriser son implication personnelle dans ses apprentissages, l'inciter à développer une discipline et de bonnes méthodes de travail, l'aider à acquérir de plus en plus d'autonomie et le préparer au monde du travail.

3. Les devoirs peuvent aider à maintenir un lien entre l'école et la famille.

La majorité des parents sont en faveur des travaux scolaires à la maison, puisqu'ils leur permettent de se tenir informés ainsi que de participer aux apprentissages scolaires de leur enfant.

En outre, les devoirs offrent aux élèves une occasion de continuer à apprendre à l'extérieur de l'école, dans leur famille et leur communauté.

Nous poursuivons ci-après avec quelques recommandations sur les rôles que peuvent jouer l'école, l'enseignant et la famille par rapport aux devoirs.

LE RÔLE DE L'ÉCOLE

1. Inciter la réflexion et la concertation

Les enseignants d'une école peuvent décider, d'un commun accord, de ne pas donner de devoirs aux élèves. Cela peut arriver dans certaines situations où l'on juge que les inconvénients liés aux devoirs, tels ceux mentionnés plus haut, surpassent les avantages (par exemple en milieu multiethnique, où il arrive que plusieurs parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour aider leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison).

Par ailleurs, dans un milieu où l'on donne des devoirs aux élèves, l'école peut agir en favorisant la réflexion sur cette question ainsi que la concertation entre les enseignants. Cela permet de favoriser une cohésion entre les pratiques pédagogiques et les différents travaux scolaires, ainsi que d'éviter de surcharger les élèves de travail à la maison, particulièrement au secondaire.

2. Se doter d'une politique des devoirs

Une telle politique peut être élaborée en collaboration avec les enseignants. Il est recommandé qu'elle soit connue et comprise par les élèves ainsi que par leurs parents et constituée de lignes directrices claires relativement à la fréquence, la longueur et le type de devoirs, de même qu'à la contribution attendue des enseignants, des élèves et des parents.

3. Offrir davantage de ressources

Il serait souhaitable que les organisations scolaires investissent davantage dans le développement professionnel des enseignants, sur la question des devoirs, dans les ressources offertes aux parents (guides d'information, ateliers de formation) et dans les programmes d'aide aux devoirs et d'étude dirigée impliquant des mentors spécialement formés à cet effet.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

1. Communiquer avec les parents

L'enseignant y gagnerait à maintenir un contact étroit avec les parents, pour les informer des besoins de leur enfant, des travaux à effectuer, de l'aide qu'ils peuvent lui apporter, de l'état de ses travaux scolaires et des ressources disponibles pour les aider (par exemple, le service « Allôprof »).

2. Viser la qualité et la régularité des devoirs

Puisque les recherches ont montré que la longueur et la quantité des devoirs n'entraînent pas toujours d'effets bénéfiques, il faudrait alors mettre plutôt l'accent sur la qualité du temps investi pour effectuer ces travaux (c'est-à-dire sur l'effort et l'utilisation de stratégies de la part de l'élève), de même que sur la fréquence régulière de ceux-ci.

On suggère d'utiliser la formule suivante pour calculer le temps maximal à consacrer aux devoirs à chaque jour : 5 minutes multipliées par l'âge de l'enfant; ce qui correspond, par exemple, à un maximum de 30 minutes de travaux pour un enfant de 6 ans.

3. Tenir compte des besoins et des capacités individuelles des élèves

L'enseignant peut s'assurer que les devoirs qu'il donne peuvent être réussis par tous et qu'ils sont basés sur la matière vue en classe. Il peut également les diversifier et les adapter, voire proposer aux élèves un choix de devoirs, en fonction de leurs compétences et de leurs champs d'intérêt.

4. Favoriser la motivation des élèves

Il est souhaitable que les enseignants choisissent des devoirs intéressants et variés, qui ont du sens, qui présentent un défi raisonnable et qui favorisent la motivation et la créativité des élèves.

Il y a lieu, également, d'expliquer aux élèves les raisons pour lesquelles on donne des devoirs. La valeur que l'enseignant accorde à un devoir influence grandement celle qu'y accorderont ses élèves. Par conséquent, plus importants risquent d'être les efforts et le temps que les élèves consacreront aux devoirs, ainsi que leurs stratégies d'autorégulation et leur sentiment d'autoefficacité.

D'autre part, il faudrait éviter d'associer les devoirs à un système de récompense et de punition, le but visé étant plutôt de développer une motivation intrinsèque chez les élèves, en les aidant à comprendre comment ces travaux peuvent jouer un rôle important dans leurs apprentissages.

5. Établir une routine de devoirs en classe

D'abord, une bonne préparation des devoirs, effectuée en classe, permet de réduire le sentiment d'incompétence chez certains élèves, de même que l'impact de l'inégalité de l'aide disponible à la maison. Il est donc recommandé que le travail personnel à faire à la maison soit d'abord préparé en classe. L'enseignant peut expliquer clairement le but d'un

devoir, montrer comment l'aborder, en utilisant des consignes précises, des stratégies explicites et des essais pratiques, permettre aux élèves de poser des questions et s'assurer qu'ils ont tous compris ce qu'il y a à faire.

Ensuite, l'enseignant pourra effectuer un suivi serré et une rétroaction rapide sur les devoirs, par exemple en les corrigeant en classe, en les commentant avant de les remettre aux élèves, et en permettant aux élèves de s'autocorriger ou de se corriger entre eux.

LE RÔLE DE LA FAMILLE

1. Superviser les devoirs

Les parents devraient être bien informés au sujet des travaux à faire à la maison et maintenir une bonne communication avec l'école.

Ils peuvent également offrir des conditions favorables à leur enfant pour faire ses devoirs et l'aider à instaurer une routine à cet égard (moment et durée des devoirs, espace de travail adéquat, matériel nécessaire disponible et diminution des sources de distraction).

2. Assurer un soutien à l'enfant

Les parents peuvent rappeler à l'enfant qu'il a des devoirs à faire et surtout l'encourager de façon positive à les faire. Ils peuvent appuyer son engagement et sa persévérance, valoriser ses efforts, etc. Le but est de créer un climat intellectuel favorable et qui stimule l'apprentissage.

Enfin, les parents peuvent jouer un rôle important sur le plan du soutien stratégique. Ils peuvent initier leur enfant à la gestion du temps, du matériel et des priorités, à l'autorégulation, aux stratégies d'apprentissage et aux méthodes de travail et l'encourager à développer une discipline personnelle et un sens des responsabilités. Notons en terminant que plusieurs parents seraient intéressés à suivre une formation qui les aiderait à mieux soutenir leur enfant dans ses devoirs.

CONCLUSION

Il ressort de cette réflexion que la problématique des devoirs est complexe et qu'il est relativement ardu de se positionner totalement pour ou contre cette pratique. D'un côté, les travaux effectués à la maison apportent leur lot de stress et de conflits autant au sein de la famille qu'en classe, tout en n'ayant pas de rapport direct avec la réussite scolaire des élèves. Les devoirs sont généralement les mêmes pour tous les élèves, ce qui génère des inégalités qui peuvent même être exacerbées par la présence ou l'absence des ressources et des habiletés parentales à la maison. Toutefois, il existe des avantages indéniables aux devoirs, tels que de permettre d'établir un lien entre l'école et la maison, de consolider les apprentissages effectués en classe et de responsabiliser l'élève face à ceux-ci. Enfin, pour améliorer l'efficacité des devoirs, les parents, les enseignants et l'école ont tous un rôle important à jouer. Si tous les intervenants conjuguent leurs efforts, nul doute que l'élève pourra bénéficier des meilleures conditions pour effectuer des apprentissages de qualité. Il sera ainsi mieux préparé à évoluer plus tard dans une société changeante, où le développement des compétences prend de plus en plus une place prépondérante.

M^{me} Jade Landry-Cuerrier est psychologue à la Commission scolaire des Samares et professeure au Département de psychologie du cégep de Saint-Jérôme et M^{me} Marie-Line Migneault est orthopédagogue à la Commission scolaire de Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BROSSARD, L. et autres. « Le travail personnel de l'élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés », *Vie pédagogique*, n° 96, novembre-décembre 1995, p. 15-42.

CHOUINARD, R., J. ARCHAMBAULT, et A. RHEAULT. « Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, 2006, p. 307-324.

PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994, p. 130-133.

MOUVEMENTS DÉMOGRAPHIQUES ET CLASSES MULTIÂGES : UNE RÉALITÉ À GÉRER

par Christine Couture

Les mouvements démographiques que nous vivons au Québec, autant en milieu urbain qu'en milieu rural, nous placent devant des défis éducatifs auxquels il faut répondre.

En effet, la Fédération des commissions scolaires du Québec (2009) prévoit une baisse de l'effectif scolaire de 13,8 p. 100 au Québec et de 25,4 p. 100 dans la seule région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, entre 2003 et 2013. De telles prévisions peuvent avoir diverses conséquences, surtout en région, dont la fermeture de petites écoles et l'implantation de classes multiâges en milieu rural et également en milieu urbain. Les inquiétudes que génèrent de telles décisions sont palpables, non seulement dans le milieu scolaire, mais aussi dans la population en général. Ainsi, la fermeture d'une école est souvent perçue comme une menace pour la vitalité d'un milieu, alors que l'implantation de classes multiâges est vue comme un retour à l'école de rang. Les principales inquiétudes exprimées à cet égard concernent d'ailleurs le cheminement des élèves et la qualité de leurs apprentissages. On ne peut toutefois rassurer la population par une comparaison de résultats scolaires, laquelle, de toute façon, rendrait difficilement compte des multiples dimensions susceptibles d'influencer ces résultats. De façon plus globale, il faut comprendre la complexité de la situation dans laquelle les décisions se prennent, pour faire de la classe multiâge un lieu d'apprentissage stimulant plutôt que de se battre contre une réalité à gérer. Rendre compte de cette complexité est l'intention du présent article, où l'on propose d'aborder la question des mouvements démographiques, et plus particulièrement du choix de mettre en place des classes multiâges, selon le point de vue des différents acteurs concernés.

LA COMMISSION SCOLAIRE

Sur le plan purement administratif, les décideurs des commissions scolaires aux prises avec la décroissance de l'effectif scolaire ont comme responsabilité de partager les ressources disponibles en fonction de leur financement. Ce financement, encore faut-il le rappeler, est en grande partie lié au nombre d'élèves, même si des subventions sont prévues pour le maintien des petites écoles éloignées. Il importe de préciser toutefois que ces sommes ne couvrent que partiellement les coûts liés à la survie des écoles. Globalement, le financement impose des limites en termes de ratio enseignant/élèves difficile à gérer. Pour prendre leurs décisions, les administrateurs doivent tenir compte du nombre d'élèves, en plus de composer avec des principes d'équité et d'accessibilité, ce qui peut rendre l'opération complexe. En effet, sur l'ensemble du territoire d'une commission scolaire, certains services éducatifs doivent être assurés au plus grand nombre.

Pour assurer une certaine équité au regard de l'accessibilité, différents choix administratifs sont possibles : déplacement d'élèves, fermeture d'écoles, ou encore formation de classes multiâges. Lorsqu'une telle décision affecte un milieu précis, la complexité du processus qui l'a précédée est souvent difficile à saisir. Ainsi, on dénonce la fermeture d'une école, ou encore la mise en place de classes multiâges, sans comprendre vraiment ce que ces décisions permettent de maintenir en place pour l'ensemble des élèves de la commission scolaire. En contexte de décroissance, les administrateurs ont la responsabilité d'effectuer les changements en préservant l'équilibre des différents secteurs qu'ils desservent. Pour maintenir cet équilibre, ils puisent aussi à différentes ressources afin d'assurer la qualité des services.

En plus de la subvention dédiée au maintien des petites écoles éloignées, différentes sources de financement liées au plan de réussite et aux facteurs de défavorisation sont mises à contribution pour gérer la décroissance scolaire et accorder de l'aide aux enseignants. Ainsi, celles et ceux qui enseignent dans des classes multiâges disposent assez souvent de ressources professionnelles en appui à leur travail. C'est donc dire que les enfants ont la chance d'interagir avec plus d'un adulte. Il est alors possible de répondre à des besoins spécifiques, ce qui n'est pas toujours facile, même en classe régulière. Le partage des ressources est toutefois très différent d'un milieu à l'autre et il semble que les enseignants aient de la difficulté à s'y retrouver. Par conséquent, le flou relatif à la disponibilité de l'aide et à sa distribution crée un malaise face aux différentes enveloppes budgétaires dont le comité de gestion de chaque école a la responsabilité.

LES DIRECTRICES ET LES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT

La fonction de direction d'établissement a beaucoup changé ces dernières années, et plus encore celle des directrices ou directeurs de petites écoles. Particulièrement en milieu rural, il n'est pas rare qu'une seule personne ait à gérer deux ou trois écoles éloignées. En plus des déplacements et des dédoublements administratifs (en rapport avec les conseils d'établissement, les réunions de personnel et autres), l'une des difficultés vécues dans ces établissements concerne particulièrement la stabilité du personnel. En effet, le personnel est souvent composé de jeunes enseignants en attente d'un poste en milieu urbain. Par conséquent, la fonction de soutien pédagogique prend toute son importance dans ce contexte où, en plus d'avoir à gérer la complexité des classes multiâges qui y sont présentes en bon nombre, il faut aussi être attentif à la question de l'insertion professionnelle et de la formation continue des nouveaux enseignants. Une fois que la commission scolaire a affecté le personnel, la directrice ou le directeur d'établissement « assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école » (Gouvernement du Québec 2008, p. 13). En d'autres mots, cette personne voit à l'organisation des ressources humaines, matérielles et informationnelles, à la gestion du budget, à la mise en œuvre du projet éducatif et du plan de réussite, aux relations avec les parents et la communauté, à la gestion pédagogique auprès des enseignants, au suivi des élèves ainsi qu'à toutes autres tâches connexes. Elle joue donc un rôle de premier ordre lorsque vient le temps de solliciter et de mettre en place les ressources nécessaires au bon fonctionnement de l'école et des classes qui la composent. Ainsi, sa contribution est précieuse dans la recherche de solutions novatrices et, surtout, dans l'appui offert aux enseignantes et aux enseignants.

Particulièrement en ce qui concerne les classes multiâges, différentes formes de collaboration entre les enseignants peuvent être encouragées et appuyées par la direction. Pensons à la logistique qui peut faciliter les échanges et les déplacements d'élèves entre les classes, au partage de tâches, à la planification conjointe et à l'offre d'aide pédagogique. Dans le même sens, la présence d'un matériel pédagogique varié et en quantité suffisante peut également être assurée par la direction, pour faciliter le travail des enseignants en classe multiâge. Cette question est d'ailleurs cruciale, si l'on considère que trop souvent, les enseignants des classes multiâges limitent leur choix en fonction des collègues des autres classes, pour éviter que les élèves reprennent les mêmes activités d'une année à l'autre. Ce problème est amplifié lorsqu'un enseignant est le seul responsable d'une classe multiâge dans une école. La frustration qui en découle est bien légitime pour l'enseignant qui doit jongler avec de nouvelles ressources pédagogiques; sans oublier que, en contrepartie, l'aide accordée aux enseignants des classes multiâges peut elle aussi être source de tension. L'importance du rôle de concertation et de gestion pédagogique

de la direction prend alors tout son sens. Ce rôle se prolonge d'ailleurs dans les demandes à adresser aux administrateurs de la commission scolaire ainsi que dans le travail de communication à faire auprès des parents.

LES CONSEILLÈRES ET LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

En matière de soutien et d'accompagnement, les conseillers pédagogiques sont fortement sollicités par les enseignants des classes multiâges. Dans certaines commissions scolaires, certains ont d'ailleurs la responsabilité de ce dossier. Or, les balises de leur travail de soutien et d'accompagnement sont très larges et les demandes sont variées. Il est difficile, pour ces intervenants, de définir le type d'aide spécifiquement lié au contexte de la classe multiâge, puisqu'ils sont sollicités autant pour des besoins de matériel et d'organisation que pour des questions de gestion de classe, de différenciation pédagogique et d'évaluation. Le manque de stabilité du personnel enseignant attiré à ces classes ne facilite pas leur travail, puisque l'expertise qui s'y développe n'y demeure pas souvent longtemps. À la complexité du contexte de la classe multiâge, s'ajoute au travail de ces conseillers l'accompagnement des enseignants en début de carrière, relativement à leur insertion professionnelle.

Dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, la formation d'un groupe-ressource régional [2008-2009 : troisième phase d'un projet de recherche mené par une équipe de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)] nous permet de réfléchir au type d'aide et de formation requis pour accompagner les enseignants des classes multiâges. Le constat préliminaire qui se dégage d'une première rencontre, tenue à l'automne 2008, est l'importance du travail d'organisation et de planification qui doit être fait en début d'année. Devant l'abondance des tâches liées à l'organisation de la classe et à la gestion des contenus d'apprentissage, une réaction de panique envahit certains enseignants. Pour apaiser ce malaise, un travail conjoint d'organisation et de planification visant à cibler l'essentiel aide souvent à diminuer la pression ressentie. Mené en équipe-cycle, ce travail dégage des marges de manœuvre que les enseignants ne perçoivent pas toujours lorsqu'ils tentent de planifier à partir de leur matériel, plutôt qu'à partir du programme de formation. Ce travail de concertation se poursuit en ouvrant sur des questions de différenciation et d'évaluation. On espère retenir de cette expérience des pistes d'accompagnement prometteuses pour les conseillers pédagogiques.

LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS

Au quotidien, ce sont les enseignants qui ont la tâche d'assurer la qualité d'un enseignement qui, selon le contexte, peut devenir de plus en plus complexe. Notre travail mené auprès d'enseignantes du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Couture et autres 2008) nous a permis de constater l'ingéniosité de plusieurs qui, en contexte de classe multiâge, déploient toute leur créativité à la mise en place de situations d'apprentissage et de modalités d'organisation et de fonctionnement des plus innovantes. Pourtant, ce travail d'innovation que commande la situation n'est souvent pas reconnu à ce titre. De plus, les enseignants ont souvent à élaborer des projets pour financer l'aide nécessaire au bon fonctionnement de la classe. Au surplus de travail s'ajoute donc une frustration liée à la reconnaissance de la spécificité de leur contexte de travail et aux mécanismes d'aide qu'ils aimeraient se voir offrir, plutôt que d'avoir à les solliciter.

Selon nos observations, la complexité de la tâche en classe multiâge se manifeste particulièrement dans le travail de planification, d'adaptation et de création de matériel et d'outils, de gestion des apprentissages et de différenciation pédagogique. Par conséquent, le travail des enseignantes et enseignants concernés exige des compétences

professionnelles solides et une bonne maîtrise du programme de formation, ce qui est souvent difficile en début de carrière. Plusieurs enseignants déplorent aussi le manque de stabilité des équipes de travail, le peu de temps de planification dont ils disposent, les contraintes inhérentes à l'utilisation du matériel disponible dans l'école, le manque de soutien et les sollicitations à faire pour avoir de l'aide, bref, l'absence de reconnaissance de la complexité de leur tâche. Ces préoccupations sont importantes, dans le sens où elles nous aident à cibler plus précisément les difficultés liées à l'enseignement en classe multiâge et les besoins des enseignants qui en ont la responsabilité.

Considérant la complexité de la tâche en classe multiâge, n'y aurait-il pas lieu de considérer davantage les spécificités de ce contexte et d'y accorder une attention particulière, par exemple en termes de formation ou de soutien aux enseignants? Des projets particuliers pourraient même y être réalisés. Ainsi, la classe multiâge deviendrait un lieu de développement professionnel et d'innovation pédagogique stimulant, à l'instar du mouvement de l'école alternative, au Québec, qui avait fait le choix du multiâge au profit de l'élève. Cela permettrait en outre de gérer positivement le problème de la décroissance scolaire.

LES PARENTS

Les inquiétudes des parents face aux décisions administratives et pédagogiques en contexte de décroissance des effectifs scolaires sont légitimes. Ces inquiétudes se manifestent d'ailleurs fréquemment dans les médias, lorsque ces décisions se prennent. Pensons à la fermeture d'une école, ce qui, en milieu urbain ou en milieu rural, soulève bien des passions. Ces réactions montrent que l'école fait partie de la communauté et qu'elle peut même en être un levier de développement. Par conséquent, il importe de bien évaluer l'importance d'une école dans son milieu, qu'il soit question d'un quartier ou d'une petite communauté, avant de prendre la décision de la fermer.

Parmi les mesures administratives et pédagogiques possibles, celle de la classe multiâge est de plus en plus considérée, comme le démontre la recrudescence de ce mode d'organisation scolaire dans les dernières années. En milieu rural, cette mesure permet souvent de sauver l'école. Par conséquent, les parents y adhèrent plus facilement, bien que l'on s'inquiète du nombre d'années scolaires regroupées dans une même classe. Dans les très petites écoles, il n'est pas rare qu'une classe regroupe des élèves de trois, voire de quatre années. En milieu urbain, la contestation des parents est plus vive lorsqu'il est question de classe multiâge. On s'inquiète alors du travail fait auprès des élèves en difficulté ou des élèves les plus doués. Cette inquiétude montre que l'idée de l'homogénéité des groupes est fortement ancrée dans notre culture scolaire. Le grand défi à relever ici est de faire de la classe multiâge un lieu actuel d'apprentissage et de développement qui soit stimulant autant pour les élèves que pour les enseignants, en allant bien au-delà de l'image de la petite école de rang.

ET LES ENFANTS...

La connaissance du milieu scolaire, de ses modes de fonctionnement, des enseignants et des élèves contribue à construire, chez les enfants, un sentiment de sécurité souvent tributaire de celui de l'enseignant. On sait qu'un changement de classe ou d'école bouscule ce sentiment de sécurité parfois fragile; il ne s'agit donc pas de le provoquer sans raison. Cependant, on peut aussi considérer le changement comme une occasion d'ouverture qui amène à développer de nouvelles stratégies, et ce, tant chez les élèves que chez les enseignants. Cet argument est évoqué par quelques personnes témoignant de

situations qui permettent de voir comment le choix d'établir des classes multiâges tient parfois lieu d'innovation mise au profit des élèves.

Dans les petites écoles, en milieu rural, les élèves font souvent partie du même groupe, de la maternelle à la fin du primaire. Les dynamiques qui s'installent dans ces groupes sont parfois plus positives, parfois plus négatives. Lorsque la situation le permet, le mélange d'élèves de groupes différents peut être bénéfique pour un jeune, du point de vue de son développement social, lequel fait aussi partie de ses apprentissages de base. D'ailleurs, un bon climat d'apprentissage vaut certes mieux qu'une tension vécue au quotidien. Des réflexions similaires ont aussi été relevées dans des milieux urbains, où on a rencontré des enseignants du 3^e cycle soucieux de développer, chez leurs élèves, des stratégies d'adaptation et de collaboration qui leur seront utiles à l'école secondaire et dans notre société contemporaine. L'intention d'aider les élèves à gérer différents modes d'organisation, à se référer à plus d'un enseignant et à développer leur autonomie a plaidé en faveur de l'établissement de classes multiâges d'un même cycle, alors que ces élèves auraient pu être répartis selon l'organisation traditionnelle. Ainsi, deux enseignants ont plutôt choisi de se partager la responsabilité de deux classes multiâges regroupant des élèves de 3^e cycle. C'est donc dire que la classe multiâge n'est pas qu'un compromis administratif; elle peut aussi être un choix fait au nom de la qualité des apprentissages des élèves.

Si l'on considère les différences des élèves comme une richesse, plutôt que comme des embûches au développement de chacun, la classe multiâge peut devenir un lieu d'apprentissage stimulant et adapté aux élèves. L'enseignant qui y travaille n'a d'autre choix que de tenir compte des différences toujours présentes, quel que soit le type d'organisation. Ainsi, l'idée d'adapter les situations d'apprentissage et de répondre à des besoins variés est déjà bien établie dans ce type d'organisation. De plus, les exemples de collaboration professionnelle qui s'y développent nous permettent de croire que le contexte est même favorable à la mise en place de groupes de besoins spécifiques et de projets novateurs. Le contexte de la classe multiâge suppose certes de nouvelles stratégies d'intervention, lesquelles sont en émergence dans plusieurs milieux scolaires, sans que l'on en perçoive encore tout le potentiel. Notre défi est de les découvrir et de les diffuser, afin que la classe multiâge ne soit plus perçue uniquement comme un compromis administratif, mais aussi comme un choix pédagogique profitable pour l'élève.

PISTES DE RÉFLEXION

La gestion de la décroissance de l'effectif scolaire peut être vue sous deux angles : celui d'un retour en arrière qui nous oblige à recourir à des pratiques d'autrefois, ou encore, celui d'une obligation d'innovation qui nous amène à inventer ensemble des façons de faire actuelles permettant d'assurer un enseignement de qualité à tous les élèves. À cette fin, différentes questions se posent au regard des classes multiâges :

- Comment assurer une certaine stabilité dans nos établissements scolaires, pour faire en sorte que l'expertise qui se développe dans les classes multiâges soit réinvestie et partagée?
- Comment tenir compte des spécificités de la tâche d'enseignement en classe multiâge dans la distribution des ressources?
- Comment accompagner et soutenir les enseignants des classes multiâges, lesquels sont souvent en début de carrière?

- Comment gérer le matériel pédagogique disponible, afin d'éviter les redondances tout en assurant aux enseignants des classes multiâges une certaine stabilité quant au matériel qu'ils utilisent?
- Quels types de collaboration faut-il mettre en place pour répondre à la grande diversité des besoins des élèves?

Ces quelques questions interpellent tous les acteurs de nos organisations scolaires, incluant les instances ministérielles, et soulignent l'importance d'intégrer les considérations pédagogiques aux raisons administratives dans les prises de décisions relatives à la décroissance scolaire. Au-delà de la dénonciation mutuelle, il faut voir comment on peut agir ensemble pour innover dans les classes multiâges et en dégager des modèles d'intervention inspirants pour les enseignants qui ont la responsabilité des futurs citoyens. Puisque les classes multiâges semblent être incontournables dans le contexte sociodémographique actuel, peut-être avons-nous avantage à chercher des façons de faire efficaces plutôt qu'à dénoncer la situation. Gérée autrement, cette situation pourrait avoir d'autres conséquences dans des quartiers urbains et dans des villages du Québec.

Merci à l'équipe de recherche, composée de Stéphane Allaire, Nadia Cody, Manon Doucet, Pascale Thériault et Nicole Monney, de l'UQAC, qui travaille depuis 2006 à découvrir des pistes d'intervention prometteuses en classe multiâge.

Merci aux organismes qui soutiennent ce travail : la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi, le Consortium régional de recherche en éducation, les quatre commissions scolaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, ainsi que la Direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

M^{me} Christine Couture est professeure et directrice de la maîtrise en éducation au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COUTURE, C. et autres. *L'intervention éducative en classe multiâge : des pratiques à découvrir – Pistes d'intervention issues de la pratique d'enseignantes du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, rapport de recherche, GRIR – UQAC, 2008.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC. *Fluctuations des clientèles scolaires*, 2009.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement – Les orientations et les compétences professionnelles*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008.

TEXTES HORS DOSSIER

LA VIDÉOCONFÉRENCE, UNE VALEUR AJOUTÉE AU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

par Guy Lusignan

Depuis plusieurs années maintenant, les technologies de l'information sont de plus en plus utilisées dans les écoles. Des enseignants tentent diverses expériences, au grand bonheur de leurs élèves. Avec le développement technologique dans le domaine des communications, la vidéoconférence, longtemps réservée au secteur privé, fait maintenant son entrée dans les écoles. *Vie pédagogique* a assisté à une séance de vidéoconférence et rencontré les principaux intervenants impliqués¹ dans l'implantation de cet outil à l'école des Hauts-Sommets, de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.²

DÉROULEMENT DE LA VIDÉOCONFÉRENCE

C'est dans une classe de français de deuxième secondaire que la vidéoconférence se déroule. Une trentaine d'élèves attendent avec impatience que la communication soit établie. Avec raison. Ce matin-là, pour la première fois cette année, ils communiqueront avec des élèves d'une école secondaire américaine de l'État de New-York qui apprennent le français. La vidéoconférence se déroulera en direct et *en français*, et tous les participants pourront se voir et s'entendre. Leurs échanges porteront sur la politique canadienne et américaine. L'expérience a lieu deux jours après les élections fédérales canadiennes et trois semaines avant les élections américaines.

Quelques minutes avant le début des présentations, les techniciens en informatique des deux écoles communiquent pour régler les derniers détails techniques. Une fois la communication bien établie, les enseignants se saluent et on voit apparaître sur le tableau interactif *Smart Board* l'enseignant américain entouré de ses élèves. Puis, les élèves américains commencent à présenter les principales idées des deux partis politiques américains. Sur le tableau interactif, on peut les voir, tout comme eux verront les élèves québécois. Par la suite, Vincent, Vanessa, Alexce, Laurence, Charlotte et Kathryne prennent la parole à tour de rôle pour résumer les idées maîtresses des partis politiques canadiens. Après ces présentations, Catherine donne son opinion sur les élections en général et fait part, en français, des résultats des élections canadiennes; les enseignants interviennent ensuite pour conclure. L'expérience aura duré environ 30 minutes.

L'ORIGINE DU PROJET ET SA MISE EN OEUVRE

Francine Marie Birtz est à l'origine de l'utilisation de la vidéoconférence en classe, à l'école des Hauts-Sommets. Consciente que l'informatique est de plus en plus présente dans l'environnement des élèves et constatant depuis un certain temps déjà que leur intérêt pour l'apprentissage, particulièrement chez les garçons, était plus difficile à susciter, elle a jugé essentiel d'intégrer davantage les TIC dans son enseignement. Pour cette raison, elle a cru que les élèves seraient intéressés à

correspondre en français avec des élèves d'autres pays. Elle a alors cherché des correspondants, en utilisant plusieurs ressources, dont celles que propose la Fédération des syndicats de l'enseignement [<http://www.fse.qc.net/>]. Un enseignant de la Californie a manifesté son intérêt, mais il désirait que la communication entre les élèves se fasse par le biais de la vidéoconférence. Comme l'école n'avait pas l'équipement nécessaire, le projet n'a pas eu de suite. Toutefois, l'idée a germé et l'école s'est procuré le matériel informatique approprié. Plusieurs démarches ont été nécessaires, mais avec l'appui indéfectible de la direction de l'école et le travail du conseiller pédagogique en informatique, une fois franchi l'obstacle de la sécurité des communications, la commission scolaire a donné son aval à l'expérimentation de la vidéoconférence. Une deuxième recherche de correspondants a été fructueuse, car un enseignant de français d'une école secondaire de l'État de New York s'est montré intéressé à participer à l'expérience.

Les premières discussions avec l'enseignant américain ont eu lieu dès juin 2007. Les appels téléphoniques et les courriels se sont succédé, d'abord pour établir les attentes réciproques, puis pour concevoir et élaborer le projet qui a abouti à la première vidéoconférence en mars 2008. Les élèves avaient alors échangé sur le thème de l'effet de serre et des changements climatiques. L'expérience ayant été appréciée des deux côtés de la frontière, les enseignants ont décidé de la poursuivre durant l'année scolaire 2008-2009.

Pour Francine Marie, la vidéoconférence à laquelle *Vie pédagogique* a assisté était donc sa deuxième expérience de communication visuelle et auditive en direct avec des élèves américains. Au cours de l'année 2008-2009, trois vidéoconférences sont prévues avec la même classe américaine.

Quant au temps à consacrer pour réaliser un tel projet, il faut admettre que plusieurs heures sont nécessaires. Cela demande plus de temps que pour préparer un cours où il n'y a pas autant d'intervenants ni d'aspects techniques, mais cela en vaut la peine, assurent Francine Marie Birtz et Alexandre Bacon. De plus, l'expérience exige un niveau élevé de confiance, à cause du nombre élevé d'intervenants. Toutefois, l'exploration de telles avenues pédagogiques nouvelles semble un élément important pour susciter davantage l'intérêt des jeunes et leur ouverture sur le monde.

LES ASPECTS TECHNIQUES DE LA VIDÉOCONFÉRENCE ET LE RÔLE DE LA DIRECTION

La direction de l'école et les enseignants qui ont expérimenté la vidéoconférence sont d'avis que la collaboration de Frédéric Giguère, le technicien en informatique à l'emploi de l'école, était indispensable. Sans lui, l'expérience aurait été difficile, sinon impossible à réaliser. En effet, en période d'implantation, il reste beaucoup d'éléments techniques à maîtriser. Les enseignants et les utilisateurs des deux écoles doivent se familiariser avec le logiciel éducatif de communication Portail Édu-groupe, qui comprend une option de vidéoconférence. La commission scolaire a acquis un serveur de vidéoconférence permettant de créer une interface avec le portail Édu-groupe qui assure l'entière sécurité des communications par Internet. Précisons que la présence d'un tableau interactif comme celui que l'on trouve dans la classe de Francine Marie n'est pas obligatoire pour effectuer une vidéoconférence. Comme le précise René Bélanger, conseiller pédagogique en informatique, tous les ordinateurs couplés à un projecteur multimédia peuvent être utilisés. Pour Frédéric Giguère, il va de soi qu'au début de toute implantation, les enseignants ont besoin d'un soutien technique sur le plan informatique et que plusieurs tests techniques doivent être faits au préalable. Toutefois, il croit qu'avec de la formation et quelques expériences additionnelles, les enseignants pourront très bien se débrouiller sans qu'il soit obligé d'être présent en classe. C'est une question de temps.

Une telle expérience ne pourrait avoir lieu sans l'appui de la direction, qui a investi dans l'achat de matériel, prévu du temps pour que le technicien collabore au projet, revu la grille horaire de Francine Marie de manière qu'elle puisse donner ses 27 heures de cours dans le local équipé du tableau interactif et rendu disponibles toutes les ressources nécessaires.

DES RAISONS POUR UTILISER LA VIDÉOCONFÉRENCE EN CLASSE DE FRANÇAIS

Pour Francine Marie Birtz, la vidéoconférence est un outil de plus pour susciter la motivation des élèves et donner davantage de signification à un projet de communication orale. De plus, la vidéoconférence permet une ouverture sur le monde et favorise une rencontre avec d'autres cultures. Selon René Bélanger, la valeur ajoutée de la vidéoconférence se situe principalement dans l'intention de communication. L'élève ne travaille pas uniquement pour être évalué. Ainsi, dans l'expérience réalisée ce matin-là, il se rend compte de l'importance d'ajuster sa prononciation, son débit et son vocabulaire, pour que ses interlocuteurs soient capables de le comprendre. Cela a un impact réel sur sa compréhension des différents volets de la compétence à communiquer oralement.

Julie Lamonde, directrice adjointe responsable du 1^{er} cycle, fait bien ressortir l'aspect positif de la vidéoconférence, particulièrement au fait d'être en direct. Cette situation pose un défi supplémentaire aux élèves et ils doivent consacrer davantage de temps à la préparation de leur présentation orale. En effet, ils veulent bien paraître, car ils sont conscients d'être les représentants de leur classe, de leur école et du Québec. Cet aspect de l'utilisation de la vidéoconférence a un effet certain sur la qualité de la préparation de l'exposé oral. De plus, leur prestation révèle bien leur niveau de compétence en langue orale.

Francine Marie Birtz n'est pas la seule enseignante de l'école à utiliser ce moyen. Convaincu de la valeur ajoutée de la vidéoconférence pour les élèves, Alexandre Bacon, enseignant d'économie en cinquième secondaire, l'a utilisée au printemps 2008. Comme l'un des modules du programme porte sur les pays en voie de développement, il trouvait intéressant que ses élèves puissent entendre parler de cette thématique par une personne qui vit dans l'un de ces pays. Il a alors demandé à une Québécoise qui travaille en Tunisie pour la Banque africaine de développement si elle acceptait d'entrer en contact avec ses élèves par le biais de la vidéoconférence. Cette personne ayant donné son accord, après quelques essais techniques, la vidéoconférence a eu lieu. Participant également à l'expérience, un Tunisien qui avait déjà étudié en administration au Québec a fait une présentation des enjeux auxquels font face les pays en voie de développement et, connaissant bien les deux sociétés sur le plan économique, il en a fait ressortir les différences et il a donné des exemples précis concernant certains aspects tels que l'analphabétisme, les soins de santé, le chômage et le taux de décrochage scolaire. Les informations qu'il apportait étaient basées sur des données factuelles. Il pouvait nuancer les données statistiques et mettre en évidence, par ses commentaires, les aspects importants. Pour Alexandre Bacon, contrairement aux manuels qui présentent des informations souvent théoriques, la vidéoconférence a permis aux élèves de communiquer avec un spécialiste qui leur transmettait des informations en direct, beaucoup plus détaillées et personnalisées. L'enseignant considère que la vidéoconférence a été un moyen complémentaire qui permettait de coller davantage à la réalité.

L'AVENIR DE LA VIDÉOCONFÉRENCE À L'ÉCOLE ET À LA COMMISSION SCOLAIRE

Toutes les personnes rencontrées croient que les projets actuellement réalisés à l'école par Francine Marie et Alexandre auront un effet d'entraînement à long terme sur les autres enseignants. Cet impact est d'autant plus prévisible que le

contexte actuel se prête à une utilisation accrue de la vidéoconférence dans les classes. En effet, le directeur de l'école, Dominic Bertrand, croit fermement à l'utilisation de l'informatique dans le processus d'enseignement-apprentissage et il encourage toutes les initiatives en ce sens. De plus, la présence dans l'école de 250 ordinateurs, de trois laboratoires de 33 postes chacun, d'une dizaine de projecteurs multimédias et d'une vingtaine d'ordinateurs portables mis à la disposition des enseignants pourra soutenir les projets de ceux qui souhaitent utiliser la vidéoconférence. En outre, il existe un programme d'études régional en informatique qui a un pouvoir d'attraction important, surtout auprès des garçons. En effet, à l'école des Hauts-Sommets, pour 32 places disponibles, 80 élèves dont 90 % de garçons ont fait une demande d'admission à ce programme. Un autre élément qui joue en faveur d'un recours plus fréquent à la vidéoconférence est qu'il y a de plus en plus d'enseignants qui se présentent aux sessions de formation pour apprendre à utiliser le tableau interactif. Aux dires de René Bélanger, lors de ces formations, les enseignants voient les nombreuses applications qu'ils pourraient faire dans leur classe. Finalement, la commission scolaire a mis en place un réseau de responsables informatiques dans chacune des écoles et leur formation se fera de plus en plus par la vidéoconférence. On peut croire que les enseignants disposent maintenant du soutien, de l'encouragement et de l'infrastructure nécessaires pour explorer davantage cette avenue.

D'ailleurs, au cours des rencontres avec les intervenants, plusieurs ont aussi constaté qu'il était possible d'utiliser davantage la vidéoconférence entre des classes de leur commission scolaire ou avec des classes d'autres régions du Québec, du Canada ou d'autres pays. Alexandre Bacon, par exemple, évoquait la possibilité d'utiliser la vidéoconférence pour traiter de questions touchant les accents régionaux, les conditions de travail, les événements culturels ou d'autres sujets.

LA PERCEPTION QU'ONT LES ÉLÈVES DE LA VIDÉOCONFÉRENCE

Paul-Yong et Mikaël ont formé une équipe lors de la première vidéoconférence sur les changements climatiques, au printemps 2007. Pour eux, le caractère de nouveauté de la vidéoconférence a été très motivant. L'occasion de donner leur opinion aux élèves américains et de tenter de les influencer les a amenés à porter une attention particulière à la préparation de leur présentation. Ils croient que la vidéoconférence devrait être utilisée plus souvent, pour la majorité des matières scolaires.

Pour Vanessa, Alexce, Laurence, Charlotte et Kathryne, qui venaient tout juste de terminer leur présentation sur la politique canadienne, la vidéoconférence a été une expérience formidable qu'elles ont hâte de revivre et elles souhaitent que d'autres enseignants utilisent cet outil de communication. Elles comprennent que la préparation des présentations doit être plus soignée, car ces communications dépassent les frontières de la classe. D'autre part, la vidéoconférence a un impact positif sur le climat de classe, car tous les élèves sont conscients de l'importance de l'événement. Dans ce cas précis des présentations sur la politique canadienne, les élèves avaient la responsabilité de transmettre des informations justes. En outre, un effet un peu inattendu de cette expérience s'est manifesté, à savoir que les cinq jeunes filles qui l'ont vécue se disaient maintenant plus intéressées par la politique canadienne et elles avaient hâte de connaître les résultats des élections américaines.

CONCLUSION

Les progrès des technologies de la communication permettent aux enseignants d'explorer de nouvelles avenues avec leurs élèves. Parmi celles-ci, la vidéoconférence apparaît aux intervenants rencontrés comme une approche pédagogique à valeur

ajoutée à plusieurs égards, entre autres l'intérêt qu'elle suscite chez les élèves, l'authenticité des situations de communication et l'ouverture sur le monde. Avec l'appui de la direction de l'école, du conseiller pédagogique et du technicien en informatique, sans oublier la collaboration exemplaire des élèves, des enseignants ont su créer un environnement propice au développement des compétences. On ne peut que souhaiter que des expériences similaires se réalisent en plus grand nombre, au bénéfice des enseignants et des élèves.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation

¹ Francine Marie Birtz, enseignante de français en 2^e secondaire; Alexandre Bacon, enseignant de français et d'économie en 5^e secondaire; Dominic Bertrand, directeur de l'école; Julie Lamonde, directrice adjointe du premier cycle; Frédéric Giguère, technicien en informatique; René Bélanger, conseiller pédagogique en informatique.

² La vidéoconférence a eu lieu le 16 octobre 2008.

LA FORMATION DE BASE COMMUNE : UNE RÉPONSE ÉDUCATIVE AU BESOIN D'APPRENDRE DES ADULTES PEU SCOLARISÉS

par Denise Beauchesne et Hélène Turmel

[...] il faut non seulement enseigner aux adultes en s'adressant à eux en tant qu'adultes, mais il faut aussi que le contenu même des apprentissages soit adapté à la réalité des adultes d'aujourd'hui (MEQ 2002, p. 10).

Considérant que 1,5 million de personnes âgées de 15 à 64 ans ne détenaient pas de diplôme et avaient fréquenté l'école moins de 13 années, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ 2002) faisait le constat suivant : un nombre insuffisant d'adultes peu scolarisés poursuivent des activités de formation.

Étant donné ce phénomène social d'importance et le contexte du renouvellement du curriculum de formation au secteur adulte, il apparaît prioritaire de donner accès à une formation de base de qualité qui tienne compte de la complexité des rôles que chaque adulte doit aujourd'hui assumer au sein de la société québécoise. Dans le contexte des travaux entourant le renouvellement du curriculum à l'éducation des adultes, une attention particulière a donc été accordée à la définition de ce qui se présente maintenant comme la formation de base commune (FBC).

Le nouveau curriculum en FBC sera implanté en juillet 2009 dans les centres d'éducation des adultes de toutes les commissions scolaires du Québec, ce qui soulève plusieurs questions : Quels sont les changements qu'il entraînera? Comment sera-t-il vécu au quotidien? Quelles seront les difficultés liées à son implantation? Quelles conditions devrait-on mettre en place pour faciliter cette opération? Des intervenantes et des intervenants du Centre Louis-Jolliet, de la Commission scolaire de la Capitale, peuvent déjà répondre à ces questions, puisqu'ils ont accepté d'expérimenter les nouveaux cours de la formation de base commune depuis septembre 2007.

LE NOUVEAU CURRICULUM DE LA FORMATION GÉNÉRALE DE BASE

Dans le nouveau curriculum, la formation générale de base (FGB) comprend la formation de base commune (FBC), la formation de base diversifiée (FBD) et les formations en intégration sociale (IS), intégration socioprofessionnelle (ISP), la francisation, etc. La formation de base commune couvre l'alphabétisation, le présecondaire et le 1^{er} cycle du secondaire (1^{re} et 2^e secondaire). La formation de base diversifiée (FBD) s'applique aux 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire. Pour l'instant, le nouveau curriculum touche la formation en alphabétisation, le présecondaire et le 1^{er} cycle du secondaire.

Les buts essentiels de cette formation sont de rehausser les compétences de l'adulte, de favoriser son autonomie dans l'exercice de ses rôles sociaux ainsi que de collaborer à son épanouissement personnel, intellectuel et culturel.

La poursuite de ces buts s'est traduite dans la rédaction de 60 cours représentant près de 4 000 heures de formation, regroupés en 13 programmes d'études et 5 domaines d'apprentissage :

- le domaine de l'univers social
- le domaine de la vie professionnelle
- le domaine du développement personnel
- le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie
- le domaine des langues

Tous les cours ont pour objectif de traiter avec compétence différentes situations de vie qui sont présentes dans les quatre domaines généraux de formation suivants :

- le monde du travail
- la santé et le mieux-être
- la citoyenneté
- l'environnement et la consommation

Dans le programme de la formation de base commune, plusieurs compétences ont été sélectionnées en raison de leur rôle dans le traitement de situations courantes dans la vie de l'adulte. On parle ici de compétences polyvalentes, soit des savoir-agir qui interviennent dans de nombreuses situations et qui assurent le traitement partiel de ces dernières. Les compétences polyvalentes sélectionnées en formation de base commune sont considérées comme des ressources, au même titre que les savoirs essentiels. Elles peuvent varier d'un cours à l'autre. Ce sont : agir avec méthode, communiquer, coopérer, exercer sa créativité, exercer son sens critique et éthique et raisonner avec logique.

L'IMPLANTATION DES COURS DE LA FBC AU CENTRE LOUIS-JOLLIET ET LES CONDITIONS ESSENTIELLES POUR ASSURER LE SUCCÈS DE LA DÉMARCHE

Depuis juillet 2008, le ratio élèves/enseignant est passé de 26 à 15, ce qui a facilité la mise en place des nouveaux cours. Actuellement, le Centre Louis-Jolliet offre à 16 groupes d'adultes, selon ce ratio et à raison de dix heures par semaine, des cours d'anglais, de français et de mathématiques en formation de base commune. Les enseignantes et les enseignants travaillent en collaboration. Dans les faits, à la nouvelle équipe formée de quinze personnes, s'ajoutent des enseignantes en adaptation scolaire et sociale et en informatique, pour faciliter l'apprentissage des adultes en difficulté et favoriser l'intégration des technologies.

Il ne fait aucun doute que certaines conditions sont essentielles pour réussir l'implantation du nouveau curriculum. La formation du personnel est l'une de ces conditions. Pour ce faire, au Centre Louis-Jolliet, à l'automne 2007, le personnel enseignant impliqué dans la FBC a reçu 32 heures de formation portant notamment sur le changement, les nouveaux concepts, les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation. Parallèlement à ce travail d'implantation dans les classes, la conseillère pédagogique et un enseignant de français ou de mathématiques ont entrepris une tournée de sensibilisation qui visait l'ensemble du personnel du centre.

Une formation portant sur le renouveau pédagogique et une présentation du travail du personnel enseignant engagé dans l'implantation ont également été faites, de façon que les enjeux de ce renouveau pédagogique soient compris et partagés par tous. Tous ces changements exigent de la part du personnel enseignant une grande capacité d'adaptation, la motivation à

apprendre et la volonté d'être proactif en classe. En ce sens, il apparaissait important que tous les membres du personnel se sentent concernés par le changement.

La direction du centre a aussi prévu des conditions facilitantes pour les enseignantes et enseignants de la FBC : ces derniers enseignent seize heures par semaine – au lieu des vingt heures normalement prévues – afin de mieux préparer les activités d'enseignement. Les sept heures de tâche complémentaire ont également été consacrées à des activités de développement pédagogique. En classe, les enseignantes et enseignants ont travaillé en tandem avec l'enseignante en adaptation scolaire et sociale. Cette collaboration a été précieuse, car elle a simplifié la tâche des enseignants de la FBC et permis d'assurer un meilleur suivi des adultes en formation. Le changement provoque souvent une certaine résistance, et ce, autant du côté des professionnels que chez les adultes en formation. La sensibilisation, de solides outils, le travail d'équipe et un soutien constant ont donc représenté des conditions essentielles de réussite.

Le nouveau curriculum propose aux enseignantes et aux enseignants d'avoir recours à une diversité de moyens d'enseignement (enseignement magistral, travail d'équipe ou par projet, etc.). Le traditionnel cahier d'exercices est mis de côté et les cours sont donnés de façon à aborder les savoirs essentiels et les compétences polyvalentes nécessaires au traitement de situations de vie que rencontrent les adultes en formation. Certains d'entre eux ont de la difficulté à s'adapter à cette nouvelle manière d'apprendre. Le fait de tourner une page et de compléter un cahier d'exercices donnait l'impression de progresser. Toutefois, l'expérimentation permet déjà de constater que ces nouvelles manières de faire favorisent des apprentissages plus significatifs et plus stables.

L'un des défis importants à relever est celui de l'élaboration du matériel pédagogique. Tout doit être construit : les situations d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les situations d'évaluation en aide et en sanction. Pour l'instant, il n'y a pas de manuels ou de cahiers d'exercices disponibles pour donner les cours. Sans ces supports, la tâche d'enseignement s'avère plus difficile.

Les enseignantes et les enseignants font face à une autre difficulté majeure, soit celle de l'absence d'un outil diagnostique qui permette le regroupement des adultes en tenant compte de leurs acquis et de leurs difficultés.

Dans ce contexte, ils doivent gérer l'enseignement de plusieurs sigles de cours simultanément dans un même groupe. Par conséquent, l'enseignement magistral et par petits groupes, approches privilégiées en FBC, est concrètement très difficile à réaliser. Pour faciliter la formation de groupes stables, le Centre Louis-Jolliet a prévu des entrées en formation aux dix semaines. Cette mesure demande toutefois énormément d'organisation et de suivi de la part des différents intervenants.

EN CONCLUSION

Au Centre Louis-Jolliet, l'expérience volontaire d'implantation du nouveau curriculum de la formation de base commune illustre bien la nécessaire collaboration de toutes les personnes concernées, soit les intervenantes et les intervenants ainsi que les adultes en formation. Le plus grand défi qui se pose alors à tout le personnel de l'éducation des adultes demeure sans doute celui de rejoindre les adultes faiblement scolarisés dans leur réalité, de leur transmettre le goût d'apprendre, de les soutenir adéquatement dans l'exercice de leurs différents rôles sociaux et, par-dessus tout, de leur communiquer le désir de poursuivre leur formation tout au long de leur vie.

M^{me} Denise Beaugesne est conseillère pédagogique au Centre Louis-Jolliet, de la Commission scolaire de la Capitale et M^{me} Hélène Turmel est doctorante en éducation et enseignante au Centre Saint-Michel, à Sherbrooke.

DÉMARCHE DE PLANIFICATION ET DE CONSTRUCTION DU BILAN DE FIN DE CYCLE AU REGARD DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

par Claude Robillard

Le Service des ressources éducatives au secondaire de la Commission scolaire des Affluents a produit une série de documents concernant la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise pour les enseignants du secondaire. Il s'agit de documents d'accompagnement pour l'évaluation, de planifications globales, de situations d'apprentissage et d'évaluation et d'outils pour la prise d'information, pour la construction du jugement et le bilan de fin de cycle. Conformément à l'article 30.1 du nouveau régime pédagogique¹ (dans lequel il est mentionné que l'on doit faire des commentaires sur les apprentissages effectués par l'élève pendant la période visée, relativement à une ou des compétences transversales, suivant les normes et modalités d'évaluation des apprentissages approuvées par le directeur de l'école en vertu du paragraphe 4 de l'article 96.15 de la Loi), j'ai proposé à la directrice de l'école secondaire Le Prélude, à Mascouche, un projet portant sur une démarche de planification et de construction du bilan de fin de cycle, au regard des compétences transversales. Ce projet s'adressait à tous les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire. Un plan de mise en œuvre de la démarche fut proposé aux enseignantes et aux enseignants lors d'une rencontre, en juin 2006. Les deux objectifs visés étaient de planifier l'étalement d'une, de plusieurs ou de l'ensemble des compétences transversales en relation avec les différentes disciplines scolaires sur la période couvrant les deux années du 1^{er} cycle du secondaire, ainsi que d'élaborer un cadre de production d'un bilan de fin de cycle. Mon rôle consistait à accompagner les enseignants dans cette démarche. Ces derniers ont accepté de la vivre selon le plan établi, en apportant quelques modifications à l'échéancier.

La première rencontre s'est tenue le 25 août 2006, alors que tous les enseignants étaient présents. Elle avait pour objectif l'appropriation de la structure et du contenu du Programme de formation de l'école québécoise, de certaines dispositions du régime pédagogique en rapport avec le projet, ainsi que de la démarche et des étapes de celui-ci.

La deuxième rencontre a eu lieu le 12 septembre suivant. Elle a permis aux enseignants de s'approprier les compétences transversales, à partir du texte inclus au chapitre 3 du programme de formation. Par la suite, les participantes et participants ont présenté quelques exemples d'intégration dans une situation d'apprentissage et d'évaluation disciplinaire. À partir d'une grille portant sur des critères de sélection des compétences transversales, ils ont évalué la portée et la pertinence de toutes ces compétences pour leur milieu. Ils ont compilé les réponses de toutes les équipes et ont analysé les résultats. Des hypothèses furent avancées quant aux compétences transversales à retenir à des fins de planification, d'enseignement et d'évaluation.

| Les compétences transversales | Critères de sélection | | | | |
|---|--|---|---|------------------------------------|---------------------------|
| | Essentielle, voire incontournable, dans l'apprentissage des élèves | Très grande proximité avec les compétences de ma discipline | Facilement intégrable dans les situations d'apprentissage | Facilement observable et évaluable | Observations ou remarques |
| <i>Exploiter l'information</i> | | | | | |
| <i>Résoudre des problèmes</i> | | | | | |
| <i>Exercer son jugement critique</i> | | | | | |
| <i>Mettre en œuvre sa pensée critique</i> | | | | | |
| <i>Se donner des méthodes de travail efficaces</i> | | | | | |
| <i>Exploiter les technologies de l'information et de la communication</i> | | | | | |
| <i>Coopérer</i> | | | | | |
| <i>Actualiser son potentiel</i> | | | | | |
| <i>Communiquer de façon appropriée</i> | | | | | |

Au cours de la troisième rencontre, le 25 octobre, les enseignants ont approfondi davantage leur réflexion à partir des résultats obtenus au regard des critères pour la sélection des compétences transversales. Cette réflexion s'est poursuivie au sujet des éléments observables liés à chaque critère d'évaluation des compétences présentées dans un document et des textes portant sur le chapitre 3 du programme de formation, ainsi que d'une deuxième grille portant sur d'autres critères de sélection.

| Autres critères de sélection | Compétences transversales | | |
|--|---|-------------------------------|------------------|
| | À retenir pour le bilan de fin de cycle | À retenir pour l'enseignement | À ne pas retenir |
| ▪ Pour la contribution à... | | | |
| ▪ l'instruction de l'élève | | | |
| ▪ la socialisation de l'élève | | | |
| ▪ la qualification de l'élève | | | |
| ▪ la poursuite des études selon des voies diversifiées | | | |
| ▪ la préparation au marché du travail | | | |

Cette démarche a permis d'identifier les compétences transversales qui sollicitent d'autres compétences transversales. Il a été observé que plusieurs des neuf compétences sont concomitantes et sont inclusives dans les pratiques pédagogiques. De plus, plusieurs de celles-ci se rapprochent davantage des compétences disciplinaires, et certaines autres sont exploitables quotidiennement. Pour bon nombre d'enseignants, deux d'entre elles sont difficilement observables : *Actualiser son potentiel* et *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*.

Les participants décidèrent de reconnaître que toutes les compétences transversales devaient être développées à travers les situations d'apprentissage et d'évaluation disciplinaires. De plus, les compétences retenues à des fins d'évaluation en cours de cycle et pour le bilan étaient les suivantes : *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Communiquer de façon appropriée*.

Le 13 novembre 2006, à partir d'une présentation du chapitre 7 du Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire et d'un document de travail portant sur des planifications globales pour toutes les disciplines, les enseignants ont analysé quelques hypothèses de répartition des compétences transversales qui avaient été retenues. Par la suite, chaque hypothèse était justifiée pour la prise de décision. Il a donc été convenu que les deux compétences transversales retenues seraient développées dans toutes les disciplines et durant les deux années du cycle. Également, les résultats de l'évaluation de ces compétences seraient communiqués aux parents à quelques reprises durant le cycle, soit à la mi-année, au bilan provisoire, ainsi qu'au bilan de fin de cycle. De plus, on s'est entendu sur le fait que la construction du jugement serait adaptée au nouveau bulletin scolaire. Finalement, les enseignants ont mis au point deux outils d'évaluation, après analyse des éléments observables liés aux critères d'évaluation des deux compétences transversales retenues et selon la procédure présentée au chapitre 1 du cadre de référence du MELS.

| Grille d'analyse des outils d'évaluation | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Critères pour l'approbation des outils d'évaluation | Outils d'évaluation proposés | | | |
| | Outil 1 | Outil 2 | Outil 3 | Outil 4 |
| Les critères d'évaluation sont ceux du programme de formation. | Oui () Non () |
| Les éléments observables : <ul style="list-style-type: none"> • sont cohérents avec les critères d'évaluation; • se rapportent à une production, à une démarche, à un savoir-être, à un savoir, à un savoir-faire, etc.; • sont libellés dans un court texte; sont faciles à comprendre (clarté du texte); • sont observables ou mesurables; • et chaque élément est spécifique par rapport aux autres éléments. | Oui () Non () Oui () Non () | Oui () Non () Oui () Non () | Oui () Non () Oui () Non () | Oui () Non () Oui () Non () |
| Le niveau d'exigence est précisé. Il peut être de l'ordre : <ul style="list-style-type: none"> • du nombre de critères ou d'éléments observables ciblés selon l'étape ou l'année visée à atteindre par les élèves. | Oui () Non () |
| L'outil contient toutes les informations pour permettre de contextualiser la compétence : <ul style="list-style-type: none"> • dans le temps; • par rapport au groupe; • par rapport à l'identification des SAE concernées; • prévoit un espace pour des commentaires (forces et défis); • contient d'autres renseignements (à préciser dans la colonne correspondante). | Oui () Non () Oui () Non () | Oui () Non () Oui () Non () | Oui () Non () Oui () Non () | Oui () Non () Oui () Non () |
| L'outil est commode, facilement utilisable et gérable dans le temps selon le ou les utilisateurs. | Oui () Non () |

Le 31 janvier 2007, les enseignantes et les enseignants ont présenté des propositions d'outils d'évaluation. En référence à la grille d'analyse illustrée ci-après, ils ont analysé les outils présentés pour les fins d'approbation. Il s'agissait de vérifier la concordance entre les éléments propres à chaque outil et les critères d'approbation. À la suite de cette analyse, les équipes ont dû réviser les outils pour les rendre conformes aux critères.

Une sixième et dernière rencontre s'est tenue le 30 avril 2007. Deux propositions concernant la collecte et la transmission des traces pour la construction du jugement et la notation aux bulletins et au bilan de fin de cycle ont été présentées. Après avoir analysé les données et échangé sur les avantages et les inconvénients des deux propositions, les enseignants ont adopté une démarche basée sur les deux principes suivants :

- impliquer tous les enseignants;
- répartir équitablement les groupes d'élèves entre les enseignants concernés.

Les résultats de cette démarche sont, d'une part, que deux outils d'évaluation ont été adoptés. D'autre part, on a retenu les éléments suivants pour la construction du jugement et la consignation des résultats dans les bulletins et le bilan de fin de cycle :

- Le nombre total des élèves de chacune des années du cycle serait divisé par le nombre d'enseignants de l'année concernée;
- Chaque enseignant aurait un groupe d'élèves dont il serait responsable concernant l'évaluation des deux compétences;
- Les élèves disposeraient d'une feuille (format lettre recto verso), insérée dans un cartable, un portfolio ou un passeport en format paysage plié en deux, lequel contiendrait les informations suivantes : les grilles des deux compétences transversales, l'identification des disciplines et des étapes, ainsi que des espaces pour que tous les enseignants puissent y consigner les cotes;
- Le document de consignation serait le même pour les deux années du cycle;
- Les enseignants seraient regroupés en dyade en ce qui concerne la construction du jugement pour chacun des élèves de leur liste respective;
- Pour les cas litigieux, les autres intervenants de l'école seraient invités à participer à la construction du jugement.

Pour faciliter cette démarche, qui s'enclencherait dès le début de la prochaine année scolaire, les enseignants ont demandé de pouvoir former des groupes fermés en 1^{re} et 2^e secondaire et d'amener les enseignants de 1^{re} année à suivre leurs élèves en 2^e [cycle d'apprentissage pluriannuel (*looping*)].

Le degré de satisfaction des enseignantes et des enseignants a été mesuré à l'aide d'un formulaire d'évaluation qui leur a été distribué au terme de la dernière journée de rencontre. Leurs commentaires démontrent que les objectifs visés au départ ont tous été atteints avec succès. Ils ont exprimé une grande satisfaction en ce qui concerne le contenu de chacune des journées de rencontre, l'organisation de celles-ci, la documentation distribuée et l'animation. Ils ont manifesté un grand intérêt à réinvestir les résultats obtenus, dès la prochaine année scolaire, auprès de leurs collègues et à l'intérieur de leur pratique pédagogique.

En juin 2007, cette expérience a été présentée au personnel du Service des ressources éducatives de la Commission scolaire des Affluents, aux directions des établissements scolaires au secondaire ainsi qu'aux membres du syndicat des enseignants. Il a été convenu qu'une offre provenant de ce même service serait envoyée à toutes les directions d'établissements au secondaire, selon les mêmes modalités qui avaient été proposées aux enseignants de l'école Le Prélude. L'intention visée était de proposer cette démarche aux équipes-écoles. Durant l'année scolaire 2007-2008, six écoles secondaires se sont prévaluées de cette offre.

M. Claude Robillard est consultant en formation et en production.

COMMISSION SCOLAIRE DES AFFLUENTS, SERVICE DES RESSOURCES ÉDUCATIVES AU SECONDAIRE.

Référentiel, Planification des apprentissages et de l'évaluation, Terrebonne, 2006.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'évaluation des apprentissages au secondaire, Cadre de référence*, version préliminaire, Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, décret 651-2000, 2005.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages, Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires*, Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec, Gazette officielle, 2007.

ROBILLARD, C. *Éléments observables en lien avec les critères d'évaluation des compétences transversales au 1^{er} cycle du secondaire*, document de travail, Terrebonne, Commission scolaire des Affluents, 2005.

¹ Gouvernement du Québec, *Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec, Gazette officielle, 2007.

VOS IMPRESSIONS

ATELIER DE SENSIBILISATION AUX STÉRÉOTYPES DANS LES MÉDIAS

par Nancy Trépanier

Nous sommes présentement dans une ère où les images et les messages à caractères sexuels sont omniprésents et d'une très grande accessibilité, tant pour les adultes que pour les jeunes. Les médias contribuent grandement à la prolifération de ces images. Avec Internet, par exemple, nous pouvons naviguer sur des eaux calmes et éducatives, mais également en mer très houleuse, sur des sites à caractère pornographique. Nos jeunes sont plongés comme jamais auparavant dans un univers de médias qui les font voyager à travers des images parfois très stéréotypées, sexistes et violentes...

Je suis assise devant mon téléviseur et je visionne des vidéoclips sur une chaîne spécialisée. Je ne peux concevoir que plusieurs jeunes soient en contact quotidiennement avec ces images que je qualifie, pour bon nombre d'entre elles, de pornographiques. L'impuissance monte en moi... Je désire vraiment conscientiser les jeunes, les amener à développer leur esprit critique. Je crois profondément, qu'en tant qu'être humain, nous sommes différents de ces images stéréotypées et je ressens un très grand besoin de partager ma vision avec le plus de gens possible!

Soumission, domination, culte de la beauté, jeunesse, popularité, violence, sexe : voilà ce que véhiculent de nombreuses images dans les vidéoclips. Quel sens peut-on trouver à de tels messages?

UNE SITUATION INQUIÉTANTE

Les adolescents sont très friands de ces vidéoclips. Plusieurs parents ne sont pas conscients du contenu de ces derniers et ils laissent leurs adolescents – et même leurs jeunes enfants – les visionner, sans y porter aucune attention particulière.

En outre, les jeunes sont également en contact régulièrement avec d'autres émissions télévisées, des revues destinées aux jeunes, filles et garçons, Internet (où l'on peut trouver beaucoup de contenu pornographique) des jeux vidéos, ou d'autres types de médias. Chacun à leur manière, ces derniers nous invitent à adopter des façons de penser qui vont nous amener à consommer sans trop se poser de questions. Leurs stratégies de marketing ne sont pas toujours sensées et elles tiennent compte en premier lieu de leurs profits. Aurions-nous oublié le mandat que nous avons en tant que société de protéger nos enfants, de les guider vers une bonne estime d'eux-mêmes et de leur inculquer des valeurs de respect et d'égalité?

UNE SÉRIE À DÉCOUVRIR

Quelques très bonnes personnes croisent ma route et l'une d'entre elles me parle du Service de recherche et de développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, pour laquelle je travaille déjà. Ce service a, entre autres orientations, de participer au développement de pratiques innovatrices et d'outils originaux. Une porte d'entrée s'ouvre alors à moi.

J'ai besoin de financement ainsi que de gens qui croient en mon projet! Le processus suit son cours et je présente mon idée d'atelier de sensibilisation aux stéréotypes dans les médias, et plus particulièrement dans les vidéoclips.

Bonheur! Mon projet est retenu! Une merveilleuse aventure prend son envol...

Le projet consiste à rencontrer des élèves de 6^e année et plus et à les conscientiser à la présence sans cesse grandissante des stéréotypes sexuels dans les médias, et surtout dans les vidéoclips. Comme nous l'avons dit plus haut, bon nombre d'images sexistes et violentes déferlent sous nos yeux dans plusieurs médias. Ces images incitent les hommes et les femmes à demeurer dans des comportements figés dont il est difficile de se libérer.

Il est donc essentiel d'amener nos jeunes à développer un esprit critique face à tout cet univers médiatique, de façon qu'ils adhèrent le moins possible à tous ces stéréotypes.

Un projet comme celui-là exige la collaboration des directions d'écoles, des enseignants et des intervenants du milieu. Nous avons ciblé une école secondaire et deux écoles primaires. Travailler en partenariat avec des professionnels du milieu est un atout indéniable. Une infirmière, une psychologue ainsi que deux animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire ont participé aux animations en classe. Ils ont également rencontré les élèves avant et après ma rencontre avec eux, afin de préparer l'atelier et d'en faire le suivi.

Des thèmes tels que les valeurs, l'estime de soi et les relations égalitaires ont été entre autres abordés avec les jeunes, en compagnie des professionnels.

UN PROJET PREND FORME

L'atelier, maintenant... Je sentais que j'avais un petit bijou entre les mains. Par contre, ce dont je ne me doutais pas, c'était à quel point cette expérience serait inoubliable. Mes rencontres avec les élèves m'ont permis de constater que ces derniers sont beaucoup plus conscients que nous pourrions le croire de l'existence des stéréotypes sexuels. Le problème est qu'ils ont peu de place pour en parler! Dans certaines classes, c'était tout simplement un déluge de commentaires, d'opinions, de sentiments partagés. Bref, des classes remplies de jeunes personnes conscientes, intelligentes et désireuses de se définir autrement qu'à travers des images sexistes et violentes.

Bien sûr, plusieurs jeunes adhèrent aux stéréotypes proposés; cependant, bon nombre d'entre eux sont quand même très conscients des messages véhiculés dans les médias.

L'activité débute par de courts échanges sur les médias en général et sur la présence de la sexualité dans ces derniers. Les jeunes sont invités à donner des exemples. En voici quelques-uns : les calendriers érotiques; la pornographie sur Internet; les annonces de bière, de shampooings et d'autos, où la femme est souvent utilisée en tant qu'objet visant à mousser la vente du produit; les jeux vidéo, qui sont pour plusieurs très violents et sexistes; les revues pour adolescentes, qui les incitent insidieusement, par différents moyens, à se définir à travers le regard de l'autre, et particulièrement celui des garçons. Cette entrée en matière prépare bien la venue du sujet principal, à savoir la présence des stéréotypes sexuels dans les vidéoclips. Dans un premier temps, les élèves répondent à quelques questions : À quelle fréquence visionnent-ils ces clips? Sur une chaîne de télévision ou sur Internet? Quels sont les vidéoclips les plus populaires ces temps-ci? En général, que pensent-ils

du contenu de ces vidéoclips? Par la suite, on présente une grille d'observation que les élèves vont utiliser en visionnant un montage d'extraits de vidéoclips à contenu sexuel. Ils sont invités à être attentifs aux agissements des hommes envers les femmes et des femmes envers les hommes, à la manière dont elles et ils sont vêtus et finalement, aux messages qui sont véhiculés dans les extraits présentés. Ces derniers peuvent être composés de plusieurs petites séquences de clips, ou bien de deux ou trois clips au complet. Par expérience, en visionner deux en entier est suffisant. Ne pas oublier que les jeunes ont plusieurs autres clips en tête. Nous pouvons donc aussi nous servir des exemples qu'ils nous proposent. Les jeunes sont en général des experts des vidéoclips! Il est important d'assurer les élèves que nous ne sommes pas là pour critiquer le fait qu'ils visionnent des vidéoclips, mais bien que nous désirons savoir ce qu'ils en pensent, discuter avec eux et analyser ces images d'un œil plus critique.

Lors de la présentation du montage, les jeunes sont invités à regarder les vidéoclips avec « des lunettes critiques ». On leur explique que faire une critique constructive ne veut pas dire détruire ou rabaisser, mais plutôt donner son opinion, expliquer son point de vue, peser le pour et le contre, etc. Habituellement, les jeunes font bien la différence.

On attire également l'attention des élèves sur le fait que les images défilent souvent très rapidement et que les gros plans ciblent généralement certaines parties du corps, surtout chez les femmes, telles que les seins, la bouche, les fesses ou les yeux. Après le visionnement et à l'aide de la grille d'analyse, on échange avec les élèves. Ils observent qu'en général, les hommes s'affichent comme des machos, des maîtres, des dominateurs, des « consommateurs » de femmes et parfois, des individus indifférents. Les femmes, quant à elles, sont séductrices, soumises, suggestives, dominées et prêtes à tout pour satisfaire l'homme.

Les femmes sont généralement très peu vêtues, tandis que les hommes sont habituellement habillés de façon convenable. Il n'est pas rare de voir un homme vêtu d'un complet, alors que les femmes à ses côtés ne portent que des sous-vêtements...

Durant l'atelier, on ressent généralement un fort mécontentement du côté des filles. Elles ressentent évidemment tout le non-respect dont elles sont victimes à travers de telles images. Des garçons osent parfois dire que ce ne sont pas des relations de ce genre qu'ils recherchent. D'autres estiment que ce n'est pas si pire que ça. Bref, ce sont des discussions passionnantes. Les jeunes ont enfin la chance de s'exprimer!

La dernière partie de l'atelier est extrêmement intéressante. Sur un tableau, nous inscrivons d'un côté les valeurs ou les messages qui sont véhiculés dans les vidéoclips, et de l'autre côté, les valeurs qui sont importantes pour les jeunes dans leur vie en général.

Les jeunes détectent donc, à travers les images qu'ils ont vues, des messages de soumission, de domination, de culte de la beauté et de la minceur, l'obligation pour les femmes d'être suggestives, la valorisation de la popularité à tout prix, du sexe, de la jeunesse, de la richesse matérielle, etc.

Par la suite, les élèves échangent sur leurs valeurs personnelles et sur ce qui est important pour eux dans la vie. Spontanément, ils citent l'amitié, l'amour, le respect, la santé, la famille, la sexualité, l'honnêteté, l'estime de soi, le travail, l'intelligence, etc.

Après cet exercice, les jeunes ont devant eux un tableau qui en dit long! Le contraste est frappant : d'un côté, les valeurs transmises dans les vidéoclips et de l'autre, celles des jeunes. Pour conclure, les élèves sont invités à observer le tableau et à faire des commentaires. Beaucoup prennent conscience du côté très superficiel des vidéoclips. Ils indiquent que les messages qu'ils y détectent ne correspondent pas à ce qu'ils sont et à ce qu'ils recherchent dans la vie.

DES RÉSULTATS ENCOURAGEANTS

Amener les jeunes à voir au-delà de l'image est un noble mandat. Ils sont sollicités de toutes parts par plusieurs médias, et ce, quotidiennement. Il est primordial que des gens sensibilisés les guident vers le développement d'un bon esprit critique.

Tout au long de cette activité de sensibilisation, on vise à susciter des questionnements, des remises en question, des réflexions. Il faut amener les jeunes à se questionner sur l'impact de tels messages sur leur perception des hommes et des femmes. Leur demander si ces représentations pourraient avoir des conséquences sur leurs relations amoureuses, la violence faites aux femmes, l'estime de soi, la manière de se vêtir, etc.

Les jeunes ont besoin de modèles positifs!

Les vidéoclips mettent l'accent sur l'apparence et la performance. La sexualité est banalisée et ramenée au rang de la consommation. Consommer l'autre...

Nous sommes loin des relations égalitaires!

Les jeunes sont capables de réfléchir et d'analyser le contenu des médias. Leur en donner l'occasion correspond à leur faire un véritable cadeau! Lors de cet atelier, plusieurs jeunes ont déclaré qu'ils ne regarderaient plus jamais un vidéoclip de la même manière. Le fait que les garçons et les filles soient dans la même classe et qu'ils échangent leurs opinions est sans contredit un point fort de cet atelier. Que les filles entendent les garçons dire que ce ne sont pas des « blondes » comme celles qu'ils voient dans les vidéoclips qu'ils souhaitent avoir peut certainement faire émerger chez elles des prises de conscience bénéfiques. Que certaines jeunes filles avouent que oui, elles aimeraient être minces comme les filles dans les clips, suscite également de riches discussions.

Un autre point fort est l'utilisation d'extraits de vidéoclips. Les jeunes aiment beaucoup observer à partir de vidéoclips qu'ils connaissent déjà. L'impact est majeur! Il ne faut toutefois pas oublier de leur faire porter leurs « lunettes de critique ».

Pour faire suite à cet atelier en classe, on a organisé des rencontres pour les parents. Le but visé était bien entendu de conscientiser également ces derniers aux contenus auxquels leurs enfants ont accès dans les vidéoclips. Plusieurs parents sont restés bouche bée devant l'ampleur de la situation. Ils sont retournés à la maison avec l'intention d'intervenir auprès de leur enfant à l'aide de moyens simples et efficaces, comme prendre le temps de regarder avec eux quelques vidéoclips, les revues qu'ils lisent et leurs jeux vidéo préférés. Ils souhaitaient pouvoir partager leur vision en tant que parents et surtout parler avec leur enfant et écouter son opinion, en reconnaissant qu'elle est importante.

Quand les adultes misent davantage sur la conscientisation et le dialogue que sur l'interdiction, l'enfant sent dès lors qu'il est important et que l'on se soucie de ce qu'il pense.

Certaines écoles secondaires ont reconnu l'importance de cet atelier à un point tel que maintenant, il constitue une activité incontournable à chaque année. Un animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire a d'ailleurs créé tout un projet de sensibilisation pour les élèves de ses écoles, portant sur les messages que nos « écrans » nous proposent. L'atelier de sensibilisation aux stéréotypes dans les médias est inclus dans ce projet. Les parents ont été rencontrés et tout le personnel de l'école ainsi que les policiers de la région se sont également impliqués avec leur programme de sensibilisation « Vous NET pas seul », dont l'un des buts est de sensibiliser les élèves et leurs parents aux dangers que peut comporter Internet. Bref, plusieurs partenariats sont ainsi créés.

Ce projet unique en son genre, innovateur et d'actualité, a été reconnu partout au Québec! Il a été finaliste dans la catégorie « Modèles égalitaires », lors du concours organisé par le ministère de la Condition féminine, *Prix Égalité 2008*. Il a également reçu une mention d'honneur à l'occasion de la remise des Prix d'excellence décernés par le Regroupement des commissions scolaires de la région de Chaudière-Appalaches.

Pour conclure, je dirais qu'un tel atelier de sensibilisation aux stéréotypes dans les médias devrait être proposé à tous les élèves du Québec. Il ne fait plus aucun doute que nos jeunes ont besoin d'être conscientisés. Donnons-leur la chance de s'exprimer et de développer leur esprit critique. Il n'en tient qu'à nous, adultes, de les guider dans cette voie!

M^{me} Nancy Trépanier est sexologue-éducatrice.

**Vous pouvez adresser vos demandes d'information concernant cet atelier à l'adresse suivante :
ntrepanier2008@hotmail.com.**

EN ABRÉGÉ

COLLOQUE : DIVERSITÉ ET QUESTIONS CRITIQUES EN ENSEIGNEMENT POUR LA PROCHAINE DÉCENNIE (*DIVERSITY AND CRITICAL ISSUES IN EDUCATION FOR THE NEXT DECADE*)

par Lori Rabinovitch

Traduit de l'anglais par Raymonde Verreault

Les 3 et 4 décembre 2008, les docteurs Ratna Ghosh et Denise Lussier, du Département d'études intégrées en éducation de l'Université McGill, ont été les hôtes d'un colloque intitulé *Diversity and Critical Issues in Education for the Next Decade* (Diversité et questions critiques en enseignement pour la prochaine décennie). Comme le déclarait dans ses observations préliminaires Robert Bracewell, le doyen associé de la Faculté des sciences de l'éducation, l'Université McGill est en bonne posture pour explorer les questions de diversité, parce qu'elle offre ses services à une clientèle anglophone dans une province francophone qui est entourée par le reste du Canada anglais. En fait, selon Gretta Chambers, chancelière émérite de l'Université McGill, qui a prononcé le discours d'ouverture, McGill compte un plus grand nombre d'étudiants nés hors du Canada inscrits à ses programmes que toute autre université au Canada. Ratna Ghosh, ancienne doyenne et titulaire de la chaire James-McGill, à la Faculté des sciences de l'éducation, a exposé certains des points qui sont au cœur des questions suivantes : Comment arrivons-nous à respecter les droits humains individuels tout en bâtissant une société laïque? Quels sont les aspects politiques de la construction culturelle? Et, ce qui est peut-être encore plus important pour les éducateurs : Quel rôle doit jouer l'école dans le rapprochement des politiques de la différence fondées sur des questions d'identité et visant la construction de communautés englobantes pacifiques?

Denise Lussier, pour sa part, a fait ressortir la nécessité de dépasser les aspects culturels lorsque vient le moment d'analyser les questions liées à la diversité.

C'est Patrice Brodeur, professeur et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'islam, le pluralisme et la mondialisation, à l'Université de Montréal, qui a clôturé la séance plénière. Il posait la question suivante : Sommes-nous en mesure ou non de trouver des motifs communs à l'acceptation de la pluralité religieuse? En discutant des rôles que les écoles peuvent jouer dans l'élaboration des conditions nécessaires, il a expliqué que les sociétés occidentales conçoivent difficilement l'enseignement comme un moyen de développer le potentiel humain et les valeurs acquises par la formation, parce que historiquement, les établissements publics étaient fondés sur une perspective positiviste. Le D^r Brodeur a parlé de la complexité inhérente au développement d'une « vision mondiale » et a évoqué l'idée que nos connaissances d'autres systèmes multidimensionnels, comme la biosphère terrestre dont tous les éléments sont interreliés et interdépendants, pourraient nous aider à connaître et à comprendre la complexité de la cohabitation humaine. Chaque individu possède une identité multiple. Selon le D^r Brodeur, l'une des voies menant à une meilleure compréhension de l'« autre » est d'apprendre à faire l'unité de nos propres identités en apparence contradictoires, comme celles de minorité s'opposant à majorité ou de

victime s'opposant à agresseur. Grâce à ce processus, nous pouvons commencer à reconnaître quelle est la part que nous jouons dans la construction de l'identité de l'autre.

Le reste du colloque a été consacré à la tenue d'ateliers et de tables de discussion. À chaque table, trois boursiers (chercheurs) ont traité d'une question liée à la diversité et leur présentation a été suivie par des questions et des commentaires formulés par les participants. Deux études très intéressantes qui ont été présentées sur le sujet de la construction de l'identité ont démontré, statistiques à l'appui, comment les immigrants réussissent actuellement au sein de la société québécoise. Valérie Amireault, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), a mené un sondage parmi les immigrants adultes suivant des cours de francisation. Plus de la moitié des nouveaux immigrants ayant répondu au sondage ont indiqué qu'avant de développer un sens d'appartenance à leur nouvelle société, ils avaient ressenti des sentiments de solitude suscités par la perte de leur culture d'origine. Richard Bourhis, également de l'UQAM, a communiqué les résultats des études longitudinales sur la construction de l'identité qu'il a menées en s'appuyant sur l'aspect de la langue. Le Québec, en raison de l'adoption de la Charte de la langue française (loi 101), du succès de son application et des changements consécutifs dans la structure du pouvoir, est un lieu idéal pour étudier la planification des langues et la manière de mener à la répartition du pouvoir. Le D^r Bourhis a présenté plusieurs graphiques de statistiques qui démontraient clairement l'efficacité de cette loi. Par exemple, en 1971, seulement 52 % des Québécois francophones travaillaient exclusivement en français, alors qu'aujourd'hui, c'est le cas pour 96 % d'entre eux. En 1971, les Québécois unilingues anglophones touchaient un revenu de 10 % supérieur à celui des Québécois unilingues francophones; aujourd'hui, les Québécois unilingues anglophones touchent un revenu de 18 % inférieur à celui des Québécois unilingues francophones. Cependant, les statistiques indiquent que les immigrants qui parlent le français et l'anglais, et habituellement au moins une autre langue, continuent de toucher un revenu inférieur à celui des Québécois parlant le français, l'anglais, ou ces deux langues. Cet écart est même plus élevé chez les immigrants des minorités visibles.

Denise Lussier, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill, a parlé aux participants de l'élaboration d'un cadre conceptuel commun visant l'acceptation des différences entre les communautés culturelles et au sein même de celles-ci grâce au développement de la « compétence de communication interculturelle ». Cette compétence suit une évolution semblable au développement général de la compétence : construction de la connaissance, modification des comportements et, en dernier lieu, encouragement des attitudes et des valeurs fondées sur l'actualisation de l'apprentissage (dans ce cas précis, les valeurs fondées sur la coopération et la cohabitation pacifique). Pour les éducateurs, l'évaluation d'une compétence comme celle que propose D^{re} Lussier s'avère d'un niveau assez élevé de complexité. En collaboration avec le Conseil de l'Europe, D^{re} Lussier et un groupe de chercheurs internationaux ont traité cette question dans une publication intitulée *Developing and assessing intercultural communicative competence*, parue en 2007. Les auteurs y proposent des indicateurs permettant de suivre le développement de cette compétence.

Selon Yvonne Hébert, de l'Université de Calgary, les étudiants doivent être orientés par des exemples de demande dialogique axée sur l'enseignement démocratique, ce qui pourrait remplacer les cours d'enseignement plus traditionnels de citoyenneté. L'apprentissage fondé sur le processus est créatif et participatif et aidera les étudiants à se situer *mondialement* – mondialement et localement en même temps, en vue de l'engagement de tous dans la formation de cadres transculturels de référence au sein des établissements d'enseignement où, de plus en plus, se joue une lutte de formes concurrentes dans la recherche de l'identité (identification).

Le discours-programme de la deuxième journée du colloque a été prononcé par Carlos Torres, directeur du Freire Centre de l'Université de Californie, à Los Angeles, qui a établi le lien entre la diversité et les problèmes essentiels que posent la mondialisation, les mouvements sociaux, la citoyenneté, le transculturalisme, les droits de la personne et la pédagogie critique.

Les citoyens doivent pouvoir avoir confiance en leurs établissements publics pour les représenter. Lorsqu'un établissement manque à ce devoir, le sujet risque d'intégrer cette déception à sa propre personnalité.

Le colloque tenu à l'Université McGill a donc réussi à exprimer clairement les sujets et les questions qui devraient être abordés par les éducateurs pour faire en sorte que les écoles n'imposent pas de sentiment d'échec à nos jeunes, mais qu'elles les aident plutôt à développer un sens de la dignité humaine et un sentiment d'appartenance.

Lori Rabinovitch

COLLOQUIUM: DIVERSITY AND CRITICAL ISSUES IN EDUCATION FOR THE NEXT DECADE

By Lori Rabinovitch, Educational Consultant

On December 3 and 4, 2008, Dr. Ratna Ghosh and Dr. Denise Lussier from the Department of Integrated Studies in Education (DISE) at McGill University hosted a colloquium entitled, ***Diversity and Critical Issues in Education for the Next Decade***.

As Robert Bracewell, the Associate Dean of the Faculty of Education, stated in his welcoming remarks, McGill University is well placed to explore issues of diversity because it serves an English-speaking clientele within a French-speaking province that is surrounded by the rest of English Canada. In fact, according to Gretta Chambers, Chancellor Emerita of McGill University, who gave the opening address, McGill has a larger proportion of students born outside of Canada than any other Canadian university. Ratna Ghosh, former dean, and James McGill professor in McGill's Faculty of Education, outlined some of the questions at the heart of this topic: How do we respect individual human rights while building a secular society? What are the political aspects of cultural construction? And, perhaps most importantly for educators, what role does schooling play in bridging the politics of difference, based on issues of identity, in order to build peaceful, inclusive communities? Professor Denise Lussier emphasized the need to go beyond issues of culture when examining questions related to diversity.

Dr. Patrice Brodeur, who holds the Canada Research Chair on Islam, Pluralism, and Globalization at the Université de Montréal, delivered the plenary address. His talk focused on the issue of whether or not societies are capable of developing common grounds for the acceptance of religious diversity. In discussing the roles schools can play in developing these conditions, he explained that viewing education as a means for developing human potential and values-formation is a difficult concept for western societies where, historically, public institutions have been understood from within a positivist perspective. Dr. Brodeur spoke about the complexity inherent in the development of an "interworldview" and suggested that our knowledge of other multifaceted systems, such as the earth's biosphere, where every element is interrelated and interdependent, might help us learn about and understand the intricacies of human coexistence. Every individual has multiple identities. One of the paths to a greater understanding of the "other," Dr. Brodeur suggests, is to learn to embrace our own seemingly contradictory identities simultaneously, identities such as minority/majority or victim/perpetrator. Through this process we may begin to recognize what part we play in the construction of other people's identities.

The remainder of the two-day colloquium was organized into panel presentations and discussions. Each panel consisted of three scholars who addressed a question related to diversity followed by questions and comments from participants. Two enlightening studies on the topic of identity construction demonstrated statistically how immigrants are currently faring in Québec society. Valérie Amireault, from the Université du Québec à Montréal (UQAM), conducted a survey among adult immigrants taking Francisation classes. She found that over half of the new immigrants surveyed expressed feelings of loneliness brought on by the loss of their culture of origin before developing a sense of belonging to their new society. Richard Bourhis, also from UQAM, shared his longitudinal studies of identity construction from the perspective of language. The Province of Québec, because of the successful implementation of Bill 101 and its resulting changes to the power structure, is an excellent place to study language planning and how it can lead to the redistribution of power. Dr. Bourhis

presented several statistical charts that clearly demonstrated the effectiveness of Bill 101. For example, in 1971 only 52% of French-speaking Quebecers worked exclusively in French, whereas today 96% of French-speaking Quebecers work in French. In 1971, unilingual English-speaking Quebecers earned 10% more income than unilingual French-speaking Quebecers, whereas today unilingual English-speaking Quebecers earn 18% less income than unilingual French-speaking Quebecers. However, statistics indicate that immigrants who speak both French and English—and usually at least one other language—continue to earn less than bilingual (English and French) or unilingual French- or English-speaking Quebecers. This discrepancy is even higher for immigrants of visible minorities.

Denise Lussier of McGill University's Faculty of Education spoke to participants about building a common conceptual framework for accepting differences between and within cultural communities through the development of "intercultural communicative competence." The progression of this competency is similar to that of competency development in general: constructing knowledge; changing behaviours; and, finally, developing attitudes and values based on the actualization of learning—in this case, values based on cooperation and peaceful coexistence. For educators, a certain level of complication arises with the notion of evaluating a competency such as the one Dr. Lussier is proposing. With cooperation from the Council of Europe, Dr. Lussier and a group of international researchers addressed this issue in a booklet entitled, *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*, and published in 2007. In the booklet, the authors propose indicators for tracking the development of this competency.

Yvonne Hébert, a presenter from the University of Calgary, said that education about democracy and citizenship can be developed through dialogue and communicative methods of inquiry and this could replace more traditional citizenship education courses. Process-based learning is creative and participatory. Students learn how to situate themselves 'glocally'—globally and locally—for the purpose of engaging all students in the formation of emerging transcultural frames of reference within educational institutions where, increasingly, the struggle over competing forms of identity occur.

The keynote speech on the second day of the colloquium was given by Carlos Torres, Director of the Freire Centre at UCLA, who connected diversity to critical issues in globalization, social movements, citizenship, transculturalism, human rights and critical pedagogy.

Citizens need to be able to trust their public institutions to represent them. When an institution fails to accomplish this, a person learns to embody this disappointment as part of who they are. McGill University's two-day colloquium was extremely successful in articulating the topics and questions that need to be addressed by educators in order to ensure that schools do not impose feelings of failure on our youth but, rather, help them develop a sense of human dignity and belonging.

Lori Rabinovitch

ENTRETIENS JACQUES-CARTIER, 6 ET 7 OCTOBRE 2008, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Les Entretiens du Centre Jacques Cartier réunissent, une fois l'an, plus de 2 500 leaders des milieux scientifiques, artistiques, culturels et économiques, dans le but de réfléchir aux grands enjeux qui les interpellent.

Les 6 et 7 octobre 2008, le colloque n° 16, organisé avec la collaboration de la Chaire en éducation et rapports ethniques de l'Université de Montréal et qui avait pour thème *La prise en compte de la diversité à l'école publique : Jusqu'où? Comment?*, a réuni environ 25 chercheurs européens et canadiens pour discuter de questions relatives à la diversité à l'école.

Les sociétés modernes connaissent une diversité culturelle et religieuse, et l'école, bien que garante de la transmission de valeurs, doit qualifier des jeunes en tenant compte de l'avenir. Cette tension entre des demandes complexes et des paradoxes à concilier font de l'école un lieu où les intervenants font face à des défis qui se dédoublent souvent.

Jeunes migrants en double crise identitaire, celle inhérente à l'âge, et celle causée par l'adaptation à une nouvelle société; parents immigrants qui vivent une trajectoire sociale à mobilité descendante : autant d'exemples de réalités qui exigent de l'école des adaptations à inventer. Devant le pluralisme, les milieux scolaires doivent trouver des façons de concilier l'appropriation de savoirs, mais également de valeurs démocratiques garantes de l'exercice de la citoyenneté.

Quels sont les encadrements politiques, normatifs et juridiques du rapport à la diversité au Québec, en France et en Belgique, les pratiques scolaires et les choix curriculaires?

Dans ces trois espaces différents, un constat s'impose. Il faut reconnaître la forte tension entre la mise en place de normes communes et la pression constante vers la prise en compte d'une diversité. Il faut toutefois convenir que la laïcité scolaire assure le vivre-ensemble des enfants dans l'espace public. Mais il est question ici d'une laïcité positive qui ne rime pas avec athéisme et qui ne nie pas le phénomène religieux. Cette nuance se confirme dans l'échiquier mondial.

Il faut aussi admettre que nos politiques canadiennes sont issues d'une société du raisonnable, alors que l'Europe s'organise autour du rationnel.

Certains conférenciers ont rappelé la place que prend la pluralité dans le curriculum, en traçant l'évolution de cette dimension dans le temps et l'espace.

Nous sommes entrés dans l'ère d'une pédagogie spirituelle post-moderne.

« Et la vérité ultime se trouve dans cet espace privé intérieur où nous reconnaissons nos désirs primaux. » (Wright)

De toute part, la prise en compte de la dimension religieuse s'impose dans les curriculums, même si l'actualisation diffère.

- L'enseignement du fait religieux n'est pas la religion. Il faut dissocier l'un de l'autre.
- Au Québec, le système biconfessionnel qui a été actif jusqu'en 1997 ne permettait pas de respecter les droits fondamentaux et l'évolution rapide de la société.

- Un tel colloque ne pouvait passer sous silence la question de l'enseignement de l'histoire, qui se pose au Québec comme partout ailleurs.
- Quelle histoire enseigner?
- La remise en question du Grand Récit au profit de la méthode historique et la découverte de mémoires plurielles sont autant de questions qui préoccupent l'ensemble des chercheurs de la francophonie.

De plus en plus, les traces et les représentations des élèves font partie des corpus de recherches qui servent à mieux cerner la réalité.

- Mais quelle est la place de l'école publique, dans ce contexte?
- Elle doit bien délimiter l'espace public et l'espace privé.
- Et elle doit écrire une histoire au passé composé, et non au présent de l'impératif.

Dans tout cela, le grand défi est d'organiser la confrontation des points de vue dans une perspective citoyenne.

Les compétences du programme d'éthique et de culture religieuse sont un outil à ne pas perdre de vue dans la recherche de pistes de solutions.

Camille Marchand

LUS, VUS ET ENTENDUS

TROUSSES PÉDAGOGIQUES *AGIR ENSEMBLE* - INSPIRÉES DE L'ŒUVRE DE FRÉDÉRIC BACK [www.fredericback.com/ateliers]



Souhaitant rendre l'ensemble de son œuvre accessible et utile aux enseignants, Frédéric Back et son équipe mettent gratuitement à votre disposition leurs troussees pédagogiques. Élèves, enseignants, animateurs et parents sont ainsi tous invités à assumer leur rôle de citoyen.

CRAC! – TÉMOIGNAGE D'ARTÉFACT (3 À 12 ANS)

Cette trousse propose cinq activités où on explore les thèmes de l'environnement, de la famille et des traditions. On propose aux jeunes d'apporter en classe un objet qui évoque l'histoire de leur famille, puis de créer des coffres d'art, des poèmes ou des mâts totémiques. Ces créations peuvent susciter d'importantes réflexions. Le tout se conclut par une exposition de leurs œuvres. [Auteure de la trousse : Deirdre Potash]

LE FLEUVE AUX GRANDES EAUX – LE DÉVELOPPEMENT DURABLE (6 À 12 ANS)

Huit activités invitent les enfants et leur entourage à découvrir d'un œil critique certaines réalités liées au développement durable. Par l'entremise de l'art et de l'écriture, les jeunes s'expriment et affichent leur engagement. [Barbara Genest et Marie-Claude Roy, Québec'ERE]

TOUT-RIEN – CONSOMMATION RESPONSABLE (3 À 12 ANS)

À travers six activités, enfants et adultes sont amenés à comprendre les rôles et les responsabilités de chacun par rapport à la consommation et aux ressources naturelles. Autour de cette notion de responsabilité, on monte un spectacle qui leur donnera l'occasion de transmettre les importants apprentissages qu'ils ont faits. [Deirdre Potash]

¿ILLUSION? – QUI EST CE MAGICIEN? (5 À 15 ANS)

Une première activité, *Illu...son!*, consiste à créer une trame sonore pour le film, à l'aide d'instruments fabriqués à partir de matériaux récupérés. La seconde activité, *Machine à illusions*, aborde quant à elle la question du travail des enfants, par le biais de l'art dramatique. [Francine Auger]

L'HOMME QUI PLANTAIT DES ARBRES – LE POUVOIR DU PETIT GESTE (6 À 12 ANS)

On invite les élèves à marcher sur les pas d'Elzéard Bouffier. Devant ce bel exemple de l'importance des petits gestes, les enfants sont amenés à définir quelle forme pourrait prendre leur engagement personnel. Ils identifient d'abord des problèmes qui existent dans leur milieu, puis sont invités à poser des petits gestes, soit pour protéger l'environnement ou pour aider

quelqu'un de leur entourage. Ils sont aussi conviés à réfléchir sur le bonheur. « Il en sait beaucoup plus que tout le monde. Il a trouvé un fameux moyen d'être heureux! » Qu'est-ce qui rendait le berger heureux? Et eux, qu'est-ce qui les rendra heureux? [Pierre Jobin, Barbara Genest et Marie-Claude Roy, Québec'ERE]

Ci-après, les nouvelles trousse gagnantes du concours Ghylaine Paquin-Back :

L'HOMME QUI PLANTAIT DES ARBRES - D'ARBRE EN ARBRE (6 À 12 ANS)

À l'aide d'œuvres de M. Back, dans la section du site *Musée du peintre – Galerie thématique La forêt*, ainsi que du film *L'homme qui plantait des arbres*, les élèves s'exercent à représenter un paysage avec des arbres. Ce faisant, ils sont également amenés à comprendre l'inestimable contribution des arbres au maintien des conditions nécessaires à la vie. [Céline Guilbert]

¿ILLUSION? - NATURAL HAPPINESS (8 À 14 ANS)

Ce projet invite les jeunes à créer un message publicitaire sur l'environnement, un jeu de société, un dessin ou une sculpture portant sur le thème du consumérisme. Les élèves prennent aussi conscience de ce qu'ils peuvent eux-mêmes faire. [Charleen O'Pray et Owen Ferguson]

LE FLEUVE AUX GRANDES EAUX - D'HIER À AUJOURD'HUI (5 À 8 ANS)

À l'aide des arts plastiques, les enfants découvrent notre histoire et les peuples fondateurs du pays. Ils jettent aussi un regard sur le Fleuve, ses richesses et les changements qu'il a subis depuis le début de la colonie. Certaines activités se déroulent en classe et d'autres, à l'extérieur, qui permettent de découvrir quels étaient les loisirs des Amérindiens et des premiers colons. [Martine Jobin]

L'HOMME QUI PLANTAIT DES ARBRES ET LE FLEUVE AUX GRANDES EAUX - UN REGARD SUR LA NATURE AVEC FRÉDÉRIC BACK (10 À 14 ANS)

Ces ateliers sensibilisent les jeunes au patrimoine naturel en milieu urbain et à la conservation de la nature. Dessin d'observation, pastel, procédé de monotype et gravure leur font réaliser que « dessiner, c'est comprendre et garder des traces ». Ils peuvent également, dans cette activité, confectionner un herbier ou découvrir un petit boisé et le cartographier. [Caroline Bergeron, Marthe Cousineau, Nathalie Morin et Michel Riberdy]

Inês Lopes

DIVERGENCES, REFUS ET MALENTENDUS : UN CONDENSÉ DES PROCÈS DE LA RÉFORME.

COMEAU, Robert et Josiane LAVALLÉE (dir.). *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB éditeur, 2008, 316 p. (Coll. Partis pris actuels).

Ce livre a le mérite de rassembler la gamme des oppositions et des réticences à la réforme. Mais l'exercice comporte aussi une faiblesse, car les angles d'attaque divergent beaucoup. On y trouve jusqu'à un certain point des alliances contre nature! Cependant, il vaut la peine de s'y arrêter. Même si l'on croit que la réforme lancée en 1997 par M^{me} Marois, alors ministre de l'Éducation, a pu et pourra contribuer à améliorer l'éducation scolaire, l'examen des raisons des réticences mérite attention. Il faut toutefois bien distinguer les arguments politiques, les analyses sociologiques, les débats pédagogiques et même l'un ou l'autre élément philosophique.

Pierre Saint-Germain expose les arguments politiques qui étoffent un combat syndical inséparable de la rupture entre la CSQ et la Fédération autonome de l'enseignement (p. 15-27). Il s'agit d'une lutte qui témoigne de l'ampleur du pouvoir de veto lorsque l'antagonisme se cherche et se trouve des raisons d'opposition. M. Saint-Germain affirme : « [...] la réforme continue son avancée dévastatrice pour les élèves, le réseau scolaire québécois et la société québécoise. Il s'agit toujours pour le gouvernement de former de la main-d'œuvre au moindre coût possible. » La pomme de discorde semble surtout l'ampleur des ressources disponibles pour les élèves en difficulté hors des classes ordinaires.

La principale analyse sociologique est proposée par Gilles Gagné (*Le virage du succès. Sociologie d'une opération*, p. 29-58). À mon sens, elle repose malheureusement d'une part sur une interprétation douteuse et, d'autre part, sur un certain malentendu à propos du virage de la réussite. Interprétation douteuse, largement propagée ici et là : la réforme impliquerait une dévalorisation des disciplines et de la transmission. Or, s'appuyant sur les constats de « l'école envahie » des années quatre-vingt, elle a plutôt écarté du régime pédagogique précédent la pléthore de « petites matières » visant des « savoir-être », et recentré l'enseignement sur les disciplines (langues, histoire, sciences, arts). Ce fait désamorce une partie du procès de Gilles Gagné. L'autre partie consiste à tirer le slogan « virage vers la réussite » vers la consigne d'une réussite gratuite et universelle dépourvue d'exigences disciplinaires, en s'appuyant sur la politique d'évaluation et sur l'espoir de ne pas abuser du redoublement. Pour ma part, j'en ai soupé de l'argument présentant la réduction du redoublement comme une réduction des coûts. Le jeune qui fréquente l'école onze ans en redoublant une fois au primaire, puis encore au secondaire, ne coûte en rien moins cher, scolairement parlant, que celui qui chemine mieux vers une 5^e secondaire réussie, sans compter les zéro dépenses au collégial et à l'université! L'analyse sociologique aboutit parfois à un réquisitoire tous azimuts, qui verse dans les procès. Pourquoi le souci des compétences? « C'est aussi, évidemment, parce que les compétences avaient des mérites intrinsèques qui se cachaient dans les nombreuses manières dont la réforme promettait d'accroître les rendements et de réduire les coûts, des choses dont on discute trop peu dans les boutiques : *accroissement des rendements*, en effet, parce qu'on allait grâce à elle abolir le redoublement (qui peut dire que les capacités adaptatives d'un élève soient si moches qu'il doive les « refaire »?), intégrer les jeunes en difficulté (dont il était certain qu'ils allaient construire, eux aussi, leurs compétences de semblables capacités), permettre aux écoles d'évaluer elles-mêmes leurs

résultats aux examens du Ministère, laisser l'équipe-école choisir d'évaluer seulement des compétences à la ressemblance de son milieu socioculturel, encourager le conseil d'établissement à jeter dans la marmite des ressources locales, assouplir le curriculum en en laissant 25 % aux écoles, etc., toutes choses destinées à se traduire en « plus de succès » (p. 57). Peut-on, en-deçà de disqualifications à l'emporte-pièce, profiter de la mise en lumière de dérives possibles? Je crois que oui, car la question n'est pas celle d'une allégeance inconditionnelle et aveugle à la réforme, mais celle de son usage optimal pour le bien des jeunes. L'analyse des mesures de décentralisation que fait G. Gagné, par exemple, mérite certainement le détour, au regard de la vogue actuelle de « la gouvernance ».

Normand Baillargeon s'attaque pour sa part au constructivisme « radical » – repris par quelques auteurs d'ici – de la pensée d'Ernst von Glaserfeld. D'hypothèses empiriques sur le processus de la connaissance humaine, on a versé dans une épistémologie et une philosophie de la connaissance complètement naïves, pour ne pas dire absurdes, et Baillargeon se fait plaisir en alignant sarcastiquement les sept péchés capitaux du constructivisme ainsi compris. La limite de la chose, c'est de croire et de faire croire que ce constructivisme est plus que périphérique et décoratif dans le paysage de la réforme. Comment contester l'intérêt de rendre l'esprit de l'élève le plus éveillé et le plus actif possible en classe? Mais faire équivaloir cela à une allégeance au constructivisme *façon von Glaserfeld*, c'est évidemment une thèse risible.

Dans l'ordre des analyses politiques, Éric Bédard se distingue par une *Note au futur ministre de l'Éducation* (p. 113-126). Bien loin de relier l'actualité scolaire à l'environnement néolibéral, comme plusieurs de ses coauteurs, il en propose la genèse suivante : « En éducation, le terrain des idées, des valeurs et des principes a été jusqu'à maintenant occupé par deux sensibilités idéologiques à la fois distinctes et semblables. Le premier courant est formé de " catholiques de gauche ", ceux qu'une historiographie récente qualifie de " personnalistes ". [...] L'autre sensibilité importante est d'inspiration marxiste. [Le second courant est] formé essentiellement de baby-boomers très actifs dans le syndicalisme et dans les groupuscules d'extrême-gauche des années soixante-dix... » (p. 116-117) « Malgré leurs différences évidentes, ces personnalistes et ces révolutionnaristes ont de nombreux points en commun. À leurs yeux, la transmission de la culture, de la culture " seconde ", qui a fait de nous des êtres civilisés, constitue une finalité élitiste qui inhibe la créativité des enfants ou aliène les filles et les fils d'ouvriers. L'école est dans les deux cas mobilisée par une mission avant tout sociale, non pas culturelle ou " humaniste ". Cette mission sociale, c'est évidemment l'égalité des chances, sinon l'égalité tout court, voire l'égalitarisme. » (p. 118) Le Ministère, les syndicats et les facultés de sciences de l'éducation constitueraient une *triade* gagnée au mépris de la culture et antihumaniste. Parlant de remède, M. Bédard fait une fleur à *Vie pédagogique* : « L'objectif premier de l'opération sera de faire disparaître l'industrie du conseil pédagogique qui parasite votre ministère (je pense à des revues comme *Vie pédagogique*, la *Pravda* de la triade, selon plusieurs). » (p. 123) Sans compter remercier le personnel du ministère de l'Éducation et nommer Jacques Dufresne ou Marie-Éva de Villers président(e) du Conseil supérieur de l'éducation.

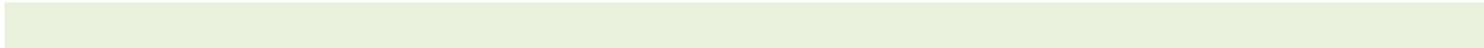
Pourtant, il me semble que les changements relativement légers apportés au régime des études par la réforme consistent plutôt à prendre une distance par rapport à l'une ou l'autre naïveté « personnaliste » du temps du rapport Parent, autant que par rapport aux analyses de lutte de classes qui firent les beaux jours des années soixante-dix, tout aussi naïvement d'ailleurs.

Le reste de ce bouquin polémique porte essentiellement sur trois matières : l'histoire, le français et l'éthique et la culture religieuse. On y remet en question la dimension « citoyenneté » associée à l'histoire, de même qu'on critique fermement la didactique du français (voir Régine Pierre, *Entre ignorance et incompetence : une réforme virtuelle*, p. 219-250).

Charles-Philippe Courtois débat principalement avec Georges Leroux (*Éthique, culture religieuse, dialogue*, Montréal, Fides, 2007), en concluant : « Le cours Éthique et culture religieuse est vicié parce qu'il n'est pas centré sur l'instruction en matière de grandes religions, ni sur le civisme, buts qui seraient louables, mais sur une volonté crue de rééducation idéologique en faveur du multiculturalisme canadien rebaptisé " pluralisme ". [...] Abolir la perspective québécoise sur le monde n'est qu'un moyen d'affaiblir radicalement l'identité québécoise et de menacer, à terme, la perpétuation de notre identité nationale. » (p. 263) De telles accusations, même si elles ont très peu rapport avec la logique générale de la réforme, méritent certainement que l'on retourne aux sources textuelles avant d'avalier cela tout cru!

On trouve en annexe deux textes très pertinents. D'abord, le manifeste du Collectif pour une éducation de qualité, auquel ce livre fait largement écho, à propos du français et de l'histoire en particulier. Ensuite, celui de la coalition *Stoppons la réforme* (février 2008), qui réclame un moratoire sur l'application de la réforme en 4^e et 5^e secondaire. Ces textes condensent admirablement ce qui exprime des carences éventuelles, ce qui renvoie à des malentendus ou à des interprétations tirées par les cheveux et, enfin, ce qui gravite plutôt dans la sphère du combat que dans celle de la discussion.

Arthur Marsolais



MEIRIEU, PHILIPPE et PIERRE FRACKOWIAK. L'ÉDUCATION PEUT-ELLE ÊTRE ENCORE AU CŒUR D'UN PROJET DE SOCIÉTÉ?, LUXEMBOURG, ÉDITIONS DE L'AUBE, 2008, 107 P.

L'ÉCOLE, UNE INSTITUTION SOCIALE ET DÉMOCRATIQUE

« Éduquer un enfant, c'est l'accompagner sur le chemin de ces découvertes successives d'autres manières d'être et de faire, de voir et de comprendre, d'agir et de parler¹. » Dans ce court ouvrage, Philippe Meirieu actualise des propos énoncés lors d'une conférence à Arras, en 2007. Il reprend des thèmes fondamentaux : droit à l'éducation, apprentissage, finalités de l'école, caractère démocratique de l'éducation, obligations de l'école d'aujourd'hui, pédagogie, école comme institution sociale.

D'aucuns reconnaissent l'intelligence des propos que tient M. Meirieu, la justesse de son argumentation et la qualité de sa verve. Dans la foulée des réformes que l'on recense en Occident, il réfléchit sur les enjeux de l'école actuelle et resitue l'importance d'une école *pour aujourd'hui*, où la pédagogie favorise le développement optimal du savoir individuel et du savoir collectif. Pour ce faire, il aligne les réformes de l'école dans l'esprit des grands penseurs et réformateurs de l'école française. Il dénonce une approche trop néolibérale de certains courants réactionnaires et rappelle que « le bien commun n'est pas réductible à la somme ou aux conflits des intérêts individuels² ».

« Une éducation démocratique doit donc se préoccuper de trouver et d'inventer de nouveaux types de modalités institutionnelles et organisationnelles accordées aux véritables finalités de l'École de la République et capables de concrétiser le droit à l'éducation pour tous³. » Cette école démocratique doit être accessible à tous sans distinction et sans discrimination⁴. Une école où la pédagogie favorise l'engagement des élèves en étant adaptée et mobilisatrice⁵.

On peut lire des propos fort intéressants au sujet de la qualité de la langue et de la responsabilité qui revient à l'ensemble des citoyens à cet égard, en précisant que « c'est le rapport de tous les Français à la norme linguistique qui a changé⁶ »; il ne faudrait pas jeter la pierre aux enseignants et à l'école en les accusant de la piètre qualité de l'écrit chez les jeunes d'aujourd'hui.

Apprendre, selon Philippe Meirieu, « c'est se dégager de celui qui vous a appris et de la manière dont il vous a appris. Apprendre vraiment, c'est savoir ce qu'on a appris et comment on s'y est pris. Apprendre vraiment, c'est pouvoir transférer ce qu'on sait et s'engager dans d'autres apprentissages. Apprendre vraiment, c'est accéder à la liberté en apprenant⁷... » L'école, qui a la responsabilité de développer chez l'élève la capacité d'être un citoyen à part entière, doit rendre accessibles les savoirs fondamentaux et être ouverte à la mobilité⁸. Dans cette optique, il reprend l'idée d'Hannah Arendt d'être une « société éducative⁹ ».

Ce livre est un réel rafraîchissement. Le lecteur sera accompagné dans une réflexion soutenue sur l'école actuelle, dans une perspective de société démocratique où le droit universel à l'éducation est une composante fondamentale. L'État a la responsabilité de créer des liens entre toutes les mixités qui le traversent; dans cette optique, on peut affirmer que l'« École pourra être [...] cet espace privilégié, infiniment précieux, où cette rencontre peut avoir lieu à travers la médiation essentielle et exigeante de la transmission des savoirs¹⁰ ».

Donald Guertin

¹ Page 92.

² Page 92.

³ Page 81.

⁴ Page 75.

⁵ Page 62.

⁶ Page 52.

⁷ Page 47.

⁸ Pages 41 et suivantes.

⁹ Page 41.

¹⁰ Page 107.



LAPLANTE, JACQUES. *LE PIÈGE DE LA VIOLENCE ET LES JEUNES*, OTTAWA, LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA, 2007, 209 P.

« Les jeunes sont violents » : voilà le mythe auquel s'attaque Jacques Laplante dans son livre *Le piège de la violence et les jeunes*. Dans cet ouvrage, l'auteur tente de définir la violence, en relation avec les diverses institutions qui prennent en charge les jeunes dits violents. Aussi, il traite la problématique à travers les violences sociales et institutionnelles qui sont faites aux jeunes. Enfin, en guise de conclusion, il propose des solutions dans une perspective de résolution du conflit qui existe entre la perception que la société a du jeune et celle des facteurs entraînant la violence.

La définition de la violence est d'abord vue à travers les événements historiques et les changements sociopolitiques. On va du point de vue des communautés religieuses, pour qui les jeunes violents sont des âmes qu'il faut sauver du péché, en passant par celui des services sociaux, qui se sont proposés de refaire la personnalité délinquante de ces jeunes, pour considérer enfin la venue d'un système médico-pénal, qui vise la reconstruction et la punition des jeunes délinquants. L'avancement des savoirs et de la science fait voyager la violence du péché vers la pathologie...

L'auteur déplore le fait que, dans la perspective de comprendre la problématique de la violence des jeunes, les façons de faire et les systèmes établis sont rarement remis en question. Selon lui, les jeunes sont victimes de violences sociales sournoises qui prennent plusieurs formes. L'ordre social étatique au détriment de l'individu est l'une de ces formes de violence. D'une part, les actions politiques initient des programmes de prévention du crime auprès des jeunes et, d'autre part, elles maintiennent une grande partie de la population dans la pauvreté.

La ségrégation dont sont victimes les jeunes dans notre société est également une forme de violence qui est dénoncée par l'auteur. Dans les médias qui induisent chez la population un sentiment de peur par rapport aux jeunes en les décrivant comme dangereux et violents, ces derniers deviennent des « diables populaires », comme l'ont déjà été les noirs à une époque. Les jeunes inspirant ainsi la peur et l'insécurité, il est primordial de les contrôler et de les punir. Enfin, certaines conditions de vie, dans le monde contemporain, induisent des violences passives dont sont victimes les jeunes. La précarité des emplois qui cause la pauvreté, l'exploitation des enfants obligés de travailler et les guerres qui poussent les jeunes à devenir soldats sont quelques exemples de phénomènes décrits par l'auteur.

À partir de telles réflexions, Jacques Laplante propose une définition de la violence qui tente de considérer le conflit à sa base, soit de comprendre comment la violence, inspirée par la peur et l'insécurité, engendre des modes d'action et des moyens violents de réagir. L'auteur conclut en soulignant la nécessité qu'il y ait cohérence entre la fin et les moyens, afin de chercher à résoudre le conflit : « [...] pour atteindre les objectifs fixés, il devient primordial d'utiliser de moyens sensibles au respect de l'autre si, en fin de compte, on lutte pour faire respecter sa propre personne, pour s'assurer de sa liberté, de son intégrité¹. »

Parce qu'il ose regarder le problème en face et montrer l'envers de la médaille, ce livre mérite qu'on s'y attarde.

Geneviève Trépanier

¹ p. 197

HIGGINS, GÉRALD. LES CORRIDORS DE L'ÉCOLE, POUR LA PRÉVENTION DE L'INTIMIDATION, ÉDITIONS IMPACT, LE GARDEUR, 2008, 61 PAGES.

AGIR POUR L'INTIMIDATION

Si un mal gruge la vie sociale et détruit l'estime d'un individu, c'est bien une violence sournoise et gratuite telle que l'intimidation. Dans une plaquette destinée aux élèves de 10 à 13 ans, Gérald Higgins traite de la délicate question de l'intimidation en racontant l'histoire de Pier-Philippe, un garçon de 12 ans qui entre au secondaire. Tôt, son personnage est confronté au « paraphage » (une forme d'intimidation) qui sévit dans sa nouvelle école. À ses dépens, il apprendra à vivre cette réalité et à en subir, de façon sournoise, les effets. Il perdra même son meilleur ami, dont il avait fait connaissance durant les premiers jours de son entrée au secondaire.

Rédigé pour une clientèle bien ciblée, soit les élèves de 10 à 13 ans, le propos sensibilise les jeunes à ce qu'est l'intimidation et à ses effets et les amène également à réfléchir sur cette problématique scolaire¹; c'est l'intention que l'auteur précise en introduction. Le témoignage de Pier-Philippe passe par le biais d'extraits d'un journal personnel qu'il rédige pendant les années de son secondaire. Le texte est assorti de pauses *réflexives* marquées d'un trombone; des questions soutiennent la réflexion. Outre le récit même de l'élève, l'auteur fournit au lecteur un texte sur l'intimidation et ses effets, des fiches de soutien ainsi que des pistes de réflexion plus formelles.

L'ouvrage de Higgins est un bon outil d'intervention. Il permet d'agir de façon directe dans un milieu donné, pour contrer une forme inacceptable de violence ou pour prévenir l'intimidation ou toute autre forme de violence physique, psychologique ou morale.

Donald Guertin

¹ Page 6.

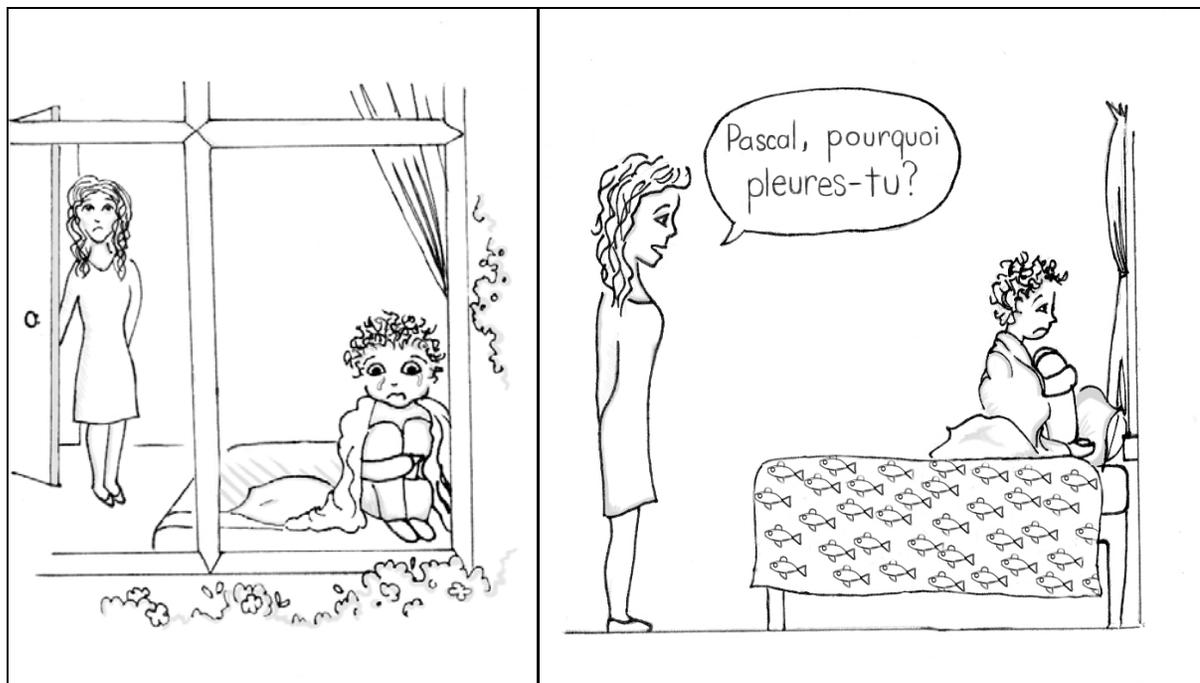
HISTOIRE DE RIRE

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école.

Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10^e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

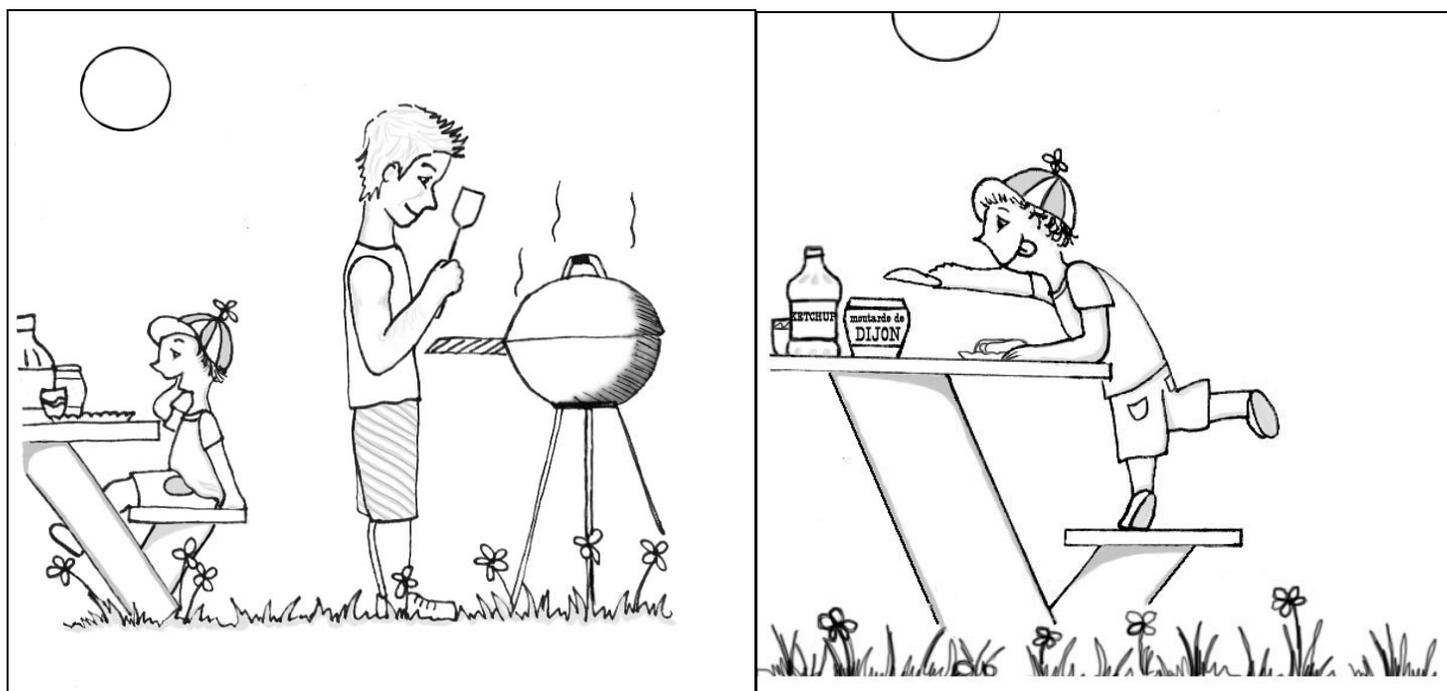
Sous la direction de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par **Magali Cuvillier**, de la Polyvalente des Monts, de la Commission scolaire des Laurentides.

1. La mère de Pascal lui demande pourquoi il pleure : « Ce n'est pas moi qui pleure c'est plutôt mon cœur. »





2. Étienne tout heureux de manger son premier hot-dog de l'été s'exclame : « Moi, j'aime ça la moutarde de " pigeon " dans mon hot-dog. »





Magali Cuvillier

©Vie pédagogique 2008