

CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES
EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

L'ANIMATION DE VIE ETUDIANTE
ET LE PROJET EDUCATIF DE
L'ECOLE NOTRE-DAME DE BEARN

PAR

JOCELYNE SAURIOL

RAPPORT DE RECHERCHE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
PROFESSIONNELLE EN EDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE PAUL-ANDRE MARTIN

NOVEMBRE 1981



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER - L'ACTIVITE EDUCATIVE ET L'ANIMATION DE VIE ETUDIANTE	8
Le concept de vie étudiante L'animation de la vie étudiante Les méthodes actives et l'animation de la vie étudiante Impact des politiques de vie étudiante sur l'école québécoise	
CHAPITRE II - L'EVOLUTION DES ACTIVITES ETUDIANTES DEPUIS LE REGLEMENT NO 7	46
Un nouveau plan d'action Le projet éducatif	
CHAPITRE III - L'INTEGRATION DU CONCEPT D'ANIMATION DE VIE ETUDIANTE DANS LE PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE NOTRE-DAME DE BEARN.	63
Description du projet éducatif de l'école Notre-Dame de Béarn Présentation de la grille d'observation Application de la grille d'observation Synthèse des observations	
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE.	104
APPENDICES	110

LISTE DES HORS-TEXTE

Tableau

1. Les particularités communes aux écoles
nouvelles et aux activités étudiantes 35
2. Exemple d'intégration des matières dans
le projet éducatif de Béarn 71
3. Grille d'observation des activités
d'animation de vie étudiante 77

INTRODUCTION

La réforme de l'éducation au Québec, issue du Rapport Parent, et confirmée par la mise en application du Règlement numéro 7, donne naissance en 1971 au concept de la vie étudiante¹. Une vision élargie de l'activité scolaire tente alors timidement de faire sa place. Les services aux étudiants des commissions scolaires se dotent de personnel en vie étudiante à qui ils confient la tâche d'appuyer les écoles primaires et secondaires dans leur nouvelle mission, à savoir: "Faire de l'école à la fois un lieu privilégié pour l'apprentissage et un milieu de vie"².

L'auteur de ce rapport de recherche occupa pendant trois ans le poste d'animateur de vie étudiante au sein d'une commission scolaire intégrée. C'est à travers ce cheminement professionnel que s'est modifiée notre conception de l'activité éducative, et que s'est développée une remise en question d'un vécu scolaire où les activités étudiantes étaient aimablement ajoutées, plutôt que véritablement

¹Ministère de l'Éducation, Règlement No 7: Cadre général d'organisation, la maternelle, l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire, (Québec: 1972), p. 4.

²Ibid, p. 5.

intégrées au profil scolaire de l'élève. Bien qu'un consensus de plus en plus large semblait se faire au fil des ans concernant la valeur pédagogique des activités étudiantes, il apparaissait malgré tout futile de tenter de changer l'école en s'appuyant sur le Règlement No 7, qui ne réussissait que péniblement à affronter les nombreuses résistances d'une organisation pédagogique cloisonnée. Cette conclusion personnelle fut en quelque sorte corroborée par divers intervenants du monde de l'éducation qui ont éprouvé l'urgent besoin de repenser l'école québécoise, à la lumière des réussites et des échecs des réformes issues du Rapport Parent.

Evidemment, la réflexion que nous avons amorcée dans le cadre du programme de maîtrise nous a permis d'approfondir certaines dimensions de l'activité éducative et, entre autres, d'étudier les théories de l'apprentissage et plus particulièrement les méthodes dites actives. L'intérêt que nous avons accordé à ces méthodes d'enseignement est dû à leur complémentarité de pensée avec le vécu des activités étudiantes, lesquelles visent prioritairement une implication personnelle de l'élève dans son développement (libre choix des activités, initiative dans l'organisation, auto-évaluation, ...). Quelques types d'écoles, qu'on qualifie souvent de nouvelles, fondent également leur action sur les postulats que l'élève doit participer à son apprentissage et que l'école est un milieu de vie pour l'enfant qui, à

travers un éventail d'expériences, va construire sa personnalité et acquérir les connaissances nécessaires à son épanouissement comme être responsable vivant en société.

Des écoles partageant ce point de vue existent au Québec et nous allons les découvrir à travers des études et des rapports. Ces expériences pédagogiques prennent tour à tour le visage d'un Summerhill à la québécoise ou celui d'un projet éducatif plus modeste dans ses visées de changement. Dans la plupart de ces écoles on recherche cependant une modification des attitudes des agents de l'éducation et un décroisement du vécu scolaire. L'Abitibi-Témiscamingue héberge aussi des écoles novatrices et, à cet égard, le projet de sciences humaines de l'école Notre-Dame de Béarn a attiré notre attention. Le contenu de cette expérience pédagogique, ainsi que la volonté de ses promoteurs de faire de leur école un milieu de vie en harmonie avec l'environnement, nous ont séduit. Nous y avons trouvé un terrain propice pour analyser l'intégration de certaines caractéristiques propres à l'animation de la vie étudiante.

D'aucuns pourraient trouver étrange qu'une école primaire ait été retenue pour fins d'analyse, surtout quand on sait que l'animation de la vie étudiante était, d'après l'article 53 du Règlement No 7, une particularité de l'école secondaire. Ce choix s'est dessiné au cours de notre

pratique professionnelle en tant qu'animateur de la vie étudiante dans une commission scolaire desservant des écoles primaires et secondaires. En effet, le régime pédagogique de l'école primaire nous a souvent permis, beaucoup plus qu'au secondaire, d'intégrer diverses activités complémentaires à l'enseignement de base. Une relative souplesse dans les programmes, une moins grande rigidité dans les contenus des matières et la diversité des méthodes d'enseignement utilisées ne sont pas étrangères à cet état de fait. De plus, la spécialisation des cours au secondaire constitue une barrière de taille à l'intégration des activités étudiantes. En effet, même si elles sont affichées à l'horaire, elles restent souvent en marge des autres activités, comme c'est le cas des diverses matières, lesquelles sont enseignées sans liens apparents les unes avec les autres. Au primaire, ce cloisonnement est moins évident, bien qu'existant dans l'esprit de plusieurs agents de l'éducation. Dans le cas qui nous occupe, il a cependant été plus facile de pénétrer l'école primaire et d'y vivre des expériences assez bien intégrées en terme de temps et de contenus (classes vertes, visites, spectacles, ...). Pour toutes ces raisons, l'école primaire fut notre terrain d'observation au cours des dernières années.

Pour résumer notre problématique, rappelons que nos préoccupations se sont élargies au contact de la réalité

scolaire. D'une vision assez limitée de la présence des activités étudiantes comme supplément de formation, est née peu à peu le besoin d'une approche globale de l'activité éducative, mettant l'accent sur la diversité des contenus et des expériences offertes à l'élève. Cet objectif de formation intégrale, nous avons cherché à mieux le cerner et à voir comment il pourrait se réaliser au sein de l'école québécoise.

Ce rapport de recherche poursuit donc un double but: d'abord vérifier si l'hypothèse d'humanisation de l'école par le biais d'activités étudiantes en marge de la formation académique s'est avérée concluante; d'autre part, démontrer qu'un projet éducatif, et notamment celui de l'école Notre-Dame de Béarn, peut intégrer des composantes de l'animation étudiante dans une pratique éducative continuellement soucieuse, dans toutes ses actions, du développement intégral de l'enfant. De plus, notre démarche repose sur le postulat que les principes qui sont à la base de la vie étudiante devraient être présents dans toutes les activités vécues à l'école.

Dans un premier temps, nous détaillerons le concept de vie étudiante tel qu'il a été véhiculé au sein de l'école québécoise avec l'application du Règlement No 7. Nous mettrons également en relief quelques assises pédagogiques sur lesquelles reposent les activités étudiantes. Cela nous incitera aussi à accorder une attention spéciale à la dynamique

des écoles nouvelles comme milieu privilégié d'activités étudiantes diversifiées. Ce premier chapitre situera donc un ensemble d'éléments théoriques, dont le cadre général est l'évolution de l'école québécoise des années 70. Nous jetterons un éclairage critique sur les politiques d'animation de vie étudiante, dans la perspective d'une action éducative globale.

Le second chapitre se veut une charnière entre le vécu éducatif issu du Rapport Parent et du Règlement No 7 et celui d'une école québécoise renouvelée, dont la plaque tournante est le projet éducatif. Nous analyserons tour à tour, quoique de façon sommaire et toujours en relation avec le sujet qui nous intéresse spécialement, les tendances qui se dégagent du Livre Vert sur l'éducation au Québec et celles annoncées dans le Livre Orange, (L'Ecole québécoise). Les guides entourant l'application du projet éducatif feront aussi partie de notre cadre de référence, de même que les prescriptions du nouveau régime pédagogique.

Le dernier chapitre sera consacré au projet éducatif de l'école Notre-Dame de Béarn, milieu que nous avons eu l'occasion de mieux connaître ces dernières années. Après avoir présenté l'expérience vécue dans cette école, nous analyserons le contenu du projet éducatif de Béarn. Pour ce faire, nous utiliserons une grille des caractéristiques des

des activités étudiantes. Cet instrument d'observation nous permettra de cerner dans cette école primaire la présence éventuelle d'une vie étudiante riche en activités visant le développement intégral de l'enfant.

Les retombées générales de cette recherche seront de confirmer que les fins poursuivies par les activités de vie étudiante peuvent et doivent trouver une place au sein de tout projet éducatif, au primaire comme au secondaire. L'action que l'auteur pourra lui-même initier suite à cette recherche reste malheureusement modeste, celui-ci n'intervenant pas activement dans le milieu de l'éducation, du moins pour l'instant. Cependant, cette analyse servira peut-être de référence pour la mise sur pied de nouveaux projets ou l'évaluation de projets en cours.

La recherche-action ainsi réalisée est "une contribution à un processus exploratoire de changement organisationnel"¹. Il s'agit donc d'observations préliminaires dont pourront bénéficier le milieu scolaire et ses divers commettants qui voudront bien questionner le vécu étudiant de leur projet éducatif.

¹Roger Claux et al., Grille d'analyse du concept de recherche-action, document de travail pour les étudiants inscrits à la maîtrise professionnelle en éducation, p. 7.

CHAPITRE I
L'ACTIVITE EDUCATIVE ET
L'ANIMATION DE VIE ETUDIANTE

Les années soixante ont été le point de départ de diverses transformations du système scolaire au Québec. Le Conseil supérieur de l'éducation s'est penché sur cette question dans son Rapport annuel 1969/70, en essayant "d'apprécier à leur juste mesure les déficiences anciennes qui persistent dans les structures nouvelles et les faiblesses récentes qui sont apparues avec la réforme scolaire"¹. La vision que le Conseil avait de l'école québécoise était alors la suivante:

Au-delà des structures organisées et à un niveau plus profond et plus vital, on se retrouve en présence d'un foisonnement des activités éducatives proprement dites, à ce niveau où des étudiants de tout âge poursuivent par eux-mêmes, par petits ou larges groupes, avec la participation des maîtres, dans les ateliers, les laboratoires et les bibliothèques, des expériences d'apprentissage de toute nature, des recherches, des expériences de créativité, de croissance et de maturité; et² cela à tous les niveaux de connaissance et de maturité².

Cette vision fut la charnière d'une nouvelle conception de l'éducation dite "organique", en opposition à une

¹Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative. Extrait du Rapport annuel 1969/70, (Québec: 1974), p.3.

²Ibid, p. 8.

vision "mécaniste" où l'enseignement se résume à un processus de transmission, et l'apprentissage à un processus de réception¹. La conception organique "met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant"². Les tenants de cette vision voient le système scolaire dans son entier (structures administratives, régime pédagogique, ...) au service d'une conception organique de l'activité éducative, donc centrée sur celui qui s'éduque.

Nous n'avons pas, dans le cadre de ce rapport de recherche, la prétention d'évaluer l'ensemble des retombées que cette conception a pu avoir sur l'école québécoise. Cependant, il nous semble important de faire un lien entre cette vision de l'activité éducative et les différents efforts déployés par le Règlement No 7 pour faire de l'école un milieu de vie et un foyer d'activités éducatives variées, dans lequel l'élève peut exercer ses capacités de choix, d'autonomie, d'engagement personnel et d'initiative.

Nous expliquerons dans le présent chapitre le concept de vie étudiante, et nous tenterons de voir jusqu'à quel point l'animation de vie étudiante a réussi à faire une

¹Ibid, p. 35.

²Ibid, p. 37

percée significative dans l'école québécoise des années soixante-dix. Nous nous permettrons également une petite incursion du côté des écoles nouvelles, afin de vérifier comment s'effectue dans ces milieux l'intégration du concept d'animation de vie étudiante.

Le concept de vie étudiante

Bien que les dispositions relatives à la vie étudiante n'ont fait leur apparition officielle dans l'école québécoise qu'avec le Règlement No 7, les écoles américaines ont reconnu, depuis plus de cinquante ans, la raison d'être des activités étudiantes dans le curriculum scolaire:

"Student activities, now a part of the American educative process, constitute what will be called the third curriculum"¹. Il s'agit là d'activités concernant le gouvernement étudiant, les communications, les arts, les sports, les rencontres et groupements sociaux. Généralement, ces activités ne font pas l'objet de crédits et elles sont pratiquées sur une base volontaire.

Au Québec, c'est en 1971 que la vie étudiante a acquis ses lettres de noblesse, en dépassant le niveau des

¹Robert Wendell Frederick, Student Activities in American Education, (New York: Center for Applied Research in Education, 1965), p. 3.

activités dirigées d'autrefois, lesquelles étaient imposées au même titre que la période de récréation. Elles ne comportaient guère de signification en terme de contenu et n'occupaient qu'une part minime du temps scolaire. Suite à ces balbutiements, le Règlement No 7 s'efforça de préciser pourquoi il fallait reconnaître le concept d'une vie étudiante. En programmant les activités de vie étudiante, on désirait:

Elargir la notion d'enseignement en introduisant à l'horaire une variété d'activités qui permettront de mieux respecter les caractéristiques individuelles des élèves et d'assurer leur progrès continu;
Assurer l'encadrement de l'élève et la personnalisation de l'école;
Faire de l'école un lieu privilégié pour toute forme d'apprentissage, et un milieu de vie.¹

Les deux principes fondamentaux dudit règlement concernent l'individualisation de l'enseignement, en ayant entre autres recours à des activités pédagogiques variées et à la mise en place d'un "environnement éducatif personnalisant et diversifié"². Le préambule du Règlement No 7 laisse voir qu'on accorde beaucoup d'importance à l'organisation

¹Ministère de l'Éducation, A propos du Règlement No 7, 1971/75 (Québec: 1975), p. 4.

²Ibid, p. 6.

d'activités étudiantes; on qualifie même de "principale innovation"¹ les dispositions regroupées sous le titre de Vie étudiante:

Le Règlement No 7, en proposant l'intégration des activités étudiantes au programme institutionnel des écoles secondaires, retient ce qu'il y a de valable dans la mission traditionnelle de l'école, mais élargit beaucoup cette mission. Plus qu'auparavant, les élèves qui le désirent auront des occasions multiples de participer à la recherche et à la création d'une culture nouvelle.²

Cette affirmation laisse place à un certain sous-entendu, que Guy Dion explique quelque peu lorsqu'il dit que la fonction d'enseignement "couvre toutes les activités axées sur les programmes et les examens, [alors que] la fonction de vie étudiante couvre toutes les autres activités de l'élève à l'école"³. Comme exemple de cette deuxième fonction, il cite les activités de consultation, les activités socio-culturelles et sportives, les associations étudiantes, ...

¹Ministère de l'Éducation, L'animation des activités étudiantes dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire, (Québec: 1971), p. 3.

²Guy Dion, "Les activités étudiantes", L'École coopérative, No 21, mars 1973, p. 11.

³Guy Dion, "Éducation et affaires étudiantes", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 1, No 3, mai 1970, p. 4.

La définition qu'en donne la section A du Règlement No 7 précise plus clairement ce qu'on entend par VIE

ETUDIANTE:

Dans le cadre d'organisation, vie étudiante est entendue dans le sens spécifique des activités qui répondent:

- 1^o à des besoins collectifs d'ANIMATION du milieu scolaire, tels les clubs, sports, loisirs, activités socio-culturelles, journaux, radio, télévision;
- 2^o à des besoins individuels et collectifs de CONSULTATION, tels que orientation, psychologie, service social, service de santé, direction spirituelle.

L'appellation ACTIVITES ETUDIANTES fait aussi l'objet d'une définition:

Activités plus immédiatement centrées sur la formation socio-culturelle et sportive des élèves, et qui peuvent être regroupées en deux catégories:

- 1^o activités qui prolongent normalement un enseignement formel, telles que théâtre, cercle des jeunes naturalistes;
- 2^o activités qui ne prolongent aucun enseignement mais qui ont une valeur éducative certaine, telles que groupe de base,¹ clubs de tiers-monde, conseil étudiant, coopératives.

Ainsi que le spécifient les articles 53-54-55 et 56 du Règlement No 7, ces dispositions s'appliquent plus spécifiquement au secteur secondaire. Cependant, on note à l'article 10 que la notion d'activités, prise dans un sens plus large, est utilisée au niveau primaire:

¹Ministère de l'Éducation, Règlement numéro 7, (Québec: 1972), p. 8.

Chacune des étapes définies, . . . doit comporter dans une proportion variable:

- a) des activités d'organisation du travail où les élèves prennent connaissance des tâches à accomplir et où ils reçoivent ou préparent un plan de travail.
- b) des activités d'apprentissage et de formation comportant: leçons, exercices, sorties dans le milieu, recherches, projets, centres d'intérêt, jeux, ateliers d'expression, etc.
- c) des activités de consultation, d'évaluation et de synthèse comportant: mises en commun; rapports, comptes rendus écrits, tests, examens, auto-évaluation verbale, auto-évaluation écrite, etc.
- d) des activités récréatives supplémentaires pour les élèves de 6, 7 et 8 ans.¹

Alors qu'au secondaire, on dissocie très clairement les activités de vie étudiante en les traitant dans une section à part, à l'élémentaire, on s'accorde à reconnaître que la vie de l'élève dans le cadre scolaire se compose d'un ensemble d'activités destinées à lui fournir les apprentissages dont il a besoin pour poursuivre sa formation. Lorsqu'il arrivera à l'école secondaire, le profil scolaire de l'élève sera plus cloisonné puisqu'on y différencie quatre types d'occupations: "a) des cours dans des disciplines communes à tous les élèves; b) des cours dans une concentration; c) des cours complémentaires; d) des activités étudiantes"².

Dans un mémoire adressé en 1970, à M. Guy St-Pierre, ministre de l'Education, l'Association des directeurs

¹Ibid, p. 10.

²Ibid, p. 15

généraux des écoles déplorait à juste titre cette "dychotomie . . . défavorable à l'organisation de la vie étudiante et à la formation intégrale de l'étudiant"¹.

Ces mêmes intervenants défendaient leur point de vue en affirmant:

La vie étudiante comprend toutes les activités de l'étudiant à l'intérieur et à l'extérieur de l'horaire régulier des cours et doit comprendre une intégration de tous les aspects de sa vie, de toutes les activités qui, en relation avec le programme institutionnel font appel à sa participation et complètent sa formation scolaire.²

L'intention poursuivie par le Règlement No 7 était sans doute celle d'une éducation intégrale dans le cadre de vie qu'est l'école. Ce message fut souvent répété tant aux niveaux élémentaire que secondaire au cours des années qui ont suivi sa promulgation. La série de documents traitant du thème "l'école, milieu de vie" en témoigne. Au primaire, en 1975, on signale toujours "l'importance de diversifier les activités des élèves"³. Au secondaire, en 1978 cette fois, on rappelle des propos déjà amplement évoqués, à

¹ Association des directeurs généraux des écoles, "Extrait du mémoire présenté au ministre de l'Éducation", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 1, No 9, janvier 1971, p. 43.

² Ibid, p. 43

³ Ministère de l'Éducation, L'École, milieu de vie: école secondaire polyvalente, No 2, (Québec: 1978), p. 29.

savoir que:

L'édification et l'animation d'un milieu de vie communautaire sont éminemment profitables aux étudiants. La variété des programmes scolaires aussi bien que l'organisation des activités étudiantes ne peuvent qu'accroître leurs facultés d'expression et de formation.¹

De plus, on y reconnaît que la vie étudiante "couvre l'ensemble des activités"² qui se déroulent à l'école, tant celles reliées à la formation académique que celles qui contribuent à la formation personnelle et sociale de l'élève. Ceci étant dit, il faut admettre que très souvent lorsqu'on parle de vie étudiante, on réfère volontiers à l'animation étudiante par le biais des activités étudiantes. Les prochaines pages seront consacrées à définir plus spécifiquement ce que sont les activités étudiantes, les buts qu'elles poursuivent, ainsi que les contenus qui les particularisent.

L'animation de la vie étudiante

On attribue de nombreuses vertus aux activités étudiantes, spécialement celle "de faire de l'école à la fois un lieu privilégié pour l'apprentissage et un foyer de vie sociale, culturelle et sportive"³. Par "apprentissage", on

¹Ministère de l'Éducation, L'École, milieu de vie: école secondaire polyvalente, No 1, (Québec: 1978), p. 29.

²Ibid, p. 23.

³Guy Dion, "Le Règlement No 7 et la vie étudiante", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 3, No 5, 1973, p. 7.

réfère tant à l'apprendre à être, qu'à l'acquisition de connaissances techniques ou autres. En effet, la lecture des nombreuses descriptions d'activités permet de conclure à une vision très large du concept d'apprentissage dans le cadre des activités étudiantes.

Les diverses politiques visant à rendre possible l'organisation d'activités étudiantes se rattachent évidemment à des buts généraux que vise le système scolaire en son entier. On peut citer entre autres les buts suivants:

Assurer à chacun, jeune et adultes, une formation qui le rende capable d'une intégration dynamique à la vie sociale et économique;
Assurer à chaque enfant l'acquisition progressive des outils permanents d'apprentissage;
Assurer à chaque enfant le développement du sens de l'émerveillement, de la créativité, de l'initiative;
Assurer le développement de l'élève aux points de vue physique, affectif, social, moral et religieux.¹

On associe également activités étudiantes et "ouverture de l'école sur la vie et l'actualité"². Non pas parce que les activités étudiantes constituent la seule façon de se rapprocher de la vie, mais parce qu'elles sont plus faciles à modeler que ne le sont les activités de cours dont le contenu est déterminé à l'avance et qu'il serait laborieux

¹Ministère de l'Éducation, Les orientations de l'éducation au Québec, document de travail, (Québec: 1974).

²Jacques Garneau, "Activités étudiantes intégrées à l'horaire", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 3, No 4, 1973, p. 28.

de modifier par souci d'adaptation.

Plus spécifiquement, les activités étudiantes ont comme objectifs:

La personnalisation de l'environnement scolaire;
La socialisation de l'élève grâce à une pédagogie plus vivante;
Le développement de la créativité sous toutes ses formes.¹

Donc, elles permettent une identification au milieu, l'établissement de rapports humains bénéfiques dans la vie en société et l'exercice des capacités inventives de l'individu. Comme si tout cela ne suffisait pas, les activités étudiantes poursuivent en plus d'autres fins, comme celle d'être "une source de motivation"² servant à conjurer l'insatisfaction qui pourrait se manifester face à l'école et celle d'être "l'occasion d'un nouveau mode de relations éducateurs-éduqués"³. Ce mode de relation est interprété comme moins directif par rapport à celui qui s'établit dans le cadre des activités formelles d'enseignement. Ce dernier objectif a été souvent cité en raison de son impact positif sur le climat général de l'école.

¹ Ibid, p. 28.

² Ministère de l'Éducation, L'animation des activités étudiantes dans . . ., p. 27.

³ Ibid, p. 30.

Des promoteurs des activités étudiantes ont tenté de faire une nomenclature¹ de ce que visent les activités étudiantes. Pour résumer, disons qu'elles touchent à une gamme variée d'activités humaines, tant émotives, qu'intellectuelles ou physiques. C'est sans doute pour cela qu'on parle familièrement de leur contribution à la formation intégrale de l'élève².

Avant 1965, on parlait davantage d'activités parascolaires, activités qui s'étaient développées dans quelques institutions scolaires où on se souciait des occupations des étudiants en dehors du temps passé en classe. Ces activités présentaient donc comme principales caractéristiques une présence extra-horaire et la participation d'un ou de plusieurs éducateurs intéressés par l'objet de l'activité. La majorité des parascolaires étaient des activités sportives de compétition. Cette tendance s'est quelque peu dissipée avec les années, bien qu'elle persiste encore. Avec le Rapport Parent s'est dessiné un mouvement favorable à l'intégration des "activités de formation au programme académique et à l'horaire régulier"³. L'appellation activités

¹Voir le tableau de l'appendice 1.

²Association des directeurs . . . , "Extrait du mémoire . . .", Bulletin des affaires étudiantes, p. 44.

³Georges Grand'Maison, Guide des activités étudiantes, (Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie, 1966), p. 24.

étudiantes commença à se populariser. Les activités parascolaires se développaient toujours, mais elles étaient maintenant doublées d'activités étudiantes se déroulant pendant les heures de cours.

Les premiers promoteurs d'activités étudiantes intégrées à l'horaire, afin de vaincre les résistances de plusieurs éducateurs face à cette tendance nouvelle, proposèrent certains principes directeurs à respecter lorsque s'implante un programme d'activités. En voici une synthèse.

Une bonne organisation et la précision des objectifs du programme sont indispensables pour ne pas risquer de nuire à l'ensemble de l'école. Un comité de coordination central devra être formé. Il verra à élaborer un programme suffisamment varié et un mode d'appréciation des activités. Le principal se réserve toujours la première responsabilité de l'organisation et de l'administration des activités, et les professeurs jouent un rôle de modérateur, car les activités de groupe présentent des dangers. Quant à la participation de l'élève, elle doit être encouragée, mais contrôlée et la formation qu'il a reçue au sein des activités doit figurer à son dossier personnel. On termine l'énoncé des principes en louangeant les mérites de l'organisation d'un Conseil étudiant pour aider à la bonne marche des activités. On incite cependant à une grande prudence en cette matière,

le Conseil étudiant pouvant devenir une source de problèmes plutôt qu'un support à la vie de l'école.¹

Cet atmosphère de réserve, qui prévalait vers la fin des années 60, se modifia avec le Règlement No 7, qui tout en rendant obligatoire l'implantation des activités étudiantes, les libèrent d'un certain dirigisme et donne à l'étudiant plus d'autonomie. Ainsi, on souhaite:

- a) que l'élève ait une grande liberté dans le choix de son programme d'activités étudiantes;
- b) que l'élève soit manifestement responsable de sa discipline et de sa participation . . . ;
- c) que l'élève définisse lui-même ses objectifs de formation . . . ;
- d) qu'une partie de l'organisation des activités puisse être confiée à des élèves . . . ;²

Cette délégation de responsabilité ne décharge pas pour autant le professeur, dont on juge la collaboration indispensable pour assurer le continuum enseignement/vie étudiante.

Toute politique qui lierait l'organisation et l'animation des activités étudiantes à des groupes d'animateurs professionnels qui oeuvreraient en marge des enseignants, semble vouer à l'échec et reporter aux calendes grecques l'intégration véritable des activités étudiantes au processus éducatif et au profil scolaire des élèves.³

¹ Ibid, pp. 31 et suivantes.

² Guy Dion, "Les activités étudiantes . . .", L'Ecole coopérative, p. 5.

³ Ibid, p. 9.

Mais la prise en charge exclusive des activités intégrées et parascolaires par les professeurs n'apparaît pas réalisable selon l'Association des principaux qui, même si elle reconnaît que l'instituteur a des responsabilités professionnelles à cet égard, recommande dès maintenant "de prévoir qu'à l'élémentaire, comme au secondaire, chaque école retienne les services d'un animateur de la vie étudiante entièrement intégré à la vie de l'école"¹. Dans les années qui ont suivi, plusieurs commissions scolaires ont engagé des animateurs de vie étudiante pour faciliter la mise en place de ces activités, surtout dans les écoles secondaires. Ces précisions historiques étant apportées, nous consacrerons les prochaines pages aux particularités des activités étudiantes.

Lorsque l'on s'interroge sur ce qui différencie les activités étudiantes des cours réguliers, un premier élément nous vient à l'esprit: le libre choix des activités dans lesquelles s'engage l'élève. Les activités parascolaires répondent certes à cette caractéristique, car elles dépendent de l'engagement gratuit des participants, étudiants et professeurs, s'il y a lieu. Cependant, les activités intégrées à l'horaire échappent souvent à cette règle, puisque dès le

¹Association des directeurs . . . , "Extrait du mémoire . . .", Bulletin des affaires étudiantes, p. 43.

début de l'année, chacun se voit imposer un choix presque obligatoire entre une ou plusieurs activités pour lesquelles a été retenu un temps dans l'horaire régulier.

Il s'agit d'un temps additionnel à occuper qui équivaut selon les élèves au 1/6, au 1/3 ou à la 1/2 du temps prévu pour l'enseignement structuré. C'est un temps important où les élèves, surtout ceux du secondaire, ne doivent pas être laissés à eux-mêmes.¹

Certaines écoles tolèrent une non-participation de la part des élèves, que l'on associe à une forme de flânage. On les incite alors fortement à se choisir une activité pour combler les vides dans leur horaire. Il est donc difficile de prétendre que le libre choix est ce qui distingue l'activité étudiante de l'activité cours. Quelles seraient alors la ou les caractéristiques qui permettent de les identifier l'une de l'autre? Peut-être que la dychotomie tant déplorée repose sur les contenus propres à chacune ou sur les approches pédagogiques utilisées! Jetons d'abord un coup d'oeil sur les contenus.

Les activités étudiantes étonnent par leur grande diversité. Les programmes libres, comme on les appelle parfois, comportent des activités culturelles, sportives, scientifiques et sociales. Les premières touchent surtout

¹Guy Dion, "L'encadrement des élèves au Québec: réalité ou fiction", Revue Information, Vol. 19, No 3, novembre 1979, p. 12.

les activités artistiques (arts plastiques, arts d'interprétation, arts littéraires, art cinématographique, ...); les secondes regroupent les activités physiques d'intérieur et de plein air; les troisièmes réfèrent aux activités économiques, technologiques et aux sciences naturelles; les dernières se composent d'activités à caractère associatif, d'activités de rencontre et d'entraide, ainsi que de manifestations religieuses.

La pratique de telles activités est souvent possible en dehors du cadre scolaire, soit dans l'exercice d'un métier, soit comme loisir.

Certains voient dans les activités étudiantes une éducation au loisir ou une façon d'explorer divers champs de profession pour des études futures. Ces activités diffèrent des apprentissages de base (écrire, compter, raisonner, chercher, ...), mais rien ne dit que les sujets entrepris ne feront pas éventuellement partie d'un programme de cours plus spécialisé. En effet, en se scolarisant davantage, l'étudiant en viendra à limiter ses champs d'intérêt en se concentrant sur une profession quelconque. Il est fort possible que des contenus d'activités soient alors des composantes d'un cours. Ce n'est pas tant les sujets ou les contenus des activités étudiantes qui les distinguent des activités d'enseignement. C'est davantage l'esprit dans lequel

elles sont vécues et sans doute le niveau de connaissances atteint qui marque la différence. Et encore, en ce qui concerne le second point, cela est fort relatif puisqu'une activité étudiante peut être menée avec beaucoup de sérieux, selon les capacités et l'intérêt de l'élève. Les moyens pédagogiques utilisés feraient-ils donc toute la différence?

Il est de notoriété publique qu'on n'entreprend pas une activité étudiante de la même façon qu'un cours qui doit mener à une certification. Les méthodes d'animation utilisées varient sensiblement. Pour les cours réguliers, c'est l'enseignement magistral qui prend la vedette, ce qui est jugé déplorable par certains, puisque "la didactique traditionnelle est incomplète. Elle doit être enrichie par l'heuristique (la découverte) et la créatique (l'invention)"¹.

On peut comprendre qu'aux yeux des instigateurs des activités étudiantes, l'avènement d'une nouvelle forme d'animation ait été bienvenue. Elle incite enfin l'éducateur à diversifier sa méthodologie et à exploiter le milieu environnant par des expériences vécues en dehors des murs de l'école. De plus, elle améliore le climat général de l'école en permettant un rapprochement plus fraternel entre l'enseignant et l'élève, au moyen de techniques moins directives.

¹Ministère de l'Education, L'animation des activités étudiantes . . . , p. 58

On n'invente par la vie étudiante, ni l'animation. On modifie tout simplement le modèle éducatif de cette approche pédagogique, approche qui devra de plus en plus se répercuter sur les cours du programme . . . en faisant de plus en plus place aux personnes: élèves et enseignants.¹

Ce rapprochement enseignant/élève est aussi facilité par l'utilisation de méthodes actives qui laissent place à la découverte et à l'expérimentation. Quant aux méthodes traditionnelles, elles ne sont pas condamnées pour autant; ce qui est recherché, semble-t-il, c'est un "équilibre"² dans leur dosage respectif et une complémentarité aux cours magistraux, par des activités de prolongement qui servent de pratique aux enseignements théoriques donnés.

Chose curieuse, à la lecture d'un guide d'activités étudiantes³, nous remarquons que l'explication des contenus d'activités ne laisse aucun doute sur la façon dont celle-ci sera vécue, c'est-à-dire comme un cours traditionnel (exposé du professeur, lectures dirigées, ...). Dans ces cas, l'influence tant recherchée s'est exercée dans le sens contraire à celui attendu. Heureusement, ce n'est pas le

¹Ibid, p. 31.

²Marcel Landry, "L'école à la croisée des méthodes", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 2, No 9, 1972, p. 56.

³Commission scolaire Chomedey de Laval, Guide des activités étudiantes, (Ville de Laval: 1973).

lot de toutes les activités, certaines se basant sur l'initiative de l'élève et le travail en groupe, et la plupart utilisant l'élément pratique (expériences manuelles, réalisations concrètes, ...).

L'attitude de l'animateur d'activités, cela fut souligné plusieurs fois, marque une différence dans la bonne marche de l'activité. Le maître doit posséder quelques atouts avant de se lancer dans cette tâche, dit-on! Il doit:

Utiliser une pédagogie active; utiliser son expérience; favoriser la créativité; localiser les expériences vécues en dehors de l'école; développer le dialogue dans le groupe; préparer le jeune à son intégration à la communauté.¹

Nous pouvons noter ici encore que le recours aux méthodes actives semble occuper beaucoup de place dans l'animation de la vie étudiante. Il convient d'approfondir cette notion que nous pensons être au coeur du débat visant à expliquer la différence que beaucoup de personnes décèlent entre les activités étudiantes et les activités de cours.

Les méthodes actives et l'animation de vie étudiante

Au cours de nos recherches, nous avons consulté un tableau de classification des activités scolaires², qui met

¹Louis Paul Descôteaux, "Projets pilotes aux écoles secondaires Centrale et St-Louis de Gonzague", Bulletin des affaires étudiantes, vol. 3, no 8, 1973, p. 49.

²Ce tableau est reproduit à l'appendice 2.

en parallèle diverses méthodes d'enseignement. Alors que l'atelier intellectuel, dont le domaine est l'enseignement général et professionnel, s'inspire largement de la méthode de didactisme magistral et recourt à un raisonnement "hypothético-déductif" et centré sur le message à transmettre (logotropisme), les ateliers culturels, sportifs et sociaux (vie étudiante) mettent à profit les méthodes "heuristique" (apprendre à apprendre) et "créatique", lesquelles utilisent les raisonnements inductif et intuitif et se centrent sur l'enfant comme première source de son apprentissage (pédotropisme).

On sent nettement dans cette différenciation des méthodes, deux philosophies de l'éducation. L'une qui s'apparente à ce que le Conseil supérieur de l'éducation appelle la conception mécaniste de l'éducation, et la seconde qui reprend le discours d'une conception organique de l'éducation¹.

Un des pionniers de la pédagogie active, John Dewey, s'est rebellé contre cette conception mécaniste en mettant en oeuvre des moyens pour redonner à l'enfant la place qui lui revient dans son apprentissage.

¹Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, 1974.

Le principe de base consiste, en quelque sorte, à décentrer le fonctionnement de l'apprentissage traditionnel: ce n'est plus le maître qui inocule unilatéralement la vérité de la connaissance, c'est l'enfant lui-même qui devient l'agent effectif de la démarche pédagogique.¹

En plus de ce pré-requis, Dewey met d'autres conditions à une pédagogie active.

Il ne suffit pas que celle-ci (la démarche pédagogique) soit active, car, à la limite elle pourrait se réduire à des expérimentations de type "comportement animal". Il faut qu'elle soit sociale. Et doublement sociale. D'une part, les activités exercées dans l'école doivent être en prise sur les activités effectives du monde réel contemporain, tout en intégrant l'acquis socio-culturel de la civilisation. . . . D'autre part, l'école elle-même est le lieu où doivent s'élaborer pour chacun les règles de la vie en société.²

L'aspect de la socialisation, au sens où l'entend Dewey, a été maintes fois évoqué dans les documents traitant des activités étudiantes. Les discours des dernières années³ laissent aussi paraître cette préoccupation pour l'ensemble des activités de l'école. L'école polyvalente poursuit, entre autres choses, des objectifs sociaux qui devraient se traduire par l'humanisation de l'école, son ouverture sur la

¹ Gérard Guillereault, "John Dewey", Psychologie, No 59, Décembre 1974, p. 49.

² Idem

³ Ministère de l'Éducation, L'école milieu de vie: école secondaire polyvalente, No 1, (Québec: 1978), p. 27.

réalité, l'expression des dynamismes du milieu et le développement de l'esprit communautaire. Des pédagogues, dont Célestin Freinet, défendent également ce point de vue. Ce dernier insiste pour que les expériences présentées aux élèves soient d'actualité et que la classe se vive en dehors des murs de l'école, que ce soit au sens propre ou au sens figuré¹. Une équipe québécoise, qui a participé à une vaste étude portant sur les écoles alternatives, a aussi retrouvé cette préoccupation chez les tenants de l'Open Education, lesquels postulent que "la notion d'apprentissage suppose l'exploitation maximale de l'environnement et de ses ressources"².

Diverses expériences réalisées³ en ayant recours aux méthodes actives et à l'immersion dans le milieu ont donné d'excellents résultats en terme d'acquisition de nouvelles connaissances. Malgré cela, on n'a pas très fortement

¹Mariet; Moreau; Porcher; Les classes de nature (Paris: Editions sociales françaises, 1977), p. 20.

²Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation, Ecoles de demain? (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1977), p. 217.

³Edwina Hartshorn; John C. Brantley; "Effects of Dramatic Play on Classroom Problem-Solving Ability", The Journal of Educational Research, Vol. 66, No 6, February 1973.

James D. Mc Kinney, Loretta Goldin; "Social Studies Dramatic Play with Elementary School Children", The Journal of Educational Research, Vol. 67, No 4, December 1973.

développé l'utilisation de ces méthodes dans nos écoles publiques. Nous pouvons nous demander si l'introduction des activités étudiantes n'étaient pas simplement un moyen pour l'école de se donner bonne conscience tout en évitant de s'imposer la peine de changer ses méthodes en profondeur?

Nous avons pu vérifier, par une revue de littérature sur le sujet, que certaines écoles, reliées de près ou de loin au mouvement des écoles nouvelles, ont fortement remis en question les méthodes de l'école traditionnelle. Un examen rapide de quelques expériences rattachées à ce mouvement nous laisse croire qu'il existe une communauté de pensée entre les méthodes utilisées pour animer les activités étudiantes et celles appliquées dans les écoles en marge du système traditionnel. Mais, auparavant, voyons à quoi veulent en venir ces écoles? Jacqueline Chobaux, qui a visité bon nombre d'écoles dites alternatives, synthétise comme suit leur projet:

L'objectif généralement commun à toutes est une transformation du processus éducatif, de la situation d'apprentissage . . .; elles se caractérisent la plupart du temps par une extension des objectifs au-delà de la sphère traditionnelle d'action de l'école.¹

Ce besoin de transformation est né d'un refus de l'école centrée uniquement sur les programmes et d'un désir

¹Conseil Franco-Québécois . . ., Ecoles de demain?, p. 41.

de faire de l'enseignement un acte pédagogique intégral¹. Un portrait d'ensemble des écoles rattachées à ce mouvement permet d'identifier certaines caractéristiques de cet enseignement basé sur les méthodes actives. Elle utilisent tout d'abord des moyens pédagogiques concrets (contact de l'enfant avec des objets et des situations tirées de la vie courante ou recréées en laboratoire); elles laissent à l'élève une liberté et une initiative dans le choix des moyens et leur utilisation; elles permettent l'expression créatrice de l'enfant.² Bref, elles s'adaptent à l'enfant tout en permettant que "les éléments concrets fournis par la vie l'emportent sur ceux prescrits par le programme"³. Evidemment, cette transformation de l'enseignement amène aussi la transformation du maître et des relations maître/enfant. Dans plusieurs cas, elle sollicite une participation plus assidue des parents à la vie de l'école.

D'autre part, les écoles nouvelles cherchent à soutenir l'apprentissage de l'enfant dans toutes ses dimensions. Elles font appel "à toutes la gamme de l'expérience humaine

¹Albert Kessler, La fonction éducative de l'école, (Fribourg: Editions universitaires, 1964), p. 5.

²Ibid, p. 343.

³Ibid, p. 211.

(intellectuelle, sociale, esthétique, manipulatoire, affective)"¹. Elles tentent aussi de supprimer les barrières entre l'école et la vie et recherchent une approche multidisciplinaire des connaissances. Cependant, de l'avis d'observateurs qui se sont penchés sur ces deux questions, ces objectifs sont difficiles à atteindre parfaitement. On se trouve plus souvent devant une juxtaposition d'activités que devant une véritable intégration² et les tentatives pour que l'école soit tout à fait "déscolarisée", c'est-à-dire non marginalisée de la vraie vie (vie de travail, de famille, de loisir, ...), ont un taux de réussite très variable. Ce sont, semble-t-il, les kibboutz d'Israël qui ont le mieux intégré l'école à la vie, la dichotomie qui sépare habituellement les deux ayant été réduite considérablement, puisque les enfants occupent un rôle actif au sein même de la communauté³.

Pour mieux résumer les particularités qui rapprochent les écoles nouvelles et les activités qui sont vécues par les élèves dans le cadre de la vie étudiante, voici un bref tableau comparatif. Evidemment, ce tableau ne peut

¹Arnould Clause, Pédagogie: éducation ou mise en condition, (Paris: Petite collection Maspéro, 1971), p. 46.

²Conseil Franco-Québécois, Ecoles de demain?, p. 101.

³Ibid, p. 234.

refléter fidèlement les écoles de chaque tendance, dont les objectifs et les moyens diffèrent sensiblement. Nous ne retiendrons pour cette analyse que les caractéristiques les plus apparentes et les plus répandues, sans pour autant tenter de faire le point sur l'ensemble de cette doctrine, dont Kessler dit qu'elle présente "quelque chose d'insaisissable et d'ondoyant"¹.

¹A. Kessler, La fonction éducative de l'école, p. 24.

TABLEAU I
LES PARTICULARITES COMMUNES AUX
ECOLES NOUVELLES ET AUX ACTIVITES ETUDIANTES

Identification des particularités	Commentaires
- Primauté des besoins de l'enfant sur ceux du programme.	- Education centrée sur l'enfant.
- Reconnaissance de la capacité qu'a l'enfant de s'organiser et de faire des choix.	- L'école est un lieu où l'enfant apprend à se prendre en main.
- Reconnaissance de l'école comme milieu de vie.	- Le présent a primauté sur le futur.
- Souci du développement intégral.	- Intellectuel, physique, affectif, ...
- Nouveau mode de relation maître / élève	- Relations de non-directivité et de confiance réciproque.
- Méthodes concrètes d'enseignement.	- Expérimentation et observation à partir du vécu.
- Diversité des intérêts d'apprentissage.	- Toute la gamme de l'activité humaine.
- Approche multidisciplinaire.	- Accent sur les interactions qui existent entre les disciplines.
- Ouverture sur le milieu environnant et le monde.	- L'activité de l'enfant s'organise à partir de son milieu.
- Valorisation du travail en groupe.	- Apprentissage de la socialisation et de la coopération.
- Participation des parents et de ressources de l'extérieur.	- Elargissement des cadres de l'école, intégration à la communauté.

Un des mérites de l'école nouvelle a été d'expérimenter l'intégration des dispositions relatives à la vie étudiante dans un projet éducatif global, sans qu'il y ait besoin de les isoler par des dispositions parallèles aux autres activités d'enseignement, comme ce fut le cas avec le Règlement No 7. Les responsables de ces écoles ont identifié ce qu'ils attendaient de l'école, et ils l'ont ensuite adaptée de façon à répondre à leurs besoins. Dans l'école traditionnelle québécoise, la mise au rancart des activités étudiantes du reste de l'activité pédagogique a provoqué un dilemme qui a été exposé clairement par certains agents de l'éducation. On en est venu à douter de la qualité des changements que les politiques de vie étudiante issues du Règlement No 7 engendraient dans des écoles où on se refusait à remettre en question la primauté de l'enseignement traditionnel. Voyons de plus près ces réactions suscitées par l'application des politiques entourant la vie étudiante.

Impact des politiques de vie étudiante
sur l'école québécoise

Le ministère de l'Éducation n'a pas ménagé les efforts pour promouvoir la vie étudiante. Une abondante littérature sur le sujet, dont un certain nombre d'inventaires

et de répertoires d'expériences¹ qui devaient servir d'incitatif aux écoles qui hésitaient encore à se lancer dans cette aventure, a envahi le milieu scolaire.

Cette foison de documents fut cependant publiée plusieurs années après la promulgation du Règlement No 7. Entre temps, le Rapport annuel 1973 du ministère de l'Éducation, avait rappelé le besoin de "définir cette nouvelle voie éducative [vie étudiante] et de donner au milieu les moyens d'animation et de contrôle du développement planifié des activités étudiantes"².

Par ailleurs, les tenants des activités étudiantes s'aperçurent que la réforme amorcée empruntait la politique des petits pas. En effet, la Mission 7, mise sur pied en 1972 pour mener une action d'aide pédagogique auprès des écoles, déplore après trois années d'information et d'animation sur le sujet, "l'éternelle dychotomie entre la

¹Ministère de l'Éducation, Inventaire d'expériences en environnement scolaire; Répertoire d'expériences d'intégration des activités étudiantes au niveau secondaire; Répertoire d'expériences sur le regroupement des élèves au niveau secondaire; Répertoire d'expériences sur les organismes étudiants au niveau secondaire; Répertoire d'activités et estimation des ressources humaines, (Québec: 1976).

²Ministère de l'Éducation, L'éducation au Québec, Rapport des activités du M.E.Q. en 1973, (Québec: 1974), p. 220.

pédagogie et la vie étudiante"¹.

Tout cela incite les responsables des Services aux étudiants à effectuer une étude exhaustive pour identifier les priorités en animation de vie étudiante, de façon à soutenir plus efficacement les écoles secondaires. La synthèse provinciale place les besoins suivants en tête de liste:

- Aménager les horaires de façon à faciliter l'intégration des activités étudiantes;
- Organiser un système d'évaluation et d'accréditation des activités étudiantes;
- Engager des animateurs en loisir;
- Préciser les objectifs éducatifs des activités étudiantes afin d'en favoriser l'évaluation.²

Ces priorités ont de quoi étonner toute personne qui a suivi de près l'évolution des activités étudiantes depuis leur entrée officielle dans notre système scolaire en 1971. Ainsi, les horaires n'ont pas laissé de place aux activités étudiantes, même après cinq ans de délai. Est-ce pour vaincre les résistances qu'on pense maintenant à accréditer purement et simplement les activités étudiantes et à organiser pour ce faire un système d'évaluation comme pour les cours

¹Ministère de l'Éducation, A propos du Règlement No 7, 1971/1975, enseignement secondaire, Carrefour régional 1975/76, Cahier du participant, (Québec: 1976), p. 1.

²Ministère de l'Éducation, Synthèse régionale et provinciale des priorités et des demandes d'aide des directions d'écoles secondaires en animation de vie étudiante, (Québec: 1976), p. 38.

réguliers? Et que penser de la volonté d'engager des animateurs de loisir pour effectuer l'animation des activités étudiantes, en confinant les professeurs à leur tâche stricte d'enseignement?

La question de l'accréditation, pour ne prendre que celle-là, a fait couler beaucoup d'encre. C'était la panacée avancée pour permettre aux activités parascolaires de trouver une place d'égal à égal avec les cours. On veut en finir avec ce "statut d'enfant pauvre du milieu de l'éducation"¹, et on invoque pour ce faire l'intérêt plus soutenu que portent les élèves à ce type d'activités qu'ils préfèrent aux cours réguliers. Certains avancent l'hypothèse d'une réforme pédagogique en profondeur:

C'est justement l'une des possibilités qui s'offrent à nous d'intégrer le style parascolaire au style pédagogique; la pédagogie me semble devoir évoluer dans plusieurs cas vers certaines approches que l'on trouvait jusqu'ici surtout dans les activités parascolaires.²

Si cette vision réussit à se frayer un chemin au niveau collégial, il n'en est pas de même au niveau secondaire. De nombreux facteurs limitent encore l'expansion des activités étudiantes intégrées à l'horaire.

¹Pierre Marcotte, "Une proposition d'accréditation des parascolaires", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 3, No 6, 1973, p. 36.

²J.M. Robitaille, "Discussions: accréditation des parascolaires, Collège Maisonneuve", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 3, No 6, 1973, p. 10.

La rigidité des horaires de transport; la longueur exagérée de la journée scolaire; le peu de disponibilité du personnel pour agir comme animateur à l'occasion de ces activités; l'inexistence ou la non convenance des aménagements: locaux, fournitures, etc.¹

Guy Dion, directeur des Services éducatifs à la Direction générale des réseaux du ministère de l'Éducation, trace un portrait plutôt sombre en constatant qu'en 1973, "seulement 20% des écoles réussissent à impliquer au moins 30% de leurs élèves et de leurs enseignants dans des activités étudiantes"².

Or, il est vrai que si nous reprenons les récriminations des éducateurs qui aspirent à une accréditation des activités étudiantes, nous trouvons là une piste fort intéressante, car elle met en cause la qualité de l'intervention pédagogique, qui "tend à rapprocher l'apprentissage de la vie, à respecter les initiatives et le cheminement personnel de chaque étudiant"³. Cette "vision nouvelle et plus riche de l'activité éducative"⁴ réussit à faire une percée, du moins dans l'esprit de quelques éducateurs qui ont utilisé

¹Guy Dion, "L'encadrement des élèves", Bulletin des affaires étudiantes, p. 18.

²Ibid, p. 19.

³Denis Lebel, "L'accréditation des activités étudiantes: où en est le projet ACTIF", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 3, No 6, 1973, p. 56.

⁴Ibid, p. 56.

les activités étudiantes pour transformer leur enseignement. Ce n'est malheureusement pas une attitude généralisée, et d'aucuns mettent en cause le bien-fondé des tentatives d'intégration et d'accréditation des activités étudiantes. On va même jusqu'à leur reprocher d'être "une invention machiavélique servant à établir une diversion stratégique des problèmes en éducation"¹. Les politiques de vie étudiante sont susceptibles de freiner le renouvellement, plutôt que de le stimuler, ainsi que le fait remarquer un chercheur du Département des sciences de l'éducation de l'UQAM.

Certains indices me semblent pourtant indiquer que les services aux étudiants servent de cataplasmes. Leur présence permet de canaliser les volontés de participation; elle permet à la "créativité" d'avoir sa place DANS l'école; elle permet les initiatives personnelles des étudiants; elle sauve l'idée de la démocratisation de l'enseignement. Autant de tâches me semble-t-il, que l'ENSEIGNEMENT (ou le "pédagogique") n'aura pas à assumer; autant de défis qui pourront être "passés latéralement" (selon le sens du principe de Peter). L'enseignement pourra alors continuer sa tradition, grâce à la soupape des services aux étudiants.²

Ce point de vue jette une lueur critique en mettant en évidence deux pôles qui se chevauchent dans la pratique éducative. L'un novateur, qu'on exploite strictement dans le cadre des activités étudiantes. L'autre traditionnel, qui

¹Jean-Marc Samson, "Du cataplasme au cheval de troie...", Bulletin des affaires étudiantes, Vol. 1, No 10, 1971, p. 33.

²Ibid, p. 34.

s'actualise dans le cadre des activités régulières d'enseignement et que la section québécoise d'Ecoles de demain? définit comme une pratique éducative "éloignée d'une école au service de l'enfant et centrée sur ses besoins; éloignée d'une école qui soit un agent de changement de la société"¹.

Quand on parle de transformation de l'école, il faut prendre conscience qu'il y a différents niveaux d'innovations. Certains changements (ceux issus du Règlement No 7 étant sans doute de cette nature), permettent une persistance des structures de base d'un système et n'amènent que des modifications d'ordre opérationnel. D'autres innovations réussissent à transformer les structures et à provoquer une adaptation résultant de changements stratégiques: c'est sans doute ce que visait le Règlement No 7. Finalement, pour atteindre un niveau de transformation radical, c'est à la structure et aux finalités que nous nous attaquons, ce qui conduit à ce que Bertrand et Valois appelle un "changement normatif ou paradigmatique"².

¹Conseil Franco-Québécois . . . , Ecoles de demain?, P. 255.

²Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, Point de vue, point de mire, (Québec: ministère de l'Éducation, 1980), p. 41.

Ces chercheurs ont vérifié qu'un paradigme éducatif s'appuie sur un paradigme socio-culturel¹ et que cette relation est bi-dimensionnelle², ce qui veut dire, grossièrement, que lorsqu'on modifie en profondeur la pratique éducative, on modifie également la société dans laquelle on vit et vice-versa. Sans entrer dans les détails qui alimentent cette théorie, il est intéressant de citer certaines orientations que ces auteurs jugent souhaitables en terme de politiques d'éducation, puisqu'elles reprennent des considérations qui nous sont chères:

- Une plus grande participation à la réflexion critique des orientations culturelles et sociales de notre collectivité;
- Sensibilisation à la dimension écologique de toute intervention humaine, valorisation de l'étude de l'histoire et de la géographie, des stages et des voyages dans différentes communautés;
- Construction de pratiques pédagogiques à partir du vécu de l'étudiant, relation des contenus aux activités

¹Définition des termes: "En orientant la pratique éducative dans un sens, nous prenons parti pour un ensemble de normes et de fonctions qui définissent le sens de la pratique pédagogique ainsi que pour un ensemble de modalités de fonctionnement, d'exemples et de comportements qui concrétisent cette pratique. Nous appelons ces ensembles un paradigme éducatif. Nous ne percevons pas toujours clairement que le choix de tel modèle ou de tel paradigme d'éducation implique en même temps le choix d'un ensemble d'éléments à savoir, tel mode de connaissance, tel conception de la personne et des relations personne-nature-société, telle façon de faire, tel ensemble de valeurs-intérêts et telle signification globale de l'activité humaine. Nous appelons paradigme socio-culturel cet ensemble d'éléments." Ibid, p. 6.

²Ibid, p. 322.

- quotidiennes de l'enfant à ses expériences vécues;
- Plus d'importance à l'exploitation des ressources extérieures (cinémas, industries, media, ...), la reconnaissance et la promotion des activités hors établissements scolaires, l'appel à des personnes ressources reconnues pour leur expérience et leur compétence (et non leur scolarité). . . ;
 - Organisation des études axées sur des projets de création de "nous", de "communautés", reconnaissance de la participation de personnel des organisations scolaires à des activités communautaires, conception des programmes d'éducation en fonction des besoins de la communauté;
 - Conception de projets éducatifs avec les membres de la communauté, collaboration entre les institutions pédagogiques, . . . reconnaissance des expériences vécues à l'extérieur des institutions scolaires . . . ;
 - Développement de la totalité de la personne, travail d'équipe, séminaires, activités de groupe, programmes pluridisciplinaires et décloisonnés, activités de communication, . . . activités artistiques.¹

Cette vision concorde avec celles de plusieurs prophètes de l'avenir qui prévoient que l'école devra sortir du cadre traditionnel pour "se rapprocher des activités dites de développement culturel"². Pour ce faire, l'école devra se rapprocher du milieu et être prise en main par sa base, c'est-à-dire par ceux qui reçoivent des services éducatifs: les parents et les élèves, et ceux qui les dispensent directement: les enseignants.

Avant d'aborder la seconde tranche de ce rapport de recherche, rappelons sommairement l'objet de cette première partie qui était de situer le concept de vie étudiante et

¹ Ibid, pp. 377 à 385.

² Charles Hummel, "L'éducation demain", Revue Information, Vol. 20, No 1, Septembre 1980, p. 24.

l'une de ses manifestations particulières, soit les activités étudiantes, dans le contexte plus large de l'activité éducative de l'école québécoise. Nous avons surtout examiné certaines dispositions découlant du Règlement No 7 et tenté de saisir les affinités des activités de vie étudiante avec une pédagogie renouvelée.

Les limites de cette réforme nous sont cependant apparues dans les pages précédentes. Il semble que les attentes des uns et des autres à l'égard d'une école transfigurée par la juxtaposition d'activités étudiantes aux activités académiques n'aient pas été comblées. Ce constat a amené la recherche de nouvelles voies sur lesquelles nous allons maintenant nous attarder. Il sera entre autres question de certaines réflexions du Conseil supérieur de l'Education, du nouveau plan d'action du ministère de l'Education, ainsi que du fameux concept de projet éducatif.

CHAPITRE 2
L'EVOLUTION DES ACTIVITES ETUDIANTES
DEPUIS LE REGLEMENT NO 7

En 1976, s'engage un processus d'évaluation visant à donner un second souffle à la réforme enclenchée en 1966 par le Rapport Parent. Le Conseil supérieur de l'éducation rend publiques plusieurs "analyses réflexives"¹ portant sur l'état actuel et les besoins futurs de l'éducation.

L'article 10 du Règlement No 7 retient l'attention du Conseil. Rappelons que cet article favorise la formation intégrale et continue de l'enfant à l'aide d'une variété d'activités d'apprentissage, incluant les activités récréatives. Les membres de la Commission d'étude déplorent le manque de support adéquat donné aux agents de l'éducation pour appliquer cet article. Ils constatent à regret que la réforme projetée n'a donné naissance qu'à des initiatives isolées et que les activités récréatives sont mal perçues par les enseignants. L'esprit de l'école traditionnelle tient bien le coup parce que, selon eux, "on ne s'est pas tellement attardé à changer en profondeur le regard des enseignants et

¹Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation aux niveaux élémentaire et secondaire en 1975-1976, Analyses réflexives, (Québec: 1976).

des parents de l'école"¹ des années 70, école qui se veut différente de celle qu'ils ont eux-mêmes fréquentée. La Commission d'étude souscrit entièrement aux prescriptions de l'article 10 et recommande au ministère de poser des gestes concrets (mesures administratives, perfectionnement des maîtres, ...) pour en accélérer l'implantation dans toutes les écoles du Québec.

D'autre part, le Conseil a aussi analysé les principales finalités du système scolaire. En ce qui concerne la préparation de la vie en société, la Commission d'étude constate que, même si le principe de l'intégration des activités étudiantes est généralement admis, "dans la réalité, les obstacles à l'organisation de ce lieu privilégié (alternance du travail et du loisir) sont de taille"². Face à cela, la Commission préconise une plus grande déscolarisation des activités éducatives.

Par déscolarisation, la commission entend d'abord la recherche de liens organiques et dynamiques entre les activités éducatives qui se déroulent dans l'école et celles que la société moderne offre aux jeunes [à titre d'exemple mentionnons les films, les reportages télévisés, ...] . . . La commission entend également la recherche de nouveaux axes de découpage des activités éducatives . . . L'école secondaire doit être le lieu du prolongement des facultés intellectuelles et

¹Ibid, p. 61

²Ibid, p. 112.

créatrices et le lieu du débat de l'épanouissement des facultés individuelles.¹

Fort étrangement, la Commission ne reconnaît pas ce besoin de "déscolarisation" à l'école primaire, dont on dit que le but est simplement de "fournir aux élèves des instruments fondamentaux qui permettent de comprendre intellectuellement la réalité et la vie sociale"². Nous nous expliquons mal pourquoi l'école primaire ne serait pas aussi un milieu de vie intégré à la société. En isolant le jeune élève dans un monde qui l'éloigne des activités de la vie courante, on ne l'habilite pas à s'impliquer dans le développement de son milieu et à s'intéresser à l'actualité. Or, pour faciliter le passage du primaire au secondaire, et favoriser chez les élèves du niveau secondaire l'émergence d'une conscience collective, ne devrait-on pas aussi offrir dès le jeune âge des activités éducatives qui font appel au milieu environnant?

Le Livre Vert³ du ministère de l'Éducation, publié quelque temps après les analyses pré-citées, répond en partie à cette interrogation. On y précise les fonctions

¹Ibid, pp. 113-114

²Ibid, p. 114.

³Ministère de l'Éducation, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre Vert, (Québec: 1977).

essentielles de l'école (primaire et secondaire), qui se présente comme "un lieu d'enseignement et d'instruction . . . ; un lieu d'éducation . . . ; et un lieu d'insertion culturelle . . ." ¹. Les préoccupations majeures de l'école sont également définies :

Assurer l'acquisition des outils permanents d'apprentissage, de communication, et de développement personnel;
Favoriser la découverte, l'acceptation et le respect de soi et des autres;
Favoriser la découverte du milieu naturel, humain et social, et préparer à agir sur ce milieu;
Amorcer une formation qui rende chacun apte à comprendre la réalité passée et présente de la société, à développer une conscience sociale et à se préparer comme citoyen à jouer un rôle efficace et éclairé. ²

Ces prises de position reflètent une harmonie de pensée entre ces deux étapes de l'enseignement que sont le primaire et le secondaire. Cela dénote également une acceptation de la complémentarité de ces deux niveaux dans un processus d'enseignement continu.

Malheureusement, la vie étudiante reste cantonnée au rôle de "complément de l'enseignement" ³, et on n'en parle guère qu'au niveau secondaire. Pourtant, au chapitre de la formation personnelle et sociale de l'élève au primaire, on

¹ Ibid, p. 28.

² Ibid, p. 28.

³ Ibid, p. 57.

identifie clairement l'objectif suivant: "avoir participé à des expériences de vie sociale organisées à l'intérieur de l'école (groupes de travail, conseils de classe, clubs sportifs, clubs éducatifs, etc.;"¹. Devons-nous conclure à un oubli résultant des dispositions du Règlement No 7 ou à une certaine intégration de la vie étudiante à l'activité éducative du primaire?

Il semble que la deuxième hypothèse soit à retenir. Nous constatons aussi que le premier cycle de l'école secondaire emprunte maintenant le modèle de l'école primaire au chapitre de l'encadrement, en voulant restituer les formules du titulariat et/ou du tutorat.

Ce modèle d'organisation ne ferait pas de distinction entre ce qu'on désigne souvent par "vie étudiante" et "vie pédagogique". En outre, il nous semble souhaitable que, dans la mesure du possible, des enseignants spécialistes ne soient désignés que dans les disciplines requérant une spécialisation plus particulière, par exemple l'éducation physique, la musique, les arts, l'enseignement religieux et la langue seconde.²

Cette préoccupation d'un meilleur mode d'encadrement justifie en quelque sorte les services aux étudiants pour les élèves du secondaire, alors qu'au primaire cette fonction s'exerce sans qu'on ait besoin de recourir à des mesures particulières.

¹Ibid, p. 42.

²Ibid, p. 99.

En conclusion, le Livre Vert amène l'école primaire et l'école secondaire vers la même piste de travail, celle du projet éducatif. On lui reconnaît le mérite de rejoindre l'idée d'intégration.

Il s'agit de regrouper des éléments jusque là dispersés et de proposer une orientation d'ensemble. L'intégration des activités éducatives de l'école correspond, admettons-nous le, à un besoin réel des écoles publiques.¹

Avant de nous attarder plus particulièrement aux caractéristiques du projet éducatif, nous désirons mettre en relief, à titre de considérations préliminaires, quelques éléments que nous livre le ministère de l'Education en rapport avec l'organisation scolaire des années 80.

Un nouveau plan d'action

Avec le Livre Orange², l'école québécoise s'enligne vers ce qu'on pourrait appeler une réforme de l'enseignement, puisque le Ministère se donne comme objectif de "rénover profondément l'école primaire et secondaire"³. On cherche à

¹Gil Robert, "Le Livre Vert, la réforme scolaire: deuxième acte", Revue Information, Vol. 17, No 3, Novembre 1977, p. 3.

²Ministère de l'Education, L'école québécoise: Enoncé de politique et d'action, (Québec: 1979). Ce rapport est communément cité sous l'appellation de "Livre Orange", en référence au "Livre Vert" paru précédemment.

³Ibid, p. 16.

remodeler l'école québécoise en y amenant les correctifs qui s'imposent pour que celle-ci se rapproche des attentes des parents et garantisse une formation à l'enfant.

Les finalités retenues témoignent d'un souci d'intégration des diverses composantes de l'activité humaine. Par conséquent, les valeurs dont se réclament l'éducation scolaire au Québec sont d'ordre intellectuel, affectif, esthétique, social et culturel, moral, spirituel et religieux. Les objectifs particuliers poursuivis d'un niveau à l'autre (préscolaire, primaire, secondaire) semblent tenir compte de la nécessité d'assurer une progression harmonieuse d'une étape à l'autre, spécialement lors du passage du 2^e cycle du primaire au 1^{er} cycle du secondaire. A cela s'ajoutent diverses mesures visant à stimuler la participation des parents aux affaires scolaires, et à répondre aux besoins spécifiques des enfants en difficulté d'apprentissage et des écoles en milieu défavorisé.

Les points qui nous ont cependant le plus intéressés sont ceux se rapportant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. L'école québécoise veut "offrir aux jeunes Québécois les meilleures chances de développement personnel, tout en les soutenant dans la préparation à leurs rôles sociaux et professionnels"¹. Pour ce faire, il faut

¹Ibid, p. 84.

que les enseignants interviennent de façon réfléchie et organisée. Le Ministère estime que les enseignants peuvent puiser parmi les divers modèles pédagogiques existants à condition que les méthodes utilisées permettent à l'enfant de prendre activement part dans sa démarche d'apprentissage et de développement. Cela étant dit, le Ministère précise comment on peut améliorer l'école québécoise.

Il annonce, tout d'abord, l'abandon des programmes-cadres et la mise sur pied de "programmes plus précis et comportant des objectifs et des contenus essentiels obligatoires"¹.

Certains de ces nouveaux programmes ont été rendus publics au cours de la dernière année². Leur lecture instruit le professeur sur un grand nombre de points, entre autres, sur les liens du programme avec les finalités de l'éducation et le rôle que joue cette matière dans la formation globale de l'enfant. Les orientations générales du programme (buts, approche pédagogique, ...) y sont expliquées, tout comme le contenu du programme (objectifs

¹Ibid, p. 93.

²Ministère de l'Éducation, Programme d'études (primaire) Sciences de la nature, (Québec: Mai 1980).
Ministère de l'Éducation, Programme d'études (primaire) Art; art dramatique, arts plastiques, danse, musique, (Québec: Février 1981).

terminaux, intermédiaires, contenu notionnel). Les activités doivent être planifiées par l'enseignant qui peut utiliser des éléments fournis par le milieu comme source de départ. Il doit cependant s'assurer que ces activités permettent d'atteindre les objectifs terminaux, lesquels sont obligatoires; les objectifs intermédiaires permettent une meilleure compréhension du programme, mais ils demeurent facultatifs.

Les nouveaux programmes sont explicites, mais dans certains cas, formulés dans un langage très technique. Notamment, dans le programme en arts, il est surprenant de voir à quel point les contenus de ces matières sont spécialisés. C'est à se demander si elles sont destinées à être enseignées par des professeurs généralistes, ou par des professionnels de ces disciplines?

L'aspect de la mesure et de l'évaluation occupe aussi une place importante dans le renouveau annoncé. On favorise "le recours à des méthodes diversifiées . . . permettant de tenir compte de l'acquis de l'élève, du développement de sa pensée, de ses problèmes, etc."¹. Ce ne sont pas seulement les apprentissages de l'enfant qui font l'objet de l'évaluation, d'autres mesures étant prévues pour évaluer les programmes, les établissements et les maîtres. Il est à

¹Ibid, p. 101.

noter que l'évaluation des apprentissages est facilité par des programmes plus précis et que des manuels scolaires de base sont en préparation pour chaque matière.

Chose fort intéressante, le Livre Orange donne une place de choix à l'innovation, la qualifiant "d'outil essentiel de développement pédagogique"¹. Le Ministère dresse un bilan favorable de l'impact de l'innovation pédagogique sur l'école québécoise, même s'il regrette que plusieurs projets n'aient été que peu largement diffusés. C'est souvent grâce à de telles expériences que l'on en est venu à la mise en place de nouvelles disciplines et à la transformation des anciens programmes. Le Ministère invite donc le milieu à s'ouvrir à l'innovation et il identifie pour ce faire diverses politiques de soutien, comme une meilleure information sur les projets novateurs, la recherche et le recours à un réaménagement des ressources au profit de l'innovation.

Finalement, le Livre Orange, consacre un chapitre à chacun des niveaux d'enseignement pour spécifier les orientations, le contenu des programmes et les particularités qui leur sont propres (calendrier scolaire, répartition des matières, mesures spéciales, ...). Ces énoncés de politique

¹Ibid, p. 114.

sont bientôt suivis de règlements¹ concernant le régime pédagogique, lesquels viennent sanctionner la mise en place des nouvelles dispositions remplaçant les anciens règlements, dont le Règlement No 7 qui devient inopérant.

Les changements concernant la vie étudiante apparaissent significatifs. En effet, sous l'appellation "services complémentaires aux élèves", on retrouve les activités étudiantes "qui visent à susciter la participation des élèves à des activités non incluses dans les programmes d'études de façon à leur procurer un complément de formation"². Nous constatons de plus que les services complémentaires sont présents à tous les niveaux (préscolaire, primaire et secondaire)³, et qu'ils ne diffèrent sur aucun point. Les objectifs de ces services sont définis comme suit:

Ils visent le développement personnel et social de l'élève en assurant:

- a) la continuité de sa formation générale, particulièrement dans l'ordre pédagogique;
- b) sa sécurité morale et physique;

¹Ministère de l'Education, Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, (Québec: Avril 1981).

²Idem, pp. 16-35 (primaire/préscolaire), p. 15 (secondaire).

³Les articles 11 et 27 (primaire/préscolaire) et l'article 12 (secondaire) sont identiques.

c) le développement de son sentiment d'appartenance à l'école, son initiative et sa créativité.¹

Si nous ajoutons à cela de nouvelles attitudes face aux méthodes d'enseignement et à l'encadrement personnel de l'élève, nous pouvons espérer que l'esprit qui animait ce qu'on appelait anciennement la vie étudiante s'est étendu à l'ensemble de l'activité éducative. Cette hypothèse est en partie corroborée par une note qui suit le tableau du programme du primaire.

Les objectifs des programmes de formation personnelle et sociale doivent être poursuivis dans l'ensemble des activités scolaires et assumés par tous les éducateurs. Plusieurs objectifs seront poursuivis dans des matières telles l'éducation physique, les mathématiques, l'enseignement moral et religieux, l'histoire et la géographie, les sciences de la nature, les activités manuelles; d'autres seront intégrés à des activités d'encadrement ou poursuivis par des interventions spécifiques . . .²

Evidemment, les changements apportés au régime pédagogique ne permettent pas de conclure à une intégration systématique des objectifs de la vie étudiante dans toutes les activités de l'école. Ils la rendent cependant beaucoup plus possible que par le passé, surtout si le milieu prend la peine d'inclure de telles préoccupations dans le cadre d'un projet éducatif.

¹Idem, pp. 16 et 35 (primaire/préscolaire) et p. 15 (secondaire).

²Ministère de l'Éducation, L'École québécoise, P.132.

Le projet éducatif

Le concept de "projet éducatif", mis sur la sellette par le Livre Vert, a fait l'objet de nombreuses analyses¹ visant à mieux le définir. A la lumière de divers documents consacrés à cette question, nous esquissons ci-dessous une synthèse de ce que constitue le projet éducatif.

Il apparaît que les raisons motivant une large diffusion de ce concept sont principalement: (1) de rapprocher l'école de sa base en donnant une responsabilité significative à ceux qui la vivent quotidiennement, (2) d'inciter ces intervenants à réfléchir sur le type d'école qu'ils veulent se donner et à organiser leur action en conséquence, (3) de favoriser une meilleure intégration de tous les éléments qui contribuent au développement de l'enfant (les activités offertes, les approches pédagogiques, l'encadrement personnel des élèves, l'environnement, les relations avec le milieu, ...). Il s'agit donc "d'une action collective, volontaire

¹Ministère de l'Education, L'Ecole québécoise, Chapitre 3.

Ministère de l'Education, Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, (Québec: 1980).

Ministère de l'Éducation, Réflexions sur le projet éducatif de l'école, (Québec: 1980).

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Le projet éducatif à votre portée, (Québec: 1981)

Claude Paquette, Le projet éducatif, (Victoriaville: Les Editions NHP, 1979).

et consciente de prise en charge de la réalité de l'école"¹.

Le projet éducatif se distingue d'une action ponctuelle visant une seule dimension de l'activité éducative. C'est une démarche continue et dynamique qui englobe l'ensemble des activités de l'école et qui implique le plus d'intervenants possible: parents, personnel affecté à l'école, élèves, ...

On reconnaît trois étapes dans la mise en place d'un projet: la planification (choix des principes qui guident l'activité éducative et identification des objectifs), la réalisation (mise en oeuvre d'un plan d'action élaboré pour atteindre les objectifs), l'évaluation (révision de l'action en rapport avec les objectifs visés).

Le projet éducatif évolue dans le temps et sa croissance est marquée par trois phases: l'émergence, le développement, le maintien et l'adaptation. Divers facteurs limitent ou favorisent cette croissance, comme la qualité de la réflexion menée par l'ensemble des partenaires qui collaborent au projet et le support que la Commission scolaire accorde à l'école (acceptation de son rythme de croissance, tolérance aux particularités, application d'un mode de gestion décentralisé, ...).

¹Un projet éducatif, comment ça marche (document de travail), 80-06-16, p. 7.

Plusieurs réflexions concernant le projet éducatif mettent en relief la notion de "cohérence", que l'on estime être une condition essentielle à son développement. On identifie deux types de cohérence:

Cohérence verticale entre besoins à satisfaire, objectifs poursuivis, moyens utilisés, ressources exploitées; cohérence horizontale entre les diverses activités, les divers moyens et les diverses ressources. Il semble que la recherche de la cohérence conduise à la globalité des projets: souvent initiée à partir d'un élément spécifique (un programme, un problème, une insatisfaction, un changement partiel à introduire), la réflexion amorcée par l'école tend graduellement à recouvrir l'ensemble de l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant. La démarche du projet éducatif devient globalisante. Il ne suffit pas de couvrir l'ensemble, on recherche également l'intégration des divers éléments de l'ensemble.¹

D'autres éléments caractérisent également le projet éducatif: la personnalisation de l'école, son souci de s'associer au milieu, son développement continu, la participation qu'elle stimule, l'application concrète qu'elle génère².

Une étude récente menée pour le compte du Conseil supérieur de l'Education énonce en conclusion les bienfaits qui peuvent résulter du projet éducatif.

.Il permet à la collectivité locale de se prendre en main

.Il suscite dans l'école un approfondissement pédagogique

¹Ministère de l'Education, Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, p. 126.

²Ibid, pp. 125-126-127.

- .Au-delà du formel, il fait appel à l'expérience
- .Par l'explicitation des croyances et des objectifs, il favorise dans l'école un auto-contrôle des activités et des résultats
- .Il redonne aux gens de l'école une emprise sur ce que leur métier a de plus essentiel
- .Il permet et appelle une forme enracinée d'éducation des adultes qui intègre tous les partenaires
- .Il tient compte de l'interdépendance entre l'école et son milieu géographique et social
- .Il se situe dans une continuité historique.¹

Tout cela ne veut pas dire que l'émergence et le développement d'un projet éducatif se fait spontanément et sans heurts. Au contraire, l'analyse d'un certain nombre de projets éducatifs a permis d'identifier les difficultés qui jaillissent lorsqu'on s'efforce de mener véritablement à terme une action de concertation. "L'ACTION est le TEST d'une CONCERTATION RELLE"², et c'est à travers elle que va se vivre une prise de conscience parfois douloureuse des rapports véritables entre les partenaires impliqués (enseignements, parents, direction de l'école, commission scolaire, ...).

Il y aurait encore long à dire sur les caractéristiques du projet éducatif. Les travaux menés sur ce sujet par Marthe Henripin et Gilles Ayotte présentent à cet égard un grand intérêt, mais notre propos n'est pas de décrire les

¹Marthe Henripin et Gilles Ayotte, Se prendre en main pour les enfants: Le projet éducatif de l'école, (Québec: Conseil supérieur de l'Education, 1980), Tome I, p. 176.

²Ibid, p. 169.

hauts et les bas du projet éducatif. Cependant, étant donné le rôle essentiel que le projet éducatif joue maintenant dans l'école québécoise, nous ne pouvons pas manquer d'en souligner les principales composantes, d'autant plus que le projet éducatif se prête admirablement bien à une intégration des différentes caractéristiques de la vie étudiante.

En effet, si le souci du développement intégral de l'enfant est au coeur du projet éducatif, comment pourrait-on ne pas y retrouver des préoccupations d'ordre culturel, affectif, cognitif, social et récréatif? La dernière partie de notre réflexion nous permettra peut-être de répondre à cette question par l'observation de la présence des caractéristiques de la vie étudiante dans le projet éducatif d'une école primaire de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Ce projet se distingue par le souci marqué qu'ont les membres de l'équipe-école de faire de leur école un milieu qui soit intégré à la vie de la communauté, par le recours à diverses activités empruntant les caractéristiques des activités de la vie étudiante.

CHAPITRE 3
L'INTEGRATION DU CONCEPT
D'ANIMATION DE VIE ETUDIANTE DANS LE
PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE NOTRE-DAME DE BEARN

La troisième section de notre recherche porte principalement sur l'analyse du projet éducatif de l'école Notre-Dame de Béarn, en rapport avec le concept d'animation de vie étudiante. Nous postulons en effet que ce projet éducatif rejoint en bonne partie les préoccupations des agents de l'éducation qui défendaient le principe de l'intégration des activités étudiantes à la formation académique de l'élève. Afin de déceler la présence des fondements de la vie étudiante dans l'activité éducative du projet de cette école, nous utiliserons une grille d'observation bâtie à partir des principales caractéristiques de la vie étudiante.

Pour amorcer notre examen, une description générale du projet éducatif de l'école Notre-Dame de Béarn nous semble tout indiquée. Nous présenterons ensuite une grille d'observation, laquelle est constituée d'un ensemble de particularités propres à la vie étudiante. Le chapitre se terminera par l'analyse des traits communs que nous avons pu identifier suite à l'application de notre grille d'observation.

Description du projet éducatif
de l'école Notre-Dame de Béarn

Située au coeur du Témiscamingue, la municipalité de Béarn compte environ 1000 habitants, lesquels vivent principalement de l'industrie forestière (scierie) et de l'agriculture. Le tissu social de cette localité est assez homogène et la population semble bien enracinée dans son milieu. Presque tout le monde se connaît à Béarn et l'esprit communautaire y est développé.

L'école Notre-Dame fait partie de la Commission scolaire Lac Témiscamingue, qui compte dix-neuf écoles primaires et cinq écoles secondaires. L'école qui fait l'objet de notre étude reçoit un peu moins de deux cents élèves qui habitent Béarn et les paroisses environnantes (Fabre, Lorrainville, ...). On y dispense l'enseignement préscolaire et primaire, de la première à la septième année. L'équipe-école est constituée de dix enseignantes et d'un principal; celui-ci assume également la responsabilité d'une autre école située dans une localité voisine.

L'élément déclencheur d'un projet éducatif à Béarn est l'élaboration, en 1971-72, d'un programme de sciences humaines conçu par les professeurs de l'école et s'appuyant sur la connaissance et l'utilisation du milieu environnant:

Nous avons commencé le projet de façon assez curieuse. Un responsable de notre équipe-école nous avait demandé de lui présenter un programme de Sciences Humaines pour l'année puisqu'il n'y avait plus d'histoire et de géographie au programme. On nous avait donc suggéré sic de nous asseoir ensemble et de bâtir au meilleur de notre connaissance ce semblant de programme. Nous nous sommes donc assis pour construire ce programme en nous disant mutuellement qu'il irait à la poubelle . . .

La première année donc, . . . les enseignants de notre école ont travaillé en équipe pour expérimenter leur projet de Sciences Humaines en intégrant le plus de matières possible, en intéressant les parents, les membres du Club d'âge d'or, les artisans, les journaliers, les chômeurs, tous ces gens qui oeuvrent au sein de notre paroisse et qui ont quelque chose à donner parce qu'ils ont vécu certaines valeurs et ont expérimenté une vie sociale souvent difficile . . .¹

Le programme de sciences humaines, repris et alimenté d'année en année par de nouvelles réflexions et le soutien de quelques personnes ressources, s'articule autour de divers thèmes: le fonctionnement de la coopérative forestière du Témiscamingue, l'alimentation, les transports et les communications. De 1973 à 1978, le projet s'appuie sur les bases suivantes:

Les sciences humaines ne constituent pas un ensemble de disciplines cloisonnées comme Histoire - Géographie - Ecologie - etc., mais un ensemble de toutes les sciences qui s'intéressent à l'homme vivant dans un milieu et dans une société.

L'enseignement des sciences humaines aura pour objet la vie elle-même, avec une orientation nouvelle qui fait

¹Jeannine Brault, "Texte de la conférence d'ouverture du 5^e Congrès pédagogique à l'élémentaire", Vers un vécu scolaire plus cohérent, Rapport, Val d'Or, 4-5 novembre 1977, (Québec: 1977), p. 11.

ressortir les aspects géographiques, économiques, historiques et sociologiques de la vie.¹

L'équipe-école se rend peu à peu compte que l'application du programme a des incidences sur sa pratique pédagogique. A titre d'exemple, citons l'intégration graduelle des autres matières dans les activités en sciences humaines, le développement d'un enseignement plus concret, la diversification des activités par le recours aux événements quotidiens et la consolidation de l'esprit de collaboration au sein de l'école.

Les enseignantes trouvent fort stimulante l'expérience vécue par le biais du programme de sciences humaines et elles en viennent à souhaiter que toutes leurs activités pédagogiques reposent sur les mêmes assises. Un désir de plus grande cohérence dans les attitudes et le besoin d'une intégration des matières à un plan d'ensemble amènent la mise en place, en 1978-79, d'un projet global d'intervention que l'on appellera le projet éducatif de Béarn.

¹Ecole Notre-Dame de Béarn, Sciences humaines, l'enfant et son milieu, Coopérative forestière du Témiscamingue, (Béarn: 1973-74), p. 2.

Selon notre perception¹, les années 1973 à 1978 constituent la phase d'émergence² du projet éducatif. Au cours de ces années, l'équipe-école a réalisé qu'elle désirait prendre en main tout le vécu pédagogique de son école, pour en faire plus qu'un lieu de transmission de savoir. Elle refuse également de voir le programme en sciences humaines se développer en marge des autres activités d'enseignement. Un constat d'incongruence se dégage et une sérieuse remise en question précède la planification de l'année 1978-79. C'est à ce moment que nous situons le début de la phase de développement³ du projet.

L'année 1977-78 fut en effet marquée par une relâche dans le programme en sciences humaines, ce qu'on attribua à une faiblesse dans l'évaluation des activités et à une absence de préparation, lesquelles se sont soldées par la

¹Cette vision diffère sensiblement de celle énoncée dans un rapport d'observation réalisé en 1980 pour le compte du ministère de l'Education. D'après cette source, l'année 1973-74 a vu naître le projet (émergence), les années 1974 à 78 l'ont vu se développer et l'année 1978-79 marqua le début de sa phase de consolidation. (M.E.Q., Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, p. 30 et suivantes.)

²Phase d'émergence: "Actions plus ou moins orientées et organisées . . . période exploratoire . . . résistances encore nombreuses". (M.E.Q., Réflexions sur le projet éducatif de l'école, p. 89.)

³Phase de développement: "Volonté claire de faire quelque chose, par un engagement des divers agents dans une action systématique mieux organisée". (M.E.Q., Réflexions sur le projet éducatif de l'école, p. 89.)

reprise d'un thème traité l'année précédente. Suite à cette expérience décevante, on demande le soutien de personnes ressources à l'emploi du Bureau régional du ministère de l'Éducation. Les enseignantes s'engagent alors à fond dans une démarche articulée de planification. De cet engagement jaillit un projet éducatif englobant la majorité des activités de l'école et reposant sur un bilan des années précédentes. On y explique plus clairement les visées du projet, ses assises pédagogiques et le plan d'action de l'année qui s'amorce. Les pages suivantes donneront les grandes lignes du projet.

Il semble que deux préoccupations majeures animent l'équipe-école. D'une part, s'affirme le désir de décroïsonner l'enseignement, c'est-à-dire de rompre l'isolement dans lequel le programme place traditionnellement chaque matière; l'utilisation d'un thème annuel en sciences humaines s'avère le moyen choisi pour atteindre cette fin. D'autre part, il y a une nette volonté de rapprocher l'école de la vie; pour ce faire, on privilégie des méthodes concrètes d'apprentissage (observation du réel, expérimentation, entrevues, organisation d'activités requérant la participation du milieu, ...).

Découvrant que leur vie se continuait à l'école, les enfants étaient enthousiasmés de la chance qui leur était donnée de regarder, de toucher, s'informer et étudier tout ce et ceux qu'ils cotoyaient quotidiennement

mais presque inconsciemment.¹

La croyance pédagogique qui alimente tout le projet est que l'école doit être "vraiment soucieuse d'une éducation globale et non de la seule instruction"². Ainsi, on se propose de "répondre aux intérêts de l'enfant pour lui apprendre à vivre, pour le rendre heureux et épanoui et non seulement pour qu'il apprenne des programmes"³.

En analysant les objectifs spécifiques du projet 1978-79, on y retrouve d'ailleurs des éléments se rapportant plus particulièrement au type de pédagogie utilisé:

Confier aux enfants des responsabilités permettant le développement de l'autonomie;
Rendre l'enfant capable de travailler en équipe;
Favoriser et exploiter la diversité des talents de chacun (enfants et enseignants).⁴

¹Ecole Notre-Dame de Béarn, Projet 1978-79, (Béarn: 1978), Introduction.

²Idem, Conclusion.

³Nicole Boudreault, Le projet de l'école de Béarn, Service de la recherche, ministère de l'Éducation, (Québec: 1979), p. 24.

⁴Ecole Notre-Dame de Béarn, Projet 1978-79, 2e partie: Planification du projet, les objectifs.

On remarque également que le but général du projet est l'intégration, une visée qui se manifeste dans tous les sens possibles: "intégration des enfants dans leur milieu"¹, intégration entre les niveaux d'enseignement par des activités multi-âges (lors de l'accueil, d'expositions, de visites, etc.), intégration des matières autour d'un thème commun, intégration des divers types d'apprentissage (cognitifs, affectifs, psycho-moteurs, sociaux et moraux), intégration des méthodes d'enseignement (utilisation combinée de plusieurs moyens d'apprentissage dans le cadre d'une même activité).

Le tableau qui suit est un exemple qui illustre une tranche du plan d'action du projet éducatif de Béarn.

¹Idem, Introduction.

TABLEAU 2
 EXEMPLE D'INTEGRATION DES MATIERES
 DANS LE PROJET EDUCATIF DE BEARN

Thème: L'homme	Contenus et intégrations 2e année "B"
<u>Eléments de contenus en sciences humaines: L'histoire de ma famille (arbre généalogique, endroit d'origine et de résidence des membres de ma famille, leur occupation, ...).</u>	
<u>Matériel: Cartons, crayons, photos, colle, ...</u>	
<u>Environnement: La classe</u>	
<u>Participants: Enfants, parents, grands-parents, ...</u>	
<u>Disciplines intégrées</u>	<u>Description des activités</u>
Catéchèse	Préparation de la fête des amis.
Français oral	Nommer les membres de ma famille. Dire quel est leur lieu d'origine, leur occupation professionnelle.
Français écrit	Ecrire les noms de ceux de ma famille, leur lieu d'origine, etc.
Lecture	Lire ma fiche de famille et celle des autres élèves.
Mathématiques	Classification des membres de la famille, selon le groupe d'âge.
Arts plastiques	Fabrication de l'arbre généalogique. Collage de photos sur les cartons.
Expression corporelle	Mimer les occupations des membres de ma famille.

Source: Equipe-école de Béarn, Projet 1978-79.

Les objectifs de contenu (terminaux et intermédiaires) du projet éducatif de Béarn proviennent de deux sources: une réponse aux besoins issus du programme de l'enseignement primaire au Québec et une réponse aux besoins issus du milieu. On parle en effet de privilégier l'organisation "d'activités significatives prenant racine dans le milieu et faisant appel aux ressources locales prioritairement"¹. Il n'est donc pas surprenant de retrouver les objectifs spécifiques suivants dans le plan d'action de l'équipe-école:

Intégrer les matières académiques en fonction du thème retenu;
Exploiter l'environnement physique et humain;
Informers les parents et leur fournir des occasions de s'impliquer dans la vie de l'école.²

Deux autres objectifs ont aussi été retenus par l'équipe-école: "Intégrer les techniques et les moyens audio-visuels aux activités du programme"³; cet objectif dénote un souci de diversifier les méthodes d'apprentissage en recourant à la technologie éducative. "Maintenir la motivation au travail d'équipe et à l'évolution du projet"⁴; cet objectif fait foi de la volonté de l'équipe-école de poursuivre la démarche entreprise et de l'évaluer périodiquement.

¹Idem, Introduction

²Idem, 2e partie: Planification, les objectifs.

³Ibid.

⁴Ibid.

Il faut mentionner que les objectifs du projet cherchent à rationaliser et à unifier le vécu de l'école. En élaborant un projet global d'intervention, l'équipe-école tente de marier deux approches pédagogiques présentes dans leur école: l'une centrée sur la transmission des connaissances prévues au programme, selon des méthodes d'enseignement où la leçon traditionnelle joue le premier rôle; l'autre centrée sur l'enfant et le milieu, qui met à profit des méthodes d'apprentissage diversifiées où l'activité de l'enfant prédomine.

Le projet de sciences humaines fait appel à une pédagogie plus ouverte, . . .; les autres matières sont enseignées de façon traditionnelle. Les enseignants ne peuvent s'empêcher de se demander "comment on peut vivre naturellement et ouvertement pendant quelques heures, puis se refermer par la suite".¹

Cette réflexion illustre la préoccupation de cohérence des enseignantes et reflète le cheminement qui s'est effectué entre le stade d'expérience pédagogique (1973-78) et celui de projet éducatif (1978-...). D'autre part, lorsque le projet a entrepris sa phase de développement, certaines embûches ont entravé son déroulement, provoquant une modification du projet dans les années qui ont suivi.

Bien que peu de documents écrits soient disponibles quant aux activités du projet au cours des trois dernières

¹Rosane Valois, "L'école de Béarn, un milieu de vie", Vie pédagogique, Numéro 8, Septembre 1980, p. 17.

années, des informations tirées de discussions avec quelques enseignantes nous amènent à croire que dans l'application, le projet s'est modifié. D'un projet englobant de grosses manifestations collectives, il s'est transformé en projet plus individuel, où chaque enseignante organise son activité pédagogique en fonction des objectifs qui avaient été acceptés en 1978-79. Ce changement dans l'organisation du projet est imputable à plusieurs facteurs: le sentiment nourri par les enseignantes de ne pas avoir été supportées dans leur action par la commission scolaire, l'épuisement provoqué par les exigences que suppose toute entreprise d'innovation, la modification de la composition de l'équipe enseignante, la difficulté de concilier les étapes du projet aux évaluations périodiques imposées à l'échelle de la commission scolaire, ...

Cette chute de tension signifie-t-elle une adaptation aux réalités du milieu et une consolidation éventuelle du projet? L'objet de notre recherche n'étant pas d'approfondir cette question, nous n'avons pas pousser plus loin notre réflexion en ce sens. En effet, l'expérience vécue à Béarn au cours de l'année 78-79 a été notre point de référence pour l'analyse de l'intégration de la vie étudiante au projet éducatif de Béarn. Notre observation se situe donc à ce moment, et notre instrument d'analyse fut le suivant.

Présentation de la grille d'observation

La grille d'observation est essentiellement une synthèse des diverses composantes des activités de la vie étudiante. Pour faire l'analyse de façon méthodique, nous les avons regroupées en cinq parties: les buts généraux, les objectifs spécifiques, les approches pédagogiques, les champs d'activités et les modes d'évaluation.

Chaque composante est énoncée à l'aide d'un verbe d'action. Ces actions sont ensuite détaillées par des manifestations particulières qui sont décrites sous forme d'éléments observables. Nous pourrions ainsi vérifier plus facilement la parenté qui existe entre l'animation de la vie étudiante et le projet éducatif de Béarn.

Les composantes et les éléments observables qui forment la grille sont tirés d'une compilation de

descriptions de la vie étudiante, réalisée à partir de documents officiels¹. Les informations recueillies ont ensuite été disposées de façon à dresser un portrait d'ensemble assez exhaustif, que voici:

¹ Gouvernement du Québec, L'animation des activités étudiantes dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire, 1971.

Gouvernement du Québec, Répertoire d'expériences d'intégration des activités étudiantes au niveau secondaire, Services aux étudiantes, 1976.

Guy Dion, "Les activités étudiantes", L'Ecole coopérative, 1973.

Annette Bélanger et al., Evaluation du développement personnel, les activités étudiantes, Rapport de recherche présenté au Comité régional des services éducatifs de la région 01, (Québec: 1976).

DES ACTIVITES D'ANIMATION DE VIE ETUDIANTE

Caractéristiques des activités de vie étudiante

Manifestations des caractéristiques des activités de vie étudiante

1. Buts généraux:

- | | |
|---|---|
| 1.1 Elles contribuent à faire de l'école un milieu de vie; | - Le climat de l'école est détendu et animé.
- Les élèves ont développé un sentiment d'appropriation face à leur école.
- La présence de l'activité de l'élève est tangible dans l'environnement scolaire.
- Des groupes d'appartenance ont été constitués (cellules-foyers et communautés). |
| 1.2 Elles invitent à un renouveau pédagogique; | - Les professeurs cherchent à adapter les activités et l'animation aux goûts et aux besoins de l'élève.
- Des activités de prolongement aux cours obligatoires sont organisées.
- La collaboration entre les classes est rendue possible.
- L'horaire est aménagé pour répondre aux besoins des activités. |
| 1.3 Elles visent la formation intégrale de l'élève; | - Les enseignants veulent faire plus que de la transmission de connaissances.
- Parmi les objectifs visés, on retrouve le développement des capacités socio-affectives, cognitives, physiques et morales de l'enfant.
- Le programme proposé offre un éventail varié d'activités. |
| 1.4 Elles favorisent l'ouverture de l'école sur la société. | - On exploite les possibilités qui sont offertes par le milieu.
- L'actualité tient une place importante dans les activités.
- L'école est ouverte aux visiteurs à plusieurs occasions dans l'année. |

2. Objectifs spécifiques:

- | | |
|--|---|
| 2.1 Elles visent la personnalisation de l'élève; | - Les élèves vivent des expériences personnelles et de groupe qui leur permettent de mieux se connaître et de s'accepter.
- Les élèves peuvent faire des choix et au besoin initier de nouvelles activités.
- Il y a place pour le pluralisme de pensée et l'expression des valeurs personnelles. |
| 2.2 Elles visent la socialisation de l'élève; | - Les élèves ont l'occasion de travailler en groupe et d'évaluer leurs capacités (leadership, adaptation au changement, présence aux autres, engagement, ...).
- Les élèves se voient confier des responsabilités dans l'organisation des activités.
- L'identification et l'appartenance à un groupe est favorisée dans les activités. |
| 2.3 Elles motivent l'élève. | - La communication et le dialogue entre élèves et professeurs est facile.
- L'élève peut faire des choses qui l'intéressent particulièrement.
- L'effort et l'altruisme dans le travail sont valorisés. |

3. Approches pédagogiques:

- | | |
|---|--|
| 3.1 Elles recherchent la participation de l'élève; | - L'élève peut participer à l'élaboration des activités (choix des objectifs, ...).
- On évite d'offrir à l'élève un produit fini qu'il n'aurait plus qu'à consommer. |
| 3.2 Elles privilégient un enseignement individualisé; | - Chaque élève peut aborder l'activité d'une façon qui lui est personnelle.
- Le respect du rythme d'apprentissage de chaque enfant est favorisé.
- L'ordre dans lequel sont présentées les étapes de l'activité peut être modifié.
- On encourage un processus d'éducation permanente. |
| 3.3 Elles utilisent un éventail diversifié de méthodes d'enseignement; | - Les approches suivantes sont utilisées: l'heuristique et la créativité.
- Les méthodes non directives sont employées.
- Le recours au didactisme magistral est restreint. |
| 3.4 Elles permettent une relation ouverte entre l'élève et l'éducateur; | - Un climat de tolérance est perceptible.
- Une communication authentique et égalitaire est recherchée. |
| 3.5 Elles encouragent le décloisonnement des champs de connaissances. | - Les activités ont recours aux habilités et enseignements de base.
- Les enseignements de base sont enrichis d'activités complémentaires.
- Les activités sont l'occasion de marier diverses disciplines. |

4. Champs d'activités:

- | | |
|--|--|
| 4.1 Elles couvrent toutes les dimensions de la vie; | - On retrouve des activités dans chacun des domaines suivants: arts, sciences humaines, sciences de la nature, technologie, économie, culture physique, vie en société, ... |
| 4.2 Elles exploitent les expériences vécues hors de l'école. | - L'élève est invité à faire part de ses propres expériences et souvenirs.
- Des personnes ressources viennent rencontrer les élèves pour discuter un thème.
- Des activités de groupe sont organisées à l'extérieur du cadre physique de l'école. |

5. Modes d'évaluation:

- | | |
|--|--|
| 5.1 Elles privilégient l'auto-évaluation; | - Les élèves évaluent eux-mêmes l'atteinte des objectifs spécifiques poursuivis.
- Les élèves s'interrogent sur leur participation aux activités. |
| 5.2 Elles favorisent les échanges entre les partenaires impliqués. | - Les éducateurs et les élèves réfléchissent ensemble sur l'atteinte des objectifs.
- Les éducateurs évaluent entre eux si le programme d'activités offert permet l'atteinte des buts poursuivis. |

Application de la grille d'observation

Les manifestations de vie étudiante dans le projet éducatif de Béarn sont tirées de plusieurs sources d'information¹. Cependant, c'est en faisant appel à des observations personnelles, découlant de visites à l'école et de discussions avec quelques enseignantes, que nous avons pu dégager la plupart des éléments que nous vous proposons à l'intérieur de cette grille.

Les manifestations présentes sont décrites sur deux colonnes: la première réfère aux activités étudiantes et la seconde au vécu de l'école Notre-Dame de Béarn. Pour mieux condenser la présentation des diverses données, nous avons regroupé sur une même page les éléments observables se rapportant à une même caractéristique. C'est pourquoi la forme des pages qui suivent diffère de la méthodologie utilisée jusqu'à date.

¹Equipe-école de Béarn, Projet 1978-79.

Ministère de l'Education, Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, 1980.

Rosane Valois, "L'école de Béarn, un milieu de vie", Vie pédagogique, 1980.

Grille d'évaluation sur le développement personnel de l'élève dans le projet "Sciences humaines de l'école Notre-Dame de Béarn", 1979 (voir l'appendice 3, pour obtenir plus d'information sur le contenu et l'application de cette grille).

1. BUTS GENERAUX

1.1 Elles contribuent à faire de l'école un milieu de vie:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
Le climat de l'école est détendu et animé.	A Béarn, on a remis en question certains règlements: "pour ajouter de la cohérence à toute la vie de l'école, on modifie la discipline rigide des rangs et du silence; on adopte un comportement plus souple, plus responsable et plus semblable ¹ à la vie en dehors de l'école".
Les élèves ont développé un sentiment d'appropriation face à leur école.	Pendant les activités en sciences humaines, il arrive fréquemment que les enfants circulent librement dans l'école et visitent les autres classes. Les élèves trouvent important que leur école soit propre et qu'ils puissent la décorer pour recevoir les visiteurs. Ils aiment que leur classe soit identifiée par quelque chose de particulier (murales, plantes, ...).
La présence de l'activité des élèves est tangible dans l'environnement scolaire.	Des travaux des élèves sont exposés sur les murs des corridors, dans les classes, dans la grande salle.
Des groupes d'appartenance ont été constitués (cellules foyers, cellules communautés).	Chaque classe a ses activités propres en fonction du thème commun. En plus, on organise des activités qui regroupent plusieurs niveaux ou même toute l'école (parade dans la rue, visites à l'extérieur, ...).

¹Valois, "L'école de Béarn, . . .", Vie pédagogique, 1980, p. 17.

1. BUTS GENERAUX

1.2 Elles invitent à un renouveau pédagogique:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
Les professeurs cherchent à adapter les activités et l'animation aux goûts et aux besoins des élèves.	"Pour l'équipe de Béarn, l'école doit d'abord servir l'enfant et l'univers dans lequel il évolue" ¹ . Pour ce faire, on s'efforce de tenir compte des goûts et des intérêts de l'élève, surtout lorsqu'on prépare les activités en sciences humaines.
Des activités de prolongement aux cours obligatoires sont organisées.	Dans le cadre d'activités de prolongement en sciences humaines, une enseignante a réalisé avec un groupe d'élèves de l'école un travail audio-visuel expliquant la démarche de recherche scientifique en histoire, telle qu'elle peut être vécue avec des jeunes de niveau primaire. Ce document audio-visuel a circulé par la suite dans plusieurs écoles.
La collaboration entre les classes est rendue possible.	Un esprit d'équipe remarquable anime les enseignantes, lesquelles se sont souvent impliquées dans des activités inter-classes.
L'horaire est aménagé pour répondre aux besoins des activités.	Les disciplines ont été intégrées au thème. L'horaire est assez flexible pour donner une place à l'imprévu ou pour achever un travail non terminé dans les délais prévus.

¹Ministère de l'Education, Le projet éducatif dans
. . . , 1980, p. 38.

1. BUTS GENERAUX

1.3 Elles visent la formation intégrale de l'élève:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
Les enseignants veulent faire plus que de la transmission de connaissances.	"On se centre . . . sur l'enfant et son développement intégral. L'école devient le lieu où l'on organise l'intervention que l'on fera dans le développement de l'enfant". ¹
Parmi les objectifs visés, on retrouve le développement des capacités socio-affectives, cognitives, physiques et morales de l'enfant.	"On valorise d'abord le développement social et affectif afin d'assurer une meilleure acquisition de connaissances". ² La fiche d'évaluation des différents aspects du vécu scolaire permet aux professeurs de réfléchir régulièrement sur leur démarche en rapport avec ces aspects.
Le programme proposé offre un éventail varié d'activités.	On retrouve dans les plans d'intégration des disciplines des activités très diversifiées, qui vont de l'expression corporelle aux arts plastiques, de la musique au français écrit et oral, des mathématiques à la catéchèse, . . .

¹Ministère de l'Education, Le projet éducatif dans . . . , 1980, p. 39.

²Idem, p. 38.

1. BUTS GENERAUX

1.4 Elles favorisent l'ouverture de l'école sur la société:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
On exploite les possibilités qui sont offertes par le milieu.	"Les activités offertes prennent d'abord racine dans le milieu naturel et font appel aux ressources locales . . . l'équipe de Béarn utilise des situations concrètes d'apprentissage qui se présentent régulièrement dans les vécus familial, social et scolaire". ¹
L'actualité tient une place importante dans les actions.	On privilégie l'enseignement des sciences humaines car elles permettent "une compréhension plus poussée de la réalité sociale" ² . L'histoire régionale et les événements marquants sont mis à profit dans les activités.
L'école est ouverte aux visiteurs à plusieurs occasions dans l'année.	"Les parents sont impliqués dans l'école; ils peuvent y venir quand ils veulent, les ³ classes leur sont ouvertes;" Des journées "portes ouvertes" sont prévues dans le but de présenter les travaux des élèves à la population locale.

¹ Idem, p. 38.

² Idem, p. 39.

³ Idem, p. 27.

2. OBJECTIFS SPECIFIQUES

2.1 Elles visent la personnalisation de l'élève:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
<p>Les élèves vivent des expériences personnelles et de groupe qui leur permettent de mieux se connaître et de s'accepter.</p>	<p>"Des activités sont organisées pour répondre aux intérêts de l'enfant, pour lui apprendre à vivre, pour le rendre heureux et épanoui."¹</p> <p>Les commentaires des élèves confirment que le projet leur permet d'en apprendre sur eux-mêmes (Voir l'appendice 3).</p>
<p>Les élèves peuvent faire des choix et au besoin initier des nouvelles activités.</p>	<p>On remarque une relative souplesse dans l'organisation des activités: "On prévoit le contenu général en sciences humaines . . . Puis, l'on procède au choix des 3 types d'activités prévues: celles laissées à la liberté de l'enfant, celles regroupant plusieurs niveaux et celles particulières à chaque groupe-classe."²</p>
<p>Il y a place pour le pluralisme de pensée et l'expression des valeurs personnelles.</p>	<p>Dans le cadre de l'année internationale des enfants, les élèves ont réalisé une étude sur les droits des enfants, ce qui leur a permis de s'interroger sur ce sujet et de transmettre aux parents, par une exposition, leur vision sur cette question. Les différentes activités en sciences humaines sont également l'occasion d'échanges libres entre enfants et adultes.</p>

¹Ministère de l'Education, Le projet éducatif dans . . ., 1980, p. 38.

²Ibid, p. 31.

2. OBJECTIFS SPECIFIQUES

2.2 Elles visent la socialisation des élèves:

<u>Manifestations de cette caractéristique</u>	<u>Présence dans le projet de Béarn</u>
Les élèves ont l'occasion de travailler en groupe et d'évaluer leurs capacités (leadership, adaptation au changement, présence aux autres, engagement, ...).	Les élèves travaillent souvent en atelier, ils s'entraident et collaborent ensemble à bâtir des projets collectifs.
Les élèves se voient confier des responsabilités dans l'organisation des activités.	Les enseignantes croient en cet énoncé. Dans la mesure du possible, elles essaient de donner des tâches significatives aux enfants: entrevues auprès de personnes ressources, préparation de cartes d'invitation aux parents, cueillette d'objets et montage d'une exposition, ...
L'identification et l'appartenance à un groupe est favorisée dans les activités.	Le Conseil étudiant (un pour le 1er cycle et un pour le 2e cycle) est formé au début de l'année pour représenter les élèves dans le projet et en faire l'évaluation avec l'équipe-école.
	Cela est certainement réalisé à Béarn, d'une part à cause du projet qui vise l'intégration de l'enfant dans sa communauté et, d'autre part, parce qu'il s'agit d'une petite école. Chose fort intéressante, les professeurs ont remarqué que le clivage entre élèves de paroisses différentes n'existe à peu près pas, puisque les élèves se cotoient dans le travail de groupe et apprennent à se connaître, même s'ils n'habitent pas la même localité.

2. OBJECTIFS SPECIFIQUES

2.3 Elles motivent l'élève:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
<p>La communication et le dialogue entre les élèves et les professeurs est facile.</p>	<p>Le projet en sciences humaines a beaucoup aidé à la relation entre les enfants et les enseignants. Des activités moins formelles (visites, excursions, expositions, ...) ont été des occasions de rapprochements personnels avec les élèves.</p>
<p>L'élève peut faire des choses qui l'intéressent particulièrement.</p>	<p>Dans les activités en sciences humaines, l'enfant peut choisir entre divers travaux. "Il y a des activités partant de l'intérêt des enfants ou du thème au sein de la classe, ce qui peut amener de l'enseignement individualisé".¹</p>
<p>L'effort et l'altruisme dans le travail sont valorisés.</p>	<p>Les enseignantes essaient d'aller à fond dans la recherche avec les enfants. Certains d'entre eux, qui avaient entrepris une activité se sont présentés à une enseignante pendant l'été, pour montrer qu'ils avaient poursuivi une activité qu'ils n'avaient pas eu le temps d'achever pendant l'année scolaire.</p>

¹ Idem, p. 38.

2. OBJECTIFS SPECIFIQUES

2.4 Elles diversifient les goûts et les intérêts des élèves:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
Des activités originales et nouvelles sont offertes aux élèves.	Voici quelques exemples d'activités vécues à Béarn: <ul style="list-style-type: none"> - Formation d'une caisse populaire des élèves; - Création collective d'une bande dessinée retraçant l'histoire de la localité; - Correspondance avec des enfants de d'autres coins du pays; - Accueil d'une famille de Laotiens parrainée par des paroissiens. - Reportage auprès du public pour approfondir un thème à l'étude.
Des outils pour élargir ses connaissances sont accessibles (lectures, films, ...).	Pour compléter les activités en histoire, les élèves sont allés à la Société d'histoire pour consulter les archives; ils ont eu l'occasion de travailler avec des outils audiovisuels; ils ont visité la scierie, ...
L'élève a l'occasion de découvrir ses habilités spécifiques (manuelles, intellectuelles, physiques, ...).	Dans le cadre des activités en sciences humaines, on a recours aux divers talents que les élèves possèdent: sens de l'organisation, de la décoration, etc. Des possibilités leur sont fréquemment données de montrer ce dont ils sont capables et de découvrir de nouvelles habiletés.

3. APPROCHES PEDAGOGIQUES

3.1 Elles recherchent la participation de l'élève:

Manifestations de cette
caractéristique

Présence dans le projet de
Béarn

L'élève peut participer
à l'élaboration des
activités (choix des
objectifs, ...).

"On s'interroge toujours sur
la manière de mieux faire
participer les enfants à la
définition des éléments du
projet"¹ disent les ensei-
gnantes. Cette préoccupation
a permis d'ajouter certaines
activités non prévues initia-
lement. On songe aussi à don-
ner aux élèves la responsabi-
lité de choisir le thème de
l'année et même, à décider
s'ils veulent ou pas d'un
thème et d'un projet.

On évite d'offrir à
l'élève un produit
fini qu'il n'aurait
plus qu'à consommer.

Le thème et les activités
invitent à partir à la décou-
verte de quelque chose, selon
une démarche de recherche sur
le monde qui entoure l'élève.
Exemple: Coopérative fores-
tière, les transports et les
communications, l'alimentation,
...

¹ Idem, p. 40

3. APPROCHES PEDAGOGIQUES

3.2 Elles favorisent un enseignement individualisé:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
Chaque élève peut aborder l'activité d'une façon qui lui est personnelle.	Les enseignantes de Béarn visent à ce que le projet permette à chaque enfant d'apprendre d'une façon qui lui soit intéressante. On essaie donc de diversifier les activités et les outils d'apprentissage.
Le respect du rythme d'apprentissage de chaque enfant est favorisé.	Les élèves travaillent souvent en petits groupes (3 ou 4 élèves de force égale). Les professeurs essaient d'adapter les exercices au degré d'avancement de chaque groupe d'élèves.
L'ordre dans lequel sont présentées les étapes de l'activité peut être modifié.	Une souplesse est voulue de la part des professeurs. Des contraintes extérieures (programme officiel, examens d'étapes, ...), ne leur permettent pas d'avoir toute la latitude désirée.
On encourage un processus d'éducation permanente.	L'implication personnelle de l'enfant dans un processus de recherche l'amène à réaliser que l'on peut améliorer ses connaissances dans un cadre extra scolaire, soit en lisant, en discutant avec les autres, en regardant la télévision, en manipulant des outils, ...

3. APPROCHES PEDAGOGIQUES

3.3 Elles utilisent un éventail diversifié de méthodes d'apprentissage:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
<p>Les approches suivantes sont utilisées: l'heuristique (apprendre à apprendre) et la créativité.</p>	<p>Même si l'enseignement traditionnel est encore présent, les enseignantes ont inclus dans leur projet des activités où la recherche, l'observation et l'expérimentation occupent une place importante.</p> <p>Les activités d'apprentissage sont variées: composition de dialogues, construction de maquettes, entrevues et reportages, collections et expositions, visites, ...</p>
<p>Les méthodes non directives sont privilégiées.</p>	<p>Un certain dirigisme est toujours présent, mais des efforts semblent se faire pour ne pas abuser des méthodes directives. Des sanctions sont rarement données aux élèves.</p>
<p>Le recours au didactisme magistral est restreint.</p>	<p>La tendance au primaire est d'éviter l'enseignement basé sur l'exposé et la mémorisation. A Béarn, on respecte cette règle et on essaie de diversifier les activités pour amener les enfants à agir sur leur propre apprentissage. Les enseignantes ont modifié leur rôle en devenant davantage des personnes ressources, que les détenteurs du savoir. Elles incitent les enfants à s'auto-éduquer par le recours à des recherches personnelles, à l'observation, etc.</p>

3. APPROCHES PEDAGOGIQUES

3.4 Elles permettent une relation ouverte entre l'élève et l'éducateur:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
Un climat de tolérance est perceptible.	Très vite, les professeurs en sont venus à abandonner des règles coercitives comme "le silence" et "les rangs", en laissant les enfants plus autonomes dans leur discipline à l'école.
Une communication authentique et égalitaire est recherchée.	L'utilisation de Prodas (Programme de développement affectif et social) a favorisé le dialogue. Les élèves échangent facilement avec les enseignantes, même celles des autres classes. La salle des professeurs est ouverte aux élèves, et ceux-ci vont parfois leur faire un brin de causerie. Les enseignantes accompagnent tour à tour les élèves dans la cour d'école. Très spontanément, les élèves vont consulter certains professeurs, et pas nécessairement leur titulaire, lorsqu'ils veulent des informations sur des sujets particuliers (la mode, l'histoire, le plein air, la décoration de leur classe, ...).

3. APPROCHES PEDAGOGIQUES

3.5 Elles encouragent le décroisement des champs de connaissance:

<u>Manifestations de cette caractéristique</u>	<u>Présence dans le projet de Béarn</u>
Les activités ont recours aux habilités et aux enseignements de base.	Pour réaliser les activités prévues au projet, les élèves ont besoin de découvrir de nouvelles notions en français, en mathématiques, en sciences, ... Plutôt que de dissocier cet enseignement du vécu de l'élève, on cherche à l'intégrer dans les activités prévues pour approfondir le thème. Dans le même esprit, les activités permettent de mettre en pratique les connaissances des élèves.
Les enseignements de base sont enrichis d'activités complémentaires.	Les visites dans le milieu, les entrevues, les journées "portes ouvertes", les expositions, sont des exemples d'activités de prolongement.
Les activités sont l'occasion de marier diverses disciplines.	Le projet de Béarn est en réaction au cloisonnement des matières. Dans la vie, il y a coexistence et interpénétration des connaissances. C'est de ce modèle que les professeurs se sont inspirés lorsqu'ils ont commencé leur projet. Au début, il y avait intégration seulement pour les sciences humaines. Ce mouvement de convergence autour d'un thème s'est peu à peu répandu pour amener un projet éducatif global.

4. CHAMPS D'ACTIVITES

4.1 Elles couvrent toutes les dimensions de la vie:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
On retrouve des activités dans chacun des domaines suivants:	Exemples d'activités pratiquées à Béarn:
- Arts	Dessins personnels. Fabrication de marionnettes. Décoration de la classe. Chants et écoute de disques. Danses folkloriques. Créations collectives (scénettes). Réalisation de montages audiovisuels. Etude de la vie d'artistes célèbres.
- Sciences humaines	Recherches sur différents thèmes (famille, histoire de la localité, ...).
- Sciences de la nature	Observation des animaux, des saisons, ... Culture de plantes d'intérieur. Aménagement d'un vivarium.
- Technologie	Etude des grandes découvertes scientifiques (Graham Bell et le téléphone, ...).
- Economie	Prise de conscience de la difficulté de faire fonctionner une entreprise. Initiation au mouvement coopératif.
- Culture physique	Exercices de psycho-motricité. Jeux intérieurs et extérieurs. Initiation à une saine alimentation.
- Vie en société	Expériences de la dynamique de groupe (PRODAS) et du travail d'équipe. Réflexion sur les valeurs religieuses et spirituelles.

4. CHAMPS D'ACTIVITES

4.2 Elles exploitent les expériences vécues hors de l'école:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
L'élève est invité à faire part de ses propres expériences et souvenirs.	Pour démarrer un travail ou une réflexion, on demande souvent aux enfants de verbaliser leurs expériences personnelles. (Exemple: le récit des vacances, ...).
Des personnes ressources viennent rencontrer les élèves pour discuter un thème.	Les visiteurs suivants ont été invités spécialement pour discuter avec les enfants: <ul style="list-style-type: none"> - le gérant de la scierie - le préfet de comté - des pionniers de Béarn - le gérant de la Caisse populaire.
Des activités de groupe sont organisées à l'extérieur du cadre physique de l'école.	Exemples de visites: <ul style="list-style-type: none"> - la scierie - le site du Vieux Fort - la paroisse.

5. MODES D'EVALUATION

5.1 Elles privilégient l'auto-évaluation:

<u>Manifestations de cette caractéristique</u>	<u>Présence dans le projet de Béarn</u>
Les élèves évaluent eux-mêmes l'atteinte des objectifs spécifiques poursuivis.	Cela se fait de façon périodique. Lorsqu'une activité est terminée, le professeur et les élèves l'objectivent.
Les élèves s'interrogent sur leur participation aux activités.	Une feuille de développement du comportement est remplie pour chaque élève. L'élève, le professeur et les parents en discutent ensemble. A la fin de l'année, on remet un certificat qui souligne les efforts de participation de l'élève.

5. MODES D'EVALUATION

5.2 Elles favorisent les échanges entre les partenaires impliqués:

Manifestations de cette caractéristique	Présence dans le projet de Béarn
Les éducateurs et les élèves réfléchissent ensemble sur l'atteinte des objectifs.	La co-évaluation est largement présente. Avec le recours à la technique de PRODAS, l'évaluation est devenue plus globale.
Les éducateurs évaluent entre eux si le programme offert permet l'atteinte des buts poursuivis.	L'équipe-école a investi énormément d'heures de travail à l'évaluation du projet et à une réflexion sur leurs croyances pédagogiques, le tout dans le but de rendre leur intervention cohérente avec les principes retenus dans le projet.

Synthèse des observations

Le projet éducatif de Béarn réunit dans une large mesure les caractéristiques des activités de vie étudiante. Notre grille d'observation ne nous donne pas le seuil exact d'intégration des différentes caractéristiques; elle nous permet cependant de vérifier que les manifestations identifiées sont présentes dans l'activité éducative de cette école, sans qu'on ait eu besoin de les marginaliser en ayant recours à des périodes d'activités étudiantes.

Nous avons observé dans le projet de Béarn plusieurs signes tangibles qui valident l'hypothèse d'une parenté de pensée avec l'animation de la vie étudiante. Une seule dimension nous a semblé moins probante, du moins dans l'application: il s'agit de l'individualisation de l'enseignement. Quelques indices nous laissent croire qu'il est difficile de concilier harmonieusement les goûts, les intérêts et les rythmes de progression de chacun des élèves avec les exigences d'apprentissage découlant d'un curriculum normalisé. Cette dimension du programme obligatoire n'étant pas en cause lorsqu'on parle d'activités étudiantes, nous nous attendions à un certain écart à ce chapitre.

D'autre part, nous pensons que l'intégration des caractéristiques de la vie étudiante connaît des limites. Celles-ci relèvent souvent de contraintes extérieures à

l'activité des enseignantes. A titre d'exemple, citons les balises imposées par le programme, l'horaire et la convention collective, les exigences d'une évaluation standardisée des apprentissages à l'échelle de la commission scolaire; les considérations financières qui rendent certaines activités difficilement réalisables (sorties avec les élèves, encadrement par petits groupes lors d'activités spéciales, visites de personnes ressources, acquisition de matériel spécialisé, ...

Bien que ces aspects constituaient des barrières de plus à franchir, nos préoccupations ont trouvé une place dans le cadre d'un projet éducatif global. Evidemment, cette approche novatrice n'a pu se faire qu'au prix d'une grande implication, doublée de l'imagination et de la persévérance de participants motivés par les réactions positives qu'ils recueillaient de la part des élèves et des parents. Au-delà des activités d'apprentissage, ce qui a primé dans le projet de Béarn, c'est la qualité des rapports humains dans l'école et l'ouverture sur le milieu. Ce sont ces mêmes composantes qui ont servi de cheval de bataille à ceux qui préconisaient l'instauration de mesures visant à intégrer les activités étudiantes au programme scolaire.

Force nous est de constater que ce que certains tentaient de réaliser par des mesures parallèles, l'équipe de

Béarn l'a englobé spontanément dans un projet d'ensemble s'appliquant à toutes les activités vécues à l'école. La voie trouvée pour articuler cette démarche fut le projet éducatif; cet outil a permis à l'équipe-école de mieux adapter l'enseignement aux besoins des enfants, de rapprocher l'école de la vie et de répondre aux exigences de l'éducation québécoise à l'école primaire.

CONCLUSION

Notre premier propos, tout au long de ce rapport, fut de définir le concept d'animation de vie étudiante, de faire une critique de l'application des dispositions concernant la vie étudiante dans l'école québécoise des années soixante-dix et de mettre en évidence la parenté qui existe entre les activités étudiantes et une pédagogie ouverte, centrée sur le développement intégral de l'enfant.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de voir si les activités étudiantes pouvaient trouver une place dans l'école québécoise des années quatre-vingt, sans pour cela être isolées dans une voie parallèle à celle de l'activité pédagogique. Le projet éducatif nous a semblé une avenue prometteuse pour réaliser une intégration articulée des préoccupations reliées au concept de vie étudiante.

Pour vérifier si une telle intégration était viable, nous nous sommes attardés à analyser le projet éducatif d'une école primaire. Le projet de cette école n'a pas été pensé spécialement en vue d'une démonstration de notre hypothèse. Néanmoins, les visées des éducateurs de cette école rejoignant à première vue celles des promoteurs de la vie étudiante, nous y avons trouvé un milieu propice à notre questionnement. Par cet exemple, nous avons tenté d'illustrer

comment l'activité éducative peut être plus qu'une opération stricte de transmission des connaissances.

L'activité éducative doit selon nous s'alimenter de certains éléments mis en relief dans le cadre des activités étudiantes. Cette nourriture, c'est le vécu des êtres qui sont mis en relation, c'est l'ouverture sur le milieu, ce sont les multiples connaissances qui nous entourent, ce sont les activités d'apprentissage qui misent largement sur les capacités d'auto-éducation des apprenants. La recherche que nous avons menée nous a permis de jeter un éclairage différent sur une école qui tente d'appliquer de tels principes. Par le projet éducatif de Béarn, nous avons découvert que l'intégration du concept de vie étudiante se fait avant tout par une remise en question des formes traditionnelles d'enseignement, et non simplement par une programmation d'activités supplémentaires à celles déjà offertes.

A l'issue de cette réflexion, nous en sommes venus à souhaiter que les caractéristiques des activités étudiantes se propagent à toutes les activités de l'école. Dans cette optique, nous réitérons l'avis que le projet éducatif est un outil de première instance pour modeler l'activité éducative à l'image des croyances pédagogiques des agents de l'éducation. En ce sens, la grille d'observation présentée au chapitre 3 peut servir de guide de discussion aux intervenants

qui cherchent à faire de leur école un milieu de vie, et non seulement un lieu de savoir. Dans le contexte de la recherche-action, la grille permet soit une évaluation du vécu, soit un échange d'idée sur ce que le milieu attend de son école. Pour les enseignantes de Béarn, cette analyse constitue une nouvelle lecture de l'état d'avancement de leur projet. Nous espérons qu'elles y verront un portrait fort positif de leur intervention et qu'elles y trouveront une stimulation pour la poursuite de leur projet éducatif.

D'autre part, le projet éducatif a ses limites; c'est là une seconde leçon que nous avons tirée de notre observation. Bien que l'objet de notre recherche n'était pas de jeter une lueur sur l'évolution du projet éducatif, nous désirons manifester notre perplexité face aux chances de maintien de tout projet éducatif.

En effet, une fois passée la période d'émergence, laquelle origine d'une remise en question d'un ou de plusieurs éléments du vécu de l'école, suit une phase de développement à travers un plan d'ensemble nommé projet éducatif. Beaucoup d'énergie est nécessaire à la mise en branle de ce processus. Le temps et les résistances de toutes sortes aidant, la combativité diminue progressivement.

A moins d'un très grand esprit d'équipe et d'une volonté ferme de continuité de la part de chacun des

intervenants, les obstacles inhérents à toute entreprise de changement prennent vite le dessus. L'action collective et concertée connaît alors une débâcle, au profit de la réinstauration de l'individualisme et de l'isolement des interventions. Est-ce là la fin d'un projet éducatif? Nous n'en savons à vrai dire que peu de choses. C'est pourquoi les travaux menés par le Conseil supérieur de l'Education sur le projet éducatif en action nous intéressent au plus haut point.

Enfin, puisque l'occasion nous a été donnée de jeter un coup d'oeil sur les modifications amenées au régime pédagogique du primaire et du secondaire, nous nous permettons ces derniers commentaires. Tout d'abord, nous émettons le voeu que les principaux éléments de cette réforme pourront faire leur chemin avant que ne se modifie sensiblement tout le portrait de l'école québécoise. Il nous semble certain que les précisions apportées au contenu des programmes représentent un acquis intéressant. Mais ce n'est là qu'un aspect technique de la refonte de l'école. L'amélioration de l'activité éducative ne procède-t-elle pas aussi par un changement de mentalité?

Qu'on décide en haut lieu de la quantité de crédits nécessaires à la progression d'un niveau à l'autre, ou qu'on décrète que dorénavant une note de 60% est exigée pour ne pas avoir d'échec, qu'est-ce que cela signifie de plus dans

le vécu de l'élève, de l'enseignant et du parent? Ce n'est certes pas cela qui changera en profondeur la qualité de l'enseignement et la qualité de la relation maître-élève.

Il faut définitivement qu'une discussion soit ouverte à la base, qu'elle se traduise ou non par la mise en place d'un projet éducatif! Les enseignants ont beaucoup à faire dans l'amélioration de l'activité éducative. De plus, il est heureux que l'on associe de plus en plus les parents à cette démarche, où ils doivent prendre la place qui leur revient, à l'école primaire tout comme à l'école secondaire. Quant à l'enfant, nous postulons comme pré-requis qu'il occupe une place prépondérante lorsque se fait l'analyse des besoins auxquels l'école doit répondre.

Ceux qui vivent l'école quotidiennement ne sont-ils pas les mieux placés pour identifier ses lacunes et esquisser des pistes de solutions? Si le temps et les moyens sont donnés à la base d'opérer une remise en question et d'organiser ses activités, nous pouvons certainement répondre dans l'affirmative à cette question. En terminant, nous espérons fortement pouvoir nous associer à cette démarche en réintégrant éventuellement le monde de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

Documents publics

- Commission scolaire Chomedey de Laval. Guide des activités étudiantes. Ville de Laval: 1973.
- Conseil supérieur de l'Education. L'activité éducative. Extrait du Rapport annuel 1969/70. Québec: 1974.
- Conseil supérieur de l'Education. L'éducation aux niveaux élémentaire et secondaire en 1975-1976. Québec: Analyses réflexives, 1976.
- Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Le projet éducatif à votre portée. Québec: 1981.
- Ministère de l'Education. A propos du Règlement No 7, 1971/75, enseignement secondaire. Québec: 1975.
- Ministère de l'Education. A propos du Règlement No 7, 1971/75, enseignement secondaire. Carrefour régional 1975-76 (cahier du participant). Québec: 1976.
- Ministère de l'Education. Devis d'implantation des régimes pédagogiques. Québec: Direction générale du développement pédagogique, 1981.
- Ministère de l'Education. Inventaire d'expériences en environnement scolaire. Québec: D.G.E.E.S., 1976.
- Ministère de l'Education. Invitation à un environnement scolaire dynamique. Québec: D.G.E.E.S., juillet 1974.
- Ministère de l'Education. L'animation des activités étudiantes dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire. Québec: D.G.E.E.S., 1971.
- Ministère de l'Education. L'Ecole, milieu de vie à l'élémentaire, No 2. Québec: D.G.E.E.S., 1975.
- Ministère de l'Education. L'Ecole, milieu de vie: école secondaire polyvalente, No 1. Québec: D.G.E.E.S., 1978.
- Ministère de l'Education. L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action. Québec: 1979.

Ministère de l'Education. L'éducation au Québec. Québec: Rapport des activités du Ministère de l'Education du Québec en 1973, 1974.

Ministère de l'Education. L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre Vert. Québec: 1977.

Ministère de l'Education. L'innovation en milieu scolaire: quelques analyses. Document 4. Québec: Opération inventaire, analyse et diffusion des innovations, octobre 1976.

Ministère de l'Education. Le projet éducatif dans quelques écoles primaires. Rapports d'observation. Québec: Service de la recherche, 1980.

Ministère de l'Education. Le projet éducatif de l'école. Québec: Direction générale des réseaux, 1980.

Ministère de l'Education (Bertrand, Yves; Valois, Paul). Les options en éducation. Québec: Collection Point de vue, point de mire, Secteur de la planification, 1980.

Ministère de l'Education. Les orientations de l'éducation au Québec: document de travail. Québec: 1974.

Ministère de l'Education. Programme d'études (primaire) Art; art dramatique, arts plastiques, danse, musique. Québec: février 1981.

Ministère de l'Education. Programmes d'études (primaire) Sciences de la nature. Québec: mai 1980.

Ministère de l'Education. Réflexions sur le projet éducatif de l'école. Québec: Service de la recherche, 1980.

Ministère de l'Education. Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire. Québec: avril 1981.

Ministère de l'Education. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire. Québec: avril 1981.

Ministère de l'Education. Règlement No 7. Québec: Arrêté en Conseil No 1497 tel qu'amendé par l'Arrêté en Conseil No 1344, 1972.

- Ministère de l'Education. Règlement No 7: Cadre général d'organisation; la maternelle, l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire. Québec: 1972.
- Ministère de l'Education. Répertoire d'activités et estimation des ressources humaines. Québec: D.G.E.E.S., 1976.
- Ministère de l'Education. Répertoire d'expériences d'intégration des activités étudiantes au secondaire. Québec: D.G.E.E.S., 1976.
- Ministère de l'Education. Répertoire d'expériences sur le regroupement des élèves au niveau secondaire. Québec: D.G.E.E.S., 1976.
- Ministère de l'Education. Répertoire d'expériences sur les organismes étudiants au niveau secondaire. Québec: D.G.E.E.S., 1976.
- Ministère de l'Education. Synthèse régionale et provinciale des priorités et des demandes d'aide des directions d'écoles secondaires en animation de vie étudiante. Québec: D.G.E.E.S., 1976.
- Ministère de l'Education. Un projet éducatif comment ça marche. Québec: document de travail, 80-06-16.

Volumes

- Angers, Pierre. Ecole et innovation. Montréal: Editions N.H.P., 1978.
- Avanzini, Guy. La pédagogie au 20e siècle. Toulouse: Edouard Privat, éditeur, 1975.
- Clausse, Arnould. Pédagogie: éducation ou mise en condition. Paris: Petite collection Maspero, 1971.
- Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation. Ecoles de demain? Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1977.
- Frederick, Robert Wendell. Student Activities in American Education. New York: Center for Applied Research in Education, 1965.

- Grand'Maison, Georges. Guide des activités étudiantes.
Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie,
1966.
- Henripin, Marthe; Ayotte, Gilles. Se prendre en main pour
les enfants: Le projet éducatif de l'école, volume
1 et 2. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation,
1980.
- Kessler, Albert. La fonction éducative de l'école.
Fribourg: Editions universitaires, 1964.
- Paquette, Claude. Le projet éducatif. Victoriaville: Les
éditions N.H.P., 1979.
- Paré, André. Créativité et pédagogie par la découverte.
Montréal: Les éditions N.H.P., 1977.
- Porcher, Louis et al. Les classes de nature. Paris:
Editions sociales françaises, 1977.
- Schulman, L.S.; Keislar, E.H. La pédagogie par la découverte.
Les éditions E.S.F.: 1973.

Périodiques

- Association des directeurs généraux des écoles. "Extrait du
mémoire présenté au ministre de l'Éducation."
Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 1, No 9
(janvier 1971), 41-45.
- Bégin, Huguette. "Ecoles - milieux de vie: nouveaux rôles
des éducateurs et perfectionnement professionnel."
Prospectives, Vol. 16, Nos 1-2 (février-avril 1980),
56-64.
- Descôteaux, Louis-Paul. "Projets pilotes aux écoles secon-
daires Centrale et St-Louis de Gonzague." Bulletin
des Affaires étudiantes, Vol. 3, No 8 (1973), 42-50.
- Dion, Guy. "Éducation et affaires étudiantes." Bulletin
des Affaires étudiantes, Vol. 1, No 3 (mai 1970),
2-13.
- Dion, Guy. "L'encadrement des élèves au Québec: réalité ou
fiction." Revue Information, Vol. 19, No 3 (novembre
1979), 12-22.

- Dion, Guy. "Le règlement No 7 et la vie étudiante." Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 3, No 5 (1973), 4-26.
- Dion, Guy. "Les activités étudiantes." L'Ecole coopérative, No 21 (mars 1973), 4-11.
- Garneau, Jacques. "Activités étudiantes intégrées à l'horaire." Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 3, No 4 (1973), 3-35.
- Gervais, André. "La participation des étudiants." Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 1, No 3 (mai 1970), 14-22.
- Grand'Maison, Yvan. "Le projet éducatif." Revue Information, Vol. 19, No 5 (janvier 1980), 10-15.
- Guillereault, Gérard. "John Dewey." Psychologie, No 59 (décembre 1974), 48-51.
- Hartshorn, Edwina; Brantley, John C. "Effects of Dramatic Play on Classroom Problem-Solving Ability." The Journal of Educational Research, Vol. 66, No 6 (February 1973), 243-246.
- Hummel, Charles. "L'éducation demain." Revue Information, Vol. 21, No 1 (septembre 1980), 22-25.
- Landry, Marcel. "L'école à la croisée des méthodes." Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 2, No 9 (1972), 52-56.
- Lebel, Denis. "L'accréditation des activités étudiantes: où en est le projet ACTIF." Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 3, No 6 (1973), 55-58.
- Marcotte, Pierre. "Une proposition d'accréditation des parascolaires." Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 3, No 6 (1973), 13-38.
- Massé, Denis; Lebrun, Denis. "Un projet éducatif en cheminement: guide d'instrumentation." Revue Information, Vol. 20, No 4 (décembre 1980), 18-28.
- McKinney, James D.; Goldin, Loretta. "Social Studies Dramatic Play with Elementary School Children." The Journal of Educational Research, Vol. 67, No 4 (December 1973), 172-176.

- Robert, Gill. "Le Livre Vert, la réforme scolaire: deuxième acte." Revue Information, Vol. 17, No 3 (novembre 1977), 1-3.
- Robitaille, J.M. "Discussions: accréditation des parascolaires: Collège Maisonneuve." Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 3, No 6 (1973), 3-12.
- Samson, Jean-Marc. "Du cataplasme au cheval de troie..." Bulletin des Affaires étudiantes, Vol. 1, No 10 (1971), 33-36.
- Valois, Rosane. "L'école de Béarn: un milieu de vie." Vie pédagogique, No 8 (septembre 1980), 16-19.

Rapports

- Bélangier, Annette et al. Evaluation du développement personnel, les activités étudiantes, Rapport de recherche. Québec: Comité régional des services éducatifs de la région 01, 1976.
- Boudreault, Nicole. Le projet de l'école de Béarn. Québec: Service de la recherche (rapport non publié), Ministère de l'Éducation du Québec, 1979.
- Brault, Jeannine. "Texte de la conférence d'ouverture du 5e congrès pédagogique à l'élémentaire." Vers un vécu scolaire plus cohérent, Rapport, Val d'Or, 4-5 novembre 1977. Québec: Services des communications, 1977.
- Claux, Roger, Gauthier, Clermont; Gélinas, Arthur. Grille d'analyse du concept de recherche-action, document de travail pour les étudiants inscrits à la maîtrise professionnelle en éducation. (Pas de lieu: pas de date).
- Ecole Notre-Dame de Béarn. Projet 1978-79. Béarn: 1978.
- Ecole Notre-Dame de Béarn. Sciences humaines, l'enfant et son milieu, Coopérative forestière du Témiscamingue. Béarn: 1973-74.

APPENDICE I

LES ACTIVITÉS SOCIO-CULTURELLES ET SPORTIVES FAVORISENT L'ÉPANOUISSEMENT DE LA VIE ÉTUDIANTE

Au plan de la personne

Elles

- permettent l'autonomie de la personne par la participation volontaire à la vie de son groupe
- développent chez l'étudiant le sens des responsabilités et le sentiment d'appartenance
- apprennent une saine utilisation des loisirs
- invitent à sortir de sa dépendance et à collaborer à des projets impliquant tous les âges
- suggèrent un bon usage de la liberté et font apprécier la confiance qu'on se manifeste mutuellement
- conseillent de s'imposer des défis positifs centrés sur les saines réalités de la vie
- tendent à donner le goût de la recherche, de la discussion et des échanges
- aident à prendre conscience de son statut et des obligations qui en découlent envers son milieu
- incitent à résister aux idées toutes faites, au désespoir romantique sans issue, à la contagion d'un endoctrinement irresponsable
- orientent vers l'amour de la culture authentique
- font place à l'ordre, à la beauté qui doit régner dans la cité
- révèlent des potentialités latentes ignorées parfois de l'étudiant en favorisant ses tendances à la créativité artistique, littéraire, scientifique, artisanale...
- développent les relations d'amitié, de politesse et de dévouement.

Au plan de la collectivité

Elles

- donnent plus de prix aux liens qui unissent l'étudiant aux foyers auxquels il participe : famille, école, église, cité
- préconisent le dialogue social entre toutes les classes ou catégories de citoyens
- habituent à ne pas ignorer les phénomènes de mésadaptation sociale et à innover quant aux solutions proposées
- entraînent à devenir un « leader » du milieu pour qu'il progresse (en rejetant le culte de la personnalité anarchique)
- initient aux diverses formes de gestion d'une entreprise grâce à la promotion de micro-entreprises communautaires en milieu scolaire
- sensibilisent au fonctionnement des institutions démocratiques, font appel au civisme, au sens de l'engagement
- invitent à la connaissance des normes de vie internationale par le respect des peuples, de leurs traditions...
- ouvrent l'esprit aux techniques d'information...
- encouragent la création de maisons de jeunes, de colonies de vacances, de circuits touristiques, d'entreprises de voyages à l'étranger, d'organismes de secours international
- veulent développer l'esprit de découverte
- préconisent des campagnes d'intérêt public contre la pollution sous toutes ses formes

Source: Ministère de l'Éducation, L'animation étudiante dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire, Guide à l'intention des c. scolaires, (Québec:1971), p.13

TABLEAU DE CLASSIFICATION DIFFÉRENCIÉE DES DIVERSES ACTIVITÉS SCOLAIRES

ATELIER INTELLECTUEL	ATELIER CULTUREL ET SPORTIF	ATELIER SOCIAL	ATELIER PERSONNEL
<p><u>DOMAINE:</u> Enseignement général et professionnel Fr. Angl. - Math. Phys. - Chimie Sc. H. - Sc. N. - Arts Initiation à la technologie et enseignement professionnel. Sc. Fam.</p> <p><u>Programmes officiels</u></p>	<p><u>DOMAINE:</u> - activités sportives - activités religieuses - activités littéraires - activités scientifiques - activités artistiques</p> <p><u>Programmes libres (Cf. les divers champs d'activités du guide).</u></p>	<p><u>DOMAINE:</u> - activité du réalisme économique (recherche, études et projets socio-économiques) - activités d'engagement altruiste - association ou Conseil Étudiants</p> <p><u>Programmes libres (cf. les divers champs d'activités du guide).</u></p>	<p><u>DOMAINE:</u> - activités spirituelles - information scolaire et professionnelle - orientation scolaire et professionnelle - aide psychologique - aide sociale - service de santé - recherche et placement d'emploi</p> <p><u>Programme selon l'éthique professionnelle</u></p>
<p><u>TAXONOMIE:</u> Objectifs: cognitif et affectif</p>	<p><u>TAXONOMIE:</u> Objectifs: affectif et psycho-moteur</p>	<p><u>TAXONOMIE:</u> Objectifs: affectif et psycho-moteur</p>	<p><u>TAXONOMIE:</u> Objectifs: bio-psycho-affectifs et transcendance</p>
<p><u>METHODOLOGIE:</u> A - DIDACTISME MAGISTRAL (Méthode de transmission du savoir hérité ou de l'information) N.B. L'éducateur doit être capable d'utiliser les trois méthodes A + B + C</p>	<p><u>METHODOLOGIE:</u> B - HEURISTIQUE (Méthode de découverte par l'enfant de ses propres apprentissages) Norme: apprendre à apprendre C - CREATIQUE (Méthode favorisant l'autonomie du sujet par l'invention de valeurs positives).</p>	<p><u>METHODOLOGIE:</u> B - HEURISTIQUE C - CREATIQUE</p>	<p><u>METHODOLOGIE:</u> A - DIDACTISME B - HEURISTIQUE C - CREATIQUE</p>
<p><u>TYPE DE RAISONNEMENT:</u> A - Hypothético-déductif (logotropisme) = le message</p>	<p><u>TYPE DE RAISONNEMENT:</u> B - Inductif C - Intuitif (pédotropisme) = l'enfant</p>	<p><u>TYPE DE RAISONNEMENT:</u> B - Inductif C - Intuitif (pédotropisme) = l'enfant</p>	<p><u>TYPE DE RAISONNEMENT:</u> A, B et C (logo-pédotropisme) = le message et l'enfant</p>
<p><u>AGENTS PÉDAGOGIQUES</u> A - professeurs de la discipline</p>	<p><u>AGENTS PSYCHO-PÉDAGOGIQUES</u> A - instituteurs et professeurs B - élèves C - spécialistes d'autres disciplines D - animateurs socio-culturels ou sportifs E - conférenciers, instructeurs du milieu extra-scolaire</p>	<p><u>AGENTS PSYCHO-PÉDAGOGIQUES</u> A - instituteurs et professeurs B - élèves C - spécialistes d'autres disciplines D - animateurs socio-culturels ou sportifs E - conférenciers, instructeurs du milieu extra-scolaire</p>	<p><u>AGENTS PSYCHO-PÉDAGOGIQUES</u> A - instituteurs et professeurs B - élèves F - éducateurs spécialisés: (sociologues - psychologues - conseillers en orientation - en information - personnel de santé - etc... G - prêtres</p>
<p><u>ENVIRONNEMENT</u> A - le matériel didactique B - le matériel électronique C - l'infrastructure électronique régionale, nationale et internationale D - l'école</p>	<p><u>ENVIRONNEMENT</u> A - le matériel didactique B - le matériel électronique C - l'infrastructure électronique régionale, nationale et internationale D - l'école E - le milieu écologique extra-scolaire (NATURE - CITE DES HOMMES)</p>	<p><u>ENVIRONNEMENT</u> A - le matériel didactique B - le matériel électronique C - l'infrastructure électronique régionale, nationale et internationale D - l'école E - le milieu écologique extra-scolaire (NATURE - CITE DES HOMMES)</p>	<p><u>ENVIRONNEMENT</u> A - le matériel didactique B - le matériel électronique C - l'infrastructure électronique régionale, nationale et internationale D - l'école E - le milieu écologique extra-scolaire (NATURE - CITE DES HOMMES) F - le matériel spécifique de chaque ordre professionnel.</p>

APPENDICE 3

DESCRIPTION ET RESULTATS DE LA GRILLE D'EVALUATION
DU DEVELOPPEMENT PERSONNEL DANS LE PROJET
"SCIENCES HUMAINES DE L'ECOLE NOTRE-DAME DE BEARN"

Cet instrument est inspiré d'une fiche de développement personnel utilisée pour évaluer les activités étudiantes au secondaire. De l'avis des auteurs de cette fiche¹, cet outil d'évaluation a été conçu de façon à s'adapter à l'évaluation de diverses activités d'encadrement.

La fiche d'origine met l'accent sur l'évaluation qualitative dans un processus de formation globale. L'étudiant devait donc, de concert avec le professeur, coter sa participation selon une échelle à cinq valeurs.

Cependant, dans l'utilisation que nous avons faite de cette fiche, nous avons seulement cherché à savoir, par un oui ou par un non, si l'élève trouve que le projet de sciences humaines de Béarn lui permet d'expérimenter diverses situations d'apprentissage contribuant au développement de la personne. Si c'est oui, il est invité à préciser si cette possibilité lui est donnée souvent (beaucoup) ou rarement (un peu).

¹Annette Bélanger et al., Evaluation du développement personnel, les activités étudiantes, 1976.

La grille que nous avons confectionnée pour les fins de notre analyse présente des subdivisions qui proviennent de l'outil d'origine et qui correspondent aux objectifs poursuivis par les activités étudiantes. Les voici :

1. Développement de la personne
 - 1.1 Sens des responsabilités
 - 1.2 Acceptation de soi
 - 1.3 Autodétermination
2. Socialisation
 - 2.1 Engagement
 - 2.2 Leadership
 - 2.3 Présence aux autres
3. Développement d'habilités spécifiques
 - 3.1 Créativité
4. Développement des intérêts et des goûts
 - 4.1 Adaptation au changement
5. Acquisition des connaissances
 - 5.1 Ouverture d'esprit

Les énoncés à partir desquels nous avons demandé aux enfants de porter un jugement proviennent d'une description de faits pouvant se rattacher à l'objectif général. Ils ont été détaillés pour aider à savoir si le projet de sciences humaines de Béarn intègre certains des objectifs poursuivis par les activités étudiantes.

Interprétation des résultats de
la grille d'évaluation du développement personnel
dans le projet de Béarn

Tous les élèves de l'école ont répondu au questionnaire. Plusieurs groupes d'élèves ont été consultés verbalement, alors que les aînés de l'école (5^e et 6^e années) ont répondu individuellement et par écrit, aux questions posées.

Si on compare les résultats des deux groupes (réponses collectives et réponses individuelles), on note quelques écarts d'opinion. La compilation des données, dans les deux groupes, est présentée selon une échelle de mesure commune. Ainsi, quand le choix de la majorité se concentre autour de "beaucoup", on considère que cette situation a été fréquemment (A) vécue dans les activités. Quand l'opinion du groupe se partage également entre "beaucoup" et "un peu", on suppose que cette situation s'est produite assez souvent (B). Si l'opinion générale présente une plus forte proportion de "un peu", on en déduit que la situation n'est que peu (C) présente. Si la majorité opte pour "un peu" ou "non" on peut penser qu'il est rarement (D) possible pour eux d'expérimenter la situation décrite.

Voici nos constatations, suite au dépouillement et à la compilation des résultats.

Dans les deux (2) groupes, on évalue à "un peu", les possibilités d'utiliser du matériel fragile et d'organiser soi-même ses activités. La même concordance s'établit à 3.1 a). Les élèves disent qu'ils ont "un peu" la chance de proposer des activités qu'ils aimeraient faire. Chez les plus vieux, deux autres aspects présentent aussi une faible cote. Tout d'abord, à 1.3 c), les élèves de 5^e et 6^e années disent avoir "rarement" la chance de décider eux-mêmes ce qu'ils veulent faire, quoi que les plus jeunes ne semblent pas ressentir autant ce manque de latitude dans le choix de leurs activités. A 2.2 a), il appert que dans les classes de niveaux plus élevés, on ait moins la chance d'être parfois le chef de l'équipe. Quant aux autres questions, une concordance s'établit entre les résultats, mais on remarque presque partout que les plus vieux ont tendance à être plus critiques que les plus jeunes.

A cet effet, il convient de prendre en considération le facteur mentionné précédemment, à savoir que les élèves de la 1^{ère} à la 4^e année ont répondu à main levée au questionnaire. Il est fort possible que les élèves en désaccord avec la majorité du groupe aient été récupérés dans la réponse d'ensemble. On peut aussi penser que leur jeune âge et leur expérience plus nouvelle du projet ne leur permettent pas de porter le même jugement que leurs aînés sur la situation. Quoi qu'il en soit, on peut affirmer que ce sondage

représente assez bien la réalité vécue en 5^e et en 6^e années et qu'un seul écart marqué (1.3 c) est apparent entre les deux groupes.

Dans l'ensemble, les réponses négatives excèdent rarement 25% du total. Il ressort aussi de cette analyse que le projet de sciences humaines de Béarn permet aux enfants d'atteindre au moins partiellement, et parfois même très fortement, les objectifs de développement social et affectif poursuivis dans les activités étudiantes, soit:

- l'acquisition du sens des responsabilités
- l'acceptation de soi
- l'engagement personnel
- le développement du leadership
- la présence aux autres
- l'adaptation au changement
- l'ouverture d'esprit.

Les deux aspects où on note une grande ambivalence sont les chances données à l'élève d'exercer leur auto-détermination et d'utiliser leur esprit créatif.

Identification de l'élève:

Environ 100 élèves Degré: 1ère à la 4ième

Grille d'évaluation:

A= Fréquemment (1 questionnaire par classe,
B= Assez souvent rempli oralement.)
C= Un peu
D= Rarement

QUESTION: Dans le projet " Sciences-humaines ", as-tu la chance:

- | | | | |
|-----|---|-----|-----|
| | (Sens des responsabilités) | OUI | NON |
| 1.1 | a) de réaliser en entier les activités que tu entreprends? | B | 0 |
| | b) d'utiliser du matériel fragile ou spécialisé? | C | 0 |
| | c) d'organiser toi-même tes activités de sciences humaines? | C | 0 |
| | d) d'évaluer les activités que tu as réalisées? | A | 0 |
| | (Acceptation de soi) | OUI | NON |
| 1.2 | a) de faire souvent des choses que tu aimes? | A | 0 |
| | b) de mieux te connaître (Ex.: savoir ce que tu préfères; ce qui te fait de la peine, ce qui te choque,...)? | B | 0 |
| | (Auto détermination) | OUI | NON |
| 1.3 | a) de dire ton idée sur les activités réalisées par ta classe ou ton équipe? | B | 1 |
| | b) de choisir toi-même entre plusieurs activités à exécuter? | B | 0 |
| | c) de décider par toi-même ce que tu veux faire? | B | 0 |
| | (Engagement) | OUI | NON |
| 2.1 | a) de donner tes idées quand tu travailles avec un groupe d'amis? | A | 0 |
| | b) de finir ce que tu as commencé? | A | 0 |
| | c) d'avoir de l'aide pour réaliser ton activité, lorsque tu as des difficultés? | A | 0 |
| | (Leadership) | OUI | NON |
| 2.2 | a) d'être parfois le chef d'une équipe? | B | 0 |
| | b) d'avoir la confiance des autres quand tu fais une activité? | B | 0 |
| | (Présence aux autres) | OUI | NON |
| 2.3 | a) de travailler souvent en groupe sur une activité? | B | 0 |
| | b) d'aider les autres élèves qui ont de la difficulté? | A | 0 |
| | c) de te faire aider par ton entourage (amis, parents, frères, soeurs,...)? | B | 0 |
| | (Créativité) | OUI | NON |
| 3.1 | a) de proposer des activités que tu aimerais faire? | C | 0 |
| | b) de faire accepter des idées nouvelles que tu as eues? | A | 0 |
| | c) de faire des choses différentes des autres, des choses qui viennent de ton imagination? | A | 0 |
| | (Adaptation au changement) | OUI | NON |
| 4.1 | a) de vivre de nouvelles expériences (visites, voyages, excursions,...)? | B | 0 |
| | b) de connaître de nouvelles personnes? | A | 0 |
| | c) de prendre le goût de choses qui ne te disaient rien avant, ou que tu croyais ne pas aimer? | B | 0 |
| | (Ouverture d'esprit) | OUI | NON |
| 5.1 | a) de faire des recherches personnelles dans les livres ou ailleurs? | B | 0 |
| | b) de découvrir des activités nouvelles (Ex.: danse, bricolage, musique, théâtre, jardinage, photographie, etc.)? | A | 0 |

* : Objectif non atteint

Jauriol

Identification de l'élève:

38 élèves

Degré: 5^e et 6^e

Grille d'évaluation:

A: Fréquemment
 B: Assez souvent
 C: Un peu
 D: Rarement

(questionnaires individuels)

QUESTION: Dans le projet " Sciences-humaines ", as-tu la chance:

- (Sens des responsabilités)
- 1.1 a) de réaliser en entier les activités que tu entreprends?
 b) d'utiliser du matériel fragile ou spécialisé?
 c) d'organiser toi-même tes activités de sciences humaines?
 d) d'évaluer les activités que tu as réalisées?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| A | 1 |
| C | 10 |
| C | 9 |
| A | 0 |
- (Acceptation de soi)
- 1.2 a) de faire souvent des choses que tu aimes?
 b) de mieux te connaître (Ex.: savoir ce que tu préfères, ce qui te fait de la peine, ce qui te choque,...)?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| B | 5 |
| B | 3 |
- (Autodétermination)
- 1.3 a) de dire ton idée sur les activités réalisées par ta classe ou ton équipe?
 b) de choisir toi-même entre plusieurs activités à exécuter?
 c) de décider par toi-même ce que tu veux faire?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| C | 6 |
| B | 8 |
| D | 15 |
- (Engagement)
- 2.1 a) de donner tes idées quand tu travailles avec un groupe d'amis?
 b) de finir ce que tu as commencé?
 c) d'avoir de l'aide pour réaliser ton activité, lorsque tu as des difficultés?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| A | 3 |
| A | 2 |
| B | 2 |
- (Leadership)
- 2.2 a) d'être parfois le chef d'une équipe?
 b) d'avoir la confiance des autres quand tu fais une activité?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| C | 8 |
| A | 3 |
- (Présence aux autres)
- 2.3 a) de travailler souvent en groupe sur une activité?
 b) d'aider les autres élèves qui ont de la difficulté?
 c) de te faire aider par ton entourage (amis, parents, frères, soeurs,...)?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| B | 3 |
| B | 7 |
| B | 3 |
- (Créativité)
- 3.1 a) de proposer des activités que tu aimerais faire?
 b) de faire accepter des idées nouvelles que tu as eues?
 c) de faire des choses différentes des autres, des choses qui viennent de ton imagination?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| C | 8 |
| C | 6 |
| B | 7 |
- (Adaptation au changement)
- 4.1 a) de vivre de nouvelles expériences (visites, voyages, excursions,...)?
 b) de connaître de nouvelles personnes?
 c) de prendre le goût de choses qui ne te disaient rien avant, ou que tu croyais ne pas aimer?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| A | 2 |
| A | 1 |
| B | 3 |
- (Ouverture d'esprit)
- 5.1 a) de faire des recherches personnelles dans les livres ou ailleurs?
 b) de découvrir des activités nouvelles (Ex.: danse, bricolage, musique, théâtre, jardinage, photographie, etc.)?
- | OUI | NON |
|-----|-----|
| A | 2 |
| B | 2 |

*: Objectif non atteint

Réalisé en juin 1979

Je te remercie beaucoup de ta collaboration!

Jauriol