

Vie pédagogique Numéro 146 - Mars 2008

UN PEU PLUS DE LA MÊME CHOSE...

La question de la langue des jeunes est un sujet qui revient sans cesse, inexorablement, à la cadence des saisons qui se succèdent. Jean Guion, dans un ouvrage intitulé *L'institution orthographe : à quoi sert l'orthographe, à quoi sert son enseignement*, faisait état du fait que déjà au 19^e siècle, des instituteurs s'inquiétaient de la piètre qualité de l'orthographe des jeunes.

Deux cents ans plus tard, les mêmes craintes assaillent les enseignants et la question est cruciale au Québec, car elle se jumelle à la question de la survie de la langue.

Depuis trente ans, dans une culture pédagogique où l'évaluation a pris une place prépondérante, l'apprentissage du français écrit est devenu un enjeu de plus en plus important. Les jeunes élèves, dès les premières années du primaire, sont évalués pour démontrer le plus rapidement possible leur compétence en français. Celle-ci sera jugée tout au long de leur scolarité.

Le français écrit, dans l'esprit des élèves, est une discipline difficile qui peut même les empêcher de mener à terme leurs études. Les élèves sont évalués à toutes les étapes de leur scolarité et il serait intéressant de mesurer le temps relatif à l'apprentissage par rapport à celui de l'évaluation.

Dans ce contexte, il est bon de se rappeler qu'un des facteurs qui influencent la qualité de l'orthographe est lié à la maturité inhérente au développement cognitif de l'enfant. Les recherches récentes sur le cerveau corroborent ces affirmations. Il ne faut pas non plus oublier un autre élément : le temps que les élèves dédient à des activités de lecture est le facteur qui influence le plus leur performance en orthographe et en grammaire.

Il faut, dans un tel contexte, laisser aux enseignants le temps de faire découvrir aux jeunes le pouvoir de la langue, en la leur faisant explorer à travers toutes ses fonctions :

- la langue qui donne le pouvoir de formuler, d'exprimer et de mettre des mots sur des émotions et leur donner une forme pour mieux les comprendre. Le livre de Jorge Semprun, *L'écriture ou la vie*, est un bel exemple de cette force de l'écriture.
- la langue qui donne les mots pour argumenter, faire valoir et confronter ses opinions et se situer dans le monde des idées.

Faire comprendre aux élèves que l'écrit possède une force persuasive qui donne une prise sur sa vie est un mandat qui revient à l'enseignant.

La langue est aussi un outil extraordinaire pour s'affranchir; et la lecture est la clé pour s'ouvrir sur le monde. L'essai de Daniel Pennac, *Comme un roman*, est un petit guide pour la liberté du lecteur, celui qui lit pour le plaisir, celui qui a compris la force de l'écrit pour accéder à la réalisation de soi.

Comme formateur, on peut très bien continuer à faire plus de la même chose, plus d'évaluation et plus de tests de français, pour mesurer la compétence des élèves en cette matière. Mais après l'examen ou l'épreuve, quelle sera l'attitude des élèves par rapport au français? Vont-ils avoir un sentiment de compétence dans la langue de Molière? Ou vont-ils plutôt continuer à exprimer une délinquance créative à travers des blogues et des clavardages où la langue est dépourvue de code et est réduite à la transposition écrite de la conversation? Il faut parfois lire à haute voix ces textes pour les comprendre.

L'écrit est une forme qui est devenue presque essentiellement scolaire, ou encore la spécialité de quelques professionnels de la langue. On peut poser l'hypothèse qu'après l'épreuve de français, les jeunes reprendront leurs habitudes. Faudra-t-il les évaluer à chaque année d'exercice de la profession?

Pourquoi ne pas plutôt essayer de faire découvrir aux jeunes enseignants le pouvoir de la langue?

Pourquoi ne pas rendre certaines lectures obligatoires et faire connaître des récits de vie qui témoignent de l'importance de l'écriture dans le développement personnel et professionnel?

Pennac, Semprun et tant d'autres démontrent la force de l'écriture. Qu'avons-nous à perdre à essayer quelque chose de nouveau plutôt que de continuer dans des ornières qui ne mènent nulle part?

Déjà la politique ministérielle sur la lecture porte en elle le ferment d'une telle démarche. Il ne faudrait donc pas véhiculer des messages contradictoires auprès des jeunes enseignants et enseignantes.

Camille Marchand

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GUION, J. *L'institution orthographe*, Paris, Le centurion, 1974.

PENNAC, D. *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992. (Collection Folio).

SEMPRUN, J. *L'écriture ou la vie*, Paris, Gallimard, 1994. (Collection Folio).

« LA REVANCHE SCOLAIRE DES ÉLÈVES MULTIREDOUBLANTS » ENTREVUE AVEC BERTRAND BERGIER¹

Propos recueillis par Marie-France Noël

« Comment des jeunes en difficulté au sein du système scolaire [...] parviennent-ils à accéder aux sommets dudit système » (p. 7), jusqu'à obtenir parfois une maîtrise, un doctorat? Voilà la question à laquelle répond le livre *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, écrit à la suite d'une recherche de huit ans² réalisée par deux chercheurs français (un sociologue, Bertrand Bergier, et une psychologue, Ginette Francequin). Leur ouvrage s'attarde à des parcours d'exception, des cas atypiques qui jettent un éclairage nouveau sur la motivation à poursuivre des études postsecondaires. Pour comprendre les parcours exceptionnels de ces multiredoublants devenus « superdiplômés », *Vie pédagogique* a rencontré Bertrand Bergier.

Vie pédagogique - Comment fonctionne l'orientation scolaire dans le système scolaire français et qu'entendez-vous par « orientation négative » ?

Bertrand Bergier - Quand on essaie de faire la cartographie de notre système scolaire, on repère très vite des grands axes : l'enseignement général, l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel. Je crois qu'une des caractéristiques fortes de notre système scolaire, c'est essentiellement une orientation par défaut [en enseignement général]. Dans ce contexte, parler d'une orientation négative, c'est dire qu'elle est fondée avant tout sur de mauvais scores et sur une incapacité à être maintenu sur la filière dans laquelle on se trouve.

V. P. — Quels changements pourraient être apportés au système pour qu'il permette une orientation positive plutôt que négative?

B. B. — Si je me permettais de partager ma part de rêve, au moins pour notre système français, ce serait sans doute de revisiter l'ensemble des programmes proposés à nos collégiens (de 11 à 15 ans), pour finalement offrir des matières qui ne soient plus uniquement à références classiques, générales, scolaires, mais qui aient des contenus à références technologiques et professionnelles. Dès lors, ces contenus nous permettraient de faire constater à un gamin que précisément, les bonnes notes obtenues dans les matières et contenus à références technologiques et professionnelles fondent la proposition des intervenants scolaires et des parents à l'orienter vers des filières professionnelles. Nous serions dans une orientation qui ne serait plus négative, mais qui viendrait reconnaître la qualité, voire l'excellence des résultats scolaires.

V. P. — Quelles sont les particularités des personnes qui vivent l'orientation par défaut sur la filière de l'enseignement général (la voie associée généralement à la réussite scolaire)?

B. B. — Je me méfie beaucoup de ces parcours ascendants, sans faux pas, où le jeune est maintenu sur la filière de l'enseignement général. Dans la rencontre avec ces parcours « sans histoire », sans problème, (j'en ai rencontré 104), j'ai été frappé pour certains que, précisément, faisait problème l'absence d'histoire. Ces jeunes que l'on dit « héritiers », leurs parcours sont marqués par la peur, la stigmatisation, la pression familiale, qui est liée le plus souvent à un enjeu de transmission d'un statut ou d'une ambition. Là où on voit des jeunes souffrir, c'est précisément lorsqu'ils n'intègrent pas les

standards scolaires de leur milieu. Les jeunes reprennent la main lorsqu'ils remettent en question cette logique de la trajectoire. « Qui je suis là-dedans? », « Qu'est-ce qu'on fait de moi? » et « Qu'est-ce que je fais avec ce qu'on fait de moi? ». Ce sont de sacrées questions! Et qui sont essentielles.

V. P. — *Le jeune qui, au contraire, est en difficulté ou qui vient d'un milieu qui l'a orienté plutôt vers une formation professionnelle se pose-t-il les mêmes questions?*

B. B. — Au fond, vous avez raison : ce qui à chaque fois est à interroger, c'est le sens des limites. Les jeunes, quels qu'ils soient, sont placés dans des positions où ils sont tenus d'intégrer les standards scolaires de leur milieu, d'intégrer le sens des limites. Et ce sens des limites, qui fait qu'on va préférer à cette voie longue, incertaine en débouchés professionnels, une voie courte, réputée comme riche en possibilités de travail, est propre par exemple à des jeunes issus d'un milieu ouvrier. Le sens des limites va s'apprécier bien différemment pour cet enfant de la bourgeoisie, qui fait que c'est impensable de ne pas continuer, au point qu'on ne se pose pas la question.

V. P. — *En quoi les rapports sociaux participent des « revanches scolaires » des jeunes qui, malgré leurs difficultés scolaires ou une orientation sur la voie professionnelle, atteignent les études supérieures et y réussissent?*

B. B. — Les rapports sociaux sont à l'œuvre de part et d'autre et ils vont concourir, à leur façon, à la relance d'une carrière scolaire pourtant mal engagée. Parmi la bourgeoisie, finalement, ces jeunes vont pouvoir commencer à s'en sortir quand les parents lâcheront enfin prise sur l'héritage. C'est précisément lorsque le jeune se retrouve hors du circuit, en marge du système, qu'il se dit : « Je passerai bien mon bac³. » Mais c'est « je », c'est lui qui dit, et c'est extrêmement important. Les rapports sociaux sont à l'œuvre aussi chez les enfants de milieux prolétaires, de milieu ouvrier, mais ça va se jouer différemment. C'est extrêmement intéressant de voir comment des parents qui n'ont pas d'ambitions de longues études pour leur enfant vont pourtant, je dirais presque à leur insu, transmettre au quotidien des comportements qui vont recevoir *un faire-valoir*, un prolongement, à l'école. Le sens de l'effort, « Tu écoutes quand je te parle », la curiosité ... Le père, par exemple, parle avec beaucoup de fierté de son métier et communique ainsi le soin apporté au travail fini. Le sens de l'application, du travail bien fait, va être souligné : « C'est vrai que ses dictées, c'est pas brillant, mais vous avez vu cette écriture soignée... » Ces parents qui vont transmettre l'importance de la ponctualité : « Tu n'arrives jamais en retard à ton entraînement de foot. » Ça va donner : « Ce gamin-là, il a du mal en math, mais il respecte les échéances. » [À l'inverse], ces standards sociaux, lorsqu'ils ne sont pas satisfaits, vont incliner un conseil de classe à dire : « Ce gamin-là, il n'est pas fait pour l'école » et à plutôt inviter à une sortie précoce du système.

V. P. — *Quel a été l'effet du redoublement sur ces jeunes qui ont vécu le multiredoublement, avant de relancer leur carrière scolaire avec succès?*

B. B. — On voit bien comment ils ont vécu avec beaucoup d'humiliation les années de retard par rapport à leurs pairs qui partagent le même espace-classe. Quand je dis années de retard, c'est au moins deux ans, parfois trois, jusqu'à cinq ans de retard. Là, on est vraiment dans des situations extrêmement pénibles, humiliantes. Le moment où le jeune reprend possession de son histoire, c'est dans un défi-rejet, c'est dans un travail où il **s'appuie contre** : contre les humiliations parentales, la soumission complice des parents, l'humiliation d'un prof... S'engage une lutte pour la reconnaissance sur le terrain même de l'offense, c'est-à-dire sur le terrain scolaire. Mais quand on regarde au bout de cette course « contre », on trouve des jeunes qui ont finalement été pour le moins malmenés par le système scolaire et qui se trouvent à la fois fragiles

et forts. Fragiles parce que les humiliations, elles sont là, parce qu'il y a des blessures et parce qu'il y a parfois des aspects un peu pathétiques à s'être construit contre : par exemple, cet avocat qui me disait : « Mais finalement, si j'avais pu choisir une formation professionnelle de forestier, est-ce que je n'aurais pas été plus heureux? » En même temps, il y a une force. Force de ces jeunes qui viennent d'abord nous dire qu'une relance scolaire, c'est possible, que le destin scolaire n'est jamais définitivement scellé par avance, et qui viennent dire et manifester ce que, pas à pas, chacun a pu fabriquer avec ce qu'on avait fait de lui.

V. P. — Comment ce passage de l'humiliation scolaire à la relance de la carrière scolaire s'effectue-t-il?

B. B. — Seul un travail, un mouvement d'émancipation par rapport au système, où le jeune réinterroge ce qu'il fait, réinterroge et réintroduit son histoire, lui permet de reprendre pied. La reprise-pied se fait d'abord en affrontant deux « pourquoi » : le « **pourquoi** », en un seul mot, de la causalité : pourquoi ce multiredoublement? Qu'est-ce qui m'est arrivé? Comment je peux en arriver là? Ce pourquoi de la causalité amène un « parce que ». Et le « **pour quoi** », en deux mots, de la finalité : pour quoi continuer? C'est intéressant de voir que le pour quoi de la finalité, qui réclame un « en vue de », va le plus souvent marquer chez le jeune un temps de pause, un temps de jachère sur le plan scolaire, généralement un temps de mise à distance du système. Et c'est paradoxalement là qu'il va être « rattrapé » par les standards sociaux, au sens où il va manifester le désir de ce qui est socialement désirable dans son milieu : passer son bac, faire des études supérieures. Mais ce n'est que, finalement, en faisant **rupture** – et elle est parfois douloureuse – avec la pression familiale que s'engage un travail d'émancipation et la possibilité pour lui de relancer une carrière scolaire.

V. P. — Ou alors, le jeune peut faire rupture, au contraire, avec des aspirations parentales qui étaient plutôt vers des études courtes.

B. B. — Tout à fait. Dans l'un ou l'autre des cas, on n'est pas dans la programmation, on est plutôt dans une temporalité du court terme : « Pourquoi pas? » C'est-à-dire qu'il y a une offre d'identification scolaire et que la marche suivante, on va s'autoriser à y croire, à réviser notre espérance subjective, à la rendre vraisemblable. Le « pourquoi pas moi » est rendu vraisemblable parce que, au moins dans un certain nombre de situations, je maîtrise des activités d'apprentissage et j'observe qu'elles me mettent en contact avec d'autres personnes, qui ne maîtrisent pas forcément ces apprentissages, mais qui ont fait des études, qui ont franchi cette marche scolaire. Du coup, il y a un imaginaire d'avenir vraisemblable. Mais il est à court terme.

V. P. — Vous expliquez dans le livre que le « Pourquoi pas moi? » est souvent déclenché par un « choc culturel ». Pourriez-vous nous donner un exemple?

Peut-on trouver un compromis plus près de l'original? (« Je vous donne l'exemple de ce jeune qui a été dans du multiredoublement, qui a été orienté vers l'enseignement professionnel. Ce jeune fait du football... »)

B. B. — Je peux vous parler de ce jeune, qui a vécu le multiredoublement et qui a été orienté vers l'enseignement professionnel. Il joue au football et dans son équipe de foot, il ne se retrouve qu'avec des jeunes étudiants de première année, qui sont en *prépa* (qui ont fait plutôt la série scientifique et qui sont rendus aux grandes écoles). Or, quand le jeune analyse le match, voit les tactiques et les stratégies qu'il a développées, l'intelligence du jeu qu'il a, il trouve vraiment les autres un peu confus, pas clairs, ayant peu finalement de retour critique. Il se dit : « Si ces gars-là font des études, pourquoi

pas moi? » Ça va aller loin puisqu'il va rejoindre une terminale scientifique et faire l'école centrale, qui est une école prestigieuse, en France. Il ne faudrait pas isoler ce seul élément de la confrontation culturelle, mais nul doute qu'il l'a marqué. Alors, ce qui est intéressant, c'est que la mixité culturelle, il ne lui a pas été donné de la vivre dans l'enceinte scolaire, mais bien à l'extérieur. Ça nous rend vigilants à ces apprentissages qui ne sont pas forcément scolaires, mais où le jeune peut vivre des réussites dans la maîtrise et où il lui est donné de côtoyer des adultes ou des pairs qui eux, ont fait des études. C'est extrêmement intéressant à repérer parce que, d'une certaine manière aussi, ça vient dire au système : « Arrêtez d'être dans la toute-puissance. Arrêtez, vous, l'école, d'être investie par le politique, par les parents, comme devant tout résoudre, tous les problèmes, y compris les problèmes relevant de la sphère privée. »

V. P. — Vous parlez aussi du phénomène de la bonne note. En quoi consiste-t-il et quel est son sens pour ces jeunes en difficulté?

B. B. — Le surgissement de la bonne note est lié à la reconnaissance par un professeur de la capacité du jeune, à la rupture avec le passé passif. Il vibre encore en évoquant ces moments qui font événement dans l'histoire de sa carrière scolaire, où il y a effectivement reconnaissance par autrui d'une pièce réalisée dans l'atelier, d'une copie où il a enfin la moyenne... Le surgissement de la bonne note est lié à la nouvelle donne : l'idée qu'on peut au moins provisoirement remettre, dans une matière, les compteurs à zéro. Cette expérience de la bonne note est favorisée par la mobilité : la découverte d'une nouvelle matière, un changement de filière, un changement d'établissement.

V. P. — En contexte québécois, on encourage la collaboration étroite entre les enseignants d'un même cycle, puis du cycle suivant, etc. Ce suivi risque-il de réduire les possibilités de telles ruptures?

B. B. — Il faut être là-dessus extrêmement vigilant. Les bonnes intentions ont aussi leur effet pervers. On voit bien comment les jeunes vont au contraire apprécier ces périodes, ces structures de rupture avec le passé – parce que le passé est stigmatisant et il a construit pour certains jeunes, quoi qu'on en dise, un statut scolairement dévalorisant, encombrant.

V. P. — En plus de la croyance en ses capacités de réussite (qui semblent se jouer dans l'appui contre l'humiliation tout comme dans l'appui sur la bonne note et le choc culturel), quels sont les autres « ingrédients » de la revanche scolaire?

B. B. — Je pense avoir montré l'importance des rapports sociaux, de sexe et d'âge, mais aussi l'importance de ces **complicités de l'intérieur** et de ces **chemins vicinaux**, sans lesquels ces jeunes n'auraient pas pu relancer leur carrière scolaire. La population sur laquelle j'ai travaillé a précisément en commun d'avoir emprunté des voies secondaires, des chemins vicinaux, pour précisément passer de l'enseignement professionnel à l'enseignement général. Quant aux **complices de l'intérieur**, ce sont des élus – ils ont traversé le système de part en part. Ce ne sont pas forcément des professionnels du conseil, mais ils vont être capables de jouer avec le système. Ils ont le sens du placement, la capacité de conseiller certaines filières qui ouvriront davantage de portes, qui seront plus riches en opportunités sur le plan économique, de bourses, d'aide, de reconnaissance pas uniquement économique mais aussi sociale, de valeur sur le marché du travail...

V. P. — Vous avez aussi constaté que le rapport au livre de plusieurs jeunes multiredoublants devenus « superdiplômés » est particulier.

B. B. — Effectivement, j'ai été frappé de ces **rapports « boulimiques » au livre**. On va voir des jeunes investir le livre, alors qu'ils sont dans des filières complètement professionnelles, où le simple fait de lire des ouvrages, c'est forcément un signe de distinction, qui va être investi comme socialement valorisant dans l'esprit du jeune et où chaque livre lu est une victoire. Face aux humiliations scolaires, au mépris vécu comme une agression, le jeune entre en lutte sur le terrain même de l'offense, c'est-à-dire le terrain scolaire. Chaque livre lu participe de la revanche. Les livres lus ne sont pas forcément dans une rentabilité scolaire immédiate, mais ils viennent dire que c'est possible. À terme, ces détours livresques ne sont pas sans effet sur le plan culturel, et donc scolaire.

V. P. — ***Du côté des enseignants, en quoi leur parcours personnel influence-t-il leur rapport à ces jeunes multiredoublants?***

B. B. — C'est vrai que l'élève que nous avons été nous influence. Et ça ne va pas se jouer de la même façon pour ces profs qui ont été bons élèves et pour ces jeunes sur lesquels j'ai travaillé et qui, au terme de leur parcours vont, par exemple, revenir sur les lieux du crime pour exercer la profession d'enseignant. Je repense à cette jeune femme qui avait été vraiment très malmenée dans son adolescence : elle pleurait chaque jour, elle avait peur d'aller au cours. On lui avait dit : « Pense à une formation professionnelle de coiffure ». Pour sa part, elle voulait être journaliste. Au bout du compte, elle obtiendra un doctorat en lettres modernes et elle choisira de revenir enseigner dans son ancien collège⁴. On peut imaginer que son regard sur le « Pourquoi pas? » sera sans doute différent, qu'il y ait toujours une porte ouverte, même entrouverte, mais qu'encore une fois, le destin ne soit pas scellé. Je crois que le travail que nous pouvons faire sur l'élève que nous avons été nous aide peut-être précisément à éclairer notre champ d'intervention, de conscience, ça nous rend peut-être plus lucides, y compris par rapport aux évaluations que nous devons faire quant au devenir des jeunes.

M^{me} Marie-France Noël est adjointe au vice-décanat à la recherche de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre du comité de rédaction.

Pour en savoir plus :

BERGIER, B. et G. FRANCEQUIN. *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Erès, 2005, 287 p. (Coll. « Sociologie clinique »).

Tableau 1

Comment passer du multiredoublement à la diplomation du post-secondaire? Un aperçu des facteurs qui permettent la « revanche scolaire »
<p>Dispositifs institutionnels de deuxième chance (passerelles)</p> <p>Des chemins et des structures marginales permettent au jeune de relancer sa carrière scolaire en réintégrant le système scolaire par des passages entre différents types de formation, des classes passerelles ou des voies de contournement.</p>

Le jeune se fabrique de l'ambition scolaire en s'appuyant sur :

- 1) La « bonne note » : dans une situation de nouvelle donne, de renouveau, l'élève vit une réussite scolaire qui augmente son ambition scolaire.
- 2) Le choc culturel : le jeune entre en contact avec un contexte culturel nouveau, rencontre des gens qui ont fait des études et cette rencontre entraîne un nouveau positionnement par rapport aux études et le développement d'ambition scolaire : « Si eux ont fait des études, pourquoi pas moi? »

Le jeune se fabrique de l'ambition scolaire en s'appuyant contre :

- 1) Le déclassement scolaire : la relégation, c'est-à-dire l'orientation vers la formation professionnelle à défaut d'être capable de réussir en formation générale.
- 2) Les jugements subis et l'humiliation vécue à l'école : le redoublement, l'écart d'âge avec les pairs, les échecs scolaires.

Le jeune se venge sur le terrain-même où on l'a dévalorisé, humilié.

Pour prendre sa « revanche scolaire », le jeune obtient de l'aide de **complices de l'intérieur**, des personnes qui connaissent le système scolaire, ont un bon sens du placement et bénéficient d'un réseau de contacts ou d'influence dont ils se serviront pour l'aider à relancer sa carrière scolaire.

Dans l'ensemble, la « revanche scolaire » suppose un processus qui va de la soumission à l'émancipation :

- 1) Soumission, obligation d'une trajectoire, obligation de résultats, ambitions prédéterminées
- 2) Questionnement du jeune par rapport à ces obligations, cette prédétermination de son destin scolaire : remise en question, retour critique
- 3) Auto interpellation : Pourquoi (cause)? et Pour quoi (but)?
- 4) Prise de distance
- 5) Redéfinition de la réussite et de ses buts
- 6) Émancipation

¹ Cette entrevue a eu lieu le 21 février 2007.

² Les chercheurs ont rencontré trois types de personnes : 1) des personnes qui ont eu des difficultés scolaires importantes (multiredoublement) et qui n'ont pas poursuivi de longues études; 2) des personnes qui n'ont pas eu de difficultés scolaires importantes et qui ont poursuivi de longues études; 3) des personnes, cas marginaux qui font l'objet central de cette recherche et du livre, qui ont vécu des difficultés scolaires importantes (multiredoublement), mais qui ont tout de même poursuivi et réussi des études supérieures (au minimum jusqu'à la maîtrise).

³ Le bac équivaut à peu près au diplôme d'études secondaires au Québec.

⁴ Le collège est l'équivalent d'un établissement d'enseignement secondaire québécois.

DOSSIER

L'EXERCICE DE LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE

L'éducation à la citoyenneté est présente explicitement dans le Programme de formation de l'école québécoise à travers le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* et la compétence disciplinaire Histoire et éducation à la citoyenneté, dans le domaine d'apprentissage *Domaine de l'univers social*. On peut donc penser que l'éducation à la citoyenneté est un élément assez important du curriculum réel de l'élève pour que celui-ci puisse développer une conscience citoyenne.

Il faut revisiter le rapport Corbo, pour mieux saisir l'importance de traiter d'une éducation qui donnera la chance de mieux-vivre ensemble dans ce monde complexe et diversifié qui connaît une croissance exponentielle des connaissances et de la technologie.

Lors des dernières élections, au printemps 2007, on pouvait voir une publicité du Directeur des élections dans laquelle des électeurs s'envolaient en dessinant dans le ciel le X significatif de cet acte citoyen; ce qui témoignait d'un effort de pédagogie à l'égard d'une population composée des parents de nos élèves.

« Je ne perdrai pas mon temps à aller voter, ça ne changera rien! »

Un tel discours sur la futilité du devoir de citoyen peut sembler inquiétant, car il remet en cause les fondements d'une société démocratique basée sur des valeurs d'équité et d'égalité des chances.

L'école, dans ce contexte, ne doit-elle pas aider l'élève à prendre conscience de l'importance de préserver les principes fondateurs de la démocratie?

Concernant le présent dossier, il nous fallait donc, dans un premier temps, définir le contexte en donnant la parole aux enseignants et enseignantes. Notre collaborateur Guy Lusignan a recueilli leurs propos.

Puis, nous avons voulu faire état d'**exemples inspirants**. Camille Deslauriers nous présente d'abord une jeune femme engagée : Claudia Lacroix-Perron.

De son côté, Paul Francoeur a rencontré des jeunes qui ont participé au J8. Il est très intéressant de lire leur aventure.

Ensuite, Marie-Hélène Proulx relate l'impact positif du bénévolat dans un milieu scolaire, en l'occurrence à l'école Paul-De Maricourt, de la Commission scolaire Marie-Victorin.

Il nous fallait également faire connaître les **conditions à mettre en place** pour saisir toutes les situations propices à l'éducation citoyenne. Domenico Masciotra a rencontré une enseignante qui travaille dans cette optique; il s'agit de Lise-Anne St-Vincent.

Ginette Decobert observe les liens entre la citoyenneté et la littérature.

Pour leur part, Gisèle Maheux et Suzanne Tamsé nous font part de l'importance du développement de la conscience citoyenne dans la formation initiale des enseignants et des enseignantes.

Comme c'est notre habitude, nous témoignons de projets qui illustrent la prise en charge de l'éducation citoyenne dans les classes.

Un texte de Chantal Lepage nous relate le merveilleux projet de la Francoderole, qui allie les arts plastiques et l'éducation citoyenne.

L'équipe du Service national du RÉCIT de l'univers social nous fait découvrir le site *Cliquez pour moi!*, qui a pour objectif de d'initier l'élève à la vie démocratique.

Nicole Jaouich nous parle d'une école qui a fait de l'éducation citoyenne une préoccupation quotidienne de l'ensemble de son équipe. Enfin, Stéphane Lévesque décrit un mode de fonctionnement du conseil d'école qui mérite notre attention : *Les parlements au secondaire*.

Nous espérons que la lecture de ce dossier vous donnera le goût de poser des actions bien ancrées dans vos pratiques pour donner une part importante à l'éducation à la citoyenneté chez vos élèves.

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

QUI? POURQUOI? COMMENT?

par Guy Lusignan

UNE ÉDUCATION EXPLICITE À LA CITOYENNETÉ

De façon plus ou moins implicite, l'école a toujours eu pour mission de former les jeunes à devenir de bons citoyens, c'est-à-dire des personnes capables de vivre et de contribuer de différentes manières au développement de la société. L'actuel programme de formation [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>] explicite clairement ce rôle. Le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=domaines1>] ainsi que les compétences disciplinaires *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* et *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* et la compétence *La pratique du dialogue moral*, du programme d'éthique et de culture religieuse, proposent aux enseignants les grandes orientations à donner à l'éducation à la citoyenneté.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE : UNE PROBLÉMATIQUE À DISCUTER

Vie pédagogique a réuni huit représentants du milieu scolaire¹ : des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire, des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, une directrice d'école et une conseillère pédagogique, pour discuter en table ronde de cette problématique. Pourquoi l'école doit-elle assumer l'éducation à la citoyenneté? Sur quels intervenants du milieu scolaire repose cette responsabilité? Quelles sont les pratiques valorisées en milieu scolaire pour développer une conscience citoyenne? Avant de répondre à ces questions qui ont alimenté la discussion, nous croyons qu'il est nécessaire de définir ce que l'on entend par « éducation à la citoyenneté ».

COMMENT DÉFINIR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ?

Les définitions données par les participants font ressortir des aspects complémentaires. Par exemple, pour certains, il s'agit d'aider l'élève à apprendre à vivre en société, à développer un sentiment d'appartenance à son environnement ou à être capable d'une réflexion citoyenne dans un désir d'intérêt collectif. Pour d'autres, faire l'éducation à la citoyenneté, c'est amener les jeunes à réfléchir sur des valeurs et à leur faire prendre conscience qu'ils ont un rôle à jouer et qu'ils peuvent agir sur leur environnement.

MAIS ALORS, QU'EST-CE QUE LA CITOYENNETÉ? ET QUE VEUT DIRE ÊTRE UN BON CITOYEN?

Il faut démystifier ce concept et amorcer une réflexion collective tout au moins à l'école, car d'une personne à l'autre la compréhension peut varier. Par exemple, que signifie être un citoyen canadien? Aller voter si on a 18 ans? Payer ses impôts si on travaille? Endosser la Charte des droits et libertés? Être d'accord avec l'envoi de troupes en Afghanistan? À l'évidence, « il n'y a pas une vérité unique derrière le mot citoyen ou citoyenneté », selon Denis Parent, pour qui « c'est un concept en mouvance, en évolution, qui fait référence à notre appartenance à une société et aux droits et responsabilités qui en découlent ». La question de l'éducation à la citoyenneté s'ouvre nécessairement sur le domaine des valeurs.

QUELLES SONT LES VALEURS SOCIALES À TRANSMETTRE ?

D'entrée de jeu, des participants sont d'avis que les valeurs ne doivent pas être imposées, mais plutôt faire l'objet de discussions avec l'élève afin de l'amener à réfléchir de façon critique sur son agir. Toutefois, toutes les valeurs ne sont pas discutables, comme le mentionne Jean-Claude Rubier, pour qui « il faut savoir dire non à la violence et s'impliquer pour la contrer ». Pour un autre participant, « le respect de l'autre, cela ne se discute pas ». Parmi les valeurs mentionnées, notons l'honnêteté et la liberté, qui sont des valeurs à transmettre aux élèves car « c'est la base de la démocratie et de l'ouverture à l'autre ». Nicole Jaouich relève à quel point il est important de valoriser « la liberté d'expression et la capacité de vaincre nos intolérances ».

QUELLES PRATIQUES FAVORISENT LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE CITOYENNE ?

Plusieurs portes s'ouvrent aux différents intervenants du milieu scolaire. Ils peuvent favoriser des actions à l'intérieur de l'école ou une ouverture sur le monde, en établissant des partenariats avec des organismes communautaires locaux ou internationaux.

Selon Denis Parent, il est important de proposer des projets qui mettent les jeunes en situation « de vivre l'expérience de la différence de l'autre dans l'engagement ».

UN PARTENARIAT AVEC L'UNICEF

À titre d'exemple, un projet de l'Unicef tel que *Des écoles pour l'Afrique* permet aux élèves de s'engager dans une action communautaire internationale. Ils font des levées de fonds pour aider l'Unicef à construire des écoles au Rwanda et au Malawi. Christian Camiré parle également d'un autre projet de soutien aux actions de l'Unicef, qui mobilise toute l'école : *Les amuseurs de corrid'art*, où des élèves de théâtre, de musique ou de jonglerie, par exemple, organisent des prestations dans les corridors de l'école pour collecter des fonds.

UN PARTENARIAT AVEC DES ORGANISMES LOCAUX

Cependant, on ne doit pas s'attendre à ce que l'éducation à la citoyenneté se fasse toujours par le biais de grands projets. D'autres pratiques ont également leur place dans les écoles. Nicole Jaouich et les enseignants du réseau des écoles juives de Montréal mentionnent différents projets qui s'inscrivent à l'intérieur d'actions communautaires conduites par des élèves de premier et de deuxième cycle du primaire. Par exemple, un projet de correspondance épistolaire avec des personnes du troisième âge vivant en résidence ou un projet de bénévolat, durant les fins de semaine et les jours de congé, auprès d'un organisme communautaire de leur choix.

ENCOURAGER LA RÉFLEXION SUR L'ACTION

Bref, l'éducation à la citoyenneté s'effectue dans l'action, à travers des projets concrets. Il n'empêche que la réflexion sur l'engagement et le retour sur les actions entreprises sont aussi essentiels. En effet, revenir avec les élèves sur leur expérience, ce qu'ils ont vécu, ressenti et appris sur eux-mêmes et les autres est très important, car lorsqu'ils se rendent compte « qu'ils peuvent avoir un impact sur leur environnement, qu'ils peuvent devenir des agents de changements sociaux dans leur milieu, il y a un effet certain sur leur engagement citoyen ».

SUR QUELS INTERVENANTS DU MILIEU SCOLAIRE REPOSE CETTE RESPONSABILITÉ?

Spontanément, les participants reconnaissent que la responsabilité incombe à tous les adultes qui interviennent auprès des élèves. Par exemple, Valérie Daigle s'attend à ce que le personnel de soutien d'une école soit respectueux des élèves et contribue à l'application du code de vie. Bien entendu, le style et le niveau d'intervention varient d'un intervenant à l'autre.

LA RESPONSABILITÉ DE TOUS LES ENSEIGNANTS

Un enseignant qui témoigne de ses valeurs en classe ou qui discute avec les élèves de leurs comportements sociaux fait de l'éducation à la citoyenneté. Tous les enseignants peuvent contribuer à développer une conscience citoyenne ou un comportement citoyen à travers les différentes activités qu'ils font en classe; comme le fait remarquer Gilles D'Astous, « un enseignant ne peut pas toujours être dans des projets de vie communautaire hors de la classe ». Il est donc important de profiter de toutes les occasions ou de tous les questionnements des élèves pour planifier des activités d'apprentissage.

M. D'Astous ajoute : « Il est impossible qu'un enseignant ne fasse pas d'éducation à la citoyenneté, car c'est implicite. Quand ce dernier vit avec un groupe d'élèves, il y a nécessairement quelque chose à faire. Toutefois, on peut constater que pour certains enseignants, c'est moins une préoccupation. Ceux-là reflètent une certaine démission citoyenne que l'on retrouve généralement dans la société. Ce qui est un peu normal. »

LE LEADERSHIP DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

D'autres participants font valoir l'importance pour les directions d'école d'exercer un leadership et de soutenir les intervenants qui veulent favoriser l'éducation à la citoyenneté. De plus, la direction doit voir à ce que les valeurs de l'école fassent partie du projet éducatif de l'établissement et, selon Christian Camiré, « faire en sorte que le personnel de l'école soit solidaire par rapport à ces valeurs ».

LE SERVICE D'ANIMATION DE VIE SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

Plusieurs reconnaissent le rôle important du service d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire, dans la mesure où il peut proposer aux élèves des projets d'envergure, appuyer des projets d'engagement qui s'étendent sur plus d'une année et travailler en concertation avec des enseignants qui planifient des activités d'apprentissage visant l'éducation à la citoyenneté qui se dérouleront en dehors de la classe.

L'IMPLICATION DES PARENTS

Certains soulignent également l'importance du rôle des parents. Selon Matteo Picone, « le défi de la citoyenneté, c'est aussi d'impliquer les parents afin d'affirmer nos valeurs communes, la diversité, la laïcité, l'ouverture et le fait que l'on est une société francophone ».

LES ENSEIGNANTS D'UNIVERS SOCIAL ET D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE

Cependant on convient que les enseignants d'univers social et du programme d'éthique et de culture religieuse ont une plus grande responsabilité, compte tenu des compétences associées à ces disciplines dans le programme.

EST-CE QUE LE PROGRAMME EST CLAIR, QUANT À L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ?

Le programme donne des orientations précises, particulièrement dans le domaine de formation et les compétences disciplinaires que nous avons mentionnés au début du présent article.

COMPLÉMENTARITÉ DE DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION ET DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES

De plus, d'autres domaines généraux de formation, comme *Environnement et consommation*, *Médias* et *Orientation et entrepreneuriat*, ainsi que les compétences transversales *Exercer son jugement critique*, *Actualiser son potentiel* et *Coopérer*, entre autres, donnent à l'enseignant des indications qui favorisent la planification d'activités d'apprentissage ou de projets qui soutiennent l'éducation à la citoyenneté. Ces différentes dimensions du programme de formation suscitent chez les jeunes un questionnement et une prise de position qui les aident à définir leur identité.

LE PROGRAMME D'ÉDUCATION INTERNATIONALE COMPREND LE VOLET *COMMUNAUTÉ ET SERVICE*

D'autre part, comme le font remarquer Valérie Daigle et Christian Camiré, le programme d'éducation internationale offert dans plusieurs écoles du Québec comprend un volet directement lié à l'engagement communautaire, qui oblige les élèves à consacrer plusieurs heures annuellement à l'élaboration et à la réalisation d'un projet personnel.

APPROPRIATION DU PROGRAMME ET CONVERGENCE ENTRE LES INTERVENANTS D'UNE ÉCOLE

Toutefois, selon Denis Parent, « il y a encore des efforts et une réflexion à faire par l'ensemble des intervenants de l'école sur les pratiques actuelles ». M. Parent explique que les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire sont en train de s'approprier le programme de formation et qu'ils constatent que l'arrimage est souvent possible avec les activités d'apprentissage proposées par les enseignants. Bref, le programme de formation est cohérent et favorise la complémentarité et le décloisonnement.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ S'ARTICULE AUTOUR DES CONNAISSANCES À ACQUÉRIR OU À RÉINVESTIR

Mais il y a une évidence : l'éducation à la citoyenneté suppose que l'enseignant planifie pour les élèves des activités d'apprentissage qui les amènent à acquérir et à réinvestir des connaissances. Par exemple, développer une conscience citoyenne par rapport à l'environnement ne peut pas se faire dans l'abstraction. Au contraire, cela doit reposer sur l'acquisition de connaissances diverses selon les projets, par exemple en mathématiques, en sciences et en technologie et en langue. Comme le précise Matteo Picone, « la réflexion citoyenne à la base de l'éducation à la citoyenneté doit toujours s'articuler autour de connaissances, d'où la responsabilité des enseignants de bien se préparer et de tenir compte des domaines d'intérêt et de la motivation des élèves. Les activités orientées vers l'éducation citoyenne donnent un sens à l'apprentissage et l'élève se sent concerné ». D'autres participants font alors valoir toute l'importance de bien structurer les activités ou les projets visant l'éducation à la citoyenneté.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ N'ÉTANT PAS ÉVALUÉE OFFICIELLEMENT, QUELS SONT LES MOYENS UTILISÉS POUR MESURER L'EFFET DE CETTE ÉDUCATION CHEZ LES ÉLÈVES?

À l'exception des compétences déterminées dans le programme d'histoire et dans celui d'éthique et de culture religieuse, les apprentissages liés à l'éducation à la citoyenneté ne sont généralement pas évalués directement, sauf si les compétences transversales font l'objet d'une évaluation explicite, comme le mentionne Nicole Jaouich. Il n'en demeure pas moins que les enseignants peuvent évaluer le développement des compétences liées à l'éducation à la citoyenneté de façon directe, lorsque les projets ou les activités font l'objet d'un rapport écrit ou d'une présentation verbale.

VALORISER LA RÉUSSITE SOCIALE

Ce que l'on doit comprendre également du programme de formation est « qu'il n'y a pas seulement la réussite scolaire qui soit importante; la réussite sociale l'est également ». Par exemple, un élève peut avoir un rendement scolaire faible, mais s'il s'implique dans sa communauté, « il est en pleine réussite sociale ». Il doit être récompensé de différentes manières pour cela.

Jean-Claude Rubier donne l'exemple d'un projet réalisé pour *Rêves d'enfants*, l'année dernière. Avec la collaboration de partenaires, les élèves ayant récolté de l'argent et qui avaient bien participé au projet allaient visiter le Parlement, à Ottawa. L'évaluation n'était pas une note mais une récompense. L'important était que les élèves aient vécu une expérience d'engagement citoyen dans un projet communautaire.

Un autre exemple est rapporté par Margaret Dahan : à son école, un prix est remis à un élève de 6^e année pour reconnaître les valeurs qu'il a su démontrer de façon constante tout au long de sa scolarité. Ici non plus, il n'y a pas de notes, mais un prix qui souligne une réussite sociale.

LES EFFETS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ SE FONT SOUVENT SENTIR À LONG TERME

Ces exemples montrent que l'évaluation est davantage qualitative que quantitative, comme le souligne Christian Camiré. Lorsqu'il s'agit d'évaluer des attitudes, il faut viser le long terme, les effets de l'éducation à la citoyenneté n'étant pas toujours visibles immédiatement, d'autant plus qu'ils se manifestent beaucoup dans le réinvestissement. On donne l'exemple d'un jeune qui a contribué à implanter l'Unicef au cégep qu'il a fréquenté après son cours secondaire. Quand cela se réalise, on peut alors dire : « Voilà un jeune qui a compris quelque chose, qui a le goût d'aller plus loin, de faire un pas de plus et d'amener d'autres personnes avec lui. » Toutefois, selon plusieurs, cela concerne un nombre restreint d'élèves. Pour la majorité d'entre eux, l'action citoyenne reste au niveau de la classe, parfois de l'école, mais ne s'ouvre que très rarement sur le monde.

CONCLUSION

Le Programme de formation de l'école québécoise accorde une grande importance à l'éducation à la citoyenneté, comme en témoignent des domaines généraux de formation, des compétences transversales et des compétences disciplinaires des domaines de l'univers social et d'éthique et de culture religieuse. De plus, comme l'une des missions de l'école est de socialiser, il faut faire savoir à l'élève que la réussite sociale est aussi importante que la réussite éducative et que, dans cette optique, il faut évaluer les actions sur un long terme. Les participants croient que tous les intervenants du milieu scolaire ont

des responsabilités quant à l'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi plusieurs encouragent la concertation à l'intérieur des écoles pour mettre en œuvre des actions cohérentes et convergentes. Les projets communautaires proposés aux élèves devraient les amener à se questionner, à acquérir et à réinvestir des connaissances et à développer une conscience citoyenne. De l'avis général, l'éducation à la citoyenneté encouragera l'élève à développer une attirance particulière envers des projets ou des activités qui favoriseront son engagement dans la société, maintenant et dans l'avenir.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

¹ La rencontre a eu lieu le 18 septembre 2007.

CITOYENNETÉ : LES APPELS DU CONTEXTE

par Arthur Marsolais

Contextualisons et actualisons le sens et l'urgence d'une éducation à la citoyenneté. Car on peut soutenir que sa nécessité est encore plus flagrante qu'il y a dix ou vingt ans. Et l'on peut discerner mieux qu'avant, aussi, des dimensions ou des directions de plus en plus en évidence pour l'éducation à la citoyenneté en contexte scolaire.

L'ÉCOLE ENTRE LE MONDE, LE PAYS, LA NATION, LA VILLE OU LE VILLAGE, LA RUE ET LA FAMILLE

Vis-à-vis le monde, l'école n'est ni un lieu de chauvinisme, ni un lieu de déracinement. Vis-à-vis le pays canadien et la nation québécoise, la citoyenneté joue d'identités combinées. L'enracinement très local (région, village, ville) soutient un rapport avec la société plus large qui est significatif pour la citoyenneté. Vis-à-vis « la rue » et ses bandes quasi tribales, et la famille – régie par une modalité d'affection qui ne se commande pas et dépourvue d'égalitarisme –, la citoyenneté a aussi quelque chose à dire.

INCOMPLÉTUDE D'UNE CITOYENNETÉ DU MONDE

Il y a une quinzaine d'années, on privilégiait beaucoup la dimension interculturelle dans l'éducation à la citoyenneté. L'aspect « citoyen et citoyenne du monde » passe tout seul, pour ainsi dire. Il appelle localement l'hospitalité, l'accueil, la sensibilité et l'ouverture aux différences culturelles. Mais trop s'en tenir aux projets altruistes de l'animation communautaire et des ONG, ce peut être aussi un évitement du noyau plus difficile et spécifiquement politique de la citoyenneté. Les progrès galopants de l'interdépendance économique mondiale ont sans doute propagé plus de crainte que de confiance en nos capacités politiques d'imposer une régulation sociale aux pratiques commerciales et industrielles. Mais notre message scolaire sur le rôle citoyen au XXI^e siècle est d'autant plus appelé à s'appuyer sur un discernement actualisé des urgences mondiales et à lutter contre l'impuissance associée à une démobilitation *locale* de l'engagement civique.

HOMOGÉNÉITÉ HÉRITÉE, VIVRE-ENSEMBLE VOULU

Arrêtons-nous aux malaises identitaires si fortement placés sur la place publique dans les audiences de la Commission Bouchard-Taylor. Il y a une appartenance affective, héritée, largement implicite dans nos racines, qui renvoie à une grande homogénéité historique de la communauté canadienne-française installée au Québec. Mais nous sommes en deuil de cette homogénéité. Sa composante la première à s'effriter fut la référence religieuse qui, au cours du 19^e siècle, palliait la carence d'État imposée par le statut de colonie. Mais la nostalgie de « feu l'homogénéité » a l'immense défaut de poser côte-à-côte des communautés plus ou moins imperméables, comme si le multiculturalisme anglo-canadien assurait que la culture grecque soit aussi créative et permanente ici qu'en Grèce! La dimension citoyenneté, dans notre éducation, nous pousse à nous représenter comme *société*, et non pas d'abord comme communauté, comme une société postulant et appréciant la diversité. La citoyenneté nous place dans le projet, dans un *vouloir* d'avenir commun, bien plus que du côté d'un héritage.

LE TRIBALISME ET LA VIOLENCE

Le dernier siècle et demi d'histoire a vu bien des situations difficiles se résoudre par la pire solution du nettoyage ethnique : sanglante séparation de l'Inde et du Pakistan, fin de la coexistence entre Grecs et Turcs, entre Serbes et Croates, entre Kosovars et Serbes, entre Palestiniens et Israéliens, entre Blancs et Noirs en Rhodésie, entre Grecs et Égyptiens, entre

Maghrébins et Juifs... La consolidation de « nous » exclusifs évoque un tribalisme primitif. L'universalisme totalement allergique au tribalisme reposait autrefois sur une veine religieuse, d'après la phrase célèbre du Nouveau Testament : « Il n'y a plus ni Juifs, ni Gentils; ni Grecs ni barbares; ni hommes ni femmes; ni maîtres ni esclaves... » Mais cette racine culturelle s'effrite. « Citoyenneté » signifie une conviction égalitaire active qui doit constamment trouver ses marques et les affermir. À commencer par le refus de toute conduite de marginalisation, de harcèlement ou de persécution dans et autour de la classe et de l'école (on peut voir dans le beau film *Michou D'Auber* comment l'arme de l'humiliation répugnait peu en classe, il n'y a pas si longtemps...).

L'AMBIGÜITÉ DU RELATIONNEL

Voyons-nous la classe comme une grande famille? Il y a peu, à Ville de Laval, une stagiaire alsacienne au primaire soulignait avec admiration que les enseignantes d'ici travaillent à établir une relation positive avec les élèves avant de plonger dans le travail scolaire. Cependant, il y a un piège dans le relationnel si l'on rabat trop tout sur l'affection. La classe et l'école constituent davantage une mini-société qu'une maxi-famille. L'école est pour l'enfant le lieu par excellence d'entrée en contact avec l'institution. Là aussi, il se trouve peut-être une importante actualisation à faire. Dans la génération des « baby boomers », la révolution culturelle (un tournant « expressiviste », d'après Charles Taylor) des années soixante avait fait rimer « institution » avec répression et interdiction. Il faut sortir d'une perception purement individualiste et contractualiste de sa société et des droits. L'institution est aussi et d'abord le moyen de pouvoir agir, y compris pour la faire évoluer. Commentant les travaux de Vincent Descombes, Irène Théry écrit par exemple :

« La distinction entre *institutions douces (les mœurs, les usages) et conventions politiques* précisée dans *Le Complément de sujet* (de V. Descombes) est une distinction capitale. Pourquoi? Parce qu'elle nous permet de mieux rendre compte de la spécificité des sociétés historiques et autonomes, c'est-à-dire auto-instituées sur le plan politique. À partir de là, l'erreur sociologique est en général de voir l'ensemble des institutions sociales sur le mode des institutions politiques (que l'on peut changer par décret). La seule base de la convention est alors la nature, le donné naturel de base manipulé par la convention sociale. Ce sont les deux faces du couple infernal naturalisme/constructivisme... Or le donné, qu'on ne peut pas changer par décret, ce sont d'abord les usages, ces façons d'agir et de penser qui sont le legs historique reçu des générations antérieures (à commencer par une langue) et sans lesquels il n'est pas possible d'édifier des conventions politiques. Descombes nous prémunit de *la tentation artificialiste, qui est la négation du caractère fondamentalement historique de l'esprit humain.* » (« L'esprit des institutions », Revue *Esprit*, juillet 2005, p. 198.)

PENSER ET DIRE, AGIR ET TÉMOIGNER

Au-delà du travail rémunéré, il y a dans l'enseignement et dans l'éducation un espace pour un surplus de citoyenneté, de pensée éclairante et de pratique exemplaire. Le discernement de bien des traits du présent fait pour sa part ressortir une conjoncture où le sens d'une éducation à la citoyenneté est aussi patent que pressant.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

S'IMPLIQUER : UN MODE DE VIE POUR CLAUDIA LACROIX-PERRON

par Camille Deslauriers

Une voix de petite fille, un enthousiasme contagieux et des paroles empreintes d'une profonde sagesse : Claudia Lacroix-Perron, âgée d'à peine dix-neuf ans, commence notre entrevue téléphonique du 19 octobre 2007 en me donnant sa définition de l'engagement citoyen : « Être une citoyenne engagée, c'est tout simplement être préoccupée par les autres et, surtout, ne pas en rester là mais poser des actions concrètes. » Elle poursuit aussitôt : « Chaque fois que j'arrive dans un nouveau milieu, je trouve toujours le moyen de prendre ma place. Cet automne, au début de ma première session universitaire, par exemple, j'ai accepté d'être responsable de la vie pédagogique de ma classe. Je m'occupe des échanges entre les professeurs et les étudiants et, au début de chaque semaine, j'envoie un courriel à mes 50 collègues pour leur rappeler quels sont les travaux à remettre... J'ai toujours le goût de m'impliquer et je le fais réellement. Parce qu'il y a beaucoup de gens qui disent : " J'aimerais ça, mais je n'ai pas le temps ". Moi, j'ai comme maxime de prendre le temps. » D'ailleurs, pour souligner la qualité de son engagement citoyen, ses résultats scolaires et son leadership, lors de son entrée à l'École des hautes études commerciales, la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire lui a remis une bourse de cinq mille dollars, renouvelable pendant trois ans, ce qui lui évitera d'avoir un emploi durant ses études et lui permettra de poursuivre ses engagements sociaux tout au long de sa formation en administration des affaires.

Mais comment ce sens exemplaire des responsabilités et cet esprit citoyen se sont-ils développés chez elle?

DES EXPÉRIENCES SCOLAIRES DÉTERMINANTES

Dès le primaire, Claudia a vécu des activités qui lui ont permis de développer sa conscience citoyenne. Elle se souvient : « En première année, mon enseignant avait instauré dans la classe un jumelage entre des élèves plus forts et des élèves moins forts. Dès ma première année, j'ai donc été habituée à travailler en équipe et à partager mes connaissances avec des élèves qui avaient plus de difficulté en mathématiques et en français. Et encore aujourd'hui, je vous dirais que les jours avant les examens, chez moi, le téléphone ne déroutait pas. Plusieurs étudiants m'appellent lorsqu'ils ont besoin d'explications et ça me fait toujours plaisir de les aider. » De plus, elle raconte qu'à l'école Marie-Reine-des-Cœurs, à Montréal – une école primaire qui n'existe plus – tous les printemps, des représentants de l'éco-quartier de leur secteur venaient en classe pour inviter les jeunes à poser des gestes précis. Claudia explique : « Éco-quartier, c'est un organisme à but non lucratif qui a la mission de promouvoir l'écologie, le recyclage et l'embellissement de l'environnement. Une année, par exemple, les responsables nous avaient fait planter des fleurs et des arbres autour de notre école. Le fait d'avoir participé à l'embellissement du site augmentait vraiment notre sentiment d'appartenance. En bout de ligne, nous gardions les lieux beaucoup plus propres parce que nous sentions davantage que c'était *notre* école. »

En ce sens, elle affirme qu'une activité très simple peut parfois vivifier le sentiment d'appartenance des élèves. Au collège Jean-Eudes, par exemple, elle a vécu une telle expérience, au secondaire, durant un cours de français, langue maternelle : « L'enseignante avait lu un poème de Baudelaire et tout le monde l'avait trouvé tellement beau que nous avions eu l'idée de réaliser une murale en souvenir de ce texte qui nous avait bouleversés. Nous étions allés rencontrer la direction – parce que ce n'est pas toujours évident, dans une école, d'écrire sur les murs – et nous avons réussi à les convaincre de la pertinence du projet. Nous avons retranscrit le poème en couleur, avec des lettres fantaisistes et chacune des strophes était unique parce que chaque élève y apportait sa touche personnelle. Et le poème est encore là, aujourd'hui. Quand je retourne à

l'école, je me dis : " Wow! C'est nous qui l'avons écrit! " Je pense que c'est important de se sentir attaché à l'école et des petits gestes comme celui-là peuvent faire la différence. »

DES EXPÉRIENCES INTERNATIONALES QUI ÉLARGISSENT LA CONSCIENCE SOCIALE

Dans un tout autre domaine, Claudia a vécu deux séjours marquants dans des pays en voie de développement. D'abord, en avril 2005, alors qu'elle était en cinquième secondaire, elle a participé à un voyage de découverte du tiers-monde, « Expérience dominicaine », un projet organisé annuellement par M. Robert Laurin, responsable de la pastorale au collège Jean-Eudes. Elle raconte : « Nous étions 40 élèves et nous logions dans des familles, en République dominicaine, pendant une semaine. Nous n'allions pas là pour aider les gens. C'était un voyage de découverte, de conscientisation. Nous avons visité des bidonvilles, des champs de canne à sucre et des hôpitaux. Nous avons rencontré des gens de communautés religieuses qui étaient très impliqués sur le terrain. Ce voyage-là a été déterminant dans mon parcours parce qu'il m'a ouvert les yeux! Là-bas, j'ai vu des conditions de vie qui étaient inacceptables. Et de retour au Québec, je me suis dit : " Je ne peux pas rester ici à ne rien faire et savoir que des gens vivent ailleurs dans des conditions aussi difficiles. " Je comprenais que je devais agir. Alors ça m'a donné la piqûre de repartir pour mettre vraiment la main à la pâte et faire bouger les choses dans la mesure du possible. »

Au mois d'août suivant, après son entrée au cégep de Maisonneuve, Claudia a entendu parler du projet « Liaison neuve » et a décidé d'y participer. Il s'agissait d'un projet parascolaire de stage en Amérique latine, ouvert aux étudiants de tous les programmes, qui s'étendait sur 18 mois – rencontres préparatoires, conférences sur la société et la politique de l'Amérique latine, levées de fonds, etc. – et qui se terminait par un séjour de deux mois au Nicaragua. « Là-bas, nous avons vécu sur l'île d'Ometepe, une île volcanique au centre du lac Nicaragua. Nous avons deux projets : d'abord, nous avons aidé – financièrement et physiquement – un organisme local, *Red de organizaciones civiles de Ometepe*, à rénover ses bureaux. Ensuite, nous avons fait le recensement de la communauté du village de La Flor, l'endroit où nous vivions. Nous allions rencontrer les gens et dans cette culture-là, il faut prendre le temps, donc parfois nous passions une heure avec chacune des familles. C'était vraiment génial! Cela nous a permis d'entrer en contact avec eux et de faire connaissance avec tout le monde. Nous devions recueillir des informations quant au nombre de personnes vivant sous leur toit, leur demander si les enfants allaient à l'école et constater l'état des lieux (matériaux constituant le toit, les planchers et les murs de la maison). Avant notre arrivée, les autorités municipales n'avaient qu'une vague idée du nombre de personnes qui vivaient dans le village. Ils nous avaient dit : " Il y a à peu près une centaine de familles ". À la fin de l'été, nous avons recensé 250 familles! Or, les chiffres étaient nécessaires parce que dans le cadre des demandes qu'ils font aux ONG, par exemple, ils doivent connaître le nombre de familles qui n'ont pas de toilettes, qui n'ont pas un toit adéquat ou dont les murs de la maison sont faits de paille. » Claudia affirme qu'elle a appris beaucoup durant ces séjours dans des pays en voie de développement : « Cela m'a confirmé que j'étais une personne très ouverte sur le monde et très curieuse. Et paradoxalement, cela m'a permis de réaliser ceci : nous avons parfois besoin d'aller très loin pour constater que nous n'avons pas besoin d'aller à l'autre bout du monde pour être utile. »

L'IMPLICATION AU QUOTIDIEN

En effet, pour Claudia, l'engagement citoyen se vit quotidiennement. « Je suis très préoccupée par la consommation responsable. L'économie de l'eau et l'achat de produits locaux, par exemple, nécessitent un engagement concret dans la vie de tous les jours et tout le monde peut faire sa part. » Son engagement, elle le vit grâce à la vie de quartier, car l'intégration

des communautés culturelles la touche beaucoup. Depuis sept ans déjà, elle aide Esther et Maxime, deux immigrantes chinoises, dans leurs travaux scolaires. « Ce sont mes voisines. Quand j'étais en deuxième secondaire, elles sont déménagées derrière chez moi. Elles avaient respectivement sept ans et quatre ans. Ma mère m'avait dit à ce moment : " Tu devrais aller donner ton numéro de téléphone à leur mère, au cas où elle aurait besoin d'une gardienne. " Or, avec la loi 101, il fallait qu'elles fréquentent l'école française et elles ne parlaient que le chinois et l'anglais... Leur mère m'a donc demandé de les accompagner de trois à quatre fois par semaine dans leurs devoirs et leçons. Et je les suis depuis ce temps. Ce n'était pas facile, au début, car mon anglais n'était pas parfait, mais nous nous sommes débrouillées... Et puis, quand on rit, on rit, peu importe la langue qu'on parle! Je me suis attachée à elles! Elles sont tellement adorables que j'y vais encore. Mes amis me demandent souvent pourquoi j'y retourne; ils me disent que je n'ai plus l'âge d'aller garder, mais la question n'est pas là! L'éducation, pour moi, c'est super important. C'est l'avenir de la société. Quand je pense que j'aurai contribué un peu à la réussite de mes voisines, ça me réjouit. Puisque j'étudie maintenant à l'université, je n'ai plus nécessairement le temps de les voir trois heures par semaine, mais je prends le temps d'y aller quand même, parce que c'est important pour moi! »

L'IMPLICATION DANS LA VIE PUBLIQUE

Depuis l'hiver 2006, Claudia est également vice-présidente du Conseil jeunesse de Montréal. « Au Conseil jeunesse, nous sommes la voix des jeunes à Montréal. Nous émettons des recommandations pour que les élus municipaux n'oublient pas de prendre en compte les préoccupations des jeunes, quand ils prennent des décisions. Concrètement, par exemple, au mois de mars 2007, nous avons publié un avis sur les transports viables, collectifs et actifs : le vélo, la marche, le transport en commun, soit les moyens de transport utilisés par les jeunes. L'une de nos recommandations était d'instaurer un système de vélos en libre service à Montréal, comme cela se fait à Paris, entre autres. Et la semaine dernière, les élus ont annoncé que le projet se réaliserait dès l'an prochain. Nous étions vraiment contents! »

Parcours impressionnant, dites-vous? Lorsqu'on lui demande comment elle entrevoit l'avenir par rapport à son engagement, Claudia nous annonce d'abord qu'elle compte renouveler son mandat de trois ans au Conseil jeunesse de Montréal, en mars prochain. Toutefois, elle précise aussi qu'être une citoyenne engagée, pour une jeune universitaire, c'est d'abord se consacrer à ses études. « Je vous dirais qu'après avoir rencontré beaucoup de jeunes qui ne pouvaient pas aller à l'école, en République dominicaine et au Nicaragua, j'ai réalisé à quel point j'étais chanceuse! Nos parents et nos grands-parents ont raison quand ils nous disent que notre rôle, c'est d'aller à l'école. Les jeunes d'aujourd'hui sont les décideurs de demain et le bagage qu'on acquiert au cours des années passées à l'école servira à la société, en bout de ligne. »

Une voix de petite fille, un enthousiasme contagieux et des paroles empreintes d'une profonde sagesse : la jeune femme termine notre entrevue téléphonique en me confiant qu'un jour, elle fera peut-être de la politique... Qui sait, avec des politiciens aussi engagés, aussi dynamiques, aussi proches des préoccupations des gens et réellement prêts à poser des actions concrètes, peut-être nos jeunes seraient-ils plus nombreux à exercer leur droit de vote?

M^{me} Camille Deslauriers est journaliste pigiste.

DIX-SEPT ANS ET CITOYENS DU MONDE

En 2007, à l'école secondaire De Rochebelle, de la Commission scolaire des Navigateurs, deux réalisations d'envergure ont démenti le préjugé commun au sujet de l'individualisme de la jeune génération.

par Paul Francoeur

Parmi les idées reçues fortement ancrées, celle de l'indifférence des jeunes à l'égard des causes sociales et politiques compte parmi les plus répandues : peu mobilisables, ils s'enfermeraient volontiers dans leur bulle virtuelle, rivés à un écran, insensibles au sort des autres. Deux projets exceptionnels, mis en œuvre par une dizaine d'élèves de cinquième secondaire – six filles et quatre garçons – infirment cette opinion préconçue.

D'abord, l'expérience peu commune vécue du 2 au 9 juin 2007 par huit élèves qui, à la suite d'un concours pancanadien lancé par UNICEF Canada, furent désignés pour former la délégation du Canada au Sommet Junior 8 2007 (J8), qui s'est tenu en Allemagne au même moment que celui du G8. Parmi les jeunes délégués à ce Sommet – dont un jeune originaire de Tanzanie – neuf ont eu le privilège de s'asseoir pendant une heure autour de la même table ronde que les présidents des huit pays les plus puissants de la planète.

Ensuite, l'exposition remarquable sur le thème des enfants soldats, organisée et tenue à Québec en mai 2007, qui regroupait des œuvres d'artistes engagés. C'est à l'initiative de deux élèves que l'événement a eu lieu. Elles en avaient fait le thème de leur projet de fin d'études au programme d'éducation internationale (PEI).

JOUER DANS LA COUR DES GRANDS

Au début de février 2007, Denys Parent, animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire, transmettait à l'élève Marion Guay-Arcand une invitation de l'UNICEF (associé pour la circonstance à la Fondation internationale Morgan Stanley) à participer à un concours qui s'adressait à toutes les écoles secondaires du Canada, dans le but de choisir une équipe de huit jeunes qui représenteraient le pays au Sommet du J8, à l'instar des sept autres pays les plus industrialisés et de dix autres pays en voie de développement invités à désigner chacun un représentant.

On demandait aux jeunes d'élaborer des solutions concrètes à quatre problèmes d'envergure mondiale et de les proposer directement aux dirigeants. Ce programme Junior 8 offrait ainsi à la jeune génération la possibilité de formuler ses propres idées à ce chapitre, après en avoir débattu avec des amis, des camarades de classe et d'autres jeunes d'ailleurs, et de les présenter aux autorités politiques.

UNE PRÉPARATION INTENSIVE SUIVIE D'UNE VICTOIRE

Marion prit immédiatement contact avec une enseignante pour recruter huit candidats intéressés par ce projet. Dès le 14 février, l'équipe était formée et se mettait au travail afin de préparer le dossier à soumettre au jury pour l'échéance du 30 mars. Quatre enjeux majeurs étaient ciblés dans l'ordre du jour des chefs d'État :

- Changements climatiques et efficacité énergétique;
- Nouveaux défis pour l'économie mondiale : responsabilité sociale des entreprises et droits de propriété intellectuelle;

- Perspective pour le développement économique de l'Afrique;
- VIH/SIDA.

Le groupe fit appel à Patrice Bélanger, enseignant d'histoire, pour qu'il agisse comme superviseur, « entraîneur » et accompagnateur dans ce parcours intensif de consultation, de recherche, de réflexion et d'élaboration de solutions relativement à ces vastes enjeux. UNICEF international institua aussi un site Internet, intitulé Wiki, pour faciliter la contribution des pairs et les échanges avec eux. Six semaines donc, de labeur en commun, traversées de quelques épisodes de lassitude et qui exigèrent plusieurs veillées prolongées, pour finalement en arriver à un condensé de propositions qui fut mis à la poste dans l'après-midi du vendredi 30 mars. Dès le 9 avril, on apprenait que l'équipe figurait parmi les 10 finalistes des 90 écoles canadiennes qui avaient participé au concours; et le 19 avril éclatait l'enivrante nouvelle : les huit élèves de l'école De Rochebelle étaient choisis pour représenter le Canada en Allemagne auprès des Grands.

Martine Gagné, coordonnatrice d'UNICEF Québec, précise que « [le] dossier présenté démontrait une connaissance approfondie des tenants et aboutissants des questions, un réalisme dans le choix des solutions concrètes proposées, en même temps qu'une maturité et un équilibre des réflexes sur le plan politique ». On trouvait, parmi leurs recommandations :

- La reconnaissance de la valeur relative des technologies vertes et l'aide à leur mise en marché;
- La création d'une Charte des droits et des devoirs des entreprises et l'uniformisation des législations sur la propriété intellectuelle, modifiées en faveur d'une humanisation des règles;
- La mise au point d'une banque africaine de développement et de micro- économie et la réforme des traités commerciaux;
- L'élaboration d'un plan d'action anti-sida, d'une part pour accroître l'aide financière et, d'autre part, pour mieux canaliser l'utilisation de cette aide.

Bien sûr, dans ce cadre particulier du J8, les jeunes devaient respecter une règle implicite, celle d'imaginer des solutions dans les limites du système social, politique et économique actuellement en vigueur, dans lequel prédomine de plus en plus la force de la loi du marché. Quelques-uns d'entre eux du moins étaient conscients que les vraies solutions à long terme exigeraient peut-être des mesures de transformation plus radicales, dans le but d'instaurer éventuellement un nouveau modèle relationnel plus respectueux de tous les êtres humains.

UN BATEAU SUR LA BALTIQUE

Accompagnés de Patrice Bélanger et de Martine Gagné, les huit élèves se sont donc envolés pour l'Allemagne au début du mois de juin. Amarré au port de Wismar, une petite ville à saveur médiévale, un grand voilier de la marine polonaise servait de lieu d'hébergement pour les 74 jeunes participants venus des pays du G8 et de 10 pays en voie de développement. La Fondation internationale Morgan Stanley assumait le financement de l'activité du J8, événement par ailleurs conçu et appuyé par l'UNICEF.

Un programme chargé attendait les jeunes délégués, notamment :

- Travailler à fondre les propositions émanant des huit pays dans une déclaration commune, chaque sous-thème faisant l'objet d'une étude en atelier précédée d'une conférence par un expert, tout en intégrant le point de vue des pays en voie

de développement. Le consensus s'établit d'ailleurs assez rapidement;

- Rencontrer la chancelière allemande Angela Merkel pour une rétroaction. Le 5 juin, elle reçut tous les jeunes délégués pendant une heure dans son bureau de Berlin pour prendre préalablement connaissance de leurs propositions, répondre à leurs questions et échanger avec franchise;
- Prendre place autour d'une grande table ronde avec les huit chefs d'État. Le 7 juin, à Heiligendamn, les neuf délégués du J8 (dont Marion Guay-Arcand) exposaient pendant une heure, sous les feux de la télévision, leurs propositions de solutions sur les quatre enjeux.

UNE EXPÉRIENCE INOUBLIABLE ET TRANSFORMATRICE

À leur retour au pays, les huit jeunes Québécois, gonflés à bloc par cette expérience stimulante, n'ont pas caché leur enthousiasme :

Seqian Wang : « Le J8 nous a offert une occasion privilégiée d'exprimer notre opinion au sujet des grands problèmes de la planète et d'avoir pendant une heure l'oreille attentive des plus puissants décideurs. »

Julien Tremblay : « J'ai toujours éprouvé un grand intérêt pour les enjeux internationaux. Le J8 m'a permis de les considérer sous des angles nouveaux, grâce au dialogue avec des jeunes issus d'autres cultures. J'ai aussi compris que notre jeune génération était probablement plus consciente que la précédente sur ce plan global, à cause des nouveaux moyens d'information et de communication dans lesquels nous sommes immergés. »

Marie-Ève Jean : « Déjà, par mon engagement dans Amnistie internationale, j'avais progressé dans la compréhension du monde. Les recherches préparatoires au J8 et les échanges avec les jeunes d'autres pays m'ont amenée à approfondir et à nuancer ma perception. »

Sophie Casgrain : « Le fait d'avoir travaillé à l'élaboration de solutions concrètes aux problèmes posés m'a obligée à descendre des considérations abstraites pour emprunter la voie du réalisme, de l'engagement personnel et de l'action efficace. »

Julien Fortier : « En participant à ce concours, j'ai d'abord beaucoup apprécié la démarche rigoureuse de recherche et de consultation sur les sujets proposés à notre attention. Mon séjour en Allemagne m'a fait avancer dans la connaissance plus exacte du monde. Je crois avoir fait un grand pas vers une contribution personnelle à la solution des graves problèmes auxquels la civilisation humaine est confrontée. »

L'APPORT DES AGENTS D'ÉDUCATION

Tous ces jeunes ont tenu à souligner le soutien important qu'ils ont obtenu de deux agents d'éducation et de la coordonnatrice d'UNICEF Québec :

- **Marion Guay-Arcand** se fait la porte-parole du groupe en déclarant : « Sans l'apport de l'animateur Denys Parent, qui nous avait déjà fortement mobilisés vers les objectifs d'Amnistie internationale et de l'UNICEF, il n'y aurait jamais eu de J8 à l'école De Rochebelle. Notre victoire au concours s'explique largement par cette implication sociale préalable. Pour

sa part, l'enseignant Patrice Bélanger a généreusement accepté de nous guider, de nous épauler, de veiller sur nous tout au long du processus du J8, sans prétendre par ailleurs à quelque avantage personnel ou à un allègement de sa tâche d'enseignement. Il nous a consacré beaucoup de ses temps libres, même en soirée. Il s'est révélé un conseiller à la fois efficace et respectueux au cours de nos recherches, nous indiquant les meilleures sources d'information, nous mettant en contact avec des spécialistes, nous ramenant à l'ordre lorsque nous nous emballions, nous ranimant quand notre énergie flanchait. Patrice fut pour nous un maillon essentiel du début à la fin de notre démarche. »

- À l'égard de Martine Gagné, l'infatigable coordonnatrice d'UNICEF Québec, parfois surnommée « Madame UNICEF » dans le milieu, l'éloge des jeunes est également unanime. Ils ont pu compter sur sa disponibilité constante, son fidèle accompagnement à toutes les étapes, sa présence stimulante et sur la mise à contribution des moyens d'action dont elle dispose. Elle demeure d'ailleurs active pour la suite des choses, estimant que ces jeunes « ont été transformés de manière durable par leur expérience du J8 et qu'ils ne seront plus jamais les mêmes dorénavant ».

En adoptant comme nom d'équipe le vigoureux slogan « *Act Now for Tomorrow* », ces élèves de Sainte-Foy ont voulu mettre en relief l'urgence de commencer à agir dès à présent, afin que le monde de demain soit viable pour leur génération montante dont l'horizon prévisible est menaçant. Ils ont pris vivement et positivement conscience de périls en la demeure humaine.

DÉNONCER UNE TRAGÉDIE INTOLÉRABLE : 300 000 ENFANTS SOLDATS

Comme projet de fin d'études au PEI, Sophie Côté et Clara Qianqian Wu ont choisi le thème des enfants soldats, qui sont plus de 300 000 à servir dans les milices et les armées à travers le monde, conscrits dans le feu de divers conflits. Clara et Sophie déplorait que ce drame soit si rarement évoqué sur la scène de l'actualité médiatique.

À pied d'œuvre, elles se mirent donc toutes deux à la tâche pour concevoir et réaliser un projet original de sensibilisation du public à ce drame de l'enfance. Elles imaginèrent d'organiser une exposition d'œuvres d'artistes engagés, qui traiterait du rôle des enfants dans les luttes armées, en faisant appel à l'apport de professionnels et d'amateurs, mais aussi d'enfants et de jeunes. Une collecte de fonds serait lancée parallèlement, en collaboration avec l'UNICEF, afin d'aider à la démobilisation et à la scolarisation de jeunes Afghans.

Elles établirent des contacts avec deux partenaires majeurs :

- UNICEF Québec, qui accepta de soutenir leur initiative et de fournir du matériel (logo, banderole, tirelire en plexiglas, etc.);
- La Ville de Québec (arrondissement de Sainte-Foy–Sillery), qui mit à leur disposition une salle de la bibliothèque Charles-H.-Blais pour la tenue de l'exposition.

Elles entrèrent en relation avec quelques artistes, qui acceptèrent de traiter le thème choisi en le traduisant à travers une œuvre d'art selon leur style personnel. Avec certains de leurs collaborateurs, elles firent une tournée de quelques écoles primaires de la région, pour parler du problème aux élèves et solliciter leurs talents de dessinateurs.

Elles confectionnèrent un vaste mural, où étaient indiqués sur une mappemonde les pays qui mobilisaient des enfants

guerriers de gré ou de force. Des dessins d'enfants complétaient cette troublante carte du monde.

Tant et si bien que, du 25 avril au 27 mai 2007, s'ouvrit au grand public cette exposition préparée avec sensibilité, créativité et minutie. Elle fut précédée d'un vernissage, le dimanche 29 avril, et la conférence inaugurale fut prononcée par le sénateur et lieutenant général Roméo A. Dallaire et M^{me} Élisabeth R. Dallaire, ambassadrice d'UNICEF Canada. L'exposition, dont la qualité fut soulignée à plusieurs reprises, attira un grand nombre de visiteurs de toutes les couches de la société. Les fruits de la collecte de fonds, qui dépassèrent les prévisions, furent envoyés en Afghanistan pour soutenir des projets d'UNICEF en appui à la démobilisation d'enfants soldats et à leur réinsertion au sein de la communauté.

Divers établissements et organismes ont suggéré qu'elle devienne une exposition itinérante, pour en faire profiter un plus grand nombre de personnes. Il est même question qu'elle soit présentée au Musée canadien de la guerre, à Ottawa.

Clara et Sophie, galvanisées par leur riche expérience, ont décidé de demeurer sur la brèche, engagées et actives. Elles se sont jointes depuis à l'équipe du J8 dans la poursuite d'objectifs communs.

POUR LA SUITE DU MONDE

Aujourd'hui, ces dix jeunes se trouvent dispersés dans quelques cégeps du Québec, mais ils ont unanimement convenu de continuer sur leur lancée dans un nouveau milieu d'études, en gardant le contact et en maintenant le cap sur la coopération.

Toujours en collaboration avec la coordonnatrice Martine Gagné, ils se sont joints aux comités UNICEF déjà en fonctionnement dans les cégeps ou en ont suscité là où ils étaient absents. Ils participent aux diverses campagnes lancées par cet organisme international, entre autres celle de l'Halloween et celle de la lutte contre le sida et la malaria.

- D'autres causes font aussi l'objet de leur engagement : Amnistie internationale, SÉEM, Héma-Québec, Fondation canadienne du rein, etc.;
- Ils entretiennent des liens par courriel avec des délégués du J8 d'autres pays, avec lesquels ils ont créé une relation amicale;
- Ils se promettent aussi d'être activement présents au Congrès mondial des jeunes, qui se tiendra à Québec du 10 au 25 août 2008;
- Quelques-uns sont en contact avec UNICEF international, dont le siège est à New York, concernant le projet de l'organisme de créer une plate-forme informatique : « La voix des jeunes ».

Ces deux accomplissements témoignent de l'importance pour les agents d'éducation de proposer aux jeunes des modèles vivants de conscience sociale et d'engagement pour le bien commun. C'est grâce à l'exemple entraînant des Martine Gagné, Denys Parent et Patrice Bélanger que le programme d'éducation à la citoyenneté atteindra pleinement son objectif.

M. Paul Francoeur est consultant en éducation.

ÉQUIPE DU J8 :

Laurent Bouchard

Sophie Casgrain

Julien Fortier

Marion Guay-Arcand

Marie-Ève Jean

Andrea Lucchesi

Julien Tremblay

Seqian Wang

ÉQUIPE DE L'EXPOSITION ENFANTS SOLDATS :

Sophie Côté

Clara Qianqian Wu

QUATRE SITES À CONSULTER :

- [\[http://rochebelle-j8.csdecou.qc.ca\]](http://rochebelle-j8.csdecou.qc.ca)
- [\[http://www.j8summit.com\]](http://www.j8summit.com)
- [\[http://unicef.ca\]](http://unicef.ca)
- [\[http://www.unicef.org\]](http://www.unicef.org)

LE BÉNÉVOLAT À L'ÉCOLE. APPRENDRE PAR L'ENGAGEMENT

par Marie-Hélène Proulx

Aujourd'hui, une trentaine de petits Longueillois de sixième année ont eu la permission de quitter leur classe, en compagnie de Lyne Marcheterre, leur animatrice de vie spirituelle et communautaire à l'école Paul-De Maricourt, de la Commission scolaire Marie-Victorin. Mais où s'en vont-ils tous, de ce pas si enthousiaste? Au super Aqua Club? À la Ronde? Non, ils se rendent à l'organisme La Croisée, situé de l'autre côté de la rue. C'est là qu'ils vont vivre une de leurs premières activités de bénévolat, en compagnie d'adultes bénévoles qui les attendent, le cœur plein d'expériences à partager...

M^{me} Marcheterre avait déjà pris le temps de m'expliquer que son rôle était avant tout d'accompagner les élèves qui sont à développer leur conscience sociale et citoyenne ainsi que leur engagement face aux autres. Il s'agit d'expérimenter, dans un contexte qui se veut le plus démocratique possible, différentes manières d'accomplir le bien commun et de transformer l'environnement de manière respectueuse grâce à une meilleure compréhension des institutions et des milieux de vie : « Il faut faire de l'école un laboratoire de vie », résume-t-elle. Aujourd'hui, ce laboratoire carbure aux pommes et à la farine! Ensemble, les enfants feront des tartes aux pommes. Mais ils ne les mangeront pas, ils le savent; toutefois, savent-ils qu'ils s'en vont apprendre à appliquer les compétences de coopération et de prise de conscience de leur environnement social immédiat ou international? Sont-ils conscients qu'entre les bols et le pot de sucre, tout un système scolaire et communautaire essaie de les aider à s'épanouir et à réaliser une action constructive afin de mettre en pratique ce que leur formation en développement de la personne ou encore d'univers social tente de leur inculquer? Après s'être fait « cuisiner » longtemps, une pâtissière en herbe finit par m'expliquer la raison de sa présence ici aujourd'hui : « C'est gentil de faire ça pour les gens démunis qui ont le plus besoin d'attention. » Pourtant, ce que la majorité des enfants disent avoir appris de plus important aujourd'hui, c'est comment éplucher les pommes et enlever les cœurs! En pratique, il semble donc que l'apprentissage de la citoyenneté doit se faire une étape à la fois. Stéphanie Gaudet, professeure au Département de sociologie et d'anthropologie de l'Université d'Ottawa, explique : « Lors de la socialisation, au primaire, on prend des habitudes de vie. C'est donc le moment d'enseigner des règles de vie sociale et de les appliquer. S'ils ne le font pas jeunes, ils risquent d'avoir le sentiment qu'il est impossible d'agir comme citoyen et de changer les choses. »

APPRENDRE PAR L'ACTION

À travers l'apprentissage des routines culinaires, les enfants peuvent déjà partager leurs connaissances, s'échanger des trucs et faire certaines mises à niveau. « Parmi nos jeunes, on a des enfants-rois et d'autres qui, au contraire, sont appelés à devenir autonomes très tôt mais manquent de confiance », note l'animatrice. L'objectif prioritaire des activités de volontariat demeure toutefois de former des citoyens responsables et cela soulève quelques questionnements : Peut-on imposer aux jeunes de s'impliquer dans une action bénévole pour leur apprendre à donner? M^{me} Gaudet nuance : « Dans le contexte scolaire, il n'est pas mauvais d'imposer aux élèves quelques heures de bénévolat, parce que certains ne le feraient pas de manière spontanée. C'est important d'apprendre à s'impliquer dans les institutions dont dépendent notre bien-être et celui de notre monde. Évidemment, lorsque c'est imposé, cela relève davantage de l'éducation citoyenne que du bénévolat, parce qu'il n'y a pas l'aspect de gratuité. »

L'imposition de quelques heures de bénévolat semble d'ailleurs faire partie de la tendance actuelle, tant au primaire qu'au

secondaire, et plus particulièrement dans le programme d'éducation internationale, même si les activités bénévoles sont habituellement réalisées hors des heures de cours ou durant les pauses. Comme le constate Louise Perrault, responsable du volet international à l'école secondaire Jacques-Rousseau (également de la Commission scolaire Marie-Victorin), ces premiers pas dans le monde du volontariat entraînent souvent beaucoup d'autres. Non seulement parce que davantage d'activités sont prévues pour accueillir et intégrer des bénévoles à l'école, mais parce que des liens plus étroits finissent par se créer avec la communauté environnante. Comme l'explique M^{me} Gaudet, « la première motivation pour choisir une activité bénévole plutôt qu'une autre est le fait d'être sollicité ».

Selon Émilie, une élève de 4^e secondaire, c'est aussi parce que les jeunes partagent le quotidien d'autres bénévoles : « En voyant que les autres s'impliquent, ça me donne le goût de m'impliquer moi aussi. » Cette valorisation du volontariat pousse aussi d'autres secteurs d'enseignement à tirer une fierté de leur implication, par exemple ceux qui sont orientés vers la formation professionnelle : « Une équipe composée d'adultes et d'élèves participe au comité sur l'alimentation. Le secteur professionnel n'est pas difficile à rejoindre; trente élèves voulaient participer au comité alimentation, même s'il leur revenait de faire les démarches pour s'informer et s'inscrire », note Yves Nantais, responsable de vie spirituelle et communautaire à l'école Jacques-Rousseau.

DÉCOUVRIR LE MILIEU

Le bénévolat est également un excellent moyen de créer ou d'approfondir des liens avec les organismes dans la communauté, les tables de concertation et autres, et de favoriser des rencontres entre les jeunes et d'autres groupes sociaux : « C'est ainsi qu'est née l'idée de l'activité culinaire autour des pommes; du désir de rapprocher les jeunes et les aînés. Après, on a réalisé que cela pourrait aussi être un bon moyen de recueillir des fonds pour La Croisée, l'organisme de quartier qui nous offrait son soutien pour l'activité. » C'est durant cette activité de confection de tartes aux pommes, justement, que je surprends la jeune Jenny en pleine conversation avec Irène, une bénévole adulte. Jenny lui parle de son frère, qui est pâtissier. Irène explique ensuite aux enfants qu'il est important d'aider les gens qui n'ont pas assez de nourriture à la maison. Les enfants écoutent, compatissants.

M^{me} Marcheterre constate aussi le début d'une prise de conscience de situations de souffrance, pas toujours si lointaines, ce qui fait tomber bien des préjugés et amène aussi les enfants à comprendre qu'il est parfois possible d'agir et de pousser la réflexion, même face à des situations qui ne peuvent pas être totalement transformées : « Le bénévolat fait sortir les enfants de la pensée magique. On les a aussi amenés à l'école Bel-Essor, qui accueille des enfants multihandicapés, pour aider à la piscine. Au début, les élèves bénévoles avaient peur, mais à la fin, leur fierté devant le travail accompli était énorme. L'un d'eux a même dit qu'il voulait devenir spécialiste pour les personnes handicapées, pendant que d'autres ont réalisé un peu plus la chance qu'ils avaient. » Cette confrontation à la réalité ne mène toutefois pas nécessairement à un sentiment d'impuissance : « En s'impliquant dans une activité bénévole, les jeunes peuvent développer leurs habiletés sociales et découvrir de nouveaux milieux sociaux où l'on offre de l'aide à des populations vulnérables », croit M^{me} Gaudet.

Cette dernière constate néanmoins que dans certains milieux, les liens sont moins étroits entre l'école et la communauté, et les sentiments d'appartenance pas toujours présents. D'autres motivations, cependant, comme le désir d'ouvrir les jeunes à la réalité planétaire, peuvent aussi orienter l'action ailleurs que dans l'environnement immédiat. C'est le cas, entre autres, pour les élèves des 2^e et 3^e cycles du programme d'éducation internationale, à Jacques-Rousseau. De manière plus générale, grâce aux organismes internationaux et aux moyens actuels de diffusion, une sensibilisation concrète aux moyens

de s'impliquer dans le village global est toujours possible. Yves Nantais en donne un exemple : « Depuis des années, on fait appel à Amnistie internationale. Leur documentation est magnifique et avec l'animateur, on prend connaissance des campagnes, on comprend l'histoire des personnes et le contexte du pays. Et à partir de là, on peut poser une action qui touche parfois aussi une cause, comme l'environnement, les droits humains en Chine, ou encore la campagne d'Amnistie dénonçant les violations des droits de la personne et qui met en cause les compagnies minières canadiennes. » Certains jeunes se sentent même personnellement concernés par ce qui se passe ailleurs. C'est le cas de Vikie, une élève de 4^e secondaire, qui a participé à une activité de vente de pain pour collecter des fonds pour les enfants de l'Équateur : « Moi, ce qui m'a révoltée, c'est d'apprendre qu'en Équateur, il y a des enfants qui doivent quêter pour survivre. Je voulais les aider. On a pu envoyer vingt enfants à l'école cette année. C'est juste dommage pour tous les autres qui n'ont pas encore la chance d'y aller. Moi, je veux participer à l'activité " Pain partagé " encore l'an prochain, afin de pouvoir aider d'autres enfants. »

TRANSFORMER SA RELATION AU MONDE

Les organisateurs essaient le plus possible de proposer aux élèves des projets bien définis, dont les objectifs sont réalisables à court terme et dont les résultats sont prévisibles, accessibles et tangibles, surtout pour les plus jeunes, ou lorsque l'activité est plus étroitement liée à un cours. Pourtant, il semble que lorsque la liberté et la créativité des jeunes sont mises à contribution, les résultats dépassent toute attente, cela même avec les enfants du primaire. M^{me} Marcheterre raconte : « On a créé un projet avec les jeunes de 5^e et 6^e année, lesquels devaient d'abord déterminer un groupe qu'ils voulaient aider; on leur a ensuite fait faire une recherche pour déterminer le meilleur moyen d'y parvenir (...) Certains ont finalement organisé une marche pour les droits des animaux. Ils ont écrit une lettre aux animaleries du coin pour qu'ils viennent marcher avec eux. » M. Nantais, qui a également contribué à la création d'un projet d'engagement social planifié par les jeunes dans le cours d'éducation à la citoyenneté de premier cycle, a pu constater un même élan de conscientisation : « Les élèves sont beaucoup plus réceptifs quand on leur lance des défis. Ils se sentent concernés. Ils ont tellement aimé l'expérience qu'ils voulaient recommencer l'année suivante. L'enseignant lui-même était renversé. »

Les témoignages de Lyne Marcheterre et d'Yves Nantais font également ressortir à quel point l'activité elle-même n'est que le point de départ d'une réflexion qu'il faut encadrer, surtout lorsqu'elle fait voir aux jeunes les injustices qui les entourent et celles qui touchent parfois leur propre vie. Ainsi, lors d'un atelier, lorsque M^{me} Marcheterre a évoqué le droit d'être protégé, des enfants ont demandé : « Pourquoi alors, si on a le droit d'être protégé, mes parents me battent et personne ne fait rien? ». Ce genre de commentaire permet d'entamer des réflexions et parfois même des signalements. M. Nantais souligne aussi que lorsque les jeunes agissent de manière plus autonome, il peut être nécessaire d'éveiller leur esprit critique quant aux projets qu'ils tentent de réaliser : « Les activités liées aux finissants : la bague, l'album, le bal, tout ça est très populaire. Ils veulent ce qu'il y a de mieux et y investissent beaucoup. Parfois, j'essaie de les modérer dans leurs grands rêves, mais pour eux, ça reste très important. »

Selon M^{me} Gaudet, les milieux qui acceptent les bénévoles sont généralement plus ouverts à l'innovation : « Tous peuvent être créatifs, à condition de respecter les règles. Les organisations bénévoles sont plus ouvertes aux initiatives que les lieux plus officiels, comme l'école. » Il arrive aussi que ce soient les élèves eux-mêmes qui partent à la recherche de nouveaux enseignants ou intervenants pour encadrer leurs projets. Et quelquefois, en s'éloignant un peu plus du contexte scolaire, certains jeunes apprécient beaucoup les occasions que plusieurs milieux leur offrent de prendre des responsabilités,

d'explorer et de faire leurs preuves avec un minimum de supervision. C'est le cas d'Émilie, qui avait envie de découvrir le milieu de la garderie; elle a pu s'y impliquer et y vivre une expérience à la fois formatrice et très pratique dans un domaine qui l'intéressait depuis longtemps.

Il semble aussi que le volontariat constitue une occasion privilégiée pour les jeunes de se faire entendre et établir un nouveau type de relation avec l'adulte. Cela contribue à forger l'identité. Selon M. Nantais, l'adulte n'est plus vu comme celui qui détient la vérité; il s'agit davantage d'une relation d'égal à égal. Avec les pairs aussi, la relation est différente : ils apprennent à travailler en équipe, à intégrer des structures, à relever des défis en surmontant des difficultés. « À la caisse étudiante Desjardins, par exemple, les jeunes prennent conscience qu'ils ne sont pas seulement des élèves de passage; ils sont des gens dont on a besoin ».

Les remises en question de Vikie, Émilie et Gabrielle donnent parfois lieu à des débats, mais le simple fait de se faire entendre des adultes et d'exprimer leur désaccord et leur désir de changer les choses favorise habituellement un climat de respect réciproque et d'échange. Il reste toutefois des cas où les jeunes font des découvertes qui remettent plus profondément en question, à leurs yeux, le fonctionnement du monde adulte. Émilie raconte : « Une fois, j'ai travaillé dans une garderie avec des enfants malades. J'ai remarqué que le personnel là-bas faisait tout le contraire de ce qu'ils devaient faire. Ils ne portaient pas de masque pour protéger les enfants. J'en ai parlé à mon prof, il avait plus d'autorité que moi, qui n'étais qu'une élève de 6^e année à ce moment-là. Il aurait dû au moins aller voir et peut-être alerter la DPJ, mais il n'a rien fait. »

La conscientisation par l'action peut aussi, surtout pour les élèves plus vieux, mener à la prise de conscience de la nécessité d'une action à plus long terme. Gabrielle, qui étudie au cégep et veut devenir psychoéducatrice, témoigne: « Un moment donné, j'allais faire de l'aide aux devoirs avec deux petites filles chez elles. Je les adorais, mais avec les parents, ce n'était pas facile. Je passais là deux heures par semaine et j'étais déstabilisée. Je ne voyais pas comment on pouvait garder sa concentration dans un tel contexte. J'imagine alors ce que ça pouvait être pour les petites filles, qui vivaient là toute l'année! »

Selon M^{me} Gaudet, les jeunes peuvent parvenir à transformer leur milieu par des actions concrètes dans les écoles. L'action étudiante, par exemple, est un bon moyen de changer rapidement l'environnement social dans un milieu de vie ». Et bien que la mode actuelle soit moins au bénévolat militant, les activités et les occasions d'apprendre les bienfaits d'une démarche « démocratique » ne sont pas si rares : « Quand on organise une activité, c'est très important d'avoir des commentaires constructifs de la part des autres membres. Je vais transmettre l'information parce que ce sont eux qui sont sur le terrain », précise Gabrielle.

DEVENIR PASSEUR À SON TOUR

« Sur le coup, les jeunes transforment le milieu et sont contents, mais les transformations les plus durables se produisent chez les élèves eux-mêmes, dans leur manière de voir le monde », nous dit finalement M^{me} Marcheterre. Et en ce sens, les élèves ne donnent pas que pour donner, mais aussi pour recevoir des autres, comme ce fut le cas pour Gabrielle, lors de son implication à l'Accueil Bonneau, par le biais de l'école : « Ces gens-là n'ont rien et lorsqu'on leur donne un yogourt, ils se l'échangent entre eux. » Les jeunes retrouvent alors, autant chez ceux qui les encadrent que parmi ceux à qui ils donnent, des modèles et des bribes d'expériences qu'ils voudront reproduire à leur tour.

La réciprocité est d'ailleurs au fondement même de l'acte bénévole, selon M^{me} Gaudet : « Pour les gens en général, la première motivation à faire du bénévolat est de donner ce que l'on a reçu, sans nécessairement donner à la même personne. Si quelqu'un a déjà reçu l'aide d'un bénévole – dans une équipe de soccer entraînée par une maman bénévole, par exemple –, il aura plus de chances de donner du temps bénévole à son tour. » Plusieurs jeunes en viennent à ressentir le besoin de partager aussi la richesse de leur expérience : « La coopérative étudiante et la caisse étudiante sont ouvertes toute l'année et les anciens y forment les nouveaux. C'est d'ailleurs le cas dans presque toutes les activités qui concernent plus d'un niveau », explique M. Nantais. Il ajoute que ce lien privilégié avec le milieu, développé à l'école, donne parfois lieu à des collaborations qui se poursuivent dans le temps, même à la fin de l'année ou après les études secondaires : « Il y a longtemps, un jeune, Éric, est venu me proposer de participer à l'aide aux devoirs. Je savais que cet élève avait des problèmes de santé. Il en avait aussi à l'école, dans ses études et dans ses rapports aux autres. (...) J'en ai parlé à un directeur au primaire, qui a décidé de le jumeler avec un enfant très perturbé. Éric est allé le voir tous les jours (...) et a réalisé l'influence qu'il pouvait avoir sur le petit. Il a ensuite continué à lui apporter son soutien, même quand le programme d'aide aux devoirs s'est terminé. »

Dans un tel contexte, l'autre, celui à qui l'on donne, devient chaque jour plus précieux; la frontière entre « donner » et « recevoir » est de moins en moins précise. Par contre, à travers ces expériences, l'esprit et les convictions en ce qui concerne la coopération et le bien commun deviennent plus clairs. Mais le but n'est pas ici de faire la différence entre les aidants et les aidés, mais plutôt de faire de l'école une voie pour que le don de soi trouve sa place en ce monde.

M^{me} Marie-Hélène Proulx est journaliste pigiste.

SAISIR LES SITUATIONS PROPICES À UNE ÉDUCATION À LA FOIS AU MIEUX-ÊTRE PERSONNEL ET AU MIEUX-VIVRE ENSEMBLE

Comment éduquer au mieux-vivre ensemble? Entre autres, en créant des mises en situation d'enseignement et d'apprentissage appropriées ou en saisissant les situations qui surviennent « naturellement » dans la vie scolaire. Ici, il est question de cette deuxième avenue : éduquer au mieux-être et au mieux-vivre ensemble en traitant les problématiques réelles auxquelles les élèves font face. Tel est le défi que Lise-Anne St.Vincent a relevé à de multiples reprises, en s'intéressant aux situations de la vie scolaire qui comportaient une problématique à la fois personnelle et sociale.

Reportage de Domenico Masciotra

En de telles situations, l'élève est personnellement concerné; il vit la situation souvent sans trop la comprendre, comme s'il y était englué, et il en subit les conséquences néfastes. Savoir saisir ces moments, les comprendre (lat. *comprehendere*, de *cum*, avec, et *prehendere*, prendre, prendre avec soi) intellectuellement et émotionnellement, et les transformer en occasions d'éducation – Carl Rogers (1996) les décrivait comme des situations d'apprentissage authentique – relève d'un art ou à tout le moins d'une compétence particulière : l'accompagnement compétent d'élèves dans la résolution de situations qui les perturbent et qui s'avèrent donc problématiques pour eux (problème d'anxiété ou d'estime de soi, relations conflictuelles, etc.). L'accompagnement compétent demande, entre autres, de la présence d'esprit, de la disponibilité, de l'empathie, de l'écoute active et une âme éducative. Habitée par ces attitudes positives, Lise-Anne a accompagné certains de ses élèves dans la résolution de leurs situations conflictuelles.

Elle nous raconte, par exemple, la situation de Simon :

Je remarque à quel point Simon semble nerveux durant le cours de sciences. Discrètement, je lui dis qu'il me semble plus préoccupé qu'à l'habitude. À la fin de la période, lorsque tous les élèves quittent la classe, il vient se confier. Durant le cours d'éducation physique qui précédait celui de sciences, une dizaine de garçons qui se moquent souvent de lui, ont lancé des ballons sur lui, dans un coin du gymnase. L'enseignant, à l'autre bout, les a vus, mais n'est pas intervenu.

Je connais Simon depuis deux ans. Je sais qu'il est souvent seul. Son habillement laisse supposer qu'il s'identifie peu à des jeunes de son groupe d'âge. Il ne veut pas que j'en parle, ni à l'enseignant du cours d'éducation physique, ni à ses parents, ni aux jeunes qui l'intimident.

Que faire en pareilles circonstances? Trois types d'actions générales ont permis à l'enseignante de traiter cette situation : reconstruire la situation, se positionner relativement à celle-ci, et la transformer. Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation s'avère également important, mais cela se passe durant les pauses entre les trois actions nommées, c'est-à-dire lorsque le temps permet d'y réfléchir posément, plus d'une fois et mûrement.

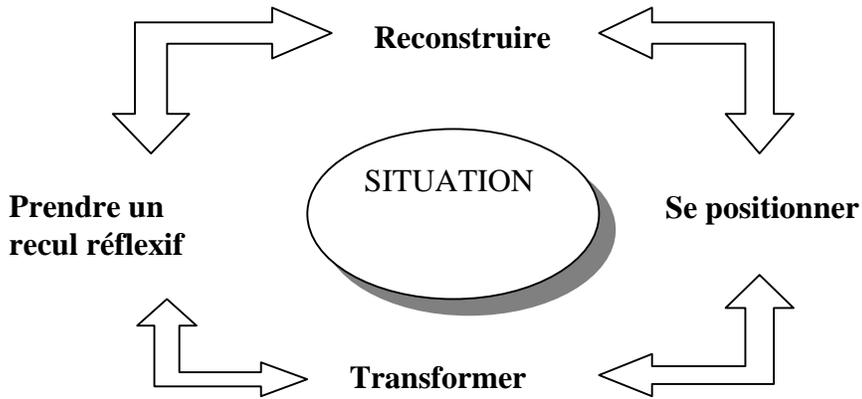


Figure 1. Processus de traitement de la situation

Sauf pour ce qui est du recul réflexif, qui nécessite une mise à distance de la situation et une période de temps suffisamment longue, les trois autres actions générales peuvent être comprises en termes d'étapes consécutives : étape 1, reconstruire la situation; étape 2, se positionner relativement à la situation; et étape 3, transformer la situation. Toutefois, des allers et retours s'opèrent entre les étapes. Ainsi, une situation n'est jamais définitivement construite; on la comprend toujours davantage au fur et à mesure qu'on avance dans le processus. Il en va de même pour l'action « se positionner » : plus on comprend la situation et mieux on est en mesure de se positionner par rapport à elle, le processus étant réciproque. L'action « transformer » opère dans la même dynamique : mieux la situation est comprise, plus on est en mesure de la transformer dans la direction souhaitée.

RECONSTRUIRE LA SITUATION

Le processus de reconstruction de la situation est illustré sous forme de questionnement : Quelle situation est à l'origine de la nervosité de Simon? Quel problème est-il en train de vivre? Quelles circonstances ont mené à cette situation? Simon y est-il pour quelque chose? Pourquoi les autres élèves s'en sont-ils pris à lui? Pourquoi l'enseignant d'éducation physique n'est-il pas intervenu? Pourquoi Simon ne veut-il pas que j'en parle à d'autres? Peut-on prendre le risque que cette situation se reproduise? Peut-on laisser Simon vivre ce malaise sans intervenir? Quelle est ma responsabilité en tant qu'enseignante? Comment convaincre Simon qu'il peut faire quelque chose pour améliorer sa situation et que je suis prête à l'accompagner dans la démarche que nous déciderons, à deux d'abord, puis avec l'éducateur spécialisé ensuite?

L'enseignante ne se pose pas nécessairement ces questions lorsqu'elle converse avec l'élève qui est venu se confier à elle. Mais elle est habitée par l'attitude réflexive sous-jacente à ce type de questionnement et cette attitude guide ses propos pendant leur conversation.

Lise-Anne connaît l'élève depuis deux ans. Elle sait que ce n'est pas la première fois que Simon se retrouve dans une telle situation. C'est un adolescent, mais encore un peu un enfant, sur le plan de la maturité. Il s'habille en survêtements alors que les autres portent plutôt des jeans. Ses différences en font un élève isolé et un souffre-douleur. Bien que les choses se soient améliorées depuis deux ans, il reste toujours relativement isolé et en proie aux plaisanteries des autres élèves. L'épisode des ballons qu'on lui a lancés le confirme.

La situation conflictuelle dans laquelle s'est retrouvé Simon a donc une histoire. Pour lui, l'école ne s'avère pas autant qu'il

serait souhaitable un lieu de développement du mieux-être et du mieux-vivre ensemble. Il lui arrive trop souvent de passer d'une situation conflictuelle à une autre, ce qui le rend défensivement agressif. Il y a quelques années, il avait même apporté un outil à l'école, prêt à s'en servir à la moindre moquerie.

L'enseignante ne peut pas laisser l'élève dans une impasse. Elle va faire un pacte tacite avec lui : elle va l'accompagner jusqu'à ce que les choses s'améliorent sensiblement. Elle voit dans la dernière mésaventure vécue au gymnase une occasion à saisir afin de stopper l'avènement de situations conflictuelles et leurs conséquences néfastes pour le mieux-être de Simon, aussi bien que pour le mieux-vivre ensemble du groupe d'élèves concernés.

Pour bien comprendre la situation de l'élève, en saisir toute la complexité et en même temps y entrevoir une portée éducative, il est important de chercher à rassembler tous les éléments qui y contribuent d'une manière ou d'une autre, notamment les « différences » de Simon, les circonstances qui ont mené à ce dernier incident, les motivations des élèves qui y ont participé et l'attitude de l'enseignant d'éducation physique. Traiter une situation conflictuelle nécessite de jongler avec l'ensemble de ces éléments et de déterminer les conditions pour la transformer en situation conviviale.

Parvenir à une reconstruction adéquate de la situation et surtout transformer la problématique conflictuelle qu'elle comporte en une problématique éducationnelle commence à se dessiner comme objectif de résolution. Mais cette transformation ne peut s'opérer sans l'engagement du premier intéressé, soit l'élève. Cet engagement repose sur un changement d'attitude de sa part : il suppose le passage d'une attitude de repli sur soi à une attitude de confiance en son pouvoir de changer les choses. Tel est le premier pas à franchir. Lise-Anne voit dans cet engagement l'élément crucial d'une intervention éducative amenée par la situation. Grâce à une manifestation d'empathie, une écoute active et la promesse de son accompagnement tout au long du processus de résolution de la situation, Lise-Anne obtient l'accord de Simon. On passe alors à la deuxième étape.

SE POSITIONNER RELATIVEMENT À LA SITUATION

L'étape de reconstruction de la situation comporte déjà une amorce de prise de position, puisque l'élève et l'enseignante se sont engagés dans une recherche de solutions. De plus, cette reconstruction comporte un minimum de transformation de la situation qui apparaissait purement conflictuelle au départ. Certes, on la comprend toujours comme une situation conflictuelle, mais aussi comme une situation qui comporte une portée éducative. Cependant, à cette première étape, il importe avant tout d'avoir progressé dans la saisie de la situation et de la problématique qui en est sous-jacente. La deuxième étape permettra de consolider et d'élargir cette amorce de prise de position et de transformation.

Le processus de prise de position est illustré sous forme de questionnement : Maintenant que l'élève accepte d'exercer son pouvoir d'agir, comment se positionner? Comment problématiser la situation en termes d'intervention éducative visant à améliorer la situation? Quels objectifs doit-on se fixer? Changer la situation, oui! Mais pour qui et par qui? Seulement pour l'élève? Ou pour tous les élèves concernés par la situation, voire toute la classe? Comment être proactif vis-à-vis cette situation et surtout devant la possibilité qu'elle se reproduise? Quelle stratégie développer? Que proposer à l'enseignant d'éducation physique? Faut-il faire appel aux parents? Quels autres intervenants peut-on engager dans un plan d'action?

L'enseignante aurait très bien pu se dire que la situation ne relevait pas d'elle. Après tout, l'incident est survenu dans un cours d'éducation physique et non pas dans sa classe. Elle pourrait donc s'en tenir à une conversation avec l'élève dans le

but de comprendre ce qui lui est arrivé, de le calmer, de lui apporter son soutien affectif, de lui suggérer quelques changements à apporter à sa conduite ou à son attitude et de lui prodiguer quelques conseils sur la façon de s'y prendre lorsque de pareilles situations surviennent. Mais ce ne serait là qu'un traitement très partiel de la situation.

Traiter une situation avec compétence dans le but de trouver une ou des solutions durables demande davantage. Il faut aller au-delà de la salle de classe de sciences et plus loin que la situation vécue au gymnase. « Il faut penser plus large », dit Lise-Anne. C'est la situation globale qu'il faut traiter, ce qui implique de prendre en compte tous les éléments qui entrent en jeu : Simon, sa différence et son vécu conflictuel en milieu scolaire, les élèves concernés, l'enseignant d'éducation physique et l'ensemble des circonstances qui ont mené à l'intimidation qu'a subie l'élève. La situation qui s'est produite au gymnase ne constitue pas un événement fortuit. Il y a eu des antécédents, d'autres situations conflictuelles. Les intervenants qui ont été témoins de tels accrochages peuvent contribuer à une meilleure reconstruction de la situation et consécutivement, à un dénouement viable.

Au moment où Simon se confie, la situation ne s'est pas arrêtée au gymnase, elle est encore en lui, elle le perturbe toujours. Il aimerait bien la chasser de son esprit, pouvoir penser à autre chose et retrouver une certaine quiétude. C'est sans doute un apaisement que recherche avant tout l'élève, et le fait de se confier à l'enseignante y contribue déjà. D'ailleurs, il voue à celle-ci une grande confiance et préfère rester dans ce cadre sécurisant. Aussi, il ne souhaite pas en faire part à d'autres personnes. Sans doute pense-t-il : « Ils pourraient eux aussi se moquer de moi! »

Grâce à ce climat de confiance, l'enseignante se trouve à un moment où il devient possible d'ouvrir Simon aux autres. Elle lui fait comprendre que la situation n'est pas acceptable, qu'il ne peut se contenter d'un apaisement temporaire, que ça n'empêchera pas que la situation se répète et que son action à elle est limitée. Elle invite le jeune à accorder sa confiance à d'autres adultes, qui seront aussi en mesure de l'accompagner dans le traitement de cette situation. Elle souhaite qu'il puisse se promener paisiblement dans les corridors de l'école et participer aux activités scolaires en toute sécurité, sans n'avoir rien à craindre. À plus long terme, on vise l'intégration de l'élève dans un mieux-vivre en groupe et la construction d'un mieux-être personnel plus équilibré.

La conversation chemine bien. Elle permet à l'élève autant qu'à l'enseignante de se positionner de mieux en mieux. Simon consent à s'ouvrir à d'autres. Les questions implicites « Que faire? » et « Quels objectifs se fixer? » commencent à trouver des éléments de réponse. Une rencontre avec l'éducateur spécialisé, qui a l'habitude de ce type de situations, s'avère une première étape importante pour élaborer un plan d'action. Une étape à réaliser tout de suite, avant que l'élève ne change d'idée.

Lise-Anne accompagne Simon lors de la première rencontre, pour sensibiliser l'éducateur à la situation et discuter avec lui des avenues possibles. Un plan d'action se dessine autour des questions suivantes : Qui aviser? Comment faire en sorte que cette situation désagréable ne se reproduise plus? Comment accompagner l'élève dans son cheminement personnel? Comment sensibiliser les intervenants pour qu'ils appuient aussi l'élève dans sa démarche?

Le plan d'action se donne pour priorité d'aider l'élève à prendre conscience de sa ou de ses différences – particulièrement de certains aspects de sa conduite qui génèrent des réactions hostiles – et de l'engager dans un processus de changement (de comportement, d'attitude, etc.). Il importe aussi de l'amener à prendre conscience de son pouvoir d'agir pour sortir de l'impasse dans laquelle il se trouve et de la nécessité d'en parler avec ses enseignants, de leur faire confiance et d'accepter

leur accompagnement.

Le plan d'action concerne aussi les élèves fautifs, ceux qui l'ont intimidé durant le cours d'éducation physique. Pour ces derniers, la prise de conscience concerne leur responsabilité au regard de cette situation inacceptable, contraire au mieux-vivre ensemble recherché en milieu scolaire. On s'attend à des excuses de leur part et à leur engagement à ne plus manifester de pareils comportements.

Bien que cela ne fasse pas explicitement partie du plan d'action, les autres intervenants sont aussi concernés. Cette situation conflictuelle les invite à être plus vigilants, plus actifs et plus coopératifs face à ce type de problématique.

Le plan d'action étant convenu, un processus de transformation de la situation s'engage.

TRANSFORMER LA SITUATION

Comment mettre en oeuvre le plan d'action? Qui fait quoi? Quelles sont les ressources humaines à mobiliser pour transformer la situation? Comment présenter le plan d'action aux personnes concernées directement ou indirectement : les élèves, les parents, les autres intervenants? Comment s'assurer que les élèves en cause respectent le plan d'action? Comment faire le suivi des actions avec Simon? La situation s'améliore-t-elle durant le processus?

L'éducateur spécialisé établit un lien de confiance avec Simon. Il l'accompagnera dans le processus de transformation de sa situation et l'aidera dans son cheminement personnel.

Les élèves qui ont fait les gestes d'intimidation sont alors convoqués par l'éducateur spécialisé, qui les sensibilise quant à leur responsabilité au regard de la situation. L'enseignante n'assiste pas à la rencontre, mais ce qui était convenu de faire et de dire ressemble à ceci : l'éducateur exprime clairement au groupe d'élèves que pareille situation est inacceptable et qu'il y a mieux à faire dans une école : « Ça ne se fait pas! Ce n'est pas drôle! » L'éducateur se montre ferme : « Il y aura des conséquences s'il y avait des récidives, d'autres gestes comme celui-là. ».

Il explique aussi aux élèves qu'il est heureusement possible de transformer cette situation négative en une situation positive et éducative. Comment? Il suffit d'en tirer des leçons, de choisir une conduite correspondant davantage à ce qui est souhaitable en milieu scolaire et de travailler tous ensemble à un mieux-vivre collectif.

Certains autres intervenants sont aussi informés et sensibilisés à la problématique. L'enseignante, de son côté, assure le suivi du processus. Elle observe des progrès chez l'élève dans sa classe. Les actes d'intimidation ne se reproduisent plus. Et lorsque, cinq ans plus tard, Lise-Anne rencontre Simon, elle constate que celui-ci a continué de progresser dans son cheminement personnel...

L'engagement dans un processus de transformation permet de mieux reconstruire et se positionner relativement à la situation. Comme on l'a illustré dans la figure 1, les actions reconstruire, se positionner et transformer constituent des étapes, chacune mettant l'accent sur l'une de ces actions, mais celles-ci opèrent aussi toutes les trois à chaque étape.

PRENDRE UN REcul RÉFLEXIF VIS-À-VIS DE LA SITUATION

Le recul réflexif ne constitue pas une étape; il s'intercale entre les étapes, selon les besoins et, il faut bien le dire, selon le temps disponible. Mais cette réflexion de l'enseignante ne se limite pas à la période de temps en cause. Elle peut même s'effectuer plusieurs semaines ou années plus tard.

Le questionnement relatif à chacune des trois étapes (reconstruire, se positionner et transformer) présenté plus haut peut être repris dans un recul réflexif, mais dans des conditions plus libres, parce que l'enseignante se trouve alors à distance de l'action. D'ailleurs, le présent reportage s'est avéré un retour réflexif sur une situation qui s'était déroulée plusieurs années auparavant. Le but commun que s'étaient fixé le reporter et l'enseignante était de faire émerger la richesse d'une pratique éducative, en prenant des exemples de situations qui présentaient une problématique intéressante pour l'éducation à la citoyenneté. Le traitement de la situation de Simon a été retenu aux fins d'illustration, mais ce n'est là qu'un exemple parmi d'autres, car l'enseignante en a traité plusieurs autres.

Donald A. Schön (1994) dégage l'hypothèse suivante de travaux qu'il a publiés en 1994 : l'enseignant compétent dispose de connaissances apprises durant sa formation initiale, mais aussi et surtout de connaissances construites dans l'exercice même de sa profession. Ce qui veut dire que de la pratique éducative émergent des savoirs particuliers, des savoirs « expérientiels » (construits dans et par l'action éducative) qui ne sont pas enseignés à l'université. Mais, toujours selon Schön, plusieurs de ces savoirs sont tacites, cachés dans l'agir compétent de l'enseignant. En d'autres mots, l'enseignant en sait plus qu'il ne le croit, plus que ce qu'il peut verbaliser.

Comment alors avoir accès à ces savoirs expérientiels? Par un recul réflexif qui vise à les expliciter, à les décrire. Ce processus devient alors une prise de conscience par l'enseignante des savoirs que comporte son agir compétent. Un entretien avec un reporter dans le but de décrire des expériences éducatives dans la revue *Vie pédagogique* facilite, par le jeu des questions et réponses, l'explicitation de certains savoirs expérientiels. Lise-Anne a bien voulu se prêter à cet exercice, qui a permis de décrire la richesse de son savoir traiter une situation conflictuelle comme celle rapportée ici.

En plus de savoir reconstruire, savoir se positionner, savoir transformer et savoir prendre un recul réflexif, des principes d'action se dégagent de cette expérience.

PRINCIPES D'ACTION

Les principes d'action présentés ci-après ne sont pas exhaustifs. Ce sont ceux qui se dégagent d'un entretien d'un peu plus d'une heure avec l'enseignante. Il faut donc supposer que d'autres principes demeurent cachés dans son agir compétent. Nous avons retenu les suivants :

Principe 1 : Savoir déceler dans une situation conflictuelle une dimension éducative. Ce premier principe a été illustré abondamment plus haut. La dimension éducative renvoie ici à une triple opportunité : contribuer au cheminement de l'élève vers un mieux-être; contribuer au cheminement de la dizaine d'élèves (incluant Simon) concernés vers un mieux-vivre ensemble; contribuer à une sensibilisation des intervenants à ce type de problématique.

Principe 2 : Savoir prendre le temps qu'il faut pour en gagner. Le temps est une denrée rare, c'est vrai! Surtout quand on a une classe d'une trentaine d'élèves à gérer. Il arrive donc que les situations problématiques ne soient traitées que

partiellement. Ainsi, l'enseignante aurait pu ne pas tenir compte de la nervosité qu'elle observe chez l'élève et se dire : « Ça va finir par passer... » Ou encore s'en tenir à une conversation avec lui en vue de le calmer et de le conseiller. Mais alors, la probabilité que la situation resurgisse aurait été élevée. Et les situations récurrentes coûtent davantage d'énergie et de temps, en plus de devenir de plus en plus difficiles à solutionner. Aussi, prendre le temps d'aller au fond des choses en vue de trouver une solution durable s'avère-t-il plus rentable en termes de retombées éducatives et d'économie d'énergie et de temps.

Principe 3 : Savoir traiter la situation globalement. Une situation conflictuelle est complexe. Elle a une histoire. Elle survient à la suite d'un ensemble de circonstances et de faits. Elle implique un groupe de personnes qui y jouent un rôle plus ou moins actif, selon le cas. Bref, un ensemble de facteurs la déclenchent. Pris isolément, chacun de ces facteurs ne permet pas de construire la situation, de se positionner face à elle et de la transformer. Ce n'est pas que la conduite (incluant les attitudes et comportements sous-jacents) de l'élève qui importe, ni celle de chacun des jeunes fautifs, ou celle de l'éducateur physique. Une conduite ne se comprend pas en soi, elle se comprend à l'intérieur d'une situation. Il est difficile de la modifier sans changer la situation dans laquelle elle se manifeste. En traitant une situation globalement, on favorise donc à la fois la transformation de la situation et celle des conduites qui la génèrent. Et bien sûr, ce processus implique parfois également la sensibilisation et l'engagement des intervenants concernés.

M. Domenico Masciotra est consultant en éducation et chercheur à l'Observatoire des réformes en éducation (ORE) de l'Université du Québec à Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ROGERS, Carl R. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1996.

SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE AU CARREFOUR DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

par Arthur Marsolais

Comment ce champ partiellement nouveau, défini par la discipline « Éthique et culture religieuse » qui prendra son essor à partir de septembre 2008, contribue-t-il potentiellement à l'éducation à la citoyenneté? Cette question ne peut passer inaperçue dans le présent dossier. Quelles affinités et quelles convergences doivent-elles être mises en valeur? Y a-t-il des apports spécifiques et particuliers à retenir? Je le crois. Essayons de les dégager quelque peu.

LA FIGURE DU CARREFOUR, LE PARI D'UNE IMPRÉGNATION

Il faut admettre, d'entrée de jeu, que dans la logique de structuration de notre curriculum, l'éducation à la citoyenneté est d'abord et prioritairement un domaine général de formation, donc une sorte de carrefour, un foyer de convergence entre disciplines, un lieu d'intersection et même de complicité interdisciplinaire. Le cours d'éthique et de culture religieuse n'a donc pas une emprise exclusive sur le thème de la citoyenneté. Mais on peut aisément comprendre que deux disciplines, soit cette dernière et l'histoire, ont chacune leur contribution propre et incontournable à l'apprentissage de la citoyenneté. L'idée même des domaines généraux de formation consiste à percevoir que, pour des composantes éducatives comme la santé, l'orientation, la sensibilité environnementale ou la citoyenneté, une imprégnation large dans le tissu de la vie et du propos scolaire vaut mieux qu'un petit cours *ad hoc*. Alors, en acceptant la métaphore du carrefour et le choix d'une stratégie d'imprégnation multidisciplinaire, que doit-on attendre plus particulièrement des apprentissages en éthique et culture religieuse?

LA PORTE D'ENTRÉE « FAIRE SOCIÉTÉ »

Il y a un substrat ou un appui initial à l'éducation à la citoyenneté proprement dite. Il se trouve formulé d'abord dans la seconde mission de l'école : la socialisation, c'est-à-dire la promotion, l'apprentissage et l'exercice d'un « vivre-ensemble » plutôt solidaire qu'indifférent, plutôt pacifique qu'agressif. On peut se demander pourquoi il est nécessaire d'être aussi explicite. Pourquoi cet arrière-plan à fortes implications éthiques?

L'une des raisons les plus vraisemblables de cet état de fait consiste en la domination historique de valeurs individualistes qui, comprises d'une certaine façon, semblent évacuer des valeurs plus collectives. On voit facilement le contraste entre des sociétés *hiérarchiques* ou *holistiques*, où la complémentarité de rôles établis (gouvernants-gouvernés, travailleurs-guerriers, hommes-femmes, clercs-marchands, etc.) l'emporte sur l'égalité des sociétaires, et des sociétés *individualistes*, d'abord et avant tout égalitaires, où les membres doivent se donner des repères et travailler à leur propre épanouissement. Si, comme l'environnement culturel et économique actuel y pousse, on se représente la société comme une collection d'individus placés côte-à-côte, chacun détenteur (« propriétaire ») de droits équivalents et chacun travaillant à son propre intérêt, les idées d'enracinement social, de mœurs communes et de valeurs partagées, s'estompent.

Donc, en privilégiant une mission de socialisation, notre système éducatif prend du recul par rapport à des finalités plus centrées sur le simple épanouissement personnel, privilégiées au début des années quatre-vingt dans l'énoncé de politique *L'École québécoise* (1979). L'épanouissement des personnes comportait évidemment aussi une insertion sociale, donc sa préparation. Cependant, donner à l'école une mission de socialisation, c'est rééquilibrer les choses. Le rapport de l'UNESCO, *L'école : un trésor est caché dedans* (rapport Delors, 1996) avait tracé la voie dans ce sens. Il avait en effet insisté pour placer

le « vivre-ensemble » parmi les finalités prioritaires de l'éducation scolaire. C'est ouvrir l'éducation éthique sur l'horizon de la citoyenneté, et le programme d'éthique et de culture religieuse se place nettement dans l'éclairage – moins exclusivement psychologique et plus social – de cette seconde mission confiée à l'école, celle de la socialisation.

EXPRIMER DES VALEURS? EN TÉMOIGNER EN LES CHERCHANT? AIDER À LES DÉCOUVRIR?

Il va de soi qu'on ne peut pas imposer des valeurs. De même que l'éducation n'est pas un dressage, l'autorité politique admissible par des citoyens et des citoyennes – et non par des sujets, des dominés ou des esclaves – n'impose pas une conception particulière de ce qui est ultimement préférable pour bien vivre sa vie. C'est pourquoi l'on oppose couramment la recherche et la poursuite du *bien*, affaire de choix existentiel et de convictions éthiques, et celle du *juste*, créneau de préoccupation spécifique du domaine politique. Mais l'abstentionnisme peut s'étendre plus ou moins loin en ce qui regarde le bien, même sur le terrain éthique.

Si donc il répugne d'imposer des valeurs, peut-on les transmettre ou les proposer? Ce nouveau programme d'éthique et de culture religieuse s'y prête et y invite. En cela, il se démarque d'une approche très en vogue au cours des dernières décennies : l'approche dite d'explicitation des valeurs. Affermir son identité, c'est aussi se positionner dans un champ de valeurs. Ce programme-ci me paraît moins pénétré que l'ancien d'un arrière-plan où chacun est censé « créer » ses valeurs, plus sensible donc à la réalité historique et culturelle d'une adhésion – personnelle par définition – à des valeurs en grande partie transmises et héritées.

AU-DELÀ DE L'INTERPERSONNEL : LE TIERS, L'HOMME QUELCONQUE

L'éthique contemporaine comporte naturellement un immense souci de soi. La perversion des valeurs authentiques de l'individualisme (liberté, responsabilité, soif d'accomplissement...) se trouve sous la figure du narcissisme. On a fortement mis en valeur depuis longtemps, comme contrepoids, la dimension interpersonnelle de l'existence : l'émergence d'un « nous » à partir d'un rapport « je-tu », la socialisation en réseaux par extension des rapports intersubjectifs. Cependant, un sens de l'autre proche, ami, intime, partenaire, ne suffit pas à connecter l'éthique et le politique. Qu'est-ce alors qui joue face au tiers en périphérie des rapports interpersonnels, vis-à-vis l'être humain lointain, étranger, sans affinités avec soi, « l'homme quelconque », comme on dit en italien? Ce sont les institutions qui entrent en jeu. Ce n'est pas dans la famille ni dans le milieu de travail que se constitue notre rapport à l'autre lointain, au tiers, à l'étranger : c'est dans le cadre politique, dans le cadre institutionnel de la citoyenneté.

L'euphorie « anti-système » qui imprégnait notre société dans le sillage de mai ou d'octobre 1968 empêchait d'étendre l'éducation sociale dans la direction d'une éducation politique en contexte scolaire. L'actuel programme échappe à cette faiblesse.

Deux perspectives aident à ne plus comprendre les institutions comme synonymes de répression mais bien comme appui pour bien faire les choses. D'abord, le cas des règles d'un jeu, qui ressemblent à celles de la langue. Si l'on veut jouer aux échecs, il faut connaître les règles de déplacement des diverses pièces. De même pour s'exprimer : persévérer, à l'âge adulte, à dire « sontaient » plutôt que « étaient », ou ne pas faire la différence entre « subie » et « subite », c'est se condamner à un certain handicap. Seconde perspective : les règles de vie d'une classe. Philippe Meirieu a osé dire, dans un titre qui vaut le détour : « *L'école ou la guerre civile* ». Qu'est-ce à dire? L'école est un lieu par excellence où découvrir qu'il faut freiner et harnacher la réaction primaire, s'expliquer, comprendre que tout ne se règle pas à coups de poing. Apprendre

graduellement « la loi », sentir, y compris par frustrations dosées, que « *Le monde n'est pas un jouet* » (autre titre d'un livre remarquable où Meirieu travaille sur la convergence et l'alliance de l'éducation familiale et de l'engagement enseignant).

OPTIQUES ET HORIZONS DE VALEURS

À quel moment le programme d'éthique et de culture religieuse est-il le plus proche de la dimension d'éducation à la citoyenneté? Il l'est particulièrement, il me semble, autour de trois foyers de sens : le bien commun, les droits (et devoirs implicites...), codifiés dans deux chartes de référence, ainsi que la notion complexe d'une culture publique commune.

Peut-on limiter et frustrer parfois des intérêts particuliers au nom du bien commun? Voilà précisément le sens d'une décision politique, d'une législation. Le bien commun n'est pas contraire au bien individuel, mais il a prépondérance sur des biens plus particuliers. On limite la liberté individuelle en obligeant les adolescents à fréquenter l'école jusqu'à seize ans, par exemple, dans une optique de bien commun. Pour éviter que les divergences entre majorités et minorités n'aboutissent à des abus, à une dictature de la majorité, de nombreux pays, tout comme le Québec et le Canada, ont adopté des chartes des droits. D'une part, elles servent de garde-fous : elles imposent des limites au quasi-absolutisme de divers gouvernements élus. Mais elles ont aussi une face plus positive, en codifiant des visées idéales – absence de racisme et de ségrégation – qui expriment des valeurs très importantes. Au-delà des protections de base que l'on qualifie volontiers de droits *civils*, elles posent des droits *civiques*, d'électeurs et de candidats potentiels aux responsabilités publiques; elles posent le principe de droits *économiques*, que des lois correspondantes articuleront; elles s'approchent enfin de plus en plus de droits *moraux*, de l'ordre de la reconnaissance de certaines différences collectives. Une éducation éthique très sensible au foyer de valeurs signifiées par notre charte québécoise des droits de la personne a donc tout naturellement une portée d'éducation politique à la citoyenneté.

UNIVERSALISME ET PARTICULARITÉ

En elles-mêmes, les chartes de droit ne caractérisent pas une collectivité politique particulière, car elles servent au moins de référence normative, sinon juridique, à toutes les sociétés démocratiques. Si l'enracinement spécifique de toute citoyenneté doit être également reconnu, c'est sans doute par le biais du principe d'une « culture publique commune » propre à la collectivité québécoise que le programme d'éthique et de culture religieuse y réfère.

Le principe de la promotion d'une culture publique commune partagée par les Québécois de longue date et par les Québécois de plus récente arrivée renvoie à une optique *d'intégration* sociale et linguistique. Celle-ci n'est pas un impératif d'assimilation, et elle n'est pas non plus une perspective de perpétuation de quasi-ghettos culturels côte-à-côte. C'est justement pourquoi le Québec se montre réticent au multiculturalisme favorisé au Canada anglais et privilégie plutôt une éducation de type interculturel postulant une zone importante de mise en commun. Reconnaître le bien-fondé de la particularité locale d'une collectivité, cela va de soi lorsqu'on postule que la culture grecque se porte bien et s'épanouit en Grèce, la portugaise au Portugal, la polonaise en Pologne. De la même façon, la culture québécoise doit vivre et s'épanouir au Québec. Il est bien compréhensible que des habitants de bonne foi de Vancouver voient la minorité canadienne de langue française sur le même pied que des minorités culturelles d'origine ukrainienne, italienne, finlandaise ou chinoise, mais cela, le principe d'une « culture publique commune » particulière au Québec le récuse fermement.

Il y a là une difficulté proprement politique : si l'on se représente les « communautés culturelles » coexistant indéfiniment et les francophones du Québec constituant l'une parmi d'autres, l'idée de « culture publique commune » s'évapore. C'est en

considérant le Québec comme une société, sans préalable d'homogénéité, contrairement à une communauté, que la particularité d'une appartenance civique ou citoyenne retrouve ses droits et que se défend l'intégration graduelle des néo-Québécois à une « culture publique commune » typique d'ici et non pas de Varsovie, d'Helsinki ou d'Athènes. On comprend le rapport de ce concept de « culture publique commune » avec de farouches polémiques opposant nation civique et nation ethnique. Il ne suffit pas de dire : « À Rome, on fait comme les Romains ». Mais on évacuerait une partie du sens de la citoyenneté en n'y voyant que des références universalistes de *citoyen du monde*. Il me semble que la référence du programme à une culture publique commune témoigne à la fois d'une ouverture et d'un chemin de réflexion qu'il faudra parcourir intelligemment et patiemment pour réussir l'éducation à la citoyenneté.

DU RÉCIT À L'ARGUMENT

On peut considérer qu'avant la vague récente de modernité, disons depuis le XVIII^e siècle, l'essentiel de la transmission des valeurs reposait sur la leçon de récits : éloge du courage, de la véracité, de la justice, etc. Nous sommes jusque-là dans le contexte culturel de ce que Jean-Marc Ferry appelle une sorte d'identité narrative et interprétative (voir les ouvrages *Valeurs et normes. La question de l'éthique*, Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles, 2002, p. 25-41 et *L'éthique reconstructive*, Paris, Le Cerf, 1996). S'esquisse et s'affirme ensuite de plus en plus une identité *argumentative*, c'est-à-dire la disposition à justifier le souhaitable par des raisons générales, par un « raisonnable » relativement détaché d'histoires typiques et de cas concrets. C'est dans le sillage de ce mouvement culturel que le *dialogue*, si fortement privilégié par le programme d'éthique et de culture religieuse, occupe le devant de la scène. Dialogue exprimant non seulement des impressions et des préférences, mais des convictions et, dans la mesure du possible, les raisons de ces convictions.

Il y a plus qu'une analogie entre le dialogue délibératif sur le terrain moral et la participation aux débats sur des enjeux politiques. Il y a une profonde affinité. L'exercice du dialogue, comportant un *a priori* de respect et soutenant inévitablement l'essor d'une certaine mesure d'esprit critique, constitue sans doute le joyau d'une contribution du programme d'éthique et de culture religieuse à l'éducation à la citoyenneté. L'ancien fond narratif n'a pas perdu toute sa vigueur. La littérature en témoigne (voir, par exemple, l'ouvrage collectif dirigé par Sandra Laugier : *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, PUF, 2006), sans compter le cinéma [ainsi, le héros de *Vers l'inconnu* (ou *Into the Wild*), nourri de Thoreau et de Tolstoï, qui cherche l'authenticité dans la solitude et le contact avec la nature sauvage], mais le terrain politique des enjeux communs requiert la capacité d'échanger des raisons argumentées.

LA SÉPARATION DES SPHÈRES

La facette « culture religieuse » a-t-elle pour sa part un certain rapport avec l'éducation à la citoyenneté? C'est certainement un rapport lointain et ténu, du fait que chez nous comme ailleurs en Occident, la séparation entre « le spirituel » et « le temporel » est de mise, et que politique et religion sont perçues comme des sphères bien distinctes, au moins depuis quelques décennies. Mais on peut s'arrêter à deux aspects de la question, qui sont plus culturels que strictement politiques. Le choix de ce programme est volontiers lié à une perspective de laïcité « ouverte ». On peut se demander si ce choix converge avec le jugement suivant de Rachida Azdouz : « La polarisation du débat entre les tenants de la laïcité et les défenseurs de la liberté de conscience conduira à une impasse tant qu'il s'agira de la confrontation de deux absolus. Il est temps qu'au Québec se dessine une conception plus sereine de la laïcité qui ne soit plus cette laïcité revancharde et antireligieuse de la Révolution tranquille, mais une laïcité donnant droit au fait religieux et au sacré. » (« Neutralité et diversité religieuse peuvent-elles cohabiter dans l'espace public? », *Les Cahiers du 27 juin*, vol. 3, n^o 2, hiver 2007, p. 31) S'il y a un

certain bien-fondé à ce souhait, ce qu'il ne me revient pas de juger, il est évident que l'accès à la culture religieuse proposé dans le nouveau programme va dans le sens d'un pluralisme, d'une hostilité moindre et d'une ouverture plus sereine (voir en particulier : Georges Leroux, *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*, Montréal, Fides, 2007). Le second aspect consiste à comprendre que dans d'autres sociétés, plus holistiques et moins individualistes, par exemple, notre principe de séparation entre le religieux et le politique ne joue pas nécessairement de la même façon ni au même degré. Il faut donc accepter de « régionaliser » jusqu'à un certain point notre conception de la modernité (voir en ce sens les conclusions de l'étude récente de Charles Taylor, *Modern Social Imaginaries*) et ne pas transposer « à l'interne » la suffisance et l'ethnocentrisme des colonialistes du XIX^e siècle, qui étaient persuadés d'apporter aux barbares les « lumières » de la raison universelle!

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

CITOYENNETÉ ET LITTÉRATURE

par Ginette Decobert

Chercher à définir le mot *citoyen* soulève aussitôt des questions fondamentales.

Nous, Québécois d'aujourd'hui, ni tout à fait athées, ni chrétiens comme ceux qui nous ont précédés, qui sommes-nous donc?

Quant aux élèves qui nous sont confiés – et dont on dit (trop) souvent qu'ils ne sont plus les mêmes qu'avant – qui sont-ils, ces jeunes qui font face au mythe nord-américain ou planétaire de la réussite?

Définir le rôle joué par l'enseignement de la littérature dans l'éducation à la citoyenneté représente, on le voit bien, plus qu'un défi. En même temps, cette saine préoccupation va de pair avec la mission de l'école.

EN ROUTE VERS UN QUÉBEC TOUJOURS À RÉINVENTER

Paru en 2003, le livre de Monique Pariseau intitulé *La fiancée du vent* a attiré mon attention. Ce roman historique de qualité, version révisée de l'histoire de Marie-Joséphite Corriveau, nous rapproche d'une réalité occultée par les légendes nées de la rumeur qui a suivi ce drame, survenu juste après la conquête du Québec par les Anglais. Cette histoire, fruit d'une recherche rigoureuse, est à mon avis capitale, car elle a pour effet de rompre définitivement avec d'anciens démons.

De telles œuvres, qui peuvent informer, rendre compétents et nourrir cet imaginaire sain dont notre époque a particulièrement besoin, me paraissent tout à fait bienvenues.

LIRE ET ÉCRIRE RESTENT LES MOYENS PAR EXCELLENCE POUR DÉVELOPPER À L'ÉCOLE LA RÉFLEXION ET LA CONSCIENCE SOCIALE

La relecture du livre *Propos sur l'éducation*, du philosophe Alain, m'oriente dans le sens de la réforme, qui propose de réduire les cours magistraux.

Ce qui me frappe chez ce penseur, c'est l'opposition de l'âge ancien de l'éloquence à celui, présenté comme futur et évolué, l'âge moderne de la lecture. Alain nous rappelle que les activités d'apprentissage sont essentiellement des activités de lecture.

En outre, dans le contexte interculturel de Montréal, par exemple, nombre de jeunes ont émigré de pays où les bibliothèques manquaient cruellement. Mettre ces élèves en contact avec les livres est toujours une urgence. Tant pour les élèves néo-québécois que pour ceux dits de souche, il me paraît important d'affirmer sans tarder ce qui suit :

LA LECTURE D'ŒUVRES LITTÉRAIRES QUÉBÉCOISES EST NÉCESSAIRE POUR LA CONNAISSANCE DE SOI ET DE L'AUTRE. CELA VIENT COMPLÉTER LA CONNAISSANCE DE L'HISTOIRE DU QUÉBEC, EN RELATION AVEC L'HISTOIRE DU MONDE

Il va de soi que cet enseignement doit se faire en allers-retours permanents avec des œuvres non québécoises.

Mais la littérature québécoise est primordiale, parce qu'« il faut avoir une patrie avant de pouvoir être international », comme

l'affirme Georges Duhamel. En outre, le contexte d'intégration de nombreux immigrants demande que l'on se soucie de créer à l'école une culture commune, respectueuse de la majorité francophone.

L'APPRENTISSAGE DE LA LITTÉRATURE « CLASSIQUE » QUÉBÉCOISE : UN PRÉALABLE POUR TENTER DE DÉFINIR LES VALEURS DE NOTRE ÉPOQUE

Cette connaissance de la culture et de la société québécoise, la responsable de l'École d'été de l'Institut du Nouveau Monde (INM), Miriam Fahmy, en souligne l'importance dans son article publié sous le titre « Les jeunes réinventent le Québec » dans la revue *Possibles* : « [...] l'éducation revient sans cesse dans les manifestes comme constituant principal de la fibre citoyenne [...] le monde se déresponsabilise. Rééduquons la population et favorisons l'émergence d'esprits critiques. » En ces temps, perpétuer la mémoire est donc devenu crucial.

Par ailleurs, depuis des lustres, des sujets comme la famille, la société ou l'école ont inspiré les auteurs québécois. Notamment ceux qui actuellement forment encore notre élite; ceux dont les écrits constituent notre patrimoine. Élevés dans une société dominée certes par l'Église, mais solidaire d'un environnement villageois ou paroissial – quelle qu'en ait été l'étroitesse – ils avaient faits « leurs humanités », en étant formés à la discipline et à la rigueur du cours classique. Ils étaient nés aussi pour la plupart dans un environnement familial riche, au moins par le nombre et par les difficultés à vaincre.

Prenons un livre tel que *La Petite Patrie*, de Claude Jasmin (un auteur impliqué, d'une rare vitalité) : non seulement le style est vif, l'écriture de qualité et l'action se déroule dans un contexte urbain, mais il y a en outre dans ces pages matière à réfléchir ou à faire écrire sur bien des thèmes chers à l'adolescent. J'en énumère ici quelques-uns :

Le rôle du père (des parents), celui du maître – du moins de la maîtresse d'école –, la religion, les relations entre les hommes et les femmes, la pauvreté, l'enfance et ses richesses, la bienveillance du voisinage et la solidarité sociale (il en reste encore quelque chose malgré tout, dans ce quartier de l'ancienne « Petite Patrie » appelé Villeray, où l'on trouve la Maison des Grands-Parents!), la honte, sentiment vécu par les jeunes garçons pour avoir taquiné le « Quasimodo de la patinoire »... (Il est important de parler de la honte, car ce sentiment s'accompagne souvent de violence. J'ai pour ma part utilisé également un extrait du livre de Françoise Dolto, *Le complexe du homard*, pour traiter de la honte).

N'y a-t-il pas là possibilité d'un apprentissage authentique et pour le moins utile?

Quand je dis littérature, je reviens aussi sur certaines œuvres portées à l'écran. Je n'ai jamais hésité, dans ma classe d'accueil-intégration, à faire lire et analyser, mais aussi visionner les œuvres de Félix Leclerc, Claude Jasmin, Roch Carrier ou Gabrielle Roy. Et les élèves immigrés les appréciaient énormément!

Il existe également de nombreuses œuvres québécoises et néo-québécoises plus récentes. Et je n'écarte pas les livres de la littérature jeunesse, nombreux et souvent intéressants, propres à développer le goût de la lecture.

Toutefois, lorsque j'entreprends cette quête du passé qui me conduit à lire ou à relire les anciens auteurs québécois, je ne fais qu'évoluer dans ma connaissance de l'espace que je partage avec mes concitoyens. Je réfléchis, compare, évalue et je me donne la possibilité du recul, de la vision en perspective.

Citons par exemple Ferron, dans *l'Amélanchier*, un livre qui devrait être obligatoire au secondaire : « Je suis restée seule

dans un monde sans opposition, sans contrastes. » « Je suis toute à moi, en moi, et je ne me vois plus. Je sens mes yeux, mais ces yeux ne sont plus que de vagues signes de ma présence. »

La lecture d'auteurs récents, dont les œuvres seront choisies pour leur qualité et pour la pertinence de leur contenu, viendra compléter celle des « classiques ». Le monde ne cesse d'évoluer. Il faut donc être sans cesse à l'affût.

« On n'a pas le droit de ne pas savoir », nous dit l'ancienne secrétaire d'Hitler à la fin du film *La chute*. D'où l'importance, à notre époque, de favoriser l'émergence de la conscience.

Tout un défi pour nous, individus, enseignants, et qui requiert du courage, de l'abnégation et un désir constant de s'instruire!

Le Québec, quant à lui, possède une tradition de solidarité et de bonne volonté qui l'honore. Avons-nous d'autre choix que celui d'aller de l'avant?

POUR UN QUÉBEC LECTEUR ET PENSEUR

La fréquentation des bibliothèques devrait nous rassurer quant au sort du Québec : depuis trente ans, le nombre de lecteurs a augmenté. De nombreuses productions font le bonheur d'une grande partie des jeunes.

Toutefois, relativement au nombre d'œuvres publiées chaque année au Québec (mais aussi maintenant en France, aux États-Unis et ailleurs), la question qui se pose est la suivante : Assiste-t-on toujours au triomphe de la littérature ou au triomphe du livre-produit, dans la société de la distraction?

Non pas que je veuille condamner toute lecture-distraction. Toutefois, les réflexes d'isolement individuel ou de fuite prenant souvent le pas, l'école devrait être le lieu d'une lecture davantage orientée. De plus, il ne faut pas craindre, à mon avis, d'exiger des efforts de la part des jeunes, de leur en demander.

OUTRE LES COMPÉTENCES QU'ELLE PERMET DE DÉVELOPPER, LA LITTÉRATURE, PAR SA VALEUR ESTHÉTIQUE, FAVORISE L'ESTIME DE SOI

L'origine grecque du mot « esthétique » est *aisthêtikos*, soit « qui a la faculté de sentir » et « perceptible, sensible ».

Cette faculté de sensibilité est ce qui nous permet d'accéder à nos désirs, nos aspirations. Par sa seule valeur esthétique, par les sentiments qu'elle fait naître en nous, la littérature est donc utile et nécessaire.

« La violence, c'est un manque de vocabulaire », a dit par ailleurs Gilles Vigneault. Or, on peut observer un accroissement de la violence, à l'école et dans la société.

J'ai pour ma part dûment constaté l'intérêt pour certaines activités littéraires chez des jeunes garçons de 14 à 18 ans, en léger retard de scolarisation. Capables de réciter un poème de leur choix, ils aimaient ensuite en écrire. Le sentiment de beauté qu'ils ont éprouvé lors de récitals les a aidés à développer l'estime de soi qui, on le sait, génère davantage de comportements pacifiques.

En outre, on ne devrait pas craindre de pratiquer la récitation dès la maternelle. À la condition cependant que ces poèmes

soient choisis, qu'ils parlent aux jeunes. Les élèves peuvent aussi les illustrer.

Sur Internet, j'ai trouvé plusieurs exemples de projets « citoyenneté » qui s'adressent à des groupes d'élèves ciblés et qui n'exigent guère plus de quinze heures pour être réalisés. Il s'agit de jeux théâtraux permettant aux jeunes de se prendre en main, de développer leur indépendance et surtout de pouvoir enfin « se dire ». Complétées par la formation d'un médiateur, ces activités ont pour but d'amener les élèves à des comportements plus responsables. De plus, le théâtre donne la possibilité de s'exercer à la relation à l'autre.

Au secondaire, je préconiserais la dissertation. En effectuant ce travail, l'élève apprend à faire une synthèse simple, tout en réfléchissant à sa propre expérience de vie. Je citerai de nouveau Alain (*Propos sur l'éducation*) : « Il est vrai, dit le professeur, qu'en parlant on use sa pensée, au lieu qu'en écrivant on la renouvelle. »

Pourrait-on penser former de futurs citoyens sans favoriser ce développement de la pensée par l'écriture?

En ce qui me concerne, dans les classes de 2^e et de 3^e secondaire et à l'éducation des adultes, des thèmes comme l'amitié, la responsabilité ou l'esprit sportif donnaient lieu à des productions écrites courtes (environ 300 mots), mais rédigées en classe avec soin, en ma présence d'enseignante-ressource.

Écrire, c'est aussi agir. Quoi de mieux pour développer sa capacité d'agir socialement en connaissance de cause?

Hormis cela, nous n'hésitons pas à élargir la définition du littéraire : la chanson mène au poème; les biographies doivent être à l'honneur, car on a besoin d'exemples de vies pour s'orienter dans l'existence; n'omettons pas non plus les documentaires : ils sont nombreux qui émanent de la francophonie. On pourrait même inclure dans la lecture les mathématiques, et se rappeler de l'époque de l'Antiquité où les philosophes étaient aussi mathématiciens.

Selon le groupe ou le sous-groupe, l'enseignant choisira davantage un niveau de culture plus populaire ou plus soutenu. Il importe souvent de commencer par ce qui « parle » au jeune (je tiens à insister sur ce point, car la littérature, c'est la vie, et non pas ce qui, imposé d'emblée et sans grande préparation, risque d'ennuyer les élèves, d'où l'importance de connaître son groupe et de préparer ses cours à la pièce (à la condition de ne pas devoir enseigner trois matières, sur deux niveaux et à quatre groupes...)).

UN ALLER-RETOUR CONSTANT ENTRE CE QUI ÉMANE DU QUÉBEC ET CE QUI NOUS VIENT D'AILLEURS EST NÉCESSAIRE. DE MÊME, UNE ALTERNANCE ENTRE L'ANCIEN ET LE NOUVEAU

La connaissance de la littérature québécoise n'exclut évidemment pas les œuvres de diverses provenances; de France ou d'autres pays de la Francophonie, de l'Amérique du Sud, d'Asie ou d'ailleurs, de bonnes traductions sont à notre disposition.

Ma bibliothèque de classe d'accueil-intégration (groupes de 1^{re} à 4^e secondaire) comportait des titres reflétant la diversité de notre époque. Pour n'en citer que quelques-uns : *Les raisins de la galère*, de Tahar Ben Jelloun; *L'adolescent qui regardait passer la vie*, de Gary Klang; *Une enfance à l'eau bénite*, de Denise Bombardier; *La classe de neige*, d'Emmanuel Carrère; *La perle*, de John Steinbeck. Aussi, plusieurs documentaires portant sur la vie des femmes fondatrices du Québec et nombre de livres québécois de littérature jeunesse. Les élèves fréquentaient également la bibliothèque de l'école ainsi que celle de la municipalité.

J'ai également exploité le film *Les Misérables*. Quoi de plus réel que l'histoire de Fantine, qui essaie de survivre et d'élever sa petite Cosette. Dans ma classe, cette année-là, j'avais une jeune maman de dix-sept ans qui, même démunie, tentait de s'accrocher aux études tout en prenant soin de son enfant...

Si la lecture joue un rôle capital dès le primaire, le conte en tant que moyen de transmission oral intervient dès la garderie et ensuite à la maternelle et au primaire comme soutien ou prédécesseur de l'écrit. Sa place au début du secondaire ainsi que dans les classes pour élèves accusant de légers retards me paraît incontestable

Le conte a regagné en popularité ces dernières années.

À cet effet, citons Henri Gougaud : « Le conte est l'ancêtre même des deux arts que l'on peut considérer comme arts majeurs de la parole : le théâtre et la littérature. Je vois l'art du conteur comme le tronc de l'arbre dont les deux branches maîtresses sont le théâtre et la littérature. »

Un film d'animation de contes dits par Félix Leclerc remportait un grand succès auprès de mes élèves (activité suivie, comme presque toujours, de travaux en équipes et se situant souvent à l'intérieur d'un projet). De même, la légende amérindienne Les oiseaux d'été, qui a pour thème le sacrifice pour les siens.

Dans notre contexte de métissage, les contes de tous les pays constituent également d'excellents moyens de croître et de se cultiver. Leur symbolisme et leur caractère universel les rendent faciles à utiliser dans nos classes.

Par ailleurs, le conte de fées traditionnel devrait être davantage présent dès les classes de maternelles. En introduction de son livre *Psychanalyse des contes de fées*, Bruno Bettelheim écrit : « [...] Si on se contente d'aborder superficiellement les contes de fées, ils ont peu de chose à nous apprendre sur les conditions de vie propres à la société de masse que nous connaissons aujourd'hui; ces contes ont été créés bien avant son avènement. Mais ils ont infiniment plus de choses à nous apprendre sur les problèmes intérieurs de l'être humain et sur leurs solutions, dans toutes les sociétés, que n'importe quel autre type d'histoire à la portée de l'entendement de l'enfant. »

Et Bettelheim de souligner ensuite l'importance de développer les ressources intérieures de l'enfant : « L'enfant peu imaginaire, d'après ce qui a été observé pendant ses activités de jeu, se présentait comme principalement orienté vers la motricité; il se montrait beaucoup plus actif que réfléchi. L'enfant très imaginaire et créatif tendait à être plus agressif par le verbe que par l'action physique. »

Pour leur fonction thérapeutique, les contes de fées gagnent à être offerts à l'enfant et à l'adolescent jusqu'à sa puberté. Tout en le divertissant, ils éclairent le jeune sur lui-même et favorisent le développement de sa personnalité.

Le conte représente donc un des moyens pour lutter contre la violence dans la société. L'identification au héros, à sa quête, peut aider l'adolescent à se définir et à trouver un sens à sa vie. Sans cette formation de l'individualité, de la personnalité, on assiste à de nombreux replis sur soi, pathologiques, entretenus par ailleurs par toute une littérature de fiction et un cinéma axé sur le sensationnalisme qui, donnant au lecteur l'illusion de l'action et sous prétexte de le distraire, font en réalité appel aux instincts morbides qui ne font qu'encourager l'ignorance et alimenter le cynisme, la passivité et l'indifférence.

À l'opposé de cette littérature, je citerais un savoureux petit livre de Luis Sepulveda, un auteur chilien, publié en 2004 :

Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprend à voler. Comment trouver les solutions qui vont sauver la mouette, si ce n'est dans une indispensable et parfois curieuse solidarité? Le but est que la mouette vole, l'essence de toute mouette étant la liberté.

Pour conclure, disons que les nombreux changements dans le monde et dans notre société font appel à notre vigilance.

Je cite de nouveau « Les jeunes réinventent le Québec », dans la revue *Possibles* : « [...] consommer de façon responsable, pour les jeunes que nous avons rencontrés, c'est en plus d'affirmer des valeurs, se poser en acteur. »

Il nous semble qu'une consommation responsable du livre, de la littérature, cela se peut (sans oublier aussi la récupération ou la conservation d'œuvres anciennes, toutes ne méritant pas d'être pilonnées...).

Dans le Québec du rêve et du réel, il est nécessaire d'unir nos énergies; non seulement pour contrer l'entreprise mondiale de décérébration, mais pour nous montrer compétents, créateurs et déterminés à lutter pour définir et préserver ce à quoi nous tenons, en tant qu'humains et en tant que citoyens.

M^{me} Ginette Decobert est consultante en éducation.

FORMATION INITIALE ET CONSCIENCE CITOYENNE

par Gisèle Maheux et Suzanne Tamsé

Le développement d'une conscience citoyenne de l'environnement à travers l'enseignement de la science et de la technologie : regards sur la formation initiale des enseignants du primaire.

INTRODUCTION

Les progrès de la science et de la technologie transforment en profondeur notre environnement tant physique que social. Face à tous les changements, il importe d'adopter une distance critique et de mesurer l'impact de ces derniers sur notre environnement. La conscience de son milieu de vie et de soi-même en tant qu'acteur de cet environnement fonde et guide le comportement citoyen de l'individu. Connaître l'environnement, agir pour le conserver dans un état sain et le développer dans une perspective de durabilité reposent ultimement sur la conscience citoyenne des individus qui forment une collectivité humaine, de la petite communauté rurale jusqu'à l'échelle de la nation.

L'école est le premier lieu de démocratisation de la culture scientifique et technique et elle doit développer chez l'élève la capacité de comprendre son environnement. Les apprentissages en science et technologie sont essentiels pour bien cerner le monde dans lequel nous vivons et pour s'y adapter. Ce champ disciplinaire amène l'élève à découvrir les relations d'interdépendance qui existent entre l'humain et son environnement, de façon qu'il puisse mieux évaluer les conséquences de ses actions sur cet environnement.

La conscience citoyenne des individus – des élèves du préscolaire et du primaire, en l'occurrence – se développe en acquérant des connaissances justes et pratiques sur l'environnement et ses systèmes, ceux qu'ils voient et fréquentent tous les jours. Développée petit à petit, cette conscience de ce qui existe ou vit autour d'eux ainsi que des gestes posés à l'égard de leur environnement est vraie à tout âge. D'ailleurs, parce que la plupart de nos comportements sont acquis dès la petite enfance, l'éducation à l'environnement doit commencer très tôt pour favoriser le développement de la conscience citoyenne au fil des événements de la vie scolaire. Les élèves de cet âge sont curieux et disposés à acquérir des connaissances scientifiques si on sait les mettre en contact avec ces connaissances. L'éducation de la conscience citoyenne ne passerait-elle pas par une accessibilité large et précoce aux savoirs scientifiques et technologiques?

LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE

La venue du Programme de formation de l'école québécoise, en 2001, a entraîné plusieurs changements dans l'enseignement de la science au primaire. En effet, le nom de la discipline démontre une modification qui n'est pas uniquement linguistique, mais qui atteste de transformations apportées au contenu et propose une intégration entre la science et la technologie. L'autre changement majeur se situe plus au niveau du traitement du problème en science et technologie.

Avant l'implantation du nouveau programme, l'enseignement de la science était plutôt centré sur les connaissances; bien qu'on introduisait la démarche scientifique, les apprentissages étaient morcelés et peu axés sur les processus. On propose maintenant une approche centrée sur la résolution de problèmes; on y privilégie des contextes d'apprentissage qui placent l'élève en situation de recourir à la science et à la technologie, en abordant des problématiques tirées de son environnement.

Les démarches mises en avant font appel au questionnement, à l'observation, à la vérification expérimentale, à la conception de modèles et à la réalisation de prototypes. Ces façons de faire favorisent le développement de la créativité, de la rigueur, de l'esprit d'initiative et du sens critique.

La démarche d'investigation, dans un contexte de résolution de problèmes en science et technologie n'est pas linéaire et suppose des va-et-vient entre les diverses étapes du processus d'investigation. De plus, la première compétence disciplinaire des 2^e et 3^e cycles, *Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique*¹, tout comme la deuxième compétence, *Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie*, amènent l'élève à construire son opinion et à développer une argumentation en rapport avec le problème qui lui est soumis. En travaillant sur des problématiques tirées de son environnement, l'élève doit, entre autres, se prononcer sur des questions relatives aux divers usages de la science et de la technologie. Ce faisant, il peut en reconnaître les impacts positifs ou négatifs sur la vie quotidienne. Il développe son jugement critique et prend peu à peu conscience que ses valeurs peuvent influencer ses représentations et ses actions lorsqu'il doit apprécier les enjeux éthiques liés à l'usage de la science et de la technologie dans la société. En classe, cela se traduit par une démarche d'investigation qui favorise la construction de connaissances ainsi qu'une argumentation solide.

Le domaine général de formation *Environnement et consommation* peut servir d'ancrage à l'enseignement des différents programmes d'études et au développement des compétences transversales. Comme l'écrit Lucie Sauvé², ce domaine doit être vu comme un pôle d'interactions à la base du développement personnel et comme une préoccupation éthique. L'éducation relative à l'environnement, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, implique une prise de conscience critique face au phénomène englobant et omniprésent de la consommation. Elle permet aux enfants de développer leurs propres standards de comportement plutôt que de se soumettre à ceux suggérés par la publicité des produits de consommation.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE

Plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre quant à l'apprentissage-enseignement de la science et de la technologie. Puisque ce champ d'études doit permettre à l'élève d'avoir une meilleure compréhension de son environnement tout autant physique que social, l'enseignant doit préparer les élèves à participer aux débats de société qui découlent de son essor. Il amènera ses élèves à réaliser que la science et la technologie constituent une aventure humaine, que les découvertes en ce domaine ont un impact sur l'environnement et que ces dernières, à leur tour, subissent l'influence de la société sur les plans économique, social, culturel et politique. Il doit donc proposer des situations où l'élève peut reconnaître des liens entre la science et la technologie, la vie quotidienne et la société en général. Il est essentiel que les citoyens de demain soient en mesure d'évaluer les impacts des découvertes scientifiques et technologiques afin de pouvoir prendre des décisions éclairées.

Dans cette perspective, la démarche de résolution de problèmes d'ordre scientifique ou technologique s'avère un outil privilégié pour développer la conscience citoyenne de l'élève à l'égard de l'environnement. S'il est vrai que la relation à l'environnement fait appel à l'éclairage de la science, elle implique aussi le développement d'une pensée critique. Or, selon Lipman (1988), le développement d'une pensée critique n'est pas la critique inconsidérée de tout et de rien, mais une évaluation réflexive et raisonnable de ce qu'on doit faire ou croire. Elle comporte plusieurs composantes, entre autres l'acquisition de connaissances en ce qui concerne la question à l'étude et les limites du savoir. Ensuite, la nécessité, pour

une personne, de prendre conscience des aspects tant affectifs que cognitifs qui guident sa décision (critères, valeurs, croyances). Plusieurs habiletés doivent être mises en œuvre dans la pensée critique, par exemple l'évaluation des informations, le raisonnement, l'autoévaluation et la prise en compte du contexte.

Afin de développer la pensée critique et une culture scientifique et technologique chez l'élève, l'enseignant doit proposer des problèmes relativement complexes; en effet, des problèmes simples qui ne présentent pas d'aspects contradictoires et où les pistes de solutions sont évidentes ne favorisent pas le développement d'attitudes, d'habiletés ou de stratégies liées à la pensée critique. Par exemple, pour développer la pensée citoyenne, l'enseignant peut poser des questions telles que : Est-ce que le clonage est une bonne chose? La publicité influence-t-elle vraiment notre comportement? L'ajout de particules de fer dans l'océan augmentant la réduction du CO₂, doit-on continuer à en déverser?

Le domaine général de formation *Environnement et consommation*³, dont l'intention éducative est *Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation*, jumelé aux stratégies d'enseignement-apprentissage en science et en technologie favorisent la construction de connaissances liées à l'éducation à l'environnement dans une perspective d'éducation à la citoyenneté en contextualisant les savoirs disciplinaires.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'approche par résolution de problèmes, telle qu'elle est préconisée dans le programme de formation, semble tout indiquée pour favoriser le développement de la pensée critique et de la conscience citoyenne. Centrée sur l'apprenant, cette approche peut se concrétiser de plusieurs façons : projet, débat, questionnement, etc. De plus, la démarche d'investigation en science et en technologie s'inscrit dans un modèle socioconstructiviste; elle implique la création d'une communauté d'apprentissage où l'élève s'engage activement dans la construction de ses connaissances et où il s'enrichit de l'échange, du partage et de la confrontation des acquis, des représentations et des points de vue des autres. Ce faisant, il développe aussi sa pensée critique.

CONTEXTE DE FORMATION

À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, dans le programme de formation initiale des enseignants à l'enseignement primaire, deux cours de didactique des sciences et de la technologie visent d'abord à amener les étudiants à développer les compétences requises pour enseigner ces disciplines tout en construisant des connaissances scientifiques et technologiques. Ces cours sont construits autour de situations-problèmes issues de l'environnement et qui permettent une construction individuelle et collective. Par exemple, ces situations-problèmes s'intéressent à la qualité de l'eau, au traitement des déchets, etc. La démarche d'apprentissage proposée dans ces cours amène les futurs enseignants à s'interroger sur leurs connaissances, leurs repères culturels et leurs représentations. Les situations-problèmes proposées aux étudiants les invitent à une recherche de sens qui les engage souvent dans des échanges leur permettant, entre autres, de développer leur pratique réflexive quant au rôle qu'ils doivent jouer dans le développement de la conscience citoyenne des élèves. Connaissant la complexité des liens qui unissent la science et la technologie à la société, et à la lumière de la démarche d'apprentissage décrite plus haut, nous avons voulu savoir quelles étaient les représentations des étudiants de 3^e année du programme menant au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, au regard de leur rôle d'enseignant en ce qui concerne l'éducation relative à l'environnement. Nous avons donc effectué un sondage comprenant 4 questions auprès de 36 étudiants du cours Laboratoire en science et technologie et didactique II. Voici ce qui ressort de la collecte de données :

Les étudiants démontrent une sensibilité quant à l'importance de l'éducation des enfants à l'environnement et aux enjeux et impacts, actuels et futurs, qui dépendent des actions humaines sur celui-ci. Ils jugent important de mettre les élèves au courant du fait que la planète a besoin d'aide. Il leur apparaît possible et pertinent de faire des liens entre les savoirs et l'environnement, ce qui permet de mieux comprendre et intégrer les connaissances afin d'en arriver à ce que tous fassent leur part. Les témoignages suivants traduisent bien leur conscience professionnelle des enjeux et l'importance de leur rôle d'éducateur : « Nous dépendons de l'environnement, donc il est important de le connaître, d'en prendre soin et d'adopter des habitudes et comportements adéquats. »; « Les humains ont le pouvoir d'agir afin de préserver un environnement viable. »; « Il faut introduire l'éducation à l'environnement auprès des enfants afin de leur apprendre à devenir responsables, car ils seront les consommateurs de demain : ils n'apparaissent pas suffisamment informés et conscients de la répercussion que leurs gestes quotidiens peuvent avoir sur le futur. »

Pour eux, l'éducation relative à l'environnement s'intéresse aux problèmes et aux enjeux environnementaux, aux écosystèmes et aux espèces vivantes. Elle se préoccupe aussi de la relation des humains avec leur environnement. Le contenu de formation est orienté vers la prise de conscience du monde humain et naturel qui nous entoure et de l'agir en vue de protéger notre planète. Les étudiants parlent également de développement éthique et comportemental; par exemple, le contenu d'apprentissage proposé permet la mise en relation de l'environnement et des habitudes de consommation.

Les futurs enseignants se perçoivent comme des passeurs culturels qui doivent favoriser la prise de conscience de l'élève quant à la préservation de l'environnement. Ils mentionnent l'importance des valeurs et des connaissances dans ce processus. Diverses stratégies pédagogiques s'offrent à eux, entre autres, le questionnement, le débat et les situations-problèmes ayant un lien avec la vie quotidienne des élèves et qui amènent les élèves à réfléchir et à proposer des solutions. Plusieurs étudiants pensent que pour comprendre notre environnement et les impacts de nos actions, il faut posséder des connaissances qui nous permettront de prendre des décisions éclairées. Nos choix ne peuvent pas être uniquement influencés par des aspects affectifs.

CONCLUSION

Un étudiant écrit : « La conscience environnementale fait partie de la conscience citoyenne. Pour être un bon citoyen, on doit se préoccuper de l'environnement dans lequel nous vivons. » Mis en relation avec les autres réponses aux questions du sondage éclair, cet énoncé peut résumer l'état de la réflexion des étudiants relativement à la question : intuition et croyance en la nécessité d'éduquer et de conscientiser au rôle du citoyen par rapport à l'environnement pour le maintien de la vie. Néanmoins, un certain flou conceptuel se dégage de leurs écrits : si, pour un certain nombre d'entre eux, les concepts d'environnement et de conscience citoyenne apparaissent clairs, on note également des indices et des aveux d'ignorance, d'une part, et de démarche de compréhension d'autre part. Bref, les concepts sont en construction et quelques personnes les mettent en relation avec ceux de démocratie et de citoyenneté dans leur effort de construction conceptuelle.

Il se dégage une tendance générale à la reconnaissance du rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté, incluant l'affirmation relative à l'environnement. Les étudiants énoncent que l'école a la responsabilité de conscientiser les jeunes à leur agir individuel, au fait que l'agir de l'individu a un impact sur la société en général, notamment en matière de pollution et de protection des ressources. L'un d'entre eux explique : « Il y a plusieurs enjeux présentement : coupe à blanc, recyclage, compostage, gaz à effet de serre, etc. Donc, en instruisant les élèves à cet égard, leur conscience environnementale pourra se développer et aider à améliorer certaines choses... Je l'espère! »

Nous avançons l'hypothèse que les étudiants en formation à l'enseignement qui ont été consultés sont conscients des enjeux vitaux inhérents au développement de la conscience citoyenne de leurs élèves à l'égard de la protection de l'environnement et du développement durable. Ils apparaissent également conscients de l'importance stratégique de leur rôle d'enseignant pour l'avenir d'un milieu de vie sain et ils affichent une posture éthique à cet égard.

M^{me} Gisèle Maheux est professeure associée à l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et indien à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et M^{me} Suzanne Tamsé est professeure de didactique des sciences dans cette même université.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *La culture scientifique et technique. Une interface entre les sciences, la technologie et la société. Rapport de conjoncture*, Gouvernement du Québec, 2004.

LIPMAN, M. *Philosophy goes to school*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001.

SAUVÉ, L. et autres. *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*, Montréal, Éditions Hurtubise, 2001.

TARET, C. *Ensemble pour le climat et la solidarité*, [En ligne], 2007, [<http://www.mondequibouge.be/>].

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001.

² Lucie SAUVÉ (DIR.), *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*, Montréal, Éditions Hurtubise, 2001.

³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001, p. 47.

LA FRANCODEROLE

par Chantale Lepage

La Francoderole, c'est l'association de deux mots : francophonie et banderole. Il s'agit du plus grand dessin au monde. Il voyage d'école en école, de ville en ville, de province en province, puis s'envolera vers d'autres pays francophones, après avoir été exposé au XII^e Sommet de la Francophonie qui se tiendra à Québec à l'automne 2008. D'envergure internationale, ce projet s'adresse aux élèves du primaire.

LE PLUS GRAND DESSIN AU MONDE

C'est une journée spéciale à l'école. Des élèves s'affairent à la préparation des lieux. Le son de la cloche n'arrive pas à les détourner de la mission qui leur a été confiée. Les premiers élèves s'engouffrent dans les corridors de l'école et s'agglutinent déjà à la porte du gymnase. Ils sont subjugués par le caractère imposant de l'œuvre qui a été suspendue dans la grande salle. Pas besoin de leur faire un dessin, ils comprennent qu'il s'agit d'une œuvre collective.

La Francoderole exprime l'appartenance des élèves du primaire à une grande famille internationale, celle de la francophonie. Un projet rêvé pour parler du vivre-ensemble et de la citoyenneté et faire avec les enfants une petite leçon accélérée de diplomatie. Tour à tour, ils expriment en images leur vision du monde et affirment leur citoyenneté francophone. Ils découvrent avec étonnement les détails de la fresque qui a été créée par des élèves du Québec, mais aussi par des élèves francophones d'autres provinces canadiennes. En 2008, la Francoderole sera vue par les délégations de 55 états et gouvernements membres de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Plusieurs pays manifestent leur intérêt pour ce genre d'événement et envoient des dessins d'enfants pour assurer leur place sur le plus grand dessin d'enfants de la francophonie.

AMBASSADEURS DE LA FRANCOPHONIE

Ces jeunes ambassadeurs viennent parfois de différentes communautés culturelles, mais ils parlent, vivent et étudient en français. Ils partagent donc une langue et des valeurs communes. Pour certains, il s'agit de leur langue maternelle, alors que pour d'autres, le français est l'une des langues officielles du pays qui les a accueillis.

La Francoderole est une idée originale de l'artiste peintre Jean-Pierre Arcand, qui entretenait le rêve de rassembler des jeunes de 5 à 12 ans. Pour mettre son projet en œuvre, il a planifié une grande tournée dans différentes régions du pays et il a invité les enfants à peindre leur vision du monde tel qu'ils le voient dans la réalité, mais aussi dans leurs rêves. En participant à la création de cette grande fresque, les jeunes s'ouvrent aux autres dans un esprit de solidarité et de partage. Sur la Francoderole, il n'y a pas de frontières; celles-ci sont des représentations construites par les adultes.

Pour l'OIF, « le français représente un outil de communication orale et écrite privilégié qu'il faut entretenir et développer pour l'affirmer aussi bien au sein de l'espace francophone qu'à l'échelle internationale ». Avec la Francoderole, les élèves québécois réalisent l'importance du français, mais ils découvrent aussi – et parfois avec étonnement – que cette langue est parlée ailleurs sur le globe. C'est la langue officielle de 33 pays, contre 45 pour l'anglais. En participant à cet événement, ils ont le sentiment d'appartenir à une grande famille internationale. Une filiation qui dépasse largement les frontières du

Québec. Le sentiment d'appartenance à cette culture est très fort chez les francophones d'ailleurs. Des cartes du monde francophone sont fièrement affichées sur les murs des écoles franco-ontariennes, alors qu'au Québec, les élèves ne savent généralement pas dans combien de pays dans le monde on parle français. Certaines communautés doivent lutter pour la survie de leur culture.

FIERTÉ CULTURELLE

En plus de favoriser une ouverture sur le monde, la *Francoderole* constitue un lien extraordinaire d'intégration puisqu'elle favorise le développement et le rehaussement de l'identité culturelle. Pour Jean-Pierre Arcand, l'identité ne se négocie pas à coup de carte électorale; elle doit plutôt se construire à l'aide de petits gestes quotidiens : l'enfant s'identifie d'abord à son école, à son quartier, puis à sa ville et ainsi de suite.

Fiers de leur création, les élèves ont le sentiment de vivre un moment important, car cette œuvre témoigne en images de leur histoire personnelle et collective. Elle met en scène leur réalité quotidienne, leurs passions et leurs espoirs. Elle parle de leur manière de vivre et de l'espace dans lequel ils évoluent.

La *Francoderole* continue à rayonner en dehors des murs de l'école. Au terme de son grand voyage, elle aura été vue par des milliers de personnes dans plusieurs pays du globe et va continuer à susciter l'admiration de tous ceux qui la verront. Cette perspective motive les enfants et les incite au dépassement : ils sont impressionnés par l'envergure de la toile et stimulés par les dessins des élèves des autres écoles.

Depuis 2002, la *Francoderole* a visité plus de 240 communautés et écoles dans six provinces canadiennes. Elle a rejoint plus de 49 000 enfants du primaire. Sa dimension actuelle est gigantesque. Pour la voir intégralement, il faut un aréna. Ce qu'on voit dans les écoles n'est qu'une infime partie de la murale, car un gymnase ne peut recevoir qu'un dixième de l'œuvre!

JEAN-PIERRE ARCAND : ARTISTE PEINTRE ET PHILANTHROPE

Jean-Pierre Arcand a toujours été un artiste engagé. Avant de faire le saut chez les peintres professionnels, il était caricaturiste et bédéiste. Après plusieurs expositions, il a toutefois eu l'impression de tourner en rond, de se recopier lui-même. Il refuse de céder aux demandes des propriétaires de galeries qui exigent toujours le même genre de tableau, « celui qui se vend si bien ». Il part pour l'Europe. Séduit par le format géant d'un tableau d'Edouard Manet, *Déjeuner sur l'herbe*, il a une révélation : il fera de grandes murales.

À son retour, il retourne aux études et obtient un baccalauréat en arts plastiques. Durant ce temps, il peint une grande toile qu'il intitule *Terre Nourricière*. Elle fera un scandale au Grand Prix Canadien de la Peinture, où Arcand est le plus jeune peintre. Son tableau dérange, car il dénonce les écarts entre les pays riches et les pays pauvres.

Après l'exposition, il ne sait pas où entreposer son œuvre. Un animateur de pastorale lui offre son local. Pour le remercier, Jean-Pierre présente sa toile aux élèves, discute avec eux de son symbolisme et leur explique sa démarche de création. C'est le début d'une longue série de conférences. *Terre nourricière* sera vue par plus de 300 000 adolescents. Artiste et philanthrope, Arcand dénonce la misère des jeunes du tiers monde, mais aussi celle des jeunes Québécois qui, même s'ils vivent dans une société d'abondance, détiennent un triste record pour le nombre de suicides.

Après quelques années, il décide de greffer la création à son intervention. Il invite les jeunes à changer le monde en peignant leur vision sur une murale collective. À cette période, il s'installera pendant deux mois à la Polyvalente Saint-Henri et peindra de grandes fresques avec les élèves.

À l'automne 1998, il décide d'aller explorer de nouveaux territoires et présenter ses projets aux écoles francophones hors du Québec. Son succès est immédiat : en deux ans, il visitera 248 écoles. Ses déplacements fréquents l'amènent à penser à un projet différent et il propose de faire un collage de fresques rassemblées comme les pièces d'un casse-tête géant pour faire un seul grand dessin. Ce projet, réalisé par plus de 20 000 enfants francophones qui habitent dans différentes provinces canadiennes, s'intitule *La Murale nationale d'enfants de la Francophonie*. Elle est exposée au Bal de Neige d'Ottawa lors des festivités entourant la Journée de la Francophonie au Musée des civilisations, à Gatineau. Plusieurs dignitaires sont au rendez-vous. On propose à l'artiste d'exposer la murale au Sommet de la Francophonie, à Beyrouth. Il doit cependant décliner l'offre car l'œuvre ne lui appartient pas; elle doit être démantelée à la fin de l'exposition et les panneaux sont retournés aux écoles.

À la suite de cette expérience, l'artiste réfléchit à un nouveau concept. Il propose aux écoles de faire deux murales. La première s'ajoute aux productions des autres écoles visitées et fait l'objet d'une exposition itinérante. De visite en visite, la murale s'enrichit de la participation de tous les milieux jusqu'à ce qu'elle devienne « le plus grand dessin au monde réalisé par des enfants francophones ». Puis, en souvenir du passage de la Francoderole, les élèves réalisent une seconde murale, qui reste à l'école.

Même si elle obtient un franc succès dans plusieurs provinces canadiennes, la promotion de la Francoderole n'est pas nécessairement facile à faire au Québec. Les écoles ontariennes participent massivement à l'activité, alors que le milieu scolaire québécois est plutôt difficile à convaincre. Jean-Pierre Arcand éprouve un certain malaise à l'idée que le Québec ne soit pas le maître d'œuvre de la Francoderole. Au rythme où vont les choses, la délégation ontarienne va dépasser en nombre celle du Québec lors du Sommet de la Francophonie. Les projets d'envergure internationale qui s'adressent aux enfants sont plutôt rares. Une activité comme la Francoderole contribue certainement à la fierté de vivre en français au Québec.

LA FRANCODEROLE À L'ÉCOLE

La Francoderole est un bel exemple d'engagement dans l'action. Les élèves apprennent à prendre leur place et à partager leur vision du monde francophone pour l'inscrire dans une œuvre. Ils négocient avec d'autres le sens qu'ils entendent lui donner et discutent de la manière de s'y prendre pour le faire à l'intérieur d'un même espace, tout en tenant compte de ceux qui travaillent ou voient parfois les choses autrement. Cette collaboration exige de ne pas abîmer ou envahir le territoire des autres et de composer avec leurs forces et leurs différences.

Pour réussir, ils s'ouvrent aux diverses propositions et acceptent de mettre en place les conditions nécessaires à la réussite du projet. Ils doivent aussi partager leurs outils et le matériel. Cette démarche n'a rien à voir avec le cadre défini d'une feuille blanche sur laquelle l'enfant dessine la plupart du temps en solitaire. La promiscuité des autres qui circulent sur la toile et les exigences du travail collectif les obligent à entretenir une culture de la paix qui demande parfois de grands compromis. La force du projet réside dans la contribution de chacun à l'ensemble.

Même si les élèves viennent de différentes régions, ils font partie de la francophonie. En appréciant le travail des autres, ils reconnaissent les repères culturels qui témoignent de leurs spécificités. Certains repères voyagent d'une région à l'autre, alors que d'autres nous parlent de territoires différents. Ainsi, les enfants de Montréal dessinent des ruelles, alors que ceux de la Côte Nord nous parlent de bélugas, de chasse et de pêche et ceux de Sudbury dessinent des mines. Tous ces élèves mettent en œuvre leur pensée créatrice pour nous parler de leur coin de pays et ils exercent leur sens critique en examinant leur travail et celui des autres enfants. En voyant la Francoderole, les élèves sont émus par le gigantisme de la fresque, mais ils sont également interpellés par son contenu et par la manière de le présenter. Les enseignantes et les enseignants des écoles visitées sont également fascinés par son côté spectaculaire. Derrière l'animation dynamique de l'artiste peintre, il y a cependant toute une logistique d'organisation qui permet de canaliser l'énergie créatrice des enfants ainsi qu'une gestion de l'espace et du matériel utilisé. Arcand conduit ses troupes d'une main de maître, même si un peu d'aide s'avère parfois salutaire pour assurer le roulement de l'activité et la sécurité des enfants.

CONCEPTS D'ANIMATION

Trois concepts d'animation sont offerts au milieu scolaire. Même si la visée reste la même, soit « faire le plus grand dessin au monde réalisé par des enfants francophones », la manière de faire et les moyens pour y parvenir diffèrent cependant d'un concept à l'autre.

Le concept **communauté** s'adresse à une école. Au début de la journée, les enfants assistent à une petite conférence où ils peuvent admirer une partie de la Francoderole, qui est suspendue sur un des murs du gymnase. Puis, une quinzaine d'élèves du 3^e cycle amorcent une démarche artistique spontanée en improvisant autour de thèmes choisis sur place. Les thèmes ont souvent trait à leur milieu de vie ou représentent des messages à caractère humaniste ou écologique. Après avoir reçu les consignes, le groupe travaille toute la journée. Parallèlement à cette équipe, environ 200 enfants de toutes les classes participent à la production de la fresque souvenir de l'école.

Trois groupes viennent à tour de rôle peindre cette murale. Le premier, une centaine d'enfants de la maternelle à la 3^e année, fait environ 75 minutes. Les deux autres groupes, composés d'une trentaine d'enfants de la 4^e à la 6^e année, travaillent environ une heure chacun. Étant donné le nombre d'élèves et les délais de production, ces groupes travaillent moins longtemps que celui qui peint la Francoderole. Cette façon de procéder valorise le travail d'équipe et chaque enfant participe à la création selon son groupe d'âge et ses capacités. L'objectif est plutôt d'initier les élèves à une démarche de création. Les murales mesurent approximativement 3 mètres par 3 mètres.

Le concept **régional** est beaucoup plus spectaculaire. L'exposition de la Francoderole couvre tous les murs d'un grand gymnase, de haut en bas. Cette animation rassemble cette fois des élèves de toute une commission scolaire. Chaque école participante délègue de 6 à 10 enfants pour la représenter sur le plan régional. Les enfants sont choisis pour leur talent et leur sens de la discipline.

Quelques jours avant l'événement, les élèves reçoivent une trousse du participant qui décrit le projet et suggère des thèmes généraux qu'ils devront cependant traiter de manière spécifique. En équipe, ils font une recherche, des esquisses et un croquis de ce qu'ils souhaitent dessiner sur la Francoderole. Le jour venu, tous les élèves travaillent sur les deux œuvres, celle de l'exposition itinérante, mais aussi celle qui restera à la commission scolaire. Chacune mesure environ 15 mètres par 3 mètres. Il n'y a pas eu au préalable de conférence, car les enfants connaissent déjà l'historique du projet, qui leur est

présenté à l'intérieur de la trousse. La première œuvre est plus figurative ou narrative et souvent plus recherchée sur le plan symbolique, alors que la seconde est plus abstraite et spontanée.

Le concept **national**, enfin, ressemble beaucoup au concept régional, sauf qu'au lieu d'exposer de 15 à 20 % de la Francoderole dans le gymnase d'une école, on présente cette fois la plus grande partie ou la totalité de l'œuvre dans un aréna. Pendant que les délégations d'artistes travaillent au centre de la patinoire, des milliers d'enfants de toutes les écoles primaires de la commission scolaire viennent voir l'exposition.

La valeur pédagogique de ce genre de projet est fonction de sa préparation et de la volonté du milieu de vouloir en faire une réussite. Le concept communauté est généralement plus « populaire », parce qu'il coûte moins cher et qu'il demande moins de préparation au préalable. Par contre, avec le concept régional ou national, les élèves vont beaucoup plus loin dans la démarche de création, mais aussi dans l'exploitation des contenus relatifs à la francophonie.

En voyant la Francoderole, les élèves et les visiteurs vivent une expérience esthétique intense et cette rencontre donne souvent lieu à des moments d'appréciation très forts. Les contenus exploités permettent aussi de faire des liens avec les différents domaines de formation du Programme de formation de l'école québécoise.

LAVAL

CONCEPT COMMUNAUTÉ

Le 18 septembre 2007, les élèves de l'école Saint-Gérard – Sainte-Cécile, à Laval, reçoivent la visite de la Francoderole. Pendant qu'une quinzaine d'élèves du troisième cycle s'affairent à la réalisation d'une partie de la grande fresque, des représentants de toutes les classes viennent travailler à tour de rôle sur la murale de l'école.

Les plus petits martèlent en chœur la toile avec leurs mains et leurs pieds; ils effectuent l'arrière-plan de la murale. Alain Paquet, le député de la circonscription Laval-des-Rapides, les accompagne. Il a financé cette activité et de plus, tout au long de la journée, il aide l'artiste peintre et les enfants dans leur entreprise. Il n'hésite pas à se salir les mains pour faire de cette journée une réussite. L'atmosphère est à la fête. Les enfants sont contents de participer à un pareil événement. Ils adorent se barbouiller les mains et les pieds avec la couleur pour ensuite poser leur empreintes sur la toile blanche; et le plaisir se poursuit aussi lorsqu'ils passent au grand nettoyage!

Les groupes d'élèves défilent toute la journée, jusqu'à ce que la murale soit finalement complétée. La directrice de l'école, M^{me} Sylvie Lavoie, a suivi l'évolution des travaux. Elle discute et planifie l'encadrement de l'œuvre et pense déjà au lieu où elle sera exposée. Liée au projet pédagogique de l'école, la murale servira d'élément déclencheur pour la recherche du nouveau nom de l'établissement, à la suite de la fusion de deux écoles.

TERREBONNE

CONCEPT RÉGIONAL

Le 25 avril dernier, lors du lancement du *Printemps des Arts*, édition 2007, 120 élèves du troisième cycle de la Commission Scolaire des Affluents ont participé à la Francoderole. L'école du Vieux-Chêne avait accueilli les élèves de la commission

scolaire pour cette journée spéciale. Ce projet avait été présenté à toutes les directions d'école de la commission scolaire et 15 écoles sur 51 avaient manifesté l'intérêt d'y participer.

Une fois engagées dans le projet, les écoles ont reçu une trousse pour préparer les élèves. Celle-ci comprenait une description de la Francoderole et proposait des thèmes liés à la francophonie. Les élèves faisaient une recherche sur le thème qui leur avait été attribué puis travaillaient sur des esquisses pour se préparer à l'événement. Chaque école déléguait cinq ou six élèves pour la représenter auprès de la commission scolaire.

En soirée, plus de 250 personnes se sont rendues à l'école du Vieux-Chêne pour voir la Francoderole. Elles ont été émerveillées par le travail des enfants et toutes étaient d'accord pour affirmer que la Francoderole, c'était beaucoup plus qu'un dessin d'enfants. Les élèves présents étaient fiers de présenter leur travail et ils soulignaient leur chance d'avoir pu y participer. Certains ont fait part à leurs parents de l'émotion qu'ils ressentaient à la vue de l'œuvre. Ils expliquaient leur démarche de création et la manière dont ils s'étaient préparés pour réaliser ce dessin et ils discutaient des aspects qu'ils appréciaient dans l'œuvre. Pour eux, la journée avait été stimulante et ils avaient hâte de raconter leur expérience à tous les élèves de leur école.

M^{me} Chantale Lepage est journaliste pigiste.

QUIZ SUR LA FRANCOPHONIE

POUR CHACUN DES NUMÉROS, CLIQUEZ SUR LA BONNE RÉPONSE

1. - La Louisiane a la plus importante population en Amérique qui parle français.
 - L'Acadie a la plus importante population en Amérique qui parle français.
 - Le Québec a la plus importante population en Amérique qui parler français.
2. - Les langues officielles du Québec sont le français et l'anglais.
 - La langue officielle du Québec est le français.
 - Les langues officielles du Québec sont le français, l'anglais et l'espagnol.
3. - Après le Québec, l'Ontario est la deuxième province au Canada où l'on retrouve le plus grand nombre de francophones.
 - Après le Québec, le Nouveau-Brunswick est la deuxième province au Canada où l'on retrouve le plus grand nombre de francophones.
 - Après le Québec, le Manitoba est la deuxième province au Canada où l'on retrouve le plus grand nombre de francophones.
4. - Il y a 357 écoles francophones en Ontario.
 - Il y a 57 écoles francophones en Ontario.
 - Il y a 1 357 écoles francophones en Ontario.
5. - Il y a cinq fois plus de francophones en Ontario qu'au Nouveau-Brunswick.

- Il y a cinq fois plus de francophones au Nouveau-Brunswick qu'en Ontario.
6. Dans la liste qui suit, quel chien n'est pas un personnage d'une bande dessinée francophone?
- Milou
 - Idéfix
 - Lassie
 - Boule
 - Rantanplan
7. - La langue officielle du Canada est l'anglais.
- Les deux langues officielles du Canada sont l'anglais et le français.
 - Les deux langues officielles du Canada sont l'anglais et l'espagnol.
8. - Le français est parlé depuis plus de 500 ans au Canada.
- Le français est parlé depuis plus de 400 ans au Canada.
 - Le français est parlé depuis plus de 300 ans au Canada.
9. - La radio communautaire francophone d'Iqaluit diffuse des émissions en français 24 heures sur 24.
- La radio communautaire francophone d'Iqaluit diffuse des émissions en français 5 jours par semaine.
 - La radio communautaire francophone d'Iqaluit diffuse des émissions en français 12 heures sur 24.
10. - 8 millions de Canadiens et de Canadiennes parlent français.
- 9 millions de Canadiens et de Canadiennes parlent français.
 - 7,5 millions de Canadiens et de Canadiennes parlent français.
11. - Le français est parlé par moins de 200 millions de personnes sur la planète.
- Le français est parlé par plus de 300 millions de personnes sur la planète.
 - Le français est parlé par près de 240 millions de personnes sur la planète.
12. - Le français a le statut de langue officielle, seul ou avec d'autres langues, dans 52 États et gouvernements membres de l'Organisation internationale de la Francophonie.
- Le français a le statut de langue officielle, seul ou avec d'autres langues, dans 12 États et gouvernements membres de l'Organisation internationale de la Francophonie.
 - Le français a le statut de langue officielle, seul ou avec d'autres langues, dans 32 états et gouvernements membres de l'Organisation internationale de la Francophonie.
13. - Un esquimau est un Indien de glace.
- Un esquimau est un mangeur de viande crue.
 - Un esquimau est une crème glacée enrobée de chocolat, fixée sur un bâtonnet.
14. - L'Europe est le continent où l'on parle le plus le français.
- L'Afrique est le continent où l'on parle le plus le français.

- L'Asie est le continent où l'on parle le plus le français.
15. - Il se parle plus de 150 langues au Canada.
- Il se parle plus de 90 langues au Canada.
 - Il se parle moins de 70 langues au Canada.
16. Quel Prix Nobel de la littérature a dit : « Ma patrie, c'est la langue française. »?
- Jean-Paul Sartre
 - Gao Xingjian
 - Albert Camus
 - Anatole France
17. - L'Université de Montréal est la plus ancienne université francophone en Amérique du Nord.
- L'Université Laval est la plus ancienne université francophone en Amérique du Nord.
 - L'Université de Sherbrooke est la plus ancienne université francophone en Amérique du Nord.
18. Johnny Hallyday, Kiefer Sutherland, Zachary Richard, Jean-Baptiste Poquelin, Michel Tremblay, les gars de Simple Plan, Jodie Foster, Tahar Ben Jelloun et Céline Dion
- parlent couramment le français.
 - sont des personnalités connues
 - vivent en France ou au Québec.
 - partagent des ancêtres francophones.

RÉPONSES

1. Le Québec a la plus importante population en Amérique qui parle français.
2. La langue officielle du Québec est le français.
3. Après le Québec, l'Ontario est la deuxième province au Canada où l'on retrouve le plus grand nombre de francophones.
4. Il y a 357 écoles francophones en Ontario.
5. Il y a cinq fois plus de francophones en Ontario qu'au Nouveau-Brunswick.
6. Milou, Idéfix et Rantanplan sont les héros (chiens) de bandes dessinées francophones. Lassie n'appartient pas à la bande dessinée francophone, ni Boule, qui n'est pas un chien, mais plutôt le maître de Bill, qui est aussi un chien personnage d'une bande dessinée francophone.
7. Les deux langues officielles du Canada sont l'anglais et le français.
8. Le français est parlé depuis plus de 400 ans au Canada.
9. La radio communautaire francophone d'Iqaluit diffuse des émissions en français 24 heures sur 24.

10. 9 millions de Canadiens et de Canadiennes parlent français.
11. Le français est parlé par près de 200 millions de personnes sur la planète.
12. Le français a le statut de langue officielle, seul ou avec d'autres langues, dans 32 états et gouvernements membres de l'Organisation internationale de la Francophonie.
13. Le mot esquimau signifie « mangeur de viande crue » (ce qui peut être une insulte pour désigner le peuple inuit), mais un esquimau est aussi une crème glacée enrobée de chocolat, fixée sur un bâtonnet. Non, ce n'est pas un Indien de glace, comme l'a affirmé un enfant du préscolaire à l'école Saint-Gérard – Sainte-Cécile de Laval...
14. L'Afrique est le continent où l'on parle le plus le français.
15. Il se parle plus de 150 langues au Canada.
16. Albert Camus, philosophe, auteur et Prix Nobel.
17. L'Université Laval est la plus ancienne université francophone en Amérique du Nord.
18. Ils parlent tous couramment le français, mais ce sont également des personnalités connues. Jean-Baptiste Poquelin a vécu au XVII^e siècle et est mieux connu sous le nom de Molière.

POUR EN SAVOIR PLUS SUR LA FRANCODEROLE

Coordonnées de La Francoderole

M. Jean-Pierre Arcand, artiste peintre et concepteur de la Francoderole

Téléphone (819) 879-2328

Adresse Internet : info@francoderole.com

Francoderole – document de présentation :

[\[http://www.francoderole.com/DOCUMENTEXPLICATIF.htm\]](http://www.francoderole.com/DOCUMENTEXPLICATIF.htm)

Liens intéressants

Agence canadienne de développement international (ACDI) :

[\[http://www.acdi-cida.gc.ca/index-f.htm\]](http://www.acdi-cida.gc.ca/index-f.htm)

Français, langue internationale : [\[http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Langues/2vital_inter_francais.htm\]](http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Langues/2vital_inter_francais.htm)

Francoderole : [\[http://www.francoderole.com/DOCUMENTEXPLICATIF.htm\]](http://www.francoderole.com/DOCUMENTEXPLICATIF.htm)

Francoderole à l'école du Vieux-Chêne, de la Commission scolaire des Affluents, à Terrebonne :

[\[http://www.csaffluents.gc.ca/communiquer/2007_04_25_printemps-des-arts.htm\]](http://www.csaffluents.gc.ca/communiquer/2007_04_25_printemps-des-arts.htm)

Organisation internationale de la Francophonie : [<http://www.francophonie.org/index.cfm>]

Ministère des Services gouvernementaux : [<http://www.msg.gouv.qc.ca/fr/enligne/societe/francophonie.asp>]

TV5 – francophonie : [<http://www.tv5.ca/francophonie/>]

Réseau InTerre Actif : [<http://www.in-terre-actif.com/fr/show.php?id=1045>]

Quiz et jeux : [<http://www.sciencepresse.qc.ca/quiz1.html#francais>]

BIBLIOGRAPHIE

BARLOW, Julie et Jean-Benoît NADEAU. *La grande aventure de la langue française, de Charlemagne au Cirque du Soleil*, Éditions Québec Amérique, 2007.

CLIQUEZ POUR MOI! [www.cliquezpourmoi.qc.ca].

PARTICIPER À DES ÉLECTIONS VIRTUELLES POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES CITOYENNES BIEN RÉELLES!

L'équipe du Service national du RÉCIT¹ de l'univers social : Steve Quirion, Mathieu Rocheleau, Matteo Picone et Marianne Giguère.

Le Service national du RÉCIT de l'univers social de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île a pour mandat de développer des projets et des situations d'apprentissage qui intègrent les technologies, en rapport avec l'univers social. C'est dans cette perspective que nous avons mis en oeuvre, en collaboration avec le Directeur général des élections du Québec, un projet d'élections virtuelles. L'année dernière, nous avons expérimenté le projet avec 300 élèves et leurs enseignants, qui ont déposé leur programme électoral sur le site [www.cliquezpourmoi.qc.ca]. Les propositions émises par les élèves reflètent les préoccupations des jeunes d'aujourd'hui : environnement, droits et liberté, activités sportives, etc. Cette année, le projet Cliquez pour moi! prend la forme d'un concours destiné à tous les élèves du deuxième et troisième cycle du primaire et à ceux du secondaire. Nous vous présentons ci-après le projet et quelques résultats obtenus lors de la première expérimentation.

UNE EXPÉRIENCE CITOYENNE

Cliquez pour moi! a pour objectif d'initier l'élève à la vie démocratique dans le contexte d'un « processus électoral virtuel ». Dans un premier temps, l'élève doit rédiger une proposition en utilisant la structure du texte argumentatif, car il doit convaincre les électeurs de voter pour lui. Les propositions peuvent traiter de préoccupations locales, nationales ou internationales. Il devra aussi faire preuve d'imagination pour faire passer son message en créant un slogan et une pancarte électorale. Dans un deuxième temps, l'élève participe à un processus d'élections virtuelles. Pour exercer son droit de vote, il sera soumis à certains critères qui vous sont certainement familiers : être inscrit sur la liste électorale, voter pour un candidat inscrit, le faire dans les délais prescrits, etc.

Tout au long de l'activité, les jeunes seront sensibilisés à l'importance des institutions démocratiques comme lieux d'action où se construisent les règles de la société et où s'exprime la volonté populaire. Ils verront également les limites et les avantages du système démocratique, notamment au moment où ils auront à débattre d'idées avec leurs pairs.

Cliquez pour moi! constitue donc une façon originale et attrayante d'encourager les élèves à s'engager socialement et à prendre conscience du pouvoir qu'ils ont comme citoyens responsables. En proposant de bonnes idées pour améliorer leur école, leur municipalité ou tout le Québec, et en votant pour les meilleures propositions, ils goûtent à l'exercice de la démocratie et se préparent à jouer un rôle actif dans leur société. Voyons d'abord comment peuvent s'articuler leurs propositions avec le programme de formation en univers social.

DÉVELOPPER SA CONSCIENCE CITOYENNE EN GÉOGRAPHIE

« La géographie est une science sociale qui doit prendre en compte les données naturelles pour expliquer l'aménagement de l'espace par les sociétés. Mais ce n'est pas une science naturelle chargée d'expliquer le relief, le climat, la végétation, les

sols. » (HUGONIE, Gérard, *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 301.)

Au premier cycle du secondaire, une discipline comme la géographie invite l'élève à poser sur des territoires un regard géographique, mais aussi un regard citoyen, dans l'optique de rendre le monde actuel plus intelligible. Elle l'amène aussi à s'interroger sur les relations que les humains entretiennent avec les territoires et à se responsabiliser face à la gestion des ressources dans une perspective de développement durable. La discipline voit donc les territoires comme un espace humanisé et s'éloigne de l'enseignement traditionnel de la géographie. Dans cette perspective, l'élève se voit confier un rôle important : celui d'interpréter des enjeux territoriaux contemporains, à diverses échelles. À travers les trois compétences, il doit donc saisir les impacts humains sur les territoires et saisir son rôle de citoyen pour prendre position face aux enjeux. Au primaire, la géographie oriente le regard de l'élève sur les relations qui s'établissent entre les sociétés et leur territoire. Elle invite aussi à comparer ici et ailleurs, hier et aujourd'hui, dans une perspective géographique territoriale.

Au secondaire, prenons l'exemple du traitement du territoire région étudié sous l'angle de l'exploitation forestière, où l'élève doit se positionner par rapport aux deux enjeux suivants : « Faire coexister différents types d'activités en milieu forestier » ou « Assurer un développement forestier durable ». Relativement à la compétence 1, il doit s'interroger et lire l'organisation du territoire par l'humain en considérant les motifs qui l'amènent à faire de tels aménagements. L'élève doit donc comprendre le territoire humanisé pour pouvoir interpréter l'un des enjeux. C'est d'ailleurs sa tâche dans l'optique de la compétence 2, où il doit prendre en considération les propositions des différents acteurs tout comme leurs motivations, établir leurs répercussions et chercher les compromis possibles dans l'intérêt collectif, pour pouvoir ultimement exprimer et justifier son opinion relativement à l'enjeu. Finalement, en ce qui a trait à la compétence 3, il doit montrer le caractère planétaire de la réalité géographique en traitant de l'exploitation intensive de la forêt et de ses impacts sur l'environnement planétaire. Pour ce faire, il doit examiner des actions humaines dans une perspective d'avenir et évaluer des solutions à cette question d'ordre planétaire.

Avec Cliquez pour moi!, il est donc facile de rédiger des propositions ancrées dans les programmes de géographie et d'éducation à la citoyenneté, puisque l'action humaine est au centre des enjeux géographiques. Tant au primaire qu'au secondaire, les territoires et les sociétés à l'étude sont intimement liés les uns aux autres. Les humains aménagent et ressentent leur territoire et y vivent de façon différente selon les époques. L'étude d'enjeux territoriaux amène donc l'élève à exercer sa conscience citoyenne à diverses échelles. L'élève candidat à Cliquez pour moi! sera donc aisément interpellé par la discipline géographie au moment de soumettre une proposition citoyenne.

DÉVELOPPER SA CONSCIENCE CITOYENNE EN HISTOIRE

« Il n'est pas [...] d'exercice plus formateur de citoyens que de retrouver soi-même les fondements historiques de la citoyenneté démocratique pour en apprécier la valeur. » (MARTINEAU, Robert, *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 348).

De son côté, le programme d'histoire a lui aussi subi une profonde transformation qui se reflète dans son titre, « Histoire et éducation à la citoyenneté », mais aussi dans les compétences qui sont dorénavant à développer. Cette éducation à la citoyenneté se fait bien entendu à l'aide de l'histoire, mais elle est aussi ancrée dans le présent, notamment grâce à l'approche par société et par réalité sociale. Bien que les contenus de formation soient présentés de façon chronologique, la

véritable organisation du contenu historique se fait sur une base thématique. Nous étudions des sociétés ou des réalités sociales précises parce qu'elles ont un écho dans le présent. Par exemple, lorsque nous traitons de « l'expansion européenne dans le monde », au premier cycle du secondaire, nous devons aborder en compétence 1 « Le colonialisme commercial » (mondialisation) et, en compétence 3, « Les rapports économiques et culturels entre les sociétés ». Cette réalité sociale ouvre donc la porte au traitement de sujets comme les conditions de vie et de travail dans les pays en voie de développement et, dans les pays riches, de la surconsommation de produits à bas prix. Au primaire, quand nous étudions la société de la Nouvelle-France vers 1745 et celle du Bas-Canada vers 1820 dans le but de développer la compétence « changement » de l'élève, nous visons, entre autres, à amener l'enfant à juger des impacts de l'intégration d'un nouveau groupe ethnique (les Britanniques) à une société française. N'est-ce pas là un autre sujet d'actualité?

Ce qu'il faut retenir de ces deux exemples, c'est l'importance du présent et de la réflexion citoyenne dans l'étude de l'histoire. De plus – cela est bien connu en didactique – l'étude de l'histoire devient beaucoup plus significative pour l'élève quand elle passe par le présent. On répond ainsi, en partie, à la question mille fois posée par des générations d'élèves : à quoi sert l'histoire? Ce qui nous servait seulement d'amorce ou de mise en situation auparavant est devenu un sujet d'étude et d'évaluation à travers les compétences. Dans cette logique, l'élève, partant de son vécu, peut dans un premier temps s'interroger plus facilement sur les enjeux du présent. Il peut ensuite ancrer sa réflexion citoyenne dans le passé et enfin l'actualiser dans le présent. Au moment de la mise sur pied du projet Cliquez pour moi!, nous avons donc porté une attention particulière à l'évaluation et aux manifestations de la compétence 3 en histoire chez l'élève du secondaire. On constatera que notre réflexion est aussi transférable au développement des compétences en univers social au primaire, mais aussi à celui des autres compétences disciplinaires et transversales.

UN PROJET MULTIDISCIPLINAIRE

Comme nous l'avons mentionné, le projet Cliquez pour moi! sollicite plusieurs compétences transversales et disciplinaires. Il permet donc la mise en place de projets multidisciplinaires. D'ailleurs, la proposition gagnante de l'année dernière portait sur l'importance de l'activité physique dans les écoles, un sujet qui touche le domaine général de formation « Santé et bien-être » et le domaine disciplinaire du développement personnel. L'élève peut effectivement soulever des enjeux qui le touchent personnellement. On n'a qu'à penser au programme d'éducation physique et à la santé, selon lequel l'élève doit « adopter un mode de vie sain ». Des enjeux majeurs sont liés à la santé individuelle et à la santé publique.

En enseignement moral, l'élève doit prendre position, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique. Plusieurs propositions peuvent porter sur ce type d'enjeux en rapport avec la société, l'environnement ou la consommation. Dans le domaine des langues, l'élève peut développer sa compétence « Écrire des textes variés » durant les différentes étapes du projet : au moment de la rédaction de sa proposition, dans les échanges de messages électroniques avec d'autres candidats et lors du vote final pour la proposition gagnante, alors qu'il doit justifier son choix.

En science et technologie, plusieurs questions et enjeux peuvent être soulevés et faire l'objet de propositions. Entre autres, « Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique »; il pourrait le faire pour le choix de production d'énergie, par exemple. Une problématique scientifique peut très bien être jointe à une problématique géographique, environnementale ou éthique.

Finalement, les arts plastiques peuvent être exploités pour la création de la pancarte électorale et pour développer la compétence à créer des images personnelles.

EXEMPLES DE PROPOSITIONS D'ÉLÈVES

Voici quelques extraits des propositions du projet d'expérimentation de Cliquez pour moi! ainsi qu'une analyse partielle des résultats. Cette analyse dégage des indicateurs de manifestation de compétences disciplinaires et transversales et donc, des pistes d'évaluation.

Analyse de la proposition	Extraits de propositions du projet d'expérimentation, en 2007
L'élève relève des informations pertinentes.	« Depuis environ 25 ans, les sacs de plastique distribués par les commerçants se répandent dans notre environnement. Chaque année, nous en utilisons plus de deux milliards pour faire nos achats. Les Américains en jettent 380 milliards par année et les Français, 18 milliards. Une véritable pollution mondiale! »
L'élève suggère des actions qui entraînent le changement.	« Arrêtons le gaspillage d'eau. Moyens suggérés : Prendre une douche au lieu d'un bain, ne pas déclencher la chasse d'eau de la toilette sans raison, ne pas laisser couler l'eau du robinet quand nous nous brossons les dents, ne pas laisser couler l'eau quand nous faisons la vaisselle, et plusieurs autres. »
L'élève identifie des occasions de participation sociale.	« Chaque habitant du Canada devrait planter un arbre, un buisson ou une plante, selon la grandeur de son terrain. »
L'élève se réfère au rôle d'institutions publiques.	« Par conséquent, il faudrait créer davantage d'écoles sports/études, ce qui aiderait grandement, car plus de sport entraîne moins d'hyperactivité et moins d'obésité chez les jeunes. À mon avis, le gouvernement devrait investir beaucoup plus d'argent dans les activités sportives. Elles seraient alors moins dispendieuses, donc plus de jeunes y auraient accès. »
L'élève identifie des droits et des responsabilités des citoyens.	« Il faudrait aussi arrêter la surconsommation d'énergie dans nos maisons, en ne laissant pas de lumière allumée dans une pièce quand nous n'y sommes pas ou encore en baissant le chauffage la nuit. »
L'élève rappelle les valeurs démocratiques qui caractérisent notre société.	« Le racisme est une sorte de rejet, tout comme la discrimination, l'intimidation (...) »
L'élève utilise des concepts liés à l'objet d'étude.	« Les forêts sont en constante détérioration... Pour les protéger, je propose d'abolir pour toujours les coupes à blanc . Il faudrait aussi accorder à d'autres territoires le statut de territoires protégés . Il faut augmenter considérablement le reboisement dans plusieurs régions. Si nous ne faisons rien d'ici peu, la déforestation prendra de l'ampleur et nos grandes forêts ne seront plus que des souvenirs. »

L'élève propose des solutions qui favorisent le développement durable.	« Éduquer les gens en leur disant que le papier peut être recyclé environ dix fois; donc, beaucoup moins d'arbres seraient abattus et moins de produits chimiques utilisés. »
L'élève comprend l'importance des actions concertées pour résoudre des problèmes.	« Pour résoudre ce problème, je m'adresserais à l'ONU. Je dirais à ses membres que tous ces gens devraient avoir un salaire minimum. Je leur dirais aussi que tous ces enfants devraient aller dans une école pour apprendre comme tout le monde. »

DÉVELOPPER SA COMPÉTENCE TRANSVERSALE RELATIVE AUX TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS (TIC)

En participant à Cliquez pour moi!, l'élève tire profit des technologies en déposant en ligne sa proposition à titre de candidat et en échangeant avec d'autres, à distance. Il doit communiquer et débattre d'idées tout en respectant le code d'éthique de l'échange en ligne. Enfin, il peut réaliser une pancarte électorale à l'aide des technologies. Il doit cependant le faire dans le respect des droits d'auteur, s'il utilise des photographies ou d'autres documents numériques.

Le projet est une magnifique occasion d'évaluer l'élève dans son utilisation des outils d'échange de type Web 2.0. Il faut être de son temps; nous sommes à l'ère de *Facebook* et de *YouTube*! Comment favoriser un comportement civique et citoyen et en même temps sensibiliser les élèves à la sécurité de base sur le Web? Le défi est ambitieux, mais incontournable. Sans être la solution miracle, Cliquez pour moi! permet d'encadrer l'élève, car l'enseignant a accès aux propositions et à tous les échanges de ses élèves. Il peut ainsi juger de l'utilisation appropriée ou non qu'ils font des technologies et intervenir au besoin en bloquant leur privilège d'échanger avec d'autres. Les élèves peuvent aussi bloquer les intervenants qu'ils jugent inopportuns. Cela dit, Cliquez pour moi! est un environnement sécuritaire où seulement des enseignantes et des enseignants inscrits peuvent participer avec leurs classes. Il s'agit d'un lieu sécurisé d'éducation à la citoyenneté.

Qu'est-ce que le Web 2.0?

Web 2.0 est un terme souvent utilisé pour désigner ce qui est perçu comme une transition importante du Web, qui passe d'une collection de sites Web statiques à une plate-forme d'applications Web (logiciels en ligne) destinées aux utilisateurs. Plus qu'une technologie, c'est en fait un concept de mise en commun d'informations, par et pour les utilisateurs. L'utilisation du Web s'oriente ainsi de plus en plus vers l'interaction entre les utilisateurs et la création de réseaux sociaux, comme le sont *Facebook*, *Wikipédia* et *Flickr*.

En éducation, le Web 2.0 permet, entre autres, des modes de collaboration entre enseignants ou élèves qui sont encore pratiquement inexplorés. On n'a qu'à penser à l'écriture collaborative en ligne, à l'échange et au partage d'informations, à la création de sites Web ou de banques de signets, etc. Toutes ces approches sont aujourd'hui plus accessibles que jamais grâce aux nouvelles technologies. De plus, le fait de voir leurs réalisations diffusées en ligne stimule au plus haut point les élèves! Et c'est ce que permet Cliquez pour moi!

Pour en savoir plus : [\[http://fr.wikipedia.org/wiki/Web_2.0\]](http://fr.wikipedia.org/wiki/Web_2.0)

DÉTAILS DU CONCOURS CLIQUEZ POUR MOI!

Après une année d'expérimentation, le concours ouvre ses portes à tous les enseignants et toutes les enseignantes qui voudraient y participer afin de permettre à leurs élèves de vivre une expérience unique de démocratie. Il suffit d'aller s'inscrire sur le site et de créer un premier groupe pour permettre à ses élèves de faire une proposition et ainsi avoir la chance de gagner l'un des grands prix. Tous les détails concernant le déroulement du concours se trouvent en ligne : un résumé du projet, des exemples de propositions, un guide pédagogique et un guide d'aide technique pour bien connaître le fonctionnement du site.

Qui sait... peut-être que vos élèves et vous-mêmes voterez en ligne pour des candidats réels dans un avenir pas si lointain? Alors, cliquez pour eux dès maintenant!

www.cliquezpourmoi.qc.ca

Les compétences telles qu'énoncées dans les programmes de formation en univers social		
Deuxième et troisième cycles du primaire	Premier cycle du secondaire	Premier et deuxième cycles du secondaire
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	Géographie	Histoire et éducation à la citoyenneté
Compétence 1 : Lire l'organisation d'une société sur son territoire Compétence 2 : Interpréter le changement dans une société et sur son territoire Compétence 3 : S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	Compétence 1 : Lire l'organisation du territoire Compétence 2 : Interpréter un enjeu territorial Compétence 3 : Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire	Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique Compétence 2 : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique Compétence 3 : Construire et consolider sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

¹ Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies [www.recit.qc.ca]

LA CITOYENNETÉ AU QUOTIDIEN

par Nicole Jaouich

D'entrée de jeu, il faut reconnaître que le Programme de formation de l'école québécoise propose une trame de fond idéale pour mettre en place des activités qui favorisent l'éducation à la citoyenneté. Que ce soit à travers les domaines généraux de formation (Vivre-ensemble et citoyenneté, Médias, Environnement et consommation, etc.) ou les compétences disciplinaires (Histoire et éducation à la citoyenneté, Éthique et culture religieuse, etc.), les enseignants disposent d'espaces propices à une éducation favorisant chez les élèves une conscience citoyenne.

De plus, les organismes communautaires et les associations partenaires du milieu scolaire offrent de façon générale un volet éducatif qui fournit aux enseignants des pistes d'exploitation à intégrer aux activités d'apprentissage.

Une école qui sait tirer profit de toutes les occasions pour faire une éducation à la citoyenneté, en s'harmonisant au Programme de formation de l'école québécoise et en réussissant à utiliser les ressources mises à la disposition des éducateurs, mérite qu'on observe d'un peu plus près l'ensemble des activités proposées aux élèves.

À l'école Talmud Torah, des membres de la direction et des enseignants ont travaillé en équipe pour offrir aux élèves un environnement riche d'expériences citoyennes.

Voici quelques-uns des projets menés en 2006-2007 et reconduits en 2007-2008 dans cette école qui se répartit sur deux campus, Snowdon et Beutel, et qui accueille environ 250 élèves.

LES ÉLECTIONS SCOLAIRES

La rentrée scolaire est l'occasion privilégiée d'organiser des élections en bonne et due forme qui comportent une campagne électorale et des discours. Ces activités sont des occasions pour solliciter les compétences disciplinaires et transversales. Sous la direction de leur enseignante, Elaine Lipstein, les élèves de la fin du primaire ont organisé des assemblées d'investiture et l'enseignant de français et d'arts plastiques, Jean-Claude Rubier, a intégré la confection d'affiches aux activités d'apprentissage. L'organisation des élections a permis aux élèves de s'impliquer dans le fonctionnement de l'école à l'intérieur du conseil étudiant; c'était là une occasion de dépasser l'habituelle organisation du voyage de fin d'année des finissants.

C'est à partir de la trousse proposée par le Directeur des élections que l'enseignante a structuré ses situations d'apprentissage. [www.jeuneselecteurs.qc.ca/archives/bon_de_commande.php]

LE SERVICE COMMUNAUTAIRE

Cette activité cherche à développer chez l'élève un engagement communautaire dans le cadre d'activités scolaires et parascolaires.

Les élèves de la deuxième année du troisième cycle, encadrés par leur enseignante ou leur enseignant, doivent s'impliquer dans deux activités communautaires.

Dans un premier temps, l'élève recherche le ou les organismes dans lesquels il aimerait s'impliquer. Il doit ensuite prendre contact avec l'un d'eux. Les activités auxquelles il participe se déroulent la fin de semaine, après l'école ou lors de journées pédagogiques. Durant ces activités, l'élève prend des photos, pour garder des traces visuelles qu'il utilisera dans le rapport écrit qu'il rédigera pour compléter le projet. Avec l'aide de l'enseignante, les élèves produisent un recueil des travaux, un album-souvenir qui permettra aux parents d'apprécier le travail accompli par leurs enfants. Les jeunes, de façon générale, ressortent enrichis de l'expérience : « J'avais un peu peur avant de commencer. Je ne pensais pas aimer ça. Je n'avais jamais fait ça auparavant. Maintenant que je l'ai fait, je désire continuer », a confié un des participants.

Dans ce genre de projet, il est important de développer des outils d'accompagnement qui expliquent bien l'objectif du programme aux parents et aux partenaires que sont les organismes communautaires.

Il est également nécessaire de dresser la liste d'organisations qui sont prêtes à recevoir des élèves du primaire.

COLLECTES DE FONDS ET GESTES D'IMPLICATION

- 1) Dans le cadre du programme Jeunes entrepreneurs, les élèves de deuxième année du troisième cycle ont organisé une collecte de fonds au profit de la Fondation Rêves d'enfants. [http://www.childrenswish.ca/index_2007.php/fr/welcome]

Au départ, les élèves avaient décidé de choisir un organisme qui venait en aide aux enfants. Des recherches leur ont permis de cibler la Fondation Rêves d'enfants. Ils ont ensuite déterminé le produit qu'ils vendraient pour ramasser les fonds (dans ce cas précis, de la papeterie). Par la suite, ils ont contacté la Fondation, qui a envoyé un émissaire pour parler à tous les élèves et compléter leur information en leur faisant visionner une vidéo qui montrait l'action de la Fondation.

- 2) Lors de la semaine de lecture, toute l'école a participé au Marathon de lecture de la sclérose en plaques. [<http://www.mssociety.ca/fr/>]
- 3) Pour être en forme et aider la Fondation des maladies du cœur, l'école a participé à la journée Sautons en cœur. [<http://ww2.fmcoeur.ca/Page.asp?PageID=906&CategoryID=22>]
- 4) Pour appuyer la recherche médicale, l'école a participé à la Journée nationale du denim, organisée par la Société canadienne du cancer. [http://www.curefoundation.com/curefoundation/cure_fr/default.asp?disp=denim&flHead]
- 5) À l'occasion de la fête de Pourim, où la tradition veut qu'on offre un panier de nourriture, une collecte a été organisée par le conseil des élèves et les paniers ont été envoyés à l'organisme Jeunesse au soleil [<http://www.sunyouthorg.com/fr/historique.asp>.]
- 6) L'actualité et les drames vécus ailleurs dans le monde sont également des occasions pour les élèves de se mobiliser. Au moment du drame du massacre à l'école russe, les élèves ont ramassé des jouets, écrit des lettres et acheté des fournitures scolaires pour les envoyer en Russie. À la suite du tsunami qui a dévasté l'Asie, ils ont participé à une campagne de sensibilisation ainsi qu'à une collecte de fonds.

UN GESTE DE BONTÉ

Guidés par leur enseignant ou leur enseignante, les élèves du troisième cycle du primaire choisissent des valeurs à mettre en évidence, par exemple le respect, la générosité, la charité, la gentillesse. Dans un projet qui s'étend sur deux semaines, ils font d'abord des recherches dans Internet (le site [<http://www.actsofkindness.org/>] est, entre autres, une source de renseignements utiles). Les élèves choisissent des activités et les mettent en pratique.

DES EXEMPLES À SUIVRE

Une autre activité propose aux élèves des modèles inspirants. En voici un exemple :

- Les élèves des deuxième et troisième cycles ont rencontré des joueurs de l'équipe Les Alouettes de Montréal. Ces derniers sont venus leur parler de l'importance de l'éducation et du respect qu'ils doivent porter à leurs enseignants. Par la suite, les élèves ont assisté à une partie de basket-ball disputée entre les Alouettes et les enseignants; inutile de dire pour qui les enfants prenaient... [<http://fr.montrealalouettes.com/index.php?module=page&id=6511>]

DES ACTIVITÉS POUR FAVORISER L'OUVERTURE SUR LE MONDE ET UNE MEILLEURE CONSCIENCE HISTORIQUE

- 1) **Projet intergénérationnel** : Les élèves se lient d'amitié avec des personnes du troisième âge. Par un échange de lettres et des visites animées à l'occasion des fêtes (trois fois par année; décoration des lieux, chants et danses) les enfants procurent de la joie à des aînés et créent des liens qui dépassent les murs de l'école.
- 2) **Aide à Haïti** : Les élèves ont fait des recherches sur Haïti. Ils ont vendu plusieurs articles (entre autres, des bracelets) pour venir en aide à ce pays très pauvre de l'Amérique du Nord. Ils ont pu ainsi se rendre compte de l'abondance dans laquelle ils vivent. [<http://www.yele.org/>]
- 3) **Projet multiculturel** : Un projet intitulé « Mes origines » : les élèves font des recherches sur leur pays d'origine et présentent leur projet en l'accompagnant d'un mets typique, à l'occasion de la journée multiculturelle.
- 4) **Rencontre d'un vétéran** : En novembre, pour souligner le Jour du souvenir, un vétéran vient parler aux élèves du rôle du Canada durant les deux guerres mondiales et la guerre de Corée. Ils découvrent ainsi le rôle joué par les Canadiens comme gardiens de la paix. [http://www.vac-acc.gc.ca/youth_f/]
- 5) **Yom Hashoah** : Journée spéciale où l'on commémore le souvenir des six millions de Juifs morts durant la deuxième guerre mondiale. La visite du Centre commémoratif de l'holocauste et la lecture de divers romans traitant du sujet préparent les élèves à cette cérémonie. Lorsque cela est possible, un survivant de l'holocauste est invité à venir parler aux élèves. [<http://www.mhmc.ca/fr/index.html>]

D'autres élèves de l'école ont vécu un projet autour du livre *La valise d'Hana*, de Karen Levine, publié chez Flammarion.

- 6) **Jumelage avec une école en Israël** : Une correspondance régulière avec les écoliers de l'école jumelle permet aux élèves de mieux connaître ce pays et d'établir des liens avec des enfants de leur âge. On fait des échanges entre enseignants et on organise même des visites.

- 7) **Visites éducatives** : le village amérindien, le Vieux-Montréal, Québec et Ottawa.
- 8) **Jumelage avec des garderies**, avec participation aux activités culturelles.

Toutes ces activités sont réalisées à l'intérieur des balises et des prescriptions du Programme de formation de l'école québécoise. Elles ne constituent pas des ajouts au programme et ne représentent pas pour les enseignants une surcharge de travail. Elles permettent au contraire de donner du sens aux apprentissages et d'insuffler aux élèves une motivation qui donne parfois des résultats étonnants sur le plan scolaire.

Au dire des enseignants et des enseignantes, il semble que de travailler de cette façon, avec le souci constant de donner aux élèves le sens du partage, de la solidarité et de la générosité, permet à ces derniers de s'engager totalement dans leurs apprentissages. Ces actions – qui peuvent paraître à la périphérie de l'activité proprement scolaire – permettent de donner un sens aux connaissances qui dépasse la simple acquisition de concepts et s'apparente davantage à la transformation et au transfert d'acquis dans des situations tout à fait concrètes.

M^{me} Nicole Jaouich est conseillère pédagogique.

LA CITOYENNETÉ AU QUOTIDIEN - ANNEXE

YOM HASHOAH

Par les élèves de la sixième année A, Margaret Dahan et Nicole Jaouich

À la mémoire d'Hana Brady et du million et demi d'enfants victimes de la Shoah

16 mai 1931

Naissance d'Hana
Les parents d'Hana
Le magasin des Brady
La vie à Nove Mesto
Hana adorait patiner et skier

Décembre 1938

Kristallnacht
Interdit aux Juifs
Hana n'a plus le droit d'aller à l'école

Printemps 1941 - Une lettre de maman Marketa

Ma très chère petite, je t'envoie mes meilleurs vœux à l'occasion de ton anniversaire. Je regrette de ne pouvoir t'aider à souffler les bougies cette année. Mais le cœur est une breloque que j'ai fabriquée pour ajouter à ton bracelet. Est-ce que tes vêtements sont trop serrés? Demande à papa et à George d'en parler à tes tantes pour qu'elles fassent des nouveaux pour ma grande fille. Je pense continuellement à toi et à ton frère. Je vais bien. Est-ce que tu fais la bonne fille? Vas-tu m'écrire une lettre? J'espère que toi et George continuez vos études. Je vais bien. Tu me manques tellement Hanichka. Et maintenant, je t'embrasse.

Je t'aime. Maman.

Mai 1941. Ravensbrück

Automne 1941 - Tante Hedda et Karel - Kinderhaïm L410

La ballade de la dame aux mille pattes

Non, ce n'est pas drôle, une vie pareille!
Elle a si mal aux orteils
À force de marcher au soleil.
Elle a bien raison de crier : Aïe!

Donc, s'il m'arrive d'avoir les bleus,
Je songe à la dame aux mille pattes!
Je m'imagine dans ses savates
Et voilà que je me sens mieux!

Hana Friedl Dicker-Brandeis

Une artiste remarquable

« Pensez espace! Pensez liberté! Donnez libre cours à votre imagination. Racontez-moi ce qu'il y a dans votre cœur.
Transcrivez-le sur le papier! »

Le papillon, par Pavel Friedmann (7 janvier 1921 – 26 avril 1942)

LE PAPILLON

Le dernier, le tout dernier,
Si richement, si brillamment jaune, éblouissant
Peut-être, si les larmes du soleil
Chantaient contre une pierre blanche...

Un jaune, un tel jaune
S'envole avec légèreté, vers les hauteurs.
Il est parti, j'en suis sûr, parce qu'il souhaitait
Embrasser le monde,
En un au revoir.

Pendant sept semaines j'ai vécu ici,
Enfermé à l'intérieur de ce Ghetto
Mais j'y ai retrouvé les miens.
Les pissenlits m'appellent
Et le marronnier - blanc chandelier -
Dans la cour.
Mais je n'ai jamais vu un autre papillon.

Ce papillon était le dernier.
Les papillons ne vivent pas ici,
Dans le Ghetto.

Ce papillon était le dernier.
Les papillons ne vivent pas ici,
Dans le Ghetto.

LE POUVOIR DE L'ENSEIGNANT MESSAGEUR

par Lise-Anne St. Vincent

Je rencontre les parents de Luc ce soir. Je dois expliquer à M^{me} Gendron que son fils de troisième année a des problèmes d'hygiène et que cela suscite un rejet manifeste de la part des autres élèves du groupe. Je ne crois pas que les parents soient conscients de l'humiliation que Luc vit au quotidien. Les élèves le surnomment « la mouffette » sur la cour de récréation et lui font des gestes grossiers. Luc ne s'aide pas beaucoup, puisqu'il réagit de plus en plus inadéquatement à tout ce tumulte, il ne sait plus quoi faire. C'est délicat, les parents semblent manquer de moyens pour faire face à une telle situation. De plus, ils semblent démunis sur le plan financier. Est-ce vraiment ma responsabilité de leur en parler? Dois-je le faire seule ou en présence d'un autre professionnel? Que dois-je dire pour aider Luc et demeurer professionnelle? Comment dois-je m'y prendre?

L'enseignant est un messageur qui détient un grand pouvoir : celui d'initier des changements importants dans les attitudes et les comportements des élèves en communiquant avec leur entourage. Cependant, ce pouvoir est souvent appréhendé. Il est perçu comme une occasion d'être jugé, attaqué, comme un risque de se tromper, de s'épuiser en vain. En effet, dans une situation problématique d'ordre éthique, le professionnalisme de l'enseignant est soudainement exposé aux regards des collègues, des élèves et des parents et cela provoque un inconfort significatif.

Tant qu'il n'y a pas de conflit moral, l'enseignant n'a pas besoin de considérer les principes éthiques pour agir (Oser 1991). C'est plutôt lorsque quelque chose sort des routines ou des règles, qu'il va y faire référence. L'enseignant confronté à une situation problématique d'ordre éthique devra effectuer une réflexion avant de faire des gestes qui pourront avoir des incidences importantes chez les personnes concernées (St. Vincent 2007).

Comment devenir cet enseignant messageur tout en demeurant professionnel et en se protégeant?

LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT DANS LA COMMUNICATION

L'enseignant a plusieurs rôles dans une communication avec les parents : il identifie les aspects problématiques, il les explique aux personnes impliquées, il reçoit leurs réactions, il amorce la construction d'une solution, il évalue les actions prises et il guide les réajustements.

IDENTIFIER LES ASPECTS PROBLÉMATIQUES D'UNE SITUATION

L'enseignant se trouve en première ligne pour déceler les comportements et les attitudes atypiques dans une classe. Les nombreuses activités qui se déroulent dans cet espace restreint lui donnent l'occasion de reconnaître assez distinctement les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. La première chose à faire avant une rencontre avec les parents est de recueillir les observations avec soin, pour éviter les informations vagues qui entraînent une impression de jugement non fondé chez ceux qui les reçoivent.

Archambault et Chouinard (2003) proposent une démarche d'analyse pour conserver des traces plus objectives d'une situation problématique : décrire le comportement à travers des faits observables et déterminer la fréquence, le contexte, les événements qui précèdent et ceux qui suivent ce comportement, sans oublier de noter les forces de l'élève.

Prenons par exemple le cas de Luc :

Description du comportement : Lorsque Luc se présente à l'école, il a la figure et les mains sales. Ses vêtements ne sentent pas bon. Depuis quelque temps, il menace certains élèves de son poing et leur dit des injures lorsqu'ils le regardent avec un sourire. Il exprime verbalement ne pas vouloir participer aux activités de groupe.

Déterminer la fréquence : Cela se produit tous les jours de la semaine, particulièrement avant et après les récréations.

Description du contexte : L'agressivité de Luc augmente lorsqu'il y a des activités de groupe durant lesquelles il y a moins de supervision de la part de l'enseignant. Par exemple, durant une activité d'exploration en sciences humaines à l'extérieur de l'école.

Les antécédents et les conséquences : Lorsque l'enseignante annonce la récréation, Luc cherche des yeux si quelqu'un le regarde pour se moquer de lui. En le voyant, certains élèves murmurent entre eux des mots et le narguent discrètement. Luc devient rouge, semble furieux et les menace de son poing.

Force de l'élève : Luc possède des connaissances intéressantes sur les voitures, parce que son grand-père l'amène souvent voir les courses automobiles. Il en parle avec enthousiasme.

Conserver des traces détaillées, datées et exemptes de jugement est le premier pas pour demeurer professionnel dans une communication. Trop souvent, cette étape est négligée, l'enseignant croyant à tort qu'il a une bonne idée de la situation et qu'il n'a pas besoin de prendre des notes ou de faire un bilan. Il peut alors se faire surprendre par des parents qui nient la situation, se sentent jugés ou qui l'accusent d'incompétence.

L'enseignant doit avoir entrepris une démarche avec l'élève au préalable, avoir recherché des solutions avec lui et l'avoir informé qu'il y aurait une rencontre avec ses parents pour trouver les meilleures solutions pour l'aider. Tout cela en établissant avec lui une relation de confiance. Les problématiques le concernant avant tout.

C'est à cette étape, avant l'explication de la situation aux parents, que l'enseignant peut demander conseil à un professionnel ou à un membre de la direction. Il importe, à ce stade, en tant que professionnel, d'être au courant des normes et des lois par rapport à la communication avec les parents.

QUELS SONT LES ASPECTS LÉGAUX IMPORTANTS À CONNAÎTRE?

Selon la loi, l'enseignant est tenu d'intervenir par rapport à une situation qui compromet le développement de l'élève. Professionnellement, il ne peut choisir d'ignorer une telle situation. De plus, selon le Régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire, section VII, article 29, l'enseignant a le devoir d'aviser les parents mensuellement si leur enfant est en difficulté.

LES OBLIGATIONS STIPULÉES PAR LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Selon l'article 22 de la Loi, il est du devoir de l'enseignant, entre autres :

1. de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;

2. de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
3. de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;
4. d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves.

EXPLIQUER LA PROBLÉMATIQUE – PAR OÙ COMMENCER ?

Expliquer une problématique signifie de tenir compte avant tout des personnes impliquées et de leurs valeurs. Prendre le temps de connaître l'élève et son entourage est le gage d'une meilleure communication. Chaque personne possède un filtre à travers lequel elle interprète les messages. Les bonnes intentions ne suffisent pas, le messenger doit comprendre à qui il s'adresse et quels sont les écarts qui les séparent. Dans certaines cultures, la personne en autorité pour l'éducation est le père ou le substitut paternel; dans d'autres cultures, c'est la mère. L'histoire familiale est également un élément fondamental à considérer : une famille qui a perdu un membre à la suite d'une maladie ou d'un accident tragique porte en elle des séquelles et une souplesse réduite par rapport aux changements. L'enseignant a donc le devoir de s'informer sur tout ce qui est important, mais aussi seulement ce qui est pertinent, avant de s'adresser à ses interlocuteurs. Il est tenu d'ailleurs de respecter la confidentialité des informations qu'il doit traiter.

Lorsque les personnes se sentent accueillies avec leurs différences, elles seront plus aptes à recevoir les messages qui annoncent un changement éventuel.

La conversation doit débiter en signifiant l'intention réelle derrière la rencontre : « Je souhaite aider Luc, améliorer la situation actuelle. » et non la sensation de malaise général par rapport aux difficultés de l'élève, ce qui amplifierait la tension inutilement : « Oh là là! Ça ne va pas bien du tout, en classe, pour Luc. »

L'enseignant peut ensuite montrer simplement les observations qu'il a recueillies de manière écrite. Les écrits sont indirects et désamorcent l'impulsivité à se défendre ou à se justifier immédiatement.

Il est important que l'enseignant prenne le temps de donner des exemples avant de s'engager dans une recherche de solutions. Cette étape prépare l'évaluation de la situation par les personnes impliquées.

RECEVOIR LES RÉACTIONS

Avant la rencontre, il est judicieux de discuter avec un autre professionnel (infirmière, travailleur social, psychologue, éducateur, direction) des éléments à communiquer aux parents, dans quel ordre, et anticiper les différentes réactions possibles : quels sont les faits qu'il est pertinent de dire? Par ailleurs, établir un plan, une esquisse écrite, permet de rester près de l'objectif initial et de mieux orienter la conversation.

L'enseignant peut s'attendre à un spectre assez large de réactions possibles lorsqu'il communique avec les parents à propos de sujets délicats. L'être humain est généralement sensible à toute allusion qui a le potentiel de remettre en question ses compétences sociales. Il est facile pour l'enseignant d'oublier à quel point être parent s'avère complexe et s'inscrit à travers une longue série de responsabilités sociales. Malgré les meilleures intentions, les réalités familiales sont exigeantes et la capacité d'y faire face varie d'un individu à l'autre. Par exemple, une mère de famille qui compose entre la violence de son conjoint, ses responsabilités au travail et les soins de ses enfants, sera sans doute moins disponible pour des changements

au quotidien, puisqu'elle doit demeurer constamment sur ses gardes; il en va différemment pour une mère qui a le soutien de sa famille et qui ne vit pas dans un environnement hostile. Une personne peut soudainement éclater en sanglots devant un surcroît de pression, rejeter la faute sur l'enseignant ou encore diminuer l'ampleur de la problématique. C'est à l'enseignant qu'incombe le rôle de demeurer centré sur l'intention d'aider l'enfant. Il doit défendre la cause principale : communiquer les faits et amorcer une recherche de solution avec les personnes impliquées. Si, malgré les émotions exprimées, le parent admet l'existence d'un problème, une porte vient de s'ouvrir.

AMORCER LA CONSTRUCTION D'UNE SOLUTION

Lorsqu'il s'agit d'un problème d'ordre éthique, le professionnel ne devrait pas décider seul de la solution. Il devrait dégager les différents aspects à considérer (par exemple, les valeurs en jeu, le cadre légal à considérer ou les personnes impliquées) afin de construire la meilleure solution selon des priorités établies avec l'ensemble des personnes impliquées. Ensemble signifie qu'idéalement l'élève doit être présent, quoique parfois l'inverse puisse s'avérer nécessaire. Par exemple, lorsqu'on doit discuter avec le parent d'une problématique par rapport à l'accompagnement aux devoirs de son enfant de première année.

Puisque l'enseignante aura rencontré Luc au préalable, celui-ci devrait avoir réfléchi à ce qu'il souhaite le plus. Le rôle de l'enseignante durant cette étape serait de l'aider à déterminer correctement ce qui a le plus d'importance pour lui. Parallèlement, devant la situation que vit Luc, l'enseignante devrait faire un inventaire de ses propres valeurs, personnelles et professionnelles et savoir pourquoi elle juge important d'intervenir. Elle devrait reconnaître également ses propres réactions spontanées devant la situation, afin de prendre le recul nécessaire pour occuper un rôle plus impartial. Certaines situations peuvent interpeller plus fortement un enseignant parce qu'elles sont associées à des événements qui s'inscrivent dans son histoire personnelle. Par exemple, si celui-ci a déjà été victime d'intimidations verbales lorsqu'il était élève, il sera peut-être plus enclin à protéger l'élève qu'à le responsabiliser.

Les parents ont une lecture plus extérieure de la situation, puisqu'ils ne la vivent pas en classe. La description de ce qui se passe quotidiennement vise à donner une image réelle de la situation vécue, et non à la dramatiser. C'est pourquoi il faut sélectionner de manière judicieuse les détails à communiquer : tout ce qui est important, mais seulement ce qui est pertinent au regard de cette situation.

Est-il nécessaire de poser des questions sur ce qui se passe à la maison? En ce qui concerne le comportement de Luc, cela peut être révélateur et permettre de donner des pistes pour mieux diriger les décisions sur les prochaines actions à prendre. Est-ce vraiment essentiel de comprendre tout ce qui se passe à la maison et pourquoi Luc a des problèmes d'hygiène? L'enseignante s'informe pour le plus grand bien de l'enfant, mais elle n'enquête pas.

Si un comportement ou une information donnait un indice de compromission de la sécurité ou du développement de l'enfant, un enseignant, comme tout citoyen, serait tenu de divulguer ces faits aux personnes désignées (Direction de la protection de la jeunesse). Cependant, tant qu'aucun indice ne porte à croire qu'il y a compromission, l'enseignant n'a pas à démêler ou à comprendre en profondeur ce qui se passe à la maison. Il peut proposer, lors de la recherche de solutions, de référer à un autre professionnel, mais cela demeure une proposition parmi d'autres. Dans la résolution d'un problème éthique, je le répète, on recherche la solution visant le mieux-être de chacun et de tous (Desaulniers et Jutras 2006). Peut-être que cette

solution, selon le contexte, les capacités et les incidences sur chaque personne, peut se révéler très simple, mais apporter des changements suffisants pour améliorer la situation que vit l'élève.

Quand et comment introduire l'étape de la construction de la solution dans la communication? Lorsqu'il n'y a plus de nouvelles informations amenées dans la conversation et que les valeurs sont clairement priorisées par l'ensemble. Dans le cas que nous donnons en exemple, on pourrait dire : « Ce qui est important en ce moment est que Luc se sente accepté par ses camarades et qu'il puisse se responsabiliser dans ses réactions. » L'enseignante doit inviter alors les parents à émettre leurs idées, puisque souvent, les changements significatifs peuvent survenir à la maison, à travers les habitudes quotidiennes : « Suite à tout ce qu'on a dit, vous avez une idée, pour votre part, de ce qui pourrait aider Luc? ». Encore à cette étape, les réactions émotives peuvent s'avérer vives : pleurs, agressivité, blâme sur l'enfant, évitement : « Je ne peux quand même pas être en classe avec lui! » Autrement dit, l'enseignant peut se faire surprendre de nouveau et doit demeurer vigilant, prévoir les scénarios et avoir un plan pour conserver le fil conducteur de la rencontre. Tous ces efforts déployés pour arriver à être seule à la fin à trouver une solution représenteraient beaucoup d'énergie de la part de l'enseignant pour peu de satisfactions. Si le parent n'arrive pas à trouver des idées, l'enseignante peut l'aider en revenant sur ce qui a été convenu comme intention prioritaire : « Comment Luc pourrait-il se sentir accepté par ses pairs? Comment pourrait-on l'aider à se responsabiliser? »

L'enseignant doit éviter d'arriver avec des solutions déjà déterminées. Il doit permettre quelques silences, accueillir les idées différentes, les écrire même. Prendre le temps d'encourager toutes les tentatives, demeurer ouvert et sensible à la volonté de changement de chacun. Les parents se sentiront ainsi plus compétents par rapport à une problématique qui touche leur enfant dans une zone qui leur est trop souvent inaccessible. C'est à ce moment de la rencontre que chacun a soudainement la sensation de reprendre un peu de pouvoir sur une problématique complexe. Quand suffisamment de solutions sont apportées, il est temps de passer au choix des actions qui semblent répondre au mieux aux priorités établies. Certaines actions pourront être complémentaires, mais toujours en réponse aux intentions déterminées afin d'assurer une cohérence et une efficacité des efforts. Cela permettra d'évaluer plus facilement les actions prises.

ÉVALUER LES ACTIONS PRISES

Lorsque toutes les personnes se sont entendues sur les actions à privilégier, il est important de dresser un plan des rôles de chacune, des moyens, des étapes, des endroits et surtout du moment de la réévaluation. Les moyens doivent être compris par toutes les personnes impliquées. Comment Luc sera-t-il soutenu? À qui et à quel moment exactement pourra-t-il se référer en cours de route? En effet, il est nécessaire de refaire le point sur les décisions prises, sur ce qui a été mis en œuvre par chacun et sur les résultats par rapport à ce qui était souhaité. Il faudrait fixer le moment de cette prochaine rencontre d'un commun accord. Dans certaines situations, cela peut être une bonne idée de faire signer une entente écrite contenant toutes ces informations et en donner une copie aux parents.

GUIDER LES RÉAJUSTEMENTS

Si tout s'est bien déroulé, chaque personne devrait repartir avec l'espoir sincère que les choses s'amélioreront, avec raison. La réalité quotidienne et les germes de certaines habitudes sont cependant très présents dans l'entourage de l'élève et l'enseignant devra être particulièrement prompt à réagir à tout signe de détérioration ou de progression. Parmi les moyens suggérés, l'inscription des progrès sur une grille par l'enfant et l'enseignant et l'autoévaluation de son bien-être

quotidiennement peut s'avérer un moyen efficace et facile de visualiser les résultats jour après jour. L'énergie et l'attention disponibles chez l'enseignant pour gérer les moyens doivent également être prises en considération. À la rencontre de bilan, il faudra évaluer si tout le monde a assumé son rôle, si de nouvelles difficultés se sont présentées, si les moyens étaient adéquats et efficaces et si les objectifs ciblés ont été atteints partiellement ou en totalité. Une autre rencontre serait-elle souhaitable? Un téléphone ou un courriel suffirait-il? Le problème a-t-il pris une nouvelle direction, plus d'ampleur? Devrait-on à ce point aviser un autre professionnel? Quelles sont les améliorations notées? Quelles portes avons-nous réussi à ouvrir?

LE POUVOIR DE L'ENSEIGNANT MESSAGER

Ce soir, je rencontrerai les parents de Luc. C'est en mon pouvoir et c'est ma responsabilité professionnelle de veiller à l'amélioration de la situation qu'il vit en classe et à l'école. La communication avec ses parents, à ce point, est une entrée essentielle. Je sais que je dois avoir une attitude d'ouverture face à cette rencontre et je garde espoir que nous pourrons tous nous rejoindre dans nos diversités...

M^{me} Lise-Anne St.Vincent est actuellement professeure invitée à l'Université de Montréal, au Département de psychopédagogie et d'andragogie, et responsable de la formation pratique en enseignement en adaptation scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DESAULNIERS, M.P. et F. JUTRAS. *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, PUQ, 2006.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.

OSER, F. « Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession) », dans KURTINES W. et J. GEWIRTZ (dir.), *Handbook of moral behavior and development*, vol. 2, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 191-228 .

ST.VINCENT, L.-A. *La compétence en éthique professionnelle, ça se développe?*, *Vie pédagogique*, n° 143, avril-mai 2007, p. 37-41.

LES PARLEMENTS AU SECONDAIRE : UN MODE DE FONCTIONNEMENT DU CONSEIL D'ÉLÈVES DE PLUS EN PLUS PRÉSENT

La rentrée scolaire 2007-2008 a marqué le début de l'an 2 des parlements au secondaire. De Val d'Or à Sept-Îles en passant par Mont-Laurier, Joliette, Trois-Rivières, Québec et Saguenay, ou de Bonaventure à Gatineau en passant par Mont-Joli, Montmagny, Drummondville, Rigaud et Montréal, les parlements au secondaire sont présents dans plus de 125 écoles de toutes les régions du Québec. Même les Îles-de-la-Madeleine et le Nord-du-Québec sont au rendez-vous de la démocratie au secondaire!

Tout en permettant aux jeunes de toutes les classes de participer activement aux décisions touchant la vie de leur école, ce mode de fonctionnement du conseil d'élèves leur permet d'acquérir des connaissances sur l'Assemblée nationale du Québec.

LA FONDATION APPUIE LES ÉCOLES

Toutes les écoles secondaires du Québec sont invitées à participer à ce projet de la Fondation Jean-Charles-Bonenfant de l'Assemblée nationale du Québec. En collaboration avec des partenaires prestigieux tels que la compagnie Alcan, le Directeur général des élections, la Fédération des commissions scolaires, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le Secrétariat à la jeunesse, la Fondation est fière d'appuyer les écoles dans l'implantation de leur parlement.

Afin de faciliter la mise en place ou la consolidation de parlements, la Fondation offre gratuitement à chaque école participante :

- un soutien technique et professionnel tout au long de l'année scolaire;
- une formation d'une durée de 75 minutes à l'école;
- une formation d'une journée à l'hôtel du Parlement à Québec;
- des guides pédagogiques à l'intention des personnes responsables et des participants;
- le matériel nécessaire pour la tenue du Parlement au secondaire (épinglettes, attestations, masse, drapeaux, etc.).

TÉMOIGNAGES

Plusieurs dizaines d'écoles participent déjà à ce projet qui est en pleine expansion à travers le Québec. Les personnes qui en ont fait l'essai ont pu constater à quel point leur école en bénéficie.

- « La mise en place d'un parlement au secondaire permet d'assurer de meilleurs liens entre tous les membres de mon école, qu'il s'agisse du directeur, des membres du personnel ou des élèves, tout en donnant une bonne visibilité dans son milieu à ma maison d'enseignement. »

Éric Demers, directeur de l'école secondaire Georges-Vanier

- « Je crois que, pour les adolescents, c'est une des façons les plus signifiantes de faire l'apprentissage de règles de vie en société et de vivre la citoyenneté. »

Jean-Pierre Lagueux, enseignant responsable du Parlement au secondaire, à la polyvalente Bélanger

- « Ce que j'aime dans un parlement au secondaire, c'est qu'on montre à tous les élèves de l'école que la démocratie est une force. »

Claire Désy, animatrice de vie étudiante et responsable du Parlement au secondaire, à l'école secondaire Neufchâtel

- « J'ai bien aimé faire partie du parlement de la polyvalente Bélanger, car on peut exprimer nos opinions librement et cela nous aide à comprendre comment fonctionne le vrai Parlement. »

Jessika Lachance, députée du Parlement au secondaire, à la polyvalente Bélanger

- « Le parlement au secondaire me permet de changer les choses dans mon école. »

Étienne Parent, ministre du Parlement au secondaire, à l'école secondaire Neufchâtel

INFORMATION ET INSCRIPTION

Pour obtenir davantage d'informations ou adhérer à cette activité de participation et d'éducation à la démocratie qui compte déjà de nombreuses maisons d'enseignement de toutes les régions du Québec, les écoles peuvent communiquer avec la personne suivante :

Stéphane Lévesque
Chargé du projet Les Parlements au secondaire, à l'Assemblée nationale
(418) 644-9354
1 866 DEPUTES
parlementsausecondaire@assnat.qc.ca

On peut aussi visiter le site web : [\[www.parlementsausecondaire.com\]](http://www.parlementsausecondaire.com).

LE CONSEIL MUNICIPAL DES ENFANTS

Le conseil municipal des enfants c'est :

- **26 représentants du 3^e cycle du primaire;**
- **16 écoles des 3 commissions scolaires, situées dans 6 arrondissements;**
- **15 projets concrets mis en place par les enfants dans leurs écoles;**
- **1 450 élèves sensibilisés aux activités du conseil municipal des enfants sur le thème de la sécurité.**

Le conseil municipal des enfants de Québec a été créé le 7 juin 2004 dans le but de permettre aux jeunes de faire part de leurs préoccupations aux représentants de la Ville et de réaliser des projets concrets dans leur milieu. Des représentants des trois commissions scolaires situées sur le territoire de Québec ont pris une part active dans l'élaboration du projet et dans la promotion des activités auprès des écoles.

Le conseil municipal des enfants a été présenté aux directions des écoles des trois commissions scolaires à l'automne 2006 et des outils promotionnels ont été mis à la disposition des écoles intéressées. Le

site Internet de la Ville, [http://www.ville.quebec.qc.ca/fr/organisation/conseil_municipal_enfants.shtml] permettait également aux écoles de s'informer et de s'inscrire au conseil municipal des enfants.

Ainsi, vingt-six enfants du troisième cycle du primaire provenant de seize écoles situées dans six arrondissements de la ville de Québec ont participé au conseil municipal des enfants 2007. En accord avec l'objectif poursuivi par le projet, soit de sensibiliser les enfants aux valeurs démocratiques et à l'engagement citoyen, les représentants des élèves ont été désignés par un processus démocratique défini par les écoles.

Un outil pédagogique a été également diffusé dans les écoles qui le souhaitaient afin de permettre à tous les élèves des 5^e et 6^e années du primaire de se familiariser avec le fonctionnement de la municipalité, le processus démocratique et la participation citoyenne. Il proposait une série d'activités éducatives qui s'intégraient au programme d'éducation à la citoyenneté.

Enthousiastes et engagés, les enfants ont vite décidé de passer de la parole à l'acte!

Les projets réalisés dans les écoles traitaient de différents aspects touchant la sécurité : le contrôle du taxage, la sécurité routière et à vélo, la prévention des incendies, etc.

Afin de souligner le 400^e anniversaire de la ville de Québec et prendre une part active aux festivités qui se dérouleront en 2008, les enfants ont tenu des discussions pour déterminer comment ils pourraient fêter Québec.

Plusieurs idées ont été lancées, qui peuvent être regroupées en trois thèmes :

1. **Québec, la plus belle ville** : célébrer l'histoire et le patrimoine, découvrir la beauté de la ville, du fleuve, des parcs, etc.
 - Quelques idées d'activités : parcours découvertes, expositions de dessins, concours de photos, album souvenir, conférences ou jeux-questionnaires dans les écoles, etc.
2. **Québec, la rencontre humaine** : célébrer les gens qui habitent la ville et les peuples qui ont contribué à son évolution.

- Quelques idées d'activités : découvrir des choses sur les peuples fondateurs (français, anglais, autochtones), organiser une visioconférence avec le conseil municipal des enfants de Bordeaux et des rencontres avec des enfants autochtones et immigrants, etc.

3. Québec en fête, ville de l'avenir : une ville moderne et dynamique

- Quelques idées : animation urbaine, fête des enfants pour le 400^e, organisation de fêtes dans les écoles, etc.

Lors de leur dernière rencontre, le 4 juin, les enfants ont débattu pour choisir, parmi ces idées, la meilleure façon de célébrer le 400^e anniversaire de la ville de Québec. Ils ont également confectionné des signets illustrant leur expérience, qu'ils remettront à chaque conseillère ou conseiller et au maire de Québec.

À la fin de la journée, ils ont par ailleurs eu l'occasion de présenter le fruit de leur travail ainsi que leurs recommandations au conseil municipal, lors de sa séance régulière. Ils ont voulu ainsi montrer leur attachement à leur ville et leur désir de devenir la relève de demain.

Source : Site Internet de la Ville de Québec

ARTICLES HORS DOSSIER

ÉVEILLER AU LANGAGE ET SENSIBILISER À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE AU PRÉSCOLAIRE : LE PROJET ÉLODIL

par Françoise Armand, Samira Ababou et François Sirois

INTRODUCTION

Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport incite les enseignants – qu'ils travaillent en milieu pluriethnique ou non – à favoriser chez leurs élèves le « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, Politique d'intégration et d'éducation interculturelle, 1998 : 26). Il s'agit notamment de mettre en oeuvre, en classe, des approches qui vont permettre la valorisation et la reconnaissance de la diversité culturelle et aussi linguistique.

En Europe, de telles approches ont été développées au moyen des programmes de *language awareness* et d'éveil aux langues (Candelier 2003; Hawkins 1984; Perregaux et autres 2003). Ces programmes proposent une réflexion sur les langues familières ou non, à travers des tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation des faits langagiers. L'objectif principal de ces programmes d'éveil aux langues est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. En s'inspirant de ces approches et des recherches européennes, une équipe d'enseignants, en collaboration avec l'Université de Montréal, a implanté tout récemment au Québec le projet Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ÉLODiL) à l'intention des élèves du 3^e cycle du primaire (Armand et autres 2004) ainsi que de ceux de l'éducation préscolaire (Armand et autres 2005). On trouvera la description des activités ÉLODiL sur le site : www.elodil.com.

LE PROGRAMME ÉLODIL AU PRÉSCOLAIRE

Les programmes d'éveil au langage selon une approche interculturelle ou, plus largement, d'éducation à la citoyenneté, visent le développement chez tous les enfants d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle. Par ailleurs, en contexte pluriethnique, cette approche veut aussi faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones. Un autre objectif important consiste à favoriser la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

Enfin, les activités mises en place dans le contexte de ces programmes ont aussi pour objectif le développement de capacités dites métalinguistiques, qui permettent de réfléchir sur « l'objet langue » et de prendre conscience du fonctionnement de la langue ou des langues. Parmi ces capacités métalinguistiques, un accent particulier est mis, au préscolaire, sur le développement des capacités métaphonologiques, qui permettent l'identification et la manipulation intentionnelle des différentes unités phonologiques (rimes, syllabes, phonèmes). En effet, de nombreux travaux montrent que ces capacités métaphonologiques précoces sont un très bon prédicteur des performances ultérieures en lecture de mots ou de pseudo-mots, en compréhension et en écriture (Gombert et Colé 2000). Un enfant du préscolaire qui est capable de taper dans ses mains pour indiquer le nombre de syllabes orales d'un mot (opération de segmentation syllabique), de nommer un mot qui finit comme canard (opération d'identification de la rime) ou de dire ce qu'il reste quand on enlève le premier son (phonème) de pomme (opération de suppression de phonème) sera clairement avantagé lors de l'apprentissage des

correspondances entre phonèmes et graphèmes.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS D'ÉVEIL AUX LANGUES AU PRÉSCOLAIRE

ACTIVITÉS D'INTRODUCTION

Les activités d'introduction mettent les élèves en contact avec les « Bonjour! », les comptines numériques (un, deux, trois) et les chansons d'anniversaire dans différentes langues. En milieu pluriethnique, afin de permettre à l'enfant de développer une clarté cognitive quant à son propre répertoire langagier, une fleur des langues est dessinée par chaque enfant, sur un support similaire pour tous, pour identifier sa ou ses langues maternelles. Cette fleur des langues prend place dans le « jardin des langues » de la classe, ce qui permet à l'enseignant d'avoir recours à ce support symbolique lorsque c'est nécessaire.

Ces activités permettent de faire prendre conscience aux élèves de l'existence du plurilinguisme, quand ils constatent le nombre de langues parlées à travers le monde et leur variété, et d'acquérir de toutes premières connaissances sur l'historique, les familles et l'évolution des langues. En faisant les activités, même de jeunes enfants sont susceptibles, à leur niveau, d'expliquer et de questionner leurs représentations et leurs attitudes à l'égard des langues, du bilinguisme et du plurilinguisme – notamment, il s'agit de clarifier le fait que le bilinguisme ne rend pas « idiot », pour reprendre l'expression d'Anna Lietti (1994). En milieu pluriethnique, ces activités autorisent les élèves allophones d'origine immigrante à faire entendre leur voix et leur langue à l'école, lors de périodes ciblées. Elles leur permettent d'entendre celles de leurs pairs et d'être familiarisés avec des langues inconnues de la majorité d'entre eux, par exemple l'inuktitut. Il ne s'agit pas ici d'apprendre de nouvelles langues, mais bien d'être sensibilisé à l'existence de cette diversité linguistique à travers le monde. On dénombre, rappelons-le, plus de 6 000 langues sur terre!.

LES ACTIVITÉS MÉTAPHONOLOGIQUES PLURILINGUES OU EN FRANÇAIS

Dans le contexte de l'éveil aux langues, plusieurs activités métaphonologiques réalisées en français sont suivies, pour la même opération et la même unité, d'une autre activité métaphonologique réalisée dans d'autres langues que le français. Ces activités sont inspirées du matériel Méninge (Sarrazin 1995; on peut consulter Armand et autres 2004b, pour plus de détails). Pour chacune des activités collectives, l'enseignante titulaire ou l'enseignante-ressource lit un grand livre qui met en scène le personnage Méninge, un singe coquin qui joue des tours et à qui il arrive différentes aventures au gré des épisodes. Les élèves sont amenés à porter leur attention sur les différentes unités du système phonologique (syllabes, puis phonèmes) en écoutant une histoire et en participant à une activité de résolution de problèmes.

Ainsi, lors de la première activité de Méninge en français, « Méninge au cirque »¹, chaque fois que le directeur du cirque présente avec fierté ses animaux (« Et voici mes splendides chameaux! »), Méninge, caché, répète la première syllabe en écho (« cha, cha, cha! »), ce qui enrage le directeur du cirque. Après le modelage réalisé par l'enseignante, on distribue aux enfants un animal, et, regroupés par paire, l'un jouant le rôle du directeur (coiffé pour l'occasion du traditionnel haut de forme des directeurs de cirque) et l'autre celui de Méninge (il tient alors le toutou Méninge dans ses bras), ils doivent rejouer la scène et ainsi apprendre à segmenter la syllabe initiale.

La semaine suivante, on rappelle aux enfants le tour qu'a joué Méninge au directeur du cirque et on leur annonce la visite de Ninon la guenon, la cousine de Méninge, qui, tout aussi coquine, a joué le même tour dans des cirques à travers le monde

avec des directeurs qui parlaient... en tagalog, en roumain et en arabe². Pour ce faire, on a sollicité l'aide de parents locuteurs de chacune de ces langues (des enregistrements audio sont également disponibles). Sur le même principe, chacun des directeurs nomme trois animaux dans sa langue et les enfants doivent faire l'opération de segmentation dans une langue autre que le français. On va ainsi présenter *jamel* (chameau, en arabe), *kabayo* (cheval, en tagalog) ou encore *elefant* (éléphant, en roumain).

Dans le même ordre d'idées, une autre activité plurilingue, « Les détectives », est proposée à la suite de séances qui ont permis aux enfants de se familiariser avec les opérations de fusion et de segmentation de la syllabe en français. Dans l'activité plurilingue qui porte sur la segmentation de syllabes, on demande aux enfants de se baser sur le nombre de syllabes d'un mot énoncé à haute voix pour deviner le nom, en inuktitut, d'un animal représenté en casse-tête (en autant de morceaux qu'il y a de syllabes dans son nom). On leur présente ainsi l'image d'un cheval découpée en quatre parties et on leur fait entendre le mot cheval dans quatre langues différentes (*horse*, cheval, *kabayo*, *khimiyogaq*). Ils doivent choisir *khimiyogaq* (quatre syllabes), soit le mot « cheval », en inuktitut.

Nous avons constaté que les enfants étaient très réceptifs à l'introduction d'une nouvelle langue inconnue de tous; dans cette situation, quel que soit leur degré de compétence en français, ils étaient tous à égalité devant l'inuktitut. De plus, à la fin de l'activité, la présentation d'un album pour enfants, en inuktitut, a provoqué de nombreuses réactions de la part du groupe, une comparaison entre les différents systèmes d'écriture connus et une prise de conscience de l'existence de familles de langues et de systèmes d'écriture.

L'objectif de l'ensemble de ces activités d'éveil aux langues est d'amener l'apprenant à devenir un observateur du fonctionnement de la langue et des langues, ou encore, pour reprendre l'expression de Brédart et Rondal (1982), un « linguiste en herbe ». Ce nouveau regard, plus réflexif, sur la langue et les langues est susceptible de favoriser son apprentissage de la lecture et de l'écriture et de permettre à l'enfant bilingue de faire des transferts positifs entre ce qu'il sait faire dans sa langue maternelle et les tâches qu'on attend de lui en français.

CONCLUSION

Le programme du préscolaire a pour double mission de favoriser l'entrée dans l'écrit (Communiquer en utilisant les ressources de la langue) et le savoir-vivre ensemble (Interagir de façon harmonieuse avec les autres – Affirmer sa personnalité et structurer son identité). L'approche ELODiL que nous proposons ici veut cibler ces deux missions à travers la mise en place d'activités qui stimulent la curiosité des enfants à l'égard des langues, de leur diversité, de leur fonctionnement, etc. Ainsi, en plus de favoriser le développement de capacités métaphonologiques et d'assurer de cette façon la réussite de l'entrée dans l'écrit, ELODiL a aussi pour objectif de préparer les citoyens de demain à vivre dans des sociétés pluralistes et plurilingues.

M^{me} Françoise Armand est professeure titulaire à l'Université de Montréal et directrice du Centre de recherche Immigration et Métropoles. M^{me} Samira Ababou et M. François Sirois sont respectivement agente de recherche et auxiliaire de recherche au Centre de recherche Immigration et Métropoles (projet Métropolis).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARMAND, F. et autres. « Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet ÉLODiL », *Revue Québec Français*, 2004a.
- ARMAND, F., F. SIROIS et S.ABABOU, en collaboration avec l'équipe du préscolaire de l'école Simonne Monet. « Éveiller à la diversité linguistique et favoriser l'éveil à l'écrit en milieux pluriethniques défavorisés », *Revue de l'association d'éducation préscolaire du Québec*, vol. 43, n° 2, 2005.
- ARMAND, F. et autres. « Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, n° 3, 2004b, p. 437-459.
- BRÉDARD, S. et J.-A. RONDAL. *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Mardaga, 1982.
- CANDELIER, M. *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek et Larcier, 2003.
- GOMBERT, J.-E. et P. COLÉ. « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme », dans M. KAIL et M. FAYOL, *L'acquisition du langage*, Paris, PUF, 2000, p. 117-150.
- HAWKINS, E. *Awareness of language. An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- LIETTI, A. *Pour une éducation bilingue*, Paris, Payot, 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir. Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1998.
- PERREGAUX, C. et autres. *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP, 2003.
- SARRAZIN, C. *Les Aventures de Méninge : histoires et activités pour le développement des habiletés métalinguistiques*, Commission scolaire Beauport, Directeur des services éducatifs, 1995.

¹ Cette activité, inspirée des *Aventures de Méninge*, a été créée par Geneviève Miville-Deschênes et Nancy Bouchard, enseignantes à la Commission scolaire de Montréal.

² Nous remercions l'équipe du préscolaire de l'école Simonne-Monet et en particulier Louise Bonenfant, enseignante-ressource, pour sa participation à la création de cette activité.

RÉFLEXION SUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

par Marie-Eve Tibi et Jean Archambault¹

Depuis plusieurs années, le monde de l'éducation est en profonde mutation. Déjà, la réforme frappe aux portes de l'école secondaire. Et elle frappe fort d'ailleurs, dans tous les sens du terme. Certaines idées que l'on croyait ancrées solidement dans les mentalités tombent peu à peu, aidées en cela par les nombreuses recherches dans le monde de l'éducation. D'autres, toutefois, semblent plus difficiles à faire évoluer : la question du redoublement est l'une d'elles et elle soulève de nombreux débats. Ce n'est pas tant la question du redoublement qui m'intéresse, mais bien la réalité qu'elle dévoile. Petit à petit, le monde de l'éducation admet son échec relativement à la réussite et à la qualification de tous les élèves, et reconnaît qu'il est plutôt démuni face aux élèves en difficulté.

L'idée que chaque élève soit unique et différent semble, quant à elle, plutôt bien acceptée. Qu'en est-il des pratiques pédagogiques? Sont-elles, elles aussi, uniques et différentes? S'adressent-elles vraiment à des élèves différents et uniques? Permettent-elles la réalisation du plein potentiel de chaque élève? Rien n'est moins sûr.

Les enseignants se sentent concernés par la réussite de tous leurs élèves et par la réalisation de leur plein potentiel. Ils croient en chacun d'eux et dans leur capacité d'atteindre les objectifs fixés et de vivre des réussites. À maintes reprises, pourtant, il leur arrive de se sentir désarmés, démunis, sans ressources face aux difficultés éprouvées par plusieurs jeunes. Que peuvent-ils faire pour leur permettre de réussir et de développer au maximum leur potentiel?

QU'EST-CE QUE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE?

Certains tiennent des propos bien peu optimistes au sujet de la différenciation pédagogique : « Ça y est! On veut nous ramener en arrière, à l'époque d'Émilie Bordeleau et des écoles de rang!!! Si quelqu'un pense pouvoir trouver le temps de préparer 30 planifications différentes pour 30 élèves différents, et bien, bonne chance! » D'autres se veulent rassurants et protestent : « Mais non, restons calmes, attendons d'autres explications avant de nous alarmer, ce n'est sûrement pas cela que l'on attend de nous. C'est impensable, c'est irréaliste, c'est impossible, c'est illogique... » Dans notre for intérieur, pourtant, un doute surgit : certes, nous comprenons, nous constatons, nous acceptons le fait que chaque élève soit différent, mais est-ce que cela implique une activité, une stratégie, une méthode différente chaque fois, tout le temps, pour chacun d'eux? Difficile d'accepter une telle idée. Voilà pourquoi il devient impératif de clarifier ce qu'est la différenciation pédagogique.

D'abord, précisons que **la différenciation pédagogique n'est pas de l'enseignement individualisé**. Selon Perrenoud (1996), il n'est pas possible, **ni même souhaitable**, de procéder à une prise en charge individuelle et personnelle de chaque élève. Non seulement on ne nous demande pas l'impossible, mais on affirme même que ce n'est pas souhaitable pour les élèves. En effet, « (...) un tutorat individualisé donnerait à chaque élève du premier cycle du primaire l'équivalent d'à peine une heure par semaine de contact avec son enseignant ou son enseignante » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 25). Imaginez au secondaire...

Un autre argument pour dissocier différenciation pédagogique et enseignement individualisé est le fait que certains apprentissages nécessitent la présence d'interactions sociales pour se réaliser. En effet, « (...) on sait aussi que certains

apprentissages, tels ceux de la communication, exigent des interactions sociales. C'est à cause de celles-ci que surgissent les conflits cognitifs, et grâce à elles également qu'on peut expérimenter la coopération » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 25). N'oublions pas non plus que l'une des missions de l'école est la socialisation des élèves. Comment atteindre cet objectif si l'élève se trouve en relation seulement avec son enseignant?

La différenciation pédagogique, c'est l'alternative à privilégier entre ce qui s'est déjà fait et ce qu'il ne faut pas faire, « entre un enseignement inefficace, totalement magistral, *tout-le-monde-en-même-temps, et la-même-chose, de la-même-manière* et un enseignement individualisé, *chacun-servi-individuellement, là-où-il-en-est-et-à-sa-manière-à-lui* » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 25).

La différenciation pédagogique, ce n'est pas un outil, une recette miracle, ni même une stratégie d'enseignement. C'est plutôt une façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, une philosophie qui sous-tend et soutient les interventions pédagogiques (Bolduc et Van Neste 2002), et qui « (...) devient comme le raffinement d'un curriculum et d'un enseignement qui sont déjà d'une incontestable qualité » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 25). En d'autres mots, c'est une invitation à poursuivre notre réflexion, à être constamment aux aguets des différences des élèves, à nous assurer que nos interventions soient adaptées à chacun d'entre eux et à nous efforcer de toujours faire un peu plus, un peu mieux, différemment.

Une tentative particulièrement intéressante et toujours pertinente pour définir la pédagogie différenciée nous vient de l'analyse de Bourdieu (1966), présentée par Perrenoud dans son livre *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (1997) :

« (...) une pédagogie rationnelle et réellement universelle qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce dont quelques-uns seulement ont hérité, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée (...) » (p. 28).

D'abord, Bourdieu parle d'une pédagogie « universelle ». Comme enseignant, il faut cesser de s'adresser seulement aux élèves plus doués, aux élèves plus curieux. Il faut cesser d'interroger ceux qui lèvent la main ou encore ceux dont on sait qu'ils connaissent la réponse... Avant même de pouvoir prétendre effectuer de la pédagogie différenciée, il faut procéder à une sincère analyse de nos pratiques pédagogiques afin de prendre conscience de la part en nous qui se laisse aller à faire de la différenciation involontaire (Perrenoud 1997). Une grande majorité d'enseignants différencient leur pédagogie dans de nombreuses situations. En effet, « aucun enseignant ne traite tous ses élèves comme égaux en droits et en devoirs. Il pratique, volontairement ou non, une forme de différenciation de l'enseignement » (Perrenoud 1997, p. 26). Cependant, cette différenciation malhabile amène parfois l'enseignant à s'intéresser de façon exclusive à une certaine catégorie d'élèves. Il est parfois bien difficile de surmonter nos préjugés pour nous adresser à des élèves négatifs, démotivés, déplaisants ou encore suffisants. Il est clair que nous réagissons de façon positive face aux élèves qui font preuve de respect, de gentillesse, de politesse ou de leadership positif, ou encore devant ceux qui nous renvoient la preuve de notre propre réussite (Perrenoud, 1997). Après tout, nous demeurons, nous aussi, des humains avec des forces et des faiblesses. Toutefois, la définition de Bourdieu nous rappelle un fait d'une grande importance : **tous** les élèves ont besoin de nous, d'une manière différente certes, à des degrés divers soit, mais en tout temps, ils doivent **tous** sentir qu'ils peuvent compter sur nous pour les guider et les soutenir dans leur cheminement.

Ensuite, Bourdieu dit que cette pédagogie « s'obligerait à tout ». Lorsque l'on parle de pédagogie différenciée, il faut être prêt à aller plus loin, non pas seulement avec les élèves, mais aussi dans nos pratiques pédagogiques, dans notre vision, notre philosophie de l'enseignement. Je connais un enseignant qui, pour attirer l'attention de ses élèves lors de l'apprentissage d'une notion particulièrement difficile, grimpe soudainement sur les bureaux des élèves et se promène ainsi dans toute la classe. Évidemment, il ne le fait pas chaque semaine, mais il faut voir ici qu'il a choisi de franchir une limite que d'autres n'oseraient même pas envisager. Différencier, c'est vaincre les obstacles, ne pas s'imposer de limites, ni s'en laisser imposer, c'est faire preuve de créativité, tenter l'impossible et continuer de croire quand plus personne ne croit. Comme le dit Bourdieu, il faut **s'obliger** à tout ce qu'il est possible de faire (et même plus). « À l'impossible, nul n'est tenu », direz-vous avec raison. « La perfection n'est pas de ce monde », rajouterez-vous bien sagement. Toutefois, toutes nos actions, toutes nos décisions doivent nous permettre de tendre vers l'impossible, vers la perfection. C'est le but ultime et même si nous savons que nous n'y arriverons probablement jamais, cela ne doit pas nous empêcher d'essayer. Gardons toujours en mémoire que « (...) lorsque des enseignants créent des contextes diversifiés² pour l'apprentissage, la seule limite est celle de leur imagination » (Anderson 2004, p. 34).

Enfin, Bourdieu termine en faisant référence au « don naturel ». Il faut arrêter de croire que certains élèves réussissent mieux parce qu'ils ont un don. À l'opposé, il faut cesser de penser que l'échec est une fatalité (Bolduc et Van Neste 2002). Évidemment, loin de moi l'idée d'affirmer que l'école, indifférente aux différences, soit seule responsable de l'échec des élèves (Perrenoud 1997). Toutefois, je suis prête à admettre que certains préjugés véhiculés au sein du monde de l'éducation ont certainement nui au développement du plein potentiel de certains élèves, parce que croyant qu'ils n'avaient pas de talent, pas de don, on les laissait dans leur coin jusqu'à ce qu'ils décrochent.

POURQUOI DIFFÉRENCIER ?

Dire que chaque élève est différent, c'est assez facile, c'est presque une évidence. Mais réussir à faire se développer chaque élève au maximum de ses capacités dans le respect de ce qu'il est, de ce qu'il sait et de ce qu'il est capable de faire à un moment précis de son parcours scolaire, voilà un défi de taille qui peut en décourager plus d'un. C'est là que la différenciation pédagogique entre en jeu et devient pour les enseignants non pas une bouée de sauvetage, mais plutôt un guide dans ce passage obligé, et très ardu, vers une réelle pédagogie différenciée.

« Mais alors, direz-vous, pourquoi différencier puisque cela semble si complexe, si ardu? » À cette question ô combien pertinente, offrons une réponse toute simple : « D'abord et avant tout pour les élèves. »

Face aux élèves, l'école doit procéder à un examen de conscience : sommes-nous à la hauteur quant à l'aide et au soutien à offrir à ceux et celles qui n'entrent pas dans le moule? Les inégalités qui existent dans le processus d'instruction et de qualification font-elles vraiment partie de nos priorités? Ce n'est qu'évidence qu'il faut une variété de moyens pour répondre aux besoins de tous les élèves. Et non seulement faut-il varier les contextes d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, les contenus et leur organisation, les approches, les structures, les activités, etc. (Barry 2004), mais il faut aussi savoir que « (...) la meilleure approche qui soit peut ne pas convenir à tous les élèves » (Anderson 2004). C'est pourquoi il faut toujours garder en tête que « (...) l'élève ne peut progresser que s'il est placé dans une situation d'apprentissage optimale **pour lui**, une situation qui a du sens, qui le concerne et qui le mobilise dans **sa** zone possible de développement » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 25). Voilà qui devrait nous convaincre de nous engager dans la voie de la pédagogie différenciée, sachant qu'elle est nécessaire au développement du plein potentiel de chaque élève.

Un autre élément qui justifie des changements dans notre façon de concevoir l'enseignement, c'est le fait que la société a connu, elle aussi, de profondes transformations depuis quelques années. Nous sommes à une époque où il est pratiquement impossible de maîtriser tous les savoirs; l'explosion des connaissances scientifiques et les nouveautés dans le domaine des technologies le prouvent bien. Il devient impératif d'amener nos jeunes à pouvoir s'adapter à la réalité du monde du travail qui ne cesse de se transformer (Anderson 2004). En ce début du 21^e siècle, nous devons être capables non pas d'apprendre, mais plutôt **d'apprendre à apprendre** : dans ce contexte, les connaissances importent moins que la façon de les acquérir. C'est peut-être aussi ce qu'Anderson (2004) veut dire, lorsqu'elle affirme :

« (...) une solution serait de repenser la finalité de l'apprentissage en donnant de l'importance au **comment** apprendre, dans une démarche où les contenus d'apprentissage serviraient de matériau pour permettre le transfert des connaissances vers une meilleure compréhension du **quand** et du **comment** elles devraient être utilisées. » (p. 31)

Étant donné qu'avec le Programme de formation de l'école québécoise, la seule transmission de connaissances n'est plus possible et qu'il faut maintenant développer des compétences, la différenciation pédagogique revêt une importance toute particulière. Quand il ne s'agissait que de transmettre des connaissances, bien souvent une seule stratégie suffisait pour s'adresser à tous. Maintenant, il faut varier les stratégies pour réussir à s'adresser à chacun.

COMMENT DIFFÉRENCIER ?

La différenciation pédagogique, c'est de la « haute voltige pour des enseignants de haut calibre » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 26). En effet, elle n'est pas une méthode que l'on maîtrisera du premier coup après quelques explications. « Elle exige qu'il [l'enseignant] vainque des peurs légitimes : perdre le contrôle, perdre ses certitudes, travailler avec l'imprévu, trouver du temps, manquer d'idées. » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 27) Il faut accepter de sauter dans le vide. Il faut faire aussi « (...) le deuil des routines sécurisantes, le deuil de l'approche uniforme si simple » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 27). Bref, ce sera un long processus semé d'embûches, qui demandera du temps et où il importera de se rappeler qu'on ne peut tout faire aujourd'hui, que demain est un autre jour où l'on pourra faire autrement, où l'on pourra faire mieux (Bolduc et Van Neste 2002).

Pour nous aider dans notre démarche d'appropriation et de mise en pratique de la pédagogie différenciée, Bolduc et Van Neste (2002) proposent sept balises. Cinq d'entre elles me semblent extrêmement pertinentes.

Tout d'abord, ils nous invitent à nous *centrer sur l'essentiel*. L'appropriation du programme de formation est d'une grande importance afin de pouvoir atteindre cet objectif. Il s'agit de connaître si bien le programme que l'on sera en mesure d'identifier ce qu'elles appellent « les notions noyaux » qui doivent absolument être maîtrisées par les élèves en difficulté. Quant aux élèves plus doués, l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir leur permettre d'accéder à des notions plus complexes, tout en étant conscient « (...) des liens que les élèves devront avoir appris à faire » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 26).

Dans un deuxième temps, les auteures proposent de *hausser la barre pour tous*. « La différenciation est au service de ce qui fait grandir l'élève et favorise un apprentissage durable. » (Bolduc et Van Neste, 2002 p. 26) Il est extrêmement important d'offrir un défi aux élèves plus avancés, qui sont souvent bien las des interminables et ennuyantes répétitions, tout en

assurant les autres élèves de la classe qu'ils ont eux aussi les compétences et les habiletés nécessaires pour relever ce défi. Même dans les classes composées d'élèves plus faibles, il faut être le plus exigeant possible, sans toutefois exagérer. Lorsque c'est trop difficile et que les élèves ne font que vivre des échecs, cela devient plutôt décourageant, démotivant et nuisible pour leur estime de soi. Par contre, lorsque les exigences sont réalistes, lorsqu'on assure les élèves qu'ils sont tout à fait capables d'y arriver et surtout lorsqu'on leur offre une **variété de moyens** pour relever les défis, c'est toute la classe qui progresse et même, dépasse ses limites.

Troisièmement, les auteures insistent sur le fait qu'il faut *modifier les contenus d'apprentissage, les processus et les productions au besoin*. Une des conditions nécessaires pour pratiquer la différenciation pédagogique, c'est qu'elle le soit lorsque cela est approprié, lorsque cela servira l'élève et non pour satisfaire une lubie d'effectuer un changement, de faire différent. Le but de tout cela n'est pas de tout changer, de tout varier, tout le temps, avec tout le monde. Par conséquent, « la pratique de la différenciation n'élimine pas de nombreux moments où le groupe-classe est en apprentissage non différencié : la modification se fait lorsque la différenciation est susceptible d'accroître la probabilité de meilleurs apprentissages » (Tomlinson 2000).

Ensuite, Bolduc et Van Neste expliquent comment et pourquoi il faut *faire de la classe une communauté d'apprentissage*. Le respect et l'acceptation des autres et de leurs différences représentent des valeurs importantes à véhiculer dans le cadre de la pédagogie différenciée; et c'est l'enseignant qui demeure le point de départ de ces deux valeurs en acceptant d'abord tous ses élèves tels qu'ils sont, avec leurs forces et leurs faiblesses, et avec leurs différences (Bolduc et Van Neste 2002). Par la suite, « il travaille énergiquement à créer un climat où chacun possède une identité confortable tout en sentant bien qu'il fait partie d'une collectivité en cheminement » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 26). C'est véritablement une famille, une équipe gagnante, bref, une *communauté d'apprentissage* que l'enseignant en vient à créer dans sa classe. Ensemble, tous deviennent responsables de la prise en charge des difficultés des membres de la communauté et participent au succès et à la réussite de chacun.

Enfin, c'est à *l'évaluation-apprentissage qu'il faut s'attaquer en la dynamisant*. D'abord, il faut absolument que « (...) l'évaluation [soit] vue comme une aide à la progression de l'apprentissage plutôt que comme le pointage des erreurs et des lacunes de l'élève » (Bolduc et Van Neste 2002, p. 26). Ensuite, non seulement nous devons varier les méthodes d'enseignement, mais nous devons envisager de varier les modes d'évaluation. Il faut absolument chercher à offrir une place de choix à l'autoévaluation par les élèves. Cela permet de susciter un plus grand engagement de ces derniers dans leur processus d'apprentissage (Bolduc et Van Neste 2002), mais aussi de les amener à faire « (...) des choix en rapport avec ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent » (Tomlinson 2000) et de prendre part « (...) à l'établissement de buts d'apprentissage » (Tomlinson 2000). Enfin, l'évaluation doit permettre « (...) la mise en place rapide de structures variées de remédiation : groupes de besoin, explications particulières, retour à la manipulation pour certains élèves (Bolduc et Van Neste 2002, p. 26) », afin de soutenir d'une manière particulière les élèves qui éprouvent certaines difficultés.

Bien évidemment, tout n'a pas été dit sur la différenciation pédagogique dans le présent texte. Toutefois, je considère qu'il s'agit là d'un point de départ pour ouvrir les horizons et soutenir la réflexion de ceux qui en sauraient peu sur ce sujet et qui souhaiteraient s'y attarder davantage. Personnellement, il m'a permis de « remettre les pendules à l'heure » et de faire le ménage dans tout ce que j'avais entendu jusqu'à maintenant sur la différenciation pédagogique. Pour moi, il ne s'agit pas là d'une mode que je mettrai aux oubliettes lorsque la belle saison sera terminée. C'est plutôt une révélation pour ma pratique

pédagogique et un véritable tournant dans ma conception de l'enseignement, un tournant que j'accepte volontiers d'emprunter et qui va sans aucun doute m'amener très loin, et cela, durant de nombreuses années.

M^{me} Marie-Ève Tibi est enseignante de français en 1^{re} secondaire à l'école Saint-Luc, de la Commission scolaire de Montréal et M. Jean Archambault est professeur agrégé au Département d'administration et fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANDERSON, A. « La différenciation : un regard du côté de l'apprenant », *Vie pédagogique*, n° 130, février-mars 2004, p. 31-34.

ARCHAMBAULT, J. et C. RICHER. « Tenir compte des différences », *Vie pédagogique*, n° 136, septembre-octobre 2005, p. 50-52.

BARRY, A. « Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux », *Vie pédagogique*, n° 130, février-mars 2004, p. 20-24.

BOLDUC, G. et M. VAN NESTE. « La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques », *Vie pédagogique*, n° 123, avril-mai 2002, p. 24-27.

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, p. 17-36.

TOMLINSON, C.A. « Reconciliable differences? Standards-based teaching and differentiation », *Educational Leadership*, n° 58, vol. 1, 2000, p. 10.

¹ Ce texte présente la réflexion d'une enseignante du secondaire sur la différenciation pédagogique. Elle a effectué ce travail, assistée de son professeur, alors qu'elle étudiait en administration de l'éducation.

² Comme le fait remarquer Abdoulaye Barry dans son texte *Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux*, les termes différenciation et diversification sont souvent utilisés de façon univoque alors que la plupart du temps, c'est du premier dont les auteurs veulent parler.

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION PEUVENT CONTRIBUER À AMÉLIORER LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

par Robert Bibeau¹

CHANGER, INNOVER, GRÂCE AUX TECHNOLOGIES « NOUVELLES »

Une façon de changer sa façon d'enseigner consiste à intégrer les technologies numériques à ses activités pédagogiques. Mais il faut se rappeler que **changer, ce n'est pas innover**. Pour qu'il y ait innovation, l'intégration des TIC doit favoriser le développement de l'une ou de plusieurs des pratiques suivantes :

- 1- multiplier les contacts enseignants-élèves en présentiel ou à distance;
- 2- favoriser des attentes élevées de la part des élèves;
- 3- soutenir l'apprentissage réactif, proactif ou interactif;
- 4- faciliter une rétroaction immédiate et efficace;
- 5- améliorer et augmenter le temps d'étude et de lecture;
- 6- encourager les talents diversifiés;
- 7- valoriser la coopération entre les élèves.

Si l'usage des TIC ne favorise pas le développement de l'un ou l'autre de ces principes, alors il y a changement, mais il n'y a pas innovation pédagogique. Alors, comment et avec quels outils informatiques peut-on valoriser le développement de ces pratiques didactiques?

Convenons dès à présent que pour intégrer les technologies en pédagogie, le principal défi n'est pas de multiplier les outils. On ne peut mesurer la réussite de l'intégration au quantum du ratio élèves/ordinateur, non plus qu'à l'aune des vitesses de transmission, **ce qui ne signifie pas que ces variables n'ont aucune importance**. Au contraire, plus il y a d'ordinateurs, plus ils sont branchés à Internet et plus souvent les enseignants les utilisent dans leur pratique quotidienne. Les enseignants qui en ont plus de cinq dans leur classe les utilisent davantage que ceux qui en ont moins que cinq, révèle une étude américaine.

Mais attention! Au Québec, nous disposons d'un ordinateur pour six élèves, ce qui théoriquement devrait permettre un accès de plus de quatre heures par semaine à chaque élève. Pourtant, nos ordinateurs scolaires ne sont utilisés que deux heures par semaine, en moyenne. Dans ce contexte, faut-il ajouter d'autres postes de travail ou mieux utiliser ceux qui sont déjà disponibles?

Aux États-Unis, 84 % des enseignants considèrent que l'utilisation de l'ordinateur et l'accès à Internet sont des moyens d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'introduire de nouvelles ressources dans la formation des élèves. Pourtant, ils ne sont que 26 % à intégrer ces technologies en classe. Il en est de même au Québec; la plupart des enseignants possèdent un ordinateur personnel et l'utilisent fréquemment pour leur travail de préparation de cours, mais plus rarement avec leurs élèves. Une enquête effectuée auprès de 1 200 enseignantes et enseignants, par Grenon et Larose (2006), a démontré que ces derniers ne faisaient qu'une utilisation épisodique des TIC avec les élèves en classe.

Seulement 29 % des enseignants québécois ont eu accès à une formation portant sur les applications pédagogiques de l'ordinateur durant leurs études de premier cycle universitaire². Les résultats des travaux de Karsenti et Larose (2005)³ montrent que quelque 91 % des enseignants se considèrent « bons » à « experts » en ce qui a trait à l'utilisation du traitement de texte [...], plus de 55 % indiquent se sentir « novices » et moins de 1 % se considèrent « experts » dans l'utilisation d'un logiciel de présentation (Power Point, par exemple). En ce qui a trait à la création de pages Web, c'est près de 86 % des répondants qui se considèrent « novices ». Il y a donc encore place pour de la formation technico-pédagogique.

Par contre, Magli et Winikin (2002)⁴ déclarent : « Le rapport aux nouvelles technologies n'est pas une question de **compétence technique**. [...] Les “ **performances** ” des nouvelles technologies à l'école ne sont pas liées à la puissance ou à la sophistication des machines [...] On ne peut s'empêcher de penser qu'il est plus simple de blâmer les machines que l'indigence pédagogique [...] Enfin, et tout est là, les nouvelles technologies à l'école ne seront “ nouvelles ” que si la pédagogie qui les emploie est “ nouvelle ” ou plutôt “ renouvelée ”. »

Est-ce exact que technologie nouvelle signifie pédagogie nouvelle, comme le prétendent Magli et Winikin? Y aurait-il de nobles usages des technologies en pédagogie cohabitant avec des usages anciens, traditionnels et débilissants? C'est peu probable. Ce serait plutôt une question d'évolution, d'étape d'intégration. Les enseignants doivent s'initier à des utilisations simples des technologies avant de s'aventurer dans des usages riches et plus complexes. Il faut maîtriser le traitement de texte avant de se lancer dans un projet de journal interactif grâce à une application de type « blogue ».

De toute façon, pour innover au moyen des technologies, il faut d'abord se préoccuper des élèves et ensuite s'occuper des outils. C'est le fondement d'une vision humaniste et « anthropocentriste » et d'une approche **systemique** de l'innovation en éducation et la base de la **réingénierie de l'école** à l'aide des technologies.

Trop souvent, la mise en œuvre des technologies de l'information se fait sous le signe de l'improvisation. On a cru, et on croit encore parmi les « pionniers », que la diffusion d'une innovation en éducation se fait par **osmose et contagion de proximité**. Cette vision « utopiste » du processus procède ainsi : un enseignant met sur pied un projet innovant faisant appel aux TIC dans sa classe. Spontanément, ses collègues, intrigués par autant d'innovation et envieux d'un tel succès, souhaitent ardemment transformer leur pédagogie, innover et participer à cette réussite éducative. Il suffit de leur transmettre le savoir-faire. La peau de chagrin se dilate et bientôt l'école tout entière est « contaminée » par les technologies nouvelles, chacun souhaitant recevoir des ordinateurs dans sa classe!

Malheureusement, une innovation ne se diffuse pas de cette façon dans le milieu de l'éducation. On en conviendra, cette **stratégie vicariante** n'a pas livré les fruits escomptés. Les quelques milliers d'utilisateurs précoces n'ont pas largement essaimé dans leurs écoles. Les collègues du « pionnier » n'ont pas spontanément souhaité innover, ni chambarder leur pédagogie, ni réaménager leurs cours. Ils n'ont pas d'emblée convenu que la réussite d'un projet d'innovation était due à la technologie, même si cette dernière était très présente dans le projet. À cette vision « spontanéiste » de la diffusion de l'innovation, il faut opposer une **vision et une approche systemique**⁵.

LA VISION SYSTEMIQUE SE DÉCLINE EN QUATRE ÉTAPES

La vision et l'approche systemique pour l'intégration des technologies nouvelles en pédagogie se déclinent en quatre étapes.

Première étape : le système-école est en équilibre fonctionnel. Chacun des acteurs (direction, enseignants, élèves, professionnels) tient son rôle et le système fonctionne normalement. Accomplit-il ainsi correctement sa mission? Si oui, il n'y a pas lieu de le perturber. Sinon, le système-école ne permet pas à l'élève de se former. Il est alors critiqué et contesté et il est temps de le transformer.

Deuxième étape : étant donné les insuffisances du système-école, des innovations perturbatrices, notamment technologiques, sont introduites; elles provoquent des ondes de choc et un déséquilibre systémique.

Troisième étape : le système-école réagit à ce déséquilibre de deux façons :

- a) rejet de la nouveauté, afin de maintenir l'ancien équilibre même précaire et insatisfaisant;
- b) si cette première tactique n'a pas fonctionné, alors le système-école tente d'intégrer la nouveauté, mais en réduisant au maximum son efficacité...

C'est ainsi que les enseignants tentent d'intégrer les technologies, mais en ne changeant rien à leur pratique didactique.

Quatrième étape : si les tactiques de **rejet** ou **d'intégration harmonique** n'ont pas fonctionné, alors le système tente d'assimiler la nouveauté et de recréer un nouvel équilibre systémique. Il y a alors renouvellement des pratiques d'enseignement.

Ces quatre étapes se déroulant séquentiellement, le processus peut être accéléré ou arrêté à tout moment. C'est pourquoi il est si important, quand on introduit une innovation en éducation, de planifier dans la durée, de persévérer et de **maximiser les effets perturbateurs et déséquilibrants**. Tant qu'un nouvel équilibre systémique n'est pas atteint, on peut affirmer que l'établissement est en phase d'intégration, mais pas encore d'assimilation.⁶

L'EFFICACITÉ DES TECHNOLOGIES NOUVELLES POUR ENSEIGNER

Pour que l'équipe-école s'adapte aux changements technologiques, il faut une vision pédagogique fondée sur une écologie de l'école qui s'appuie sur le concept d'environnement technologique d'apprentissage, ce que l'on appelle aussi environnement numérique de travail (ENT). En définissant l'école comme un environnement pédagogique, on la recentre sur l'apprentissage et, partant, sur une utilisation plus rationnelle de ses ressources.

Christian Barrette, analyste à l'Association pour la recherche au collégial (ARC), a compilé un grand nombre de recherches sur l'efficacité des nouvelles technologies pour enseigner et pour apprendre⁷. Barrette conclut que les TIC se révèlent efficaces quand elles s'intègrent à une **didactique diversifiée** qui articule finement les activités d'apprentissage variées et les approches pédagogiques multiples.

Les évidences empiriques, tirées des recherches analysées, indiquent qu'il est possible que les **TIC servent favorablement des approches centrées sur le développement d'habiletés et de compétences (constructivisme en mode interactif), la transmission des connaissances (behaviorisme en mode réactif) ou encore sur la maîtrise consciente d'habiletés cognitives (cognitivism en mode proactif et réflexif)**. Le tableau ci-dessous présente ces trois approches pédagogiques et situe pour chacune la définition de l'apprentissage, de l'apprenant, de l'enseignant et des connaissances et indique les

méthodes d'enseignement et les environnements technologiques d'apprentissage privilégiés.

TROIS APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET TROIS USAGES DIFFÉRENCIÉS DES TIC			
	Empirisme Béhaviorisme	Rationalisme Cognitivism	Humanisme Constructivisme
Définition de l'apprentissage	Changement dans les comportements observables.	Changement dans les manières de penser et de résoudre des problèmes. Conflits cognitifs.	Changement dans les manières de penser, dans les activités de création coopérative. Motivation.
Définition de l'apprenant	Apprentissage réactif. Écoute, regarde, réagit et tente de reproduire.	Apprentissage proactif. Processeur d'information. Traite l'information, processus réflexif, attente élevée.	Apprentissage interactif. Constructeur de savoirs qui amorce un projet et s'autorégule, réflexif, attente élevée.
Rôle de l'enseignant	Transmetteur d'information, de connaissances. Présente, décrit, schématise, planifie et vérifie.	Gestionnaire des apprentissages. Guide, anime, dirige, conseille, explique, met en situation des problèmes, régule, remédie.	Guide, anime, aide, provoque, questionne, organise, propose, suggère, laisse agir et remédie, suggère l'autorégulation.
Statut des connaissances/compétences	Réalité externe objective que l'apprenant doit acquérir-assimiler et reproduire.	Réalité externe que l'apprenant doit intégrer à ses schémas mentaux et réutiliser. Réflexivité.	Réalité externe objective, mais perçue et reconstruite, compétence = savoir agir en mobilisant des ressources
Méthodes d'enseignement	Enseignement de groupe explicite, pratique répétée, rétroaction immédiate, temps d'étude prolongé, contacts fréquents.	Enseignement individualisé, différencié, stratégique, démarche déductive – inductive, temps d'étude, contacts fréquents.	Enseignement vicariant stratégique, différencié, par projets, démarche inductive-déductive, contacts moins fréquents, valorisation de la coopération.
Environnements technologiques d'apprentissage	Exerciceurs , tutoriels , jeux , compétence TIC , pages Web, portfolio , mots cachés , Net-quiz	Simulations , robotique , résolution de problèmes , programmation , création d' une page Web , DAO , expériences , portfolio , géométrie , laboratoire virtuel , cyberquêtes .	Logiciels outils, tableur , film à la demande, plate-forme édition , portfolio , journal , télécorrespondance , jumelage , reportage , photo-roman , cyberquêtes , blogue .

[\[http://www.robertbibeau.ca/belgique.html#4\]](http://www.robertbibeau.ca/belgique.html#4)

L'examen des projets concrets d'utilisation des environnements technologiques en classe (situations d'apprentissage et logiciels) démontre que ces dispositifs technologiques d'apprentissage se regroupent en trois familles :

- dispositifs induisant l'apprentissage de performances (behaviorisme, réactif);
- dispositifs sollicitant la métacognition (cognitivism, proactif-réflexif);
- dispositifs soutenant l'apprentissage collaboratif (constructivisme, interactif et autorégulation).

La leçon d'efficacité de la compilation des différentes recherches examinées par Barrette tient donc en ce qui suit⁸; se sont révélés efficaces, les dispositifs d'apprentissage (approches, méthodes, activités, situations d'apprentissage, outils

numériques) :

- induisant l'apprentissage de performances (explicite) et recourant à des outils adaptatifs et différenciés d'exercices répétés, comme **les exercices, les tutoriels, les jeux éducatifs, ou les animations**, utilisés surtout en **classe ou au laboratoire informatique**;
- sollicitant la métacognition et recourant à des outils comme **les tutoriels, la géométrie dynamique, les démonstrateurs, les simulateurs, la programmation, la robotique, les dessins ou les portfolios**, dans des activités individuelles pouvant **déborder de la classe ou du laboratoire**;
- soutenant l'apprentissage **collaboratif** avec des outils comme les **environnements virtuels** de formation, **les wikis, les blogs, les courriels, les forums et les plateformes de formation**, qui soutiennent des **communautés actives d'échange** et de coopération surtout en **dehors de la classe ou du laboratoire informatique**.

Les TIC favorisent-elles naturellement, comme les « pionniers » le prétendent, la coopération et le partage des découvertes et des savoirs? Pas nécessairement. Il est vrai qu'elles facilitent la **communication. La communication est une condition nécessaire, mais non suffisante de la coopération**. Pour que les TIC améliorent la coopération, il faut une approche pédagogique coopérative, des **activités pédagogiques qui initient l'échange et encouragent la collaboration**. La coopération est une excellente stratégie d'apprentissage. Apprendre est un acte social, un agir individuel qui se déroule au milieu d'une collectivité, parmi et avec cette collectivité. Pour favoriser la coopération, il faut valoriser la collaboration et contrer la compétition, décourager l'individualisme et combattre l'égoïsme, même avec les TIC. **Il faut tout un village pour éduquer un enfant... muni d'un ordinateur.**

L'EFFICACITÉ DES TECHNOLOGIES NOUVELLES POUR APPRENDRE

Les tenants de chacune des approches pédagogiques en conviendront, l'élève ne peut apprendre et développer ses compétences que s'il est motivé à apprendre et s'il fait l'effort de comprendre et de réaliser les activités qui lui sont proposées. Alors, pourquoi s'efforcer d'introduire ces ordinateurs coûteux et encombrants dans la classe si ce n'est pas pour accroître la motivation et soutenir l'effort des élèves?

Dans certains contextes, les TIC deviennent des « partenaires intellectuels » et offrent des outils cognitifs extrêmement puissants, mais **l'intégration des technologies peut-elle assurer pour autant de meilleurs résultats scolaires aux élèves?** Comme nous l'avons indiqué précédemment, de nombreux facteurs, notamment **l'approche pédagogique privilégiée dans chaque contexte particulier** et la façon dont la technologie est mise en œuvre dans la classe jouent un rôle crucial pour obtenir ces résultats.

Le Centre de recherche CARET (Bill et Melinda Gates Foundation) a comparé des centaines de recherches américaines mesurant les effets sur les élèves et leurs apprentissages de l'utilisation des TIC à l'école⁹. Il semble, selon Barrette qui commente l'étude du Centre CARET, qu'à certaines conditions, l'usage des TIC améliore les résultats scolaires des élèves.

1. La technologie **améliore les résultats scolaires** quand le dispositif d'enseignement :
 - 1.1 soutient directement les objectifs du programme d'études qui sont **évalués**;

- 1.2 offre aux élèves des possibilités de **collaboration**;
- 1.3 **s'ajuste aux capacités de l'élève** et à son expérience antérieure et fournit une rétroaction au sujet de ses résultats et progrès dans l'application;
- 1.4 s'intègre aux activités pédagogiques courantes;
- 1.5 présente aux élèves des moyens de conception et de mise en place de projets qui dépassent le contenu du programme d'études;
- 1.6 est utilisé dans des établissements qui soutiennent l'utilisation de la technologie.

2) La technologie permet le **développement des opérations cognitives d'ordre supérieur** quand :

- 2.1 on enseigne aux élèves à **appliquer le processus de la résolution de problèmes** et qu'on leur donne des occasions d'utiliser la technologie pour la recherche de solutions;
- 2.2 les élèves travaillent dans des **communautés d'apprentissage** à l'aide des technologies pour **résoudre des problèmes**;
- 2.3 les élèves emploient des outils de présentation et de communication pour traiter, présenter, éditer et partager des résultats de recherches.

3) La technologie **améliore la motivation et l'intérêt** quand les élèves emploient des :

- 3.1 applications informatiques qui **adaptent les problèmes et ajustent les tâches** pour maximiser leur expérience de réussite;
- 3.2 applications pour **produire, présenter et partager** le travail avec des pairs;
- 3.3 applications ludiques pour développer des habiletés et des connaissances de base.

LA « RECETTE » POUR UNE IMPLANTATION RÉUSSIE DES TECHNOLOGIES

Déjà en 1987, les « pionniers » de l'intégration des technologies en pédagogie avaient découvert la « recette » pour une implantation réussie¹⁰. La voici :

INGRÉDIENTS

1. Une **volonté politique** affirmée qui conforte les gestionnaires locaux dans leurs efforts et leur **soutien** « indéfectible » aux enseignants.
2. Des **ressources financières** importantes et annuellement assurées pour plusieurs années, conditions d'une planification de longue durée.
3. Des **ordinateurs** nombreux, performants, fiables, accessibles, **branchés** en réseau et reliés à Internet pour la télécoopération et les communautés d'apprentissage.
4. Des **applications** puissantes, stables, dédiées, faciles d'emploi, conviviales et qui offrent l'accès à des **contenus** et à des **ressources numériques** de qualité, parfaitement intégrés aux disciplines.
5. De l'**information** et du **soutien** en bonne quantité et selon un flux **constant et régulier**.
6. Un **plan systémique** d'intégration qui soit le fruit d'une heureuse complicité entre les partenaires de l'éducation (enseignantes et enseignants, direction, conseillères et conseillers pédagogiques et responsables technologiques)¹¹.
7. Du **temps** pour les enseignants, du temps pour la **réflexion**, pour la **formation** et pour la **planification** de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) authentiques, contextualisées et conformes aux visées du programme de formation¹².

PRÉPARATION

Chacun de ces ingrédients doit être disponible en bonne quantité et mélangé dans des proportions qui respectent **l'autonomie régionale** (commission scolaire) ainsi que la sensibilité des **acteurs locaux** (écoles).¹³ Selon le stade où se situe l'école, les besoins en **ressources**, en **formation** et en **soutien** peuvent varier. C'est le premier élément à considérer lors d'une implantation contextualisée.

TRUCS ET ASTUCES

Cette « recette », connue en 1987 et reprise en 1997, est rééditée en 2007 pour que chacun se souvienne que **le monde des technologies n'est pas apparu aujourd'hui et ne disparaîtra pas avec lui**. Pour ce qui est de sa diffusion en éducation, on observe un monde de différenciation.

Toutefois, nulle part les ressources ne suffiront à contenter les plus pressés. Deux forces tangentielles entravent cette marche forcée vers les **TIC partout, pour tout et pour tous, du moins en société industrialisée**¹⁴. D'abord, les ressources humaines et financières sont rares et doivent être partagées entre de multiples priorités. Plus d'argent pour engager des enseignants ou pour acheter des équipements?

Il y a ensuite la résistance au changement. Partout en Occident, les systèmes scolaires sont ébranlés – remis en question – et devant cette insécurité, les cadres scolaires et les enseignants déconcertés ne veulent plus être perturbés, bousculés. L'enseignant des temps présents est un homme-orchestre fatigué et l'accroissement de ses tâches entame sa **résilience** et

contribue à le décourager. Les TIC peuvent-elles alléger ces tâches? Oui, à long terme, assurément.

M. Robert Bibeau est chargé de mission en technologie nouvelle à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

¹ Robert.bibeau@mels.gouv.qc.ca

Une présentation de ce texte est disponible à l'adresse : [<http://www.robertbibeau.ca/belgique.html>]

- ² F. LAROSE, V. GRENON et S. PALM, 2004, p. 10, [<http://www3.educ.usherbrooke.ca/crie/enligne/diffusion.htm>]
- ³ T. KARSENTI et F. LAROSE, *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- ⁴ R. MAGLI et Y. WINIKIN, « Changement dans le rapport au savoir et au pouvoir : une approche ethnographique des TICE à l'école », dans R. GUIR, *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, de Boeck, 2002, p. 63-75.
- ⁵ R. BIBEAU, *Ainsi parlait Vénitia*, Montréal, 2001, [<http://www.robertbibeau.ca/venitia.html>]
- ⁶ J. BASQUE, *Stratégies d'intégration des technologies de l'information et des communications à l'école*, Montréal, 1996, [<http://www.robertbibeau.ca/strategi.htm>]
- ⁷ C. BARRETTE, « Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage », *Bulletin Clic*, n° 57, mars 2005, [<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1060>]
- ⁸ C. BARRETTE, « Réussir l'intégration pédagogique des TIC », *Bulletin Clic*, n° 63, janvier 2007, [<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2020>]
- ⁹ Center for Applied Research in Educational Technologies (CARET), « Questions and Answers », [<http://caret.iste.org/index.cfm?fuseaction=topics>], consulté en février 2007.
- ¹⁰ R. BIBEAU, *La « recette » pour l'intégration des TIC en éducation*, Montréal, 2007, [<http://www.robertbibeau.ca/integration.html>]
- ¹¹ COLLABORATION, Montréal, Édition EICEM, 1997, [<http://www.robertbibeau.ca/ecole.html>]
- ¹² R. BIBEAU, « Des situations d'apprentissage et d'évaluation sur Internet », *Revue de l'EPI*, décembre 2006, [<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0701a.htm>]
- ¹³ R. BIBEAU, « Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration », *Revue de l'EPI*, octobre 2005, [<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>]
- ¹⁴ R. BIBEAU, « Vous avez dit société numérique du savoir? », *Vie pédagogique*, n° 140, septembre-octobre 2006, p. 45-47, [http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/140/vp140_45-47.pdf]

LA PRÉVENTION, ÇA S'APPREND!

par Francine Payette

Au Québec, 520 000 jeunes de moins de 25 ans sont sur le marché du travail. Ils sont impliqués dans une fois et demie plus d'accidents que leurs aînés. Près de 24 000 se blessent au travail, à raison d'une moyenne de 66 accidents par jour, une amputation chaque semaine, un décès par mois et 1 000 atteintes permanentes par année. Les jeunes âgés de 19 ans ou moins représentent 30 % des jeunes accidentés.¹

Devant l'exposé de cette situation dramatique, l'école ne peut ignorer l'importance de sa mission de qualification et l'obligation qui lui incombe d'améliorer la formation des jeunes à la santé et à la sécurité au travail. Les statistiques nous démontrent que, même avant la fin de leur parcours scolaire, une grande partie de nos jeunes sont déjà sur le marché du travail. Ils y arrivent tôt et ils sont particulièrement à risque. Il y a donc un effort supplémentaire à faire pour qu'ils développent une démarche de prévention qui leur permettra de travailler pour profiter de la vie, mais pas au risque de la perdre.

Le Programme de formation de l'école québécoise a déterminé cinq domaines généraux de formation qui sont des enjeux sociaux si importants que leur traitement dépasse l'approche uniquement disciplinaire. L'intention éducative retenue par l'école pour chacun des cinq domaines définit le profil du citoyen en formation. Les cinq intentions éducatives ouvrent la porte à une collaboration entre l'école et la communauté, afin de préparer le jeune qui est appelé à devenir un citoyen actif et responsable dans une société en constant changement. Il devra pouvoir s'y insérer, comme travailleur ou employeur, et participer à sa construction, tout en sauvegardant son intégrité physique et psychologique.

Ainsi, dans le domaine général de la santé et du bien-être, le jeune est amené à devenir responsable de l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de sa santé, de son bien-être, de sa sécurité et de sa sexualité. Cette intention éducative est poursuivie par tous les intervenants scolaires, du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Elle est de plus partagée par le Secrétariat à la jeunesse (SAJ), qui assure le suivi des demandes faites par les jeunes lors du Sommet de la jeunesse qui a eu lieu en 2000. Le Secrétariat a mis en place une stratégie pour que les jeunes soient engagés dans leur réussite et pour la période de 2006 à 2009, l'insertion professionnelle réussie est l'une des cinq orientations qu'il s'est données. La mesure visant à améliorer la formation à la santé et à la sécurité au travail a amené le SAJ à mettre sur pied un comité de représentants du patronat et du monde syndical ainsi que des représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et de l'Institut de recherche en santé et sécurité du travail pour élaborer un plan d'action. Le MELS et la CSST collaborent étroitement pour réaliser un coffre à outils pour soutenir le personnel scolaire et préparer un plan d'intervention que doit valider le comité de la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST).

Cette démarche rassembleuse dans laquelle tous les intervenants doivent travailler ensemble est soutenue par une étroite collaboration entre la Direction de la formation générale des jeunes (DGFJ) du MELS et par le volet jeunesse de la CSST.

Sous le patronage du Secrétariat à la jeunesse et du bureau du sous-ministre du MELS, un plan d'intervention sera mis en œuvre dès septembre 2008.

Le Programme de formation de l'école québécoise a servi d'assise au plan d'intervention qui repose sur une étroite alliance entre l'expertise développée par la CSST et l'outil intégrateur qu'est le programme de formation. L'approche par compétence

et les intentions affirmées dans le programme permettent une ouverture à la collaboration et une intégration des éléments les plus pertinents.

L'expertise développée par la CSST et par l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité au travail (IRSST) nous apprend que pour devenir responsable de sa santé et de sa sécurité, l'élève doit devenir conscient des risques qu'il rencontre ou qu'il contribue à créer pour lui-même et pour les autres. En somme, il doit développer une démarche de prévention :

- en détectant, en anticipant et en évaluant les risques;
- en supprimant ou en corrigeant les risques;
- en assurant la permanence des correctifs;
- en exerçant son droit d'être informé, de participer ou de refuser;
- en respectant ses obligations.

Les différents risques sont regroupés en six catégories : chimiques, physiques, biologiques, ergonomiques, psychosociaux et ceux liés à la sécurité.

Tous les domaines disciplinaires peuvent fournir aux élèves des occasions de comprendre ces divers risques ainsi que d'apprendre à détecter, anticiper ou évaluer chacun d'eux. Un certain nombre de situations d'apprentissage et d'évaluation sont en développement et présenteront aux élèves des défis qui les amèneront à développer une démarche de prévention. Des ressources documentaires identifiées et mises à jour par la CSST seront disponibles pour soutenir les élèves et les enseignants. De plus, la connaissance des obligations des employeurs autant que celles des travailleurs fera l'objet des contenus associés à certaines situations d'apprentissage.

Cette collaboration entre le MELS et la CSST permettra une meilleure utilisation par le réseau des ressources documentaires en SST. Le réseau scolaire a pu faire connaître davantage ses besoins en matière de documentation et l'organisme expert y a répondu de façon très précise. C'est une collaboration qui s'amorce et qui s'annonce très fertile, particulièrement en ce qui concerne les programmes des parcours axés sur l'emploi.

Ces efforts conjugués permettront sans doute aux jeunes qui abordent le monde du travail d'exercer de façon sécuritaire les activités qui feront d'eux des citoyens actifs.

M^{me} Francine Payette est consultante en éducation.

¹ Ces statistiques sont tirées du site www.csst.qc.ca/jeunes, plan d'action jeunesse 2007.

LES RÉFORMES AU QUÉBEC, D'HIER À AUJOURD'HUI : UNE SYMPHONIE INACHEVÉE

par Jean Denommé et Marc St-Pierre

Collaboration à la rédaction, Guy Lusignan

LES RÉFORMES SCOLAIRES AU QUÉBEC : L'OBJET D'UNE CONFÉRENCE

Dans le cadre de la 20^e Rencontre nationale, qui a eu lieu à Québec le 7 mai 2007, les conférenciers Jean Denommé et Marc St-Pierre ont présenté un aperçu des différentes réformes en éducation au Québec, avec l'intention bien nette de démontrer que la réforme actuelle est en continuité avec toutes les réformes précédentes et qu'elle annonce, dans un avenir indéterminé, une autre réforme. En outre, en ayant à l'esprit ce que Edgar Morin écrivait sur l'éducation, à savoir qu'elle « nous a appris à séparer, compartimenter, isoler et non à relier les connaissances », avec pour conséquence que « l'ensemble de celles-ci constitue un puzzle inintelligible »¹, Marc St-Pierre dira, en paraphrasant ce que M. Morin affirmait concernant les disciplines, que l'objectif de l'éducation est de rendre *visibles* et *explicites* « les interactions, les rétroactions et les contextes qui se trouvent dans les *no man's land* » entre les réformes. Ainsi, les grands enjeux et les finalités poursuivies par chaque réforme cesseront d'apparaître comme une action ponctuelle, venue de nulle part, sans lien avec les précédentes ou celles à venir.

RÉFORMES SCOLAIRES ET PRÉPARATION DES JEUNES À LA SOCIÉTÉ DE DEMAIN

Pour les deux conférenciers, il est important que les parents, les élèves et les intervenants du milieu scolaire aient conscience que les réformes dans le monde de l'éducation font partie de l'histoire de chacun, comme de l'histoire des sociétés, dans la mesure où elles ont comme objectif de préparer les jeunes d'aujourd'hui à la société de demain.

Ce « panorama impressionniste des réformes des 50 dernières années », pour utiliser l'expression des conférenciers, se voulait une invitation aux éducateurs à travailler sur leur propre mémoire. Parce que, disait Marc St-Pierre, « (...) nous, les éducateurs, avons aussi une histoire. Et l'histoire, c'est plus que des dates figées sur une ligne du temps. L'histoire est aussi faite d'allers-retours fréquents, d'avancées, de replis et de détours. L'histoire d'une collectivité et de son système d'éducation est un outil de régulation puissant pour adapter nos actions d'aujourd'hui et leur donner tout leur sens. Prendre le temps de s'arrêter et d'y revenir, c'est installer des boucles de rétroaction entre ce que Jacques Grand'Maison appelle l'*expérience*, l'*actualité* et le *projet* ».

UNE DÉCLARATION D'ÉMILE DURKHEIM SUR LA NÉCESSITÉ DES RÉFORMES

On le verra plus loin, les réformes scolaires ne sont pas isolées. Elles se réalisent bien souvent en même temps que d'autres réformes initiées dans d'autres pays. Les auteurs, en début de conférence, citent une déclaration d'Émile Durkheim datant de 1904, concernant l'enseignement secondaire en France, et qui peut s'appliquer à toutes les réformes : « L'enseignement secondaire traverse depuis plus d'un demi-siècle une crise grave qui n'est pas encore, il s'en faut, parvenue à son dénouement. Tout le monde sent qu'il ne peut pas rester ce qu'il est, mais sans qu'on voie encore avec clarté ce qu'il est appelé à devenir. De là, toutes ces réformes qui se succèdent périodiquement, qui se complètent, se corrigent, parfois aussi se contredisent les unes les autres; elles attestent à la fois les difficultés et l'urgence du problème. La question, d'ailleurs,

n'est pas spéciale à notre pays. Il n'est pas de grand État où elle ne soit posée et dans des termes presque identiques. Partout, pédagogues et hommes d'État ont conscience que les changements survenus dans la structure des sociétés contemporaines, dans leur économie interne comme dans leurs relations extérieures, nécessitent des transformations parallèles et non moins profondes de leurs systèmes éducatifs. (...) Il faut que ce grand travail de réflexion et de réorganisation, qui s'impose, soit l'œuvre même du corps qui est appelé à se faire et à se réorganiser. On ne décrète pas l'idéal; il faut qu'il soit compris, aimé, voulu par ceux dont c'est le devoir de le réaliser. Ainsi, il n'y a rien de plus urgent que d'aider les enseignants de nos écoles à se faire collectivement une opinion sur ce que doit devenir l'enseignement dont ils ont la responsabilité, les fins qu'il doit poursuivre, les méthodes qu'il doit employer. Or, pour cela, il n'y a pas d'autres moyens que de les mettre en présence des questions qui se posent et des raisons pour lesquelles elles se posent; que de leur mettre dans les mains tous les éléments d'information qui puissent les aider à résoudre ces problèmes, que de guider leurs réflexions. Et c'est d'ailleurs à cette condition qu'il sera possible de réveiller, sans aucun procédé artificiel, la vie un peu languissante de notre enseignement². »

NÉCESSITÉ DES RÉFORMES, RÔLE DE L'ÉTAT ET DES ENSEIGNANTS ET PERSPECTIVE INTERNATIONALE

Cette déclaration de Durkheim met en évidence quatre éléments principaux : le rôle de l'État dans les réformes scolaires, la nécessité de rénover les systèmes éducatifs pour les adapter aux changements futurs, la prise de conscience que les réformes s'inscrivent à l'intérieur d'une mouvance internationale et le rôle incontournable que doivent tenir ceux et celles qui font l'école au quotidien, les enseignants eux-mêmes. La référence à l'importance du rôle de l'État et des enseignants dans les réformes scolaires sera reprise de différentes manières durant les réformes que le Québec connaîtra à partir des années 60. En voici quelques exemples :

DE JACQUES-YVAN MORIN À PAULINE MAROIS

Dans la présentation de *L'école québécoise*³, document connu aussi sous le nom de Livre orange, publié en 1979, le ministre de l'Éducation de l'époque, Jacques-Yvan Morin, déclare : « Il convient dans ce cas de rappeler que, depuis la réforme scolaire des années soixante, le gouvernement du Québec s'est assigné une mission à laquelle il n'entend pas déroger. Il lui revient de déterminer les objectifs majeurs du système scolaire et de choisir les moyens propres à garantir la qualité de l'éducation sur l'ensemble du territoire québécois. » (p. 12) Quant au rôle primordial des enseignants, le ministre affirme : « Nous sommes, en outre, redevables de cet énoncé de politique avant tout à ceux qui vivent le quotidien de l'école. Les mesures que préconise ce document veulent traduire le plus fidèlement possible leur réflexion, leur expérience et l'espoir qu'ils mettent dans le renouveau de l'école. (...) Il nous faudra en tout état de cause compter sur leur collaboration au moment de procéder sur le terrain à ce renouvellement de l'école qu'ils appellent de leurs vœux. » (p. 13) Dans *l'École, tout un programme*⁴, la ministre de l'éducation, Pauline Marois fera clairement allusion au fait que la réforme qu'elle propose n'est pas un acte isolé, mais s'inscrit dans un vaste mouvement international : « Les choix que traduit cet énoncé de politique sont conformes (...) aux attentes de la population à l'endroit de l'école. (...) En outre, ces choix correspondent pour l'essentiel à ceux que font présentement la plupart des pays occidentaux en matière de contenus d'enseignement, mais ils tiennent compte de notre contexte culturel propre. » (p. 3) Quant au rôle important des enseignants, elle y fera allusion en écrivant : « C'est donc *Tout un programme* que je propose pour les élèves et pour l'école. Le personnel enseignant est sur la première ligne des changements attendus. » (p. 4) Aussi, dans *Réaffirmer l'école*⁵, les auteurs du rapport précisent : « Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE étudie depuis dix ans les réformes des programmes

d'études entreprises dans les différents pays membres. Ce fait montre l'intérêt porté actuellement par beaucoup de pays à la réforme des curriculums d'études de l'enseignement primaire et secondaire. » (p. 13) Quant à la nécessaire obligation de rénover les curriculums, on peut lire dans le même document : « La vitalité et la prospérité économique ne dépendent plus désormais de la possession de matières premières. Dans la nouvelle compétition internationale, ce sont les savoirs, les découvertes scientifiques et technologiques qui redistribuent les cartes de la richesse et de la puissance. L'accroissement exponentiel des connaissances, la rapidité de leur renouvellement, l'explosion des innovations technologiques mettent en place « une société du savoir. » Pour y vivre avec aisance, il faudra maîtriser plus de savoirs et être capable de maîtriser continuellement des savoirs nouveaux. » (p. 13-14)

Comme on peut le constater, depuis le début du vingtième siècle, il y a une constante dans le discours concernant le rôle de l'État, l'importance des enseignants et la nécessité **de rénover les systèmes éducatifs dans une perspective internationale.**

LE MODÈLE DES CHANGEMENTS EST CHAQUE FOIS LE MÊME

Mais comment cela s'est-il actualisé au Québec depuis le début des années 60? Jean Denommé et Marc St-Pierre rapportent les propos de Jean-Pierre Proulx⁶, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, pour qui « le modèle de changement a été en gros chaque fois le même. Il débute par une période de fortes contestations sociales. S'ensuit la mise sur pied d'un organisme ou d'un mécanisme de consultation pour canaliser et trier les revendications sociales. Le gouvernement décide alors des orientations à suivre, puis entreprend une réforme. Mais la mise en œuvre de la réforme n'est pas encore terminée quand s'amorce et s'intensifie une nouvelle vague de mécontentement et de revendications contradictoires : au même moment, les uns se plaignent que la réforme est improvisée ou va trop vite, les autres clament que l'école est « en crise », ce qui provoque évidemment un sentiment d'urgence contradictoire avec le premier constat » (p. 6). Par la suite, les deux conférenciers brossent un rapide historique en tenant compte des quatre grands cycles des réformes au Québec proposés par Jean-Pierre Proulx et font ressortir les similitudes que l'on retrouve dans les propos que l'on tient à chacune de ces périodes.

LES QUATRE GRANDS MOUVEMENTS DE LA RÉFORME

Les quatre grands mouvements des réformes scolaires au Québec s'échelonnent, pour le premier, de 1953 à 1974, le deuxième, de 1970 à 1986, le troisième, de 1984 à 2006 et le quatrième, qui a débuté en 2000. Pour les besoins de l'article, seuls les trois premiers cycles seront visités, puisque le quatrième est actuellement en cours. Voyons maintenant les faits importants de chacun de ces trois premiers cycles.

LES FAITS SAILLANTS DE CETTE PÉRIODE

LE PREMIER MOUVEMENT (1953-1974)

La création de la commission Tremblay sur les problèmes constitutionnels (1953); les recherches de l'École de pédagogie et d'orientation sur la persévérance scolaire (1955); la refonte des cours primaires complémentaire et supérieur et l'organisation de l'enseignement secondaire en sections (1956); *Les insolences du frère Untel* (1960); la Grande Charte de l'éducation et la commission Parent (1961-1966); la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation (1964);

l'adoption du règlement n° 1 (1965); l'opération 55+9 (1965); la création de l'Université du Québec (1968); la réforme des programmes : l'approche des programmes-cadres (1966-1974).

UNE QUERELLE FÉDÉRALE-PROVINCIALE

▪ La commission Tremblay (1953)

C'est à partir d'un affrontement fédéral-provincial sur le financement des universités que Louis-Philippe Audet⁷ situe le point de départ de la réforme scolaire de cette période; il rappelle qu'en « avril 1949, le gouvernement fédéral crée la Commission sur l'avancement des arts, lettres et sciences au Canada, dite la commission Massey, du nom de son président Vincent Massey » (p. 9), qui recommande dans son rapport déposé en 1951 de subventionner les universités canadiennes. Si, de 1951 à 1953, le gouvernement de l'Union nationale permit aux universités québécoises de toucher leur quote-part, Maurice Duplessis leur interdit en 1953 et institua la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, présidée par le juge Thomas Tremblay. Après le dépôt du rapport en 1956, Duplessis déclara que « le gouvernement de l'Union nationale ne permettrait jamais au gouvernement fédéral de verser des octrois aux universités québécoises » (p. 11), car « seules les provinces possèdent des droits en matière éducative. » (p. 10)

Ce qui est surtout important de retenir, dans le cadre de cet article, fut que la création de la commission Tremblay reçut 250 mémoires, dont 140 concernant le système scolaire, lequel « fut violemment attaqué et remis en question (...) ». Ces mémoires « abordaient un aspect ou un autre de la réforme scolaire considérée comme urgente » (p. 12). Paul Gérin-Lajoie, qui sera nommé ministre de l'Éducation quelques années plus tard, y présenta lui-même un mémoire au nom de la Fédération des collèges classiques.

REFONTE DES COURS PRIMAIRES COMPLÉMENTAIRE ET SUPÉRIEUR ET LES CRITIQUES QU'ELLE SUSCITE

Parallèlement à ces prises de position politiques, des transformations eurent lieu dans le système scolaire. Par exemple, en 1956, il y eut une refonte des cours primaires complémentaire et supérieur pour former le cours secondaire public et son organisation en sections : commercial, général, sciences-lettres, sciences-mathématiques, classique, agricole, industriel, arts ménagers, etc.

LA REFONTE DES PROGRAMMES CRITIQUÉE PAR LE FRÈRE UNTEL

Cette refonte fut critiquée sérieusement. Pour mémoire, rappelons l'une des critiques les plus percutantes de l'époque, publiée d'abord dans des articles parus dans le journal *Le Devoir*. Ces articles furent par la suite réunis dans un volume, *Les Insolences du Frère Untel*⁸, qui parut en 1960 et qui eut l'effet d'une véritable bombe. Concernant le cours secondaire public, on y trouvait les critiques suivantes : « Un fruit typique de l'incompétence et de l'irresponsabilité de notre système d'éducation, c'est le cours secondaire public. Tout a été improvisé : les programmes, les manuels, les professeurs. L'opinion réclamait un cours secondaire public. On lui a vendu l'étiquette, mais l'étiquette était collée sur une bouteille vide. » (p. 27) « Les éducateurs du cours secondaire public vivent en plein cauchemar; ils sont sous la constante menace de changements de programme. » (p. 28) « La crise de tout enseignement, et particulièrement de l'enseignement québécois, c'est une crise d'enseignants. Les enseignants ne savent rien. Et ils le savent mal. » (p. 33)

LE RAPPORT PARENT

En mars 1961, le gouvernement libéral de Jean Lesage institue la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et en confie la présidence à Mgr Alphonse-Marie Parent, alors directeur de l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval. Son mandat portait « sur l'organisation et le financement de l'enseignement⁹ » (p. 6). Les études effectuées par cette commission s'échelonnèrent de 1961 à 1966. Elles furent réunies, ainsi que les recommandations, dans un rapport en cinq volumes (dit le rapport Parent) publiés entre 1963 et 1966. Ce rapport fut sans contredit l'un des éléments essentiels de la Révolution tranquille. Selon Guy Rocher, il a « initié une des réalisations les plus marquantes de cette période de l'histoire du Québec, la réforme de l'ensemble du système de l'éducation¹⁰ » et principalement « la démocratisation de l'accès à tous les niveaux de l'enseignement¹¹ ». Mgr Alphonse-Marie Parent écrira en 1964¹² que le mouvement de rénovation que doit entreprendre le Québec n'est pas un acte isolé : « La crise de l'enseignement est universelle. Partout sont remises en question les structures administratives et pédagogiques. Partout se préparent ou s'appliquent des réformes plus ou moins radicales. »

Découlent de la commission Parent, entre autres choses, la création du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, des cégeps, des polyvalentes et de l'Université du Québec en 1968, sans oublier, bien entendu, l'Opération 55, qui amena en fait la création de 64 commissions scolaires régionales (55 étaient catholiques et 9, protestantes), dont le mandat était d'organiser l'enseignement secondaire sur tout le territoire du Québec.

DES EXTRAITS DU RAPPORT PARENT ENCORE D'ACTUALITÉ

Des extraits du rapport Parent retenus par Jean Denommé et Marc St-Pierre sont encore d'actualité. Par exemple, concernant la façon de faire apprendre : « Tout est dans la manière, dans la méthode. Enseigner dans le style qui a été imposé à nos écoles élémentaires par les conditions qu'on leur a faites, c'était être réduit à faire accumuler et retenir des connaissances, de façon à mettre toutes les chances du côté de l'élève pour le moment de l'examen. Ce souci de rendement avait (...) priorité sur la préoccupation de faire comprendre, de mettre l'intelligence en activité. Il fallait avancer, il fallait courir; il n'était pas question d'approfondir. On ne laissait pas l'élève chercher, tâtonner. On lui faisait absorber du tout cuit (...) Recette sûre pour tuer la curiosité intellectuelle, pour atrophier l'esprit, pour engendrer la passivité, pour orienter les jeunes vers la rue¹³. »

Un peu plus loin dans le même rapport¹⁴, les commissaires proposent qu'il y ait en quelque sorte une promotion par cycle. « Nous proposons qu'il n'y ait qu'un seul programme, mais qu'il soit traité différemment selon les groupes. Étant donné la diversité des causes qui peuvent influencer le rythme de travail de l'élève et étant donné qu'un enseignement approprié pourra corriger la situation dans plusieurs cas, il devra demeurer possible, pour un enfant, de commencer son cours élémentaire à un rythme donné et de passer à un autre rythme en cours de route, ou encore de suivre un rythme dans un sujet et un autre rythme dans un autre sujet. Cette souplesse devient plus grande encore si, comme nous l'avons suggéré plus haut, les maîtres savent faire équipe pour se distribuer et se redistribuer les élèves en fonction des besoins et de l'évolution de ceux-ci. L'année-degré est une conception artificielle et abstraite qu'il faut mettre de côté aussi souvent que l'impose le progrès de l'écolier. »

DES RÉACTIONS CONTRADICTOIRES AU NOUVEAU PÉDAGOGIQUE DÉCOULANT DU RAPPORT PARENT

Tous les chambardements apportés au système scolaire du Québec n'étaient pas sans soulever bien des opinions contradictoires. Par exemple, comme le rapporte Louis-Philippe Audet¹⁵, le journaliste Gilles Gariépy, du journal Le Devoir,

parlait en décembre 1967 de « progrès évident sur tous les fronts », tandis que dans le même journal en avril 1968, Michel Brunet écrivait que la réforme scolaire était « une entreprise mal conçue, mal engagée et mal réalisée¹⁶ ».

MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES-CADRES

Finalement, mentionnons que l'une des conséquences importantes de la commission Parent fut la refonte des programmes et la mise en place des programmes-cadres, qui seront ensuite remplacés au cours des années 1980 par les programmes par objectifs. Comme on peut le constater, cette période de 1953 à 1974 fut effervescente pour le système scolaire québécois ainsi que pour toute la société, dans la mesure où l'accessibilité à l'éducation fut généralisée à toute la population jusqu'aux études supérieures.

LE DEUXIÈME MOUVEMENT (1970-1986)

LES FAITS SAILLANTS DE CETTE PÉRIODE

La parution de *L'activité éducative*, du Conseil supérieur de l'éducation (1970); la contestation de l'école secondaire (1973-1975) et le rapport Poly (1974); la publication des articles *Le drame de l'enseignement du français*, dans *La Presse* (1975); le rapport Copex concernant les services aux élèves en difficulté; la consultation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire (1977); le Livre blanc sur le développement culturel (1978); le Livre orange : *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (1979); la réforme des programmes : l'approche par objectifs (1979-1988); le Livre blanc sur l'éducation : *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* (1982); la reconnaissance progressive de « l'effet-école » et des relations entre l'école et la communauté.

ÉTUDE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT DES ÉCOLES SECONDAIRES PAR LE GROUPE POLY

Cette deuxième période ne fut pas moins importante pour le système scolaire québécois. Par exemple, l'école secondaire fut vertement critiquée par plusieurs intervenants du milieu scolaire et le ministère de l'Éducation mit en place, en juin 1972, « une équipe de travail (le groupe Poly) chargée de l'étude de l'organisation et du fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes¹⁷. » (p. 3), qui consulta « plus de 200 personnes (directeurs généraux de commissions scolaires et personnel à la direction des écoles » (p. iii). Le groupe de travail arriva à la conclusion que « la situation de l'organisation et du fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes décrite et analysée dans leur rapport [était] assez sombre sous plusieurs aspects » (p. 301) et après avoir énuméré un certain nombre de carences, proposait une liste de 35 recommandations « pour réorienter cette institution encore très jeune qu'est l'école secondaire polyvalente vers la réalisation des objectifs qui ont présidé à son implantation » (p. 302).

LE DRAME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Tout aussi critique, la société en général eut tôt fait de relever de nombreuses carences dans la formation des jeunes du primaire et du secondaire. Que l'on se rappelle la série d'articles de Lysiane Gagnon, publiée dans le journal *La Presse* en 1975, soit *Le drame de l'enseignement du français*¹⁸, qui a suscité de nombreux débats sur tout le système scolaire.

LE RAPPORT COPEX ET LA CONSULTATION SUR LE LIVRE VERT EN 1977

Un autre événement majeur de cette période fut la publication, en 1976, du rapport Copex sur les services à donner aux élèves en difficulté. Mais l'ensemble du système scolaire et plusieurs porte-parole influents de la société québécoise remettaient en question la formation donnée dans les écoles. De là, la publication de nombreux documents de consultation, de documents de réflexion et d'énoncés de politique ministériels. Mentionnons, entre autres, en 1977, la consultation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, qui suscita la présentation de plus de 400 mémoires et la tenue d'audiences nationales ainsi qu'un Livre blanc sur les collèges du Québec, qui est publié en 1978¹⁹. Ces consultations avaient pour but, comme il est mentionné dans le Livre orange, de « poser les jalons d'une nécessaire relance du système scolaire québécois, en vue d'une qualité accrue de l'enseignement qu'on y dispense²⁰ » (p. 11).

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (1979)

Le Livre orange, portant le titre *L'école québécoise*, proposait en 1979 « une réforme majeure du curriculum pour l'école primaire et secondaire du Québec ». On y trouvait des énoncés sur les finalités et les objectifs d'éducation de l'école, une description de l'organisation pédagogique de l'école primaire et secondaire, qui précisait les matières qui y seraient enseignées, le temps d'enseignement qui leur serait alloué, ainsi que les règles de sanction des études. Il y avait aussi d'importants chapitres sur la nature des programmes d'études, sur l'évaluation des apprentissages et sur les manuels scolaires²¹. Le régime pédagogique en vigueur de 1981 à 1997 découle du Livre orange.

Se basant sans doute sur des expériences passées, on prévoit déjà, dans l'introduction du Livre orange, que le renouveau pédagogique proposé rencontrera certaines réticences : « Certes, le renouveau que nous entendons insuffler au système scolaire québécois pourra parfois déranger certaines habitudes, provoquer parfois des réticences²²... » (p. 12)

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : UNE ÉCOLE COMMUNAUTAIRE ET RESPONSABLE (1982)

Un renouveau scolaire d'abord pédagogique

En 1982, Camille Laurin, alors ministre de l'Éducation, affirmait la volonté du ministère d'entreprendre une réforme scolaire sur le plan pédagogique. Il écrivait à cet effet dans *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*²³ : « En somme, à des attentes portant d'abord sur des contenus pédagogiques, on a cru essentiel de ne pas répondre par une refonte des structures. Le renouveau scolaire est d'abord pédagogique ou il n'est pas. » (p. 12)

Les effets d'une réforme se font sentir à long terme

Jetant un regard critique sur la mise en œuvre des orientations contenues dans le Livre orange, il constate que : « Bien qu'il soit solidement amorcé, le renouveau pédagogique découlant de *L'école québécoise* constitue un ensemble récent et jeune qui n'a évidemment pas encore donné tous les fruits qu'on en escompte. En effet, son implantation doit s'étendre au long des trois ou quatre prochaines années et, comme dans toute réforme qui touche l'organisation des études, ce n'est qu'au terme d'un cycle complet d'implantation qu'on pourra en mesurer les effets. Mais il est permis de penser qu'on réussira vraiment à corriger les lacunes dont beaucoup de gens se plaignaient. » (p. 14)

CRITIQUE DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS

Toutefois, les programmes par objectifs, qui avaient semblé être une solution idéale pour la confection des programmes d'études et qui proposaient une approche rigoureuse pour l'évaluation des apprentissages, ont suscité de nombreuses critiques qui, conjuguées à des analyses sévères du système scolaire québécois, servirent d'amorce à une autre réforme, celle du troisième cycle, qui s'est déroulée de 1984 à 2006.

LE TROISIÈME MOUVEMENT (1984-2006)

LES FAITS SAILLANTS DE CETTE PÉRIODE

Les États généraux sur la qualité de l'éducation (1986); les travaux du CADRE, sur la formation fondamentale; *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative* (1992); les débats sur la réussite et la persévérance scolaire (1990-1992); la fondation du CRIRES (1992); *Faire avancer l'école : l'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. (1993); les États généraux sur l'éducation (1995-1996); la réforme des programmes (1998-2007); l'approche par compétences.

LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION (1986)

L'ÉCOLE, UN FOURRE-TOUT?

Au cours des États généraux sur la qualité de l'éducation, les discussions qui eurent lieu gravitaient autour du thème central : « L'école, un fourre-tout? », qui « s'inspirait largement des courants mondiaux de remise en cause des curriculums ». Ainsi, on déclarait : « L'école doit résolument et sans équivoque mettre l'accent sur le développement cognitif, (...) l'abandon des options et la centration du curriculum sur les matières dites de base, tels le français, les mathématiques, les sciences et l'anglais comme langue seconde. (...) Les questions centrales qui se rattachent aux thèmes des apprentissages sont : Quels types d'apprentissage allons-nous demander à l'école? Quelles sont les responsabilités de l'école en ce qui concerne l'accès aux divers niveaux d'apprentissage, l'évaluation et la sanction²⁴? »

POURSUITE DE LA RÉFLEXION SUR LA RÉNOVATION DU CURRICULUM

Même si ces États généraux suscitèrent la participation de 6 000 participants, il y eut très « peu de retombées concrètes, (mais) leur tenue aura été de mettre clairement sur la table les enjeux et les conceptions en présence²⁵ » et sera le point de départ des discussions sur le curriculum qui auront lieu au cours des dix années suivantes.

CHACUN SES DEVOIRS (1992)

LES ATTENTES ENVERS LE SYSTÈME DE L'ÉDUCATION

Dès 1992, *Chacun ses devoirs*²⁶ – le plan d'action sur la réussite scolaire découlant « des colloques tenus (...) dans les seize régions du Québec » (p. 2) où 10 000 personnes ont répondu à l'invitation du ministère – présente les nouveaux défis que l'école québécoise doit relever. Connu également sous l'appellation de « plan Pagé », du nom du ministre de l'Éducation d'alors, on se questionnait sur le curriculum et on cherchait des pistes pour contrer le décrochage scolaire, conscient des exigences de la compétition internationale.

« En cette fin de millénaire où, à l'image des autres sociétés occidentales, le Québec vit de nombreuses mutations autant en ce qui a trait à la vie au sein de la collectivité qu'aux exigences du marché du travail... » (p. 1)

L'ENGAGEMENT DE LA SOCIÉTÉ

Toutefois, il pose comme préalable que le succès d'un système d'éducation suppose la collaboration de tous : « (...) comme les attentes à l'endroit de l'école sont de plus en plus grandes, il faut nous rendre compte que la réussite de nos enfants exige l'engagement de la société dans toutes ses composantes : les familles, les entreprises, les associations, les municipalités, les médias. » (p. 5) Dans le même document de réflexion, on peut lire : « À l'intérieur du cadre plus général de la réussite scolaire, le Ministère recherchera, avec ses partenaires, les voies et les moyens à prendre pour assouplir ou réaménager le curriculum (...) » (p. 25)

SOUTIEN PRIORITAIRE AUX ACTIONS VISANT LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Concernant sa responsabilité et sa volonté de changement, le ministre Pagé écrit : « ... soyez assurés que je soutiendrai avant tout les actions découlant d'un préjugé **favorable, attentif** et **affectueux** à l'égard des élèves, plutôt qu'axées sur les encadrements, les modalités de fonctionnement, les normes, les révisions de structures et autres balises à caractère administratif. » (p. 6) Voilà une déclaration forte, qui met la priorité encore une fois sur le bien des élèves et sur la réussite scolaire.

FAIRE AVANCER L'ÉCOLE (1993)

LA RÉUSSITE D'UN PLUS GRAND NOMBRE D'ÉLÈVES

La nouvelle ministre de l'éducation, Lucienne Robillard, décide de poursuivre la réflexion sur la rénovation du curriculum scolaire, en 1993, avec le document *Faire avancer l'école - L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. Dans la présentation, on pouvait y lire : « En 1991-1992, le milieu scolaire s'engageait résolument dans un plan d'action en vue d'accroître la réussite éducative des jeunes. » (p. 3) (...) Nous voici rendus à cette étape qui consiste à vérifier un certain nombre de règles qui touchent au cœur de la vie scolaire. » (p. 3) « On comprendra que ce n'est pas un débat sur les structures de l'école auquel je vous convie, non plus qu'un débat aux allures théoriques. C'est un débat sur les décisions à prendre et les moyens à mener, à court et à moyen terme, pour franchir **une nouvelle étape** vers l'objectif de la réussite d'un plus grand nombre de jeunes. Ce doit être une étape marquée par **le souci particulier de la qualité de la réussite**. » (p. 4) Et de conclure : « Mais si pressants que soient ces défis, et urgentes les réponses à y apporter, l'école ne saurait être détournée de sa fonction première. Malgré tout, il faut que l'école soit l'école. Et qu'elle se concentre de façon exigeante sur l'enseignement. » (p. 39)

LA QUALITÉ DE LA RÉUSSITE : L'ÉCOLE DOIT SE CONCENTRER DE FAÇON EXIGEANTE SUR L'ENSEIGNEMENT

LES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION, EN 1995, ET LA RÉNOVATION DES CURRICULUMS

Vinrent par la suite la création de différents groupes de réflexion, plusieurs avis du Conseil supérieur de l'éducation et surtout la convocation, en avril 1995, aux États généraux sur l'éducation, dont un des objectifs était « d'être un lieu de définition des

objectifs à privilégier pour l'école, entendue dans son sens le plus large, d'aujourd'hui et de demain ». Le « rapport final rendu public en septembre 1996 a trait à la rénovation des curriculums de l'école primaire et de l'école secondaire²⁷ » (p. 5).

LE RAPPORT INCHAUSPÉ : RÉAFFIRMER L'ÉCOLE 1997 : LES CHANGEMENTS À APPORTER AU CURRICULUM DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

C'est à la suite de ce rapport que Pauline Marois, ministre de l'Éducation, confiera en janvier 1997 au Groupe de travail sur la réforme du curriculum le mandat d'émettre des recommandations « concernant les changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXI^e siècle ». Le rapport intitulé *Réaffirmer l'école*, connu sous l'appellation de rapport Inchauspé, fut remis à la ministre en juin 1997.

L'ÉCOLE TOUT UN PROGRAMME (1997) : LE SUCCÈS DU PLUS GRAND NOMBRE

Entre-temps, en février 1997, la ministre lance son énoncé de politique éducative *L'école tout un programme*²⁸, « qui précise et explique les changements dont fera l'objet l'école primaire et secondaire au Québec (...) changements (qui) s'imposaient depuis quelque temps déjà pour prendre le virage du succès. Ce virage consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre » (p. 3). Cet énoncé de politique fut la base de la réforme de l'éducation en cours de réalisation et, particulièrement, de la mise en œuvre des programmes par compétences en 1998.

RÉFLEXION SUR LES RÉFORMES ANTÉRIEURES

LES RÉFORMES SCOLAIRES, UNE NÉCESSITÉ

Ce bref retour historique sur les changements apportés au système scolaire québécois fait bien ressortir les fondements des réformes scolaires et leur importance. Il est bon de rappeler les propos de Louis-Philippe Audet, en 1969, concernant l'avenir de la réforme des années 1959 à 1969, propos qui sont encore d'actualité : « Péniblement, douloureusement parfois, mais résolument, la réforme scolaire doit se poursuivre au Québec. Le gouvernement et le peuple doivent en accepter les défis en se rappelant que l'on ne saurait, sans périls graves, oublier certaines lois fondamentales de la vie, telles celles de l'importance du travail intellectuel, du rôle du maître qui ne peut s'instruire à la place de son élève et de l'impérieuse nécessité de consentir l'effort indispensable à sa formation²⁹. »

D'autre part, Jean Denommé et Marc St-Pierre rappellent ce qu'écrivait Jacques Grand'Maison en 1978 : « Mais faut-il se rappeler qu'à niveau d'homme et d'histoire une véritable sagesse renouvelle sans cesse les rapports entre l'expérience, l'actualité et le projet; elle développe ce discernement si rare des continuités dynamiques, des ruptures nécessaires et des dépassements plus ou moins radicaux. C'est, selon moi, la sagesse de l'éducation permanente, de bout en bout de la vie d'un individu et d'une collectivité³⁰. » (p. 22)

LES RÉFORMES DU SYSTÈME SCOLAIRE SUSCITENT DES CONTROVERSE, MAIS IL FAUT LES POURSUIVRE

Toutes les réformes du système scolaire que l'on a connues à ce jour se sont réalisées bien souvent avec l'appui d'une majorité de citoyens, mais il n'empêche que, comme on a pu le constater, elles ont suscité des controverses nombreuses. Cette trajectoire empruntée par la société québécoise a fait dire à Guy Rocher, en 2004 : « C'est un immense défi de vouloir à la fois améliorer la qualité de l'enseignement et édifier un système d'enseignement de masse, c'est-à-dire assurer à chacun

et chacune non seulement un droit à l'éducation mais encore un droit à la meilleure éducation possible. Jamais auparavant aucune civilisation ne s'était donné un tel objectif. Il reviendra au Québec du XXI^e siècle de continuer à comprendre et lever les obstacles qui demeurent encore à la réalisation d'une réforme fondamentale, aux multiples impacts, engagée depuis la décennie 1960, avec l'intention de réaliser cette utopie³¹. »

CONCLUSION

Le bref aperçu historique précédent a mis en évidence que l'accessibilité de la majorité des citoyens à une éducation de qualité, la réussite éducative des élèves et leur préparation pour l'avenir ont été un leitmotiv constant du ministère de l'Éducation depuis sa création. Toutefois, malgré les multiples consultations menées à chacune des périodes et la participation de centaines d'intervenants, il s'est toujours trouvé des gens de divers milieux pour critiquer et remettre en question les réformes scolaires. Des critiques qui reprennent bien souvent à travers le temps des arguments semblables, comme si les réticences aux changements faisaient partie du processus même des rénovations pédagogiques. Il n'empêche que bien des changements sont en cours concernant la réforme actuelle. Disons-le clairement : la prochaine réforme s'annonce déjà, si l'on se réfère au modèle proposé par Jean-Pierre Proulx. On entend régulièrement des contestations du programme par compétences par des associations de parents, des médias ou des représentants syndicaux des enseignants. On mentionne que des rapports et des enquêtes récentes indiquent que les résultats obtenus à des examens en sciences et en mathématiques révèlent des taux de performance inférieurs à ceux obtenus dans le passé. D'autre part, des modifications se font déjà sentir. À titre d'exemples, mentionnons le retour des bulletins chiffrés et la remise en question, par divers intervenants, de l'interdiction de faire redoubler les élèves.

Les éducateurs d'aujourd'hui partagent souvent, on le constate, les mêmes questionnements et les mêmes critiques que ceux qui les ont précédés. Trouveront-ils de meilleures réponses? Nous leur souhaitons. Mais ils doivent poursuivre leur travail. Éduquer, instruire, est une œuvre qui n'est jamais achevée, qui doit résister aux modes passagères et qui doit toujours s'ancrer dans l'observation minutieuse, au fil des jours et des époques, de ce que vivent les personnes qui apprennent et celles qui soutiennent cet apprentissage.

Les précédents états généraux sur la réforme des curriculums ont eu lieu en 1986 et en 1995. À quand les prochains?

M. Jean Denommé est directeur général de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, M. Marc St-Pierre est directeur général adjoint à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord et M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

¹ Edgar MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, édition numérique, chapitre II, 1999. [<http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs04.html>]

² Émile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, cours donné aux candidats à l'agrégation en 1904-1905. Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, dans la collection Les classiques en sciences sociales. [<http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim>], p. 15.

La citation se trouve également dans l'article *D'hier pour aujourd'hui*, publié le 16 août 2006 sur le site :

[\[http://carnets.opossum.ca/LeNeuf/archives/\]](http://carnets.opossum.ca/LeNeuf/archives/)

- 3 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1979.
 - 4 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école, tout un programme – Énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.
 - 5 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école*, rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.
 - 6 Jean-Pierre PROULX, *Les enjeux politiques, "communicationnels" et pédagogiques du débat sur le bulletin scolaire et la réforme des programmes*, conférence d'ouverture du colloque des directions d'école, 2001.
[\[http://www.educationmonteregie.qc.ca/archives/Colloques/2001/ConferenceOuvert.htm\]](http://www.educationmonteregie.qc.ca/archives/Colloques/2001/ConferenceOuvert.htm)
 - 7 Louis-Philippe AUDET, *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*, leçon inaugurale donnée à l'Université de Montréal le mercredi 12 février 1969, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1969. Édition numérique disponible à l'adresse qui suit :
[\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/audet_louis_philippe/bilan_reforme_scolaire/bilan.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/audet_louis_philippe/bilan_reforme_scolaire/bilan.html)
 - 8 Jean-Paul DESBIENS, *Les Insolences du Frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1960. Les références sont celles tirées de l'édition numérique, disponible sur le site :
[\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/desbiens_jean_paul/insolences_frere_untel/\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/desbiens_jean_paul/insolences_frere_untel/)
- Ces citations tirées du livre peuvent être consultées également sur le site : [\[http://www.tlfg.ulaval.ca/fichier/\]](http://www.tlfg.ulaval.ca/fichier/)
- 9 Guy ROCHER, « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, hiver 2004, p. 117-128. Édition numérique disponible sur le site :
[\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.html)
 - 10 Guy ROCHER, « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, hiver 2004, p. 6. Édition numérique disponible sur le site :
[\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.html), p. 6.
 - 11 Guy ROCHER, « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, hiver 2004, p. 8. Édition numérique disponible sur le site :
[\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.html), p. 8.
 - 12 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Rapport Parent, *Les structures pédagogiques du système scolaire*, deuxième partie ou Tome II, Les Publications du Québec 1964, p. 120. Édition numérique disponible sur le site :
[\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html)

-
- ¹³ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Rapport Parent, *Les structures pédagogiques du système scolaire*, deuxième partie ou Tome II, Les Publications du Québec 1964, p. 20. Édition numérique sur le site : [\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html).
- La citation se trouve également dans l'article « Quelqu'un peut-il m'éclairer? », publié le 5 décembre 2006 sur le site : [\[http://carnets.opossum.ca/LeNeuf/archives/\]](http://carnets.opossum.ca/LeNeuf/archives/)
- ¹⁴ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Rapport Parent, *Les structures pédagogiques du système scolaire*, deuxième partie ou Tome II, Les Publications du Québec 1964, p. 126. Édition numérique sur le site : [\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html).
- ¹⁵ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Rapport Parent, *Les structures pédagogiques du système scolaire*, deuxième partie ou Tome II, Les Publications du Québec 1964, p. 20. Édition numérique sur le site : [\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html).
- ¹⁶ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Rapport Parent, *Les structures pédagogiques du système scolaire*, deuxième partie ou Tome II, Les Publications du Québec 1964, p. 28. Édition numérique sur le site : [\[http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html\]](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/RP_2.html).
- ¹⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes*, rapport du groupe Poly, Ministère de l'Éducation, Service général des personnels des organismes d'enseignement, 1974, p.3.
- ¹⁸ Lysiane GAGNON, « Le drame de l'enseignement du français », dossier d'information, Montréal, *La Presse*, 15 avril 1975.
- ¹⁹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Historique de l'éducation au Québec – Les années 70 et 80*, site Internet, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007. [\[http://www.mels.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm)
- ²⁰ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1979.
- ²¹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école*, 1997, p. 3.
- ²² GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1979.
- ²³ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982.
- ²⁴ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école – Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Ministère de l'Éducation, 1997, p. 15. [\[http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole01.htm\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole01.htm).

-
- ²⁵ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école – Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Ministère de l'Éducation, 1997, p. 16. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole01.htm>]
- ²⁶ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Chacun ses devoirs – Plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1992.
- ²⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école – Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Ministère de l'Éducation, 1997, p. 17. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole01.htm>]
- ²⁸ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école tout un programme – Énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.
- ²⁹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école tout un programme – Énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997, p. 20.
- ³⁰ Jacques GRAND'MAISON, *L'école enfirouapée*, Montréal, Éditions internationales Stanké, 1978.
Édition numérique disponible à l'adresse :
[http://classiques.ugac.ca/contemporains/grandmaison_jacques/ecole_enfirouapee/ecole_enfirouapee.pdf]
- ³¹ *L'école enfirouapée*, Montréal, Éditions internationales Stanké, 1978, p. 19.
Édition numérique disponible à l'adresse :
[http://classiques.ugac.ca/contemporains/grandmaison_jacques/ecole_enfirouapee/ecole_enfirouapee.pdf].

RUBRIQUE IMPRESSION

AU SUJET DE LA RÉFORME

par Gilles Bouchard

À MM. Charest, Dumont, Landry, Lisée, Rebello, Facal et autres politiciens, aux ministres de l'éducation depuis 2003, aux nombreux journalistes de la presse écrite et électronique, à certains représentants syndicaux de l'enseignement, à certains universitaires et à M. et M^{me} Tout-le-Monde....

L'AVEZ-VOUS DÉJÀ LUE, LA RÉFORME?

Je tiens tout d'abord à remercier M. Bernard Landry qui, grâce à ses propos tenus à l'émission *Dominique Poirier en direct*, à Radio-Canada le mercredi 30 janvier, m'a forcé à sortir de ma semi-retraite d'éducateur et à réagir enfin aux nombreux commentaires suscités par la fameuse réforme de l'éducation. Depuis trop longtemps, je suis demeuré plutôt passif devant certaines analyses faites par les nombreux nouveaux experts de la pédagogie. J'ignorais à quel point le Québec était riche en matière d'observateurs critiques du monde scolaire. Il ne se passe pas une semaine, depuis notamment 2003 (année de l'arrivée au pouvoir des libéraux et du début de la réforme au secondaire), sans qu'une tribune radiophonique, une chronique, un débat télévisé, une conférence de presse ou une intervention à l'Assemblée nationale ne remette en question le « Programme de formation de l'école québécoise », aussi appelé « la réforme ». Cette dernière est devenue, bien malgré elle, la cause de tous les échecs scolaires pour les uns et la solution assurée pour une meilleure réussite des élèves pour les autres. Chacun brandit ses statistiques locales, régionales, nationales ou internationales pour défendre sa démonstration ou sa preuve. Mais à lire et à entendre les commentaires des dernières semaines, le débat prend une dangereuse tournure : « Arrêtons l'implantation de la réforme, vite un moratoire, c'est un drame national cessons d'utiliser nos enfants comme cobayes, ne répétons pas les erreurs commises ailleurs, etc., etc. ».

C'est sans prétention que je me permets aujourd'hui d'inviter nos nouveaux experts-conseils à faire preuve d'une certaine prudence dans leurs affirmations trop souvent spontanées et sans rigueur. Depuis ma retraite, j'ai le plaisir et le privilège d'être chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en formation des maîtres au primaire. Dans le cadre de cette fonction, j'ai eu l'occasion de superviser près de 500 étudiants, d'entrer à l'intérieur de 500 classes du primaire et de rencontrer dans leur milieu de travail des centaines d'enseignants, depuis l'implantation graduelle de la réforme. C'est à la lumière de mes observations que je tente aujourd'hui de remettre les pendules à l'heure.

J'ai consacré toute ma vie professionnelle à l'éducation. Durant 40 ans, j'ai été un acteur très présent dans la classe, dans l'école, dans les commissions scolaires et à quelques reprises au Ministère, pour remplir des mandats particuliers. Je passe du sourire aux larmes quand j'entends tous les commentaires négatifs. L'histoire nous apprend que ces derniers sont malheureusement cycliques. Le Frère Untel a été le premier, en 1960, à remettre en question l'enseignement dans les écoles de la province de Québec. Quand j'étais professeur d'histoire nationale au secondaire, à la sortie du rapport Parent, on se disait cobayes des programmes cadres d'un ministère inexpérimenté. En 1975, Lysianne Gagnon parlait dans sa chronique de « Cadillac rose sans roues », à propos du plan DEL du ministre Cloutier sur l'enseignement des langues. En 1978, on applaudissait les nouveaux programmes par objectifs, mais on condamnait les méthodes Le Sablier (pour le français) et

Cuisenaire (pour l'arithmétique). Puis vinrent les premiers États généraux sur l'éducation, en 1986, qui exigeaient un sérieux coup de barre. Même si le ministre Ryan lança son plan d'action en 1988, cela n'empêcha pas son successeur Michel Pagé d'allumer un feu rouge avec d'autres statistiques. On apprenait en 1991 que 48 % des élèves – dont 62 % de garçons – n'obtenaient pas leur diplôme secondaire. Il fallait dès lors réagir, et vite. Le Parti libéral mandata un « comité de sages » dirigé par l'actuel recteur de l'UQAM. Le rapport Corbo fut suivi, sur l'initiative du Parti québécois de retour au pouvoir, par les États généraux sur l'éducation de 1995. Nous voici donc arrivés à la veille de la présente réforme.

Le ministère de l'époque, sous la gouverne du ministre Garon, décida de faire appel à tous les intervenants de l'éducation. Pendant plus d'un an, on écouta à tour de rôle les parents, les administrateurs, les intellectuels, les élus, les élèves et surtout les enseignants eux-mêmes. Une centaine de rapports furent déposés par les différents représentants de la société, incluant des entrepreneurs, des sociologues et des politicologues, qui sont venus définir ce que devait être l'école de l'an 2000. Des dizaines de rencontres dans toutes les régions administratives du Québec ont permis à tous de s'exprimer. Les enseignants ont demandé une mise à jour des programmes d'études. L'enseignement par objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques disséquait trop leurs planifications, disaient-ils. Ils passaient trop de temps à évaluer et pas assez à enseigner. Ils auraient plutôt souhaité que l'école québécoise façonne des « têtes bien faites », en formant des individus curieux, autonomes, créatifs et outillés, la formation continue étant devenue nécessaire devant la quantité exponentielle des nouvelles découvertes et des nouveaux outils d'information. À partir de toutes ces réquisitions justifiées, le comité Inchauspé fut mandaté pour rédiger les devis de nouveaux programmes qui puissent répondre à ce « consensus » exprimé. Voilà donc d'où origine la réforme.

Les critiques devraient donc se rappeler tous ces faits avant d'essayer de démontrer que « c'était bien meilleur dans leur temps ». J'entends encore M. Landry, à l'émission *Dominique Poirier en direct*, évoquer ses bons vieux professeurs qui gagnaient 500 \$ par année et qui étaient tellement cultivés et engagés... Se rappelle-t-il que ces bons pères curés avaient plus de 20 ans de formation, qu'ils couchaient au collège et qu'ils n'étaient mariés qu'avec leur classe... Pour lui faire plaisir, permettez-moi de lui rappeler : « Ô tempora! Ô mores! »

En 1998, nous voilà alors rendus à cette réforme qu'on dit avoir été conçue par des « fonctionnaires hurluberlus » du ministère de l'Éducation. À entendre les critiques, certains imaginent des genres d'extra-terrestres, d'autres, des intellectuels en mal de métalangage. Permettez-moi de vous présenter ces dits fonctionnaires : il s'agissait d'abord et avant tout d'« enseignants en exercice » provenant de différentes commissions scolaires. On les a un jour sortis de leur classe à cause de leur rayonnement auprès de leurs pairs. Certains d'entre eux étaient conseillers pédagogiques dans leur discipline. Ainsi, je frissonne quand j'entends dire par les experts spontanés que la réforme est une affaire de « fonctionnaires. » Les nouveaux programmes, qu'on se le rappelle, ont été élaborés par des enseignants pédagogues venant des milieux. Ceux-ci en ont rédigé les premières versions et consulté d'autres enseignants afin de les expérimenter, les valider et les corriger. Ainsi, si les critiques veulent dorénavant porter un jugement de valeur sur les concepteurs, ils devraient plutôt acheminer leurs commentaires ailleurs qu'au 600 Fullum à Montréal ou au complexe « G » à Québec.

D'autres commentaires, émis par des non-réformistes, me chatouillent également. Selon eux, la réforme utiliserait un langage incompréhensif, une terminologie hermétique. M. Landry avouait qu'il ne connaissait pas le mot « socioconstructivisme », lui qui connaît tant de mots... Il alla même jusqu'à demander à l'animatrice, M^{me} Poirier, si elle connaissait ce terme avant l'arrivée de la réforme. Or, à tous ceux qui ridiculisent cette terminologie, sachez que les programmes n'ont pas été écrits

« pour être lus dans le métro ». La démarche pédagogique proposée dans le programme de formation s'adresse à des pédagogues qui ont une formation universitaire de quatre ans. Ces textes utilisent, comme c'est le cas pour n'importe quelle science, une terminologie précise pour bien cibler le message. M. Landry et les autres s'offusquent-ils de ne pas tout comprendre les mots du *Corpus hippocratique* lorsqu'on parle de médecine aux médecins? Ou encore lorsque des informaticiens échangent en langage HTML?

Pourtant, s'ils étaient simplement assez curieux pour consulter les documents d'information, ils apprendraient que le socioconstructivisme est, selon les chercheurs qui ont pris le temps de chercher, la façon dont l'élève assimile les connaissances dans les contextes les plus réalistes possibles, grâce aux interactions avec ses pairs. Qu'on ne soit pas d'accord avec l'approche et qu'on en discute, je le respecte. Mais qu'on s'en moque...

La réforme est souvent aussi remise en question par ces mêmes « experts » à cause des certaines fausses interprétations qu'on fait circuler, parfois involontairement, mais qui à force d'être répétées et écrites, finissent par biaiser même les principaux faits concernés. Je reprends ci-après les plus fréquentes.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Il est vrai que l'objectif des programmes de la réforme est de développer des « compétences ». Que de débats suscités par ce terme que plusieurs voudraient voir retirer des textes officiels du ministère! Pourtant, les anciens programmes avaient pour objectif, rappelons-le, le développement d'habiletés. Très rarement a-t-on débattu, entre 1978 et 1998, d'un tel objectif. Dans ces programmes, on pouvait lire : *rendre l'enfant capable...* de résoudre des problèmes en mathématique, de développer des habiletés langagières en français, de faire des relations de cause à effet en sciences, etc. Or, une compétence c'est tout simplement « un ensemble d'habiletés ». Les concepteurs ont regroupé, à la demande des enseignants, les quelque 3 000 objectifs du primaire et du secondaire présentés dans les anciens programmes en « savoir, savoir faire et savoir être ». Cessons aussi, je vous en prie, de prétendre qu'avec le développement des compétences, l'école n'enseigne plus de connaissances. Le processus d'apprentissage propre aux nouveaux programmes exige plus que jamais l'acquisition de connaissances. Comment être compétent en mathématiques si on ne « connaît » pas les quatre opérations? Les profs peuvent-ils enseigner l'écriture si les élèves n'ont pas appris l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir? À tous ceux qui répètent *ad nauseam* que la réforme a mis de côté l'importance des connaissances, je les invite à lire la page 89, où l'on traite de l'enseignement du sujet, du verbe et du complément dès la troisième année, la page 134, où l'on prescrit l'apprentissage des nombres décimaux au troisième cycle ou la page 159, où l'on indique qu'on doit apprendre à nos élèves les différentes sources d'énergie. Et il y a encore, pour les convaincre, 324 autres pages à lire dans le *Programme de formation de l'école québécoise!*

Qu'on cesse aussi de comparer l'acquisition de connaissances de l'époque de M. Landry et autres avec celle des jeunes d'aujourd'hui. Rappelons-nous qu'il y a eu autant de connaissances et de découvertes du début du vingtième siècle jusqu'aux années 60 que du début de l'humanité jusqu'au début du vingtième siècle; et qu'il y en a eu autant, des années 60 jusqu'aux années 2000. Pourtant, les heures d'enseignement au secondaire ont rétréci comme peau de chagrin depuis 1966. À cette époque, je disposais de deux heures d'enseignement par semaine pour faire connaître aux élèves la période de notre histoire allant de 1534 à 1966. Aujourd'hui, le prof d'histoire a moins de deux heures par semaine et 45 ans de plus d'histoire à enseigner. C'est pourtant le même cerveau d'élève qu'on a devant soi, qui doit absorber en moins d'heures encore, plus de contenus. En faut-il davantage pour comprendre? Qui plus est, à mon époque et à celle de M. Landry et ses contemporains,

les meilleurs seulement fréquentaient l'école et les meilleurs des meilleurs étudiaient au cours classique, profitant de trois années supplémentaires de formation générale. Avec sept années de cours primaire, huit années de cours classique, quarante-cinq années de moins de découvertes et d'informations, une bibliothèque bien garnie et plus de temps d'enseignement par semaine sans élèves en difficulté... peut-on encore comparer? Les élèves actuels n'ont malheureusement pas acquis toutes les mêmes connaissances que leurs aînés, mais ils en ont intégré d'autres, que leurs parents ne connaissaient pas à leur époque. Si on veut que nos enfants connaissent Flaubert, Malherbe, Verlaine ainsi que Tremblay, Beauchemin et Laberge, les causes de la Conquête et les conséquences de l'échec du Lac Meech... une simple règle de trois suffit : ajoutons deux ans au cours secondaire.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les compétences transversales, dans ladite réforme, ont été et sont toujours la principale cible de tous ceux et celles qui n'ont probablement jamais lu le document officiel, mais qui semblent prendre parfois un malin plaisir à le ridiculiser.

Pour ce qui est de l'expression « compétences transversales », on aurait peut-être pu utiliser d'autres termes. Aurait-on préféré « compétences pluridisciplinaires »? Probablement que non. Mais pourtant, si on se donne la peine de lire la page 13, j'aimerais bien qu'on m'indique laquelle de ces compétences on suggérerait d'enlever du programme de formation, tant au primaire qu'au secondaire : « Exploiter l'information »? « Exercer son jugement critique »? « Se donner des méthodes de travail efficaces »? « Exploiter les technologies de l'information et de la communication »? « Coopérer avec ses pairs »? « Communiquer de façon appropriée dans toutes les disciplines »? Le Ministère doit attendre les suggestions de ces experts, depuis le temps que certains d'entre eux demandent qu'elles soient supprimées du programme.

LA PÉDAGOGIE PAR PROJET

Ça y est, l'enseignement magistral est désormais dépassé et banni dans les salles de cours! On ne demande plus aux élèves de faire des efforts. On apprend en jouant... Voilà d'autres commentaires trop souvent entendus ou lus. Cet enseignement par projet était appelé, avant la réforme, « placer les élèves dans des situations signifiantes », afin de donner du sens à l'apprentissage. Si l'action n'est pas signifiante, il n'y a pas d'apprentissage. J'aimerais bien faire passer les examens du Ministère à tous ceux qui ont la nostalgie de leurs études. Que resterait-il de leurs connaissances d'autrefois en mathématiques, en chimie, en biologie, en histoire ou en écologie? Ils seraient étonnés s'ils devaient évaluer leurs acquis en fonction de leur pertinence dans la réalité. Or, enseigner par projet, c'est rendre l'école la plus intéressante possible. Cela est loin de signifier l'absence d'efforts ou le retrait du cours magistral. Qu'on me cite une seule phrase du programme qui aille dans ce sens! Mais encore là, faut-il au moins l'avoir déjà lue...

LE REDOUBLEMENT

Depuis la parution, en 1975, du *Régime pédagogique* (un document à l'intention des administrateurs scolaires), il a toujours été permis aux élèves québécois de compléter leur cours primaire entre cinq à sept ans. Ainsi, il a toujours été possible – et ce l'est encore, même avec la réforme – de faire doubler un élève une fois durant son cours primaire. D'où vient cette information selon laquelle il serait maintenant défendu de faire redoubler un élève? Les études nous apprennent cependant qu'il nous faut dorénavant être très prudents lorsqu'on prend une telle décision. Durant les années 90, on a démontré que près de 80 % des doubleurs au primaire avaient par la suite décroché au secondaire. Devant pareilles statistiques, on peut

comprendre pourquoi on insiste davantage sur des mesures de soutien que sur le redoublement. Mais que l'on dise la vérité : la réforme n'a jamais interdit le redoublement.

LE BULLETIN DESCRIPTIF

Au débat des chefs, en mars dernier, on se souviendra que le retour au bulletin chiffré dans les écoles du Québec est devenu un enjeu politique lors du débat des chefs qui s'est tenu en mars 2007. Nos politiciens savaient-ils que déjà en 1983, plusieurs commissions scolaires avaient proposé à leurs enseignants l'utilisation de bulletins descriptifs permettant ainsi de mieux décrire leur jugement sur les habiletés acquises par les élèves? Savaient-ils qu'en 1987, une grande majorité des écoles primaires n'utilisaient plus de notes et de moyennes de classes, parce que les enseignants souhaitaient pouvoir mieux décrire aux parents les forces et les défis de leur enfant? Et qu'à la veille de l'application de la réforme, seulement une petite minorité des enseignants utilisaient encore des chiffres?

Or, il semble que nos élus et les autres associent à tort la réforme et le bulletin descriptif. En moins d'une saison, ils ont mis de côté tout le travail de réflexion de milliers d'enseignants et de professionnels qui a été fait depuis plus de vingt ans. Les premières expériences de la dernière saison le démontreront. Qu'on remette en question quelques formulations de certains bulletins descriptifs, j'en conviens. Il y a eu dans ce dossier des erreurs stratégiques. Des centaines d'équipes-écoles ont vécu des déceptions car elles avaient investi des soirées entières de travail avec les parents pour en arriver à proposer un bulletin qui leur convenait. Le bulletin actuel est ridicule. On permet aux enseignants de retirer du groupe les élèves en difficulté, afin de ne pas nuire à leur moyenne, et on rajuste par informatique les notes et les cotes pour correspondre aux croyances des uns et des autres. Au primaire, nous étions si près, dans plusieurs milieux, d'un bulletin cohérent qui réponde aux attentes des parents et des enseignants... Il est vrai que certains objectifs se mesurent et se quantifient. Dans ce cas, la note est défendable et éclairante. Mais l'évaluation d'une compétence dans son ensemble demeurera, quant à moi, fonction du jugement posé par le professionnel qu'est l'enseignant. Ce jugement est difficilement quantifiable. Accepterions-nous qu'un médecin évalue notre état de santé à 72 %? Nous lui demanderions bien évidemment de nous décrire ce qui va, ce qui ne va pas et de nous indiquer les moyens pour remédier à nos problèmes. Si l'un de nos tenants du bulletin chiffré rencontrait l'enseignante de son enfant au supermarché et lui demandait d'évaluer le rendement de ce dernier, se contenterait-il d'une réponse telle que 74 %?

LA DICTÉE

Mais diantre! Où avez-vous entendu qu'il n'y avait plus de dictée à l'école depuis la réforme? Le débat a duré tout l'automne. Même le premier ministre a senti le besoin d'intervenir. Jamais on n'a vu un blitz ministériel venir à ce point en aide à une approche pédagogique. La réalité est pourtant autre. Par exemple, mes deux petits-enfants d'âge scolaire font encore l'activité productive qu'est la dictée du vendredi. Je les félicite presque à toutes les semaines. Lorsque je supervise des étudiants et étudiantes, il m'arrive régulièrement d'entrer en classe au moment de la dictée. C'est pourquoi, en plus de les inciter à lire le nouveau programme de formation, j'invite tous nos critiques à me suivre dans mes visites de supervision. Les sceptiques seront peut-être alors confondus...

ET LES STATISTIQUES INTERNATIONALES

Depuis que les études internationales (PISA) existent, les élèves du Québec se sont toujours illustrés grâce à leurs excellents résultats en lecture, en mathématiques et en sciences. C'est une grande fierté pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants, à qui on rend rarement hommage. Nos écoles, à notre grande satisfaction, se classent régulièrement dans les dix premières parmi les pays de l'OCDE. Encore en 2006, nos élèves se démarquaient dans cette performance internationale qui regroupe une cinquantaine de pays participants. Or, il fallait entendre, à l'émission *Dominique Poirier en direct*, l'interprétation que l'on faisait des chiffres dans le contexte de la réforme! M. Landry avait devant lui une étude de 2005 qu'il n'a pas identifiée, mais qui démontrait une nette baisse des résultats de nos élèves lors d'une dernière évaluation internationale. Ce qui, quant à lui, démontrait les effets négatifs de la réforme. D'un tout autre avis, M^{me} Louise Lafortune, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, lui a rappelé, chiffres à l'appui, les excellents résultats que nos élèves avaient obtenus en 2006 aux examens administrés par la PISA. Mais M. Éric Bédard, représentant de parents qui demandent haut et fort un moratoire sur la réforme au secondaire, affirmait qu'on ne pouvait utiliser ces derniers résultats, car les élèves évalués en 2006 n'étaient pas « des élèves de la réforme ».

Rappelons toutefois que la première cohorte d'élèves qui a reçu un enseignement basé sur le nouveau programme est arrivée au secondaire en 2006. Mais oublions donc, pour au moins deux ans, tous ces commentaires qui utilisent les résultats aux tests internationaux en troisième secondaire pour démontrer le succès ou l'échec de la réforme. À ma connaissance aucune évaluation sérieuse ne permet, à ce jour, de connaître les impacts de la réforme. Avant même d'évaluer les performances de nos élèves de la réforme, faudrait-il au moins évaluer si la réforme s'applique également dans les classes et dans les écoles du Québec. À entendre argumenter les contre-réformistes, c'est comme si la réforme était déjà appliquée intégralement depuis la première année de son implantation. Or, dans les classes, je ne vois pas la même réalité que ces derniers. Une analyse fine pourrait peut-être les décevoir. À mon humble avis, et à partir de mes échanges avec les enseignants du primaire lors de mes visites de supervision, la réforme, dans son intégralité, est visible dans moins de la moitié des classes. Si une autre proportion d'enseignants adhère à ses orientations et expérimente graduellement sa démarche, un pourcentage encore élevé résiste soit par croyance, soit par manque de ressources.

Il est vrai que l'application de la réforme au primaire a connu et connaît encore des ratés. Son implantation a été parfois expéditive. De plus, elle a souvent été mal comprise, non seulement par nos observateurs, mais aussi par bon nombre de nos enseignants. Mais arrêtons de nous en prendre à son contenu. On reconnaît généralement la valeur de ses fondements. On est aussi la plupart du temps en accord avec le contenu des programmes. Si on veut faire évoluer le débat sans jeter le petit avec l'eau du bain, qu'on réfléchisse maintenant tous ensemble sur les conditions d'application qu'exige cette réforme, en commençant par remettre au réseau scolaire les ressources nécessaires retranchées lors des nombreuses coupures effectuées durant les années 90. J'étais présent dans les officines lorsqu'on demandait, pour des raisons tout à fait défendables, l'intégration en classe régulière d'élèves en difficulté, et qu'au même moment, pour des questions d'équilibre budgétaire et de « déficit zéro », on abolissait les postes des orthopédagogues qui avaient été engagés pour soutenir les enseignants et les élèves. J'étais aussi présent quand, même si le programme préconisait le développement d'élèves curieux et bien informés, on réduisait non seulement le budget attribué à l'achat de livres pour les bibliothèques scolaires, mais également le personnel professionnel qui s'y rattachait. J'étais là aussi, lorsque l'on pouvait constater l'effet des coupures en matière d'orthophonie et de services de psychologue.

On regarde souvent du côté de la Finlande, étant donné les excellents résultats de leurs élèves année après année... Les observateurs savent-ils qu'il y a moins de 20 élèves par classe même au secondaire, que des aides pédagogiques sont disponibles dès qu'un élève éprouve une difficulté ou que le réseau des bibliothèques scolaires nous ferait rougir? Sont-ils informés de faits tels que, dans les écoles finlandaises, les élèves ne sont pas « notés » avant l'âge de 12 ans, « sanctionnés » avant 16 ans, et que le redoublement est exceptionnel?

Qu'on cesse aussi, sans nuancer, de citer la Suisse comme pays ayant aboli la réforme. Rappelons plutôt que ce pays compte 21 ministères de l'Éducation dans ses 26 cantons et que « seul » le canton de Genève est revenu, par voie de référendum, au bulletin chiffré. Mais revenir au bulletin chiffré pour satisfaire les parents ne signifie pas le rejet en bloc du socioconstructivisme.

Ainsi, les points sur lesquels il faut réfléchir tous ensemble sont les modalités d'application ainsi que le financement de la réforme. J'étais très heureux de lire dans la revue *L'actualité* de décembre 2007, que les trois chefs de parti plaçaient l'éducation en tête de leurs priorités. Mais les enseignants et leurs partenaires attendent non seulement des promesses mais des preuves. Qu'on ne décide surtout pas de stopper la réforme au primaire. Elle a déjà été assez ralentie. L'école primaire est en bonne santé. Qu'on la laisse respirer!

ET LA RÉFORME AU SECONDAIRE

Bien que cela me déçoive, je dois dire *oui* à une certaine forme de moratoire, mais surtout pas pour les mêmes raisons que celles des nombreux signataires de pétitions.

En 1999, quatre ans avant l'impression sur papier des premières ébauches d'un document de travail, j'ai eu l'occasion d'aller présenter au personnel enseignant du secondaire d'une commission scolaire les grandes orientations de la réforme qui s'annonçait. Il fallait voir la tête que ces gens faisaient. Bien assis sur leur banc d'amphithéâtre, ils s'agitaient et soupiraient à chaque proposition qui annonçait un changement potentiel. Des généralistes au premier cycle du secondaire? Pas question! Une pédagogie par projet? Ce n'était bon qu'au primaire, et encore... Une évaluation « critériée »? C'était quoi, ça? Les délégués syndicaux étaient déjà sur un pied d'alerte bien avant la première lecture, l'implantation et la mise en œuvre du nouveau programme! Pour effectuer un changement au secondaire, il faudrait modifier l'école complètement : revenir aux généralistes au premier cycle, comme à l'époque du bon prof de M. Landry; revisiter la grille-horaire qui limite les relations avec les élèves à soixante minutes par période; modifier les règles d'affectation des enseignants afin d'avoir le meilleur prof au meilleur endroit; limiter le nombre d'élèves ou le nombre de groupes de certains enseignants pour qu'ils aient le temps de donner et de corriger des dictées et ainsi, faire plaisir au premier ministre... Voilà ce à quoi devrait s'attaquer la ministre de l'Éducation, avant « d'enfoncer » une réforme au deuxième cycle. Au secondaire, on ne peut pas changer le contenu sans changer le contenant. Les parents et les enseignants qui se regroupent de plus en plus dans plusieurs régions du Québec pour mettre sur pied les prochaines écoles alternatives au secondaire l'ont déjà compris.

En 1998, les directeurs des services éducatifs qui géraient les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire), dans les différentes commissions scolaires, voyaient venir ça de loin. On souhaitait apporter des modifications aux conventions collectives. On espérait une implantation graduelle de longue durée pour le secondaire, car le changement était plus profond que celui exigé des enseignants du primaire, ces derniers travaillant déjà dans un contexte qui permettait au renouveau de s'implanter.

Je me joins donc à ceux qui demandent à la ministre Courchesne, non pas d'arrêter la mise en œuvre de la réforme, mais de reconsidérer toutes les mesures qui en faciliteront son application. Et parmi ces mesures, voyons le plus vite possible aussi à revaloriser la profession enseignante. En Finlande, l'enseignement est reconnu comme une tâche noble et essentielle. Au Québec? Si l'on demandait aux cégépiens lesquels parmi eux envisageraient de faire carrière en éducation en 2010, on serait probablement fort déçu de leur réponse. Si un premier ministre, un chef de l'opposition ou un journaliste peut dire à une enseignante ou à un enseignant quoi et comment enseigner et évaluer, à quoi sert alors la formation universitaire des professionnels de l'enseignement? Embauchons des techniciens de l'enseignement. C'est bien amorcé. Ces derniers pourront lire la dictée, sans doute compter les fautes et demander à l'ordinateur de traduire leurs notes en jugement.

Enfin, un autre danger, par encore très apparent, nous guette. En 2007, il n'y a presque plus d'étudiants en formation des maîtres. Il n'y a que des étudiantes. Dans les trois groupes que je supervise cette année, il n'y a aucun garçon. Dans certaines écoles, il n'y a même plus de concierge masculin. Avec pour conséquence que les petits garçons ne trouvent plus de modèles. Faut-il s'étonner de les voir décrocher une fois au secondaire? À l'époque de M. Landry et les autres, il y avait des frères et des pères avec qui jouer au hockey dans la cour d'école, avec qui parler d'éducation, de connaissances, de performances. Mais comment attirer aujourd'hui les cégépiens? Voilà une question urgente dont devraient aussi se préoccuper nos critiques de la réforme.

Quant aux nostalgiques qui voudraient revenir en arrière, je les inviterais d'abord à lire et à comprendre notre courte histoire en éducation, avec ses grandeurs et ses misères, et, avant de se prononcer sur le sujet, à lire au moins une fois le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Gilles Bouchard, retraité, mais encore actif

RUBRIQUE LUS, VUS ET ENTENDUS

BERTHELOT, JOCELYN. *UNE ÉCOLE POUR LE MONDE, UNE ÉCOLE POUR TOUT LE MONDE. L'ÉDUCATION QUÉBÉCOISE DANS LE CONTEXTE DE LA MONDIALISATION*, ÉDITIONS VLB, MONTRÉAL, 2006, 220 P.

DÉBATTRE DE L'ÉCOLE QUE L'ON VEUT!

L'auteur invite au débat, un débat de fond sur l'école que l'on veut se donner, dont notre société veut se doter. M. Berthelot, chercheur à la Centrale des syndicats du Québec, appuie son ouvrage sur des convictions clairement exposées. « Ce projet pour l'éducation prend parti pour une internationalisation de l'éducation qui privilégie la coopération et la solidarité. Il appelle à une éducation ouverte sur le monde qui prépare à répondre aux défis qui se posent à l'humanité; qui tienne compte de la diversité et du pluralisme croissants et qui réponde le plus adéquatement possible aux exigences d'une citoyenneté renouvelée¹. » L'argumentaire met en avant des options claires : assurer une distribution équitable des ressources, une attention aux clientèles d'élèves vulnérables et un rehaussement de la scolarisation de tous².

Le livre comprend trois parties. D'abord, au premier chapitre, on trouve une analyse de la situation actuelle avec, en filigrane, les concepts de mondialisation et de globalisation. Un bref historique, au début du chapitre, fait un survol des dernières années de l'éducation dans plusieurs pays occidentaux. Par la suite, l'auteur propose une réflexion sur les changements qui marquent le monde actuel et les enjeux qui en découlent. Il rappelle que l'« avenir demeure une construction qui appartient à tous les humains, quel que soit le cadre où leur action devra s'exercer³. »

M. Berthelot énumère six enjeux et défis : remettre le marché à sa place⁴, c'est-à-dire « laisser la concurrence jouer dans les domaines où elle assure une amélioration de la production et de l'accessibilité à la consommation⁵ »; civiliser le libre-échange⁶ afin d'éviter des « replis nationalistes, (...) des guerres commerciales dont les conséquences sont toujours difficilement prévisibles⁷ »; renforcer les institutions démocratiques⁸; contrôler la restructuration économique⁹; protéger notre planète¹⁰ et mondialiser les solidarités¹¹. « La diminution des coûts des communications et des transports rapprochent les personnes même si ces coûts restent toujours au-dessus des moyens de bon nombre de gens¹². » Il revient donc à l'humanité de construire « cette humanité planétaire¹³ ».

Dans le deuxième chapitre, l'auteur traite la question des rapports entre l'entreprise et l'école. En première partie, il discute des principes qui fondent le nouveau modèle éducatif et en dégage des conséquences sur l'éducation au Québec; en fait, il s'agit de se situer quant aux améliorations et aux solutions possibles qu'offrent les lois du marché au monde de l'éducation. Puis, il examine et analyse des interventions directes qui s'établissent entre des entreprises et des institutions scolaires. En fait, la question est de savoir si, encore aujourd'hui, dans l'esprit de la réforme scolaire des années soixante, persiste une véritable égalité des chances pour tous. A-t-on trouvé un juste équilibre entre les intérêts des individus et ceux de la collectivité¹⁴? Dans les sillons de la décentralisation, émergent des dérives : une logique de concurrence croissante entre les établissements scolaires et une perte d'égalité des chances pour tous, selon les conditions d'accès.

Au troisième chapitre, c'est la question principale qui est débattue : Comment développer un système d'éducation et une société démocratique dans le contexte mondial actuel en tenant compte des phénomènes liés à la globalisation? La proposition faite par l'auteur repose sur un « nouveau pacte social pour l'éducation¹⁵. » Cela signifie la mise en œuvre de

politiques claires comme celle d'« une plus juste distribution des élèves entre les écoles et entre les classes, notamment par un encadrement plus étroit du choix de l'école. [...] aussi, un ensemble de mesures pour assurer la réussite : choyer la petite enfance, venir en aide aux groupes les plus vulnérables, mettre l'accent sur une école solidaire de sa communauté et respecter l'autonomie professionnelle¹⁶ ». La scolarisation doit assurer une éducation de base équitable afin de favoriser la qualification de tous, jeunes et adultes. Cela passe par la coopération et la solidarité. Quatre idées soutiennent la démonstration : promouvoir une égalité fondant une intégration sociale et une justice scolaire¹⁷; mettre fin à la ségrégation scolaire¹⁸, fondée sur la religion ou la sélection des élèves; donc, rechercher l'hétérogénéité plus que l'homogénéité et assurer la primauté de la solidarité; valoriser la réussite pour tous¹⁹ et accroître la scolarisation²⁰.

En conclusion, l'auteur rappelle que l'éducation ne peut échapper aux grands courants idéologiques et politiques. Face à la mondialisation, on assiste à une rupture du modèle éducatif national. Maintenant, le marché occupe une place centrale. Certains systèmes d'éducation entrent dans la foulée de la réforme économique, implantent la concurrence en faisant la promotion de l'école « libre choix » et présentent souvent le libre marché comme une panacée. Selon l'auteur, au Québec, on doit maintenir une éducation qui favorise l'exercice de la démocratie, l'égalité, la justice scolaire et l'intégration sociale. « Éduquer, c'est le projet de toute une société, de ses institutions sociales, culturelles et scientifiques, de ses médias, de communautés solidaires et des familles²¹. »

Donald Guertin

- ¹ Page 11.
- ² Page 11.
- ³ Page 15.
- ⁴ Page 30 et suivantes.
- ⁵ Page 35.
- ⁶ Pages 35 et suivantes.
- ⁷ Page 41.
- ⁸ Page 41 et suivantes.
- ⁹ Page 44 et suivantes.
- ¹⁰ Page 47 et suivantes.
- ¹¹ Page 50 et suivantes.
- ¹² Page 55.
- ¹³ Page 55.
- ¹⁴ Page 74.
- ¹⁵ Page 128.
- ¹⁶ Page 128.
- ¹⁷ Page 129 et suivantes.
- ¹⁸ Page 140 et suivantes.
- ¹⁹ Page 150 et suivantes.
- ²⁰ Page 167 et suivantes.
- ²¹ Page 188.

L'ÉDUCATION PLANÉTAIRE : CE QUE TOUT ENSEIGNANT OU TOUTE ENSEIGNANTE DOIT SAVOIR

UN RAPPORT INÉDIT D'UNICEF CANADA ET DE L'INSTITUT D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE L'ONTARIO (IEPO)

L'éducation planétaire est un mouvement mondial visant à promouvoir l'apprentissage des droits de la personne, des enjeux environnementaux ainsi que des répercussions de la guerre et des conflits armés. Dans le milieu de l'enseignement, les intervenants des niveaux provinciaux, de circonscriptions scolaires et d'écoles admettent que ce mouvement a beaucoup d'importance et a des échos dans les salles de cours dans l'ensemble du Canada. Néanmoins, comment intégrons-nous l'éducation planétaire dans le calendrier scolaire, dans un contexte où les enseignants et les écoles doivent répondre aux nombreuses exigences des programmes d'études?

Dès les années 1900, les enseignants et les établissements d'enseignement canadiens ont abordé les enjeux internationaux dans les classes. Dans les années 1960, des ONG internationales telles que l'UNICEF et d'autres ont entrepris de mobiliser les jeunes par l'éducation au développement. Bien que la pédagogie ait évolué depuis ce temps, une étude récente menée conjointement par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à l'Université de Toronto, et UNICEF Canada fait valoir que même si tous les programmes d'enseignement provinciaux prévoient du temps et fixent des objectifs d'apprentissage en matière d'éducation planétaire, ce champ d'études est généralement divisé et prend la forme de plans de cours provisoires ou de matières facultatives et d'activités parascolaires.

L'UNICEF définit l'éducation planétaire comme étant l'ensemble des connaissances, des habiletés et des compétences qui permettent d'évoluer dans un monde de plus en plus interdépendant. Il conceptualise les dimensions suivantes :

- un aperçu du monde en tant que réseau unifié et de la vie planétaire façonnée par l'interdépendance;
- la volonté de respecter les normes universelles en matière de droits de la personne, soit l'égalité socioéconomique et les libertés fondamentales;
- la foi en l'efficacité de l'action individuelle;
- l'adoption d'une pédagogie centrée sur l'enfant ou évolutive;
- la sensibilisation à l'environnement et l'engagement envers la durabilité.

Dans de nombreuses écoles canadiennes, les contraintes temporelles des enseignants, le manque de ressources et de formation en matière d'éducation planétaire ainsi que l'apathie ou l'antipathie manifestée quant au rôle de l'action individuelle ou collective (par exemple, par la défense des droits ou la collecte de fonds) ont un impact sur l'efficacité des études planétaires. Pour aborder ces enjeux, les organisations non gouvernementales qui ont favorisé l'éducation au développement il y a plusieurs décennies travaillent aujourd'hui de pair avec le secteur canadien de l'éducation afin de promouvoir l'intégration de l'éducation planétaire.

Le personnel d'UNICEF Canada compte des enseignantes et des enseignants dans chacune des provinces du pays. Ceux-ci collaborent avec des conseils scolaires, des fédérations d'enseignants et d'autres parties du secteur de l'éducation pour créer ensemble des ressources éducatives planétaires liées aux programmes d'études, dispenser le perfectionnement de

l'éducation aux enseignants et encourager les activités destinées à mobiliser les jeunes.

À l'automne 2006, l'UNICEF a consulté des enseignants dans le but de revitaliser sa campagne Halloween. Cette initiative offre à de nombreux jeunes Canadiens un premier regard sur le monde au-delà des frontières nationales. Selon un sondage mené auprès des écoles participantes, une grande partie du succès de la campagne est attribuable à l'amélioration de la documentation adaptée aux catégories d'âge et à la facilité de mise en œuvre de cette campagne. Les enseignants ont déclaré qu'ils préféreraient le nouveau concept, en raison surtout de sa dimension éducative liée aux programmes d'études.

D'ores et déjà, de nombreux enseignants incitent activement leurs élèves à devenir des citoyens du monde, dans les classes et dans les écoles. D'autres ont accès à des outils utiles pour donner vie au concept d'éducation planétaire et aider les élèves à acquérir les connaissances et les capacités requises pour modeler un monde interdépendant à l'échelle internationale.

Nous vous invitons à consulter le nouveau rapport, *Aperçu de l'intégration de l'éducation planétaire dans les écoles primaires canadiennes*, sur le site Internet : [www.unicef.ca/portal/SmartDefault.aspx?at=1540]

M^{me} Karine Villeneuve est responsable du dossier de l'Éducation pour le développement, à l'UNICEF

LEROUX, GEORGES. ÉTHIQUE, CULTURE RELIGIEUSE, DIALOGUE, ARGUMENTS POUR UN PROGRAMME, MONTRÉAL, FIDES, 2007, 117 P.

Pourquoi ce nouveau programme en éthique et culture religieuse? Dans le présent ouvrage, l'auteur nous livre un vibrant plaidoyer en faveur de cette « étape-clé » que l'école québécoise s'apprête à franchir en septembre 2008.

Georges Leroux, professeur associé au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal, observe depuis de nombreuses années l'évolution de notre société québécoise. À titre d'expert, il a été membre du comité-conseil de la Commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables. Auparavant, il avait contribué à l'élaboration du programme d'éthique et de culture religieuse.

Il nous présente donc, dans un premier temps, une réflexion sur le contexte historique du pluralisme des normes et des croyances qui a conduit à ce programme. Il compare les choix québécois aux modèles différents mis en œuvre en Europe et aux États-Unis.

Dans un second temps, il expose les fondements et les finalités de ce programme. Il explique les raisons d'un programme bivalent et souligne les défis qui se présentent, par exemple la formation des enseignants qui donneront ce cours.

Au fil du texte se précise le sens des mots *laïcité*, *éthique*, *morale* ou *culture religieuse*. Georges Leroux fait appel à notre responsabilité dans l'éducation au mieux-vivre ensemble. Il souhaite une école qui permette la liberté de conscience de tous et où l'athéisme et l'agnosticisme trouvent une place aussi légitime que la croyance.

Quelle que soit notre position face à ce nouveau programme, ce petit livre a le mérite de bien le situer dans notre contexte québécois et de nous faire réfléchir sur de nombreux éléments qui font l'objet d'un débat social très présent dans l'actualité.

Pour compléter cette lecture, on pourra se référer au site Internet [http://www.ecr.qc.ca/article.php3?id_article=426&lang=fr] où l'on trouvera deux documents vidéo fort intéressants : tout d'abord une entrevue avec M. Leroux réalisée par Donald Guertin en mai 2006, entrevue découpée en capsules portant des titres comme « La distinction entre morale et éthique » ou « Le rôle de l'enseignant en éthique »; le second document est la conférence donnée par Georges Leroux lors du premier forum national sur le programme Éthique et culture religieuse en novembre 2006, dont le texte est également présenté en capsules qui traitent de sujets tels que « Les conséquences de la déconfectionnalisation » ou « Le choix du Québec ».

Hélène Bombardier

RUBRIQUE EN ABRÉGÉ

LES JEUNES, L'ÉCOLE ET LE CINÉMA : UN SOMMET À RIMOUSKI

par Arthur Marsolais

À Rimouski, se tient chaque année (fin septembre, en 2007) un vaste événement culturel touchant le cinéma jeunesse, une sorte de sommet qui inclut une composante internationale substantielle, mais aussi une forte dimension régionale et une grande implication locale : le Carrousel du cinéma jeunesse. À l'intérieur de celui-ci avait lieu, le 28 septembre dernier, un colloque sur les jeunes et le cinéma. C'était là un lieu de rencontre entre deux groupes d'acteurs dans la société québécoise : éducatrices et éducateurs rattachés de près ou de loin à l'école; et cinéastes, scénaristes et réalisateurs issus du vaste monde de la création culturelle. En fait, il vaudrait mieux parler de la rencontre et de la dynamisation culturelle de quatre horizons : du côté de l'école, d'abord ceux et celles qui font, ont fait (feront...) des projets bien précis liés au cinéma; ensuite, toutes les personnes qui pensent, animent et développent une composante d'éducation aux médias, et aussi celles qui veillent aux ressources requises; du côté du milieu culturel, les gens qui témoignent de l'acquis en dégagant sa valeur et d'autres qui, de façon complémentaire, explorent le possible, mettent en valeur le souhaitable et démystifient le fréquent sentiment d'impuissance.

Une première communication a porté sur une expérience d'envergure impliquant, à titre d'acteurs et d'actrices, des adolescents et adolescentes d'une même école dans le tournage d'un long métrage : *À l'ouest de Pluton* (diffusion prévue au printemps 2008). Myriam Verreault et Henry Bernadet, les coréalisateurs, ont d'abord témoigné de l'ample disposition des jeunes à participer au projet et de la grande persévérance du groupe sélectionné au fil de soirées hebdomadaires régulières durant plusieurs mois. Ils ont également suggéré des approches pratiques pouvant être retenues par l'école et souligné l'intérêt de gagner les parents à leur cause. Toutes sortes de contraintes plus techniques ont aussi été abordées durant l'échange : équipement, personnel technique, financement... Sortie à surveiller, donc, du film *À l'ouest de Pluton*.

La seconde communication comportait une présentation fouillée du programme Culture à l'école. Il s'agit d'un programme conjoint du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : les écoles peuvent obtenir des ressources précisément allouées à des projets, démarches et événements culturels, y compris, cela va de soi, à ceux en rapport avec le cinéma. M^{me} Catherine Geoffrion, de la Direction régionale du MELS à Rimouski, a expliqué comment, aux demandes parvenues des écoles à l'échéance de fin septembre pour sa région, les réponses parvenaient dans un délai d'environ dix jours.

Après un repas collectif où « gens de cinéma » et « gens d'école » se mêlaient pour des échanges informels mais tout à fait dans l'axe de ce forum, les communications se sont poursuivies en après-midi : M^{me} Chantal Rioux a parlé du potentiel du cinéma à l'école dans l'horizon des apprentissages transversaux privilégiés dans le programme de formation; et M^{me} Carole Bellavance a traité plus spécifiquement du domaine des arts et du domaine général de l'éducation aux médias. Par la suite, M^{mes} Édith De Champlain et Joyce O'Braham, respectivement directrice d'une école secondaire et directrice d'une école primaire, ont exploré l'insertion potentielle et la valeur éducative d'une ouverture au cinéma du point de vue de l'école.

Enfin, dans une table ronde très animée, une panoplie de ressources et de réalisations a été mise en valeur : du côté de l'Association des cinémas parallèles, le programme éducatif L'Oeil Cinéma, présenté par M^{me} Martine Mauroy; une organisation de diffusion, Productions Capix, à Victoriaville, avec M^{me} Nataly Gagnon, qui réalise elle-même des projets de cinéma avec des groupes d'élèves en situation de rattrapage à leur entrée au secondaire; le Club des Camérios, du Carrousel international du film de Rimouski; l'initiative Paraloelil (initiation, prêt d'équipement) de Rimouski, présentée par M^{me} Martine Gignac (voir martine.gignac@paraloelil.com).

Tout en mettant particulièrement en valeur le dynamisme local, ce forum faisait évidemment appel à des intervenants d'ailleurs que du Bas-Saint-Laurent. Et ce fut l'une des observations communes couramment exprimées : l'échelle d'une région comme celle-ci a des avantages pour orchestrer des rapports très stimulants entre école et cinéma. L'échange vécu dans ce forum n'est pas une parenthèse, mais un témoin et le temps fort d'un dynamisme collectif qui constitue une très belle facette de l'ouverture de l'école sur la culture et les ressources de la société plus large.

Beaucoup des témoignages entendus et des pistes esquissées ont contribué à faire ressortir une imprégnation forte des apprentissages dits transversaux dans les projets touchant le cinéma. Comme M^{me} Rioux a eu l'occasion de le rappeler, les compétences transversales ne sont pas de l'inédit, un lapin qui sort du chapeau d'un magicien à l'improviste. Ce sont des capacités qui s'exercent, progressent et se développent d'autant plus et mieux que la situation d'apprentissage suscite un véritable engagement de par sa complexité et son exigence.

Une dernière chose à retenir : si le cinéma commence par fasciner les jeunes, la fascination ne fait qu'un temps dès lors que l'on met la main à la pâte. Elle s'équilibre rapidement avec le recul démystificateur, un recul profondément bienvenu dans ce monde médiatique si peu imprégné d'ouvertures critiques.

Arthur Marsolais

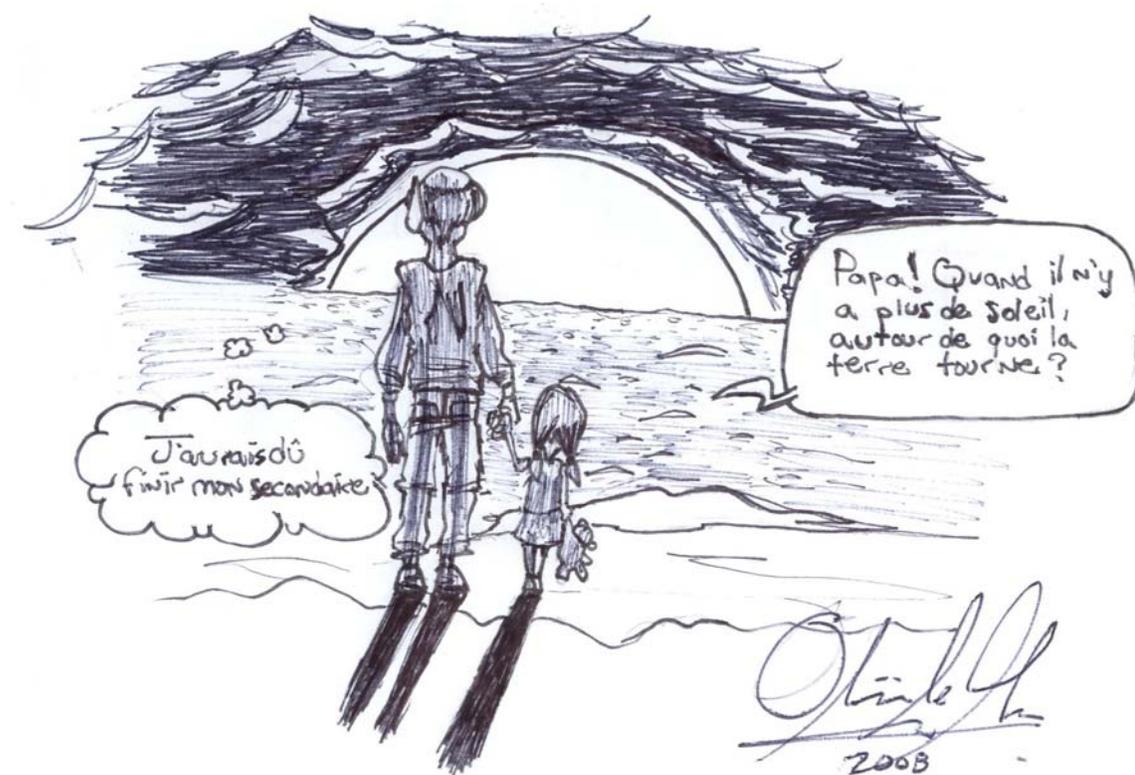
RUBRIQUE HISTOIRE DE RIRE

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. Michel Lemieux, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des élèves de l'école secondaire les Etchemins de la Commission scolaire des Navigateurs.

1. « Autour de quoi elle tourne la terre quand il n'y pas de soleil? »

2. « J'ai les cheveux en pétales. »



Dessin réalisé par Christian-Olivier Le Hir



Dessin réalisé par Kévin St-Jacques