



**...où l'éducation  
transcende les murs de l'établissement**

## **Projet éducatif**

**Par**

Joanne Bonnici, Nancy Burrows, Julie Cunningham, Catherine Dion, Véronique Landry

**Commenté par**

Marie-Claude Allard, Daniel Boudrias, Laurence Houllier, Stefana Lamasanu, Eliza Moore, Marc-Alexandre Prud'homme, Paul St-Onge

**6 juillet 2017**

# Table des matières

<i>Présentation</i> .....	3
<i>Tableau synthèse du projet éducatif de l'école alternative des Saules rieurs</i> .....	4
<i>Les valeurs et attitudes</i> .....	5
<i>Les six principes fondateurs</i> .....	6
<i>Les approches et fondements pédagogiques</i> .....	12
<i>Les rôles des acteurs de la coéducation et de la cogestion</i> .....	17
<i>ANNEXES</i> .....	21
<i>Références</i> .....	22

# Présentation

## *Qu'est-ce que l'école des Saules rieurs?*

L'école des Saules rieurs a pris forme grâce à l'initiative de Joanne Bonnici et aux efforts conjugués d'individus de divers horizons qui ont entamé leur réflexion le 25 avril 2013. Depuis ce temps, le noyau de personnes actives et dévouées à la mise sur pied de cette école ne cesse de grandir. Ainsi, l'école des Saules rieurs est le fruit de la volonté d'un groupe de parents, d'enseignants, d'éducateurs en CPE et de professeurs spécialistes en éducation, de voir naître, au sein de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, une école alternative publique inclusive axée sur la nature et le plein air, ouverte à tous les enfants de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et plus particulièrement ceux des quartiers de LaSalle-Verdun. À l'instar de la première condition d'une école alternative du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ), l'école des Saules rieurs se veut « un milieu de vie créatif, responsable et ouvert sur le monde » (RÉPAQ, 2013 : 10).

Les territoires de Verdun-LaSalle jouissent d'une grande richesse naturelle et communautaire. La présence de nombreux parcs, des berges du fleuve Saint-Laurent, d'organismes communautaires, sportifs et de sites culturels et historiques présentent un potentiel exceptionnel pour rendre l'expérience éducative et les apprentissages vivants et stimulants. C'est le lieu idéal pour l'implantation de l'école alternative des Saules rieurs.

Ce document présente les fondements du projet éducatif de l'école alternative des Saules rieurs. Il présente, dans l'ordre, les valeurs et attitudes, les principes fondateurs et les approches pédagogiques sur lesquelles repose le projet éducatif. Ces éléments sont représentés dans un tableau synthèse à la page suivante. Le document se termine par une section sur les rôles des différents acteurs de la coéducation et de la cogestion.

## Tableau synthèse du projet éducatif de l'école alternative des Saules rieurs

<b>Les VALEURS et ATTITUDES</b>			
<b>Bienveillance Justice sociale</b>		<b>Esprit critique Ouverture sur le monde</b>	
<b>Les 6 PRINCIPES FONDATEURS et les OBJECTIFS</b>			
<b>1</b>	<b>Placer l'élève au cœur de sa démarche d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager le développement du plein potentiel de l'élève</li> <li>• Stimuler la curiosité et l'intérêt naturel des enfants à apprendre</li> <li>• Respecter le rythme de l'enfant</li> <li>• Permettre à l'enfant de développer son identité</li> <li>• Proposer des approches pédagogiques diversifiées, une organisation du temps flexible, des espaces polyvalents et du matériel varié</li> <li>• Encourager la pleine participation des élèves aux processus décisionnels</li> </ul>	
<b>2</b>	<b>Privilégier une expérience éducative active ancrée dans le plein air et la nature</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter le besoin de bouger des enfants à des fins éducatives</li> <li>• Prioriser le temps réservé au jeu libre et à l'activité physique en plein air</li> <li>• Donner l'occasion aux élèves de faire des apprentissages par l'expérience et l'action</li> <li>• Développer la conscience environnementale</li> <li>• Participer à la gestion pérenne de l'environnement</li> </ul>	
<b>3</b>	<b>Créer une école ancrée dans la communauté</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer le potentiel d'engagement social des élèves</li> <li>• Créer des ponts entre l'école et les organismes de la communauté</li> <li>• Former des communautés d'apprentissages dépassant les murs de l'établissement</li> </ul>	
<b>4</b>	<b>S'engager dans la mise en place d'une école inclusive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître l'unicité des personnes et valoriser la diversité.</li> <li>• Déployer des mesures accroissant l'accès à une éducation juste et de qualité pour tous</li> <li>• Développer les capacités de la communauté des Saules Rieurs à répondre aux besoins de tous les élèves</li> </ul>	
<b>5</b>	<b>Créer un milieu éducatif qui repose sur la coéducation et la cogestion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'appuyer sur les compétences des parents dans la coéducation des enfants</li> <li>• Outiller les coéducateurs pour stimuler leur participation en classe et hors les murs</li> <li>• Impliquer la communauté dans la gestion de l'école</li> <li>• Créer des outils de communication et des structures de cogestion au service des différents gestionnaires</li> </ul>	
<b>6</b>	<b>Déployer un modèle d'évaluation qui soutient l'enfant dans le développement de son plein potentiel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrimer l'évaluation aux pratiques de coéducation</li> <li>• Développer des outils d'évaluation multipartite, formatifs et adaptés au rythme de l'enfant</li> <li>• Accroître la capacité d'autoévaluation des élèves selon des termes qu'ils ont contribué à définir</li> </ul>	
<b>Les APPROCHES et FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES</b>			
<b>Pédagogie actualisante</b>	<b>L'Éducation relative à l'environnement (ÉRE)</b>	<b>Pédagogie du projet et la pédagogie différenciée</b>	<b>Pédagogie active (expérientielle)</b>

## Les valeurs et attitudes

L'importance que revêtent le bien-être et le développement global de l'enfant dans le projet éducatif des Saules rieurs est fondamentale. Notre définition du bien-être s'ancre dans une vision globale de l'individu; chaque sphère du développement appelle une attention particulière et les apprentissages seront autant d'ordre intellectuel, social, qu'émotionnel et développeront tout autant les savoirs, le savoir-être et le savoir-faire. Ainsi les valeurs et attitudes véhiculées aux Saules rieurs sont

- **La bienveillance, parce que...** le développement intégral de l'enfant requiert la connaissance et le respect de ses besoins (émotionnels, intellectuels, physiques), de son propre rythme et la création de liens d'attachement solides et durables.
- **La justice sociale, parce que...** vivre en groupe et en société d'une façon juste, éthique et équitable, ça s'apprend. Aux Saules rieurs, nous préconisons le développement d'attitudes collaboratives (l'entraide, la communication non violente, l'écoute active, l'authenticité, la valorisation de la diversité et du pluralisme) pour favoriser la capacité des enfants à s'engager à créer une société plus juste.
- **L'ouverture sur le monde, parce que...** l'on apprend sur soi-même et la condition humaine en s'ouvrant aux autres. En créant un environnement éducatif ouvert à la diversité du monde, les enfants grandissent avec un outil de compréhension de la complexité des rapports humains et sociaux.
- **L'esprit critique, parce que...** s'entraîner à réfléchir, analyser et poser des questions sur les vérités admises au quotidien dans la société soutient l'enfant dans le processus d'actualisation de son chemin de vie, dans la réalisation de ses potentialités.
- **L'écocitoyenneté parce que...** sortir dehors, être présent dans l'environnement ont le potentiel d'éveiller la conscience des enfants qu'ils appartiennent à un territoire (terre, continent, ou pays selon l'échelle) qui garantit leur existence; cette conscience invite à la responsabilisation par rapport à l'environnement.

Dans son document de référence intitulé « *L'école publique alternative au Québec* », *ses conditions pour naître et se développer*, le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) (2013) définissent 17 conditions faisant consensus au sein du réseau. De ces dernières, la condition no. 11 précise que l'adhésion des familles aux valeurs de l'école alternative est vitale pour la cohésion de la communauté qui y évolue. En effet, l'adhésion aux valeurs à l'entrée et tout au long du parcours scolaire permet la continuité du projet éducatif entre l'école et la maison dans l'optique de soutenir le développement, les apprentissages et le bien-être des enfants. Dans ce qui suit, nous explorerons comment l'école des Saules rieurs propose d'intégrer dans son projet éducatif les autres conditions des écoles alternatives mises de l'avant par le RÉPAQ.

# Les six principes fondateurs

## 1. Placer l'élève au cœur de sa démarche d'apprentissage

L'école alternative les Saules riens tient à souligner la place centrale que doit prendre l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Les approches pédagogiques, l'organisation du temps et de l'espace doivent favoriser l'émergence des projets et d'autres activités de l'élève, de même que les enseignants, parents et autres intervenants doivent l'accompagner et le soutenir, afin de lui permettre « de mieux se connaître, de réfléchir sur sa façon d'apprendre, de faire des choix, d'assumer ses responsabilités, de gérer lui-même son temps, d'organiser son travail et de s'autoévaluer » (RÉPAQ, 2013 : 15). « L'élève, accompagné de l'enseignant et du parent, joue un rôle prépondérant dans son cheminement [...] ses besoins et ceux du groupe constituent le point de départ de toute planification' » (RÉPAQ, 2013: 17).

Les enfants ont instinctivement le désir d'apprendre. Ils sont curieux, créatifs, inventifs, enthousiastes. En ce sens, développer la sphère de l'identité requiert de faire confiance à l'enfant et de le responsabiliser face à ses apprentissages. Le respect du rythme et du style d'apprentissage des élèves exige du temps et de la souplesse. Ainsi, il faut respecter le temps d'acquisition des connaissances, des compétences et de l'expérience propres à chaque individu pour qu'il apprenne (RÉPAQ, 2013: 17). Cela conduit parfois à défier les codes de performance de l'élève ou l'imposition d'un rythme d'apprentissage. Permettre à l'enfant de faire ses propres liens, ses propres réflexions et apprentissages, et ce, à son propre rythme est une occasion de définir son identité, de découvrir ses intérêts, de déployer sa personnalité.

En outre, placer l'élève au cœur de ses apprentissages exige de l'école qu'elle mette à la disposition des enfants une variété de matériaux de manipulation et d'outils d'expérimentation afin qu'ils puissent avoir la chance durant leur passage aux Saules riens d'aller en profondeur dans l'exploration de leurs intérêts et passions.

La place et le développement de l'enfant ne se limitent pas à l'échelle de sa personne ; elle se traduit dans des structures organisationnelles qui, à terme, facilitent l'apprentissage à la vie démocratique des enfants. En effet, à l'image de la pédagogie Freinet, l'élève participe aux processus décisionnels dans sa classe et dans l'école, et plus largement dans sa communauté par le biais de différents modes comme les conseils de coopération, les cercles d'échange et l'apprentissage de stratégies communicationnelles. Ainsi, l'enfant apprend à mieux communiquer, à être à l'écoute des autres et à participer aux processus décisionnels.

## 2. Privilégier une expérience éducative active ancrée dans le plein air et la nature

*Aller jouer dehors* n'est plus synonyme de liberté et de découverte pour les enfants d'aujourd'hui puisque les conditions sont de moins en moins réunies pour que les enfants puissent le faire. De fait, depuis les années 1980, nos enfants passent 50% de moins de temps à l'extérieur qu'ils ne le faisaient auparavant. La littérature scientifique a même nommé ce mal très contemporain : le déficit en nature (*nature deficit disorder*). Parmi les raisons évoquées par Louv (2005) pour expliquer le fait que les enfants sont aujourd'hui en manque chronique de contact avec

la nature, mentionnons la prolifération des communications électroniques, la diminution constante d'espaces ouverts (urbanisation), l'augmentation du trafic dans la rue, la diminution de l'importance de l'environnement et du sujet « nature » dans l'enseignement et la peur des parents. La recherche scientifique suggère que le manque de présence en nature contribue à l'émergence de maux contemporains comme une capacité réduite dans l'utilisation des sens, des difficultés d'attention, l'accroissement de l'obésité et des taux plus élevés de maladies physiques et émotionnelles. Ces problèmes sont liés plus largement à ce que les experts de la santé appellent « l'épidémie d'inactivité ». Qui plus est, on s'attend des enfants à ce qu'ils deviennent des adultes dès leur plus jeune âge; on les médicalise souvent à défaut de savoir ou d'avoir les moyens de canaliser l'énergie naturelle de l'enfance (Kuo *et al.* 2004). En somme, il existe généralement peu de place pour que le rythme naturel des enfants soit respecté. Et pourtant, la recherche actuelle démontre que nombre d'enfants bénéficieraient d'une meilleure santé globale et d'habiletés cognitives et relationnelles accrues dans un contexte éducationnel où l'on accroît le temps réservé au jeu libre et à l'activité physique en plein air (Weinstein *et al.* 2009; Wells, 2000).

Pour contrer le déficit de nature, à l'école des Saules rieurs, nous souhaitons exploiter toutes les modalités éducatives qu'offrent la présence en nature et l'exploration des liens avec l'environnement. En outre, nous préconisons une éducation active et dynamique adaptée au besoin de bouger de l'enfant et où le plein air et la nature participent à une approche globale de l'évolution de l'enfant afin que l'enfant fasse l'expérience de son appartenance à la chaîne du vivant (Decroly, 1904). Ce choix s'inscrit, entre autres, dans une mouvance visant à contrer les effets pervers découlant de la transformation du rapport des humains avec le nature accompagnant l'époque moderne (voir annexe « L'émergence du plein air dans son contexte historique »).

L'école des Saules rieurs veut renverser cette tendance en investissant le quartier, les ruelles, les parcs, en donnant à sa communauté l'occasion de développer sa propre « cartographie » du territoire, en l'habitant, en l'étudiant et en le parcourant tous ensemble (enfants, parents, enseignants, etc.). Ces environnements d'apprentissage « authentiques » sont ceux qui présentent le meilleur potentiel pour générer l'intérêt des élèves (Renninger et Hidi, 2011). Nul besoin de s'exiler ni d'organiser des activités à l'extérieur de la ville. Cela est possible même en habitant en ville, et particulièrement à Lasalle-Verdun où nous sommes choyés par notre situation géographique et ses nombreux atouts naturels (les berges du fleuve St-Laurent, le parc Angrignon, le parc des Rapides, sanctuaire d'oiseaux migrateurs, etc.).

En outre, la recherche de Louv (2005) suggère que le déficit en nature affaiblit la conscience écologique des individus ce qui se traduit par une capacité globalement réduite à comprendre notre position d'humain dans la nature et à développer des compétences de gestion pérenne de l'environnement. Pourtant, il s'agit d'enjeux incontournables actuels auxquels nos enfants et nous devons inévitablement trouver des solutions. Aux Saules rieurs, nous sommes soucieux de préparer nos enfants à évoluer dans un monde où la question de la relation entre l'humain et son environnement est centrale.

### **3. Créer une école ancrée dans la communauté**

Nous souhaitons que l'école des Saules rieurs soit en elle-même, l'incarnation d'un projet de société, un milieu de vie créatif où l'on s'entraide et se soutient.<sup>[SEP]</sup> Nous souhaitons aussi que cette vision rejaille dans la communauté du Sud-Ouest plus généralement par des contributions sociales tangibles. Nous rêvons d'une école à l'image de la communauté de LaSalle-Verdun : qu'entre elle, son

équipe-école, ses élèves et ses citoyens (entrepreneurs, travailleurs, professionnels, personnes âgées et intervenants de tous horizons), des liens tissés serrés s'établissent dès son implantation.

Cette volonté de faire participer les enfants à la vie de la communauté a des retombées dans la durabilité des apprentissages effectués par les enfants au cours de leur parcours éducatif. C'est l'apprentissage par la pratique en contexte significatif ; les compétences et savoirs acquis dans l'action et surtout, en relation, sont ceux susceptibles d'être les mieux intégrés par les élèves (Qualters 2010).

En plus de donner l'occasion aux élèves de faire des apprentissages par l'expérience et l'action, l'établissement de rapports avec des membres de la communauté permet de tirer partie des ressources locales et de donner du soutien aux enseignants. En ce sens, nous souhaitons explorer la formation de communautés d'apprentissages qui dépassent les murs de l'établissement, qui forme une sorte de village dans lequel chacun apprend à contribuer à l'éducation des enfants dans le sens des valeurs des Saules rieurs. Nous nous inspirons ainsi de la condition 1 du RÉPAQ qui stipule « que dans une optique de réciprocité éducative, tous les adultes de la communauté soient engagés avec les élèves dans le projet démocratique de l'école; que la communauté éducative offre aux élèves un modèle de citoyen engagé activement dans la réalisation d'un projet de société fondé sur les valeurs de respect, de partage et de coopération » (RÉPAQ, 2013 : 11).

#### **4. S'engager dans la mise en place d'une école inclusive**

L'école alternative les Saules rieurs souhaite se positionner en tant qu'école inclusive et en faire un principe sur lequel s'appuient les approches et moyens pédagogiques préconisés. Cette préoccupation fait écho à la réflexion ayant cours depuis déjà quelques années au sein du RÉPAQ, au Conseil Supérieur de l'éducation (2010), dans le reste du Canada (Ontario et Nouveau-Brunswick, par exemple) et plus largement, dans le monde (UNESCO, 2001). Dans la foulée de cette mouvance, nous voulons que les Saules rieurs se constituent à l'image de la société dans laquelle nous aspirons vivre: une société où la diversité et l'hétérogénéité est célébrée plutôt que réprimée (Thomazet, 2008).

L'école des Saules rieurs souhaite participer à l'élaboration de pratiques émanant de la réflexion autour des barrières à l'apprentissage rencontrées par nombre de personnes aux besoins différents au sein de la société québécoise en ce qui a trait à leur accès à une éducation juste et de qualité. Cet ancrage dans le principe de l'inclusion vise donc la formation personnelle et sociale des élèves à l'altérité et comporte aussi l'avantage de limiter la « dérive médicalisante » qui prend de l'ampleur dans le système d'éducation actuel (Thomazet, 2008). En effet, force est de constater que l'on stigmatise de plus en plus les profils d'élèves qui s'éloignent des idéaux de performance académique. « Au lieu de créer une hiérarchie entre les élèves, le système scolaire devrait reconnaître le potentiel de chaque enfant et lui permettre de le développer dans des conditions favorables, c'est-à-dire à son rythme et avec le soutien qui lui est nécessaire » (CSÉ, 2016). Pour nous éloigner d'une perspective centrée sur les déficits de l'élève, nous préconisons de reconnaître l'unicité des personnes et de valoriser la diversité.

L'inclusion, aux Saules rieurs, c'est la croyance profonde que tous les enfants, sans exception, ont le potentiel d'apprendre et qu'ils peuvent, avec le soutien d'une équipe-école, des parents et de la communauté, s'épanouir pleinement à leur rythme et selon des termes qui leur appartiennent. C'est aussi la croyance que chaque enfant a des forces, des intérêts et des talents uniques sur lesquels il faut miser en les encourageant et en lui permettant de les développer davantage; c'est la clé de leur



contribution au bien de la société. Une telle approche renforce la confiance en soi et la construction d'une image de soi positive, qui à leurs tours, soutiennent l'enfant dans l'exploration de son potentiel créatif. À cet effet, nous nous associons et profitons du groupe de recherche sur les pratiques inspirantes en matière d'inclusion auquel participe le RÉPAQ.

L'inclusion, aux Saules rieurs, c'est en fait s'unir pour former une communauté éducative qui a à cœur l'épanouissement plein et entier des élèves autant que du personnel et des parents. L'ancrage de l'inclusion scolaire est dans l'éducation pour tous, un pas de plus vers une démocratisation tangible de l'éducation et de la société.

## **5. Créer un milieu éducatif qui repose sur la coéducation et la cogestion**

Le concept de coéducation, pierre angulaire des écoles alternatives, amène une prise de position différente de celle des milieux scolaires traditionnels voulant que ce soient les adultes qui transmettent le savoir aux enfants et déterminent les règles de fonctionnement de l'école. En coéducation, la responsabilité de l'instruction, de la qualification et de la socialisation de l'enfant s'inscrivent dans un partenariat composé de l'élève lui-même, de l'équipe-école, des parents et de membres de la communauté. Ceux-ci adhèrent au projet éducatif proposé et orientent leurs actions dans le respect des valeurs qui sont à la base de ce dernier. L'idée de la coéducation s'appuie sur des principes de coopération, d'égalité et de réciprocité voulant que chacun contribue, selon son rôle, ses compétences, ses connaissances et ses intérêts à soutenir et à enrichir le développement de l'autre. Dans ce contexte, les adultes sont non seulement des ressources qui soutiennent l'enfant dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, mais servent également de modèle d'apprenant à vie. À son tour, l'enfant partage la richesse de ses expériences et de ses connaissances auprès de ses pairs et des adultes qui l'entourent, devenant ainsi une ressource privilégiée pour enrichir l'expérience d'autrui.

Toujours dans la perspective d'inviter à la coopération, la réciprocité et l'engagement des acteurs de la coéducation, l'école des Saules rieurs a pour assise une structure de fonctionnement ancrée dans la cogestion. La cogestion fait référence à l'ensemble des comités assurant le bon fonctionnement de l'école. Chacun des comités est multipartite; il est composé, en fonction des besoins et de son mandat, de parents, d'enseignants, de la direction, parfois d'élèves, voire de membres de la communauté. Chaque comité a un mandat bien défini en relation avec le projet éducatif de l'école et décide de sa structure de fonctionnement pour tenir compte des réalités des membres et de la variabilité des besoins en matière d'implication dans le respect du cadre légal des rôles de chacun.

## **Quelques exemples de comités pertinents aux Saules rieurs**

### **« Réflexion pédagogique »**

- Chapeaute la réflexion autour des thèmes tels la coéducation, l'arrimage des approches pédagogiques aux besoins des enfants, l'évaluation, l'organisation scolaire, etc.
- Assure la veille pédagogique du projet éducatif de l'école.

### **« Accueil et inscription »**

- Gère le processus d'admission et d'intégration des nouvelles familles dans l'école.

### **« Relations avec la communauté »**

- Voit au développement de relations avec les instances communautaires et coordonne la mise en œuvre de la planification des activités qui impliquent des acteurs locaux.

### **« RÉPAQ »**

- Assure la liaison entre le RÉPAQ et l'école.

### **« Environnement »**

- Propose des initiatives de changement des pratiques relatives à l'environnement dans le secteur de LaSalle et de Verdun.

### **« Plein air »**

- Voit au déploiement d'activités plein air et sorties d'envergure tout en assurant l'accès de ces activités à tous les élèves en initiant des collectes de fonds, en cherchant des subventions et des commandites.

### **« Inclusion et Éthique »**

- Chapeaute le processus de réflexion entourant l'adoption et la révision d'une charte sur l'inclusion.
- Réfléchit aux enjeux concernant les situations problématiques d'ordre éthique et concernant le principe d'inclusion.

## **6. Déployer un modèle d'évaluation qui soutient l'enfant dans le développement de son plein potentiel**

La vision du processus d'évaluation s'inscrit en continuité avec les valeurs et principes au cœur du projet éducatif des Saules rieurs. Dans son rapport avec l'élève, l'approche de l'enseignant est une vision centrée sur le développement global de l'élève (RÉPAQ, conditions 3, 2013) et sur ses intérêts, ses découvertes et sa progression, unique par définition. De ce fait, les modes d'évaluation des apprentissages de l'élève doivent être adaptés et flexibles. En ce sens, à l'instar d'une pratique courante au sein des écoles alternatives du Québec (qui d'ailleurs est répandue à l'échelle des pays scandinaves), seules les épreuves obligatoires de fin de 3e cycle servent à informer le ministère de l'Éducation et la commission scolaire de l'atteinte du niveau attendu du développement des compétences et de l'acquisition des connaissances par un élève du primaire (RÉPAQ, condition 3, 2013).

Par ailleurs, les apprentissages réalisés par les élèves seront suivis de très près par les enseignants, les parents et les enfants eux-mêmes. En outre, les compétences transversales et disciplinaires, les savoirs essentiels et les domaines généraux de formation (soit les langues, les

mathématiques, la science et la technologie, les arts, l'univers social et le développement personnel) propres au programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) seront au cœur des activités, ateliers et projets réalisés en classe. L'évaluation aux Saules rieurs est un processus continu et multipartite. Elle consiste en une appréciation qualitative du chemin parcouru par l'élève durant une période de temps donnée et de l'évolution des forces et des défis de ce dernier.

Effectivement, l'évaluation s'effectue au quotidien et à long terme, et ce, tout au long de l'année et du parcours scolaire de l'enfant. En plus de son caractère continu, l'évaluation prend aussi la forme de bilans qualitatifs produits à la fois par les enseignants, les élèves et les parents. Ces bilans sont construits rigoureusement, car ils servent de préparation aux rencontres trimestrielles dont l'objet est la définition conjointe des objectifs (une entente de type contractuelle) que se fixe l'élève pour l'étape suivante. S'inspirant de l'expérience de l'école Nouvelles-Querbes (2015), les axes d'évaluation au cœur des bilans produits sont les suivants: l'évolution de la connaissance de soi démontrée par l'enfant, la motivation de l'enfant, les résultats de sa démarche dans ses projets, son utilisation des moyens proposés, l'évolution de ses habiletés, de ses acquis et de ses compétences. Les spécialistes (le cas échéant) y incluent leurs propres observations dans une section qui leur est réservée.

De son côté, en vue de cette même rencontre, l'élève prépare son autoévaluation dans laquelle il s'exerce à décrire sa propre compréhension du chemin parcouru depuis la dernière rencontre-bilan à l'aide de son journal de bord, outil par excellence de l'autoévaluation de l'élève. Ainsi, c'est dans le journal de bord que l'élève consigne son vécu journalier, ses réflexions, les étapes de sa planification et toute autre information lui permettant de garder la trace de son parcours. Le bilan des élèves de la maternelle reflète la distinction opérée par le MÉLS sur le plan des compétences à acquérir par l'utilisation du « carnet de projets ».

L'échange autour du développement de l'élève est aussi le résultat d'une collaboration avec les autres intervenants de la coéducation. En effet, aux Saules rieurs, nous estimons que le regard de tous ces acteurs est nécessaire à l'appréciation à sa juste valeur de l'évolution de l'élève dans sa globalité. C'est de là qu'elle tire son caractère multipartite. De façon spécifique, les parents participent à trois rencontres annuelles (30 minutes) et produisent trois bilans qualitatifs selon les termes mentionnés précédemment. Les autres intervenants communiquent ponctuellement leurs observations à l'enseignant qui les note et en tient compte dans sa façon de rédiger son propre bilan.

De façon globale, cette approche de l'évaluation sort du régime de la sanction. Elle met tout en œuvre (notamment en prenant pour assise l'autoévaluation) pour soutenir l'enfant dans le développement de la conscience de ses propres capacités, mais aussi des défis auquel il doit faire face. L'élève apprend, de façon concomitante, à mesurer sa progression à partir de sa motivation intrinsèque plutôt qu'en se comparant aux autres ou en cherchant la validation selon un regard et des critères externes. Ce rapport à l'évaluation qui soutient plutôt que hiérarchise agit directement sur l'anxiété de performance, une problématique qui touche des parts croissantes des jeunes d'aujourd'hui (Tramonte *et al.* 2010). Enfin, en plus de son bilan annuel, l'élève disposera d'un document produit à la fin de chaque année indiquant ses acquis (selon les termes du PFÉQ), outil d'autant plus utile s'il advenait un changement d'école.

## Les approches et fondements pédagogiques

Reflète des valeurs et principes décrits précédemment, l'enseignement et l'accompagnement des enfants des Saules rieurs s'inspireront des approches et fondements pédagogiques suivants : la pédagogie actualisante, l'Éducation relative à l'environnement (ÉRE), la pédagogie active (expérientielle), la pédagogie du projet et la pédagogie différenciée.

### La pédagogie actualisante

La pédagogie actualisante est une pédagogie qui englobe plusieurs pédagogies (Gaudet et Lapointe, 2002). En tant qu'approche pédagogique globale, la pédagogie actualisante met l'accent sur la finalité ultime en enseignement, soit l'actualisation du plein potentiel humain. Le potentiel de chaque élève comprend les dimensions cognitives, sociales, spirituelles, physiques et affectives.

« La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale » (Faculté des sciences de l'éducation 1999: 12). Cette pédagogie comprend plusieurs volets (voir annexe) interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative. La pédagogie actualisante est particulièrement appropriée en contexte alternatif, car elle vise à réconcilier et explorer la complémentarité des deux pôles que sont la socialisation et l'autonomisation (Landry 2002). La socialisation est cette fonction donnée aux systèmes éducatifs modernes: on éduque l'enfant, on lui transmet le capital culturel de la société pour qu'il arrive à y prendre part. La pédagogie actualisante ne nie pas l'apport de la fonction socialisante, elle la contrebalance avec une attention égale à l'autonomisation des enfants, à la construction de leur sens critique et la formation de leur identité.

La pédagogie actualisante vise la responsabilisation de la personne apprenante quant à son développement personnel et elle l'invite à se donner un projet de vie. « Pour construire son projet de vie d'une manière autonome et consciente, au lieu de simplement imiter les gens autour de soi, il est nécessaire d'être exposé aux multiples aspects de cette vie. On doit se découvrir; apprendre à reconnaître son potentiel et ses capacités uniques; connaître les personnes qui vivent près de soi et le type de relations qu'on établit avec elles; s'intéresser à la société humaine mondiale et découvrir la place qu'on occupe comme individu appartenant à un des groupes qui composent cette grande famille » (Pruneau & Lapointe 2002).

Aux Saules rieurs, l'exploration de ces complémentarités est fondamentale, comme en témoignent les principes au cœur du projet éducatif. L'enfant est oui, placé au cœur de ses apprentissages, mais il est aussi important que l'enfant évolue dans un univers engagé socialement, ouvert sur le monde et où la conscience et le respect de l'environnement sont des valeurs fortes.

### **Dans la pratique, la pédagogie actualisante peut se traduire ainsi:**

- Utiliser une variété d'approches, de méthodes, de techniques, d'activités éducatives pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.
- Inviter chaque élève à prendre une part active aux décisions qui le concernent et être attentif aux caractéristiques des élèves liées leur culture, à leur genre et à leur classe sociale.
- S'assurer de transmettre à l'élève la confiance dans son potentiel et une image positive de ses capacités et de ses aptitudes.
- Valoriser les différents types de participation nécessaires au travail d'équipe : le leadership, la pacification, la clarification, la réalisation.
- S'assurer que lors des activités coopératives, les groupes sont mixtes et diversifiés en fonction de la culture, du genre, des aptitudes, etc.
- S'assurer que les activités comprennent des expériences et des références significatives pour tous les élèves selon leur genre, leur culture, leur situation de handicap...
- Pour l'enseignant, examiner ses propres pratiques pédagogiques de manière critique et se questionner sur son propre système de valeurs.
- S'assurer que l'information et le matériel sont disponibles et accessibles à toutes et tous en accordant une attention particulière aux élèves issus de milieux ou de populations qui sont en situation d'inégalité.

*Exemples tirés de : Gaudet et al. (2010)*

### **L'Éducation relative à l'environnement (ÉRE)**

À l'école des Saules rieurs, l'importance accordée à la nature et à l'environnement repose aussi sur le besoin, pour l'humain, d'être en lien avec l'environnement pour son bien-être physique, psychologique, émotionnel (Kahn, Hasbach, 2012). Selon Sauvé et al. (2001), « l'éducation relative à l'environnement questionne notre relation à soi, à autrui et à notre lieu de vie au travers de la question du libre arbitre, de l'agir citoyen et du respect des choix subjectifs. Par nature complexe, elle doit promouvoir la diversité des approches cognitives et pédagogiques qui doivent être pensées comme complémentaires ». Aux Saules rieurs, lorsque nous parlons de relations, nous parlons des dimensions relationnelles que nous souhaitons développer : la relation à soi, à l'altérité à l'environnement.

L'  ducation relative à l'environnement propose des bases théoriques transversales qui inspireront les approches et moyens pédagogiques mis de l'avant aux Saules rieurs. Pour ce faire, nous comptons mobiliser les multiples représentations de l'environnement\*, comme fondement des moyens pédagogiques empruntés au quotidien par l'équipe-  cole. Notamment :

- l'environnement-nature (   apprécier et à préserver),
- l'environnement-ressource (   gérer et à partager),
- l'environnement-milieu de vie (   connaitre),
- l'environnement-biosphère (comprendre cette interdépendance pour développer une solidarité internationale),
- l'environnement-projet communautaire (interpelle les dimensions sociales, politiques, démocratiques).

---

\* « Visions de l'environnement dont chacun est porteur » (Sauvé, 2001)

En plus de ces apprentissages fondamentaux, l'équipe-école, les élèves et les familles tirent des bénéfices à très court terme d'une telle approche. D'abord, l'énergie naturelle des élèves est mise à profit et les élèves sont plus disposés aux apprentissages après l'exercice régulier et du temps passé dans l'environnement. Enfin, l'élève apprend à vivre selon des habitudes de vie saine et qui ont des répercussions sur la santé toute la vie durant.

### **La pédagogie active ou expérientielle**

La pédagogie actualisante, décrite précédemment, accorde une grande importance aux pédagogies expérientielles. Influencé par les travaux de Dewey (1938), de Lewin (1951), de Piaget (1971) et de Kolb (1984), le concept actuel d'apprentissage expérientiel correspond à un processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysiques et sociaux. Toujours dans cette perspective holistique, Kolb décrit cette forme d'apprentissage en recourant à quatre verbes d'action : penser, sentir, percevoir et se comporter (Pruneau et Lapointe, 2002). Par son attention spécifique à l'affect et aux relations, la pédagogie expérientielle traduit une préoccupation envers le développement intégral de l'enfant et l'actualisation de son plein potentiel (par contraste à des courants pédagogiques qui négligent ces aspects).

Plutôt qu'une posture plus traditionnelle, où l'enseignant peut avoir un rôle de détenteur de savoirs et l'apprenant, un réceptacle à remplir de savoirs, nous préconisons une approche dans laquelle le besoin naturel de rechercher et d'expérimenter des élèves est à la base des choix pédagogiques des enseignants. Autrement dit, aux Saules rieurs, c'est « l'élève qui construit son savoir à partir de son activité (manipulatoire comme intellectuelle) » puisque nous sommes d'avis que « personne n'est en mesure de se substituer à lui dans ses réorganisations cognitives successives » (Pourtois et Desmets, 2012). L'enseignant suscite la réflexion chez les enfants (plutôt que d'avoir systématiquement recours aux explications) lorsqu'elle n'est pas spontanée. L'action et la manipulation d'objets sont considérées comme de véritables matériaux de recherche; ils sont un motif pour « l'exploration du complexe » sans que la clarté et la cohérence ne soient données a priori (*Ibid.*). C'est une démarche que nous croyons féconde pour stimuler la capacité de création de sens et de conceptualisation du monde d'une façon qui soit durable pour les enfants. L'enseignant, dans ce contexte, est aussi un facilitateur qui accompagne, nourrit et enrichit la démarche d'apprentissage de l'enfant.

En outre, la pédagogie expérientielle souligne la pertinence et l'utilité des apprentissages hors classe que réalisent les élèves. Selon Sobel (2004), chercheur en éducation, utiliser le milieu entourant l'école comme outil d'apprentissage peut faciliter le développement des connaissances et des compétences ministérielles. Les enfants ont besoin de se mettre en action, avec tous leurs sens, afin de tirer un réel profit de leurs apprentissages. Pour ce faire, ils ont besoin de bouger, de fréquenter des lieux diversifiés, de toucher à des éléments de la nature, de faire des activités stimulantes sur le plan sensoriel, de développer des rencontres avec des personnes de leur communauté. Puisque c'est lorsqu'ils peuvent toucher, voir, goûter, bouger et *vibrer* que les élèves peuvent se développer dans leur globalité, l'école des Saules rieurs propose un modèle éducatif où l'exploration des notions sort des murs de l'édifice. Ainsi, par les sorties éducatives, les voyages, les excursions en plein air, les activités animées par les divers experts dans la communauté et les parents, les enfants seront exposés à des expériences réelles et variées qui leur permettront d'élargir leurs horizons.

Toujours selon Sobel, qui a contribué à développer la pédagogie du lieu, une des branches de la pédagogie expérientielle, la communauté locale est la première ressource d'apprentissage. La réalité de l'enfant (son histoire, son environnement, son écosystème, sa culture, son économie, sa littérature) constitue le cadre de ce qu'il est appelé à connaître et comprendre. Aux Saules rieurs, cette perspective est mobilisée dans la réalisation de projets concrets touchant directement la communauté d'appartenance afin que l'enfant puisse prendre conscience de sa place et du rôle qu'il peut jouer. Par exemple<sup>†</sup>, dans ce cadre, un groupe d'élèves pourrait décider d'organiser une course populaire dans le quartier environnant l'école et amasser des fonds pour verdir les ruelles du quartier.

Le choix d'ancrer l'approche pédagogique dans la lignée de la pédagogie expérientielle fait donc écho aux principes et valeurs à la base du projet éducatif des Saules rieurs. Elle répond particulièrement à l'intention de placer l'élève au cœur de ses apprentissages, dans sa communauté et dans l'action. En outre, selon les travaux de Conrad et Hedin (1995), les avantages pour les enfants d'évoluer dans un contexte d'apprentissage expérientiel sont multiples. Notons, au chapitre du développement psychologique des élèves, une augmentation de l'estime de soi et de l'intérêt pour l'école ainsi qu'une autonomie et un raisonnement moral accru. Sur le plan du développement social et intellectuel, il en résulte un sentiment de responsabilité et de compétence sociale, une attitude plus positive à l'endroit des pairs et des adultes, un désir d'implication sociale, un sentiment d'avoir appris davantage et une meilleure capacité de résolution de problèmes favorisant la confiance dans ses capacités et la motivation intrinsèque (cité dans Pruneau et Lapointe, 2002).

### **La pédagogie du projet et la pédagogie différenciée**

En plus de s'ancrer dans les pédagogies nouvelles, l'enseignement prodigué aux Saules rieurs trouve son ancrage dans la pédagogie du projet et la pédagogie différenciée. Selon l'ouvrage synthèse *l'Éducation postmoderne* de Pourtois et Desmet (2012), la pédagogie du projet trouve ses sources dans de nombreux courants pédagogiques. C'est une synthèse s'inspirant, notamment, des techniques mises de l'avant par Freinet, de la psychologie de groupe, de l'analyse et la pédagogie institutionnelles, de la psychologie de la motivation et de la conscientisation de Freire. L'apprentissage d'une méthodologie de travail dont les racines sont explicitement affectives et cognitives rend cette pédagogie pertinente. L'enfant développe ainsi des compétences de recherche, de communication et des savoirs de diverses natures toujours en lien avec ses propres intérêts et ses potentialités. Par la pédagogie du projet, nous voulons encourager à la fois

- les projets individuels afin que l'enfant puisse explorer ses intérêts, développer des méthodes de travail efficaces et développer son leadership,
- les projets en équipe afin de développer ses aptitudes de collaboration, d'échange et d'écoute,
- les projets collectifs afin de développer son sentiment d'appartenance, son engagement citoyen et sa prise de conscience de sa place dans une collectivité.

L'apprentissage dans le cadre de projets concrets et pertinents pour l'enfant permet à celui-ci d'apprendre dans un contexte réel, motivant et souvent selon ses intérêts. Il prend donc plaisir à apprendre, se sent impliqué dans le processus et gagne en fierté en voyant la réalisation de ses efforts.

La pédagogie différenciée est complémentaire puisqu'elle part du principe que chaque enfant a un rythme différent d'apprentissage et qu'il a des forces, mais aussi des besoins. Contrairement à la

---

<sup>†</sup> D'autres exemples de moyens pédagogiques seront présentés ultérieurement dans un autre document.

pédagogie traditionnelle qui repose sur le postulat que l'attention de l'élève associée à la cohérence et à la clarté de l'exposé du maître est suffisante pour assurer l'apprentissage, « ce sont les caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves » qui sont à la base de l'organisation de la différenciation pédagogique » (Legrand 1973 ; 1995). Cette hétérogénéité est générée par des différences de plusieurs ordres :

- « les différences cognitives : degré d'acquisition des connaissances, richesse des processus mentaux qui s'articulent autour des représentations, du développement opératoire, des stratégies d'apprentissage...
- les différences socioculturelles : valeurs, croyances, histoire familiale, code de langage, type de socialisation, spécificités culturelles...
- les différences psychologiques : vécu, personnalité révélant la motivation, les intérêts, la volonté, le plaisir d'apprendre » (Pourtois et Desmet 2012:189-190).

Cette approche prend en compte les particularités de chaque apprenant. Ainsi, l'enseignant varie les moyens afin de rejoindre le plus de types d'apprenants. Des périodes d'ateliers offrant divers niveaux de défis afin que l'enfant puisse choisir l'activité qui correspond le mieux à son cheminement permettent aux enfants d'apprendre selon leur rythme. Des périodes d'enseignement ciblé en sous-groupe de soutien offrent à l'enseignant l'occasion de se concentrer sur un groupe restreint d'élèves et ainsi d'adapter ses interventions aux besoins spécifiques de ceux-ci. La présence de parents et d'autres membres de la communauté en classe et le tutorat par des pairs peuvent soutenir l'enseignant lui donnant une plus grande disponibilité pour aider des enfants qui en ont besoin. La pédagogie du projet permet aussi une différenciation. L'enfant peut non seulement travailler à son rythme et selon son niveau de compétence, il peut aussi choisir des thèmes et sujets qui correspondent à ses intérêts. La disponibilité de matériels divers, autant pour le matériel de manipulation, de construction que pour le matériel littéraire (magazines jeunesse, bd, romans de niveaux variés) permet à chaque enfant d'apprendre selon son style d'apprenant, son rythme et ses intérêts.

À l'école des Saules rieurs, influencée par les recherches de Katz (1995) et Veenman (1995), nous préconisons le regroupement des enfants en classes multiâges (ou niveaux). Cette approche favorise la coopération entre les plus vieux et les plus jeunes plutôt que d'accentuer la compétition entre les enfants d'un même âge (*Ibid.*). Par ailleurs, en accord avec le principe de l'inclusion, les bénéfices véritables du regroupement multiâge sont d'ordre social, en particulier chez les enfants provenant de milieux défavorisés ou appartenant à des minorités culturelles (Kemmis 2011).

De fréquentes périodes de décloisonnement afin que les élèves des différents cycles puissent collaborer et s'entraider sont à prévoir. Dans l'optique de faciliter un maillage intergénérationnel à l'échelle de l'école, une structure favorisant la réalisation de projets d'équipe interclasses sera mise en place. Ces décloisonnements seront autant de cadres permettant à l'enfant de développer des habiletés relationnelles qui leur serviront tout au long de la vie.

En somme, en favorisant une approche personnalisée centrée sur l'enfant, l'école se fait une priorité de reconnaître et respecter les forces, les intérêts, les besoins et le cheminement personnel de chaque enfant. Elle célèbre et valorise les différences et le parcours unique de chaque élève tout en facilitant l'apprentissage de la collaboration avec les autres.



# Les rôles des acteurs de la coéducation et de la cogestion

## a) Les enfants

L'enfant joue un rôle central dans l'élaboration de son projet personnel basé sur ses intérêts, ses besoins et son rythme d'apprentissage. L'autonomie, la responsabilisation et le respect nécessaires dans ce processus renforcent le sentiment d'autodétermination de l'enfant qui participe entièrement à son éducation. Il partage la responsabilité avec ses parents et le personnel enseignant de l'évaluation de ses progrès.

Le partage des compétences développées au fil de ce processus et des connaissances qui en émergent est valorisé par le milieu qui se veut un lieu d'échange dans lequel les enfants peuvent faire profiter de leur expérience aux autres. Les classes multiâges, qui permettent à des enfants d'âges différents ne suivant pas tous la même trajectoire dans leurs apprentissages, sont également propices à ce que les enfants s'entraident, sans compétition et sans qu'une hiérarchie soit prédéterminée.

## b) Les parents

Les parents, coéducateurs, jouent un rôle prépondérant dans la vie scolaire de leur enfant (condition no 15 du RÉPAQ). Ils entretiennent un rapport de réciprocité avec l'école et sont aussi porteurs de la réflexion pédagogique. Par leur implication, ils assurent un lien de continuité pour leur enfant entre les expériences vécues à l'école, au sein de la famille et dans la communauté. Ils participent activement à l'élaboration du projet personnel de l'enfant et à l'évaluation des progrès des objectifs. Leur contribution va beaucoup plus loin qu'assister leurs enfants durant une période de devoirs décontextualisés, ils favorisent l'intégration des notions vues en classe dans les activités quotidiennes. Ils accompagnent l'enfant dans certaines tâches reliées à la réalisation de ses projets (ex: aller chercher des livres à la bibliothèque en lien avec leurs projets et travaux, effectuer des recherches sur internet, questionner un membre de la famille ou de la communauté, observer et noter des changements dans la nature, etc.) et s'implique dans la vie de l'école. Cet engagement envers l'école pourra prendre plusieurs formes et permettra à chacun de participer à la mesure de ses intérêts et de ses capacités:

- Présence en classe. Cette présence active est primordiale pour soutenir et supporter le travail de l'enseignant comme guide-accompagnateur auprès des élèves. Selon les besoins définis avec l'enseignante, les parents peuvent assister les élèves dans leurs travaux personnels ou animer un atelier pendant que l'enseignante travaille en sous- groupes.
- Participation à la création, à l'organisation et à la concrétisation des activités régulières ou extraordinaires de l'école (bibliothèque, sorties scolaires, fêtes, collectes de fonds, etc.).
- Cogestion de l'école. En participant aux travaux des divers comités, ils assurent le fonctionnement optimal de l'école. La liste des comités (non exhaustive) telle que présentée précédemment se trouve dans la section sur la coéducation et la cogestion. Par ailleurs, ils siègent sur le Conseil d'établissement de l'école. La condition no 16 du RÉPAQ traite de l'importance d'une gestion flexible et ouverte centrée sur l'élève où la responsabilité est partagée.
- Toute autre forme d'implication peut être suggérée.

Concrètement, un parent pourrait choisir d'être présent en classe à une période fixe toutes les semaines, de s'impliquer dans un comité qui se réunit le soir une fois par mois, de participer à trois journées d'activités spéciales ou encore de s'occuper de la page Web de l'école. Les possibilités sont infinies et permettent à chacun de contribuer, à sa façon, à la création d'un milieu riche et stimulant.

### **c) Les enseignants**

L'équipe d'enseignants joue un rôle fondamental au sein de l'équipe-école. Individuellement et collectivement, les enseignants accompagnent les enfants en les aidant à planifier, à structurer et à apprendre à s'organiser. L'enseignant utilise plusieurs approches pédagogiques pour les soutenir, leur permettre de se réaliser et d'atteindre leurs buts. Il conseille, suggère, questionne afin d'aider les enfants à faire leurs propres réflexions et établir des liens. Comme plusieurs notions et apprentissages seront acquis par les élèves par la réalisation de leurs projets, le rôle de l'enseignant de l'école des Saules riens est d'arrimer ses interventions aux besoins des enfants, tels qu'ils se présentent, dans l'action. Il planifie et pilote des ateliers et des activités en fonction des besoins et intérêts des enfants. Pour ce faire, il met à sa disposition des ressources facilitant le processus de découverte dans lequel il est engagé. Il facilite aussi la création de liens avec la communauté et déploie des conditions favorables à l'apprentissage.

Afin d'assurer une cohérence et une harmonie dans l'expérience éducative des enfants, il est préférable que les enseignants spécialistes adhèrent aussi aux principes du projet éducatif et qu'ils collaborent étroitement et de façon créative avec les enseignants titulaires. Considérant le contexte multiâge des groupes-classes, ils utiliseront une pédagogie différenciée et par projet. À l'instar de leurs collègues, ils peuvent soutenir le déploiement de projets qui ont des retombées dans la communauté. Enfin, les spécialistes pourront aussi bénéficier de l'aide des parents et de la communauté ainsi que de l'accompagnement de la direction et du RÉPAQ.

Les enseignants doivent disposer de temps pour planifier les nombreux projets et les activités découlant du déploiement des approches pédagogiques aux Saules riens. Pour répondre à ce besoin, les enfants auront le choix de retourner à la maison ou de rester au service de garde alors que, un après-midi fixe par semaine, les enseignants seront en rencontres à caractère pédagogiques (formation continue des enseignants, planification de projets, travail en équipe entre les enseignants, rédaction des bilans, etc.). Une plage horaire réservée à cet effet répond à la huitième condition du RÉPAQ (2013) qui décrit l'importance de la mise en place de structures favorisant la collégialité au sein de l'équipe-école.

Par ailleurs, les enseignants, de concert avec les autres coéducateurs des Saules riens, auront l'occasion de s'impliquer dans les différents comités de cogestion, selon leurs intérêts et compétences. Enfin, comme le mentionne le RÉPAQ (condition no. 13), il est souhaitable que l'équipe-école des Saules riens collabore avec la direction et la commission scolaire dans le processus de sélection du personnel afin d'assurer son adhésion aux valeurs et pratiques de l'école.

### **d) La direction**

En tant que leader pédagogique, la direction est la personne qui donne le ton dans l'école et contribue à son rayonnement. Par ailleurs, elle joue le rôle de facilitatrice dans l'école: elle assure la cohésion au sein de l'équipe-école, elle participe aux travaux des comités de cogestion et elle offre son soutien dans le déploiement de projets et initiatives, lorsque nécessaire. Elle connaît bien le projet des Saules riens et le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) et adhère

à la philosophie et aux valeurs qui s'y rattachent, comme le souligne la condition no. 12 du RÉPAQ (2013). En ce sens, un rôle important de la direction d'école est d'être un innovateur et un rassembleur, tant au niveau de la pédagogie qu'à celui de la gestion. Ainsi, tous les acteurs en présence ont leur mot à dire, dans un souci de recherche de consensus. Une définition formelle des rôles et des responsabilités de chacun est nécessaire.

La direction sollicite une attitude d'ouverture de tous : de la souplesse, de la créativité, un état d'esprit « mode solution » ainsi que la volonté d'essayer de nouvelles méthodes ou façons de faire sont nécessaires. « La direction doit permettre aux enseignants, aux parents et aux professionnels de trouver des moyens, des outils et une organisation pour permettre à l'enfant d'évoluer dans ses projets et pour remédier à ses difficultés » (p.279, Houllier et al. 2015).

La direction permet que des mécanismes de communication soient mis en place pour assurer un suivi entre l'équipe-école et les parents. Elle est présente à certains moments dans les classes et contribue à ce que les élèves voient les adultes comme des apprenants à vie, contribuant ainsi à leur goût d'apprendre. La formation continue des co-éducateurs, des enseignants et de la direction est d'ailleurs essentielle à l'actualisation du projet éducatif et de la pédagogie pratiquée (REPAQ, condition no 9).

La direction veille à ce que toute l'équipe-école travaille au développement pédagogique et chacun doit constamment « agrandir sa sphère de connaissance par rapport à son milieu et comprendre l'essentiel de ce cela implique de travailler dans une école alternative » (REPAQ). Pour ce faire, l'encadrement et le suivi des enseignants est extrêmement important. Concrètement, cela veut dire de privilégier des lieux et des moments de réflexion, réflexion qui sera stimulée, par exemple, par la lecture de textes qui sont en lien avec les situations vécues par les enseignants. Ces moments de réflexion peuvent être tant individuels que collectifs. Les réunions pédagogiques sont préparées à partir des priorités qui ont été pré-déterminées par les enseignants et la direction.

Par ailleurs, la direction favorise le développement d'une équipe enseignante solidaire, qui travaille en toute collégialité (principe no 8 du REPAQ). La collégialité favorise la réflexion pédagogique, la recherche-action, le développement et la formation continue. La direction s'assure que :

- L'équipe enseignante accepte la remise en question de ses pratiques;
- Les nouveaux enseignants soient accompagnés et soutenus par leurs pairs ou par des pairs de d'autres écoles alternatives;
- La collaboration s'exerce au quotidien, tant dans les réunions que par des observations en classe, des transferts d'expérience ou toute autre manifestation;
- Le climat de confiance permette à tout élève de s'adresser à l'un ou l'autre des enseignants de l'équipe et d'obtenir de lui le même support que de son enseignant (REPAQ).

#### **e) Le service de garde**

Toujours dans le but d'offrir une expérience éducative intégrée pour les élèves, il est important que le service de garde adhère aussi au projet éducatif et déploie une programmation cohérente avec les valeurs et les principes des Saules rieurs. Des avenues de communication devront être mises en place entre l'équipe-école et le personnel du service de garde pour assurer cette continuité. Durant les périodes de ressourcement pédagogique des enseignants, des activités de plein air et sportives et des activités ou sorties à caractère socioculturel seront prévues. Des organismes

communautaires et sportifs pourront aussi collaborer à l'offre d'une variété d'activités durant ces périodes.

#### **f) La communauté**

« Il faut tout un village pour élever un enfant ». Ce proverbe africain illustre bien l'importance du rôle que jouent les parents et les intervenants scolaires, mais aussi l'ensemble des membres de la communauté dans le développement d'un enfant. Non seulement la communauté permet d'enrichir les expériences des enfants, mais elle vient en soutien aux adultes qui les guident.

Des partenariats avec divers organismes communautaires, sportifs, des membres de la communauté, des jeunes du secondaire ou du cégep peuvent permettre la mise en place d'ateliers en classe, de mentorat, de conférences et de projets de grande envergure. Ces rencontres permettent de diversifier et d'enrichir les expériences d'apprentissage et de dynamiser la vie scolaire. Elles favorisent la création d'un fort sentiment d'appartenance à une communauté éducative. Les membres de la communauté intéressés à participer aux travaux de certains comités de cogestion de l'école seront les bienvenus.

Si les divers acteurs de la communauté viennent enrichir la vie scolaire de l'enfant, nous souhaitons aussi que l'enfant apprenne à contribuer activement à la vie communautaire. Il participe aux divers événements de son quartier et visite les lieux afin de bien connaître son milieu. Il participe à des projets collectifs pour améliorer son environnement. Sa participation et son implication peuvent prendre toutes sortes de formes : visite de la bibliothèque municipale, nettoyage des berges pour la Journée de la Terre, préparation d'un spectacle pour les aînés d'un centre d'accueil, contribution à la création d'un potager communautaire sur les terrains du Douglas, participation à la course populaire du quartier, bénévolat dans des organismes communautaires, etc. Cette présence des enfants et de l'école dans la communauté permettra un meilleur ancrage et un plus grand sentiment d'appartenance au quartier et à la communauté des enfants dans lesquels leur école se situe.

# ANNEXES

## *1. L'émergence du plein air dans son contexte historique*

En réaction au mouvement d'urbanisation massive et aux grandes usines qui se multiplient en ville à l'époque l'industrialisation à la fin 19e siècle et début du 20e, l'humain se tourne vers la nature et le plein air afin de compenser pour les maux engendrés par les environnements pollués, l'hygiène déficiente, la propagation de maladies (Sirost, 2001). La quête d'air pur et d'évasion devient un besoin criant en Europe comme en Amérique. On nomme le «naturisme» le mouvement qui émerge en réaction à l'industrialisation; « un mouvement d'éloge à la nature rédemptrice » (Villaret & Saint-Martin, 2004). En Europe, à la fin du XIXe siècle, cela prend notamment la forme de colonies de vacances qui favorisent les aspects pédagogiques et thérapeutiques des activités de plein air et visent surtout à fortifier le corps. Des Écoles à vocation particulières se développent en Europe : les Écoles du plein air (E.P.A.). Ces écoles adaptent le contenu pédagogique essentiellement par l'enseignement à l'extérieur pratiquement en tout temps (Chatelet, Lerch & Luc, 2003). Au Québec, c'est surtout dans le milieu anglophone qu'émerge cet intérêt pour les activités de plein air intégrées dans un objectif pédagogique. L'université McGill, par exemple, organise des séjours d'une semaine en plein air (vers 1930) et il se forme à cette époque des clubs de ski qui sont parmi les premiers à voir le jour au Canada. C'est également à cette époque (entre 1900 et 1940) que John Dewey développe les bases théoriques de l'apprentissage expérientielle « Learning by doing ». Au Québec, mis à part quelques exemples ponctuels comme ceux cités de l'Université McGill, il faudra attendre l'adoption de la Loi sur l'Instruction publique obligatoire puis la Révolution tranquille pour que se cristallise par une directive ministérielle la pratique du plein air dans les écoles (Passmore, 1973). C'est l'époque des « classes neige », des « classes vertes », des « classes rouges ». Par la suite, plusieurs facteurs contribuent à la valorisation du plein air en éducation dont : le contexte du retour à la terre des années 1970, les Jeux olympiques de 1976 (qui génèrent des investissements gouvernementaux dans le sport et le plein air), les « premiers » aventuriers québécois qui visitent le Grand Nord. Tous ces éléments ont créé ce contexte global de valorisation du plein air, générateur de santé, de bien-être du corps et de l'esprit, inspirant l'aventure. Bref, la pratique d'activités plein air envisagées comme des incontournables dans le développement de l'individu.

## *2. Les pédagogies constitutives de la pédagogie actualisante*

La pédagogie actualisante se veut une approche qui intègre en son sein les prémisses de plusieurs courants existants dans l'optique de répondre au développement de l'enfant dans sa globalité (Landry, 2002). Pour illustrer cette diversité de points de vue, en voici une énumération: la pédagogie de l'unicité et de la responsabilisation (Landry 2002b), pédagogie de l'accueil et de l'appartenance (Michaud 2002), pédagogie de la participation et de l'autonomie (Gravel et Vienneau 2002), la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (Ferrer et Allard 2002), pédagogie de la maîtrise des apprentissages et du dépassement de soi - Landry et Richard (2002), pédagogie de la coopération (Gamble 2002), pédagogie intégrative et réflexive - Lowe (2002); Pruneau et Lapointe (2002).

## Références

- Bonnici, J., Paré, M., Boisvert, V., Prud'homme, M.-A., Lauzon, V. 2014, Texte fondateur de l'école des Saules riEURS, [http://www.saulesrieurs.ca/wp-content/uploads/2014/09/TextefondateurSaulesRieursjanvier2014\\_vl.pdf](http://www.saulesrieurs.ca/wp-content/uploads/2014/09/TextefondateurSaulesRieursjanvier2014_vl.pdf)
- Châtelet, A., Lerch, D., & Luc, J. 2003. L'école de plein air : une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle . Paris: Éditions Recherches.
- Conrad, D. et Hedin, D. 1995. National assessment of experiential education : Summary and implications. Dans R.J. Kraft et J. Kielsmeier (eds.). *Experiential learning in schools and higher education*. Boulder, CO : Kendall/Hunt : 382-403.
- Conseil Supérieur de l'éducation. 2016. Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2014-2016. Gouvernement du Québec. 105p. Lien: <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Conseil Supérieur de l'éducation. 2010. Conjuguer équité et performance en éducation, Un défi de société. Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Gouvernement du Québec. 185p. Lien : <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Decroly, J-O. 1904. « Plaies sociales et remèdes. » *Revue contemporaine*.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York : Collier.
- Faculté des sciences de l'éducation, 1999. *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Ferrer, C., Allard, R. (2002) *La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique*. Éducation et francophonie, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Lien : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>
- Gamble, J. 2002. « Pour une pédagogie de la coopération ». Éducation et francophonie, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Lien : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/07-gamble.html>
- Gaudet, J., Arsenault I., Cormier G., Desjardins É., Greer M., Lavoie C., Beaupré M., Godin É., Duplessis A., Lacrois S., Vienneau L. 2010. « La pédagogie actualisante : du discours à la pratique », Université de Moncton (Nouveau-Brunswick) Canada
- Gravel, H., Vienneau, R. 2002. « Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaider pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. » Éducation et francophonie, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Lien : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html>
- Houiller, L., Bombardier, H. et Dangleant, T., 2015. *L'école Nouvelle-Québec. Une alternative en éducation*. Fides, Montréal.

- Kahn P. & P. Hasbach. 2012. *Ecopsychology. Science, Totems, and the Technological Species*. The MIT Press.
- Landry, R. 2002a). « Pour une pleine réalisation du potentiel humain: la pédagogie actualisante. » *Éducation et francophonie*, Volume XXX (2).
- Landry, R. 2002b). « L'unité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. » *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
- Landry, R., Richard, J.-F. 2002. « La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. » *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
- Legrand, L. 1973. *La différenciation de l'enseignement*. Association Se former, Lyon.
- Legrand, L. 1995. *Les Différenciations de la pédagogie*. Presses Universitaires de France.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social sciences*. New York : Harper and Row.
- Louv, R. 2005. *Last Child in the words: Saving our children from nature-deficit disorder*. New York, NY: Thomas Allen.
- Lowe, A. 2002. « La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. » *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
- Katz, L. 1995. *The benefits of mixed age grouping*. ERIC digest. ERIC development team. 6p.
- Kemmis, MD. 2011. *Challenges in Implementing Curriculum and Assessing Student Learning in Multiage Classrooms*. Concordia University-Portland. 53p.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Kuo, F. E., & A. F. Taylor. 2004. « A Potential Natural Treatment for Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. » *American Journal of Public Health* 94 (9 ): 1580–1586.
- Michaud, C. 2002. « Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques ». *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
- Piaget, J. 1971. *Psychology and epistemology*. Middlesex, England : Penguin Books.
- Passmore, J. 1973. "Attitudes to Nature," in *Nature and Conduct*. Royal Institute of Philosophy Lectures, 1973 (London: Macmillan Press, 1975) : 260-61.
- Pourtois J-P. & H. Desmets. 2012. *L'éducation postmoderne*. Presses Universitaires de France.
- Pruneau, D., Lapointe, C. 2002. « Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. » *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF.
- Qualters 2010. « Bringing the outside in: Assessing experiential education. » *New Directions for Teaching and Learning*, No. 124 :55-62.

- Renninger, K. Ann et Hidi, Suzanne. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- RÉPAQ. 2013. L'école publique alternative québécoise : ses conditions pour naître et se développer. L'univers des écoles publiques alternatives du Québec en 2014 en 17 consensus. Lien : <http://repaq.org/wp-content/uploads/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>
- Sauvé, L., Orellana, I., Qualam, S., Dubé S., 2001, L'éducation relative à l'environnement- École et communauté: une dynamique constructive. Montréal, Éd. Hurtubise-HMH, Canada.
- Sobell, D. 2004. Place-based education: Connecting classrooms & communities. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Sirost, O. 2001. Camper ou l'expérience de la vie précaire au grand air. Presses Universitaires de France, *Ethnologie française*, 2(Tome XXXVII), 581-589.
- Thomazet, S. 2008. « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34 (1) : 123-139.
- Tramonte, L., & Willms, J. D. 2010. « La prévalence de l'anxiété chez les élèves des écoles intermédiaires et secondaires au Canada. » *Revue Canadienne De Santé Publique*, 101(Suppl. 3): S 20-23.
- Tremblay, P. 2012. Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques, Éditions de Boeck Éducation.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO.2001.
- Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Veenman, Simon. 1995. « Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis ». *Review of Educational Research*, 65 (4) 319-381
- Villaret, S., & Saint-Martin, J. 2004. Écoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935). *Science & Motricité*, 1(51), 28.
- Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. 2009. « Can nature make us more caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity » *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35 : 1315-1329.
- Wells, N.M. 2000. « At Home with Nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning». *Environment and Behavior* (32), 6 : 775-795. <http://eab.sagepub.com/cgi/content/abstract/32/6/775>