

# écoles-milieus de vie : nouveaux rôles des éducateurs et perfectionnement professionnel

par Huguette Bégin

*Le présent article analyse tout d'abord les rôles qu'assument les éducateurs de trois écoles alternatives, écoles primaires publiques situées dans la région de Montréal. Ces écoles communautaires expérimentent une approche éducative centrée sur le développement intégral de l'enfant et permettent aux parents de faire un choix qui reflète leurs valeurs et leur idéologie éducative. Par la suite, l'article décrit la démarche de perfectionnement professionnel vécue par les éducateurs de ces trois écoles.*

En juin 1977, le ministère de l'Éducation et le ministère d'État au développement culturel créaient la Commission d'études sur les universités (C.E.U.) et constituaient, au sein de cette commission, un groupe de travail chargé d'étudier « la formation et le recyclage des enseignants » et de faire « une évaluation critique de la manière dont l'université s'est acquittée de sa tâche » en cette matière. En mai dernier, la C.E.U. déposait officiellement son rapport, incluant, il va de soi, le rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Ce rapport ne se limite pas à la seule analyse critique du rôle de l'université en matière de formation des maîtres, il débouche sur la formulation de recommandations qui touchent les orientations philosophiques et les projets (au sens large) de formation et de perfectionnement des enseignants, la recherche en éducation et la concentration entre les agents impliqués, aussi bien au niveau régional que national.

Il est évident que le rapport de la Commission d'étude sur les universités, et

particulièrement celui qui porte sur les enseignants, nécessite une analyse approfondie de la part des Facultés ou Départements des Sciences de l'éducation des diverses universités du Québec.

Or, certaines recommandations proposent des changements majeurs dans les tâches de formation et de perfectionnement des enseignants. C'est particulièrement le cas des recommandations qui portent sur les orientations philosophiques. La C.E.U., après avoir affirmé que la reconnaissance du pluralisme est « une condition préalable d'une conception et d'une pratique plus qualitatives de la démocratie » (1979, p.15), fait la recommandation suivante :

Nous recommandons que dans les programmes de formation initiale, la reconnaissance du pluralisme se traduise dans chaque université par une initiation aux différents modèles d'éducation et par une analyse critique des valeurs qu'ils privilégient, des mérites et des limites qui leur sont propres (1979, p.76).

Nous ne doutons pas que le pluralisme doive exister au niveau de la formation des

maîtres ; toutefois, il nous paraît indispensable de bien définir ce qu'on entend de façon précise par le pluralisme et par l'initiation aux différents modèles d'éducation.

Pour les formateurs et les futurs maîtres, par exemple, les divers modèles dont on parle ne doivent pas n'être que des vues de l'esprit de divers idéologues. Ils doivent, de façon particulière, porter sur les divers projets éducatifs qui existent déjà dans notre milieu. C'est, en effet, de ceux-ci que doivent s'inspirer les modèles diversifiés de formation des maîtres que pourraient mettre éventuellement sur pied les instances responsables de la formation des maîtres.

Certaines écoles dites alternatives ou optionnelles existent déjà dans le système scolaire public et divers documents explicitent les conceptions pédagogiques qui sous-tendent ces écoles. Toutefois, si l'on veut que les formateurs des maîtres et les étudiants-maîtres s'initient à ces modèles et en fassent l'analyse critique, il est important que l'on tente de cerner de façon plus précise les nouveaux rôles qu'assument les enseignants dans ces écoles ; ainsi, il deviendra possible d'élaborer des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres qui tiennent compte des besoins que ressentent et expriment les enseignants qui oeuvrent dans ces écoles. De même, il est bon que les futurs maîtres qui voudraient se préparer à oeuvrer dans des projets éducatifs spécifiques connaissent à l'avance non seulement la philosophie et les objectifs de ces écoles, mais également la nature et les exigences des tâches que doivent assumer les enseignants de cette école.

Comme il existe assez peu de données sur ce point, c'est cette lacune que veut combler le présent article en décrivant, aussi concrètement que possible, le rôle des éducateurs dans quelques-unes des écoles alternatives présentement en opération au Québec\*. En diffusant quelque peu les données de recherche recueillies dans ces écoles, le second objectif que nous poursuivons consiste à stimuler au

niveau de l'Université des recherches plus systématiques et diversifiées sur l'analyse des tâches des éducateurs selon les divers modèles d'éducation dont la C.E.U. a proposé la reconnaissance officielle.

Avant d'aborder la description des activités de l'éducateur, il importe de présenter les objectifs pédagogiques que poursuivent ces écoles-milieus de vie.

### Objectifs pédagogiques

Ces écoles publiques permettent aux parents de faire un choix et de se regrouper selon leur conception éducative au sein d'une école alternative. Il apparaît, en effet, important que les parents puissent choisir une école qui reflète les valeurs et le type de formation qu'ils privilégient. Ce premier objectif ne peut se réaliser, cependant, lorsque l'État impose à toutes les écoles, et donc à tous les enfants, des contenus uniformes présentés et évalués de façon hiérarchisée et systématique, sans aucun respect des différences individuelles, collectives et culturelles.

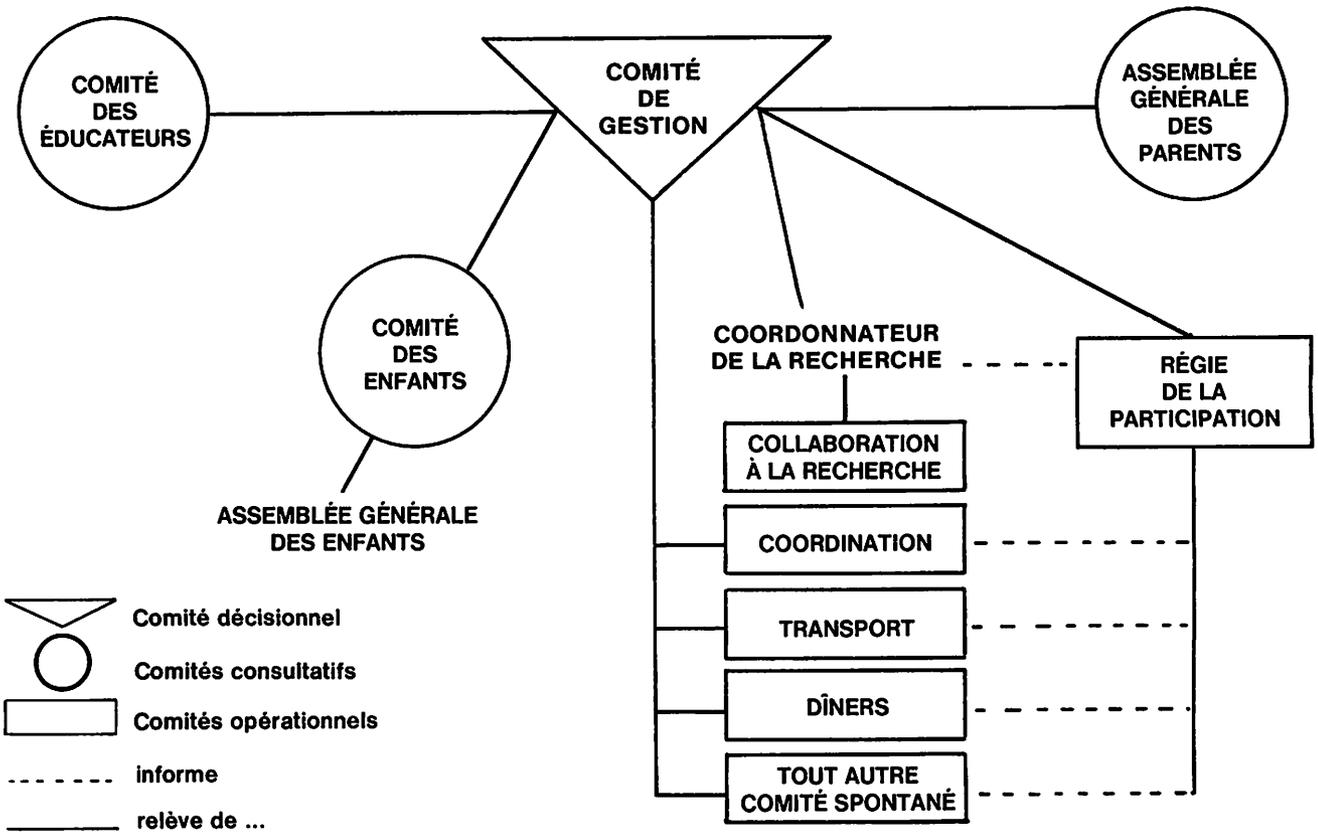
Comme second objectif, ces écoles alternatives veulent être des entreprises communautaires qui permettent aux parents et aux éducateurs ainsi regroupés d'assumer la responsabilité de la gestion et de l'évaluation de leur école\*. Cette responsabilité commune favorise une démarche collective de réflexion dans un projet qui, de prime abord, les a raliés au plan idéologique mais dont les objectifs ne sont pas toujours compris et interprétés par tous de la même façon. L'école se transforme ainsi en un véritable instrument de promotion collective. C'est dans cette perspective qu'il faut situer les démarches de ces écoles qui, tout en demeurant dans le système public, tendent à devenir autogestionnaires.

Au plan administratif, en effet, ces écoles sont gérées par un Comité de gestion qui tient lieu de direction d'école et qui est formé de trois parents et d'un éducateur élu par leurs pairs et d'un administrateur de la commission scolaire. L'organigramme qui suit illustre de

\* Il s'agit plus spécifiquement de trois de ces écoles à savoir : l'École Libre de la Commission des écoles catholiques de Montréal, l'École-recherche Jonathan de la Commission scolaire Ste-Croix et l'École Les P'tits Castors de la Commission scolaire Jacques-Cartier.

\* L'auto-évaluation et l'autogestion nous paraissent deux dimensions essentielles du concept d'éducation permanente, tel qu'analysé aussi par Charles Hummel (1977, pp. 39ss).

**ORGANIGRAMME DE L'ÉCOLE-RECHERCHE JONATHAN**



façon précise le fonctionnement de l'une de ces écoles, l'école-recherche Jonathan. Toute question relative à l'administration du budget, à l'organisation pédagogique, aux politiques et aux règlements de l'école, aux modalités de participation des parents à l'école, aux tâches des éducateurs, à l'inscription des enfants,... relève de ce comité de gestion, lequel délègue, par ailleurs, des pouvoirs décisionnels à certains comités affectés à des tâches spécifiques.

De plus, comme ces écoles assurent la continuité des apprentissages faits à la maison et comme il y a une modification considérable de la dynamique parents-enfants à la maison, il s'avère essentiel que les parents participent de façon active à la vie de l'école, soit comme co-éducateurs impliqués dans le vécu quotidien auprès des enfants, soit comme personnes-ressources responsables d'ateliers spécifiques (lecture, macramé, photographie, espagnol,

etc.), soit en faisant partie de comités ou en assumant des tâches diverses (impression de stencils, dactylographie de documents,...). Enfin, le troisième objectif, et sans aucun doute le plus important, concerne le développement intégral de l'enfant. En permettant à l'enfant de vivre sa vie d'enfant, i.e. de déterminer lui-même, à partir de ses besoins et de ses intérêts, sa démarche d'apprentissage, les parents et les éducateurs choisissent de développer l'enfant plutôt que de le préparer à des études supérieures ou au marché du travail, et ils acceptent que l'enfant soit l'unique et le seul guide pédagogique plutôt que de le soumettre à des programmes scolaires prédéterminés par l'adulte.

Le rappel des objectifs fondamentaux poursuivis par ces écoles alternatives permet d'analyser maintenant de façon concrète les rôles qu'assument les éducateurs dans de telles écoles.

## Nouveaux rôles des éducateurs

Les trois rôles que nous allons décrire touchent l'organisation scolaire, le tutorat pédagogique et la participation communautaire ; ces rôles n'ont pas été précisés d'emblée au départ, ils se sont plutôt développés à partir de la démarche quotidienne d'apprentissage vécue par les éducateurs dans ces écoles-milieu de vie.

Tout comme pour les parents, l'éducateur qui travaille dans cette école fait un choix personnel. Parce qu'il veut vivre dans un milieu éducatif stimulant respectant ses valeurs et comblant ses attentes, parce qu'il croit en l'enfant et respecte sa démarche d'apprentissage, l'éducateur choisit d'offrir ses services à cette école ; il doit, cependant, répondre aux exigences stipulées dans la convention collective et être engagé par la commission scolaire à laquelle est rattachée l'école.

Une des premières tâches qu'il assume concerne l'organisation d'un milieu éducatif riche et stimulant qui puisse permettre à l'enfant de développer toutes ses potentialités.

### 1. Organisation pédagogique

Les enfants qui fréquentent ces écoles sont divisés en groupes d'une vingtaine d'enfants, garçons et filles âgés de 5 à 12 ans. La constitution de chacun des groupes doit d'ailleurs respecter l'équilibre des âges et des sexes. À chaque éducateur responsable d'un groupe d'enfants, revient la tâche d'organiser un milieu physique ouvert et souple permettant à l'enfant, soit de choisir ses activités parmi un éventail offert, soit d'organiser lui-même ses propres activités. Concrètement, l'éducateur en collaboration avec les enfants aménage la classe en plusieurs espaces de travail : coin de lecture avec coussins et livres, coin bricolage et arts plastiques, coin jeux éducatifs, coin réunion avec table, chaises... D'autres locaux plus spécifiques (cuisine, menuiserie, salle de musique, gymnase) permettent aux enfants de diversifier leurs activités. Un local tranquille aménagé avec tables, chaises, coussins, bibliothèques, permet aux enfants de lire, d'écrire, de faire un travail de recherche ou tout simplement de se reposer.

Pour mieux faire comprendre le fonctionnement de ces écoles et illustrer la souplesse et l'initiative laissées aux enfants dans l'organisation de leur démarche, nous allons décrire le déroulement d'une journée-type. L'avant-midi débute par une réunion de tous les enfants dans leur groupe d'appartenance ; lors de cette réunion, il y a partage des idées, des opinions et des sentiments, mise sur pied d'activités et informations sur les ateliers offerts. Par la suite, les enfants planifient leur programme de la journée ou de la demi-journée avec ou sans l'aide de l'éducateur. Ce dernier peut alors indiquer aux enfants les ressources disponibles en suggérant un parent ou un bénévole, un espace ou du matériel. L'enfant a entière liberté pour inscrire les activités à son horaire mais il doit tenir compte de la disponibilité des adultes présents, y compris l'éducateur, des activités offertes et de l'horaire ; il peut alors faire son activité seul ou avec d'autres enfants de son groupe (activités inter-groupes). Dans un mémoire de maîtrise en psychologie déposé à l'Université de Montréal, Liane Galarneau (1978) a procédé à l'analyse systématique des activités auxquelles se sont adonnés les enfants de l'école Jonathan. Cette analyse révèle que les enfants, quel que soit leur âge, parviennent d'eux-mêmes à un certain équilibre entre divers types d'activités, notamment, par ordre de préférence : les activités artistiques, sociales, académiques et physiques. Cette recherche apporte donc un appui empirique au postulat de départ énoncé par les concepteurs du projet Jonathan : « l'enfant a une réelle compétence pour bâtir son programme, son horaire, et ainsi faire des apprentissages formels à travers des activités habituellement considérées comme non formelles ». (École-recherche Jonathan : document d'information).

Quant aux apprentissages académiques, ils ont également fait l'objet d'un mémoire de recherche de Denis Roberge (1978). Celui-ci a démontré qu'aux tests standardisés de rendement en français et en mathématiques, les élèves de Jonathan qui ne font pas l'objet d'enseignement systématique et ne suivent pas de programmes préétablis, donnent des rendements tout à fait comparables à ceux des élèves des autres écoles (stanine moyen de 5,28 en français et de 4,64 en mathématiques).

---

## COMMENT LES ÉDUCATEURS VIVENT L'ÉCOLE-MILIEU DE VIE...

Il est évident pour nous que l'école ne sera jamais un milieu de vie pour l'enfant si elle n'est pas en même temps un réel milieu de vie pour les éducateurs qui y travaillent.

Cela dit, ce que vivent les éducateurs dans ces écoles dites alternatives ou optionnelles, et qui ne sont encore que très peu nombreuses, est à la fois extrêmement stimulant et exigeant.

Autant l'éducateur se trouve confronté à de nouveaux et constants défis, autant il se retrouve dépouillé de ce qui, dans le système traditionnel, lui apportait sécurité, satisfaction et « reconnaissance officielle ». *Autrefois*, en effet, l'éducateur agissait dans des cadres très précis. Même s'il pouvait à son gré recourir à des méthodes « nouvelles » et susciter une participation très active des élèves, l'enseignant demeurait soumis à des programmes relativement précis et à des échéances définies. Ainsi, il était facile pour lui-même comme pour les élèves et leurs parents de constater clairement le progrès des élèves qui passaient d'un chapitre du manuel à un autre et d'un degré scolaire à un autre. De plus, stimulés par l'enseignant, les élèves réalisaient des productions qu'il était possible à chacun de voir et d'admirer. Comme l'enseignant couvrait bien les programmes imposés,

comme les élèves réussissaient bien à leur grande satisfaction et à celle de leurs parents, et comme aussi les élèves aimaient bien leur professeur et leur école, l'enseignant ne pouvait que se réjouir de ses propres performances et du statut que celles-ci lui donnaient auprès de ses collègues, de la direction de l'école et de la commission scolaire.

*Maintenant* que l'éducateur a choisi d'oeuvrer dans une école alternative, il se retrouve presque « en rupture de ban » avec l'ensemble du système scolaire, voire même de la société.

De compétent qu'il était comme enseignant, il se voit confronté à des rôles professionnels tout à fait nouveaux et pour lesquels il n'a plus de modèle. Il se trouve mis à nu, n'ayant plus aucun « rôle » à jouer, obligé d'être simplement lui-même et éprouvant des sentiments d'incompétence comme il n'en a jamais connus auparavant.

Profondément engagé dans une recherche-action qui ne doit rien prouver bien sûr mais où tout doit être trouvé, il accepte de se mettre totalement au service du développement intégral de l'enfant et quasi à la remorque du cheminement personnel et imprévisible de celui-ci.

---

Par ailleurs, l'éducateur doit aussi aider les enfants à connaître et à utiliser les ressources communautaires, humaines et matérielles. Ainsi, en fonction de leurs besoins immédiats, les enfants peuvent fréquenter la bibliothèque du quartier, la piscine, les parcs, les ateliers d'artisanat, les coopératives... L'éducateur doit aussi rappeler, à l'occasion, aux enfants de respecter leurs engagements relativement à certaines activités entreprises. En effet, certains ateliers comportent des contrats de participation qui s'échelonnent généralement sur 5 semaines. Au moment où l'enfant décide de s'inscrire à de tels ateliers, après une première période d'exploration, il s'engage à poursuivre l'activité jusqu'à la fin.

Plusieurs types d'ateliers sont donc offerts aux enfants, certains sont demandés et mis sur pied par les enfants eux-mêmes, d'autres sont offerts par les éducateurs, par les parents ou par d'autres personnes-ressources ; certains ateliers fonctionnent par contrat tandis que d'autres sont laissés ouverts et ne nécessitent aucun engagement formel. Au besoin, l'éducateur aidera l'enfant à faire certains choix entre les activités proposées par les adultes et

celles qu'il peut structurer lui-même : l'éducateur aide également l'enfant à auto-analyser la façon dont il utilise et structure son temps scolaire.

Enfin, à la fin de l'après-midi, une autre réunion du groupe-classe permet aux enfants et à l'éducateur d'évaluer la journée, de régler certains problèmes ou conflits, d'élaborer ou d'organiser de nouveaux projets. Également, au même titre que les enfants, l'éducateur participe à la gestion du groupe et à l'administration du budget confié au groupe. En effet, de par une décision du Comité de gestion, chaque groupe d'enfants dispose d'un budget qui sert à défrayer l'achat du matériel didactique et du matériel de jeu, ainsi que les dépenses relatives aux fêtes, aux visites et aux sorties. La répartition du budget se décide lors des rencontres de groupe et chacun est amené à exprimer son point de vue. Graduellement, les réunions sont prises en charge par les enfants eux-mêmes et sont animées par un enfant élu par ses pairs. Il est évident que la mise sur pied d'une telle organisation pédagogique exige de la part de l'éducateur beaucoup de ressources personnelles et, surtout, une grande

---

Accepter, en effet, de prendre l'enfant comme seul guide pédagogique, c'est accepter de se centrer jour après jour et heure après heure sur les besoins actuels et immédiats de chacun des enfants. C'est demeurer disponible à l'imprévu, demeurer capable de maintenir une relation éducative authentique et intense avec chacun des enfants comme avec l'ensemble du groupe des enfants. Et cela, indépendamment de la fatigue provoquée par les réunions de la veille, des tensions ou des conflits vécus avec et entre les membres d'une collectivité qui tend vers un fonctionnement et une gestion communautaire.

Enfin, au-delà de cette adaptation continuelle au changement, l'éducateur doit développer une grande tolérance à l'ambiguïté et maintenir toujours vives sa curiosité scientifique et sa capacité d'analyse critique et auto-critique. Tout en se consacrant à son action éducative auprès des enfants, considérés comme personnes uniques et en développement, l'éducateur dépense également beaucoup d'énergie à créer avec ses collègues éducateurs une équipe extrêmement cohérente et respectueuse des différences individuelles.

Enfin, et c'est sans doute, ce qui est le plus exigeant, l'éducateur doit continuellement poursuivre la remise en question de ses propres valeurs, de ses critères, de ses

disponibilité et une grande sécurité personnelle. Permettre à l'enfant de s'approprier son espace et son temps éducatifs, créer du matériel pédagogique, rendre significatives et éducatives les diverses activités choisies par l'enfant sont des défis de taille auxquels l'éducateur est continuellement confronté.

De plus, travaillant avec une vingtaine d'enfants, garçons et filles âgés de 5 à 12 ans, l'éducateur doit donc répondre en même temps à des besoins et à des intérêts fort diversifiés et multiples et assumer un rôle de tuteur pédagogique. Dans un article récent, Caouette (1978) a montré comment ces conditions de vie favorisaient chez l'enfant la socialisation et l'initiation à l'autogestion.

## 2. Tutorat pédagogique

N'étant plus préoccupé de « faire passer des programmes » et d'assurer des contenus académiques à des périodes précises, l'éducateur peut se consacrer entièrement à l'enfant qui devient son seul et unique guide pédagogique. En l'aidant à identifier ses besoins, à planifier ses activités et à évaluer sa

schèmes et conditionnements antérieurs. Personnellement engagé dans une démarche d'éducation permanente, l'éducateur doit sans cesse chercher à intégrer et à incarner les nouvelles valeurs qui sous-tendent le projet éducatif dans lequel il est engagé.

Pour survivre dans de telles innovations pédagogiques, qui suscitent souvent plus de scepticisme et de critiques que d'aide et de support, l'éducateur a besoin, au départ, d'une énergie et d'un dynamisme peu communs, en même temps que d'une sécurité personnelle et professionnelle que ne peuvent évidemment donner les seules études universitaires...

Il faut par-dessus tout une foi inébranlable dans sa mission d'éducateur, une confiance inconditionnelle et inébranlable dans les ressources de l'enfant, un espoir profond de contribuer, à son niveau et à sa mesure, à l'édification d'un système d'éducation plus respectueux de la Vie et d'une société plus respectueuse des besoins fondamentaux et des ressources uniques de chaque Être Humain.

Charles E. Caouette

---

propre démarche d'apprentissage, l'éducateur permet à l'enfant de développer et d'utiliser toutes ses ressources. Que l'on parle d'autonomie, de maîtrise des moyens de communication, de créativité, de socialisation ou de sens critique, ces dimensions du développement intégral deviennent des objets d'apprentissage dans un tel contexte pédagogique, et non une résultante des apprentissages.

Il va de soi que la meilleure façon d'évaluer le progrès de l'enfant sous ces différentes dimensions demeure l'observation systématique qui permet aussi à l'éducateur de découvrir de nouveaux modes d'intervention auprès de chaque enfant et du groupe d'enfants. Dans le but de systématiser davantage leurs observations, les éducateurs ont dû élaborer des fiches d'observation et d'évaluation qu'ils remplissent au moins deux fois par année. De leur côté, les parents remplissent eux-mêmes ces mêmes fiches d'observation, ce qui permet aux uns et aux autres, au cours d'échanges très ouverts et très francs, d'observer le progrès de l'enfant et d'analyser leur propre façon d'intervenir dans les groupes et à la maison. Par

ailleurs, l'auto-évaluation fait aussi partie de la démarche d'apprentissage de l'enfant. Avec l'aide de l'éducateur, le jeune apprend à répondre à ses besoins et à évaluer ses apprentissages dans tous les domaines. Cette interaction éducative qui existe entre l'éducateur et l'enfant permet l'établissement de nouveaux rapports sociaux entre eux, et entre l'enfant et ses pairs. En effet, vivant dans un groupe multi-âge, l'enfant est amené à établir des liens affectifs authentiques basés sur la coopération plutôt que la compétition : il fait aussi l'apprentissage de la démocratie en participant à la gestion du budget, à l'établissement des règles de vie du groupe et aux diverses prises de décision. Le groupe comme tel devient alors un agent éducatif et il s'insère directement dans le processus de coévaluation.

Enfin, comme membre à part entière de la communauté, l'éducateur est constamment en interaction avec de nombreux adultes.

### 3. Membre de la communauté

Choisir de travailler dans ce type d'école, c'est accepter non seulement de collaborer activement avec les parents mais aussi de les considérer comme de réels partenaires. Il est certain qu'au début, les parents se perçoivent d'abord comme des consommateurs ; ne sachant trop quoi faire, ni quoi dire lorsqu'ils participent à la vie du groupe d'enfants, ils ont besoin de l'éducateur pour les aider à progresser dans leur démarche. Que cela soit lors de rencontres régulières, lors de soirées d'information ou à la fin de la journée, l'éducateur est amené à leur donner du support, à discuter et à clarifier leurs interventions éducatives, en un mot, à faciliter leur intégration. Par ailleurs, ces échanges sur le vécu, les valeurs éducatives, l'actualisation des objectifs, l'évaluation des enfants, l'organisation pédagogique, sont essentiels et permettent à tous, parents comme éducateurs, d'assurer plus de cohérence et de cohésion au niveau de la démarche et d'utiliser au maximum toutes les ressources humaines.

Outre cette tâche, l'éducateur participe à de nombreux comités internes (comité de gestion, comité de pédagogie, comité d'évaluation, etc.) et externes (réunions syndicales, rencontres avec les administrateurs de la commission scolaire,

etc.), aux assemblées générales de l'école et aux réunions hebdomadaires de planification de l'équipe des éducateurs. À toutes ces rencontres, il faut rajouter les rencontres individuelles d'évaluation de l'enfant qui ont lieu deux fois par année et qui se font avec les parents, et parfois avec l'enfant lui-même, ainsi que les soirées d'information organisées pour les personnes de l'extérieur intéressées à entendre parler de l'école et à la visiter.

Cette description des rôles et des diverses tâches qui s'y greffent n'est pas exhaustive mais elle traduit assez bien le vécu des éducateurs. En assumant ses responsabilités, tout en étant confronté à divers problèmes de communication, à une collaboration parfois très mince de la part de certains parents, ou encore à des conflits idéologiques, l'éducateur doit manifester beaucoup de courage et une grande sécurité personnelle. Il est aussi amené à réévaluer ses pratiques éducatives, ses valeurs et sa propre vie d'adulte. C'est ainsi que pour vivre de façon cohérente sa démarche de recherche et de réflexion, l'éducateur doit pouvoir compter sur une aide extérieure et sur un certain encadrement professionnel.

C'est, d'ailleurs, ce qui ressort du texte de Charles E. Caouette qui travaille à l'école-recherche Jonathan depuis six (6) ans.

### Démarche de perfectionnement

Inscrits dans une démarche de recherche-action, les éducateurs bénéficient d'un encadrement professionnel qui est assuré par un animateur, lequel est engagé à cette fin par la Faculté de l'éducation permanente (F.E.P.) de l'Université de Montréal dans le cadre de ses programmes de perfectionnement des maîtres.

Dès l'implantation de l'école-recherche Jonathan, en septembre 1974, il a été prévu que la F.E.P. contribuerait au perfectionnement des éducateurs, selon l'évolution des besoins, en respectant le concept d'éducation permanente, i.e. en permettant aux éducateurs de déterminer leur propre itinéraire pédagogique et de procéder à l'analyse de leurs besoins, au choix des moyens et des modes d'apprentissage et à l'évaluation de leur démarche personnelle et collective de perfectionnement.

Tous les mercredis après-midi, de septembre à juin (l'horaire des enfants ayant été réaménagé pour faciliter cet encadrement), de même que la plupart des journées pédagogiques, ont été consacrés à cette démarche d'équipe.

Nous aborderons, dans un premier temps, l'organisation et les contenus du programme et, dans un second temps, le rôle de l'animateur responsable de la démarche de réflexion.

## 1) Organisation et contenu du programme

Dans le cadre des programmes de perfectionnement offerts par la F.E.P. et ce, dès la première année d'existence de l'école-recherche Jonathan (1974-1975), les éducateurs de cette école se sont inscrits à des cours relevant d'un nouveau programme de perfectionnement des maîtres plus adapté aux besoins spécifiques des éducateurs. En effet, les éducateurs se consacrant à temps plein à la recherche-action, les activités de cours proprement dites ont porté sur les instruments et les données d'observation et ont accordé une place majeure à la réflexion critique du modèle éducatif qu'ils s'efforçaient d'opérationnaliser. L'année suivante, les éducateurs de l'école les Petits Castors se joignent à ceux de Jonathan et s'inscrivent au certificat en enseignement élémentaire (C.E.E.). En 1977-1978, les éducateurs de l'École Libre entreprennent à leur tour leur démarche de perfectionnement dans le cadre du Certificat d'animation à la vie étudiante. Parallèlement aux éducateurs, les parents de ces écoles se sont eux-mêmes engagés dans une démarche de réflexion qui a été reconnue et créditée par la F.E.P. dans le cadre du certificat en animation à la vie étudiante.

Comme le programme de perfectionnement pour les éducateurs des écoles alternatives existe depuis cinq ans, il serait inutile et fastidieux de tenter de rapporter le contenu détaillé de chacune des rencontres. Même s'il n'y a pas de continuité systématique au niveau des contenus abordés dans les rencontres, il n'en demeure pas moins que les thèmes sur lesquels travaillent les éducateurs demeurent très près de leur vécu quotidien et traduisent leurs préoccupations de perfectionnement personnel et professionnel. Globalement, la

démarche de perfectionnement des éducateurs s'est faite en continuité avec les rôles diversifiés qu'ils assument dans leur école. C'est ainsi qu'ils ont abordé la problématique du modèle pédagogique dans le contexte des mouvements progressistes, qu'ils ont clarifié et concrétisé leur approche pédagogique centrée sur l'apprentissage, qu'ils ont élaboré des fiches et guides d'observation permettant de déceler les apprentissages formels et informels faits par l'enfant et qu'ils ont, enfin, travaillé à rendre cohérentes leurs interventions (et celles des autres intervenants) auprès des enfants et analysé les conditions pouvant faire du groupe multi-âge un agent éducatif en soi. En outre, les éducateurs ont eu à s'interroger sur l'école comme instrument de promotion collective, sur les nouvelles valeurs véhiculées par l'école alternative et sur l'impact de ces expériences éducatives particulières sur l'ensemble du système d'éducation et de la société en général.

Les réflexions, les analyses et les évaluations des éducateurs ont toujours été faites dans l'intention de créer entre eux et au sein de l'école un climat éducatif humain et chaleureux et de faire de l'école un réel milieu de vie, autant pour l'enfant que pour les adultes.

## 2) Rôle de l'animateur responsable

Cette démarche de recherche-action et de perfectionnement professionnel est animée par des professeurs\* du département de psychologie, responsable auprès de la F.E.P. de l'application du programme de perfectionnement des maîtres aux éducateurs des écoles alternatives.

Ces trois professeurs sont d'ailleurs impliqués comme consultants dans ces écoles et y consacrent en moyenne de un à deux jours de travail chaque semaine en participant à des comités, en travaillant régulièrement avec les éducateurs et en assurant la supervision d'étudiants à la maîtrise en psychologie faisant leurs stages dans ces écoles.

Lors des rencontres régulières de l'équipe, l'animateur responsable tente, par ses

\* Sont responsables de ce perfectionnement des maîtres, Charles Caouette à l'école-recherche Jonathan, Hermann Paquette à l'école Les Petits Castors et Huguette Bégin à l'École Libre.

interventions, d'amener les éducateurs à approfondir leur conception de l'éducation et de l'apprentissage et à évaluer leurs pratiques éducatives. Par le support régulier qu'il apporte à l'équipe, l'animateur aide aussi les éducateurs à affronter des situations parfois fort difficiles qu'ils ont à vivre. Par ailleurs, la cohérence qui se crée aussi au sein de l'équipe s'avère indispensable à l'élaboration collective du nouveau modèle éducatif.

Par leur désir de s'impliquer eux-mêmes à fond dans une démarche personnelle et professionnelle d'éducation permanente, ces éducateurs contribuent de façon valable et efficace à l'implantation du pluralisme en éducation et à l'instauration d'une société éducative. Autant par leur témoignage que par leur engagement professionnel et social, ces éducateurs suscitent, dans notre milieu, admiration et estime.

## Références

- Caouette, Charles E. (1977), *L'école-recherche Jonathan. L'école coopérative*, 39, 14-23.
- Caouette, Charles E. (1978), De l'autonomie à l'autogestion : un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école-recherche Jonathan), *Sociologie et sociétés*, 10, 1, 167-184.
- Caouette, Charles E. (1979), *L'école-recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-79)*, *Études et documents* (S.R.E.P.), Gouvernement du Québec.
- École-recherche Jonathan : document d'information, 1974, (1775, rue Décarie, Ville St-Laurent, Québec).
- Galarneau, Liane (1978), Analyse descriptive de l'emploi du temps des enfants non soumis à un programme académique à l'école Jonathan. Mémoire de maîtrise inédit, *Université de Montréal*.
- Hummel, Charles (1977), *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Unesco, P.U.F.
- Roberge Denis (1978), Apprentissage académique dans une école primaire non centrée sur l'enseignement, Mémoire de maîtrise inédit, *Université de Montréal*.

**Huguette Bégin travaille au département de psychologie de l'Université de Montréal.**

Vient de paraître

## LES EXAMENS DE RENDEMENT SCOLAIRE

Comment les préparer  
et comment les administrer

par Dominique MORISSETTE

Des indications claires et précises sur les règles et les techniques à suivre dans la conception, la confection, l'administration et l'interprétation des examens de rendement scolaire. Il ne s'agit pas ici d'un exposé théorique et abstrait, mais plutôt d'un ensemble structuré de conseils pratiques souvent accompagnés d'exemples concrets. Un livre qui répondra à l'attente de plusieurs

406 pages, \$19.50

**LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL**  
C.P. 2447, QUÉBEC G1K 7R4

