

À l'intérieur...

Page 1
Éditorial

Page 2
Introduction aux écoles alternatives...

Page 4
On a les mêmes valeurs !

Page 6
Au sujet de quelques ancêtres des écoles alternatives

Page 10
L'école alternative : un projet d'avenir !

Page 12
Une fondation dans votre école... Comment faire ?

Page 13
L'envol du Grand rassemblement 2005

Page 15
Le Grand rassemblement 2005

Page 18
Des projets plein le cœur...

Page 23
Ça prend un village pour élever un enfant

Page 25
Réseau des écoles publiques alternatives



Volume 18 - Numéro 2 - Printemps 2005 Bulletin de liaison des membres du GOÉLAND

Un grand rassemblement de penseurs

Éditorial par
Christian Masson

Cette édition spéciale du journal l'Alternatif se veut un grand rassemblement de penseurs, puisque la grandeur de nos pensées détermine la grandeur de nos réalisations.

Nous sommes plus que jamais à l'ère du partage avec la communauté, le Grand rassemblement des écoles publiques alternatives du Québec ayant donné le coup de canon signifiant notre unification, notre partage et notre solidarité. Peu importe notre couleur, c'est ensemble que nous formons un arc-en-ciel de réussites.

J'adapte ici à la magie alternative, un texte de Marianne Williamson, soit Un retour à l'Amour

« Notre peur la plus profonde n'est pas que nous ne soyons pas à la hauteur, notre peur la plus profonde est que nous soyons puissants au-delà de toute limite. C'est notre propre lumière et non pas notre obscurité qui nous

effraie le plus.

Nous devons tous devenir des chefs, nous sommes responsables de promouvoir notre pédagogie dans le respect des opinions des autres, **mais sans jamais diminuer sa richesse et ses succès.** L'avenir de notre pédagogie est entre nos mains. Il ne faut pas craindre la différence, au contraire nous devons la crier encore plus fort, encore plus loin.

Nous nous posons la question : qui sommes-nous pour être si brillants, radieux, talentueux et merveilleux ? En fait, qui sommes-nous pour ne pas l'être ? Nous restreindre, vivre « petit » afin d'éviter d'insécuriser les autres ne rend service à personne.

Nous devons faire la promotion de cette pédagogie qui est en nous et en laquelle nous croyons tant. Elle ne se trouve pas seulement chez quelques élus, elle est en chacun de nous.

Et en laissant briller notre propre lumière, nous don-

nons inconsciemment aux autres la permission de faire de même.

En nous libérant de notre propre peur, notre présence libère automatiquement les autres. »

Je termine en vous souhaitant une belle aventure de lecture avec cette citation de Patch Adams, grand médecin alternatif : « La croyance ou la foi est une expérience très personnelle de réflexion et d'abandon, toujours réconfortante. **La seule exigence de la foi, c'est de considérer toutes les possibilités que nous offre la vie...** Mais avant tout, il faut comprendre que croire est un acte libre pour tout le monde et que dans n'importe quelle circonstance, **la valeur de nos croyances réside dans la profondeur et dans l'intensité de notre engagement...** »

Christian Masson
christianmasson@sympatico.ca
École alternative Le Baluchon

**L'école alternative est...
Et sera toujours vivante !**

Introduction aux écoles alternatives ou différentes du Québec

Auteur : Olivier Brière - Les éditions de La Plume de Feu

Les racines des écoles différentes au Québec tiennent leurs fondements dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle en Europe, un mouvement en réaction à l'enseignement prodigué par les institutions religieuses et étatiques. Au début du siècle, un groupe d'intellectuels fait la promotion de l'idée selon laquelle « l'école de l'avenir, c'est l'école organisée pour l'enfant, afin que, cessant d'être le bien, la chose, la propriété de la religion ou de l'État, il s'appartienne à lui-même et trouve à l'école le pain, le savoir et la tendresse dont ont besoin son corps, son cerveau et son cœur. » (Sébastien FAURE)

Ainsi, l'Éducation Nouvelle rompt avec une certaine tradition et proposait une manière complètement différente de voir les rapports entre l'enseignement, le professeur et l'élève. Ce mouvement aura donc trouvé écho un peu partout dans le monde, et jusque dans nos forêts de fardoques. Voici une brève présentation de quelques-unes de ces pédagogies naturalisées au Québec.

La pédagogie ouverte ou pédagogie de projet
Appliquée depuis longtemps par les écoles différentes, la pédagogie ouverte est une voie empruntée par plusieurs aujourd'hui. Même les réformes des programmes d'éducation gouvernementaux y puisent ! Concrètement, une démarche de projet est une entre-

« l'école de l'avenir, c'est l'école organisée pour l'enfant, afin que, cessant d'être le bien, la chose, la propriété de la religion ou de l'État, il s'appartienne à lui-même et trouve à l'école le pain, le savoir et la tendresse dont ont besoin son corps, son cerveau et son cœur. »

prise collective gérée par le groupe-classe dans lequel l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout. Elle s'oriente vers une production concrète au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc. et induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.

Elle suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire en gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) et favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.). *Adapté d'un article de Philippe Perrenoud : [Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?](#)*

La pédagogie Freinet
La pédagogie Freinet voit les écoles comme de véritables lieux d'apprentissage favorisant l'épanouissement de l'individu comme être autonome et coopératif, socialement engagé, ayant prise sur son propre développement et celui de son environnement... Elle proclame le tâtonnement expérimental comme étant l'assise fondamentale de sa pédagogie et comme étant au cœur du processus naturel d'appren-

tissage. L'enseignant ne peut que favoriser le tâtonnement expérimental, seul déclencheur des véritables apprentissages. Son rôle consistera surtout à créer un environnement stimulant pour que tous les enfants y trouvent leur compte. Ses interventions essaieront toujours d'aller dans le sens de ce que les enfants sont en train de vivre, respectant leur soif de connaître et de se dépasser.

La pédagogie Freinet ne travaille pas en fonction de l'évaluation-notation, mais en évaluant en fonction du travail accompli. L'évaluation est un outil permettant aux enfants de planifier leur dépassement personnel et collectif. L'enfant est le premier juge de ses apprentissages. La pédagogie Freinet croit que seul l'effort coopératif permettra de bâtir pour demain cette école du travail, effort coopératif de tous-tes celles et ceux qui apprennent et de tous-tes celles et ceux qui se sont donnés pour tâche de les aider. (adaptation de la charte de l'École Moderne québécoise).

La pédagogie Montessori
L'approche Montessori vise le développement complet de la personnalité de l'enfant. Puisque chaque enfant est différent, elle croit que leur rythme de développement est aussi différent. C'est pourquoi la méthode Montessori promeut un suivi individuel. On peut résumer l'approche Montessori par cette formule : "Aide-moi à faire tout seul". Ainsi, la classe, qu'on appelle souvent l'environnement préparé, a pour premier but de rendre l'enfant indépendant de l'adulte, de créer un endroit où il peut faire des choses seul. Le



matériel que l'on retrouve dans une classe Montessori, la façon de le disposer et chaque détail concernant l'environnement sont considérés en fonction des enfants et de leurs besoins. Les classes sont définies en fonction des différentes périodes de croissance et de développement de l'enfant et se répartissent, en général, en groupes de 0 à 3 ans, de 3 à 6 ans, de 6 à 9 ans, de 9 à 12 ans et de 12 à 15 ans. Les enfants d'âges différents échangent, s'entraident et développent leur sens social.

L'enseignant, généraliste éclairé, observateur attentif, respecte le caractère, la personnalité de l'enfant et l'accompagne suivant son propre rythme. Il ou elle ne dispense pas son savoir, mais éveille la curiosité de l'enfant en lui donnant envie d'apprendre. Il est disponible pour proposer à l'enfant le matériel et les outils d'apprentissage dont il connaît parfaitement le fonctionnement. L'enseignant ne sanctionne pas, mais encourage l'enfant et l'aide à s'autocorriger et s'autodiscipliner. *Adaptation des textes des sites Internet de l'École Montessori de Québec et des Écoles Montessori Inc.*

La pédagogie Waldorf

La pédagogie Waldorf tient ses fondements des mouvement anthroposophique initié par Rudolf Steiner au début du siècle. La meilleure définition générale que l'on puisse donner sur la spécificité de la pédagogie Waldorf est celle de l'objectif même qu'elle s'est fixée : « former des individus capables, en eux-mêmes et par eux-mêmes, de donner un sens à leur vie, des individus libres. » La pédagogie Waldorf veut éduquer l'enfant tout entier : tête, cœur et mains. Le plan scolaire est aussi large que possible dans le temps imparti et équilibre soigneusement les matières purement académiques avec les enseignements artistiques et les activités pratiques.

La pédagogie Waldorf s'appuie sur

une connaissance approfondie de l'être intérieur de l'enfant et de ses métamorphoses dans le temps. L'enfant est amené à vivre d'abord activement les choses et à les ressentir avant de les comprendre. L'enseignement est porté par des images vivantes. On cherche moins à transmettre un savoir qu'à éveiller chez l'enfant toute la palette de ses facultés, de façon adaptée à son âge, en respectant les rythmes de son développement.

Selon Rudolf Steiner, il ne peut y avoir d'éducation véritable si, au lieu de s'adresser à l'enfant dans sa totalité, on ne fait que lui emplir la tête de connaissances. Sans négliger aucune des matières académiques, la pédagogie Waldorf s'appuie sur le fait qu'une vie épanouie, harmonieuse et créative dépasse considérablement le simple développement mental et la capacité de gagner sa vie.

L'école à la maison

Ouf, quel sujet ! Je n'entrerai pas dans une énumération des raisons qui poussent des parents à s'occuper de l'éducation de leurs enfants, ni des peurs que d'autres peuvent avoir de les voir échapper à ce dogme social qu'est l'Éducation. Oui, c'est possible au Québec d'éduquer ses enfants au petit nid familial. Au meilleur de mes connaissances, il existe comme un flou dans la législation qui ne permette pas à l'État d'obliger les parents à institutionnaliser leurs enfants.

Un mot sur l'environnement de nos enfants.

Puisque l'enseignement et son environnement sont intimement liés, je tiens à glisser un petit mot sur des pédagogies parallèles qui se développent actuellement au Québec.

Dans la conscience collective, l'intérêt accordé à l'écologie ne fait que grandir. De plus en plus, on pense globalement et on agit localement pour assurer un avenir viable. En éducation, les

Établissements Verts Brundtland (ÉVB) en sont un exemple. Travaillant de concert avec plusieurs organismes d'Éducation Relative à l'Environnement (ÉRE), les ÉVB favorisent cette prise de conscience de l'environnement (naturel et social), de sa beauté et de sa fragilité. Par la promotion d'activités éducatives comme la plantation d'arbres, la correspondance avec une personne d'un autre pays ou le lombricompostage, cette association aide les éducateurs à concrétiser des valeurs de respect, de paix, d'entraide, de solidarité, etc

À ces petits à-côtés de la pédagogie proprement dite, j'aimerais ajouter un projet prometteur pour la santé de nos enfants. Souvent entendons-nous dire qu'un corps sain est gage d'un esprit sain. Eh bien, l'application de ce dicton est liée à un projet-pilote de garderie bio parrainée par Équiterre. En jumelant quatre fermes biologiques et quatre Centres de la Petite Enfance (CPE), ce projet permet un approvisionnement en aliments sains et frais pour le bien-être de nos bambins ! (Enfin !)

En terminant, je vous invite à faire des recherches sur les différentes pédagogies offertes un peu partout au Québec et dans le monde. À peine avons-nous abordé un petit coin de pays, mais il reste encore à explorer le monde. J'aurais aimé vous renseigner sur les écoles Krishnamurti, les écoles Living Routes, les écoles en bateau ou itinérantes, mais je vous laisse le plaisir de les découvrir par vous-même. Et tant mieux, car dans cette quête pour la pédagogie idéale, dans le questionnement qui joignent aussi directement nos valeurs, chacun-e doit faire son bout de chemin pour se connaître un peu mieux.

Bon voyage !
Olivier Brière

On a les mêmes valeurs !

Auteur : Claude Paquette - 25 mai 2005

Site : <http://www.claudepaquette.qc.ca>

Depuis quelques années, je collige des données sur un phénomène intéressant. Chaque fois que je rencontre des gens pour leur présenter mes réflexions sur les valeurs, je leur suggère en tout premier lieu un petit questionnaire présentant un inventaire d'une quarantaine de valeurs non classées et non commentées, mais définies. Je m'assure que cette liste contient des valeurs et non pas des principes, des habiletés ou encore des jugements. De cette liste, individuellement, les personnes élisent de deux à six valeurs de préférence et elles identifient les valeurs qu'elles rejettent catégoriquement en se basant sur le repère suivant : « Il n'est pas question que je fasse la promotion de cette valeur et encore moins que je m'en inspire dans ma vie personnelle, dans ma vie professionnelle ou dans l'éducation des enfants. » Par la suite, en équipes de travail, les personnes compilent, discutent, clarifient et confrontent les valeurs énoncées afin de dégager celles qui sont effectivement partagées.

Au cours de ces années, plus d'un millier de personnes ont accepté de contribuer à cette collecte de données bien sommaire, je l'avoue, mais assez révélatrice. Qui sont ces personnes ? Pour plus de 90 %, ce sont des parents d'enfants ou d'adolescents de moins de dix-huit ans qui proviennent de tous les milieux socioéconomiques ; l'autre 10 %, ce sont des enseignantes et enseignants. Évidemment,

l'éventail des valeurs de préférence retenues est assez large et il représente bien le kaléidoscope actuel : le respect en général, le respect de soi, le respect des autres, la coopération, l'harmonie, le partage, l'engagement, la responsabilisation et bien évidemment l'autonomie... De l'analyse des valeurs rejetées se dégage un phénomène intéressant : plus de 85 % des valeurs rejetées appartiennent à l'architecture « valeurs guerrières », qui, en passant, sont les valeurs dominantes de la société actuelle : la suprématie, la rivalité, la compétition, la productivité, l'individualisme et l'autoritarisme. Des valeurs comme la soumission, le respect de l'autorité, l'égotisme composent l'autre 15 %. Par contre, une valeur comme l'altruisme (et les autres de sa famille) est mise à l'écart. Cela étonne, car on aurait cru que le rejet de l'individualisme et de l'égotisme annonçait une montée de l'altruisme. Il n'en est rien parce qu'on la considère comme une valeur de rêveur, « une valeur déconnectée des réalités sociales actuelles ».

À la suite de cette étape, je ramène le débat sur le terrain des problèmes lourds de l'école, car cela permet d'éclairer davantage le phénomène harmonie / collision de valeurs. Prenons un exemple qui, à l'évidence, devient un problème énorme pour les établissements scolaires et pour les familles : l'habillement ultra sexy des jeunes adolescentes d'aujourd'hui, qui pour

plusieurs sont devenues des émules des jeunes stars féminines à la mode. Face à cette situation, enseignantes, enseignants et parents semblent en désarroi. Dans les témoignages sur le sujet, les jugements de valeur ne manquent pas. Récemment, dans une rencontre sur les valeurs, quelques jeunes enseignants masculins outrés m'affirmaient avec conviction que les préadolescentes d'aujourd'hui n'avaient aucun respect d'elles-mêmes en s'habillant de cette façon, qu'elles ne percevaient pas les conséquences graves de leur attitude, et finalement, qu'elles étaient sur une bien mauvaise pente... Solution pour régler le problème : leur imposer sans discussions qu'elles se respectent en les soumettant à un code vestimentaire rigide assorti d'un crescendo de conséquences sanctionnant tous les manquements. Ainsi apprendraient-elles à se respecter et à respecter les autres ! Quelques semaines plus tôt, ces mêmes personnes, avec leurs pairs, avaient adopté unanimement un projet éducatif basé sur des valeurs d'autonomie, de coopération et de démocratie.

Harmonie ou collision de valeurs ? Le phénomène qui se dégage ici est le reflet et l'aboutissement de la confusion des valeurs qui perdure depuis une quarantaine d'années. Dans les aspirations, on adhère aux valeurs dites humanistes, tandis que dans la réalité quotidienne, on vit souvent des valeurs guerrières et répressives où la soumission et la conformité prennent beaucoup d'espace. Appliqué au monde scolaire, ce phénomène produit des incohérences qui ne participent en rien à une saine éducation aux valeurs. On y vend souvent un dis-

Trop souvent, malheureusement, j'ai observé que les démarches de clarification de valeurs réalisées dans les établissements scolaires sont bâclées, approximatives et superficielles, voire inutiles. En résumé, c'est de l'amateurisme et de l'improvisation.



cours humaniste d'éducation aux valeurs, alors qu'on règle les problèmes avec des valeurs guerrières et répressives tout en justifiant leur emploi au nom de ce même humanisme.

Trop souvent, malheureusement, j'ai observé que les démarches de clarification de valeurs réalisées dans les établissements scolaires sont bâclées, approximatives et superficielles, voire inutiles. En résumé, c'est de l'amateurisme et de l'improvisation. On passe beaucoup de temps à jaser des valeurs, souvent pour créer une harmonie artificielle et camoufler ainsi la collision des valeurs dans le milieu. C'est l'harmonie de dissimulation, qui atténue les tensions, mais ne règle rien.

Je suis persuadé qu'il faut plutôt apprendre à analyser (donc comprendre) les valeurs afin de dégager les cohérences et les incohérences. Par la suite, il sera alors possible de s'engager sur la voie de quelques valeurs communes, si nécessaire au développement d'interventions cohésives donc plus harmonieuses. À l'évidence, il n'y a pas d'harmonie sans valeurs communes, donc sans valeurs partagées. Cette affirmation est aussi valable pour un couple, pour une famille ou pour la réalisation d'un projet avec d'autres. Trop souvent, on présuppose qu'il y a une harmonie de valeurs parce qu'on partage les mêmes intérêts et les mêmes préoccupations. L'harmonie est plus complexe que cela. L'harmonie de similitude est un accord de valeurs « de sentiments, d'idées entre plusieurs personnes ». Autrement dit, il y a harmonie quand il y a accord de vision entre deux personnes ou plus sur ce qui vaut. C'est une valeur qui suscite la réunion de personnes qui prennent

des décisions et qui les transforment en actions en s'inspirant de valeurs partagées. L'harmonie de similitude se concrétise par une grande, mais non totale, convergence entre les personnes.

Comment définir aujourd'hui l'adjectif « alternatif » ? L'édition 2003 du *Multidictionnaire de la langue française* est éclairante sur le sujet : « Qui propose un mode de vie plus adapté à l'individu que celui de la société industrielle. »

Dans le domaine des valeurs, il faut certes dialoguer avec les autres afin de construire cette harmonie de similitude, mais avant tout, il faut dialoguer avec soi, puisqu'on doit assumer les valeurs d'abord individuellement pour véritablement contribuer à l'émergence de valeurs communes.

* * *

Le milieu alternatif n'est pas à l'abri de cette tension harmonie / collision des valeurs. Qui fréquente ces milieux en vit l'expérience quasi quotidienne. Avant tout, les valeurs sont une question de philosophie, puisqu'elles sont essentiellement une réflexion sur ce qui vaut dans la vie. Dans le monde de l'éducation, les valeurs questionnent les conceptions qu'on a de l'apprentissage, de la réussite et de l'intégration à la société. Tout un programme en révision constante ! J'ai la profonde conviction que les milieux alternatifs pourraient faire œuvre utile en provoquant une réflexion en profondeur sur les valeurs, parce que la vision qu'ils proposent est innovatrice et créative.

Comment définir aujourd'hui l'adjectif « alternatif » ? L'édition 2003 du *Multidictionnaire de la langue française* est éclairante sur le sujet : « Qui propose un mode de vie plus adapté à l'individu que celui de la société industrielle. » Selon cette définition, qu'est-ce qu'une pédagogie alternative aujourd'hui ?

- C'est celle qui propose des valeurs

plus adaptées à l'individu que celles de la pédagogie dominante ¹.

- C'est celle qui propose un mode d'apprentissage ² plus adapté à l'individu que celui de la pédagogie dominante.

C'est celle qui est à la recherche de pratiques cohérentes avec les valeurs annoncées.

Depuis maintenant près de trente ans, les écoles alternatives et les projets alternatifs prouvent chaque jour dans les salles de classe que ce qu'ils proposent n'est pas inatteignable, même si rien n'est totalement parfait puisque l'harmonie des valeurs est toujours périlleuse.

« On a les mêmes valeurs », affirme-t-on dans les écoles régulières quand elles interpellent les écoles alternatives. J'en doute quand j'observe ce qui se passe dans la majorité des salles de classe de l'école dite « ordinaire ».

Il ne suffit pas d'avoir l'air, il faut les paroles de la chanson aussi.

¹ L'espace me manque pour définir ce qu'est la pédagogie dominante d'aujourd'hui. Voir « Portrait d'une école qui a de l'avenir », dans *Vie pédagogique* n° 100, 1996. À remarquer que la pédagogie dominante se nomme à partir de ce qu'on peut observer dans les salles de classe et non pas à partir des discours que l'on tient sur l'éducation. Malgré toutes les pseudo-réformes, la pédagogie encyclopédique est encore dominante. Aussi « Les valeurs qui habitent un vieux rêve », dans *Vie pédagogique* n° 126, 2003.

² Voir le paradigme de l'individuation dans le même article de *Vie pédagogique* : « Portrait d'une école qui a de l'avenir ».

Claude Paquette
axios@claudapaquette.qc.ca

Au sujet de quelques ancêtres des écoles alternatives

Auteur : Richard Pallascio

CIRADE, UQAM

Introduction

La réforme de l'éducation actuellement implantée au Québec représente un saut qualitatif important par rapport aux réformes antérieures. Certes ambitieuse, elle n'est pourtant pas l'œuvre ni d'une pensée instantanée ni d'un exercice unique. L'accès mondial aux informations, aux résultats de la recherche en éducation et aux échanges entre les décideurs, en éducation comme en d'autres domaines, fait que la mouvance éducative actuellement vécue au Québec s'observe ailleurs, un peu partout dans le monde. Alors d'où proviennent les changements fondamentaux sous-jacents aux nouveaux programmes proposés aux écoles ?

Dans le cadre du présent article, nous nous intéressons aux représentations épistémologiques qui les gouvernent, autrement dit : quel est le statut accordé aux connaissances dans ce contexte, et parallèlement, mais de manière interdépendante, quels sont les nouveaux rapports aux savoirs sur lesquels nous devons tabler ? Et quelles sont ces personnes, pédagogues ou penseurs, qui ont eu une influence marquée sur ces nouvelles conceptions présidant aux apprentissages scolaires ?

Nous verrons que, tel le camaïeu, cette pierre fine formée de deux couches de même couleur mais de ton différent, le statut que nous accordons aux connaissances et les rapports que nous entretenons à l'égard des savoirs institutionnels évoluent en parallèle, autant au niveau des savoirs savants qu'à celui des savoirs scolaires.

Le statut des connaissances

Jusqu'à tout récemment, les connaissances étaient représentées socialement comme étant des entités indépendantes de nous, autant de notre corps que de notre esprit, établies une bonne fois pour toutes, inscrites dans des registres disciplinaires décontextualisés, et devant être admises telles quelles, car garanties par le sceau officiel d'organismes patentés; étant évidemment superflu de les faire découvrir ou réinventer par les élèves, elles étaient alors transmises, à l'aide d'un discours évidemment transposé ou adapté aux capacités cognitives des élèves.

Bien que cette façon de concevoir les apprentissages scolaires soit encore fort répandue et défendue par plusieurs personnes, ce n'est pas d'hier qu'elle a commencé à être remise en question. Parmi les premiers pragmatistes, on rencontre l'Anglais Guillaume d'Occam (v. 1300-1350), qui va défendre l'idée que tu ne crées pas d'être si tu n'en as pas besoin. Autrement dit, une nouvelle connaissance, que ce soit Newton élaborant sa théorie de la gravitation universelle ou que ce soit un écolier qui s'interroge sur les causes de la valeur gravitationnelle à la surface d'une planète, à savoir son volume, sa masse ou une combinaison des deux (Pallascio 2002), n'est pas qu'une vue de l'esprit; elle doit être nécessairement reliée à un questionnement de l'individu situé dans un contexte social donné.

À cette même époque, marquant la fin du Moyen Âge, un débat émerge concernant le travail du scientifique, entre les scientifiques, pour lesquels tout problème peut être résolu par une approche scientifique, croyant ainsi à ses fondements absolus, et leurs opposants, qui décèlent dans le travail scientifique une prise en compte de la réalité sociale telle que vécue et perçue par ceux et celles qui le font. Autrement dit, pour ces derniers, faire de la science n'est pas neutre !

Plus près de nous, les métathéorèmes de Church et Goedel, dans le domaine de la logique mathématique, au début des années 1930, avaient bousculé les prétentions logiques misant sur une certitude théorique. Ceux-ci montraient qu'il n'est pas possible, à l'intérieur d'une théorie mathématique donnée, de pouvoir la justifier entièrement sur la base de la logique formelle, sans recourir à une théorie mathématique plus puissante. La démonstration récente du dernier théorème de Fermat par Andrew Wiles (Pallascio 2001), après 358 ans de débats mathématiques, laquelle s'est réalisée avec des objets mathématiques inventés au dernier siècle, illustre bien, à notre avis, la nécessité d'une construction autant individuelle que collective des connaissances et des savoirs institutionnalisés qui s'ensuivent.

Quand on en arrive à concevoir que même une théorie mathématique peut

Le savoir ne peut être transféré tout élaboré de l'enseignant à l'élève par le langage écrit ou parlé et il doit être reconstruit activement par chaque élève.

être faillible, c'est-à-dire que les connaissances socialement construites sont corrigibles et sans cesse ouvertes à la révision, la transmission de tout savoir présenté comme étant réel et éternel devient rapidement caduque. L'adoption d'une position, selon laquelle les mots n'ont pas de signification en eux-mêmes, a alors pour conséquence que le savoir ne peut être transféré tout élaboré de l'enseignant à l'élève par le langage écrit ou parlé et il doit être reconstruit activement par chaque élève. Par exemple, pour les constructivistes, les idées mathématiques ne sont pas découvertes, en provenance d'un monde extérieur à nous ou préexistant aux êtres humains, mais bien créées et leur statut est négocié entre les producteurs et les utilisateurs. Ainsi, la certitude des faits mathématiques découle-t-elle de l'entente entre les mathématiciens sur des façons d'opérer et non de la nature même de l'univers (Confrey 1991).

Les implications pédagogiques

Ce sont donc des représentations sociales de ce que sont les connaissances et les savoirs à toute fin utile qui se sont affrontées pendant des siècles et qui nous permettent de concevoir aujourd'hui que la réalité, autant la réalité tangible qui nous environne que la réalité abstraite que nous construisons par et à partir de l'autre, n'est pas découverte, mais bien fabriquée par nous, les humains. C'est précisément ce que Martin Kérouack (de Repentigny, J. 2004, dans ce même dossier) évoque dans les transformations observées dans sa pratique pédagogique :

« Le rôle des connaissances change, ce n'est plus une liste à cocher. Je découvre aussi que les élèves, quand ils apprennent par eux-mêmes, ils comprennent par eux-mêmes. On ne peut leur "descendre des connaissances dans la tête" en souhaitant qu'elles y demeurent. Avant, j'aurais enseigné les sept facteurs de

déclin et d'expansion [de l'Empire romain] à tout le monde, j'aurais moi-même ciblé les informations à leur donner... L'expérience vécue et les découvertes des élèves ont vraiment étonné l'enseignant; "ils ont appris par eux-mêmes". »

Historiquement, le mouvement des écoles nouvelles en Europe a ouvert une première brèche en ce sens (Skidelsky, R. 1972). Par exemple, Alexander Neill, le fondateur de la célèbre école de Summerhill au début des années 1920 en Angleterre, prônait une conception *paidocentriste* de l'éducation, c'est-à-dire centrée sur l'enfant. Pour lui, toute éducation devait être une auto-éducation ! En ce sens, l'école doit préparer à vivre et non pas prioritairement à obtenir un diplôme. Il fera en sorte que les principes du plaisir et de la réalité puissent coexister (Neill 1969). Dans le même sens qu'un John Dewey aux Etats-Unis, qui s'était rendu compte également que les jeunes enfants ont une façon étonnante de s'éduquer eux-mêmes, Neill encourageait la participation directe des élèves dans la gestion de leur école en instaurant une communauté éducative où chacun était invité à participer et à contribuer au bien-être de tous les autres. Cette éducation à la démocratie était une idée révolutionnaire à cette époque, n'en doutez pas. Alors que Dewey abordait le problème de l'éducation par une méthode tout à fait américaine, par exemple par son *Learning by doing*, Neill, disciple du psychanalyste Wilhelm Reich, visait à *libérer* l'élève en lui permettant d'épuiser son intérêt !

À la même époque, Anton Makarenko, un psychologue russe souvent évoqué lorsqu'il s'agit de prendre en considération la composante sociale de l'apprentissage (voir le préfixe socio au constructivisme piagétien), cherchait à mettre en pratique ses géniales intui-

tions pédagogiques. Anton Makarenko, tout comme Neill, ne s'est pas contenté d'écrire, il a fondé également une école, la commune Dzerjinski, qu'il a dirigée et animée pendant plusieurs années. Le récit qu'il en fait illustre sa philosophie, qui consistait à créer une collectivité, non pas pour dépersonnaliser l'être humain, mais pour créer de nouvelles conditions pour le développement de la personnalité (Makarenko 1967). Sans connaître les liens qu'il a pu entretenir avec son compatriote Vigotsky, nous sentons bien là une convergence d'idées qui mène tout droit aux fondements du socioconstructivisme. Pour Makarenko, poussant un peu plus loin le principe de Jean-Jacques Rousseau à l'effet que *L'Homme naît bon, c'est la société qui le corrompt*, avançait que *ce ne sont pas les hommes qui ont des défauts, mais leurs rapports entre eux*. Le tout était donc d'agir sur ceux-ci et non sur ceux-là.

Mais en Amérique du Nord, c'est probablement le psychologue et psychothérapeute Carl Rogers, qui a le mieux exprimé les changements que cela pouvait causer dans sa pratique professionnelle à l'Université. Il raconte comment, naïvement, il n'avait pas prévu le tumulte qui suivit son séminaire à l'Université de Harvard, en avril 1952. Il y affirmait (1968 : p. 195-199) que « tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité et n'a que peu ou point d'influence sur son comportement », que « les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » et que « les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles » ! Ce moment est peut-être le début du déclin de la représentation sociale considérant les connaissances comme étant essentiellement transmissibles !

Les connaissances sont ainsi de plus en plus représentées socialement comme étant des entités intimement liées à toutes les composantes de l'individu, que ce soit l'élève face à un contenu nouveau ou le chercheur dans son laboratoire, situées dans des contextes pertinents par rapport aux pratiques sociales établies et nécessitant une pratique réflexive où elles sont constamment remises en cause (Jonnaert 2000). Conséquemment, elles ne peuvent être définies une fois pour toutes ni transmises d'un individu à l'autre ; elles sont nécessairement construites ou reconstruites par tout apprenant.

Le rapport aux savoirs

Alors que les connaissances sont des constructions personnelles, par conséquent possiblement fort différentes d'un individu à l'autre, les savoirs constituent des données émergentes de ces connaissances, dans la mesure où elles sont socialement partagées et communément acceptées. Alors que les connaissances sont plutôt dynamiques, constamment en évolution et en changement au gré de nos apprentissages et de nos expériences, les savoirs sont plutôt statiques, subissant l'entropie de la société et le temps nécessaire aux consensus sociaux. Quant Newton eut établi les lois fondamentales de la mécanique, ses contemporains disaient qu'il avait tout trouvé et qu'il n'y avait plus rien à découvrir ! Avant que d'autres théories ne viennent bousculer la sienne et s'affirmer comme plus englobantes, comme celle d'Einstein par exemple, beaucoup d'eau avait effectivement coulé sous les ponts !

D'autre part, on n'apprend pas seul ! C'est la présence de l'autre qui donne du sens à l'apprentissage et ultimement à l'engrangement de savoirs codifiés ou institutionnalisés. Plusieurs recherches permettent de mettre en évidence le caractère construit des

savoirs, l'inextricable liaison du cognitif, de l'affectif et du social, qui marque leur production, de même que leurs attaches aux conceptions du monde ambiant et les ruptures souvent difficiles qu'ils pouvaient proposer d'avec celles-ci (Pallascio et Lafortune 2000 ; Pallascio, Daniel et Lafortune 2004) :

"Aucun savoir, aucun propos ne vient de nulle part" (Désautels et Larochelle, 2004 : 52) et "[...] si toute connaissance est toujours la connaissance d'un sujet ou d'un collectif, on ne peut plus faire comme si les savoirs enseignés venaient de nulle part, comme s'ils n'étaient pas les porte-parole de ceux et celles qui les ont inventés et qui ont veillé à leur établissement et à leur standardisation. De façon symétrique, on ne peut pas non plus ignorer que les élèves n'ont pas attendu leur entrée à l'école pour se construire une tête sur les phénomènes ou les événements qui peuplent leur quotidien..." (Désautels et Larochelle, id. : 58)

Pépin (1994 : 64) dira que "dans la vie de tous les jours, on n'apprend que lorsqu'on est obligé d'apprendre, c'est-à-dire lorsque nos modes d'adaptation et nos savoirs antérieurs échouent ou causent problème". C'est exactement le sens des propos de Louise Ménard (Francoeur 2004, dans le même dossier) :

« L'accompagnement, la facilitation, le partage et l'échange s'articulent autour de zones de proximité (Vigotsky). Ces zones sont des situations provisoires où chacun peut explorer, investir et expérimenter, avec les autres, des rôles et des responsabilités reliées à une action s'inscrivant dans un mouvement de transformation continue. S'y installe un travail réflexif et prospectif où les informations que l'élève vé-

hicule, les connaissances qu'il crée et les savoirs qui le caractérisent sont produits dans l'interaction sociale, c'est-à-dire au niveau d'un environnement social comme au niveau des attitudes, des comportements et des interprétations de l'individu lui-même. »

D'autre part, dans le contexte de la psychologie culturelle, Bruner dira qu'« apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel » (1996: 18) :

« La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert. Elle serait en quelque sorte une aide pour que chacun devienne un meilleur architecte, un meilleur bâtisseur. » (id. : 36)

Ainsi, dans le sens de Krummheuer (2000), de manière semblable aux contextes où se développent les savoirs institutionnalisés dans la société, les situations éducatives peuvent dès lors se définir comme étant des processus d'interaction, où les élèves ont à les interpréter, à poser des hypothèses, à réfléchir, à produire des jugements, bref à argumenter de manière réflexive. D'une part, parce que l'apprentissage est socialement constitué, l'interaction sociale est une composante nécessaire à tout apprentissage. Les élèves ne font pas qu'apprendre des éléments de la culture, ils créent une ou la culture. D'autre part, l'inte-

raction dont il est question ici est de nature argumentative, basée sur une rationalité discursive, et la constitution sociale de l'apprentissage collectif consistera en une participation dans l'élaboration interactive d'une argumentation :

"[...] le socioconstructivisme invite à s'intéresser aux façons par lesquelles les membres d'un groupe «présentent» leur savoir, négocient leurs contributions respectives et coproduisent ainsi des versions de la réalité qui peuvent créer, au sein du groupe, aussi bien des ralliements que des controverses. [...] Toute intervention éducative ne prend plus place alors entre un groupe de sujets (les élèves) et un domaine d'objets achevés et anonymes (les disciplines) ou une description du monde qui se présente comme la description du monde (un concept, une théorie, etc.). Elle émerge de la rencontre entre des groupes d'acteurs qui poursuivent des projets différents, entre des groupes de «descripteurs du monde» (les élèves et les biologistes, par exemple), cette resymétrie pouvant rendre possible non seulement la discussion et la mise à l'épreuve des descriptions et des mondes en jeu, mais aussi l'apprentissage de « leur bon usage »." (Désautels et Larochelle, id. : 63-64)

La classe peut donc être considérée comme un micromonde où certains savoirs vont se codifier suite à des débats disciplinaires et à des dialogues réflexifs au sein de la communauté apprenante, même si ces savoirs demeurent limités à l'institution « classe ». Et comme le dit si bien Lucie Sarrasin (Deslauriers 2004, dans ce même dossier), à l'image même de la société, « il n'existe pas de classe homogène ».

Conclusion : une évolution en camaïeu

Ce petit survol historique illustrant l'évolution en camaïeu de nos conceptions épistémologiques montre bien que nous ne pouvons pas prétendre d'une part que les savoirs savants évoluent par coconstruction sociohistorique, alors qu'à l'école, les savoirs scolaires continuent à se transmettre de manière magistrale sans l'intervention et l'interaction actives de chaque apprenant et apprenante. Une certaine convergence doit être recherchée entre d'une part, le développement didactique proposé pour le développement des connaissances des apprentis, à savoir les élèves, et leur appropriation des savoirs institutionnalisés. Il en va de la solidité des connaissances construites à l'école et des savoirs codifiés retenus, car les jeunes y retrouveront des représentations sociales congruentes, lesquelles seront les leurs tout au long de leur vie professionnelle et citoyenne ; c'est à ce prix que nous pourrions réellement prétendre améliorer la valeur de l'éducation organisée des jeunes à l'école.

Références

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz

Confrey, Jere (1991). «Learning to listen ; a student's understanding of powers of ten», dans Glaserfeld (ed), *Radical Constructivism in Mathematics Education*. The Netherlands : Kluwer Acad. Publ., 248 p.

Deslauriers, C. (2004). Vivre la différenciation au quotidien. *Vie pédagogique*, dans ce même dossier.

Désautels J., Larochelle, M. (2004). Modèles de cognition et programmes d'études. In Jonnaert, P. et M'Batika. A. (dir.) *Regards croisés sur les réformes curriculaires*. Québec : PUQ : 49-67.

Francoeur, P. (2004). La métacognition en chair et en âme. *Vie pédagogique*, dans ce même dossier.

Jonnaert, Ph. (2000). Le nouveau curriculum pour le 1^{er} cycle du primaire au Québec et son implication pour les activités mathématiques. *Instantanés mathématiques*, XXXVII (1) : 4-16.

Krummheuer, G. (2000). Mathematics Learning in Narrative Classroom Cultures : Studies of Argumentation in Primary Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, Kingston, 20(1): 22-32.

Makarenko, A. (1967). *Les drapeaux sur les tours*. Moscou : éd. du progrès.

Neil, A.S. (1969). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : François Maspéro.

Pallascio, R. (2002). *Socioconstructivisme, rapports aux savoirs et didactique conséquent*. Communication donnée aux 3^{es} Journées franco-québécoises, Paris, juin.

Pallascio, R. (2001). Andrew Wiles, un mathématicien d'aujourd'hui. *Instantanés mathématiques*. XXXVIII(1): 47-49.

Pallascio, R., Lafortune, L. (dir) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pallascio, R., Daniel, M.-F., Lafortune, L. (dir) (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation, dans *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1): 63-85.

de Repentigny, J. (2004). Quel rôle auront les connaissances dans une approche centrée sur le développement de compétences. *Vie pédagogique*, dans ce même dossier.

Rogers, C.R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

Skidelsky, R. (1972). *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*. Paris : éd. François Maspéro.

Richard Pallascio
Pallascio.Richard@uqam.ca

L'école alternative : un projet d'avenir !

Auteur : Charles E. Caouette, Ph. D.

Département de psychologie - Université de Montréal

Je prends les quelques minutes mises à ma disposition pour aborder trois points distincts : **Regard sur la situation actuelle des écoles alternatives, Et la prospective ?, Pour finir, une confidence.**

1. Regard sur la situation actuelle des écoles alternatives

Les écoles alternatives ont réussi, pour la plupart, à **développer, appliquer et maintenir** un modèle éducatif différent,

- davantage pédocentrique ;
- favorisant davantage l'initiative et la créativité de l'enfant ;
- stimulant davantage la motivation intrinsèque et l'intégration des savoirs.

Il faut donc profiter de cette occasion pour se féliciter mutuellement et grandement. Nous avons, en effet, le mérite d'avoir réussi au cours des années (l'école Jonathan en est à sa 30^e année d'existence) à résister :

- aux forces de récupération du système ;
- aux directives souvent ambiguës et parfois contradictoires du M.É.L.S. à l'égard des écoles alternatives ;
- aux tendances centralisatrices de certaines (toutes ?) commissions scolaires ;
- aux tensions et conflits inévitables entre les groupes de parents, et entre les parents et éducateurs. Une dynamique lourde et inévitable, sans doute, mais qui s'est souvent

transformée en dynamite et éclatement.

Bref, nous devons nous dire **Bravo** entre nous et nous **Fêter**, précisément parce que nous sommes là... Et surtout parce que nos différences valent la peine.

Mais, puisque nous sommes là à fêter nos différences, pourquoi ne pas en profiter pour faire ce que le Lion de Jean de la Fontaine nous propose, à savoir :

« Voyons sans indulgence l'état de notre conscience. »

- Quel prix avons-nous payé pour survivre ?
- Avons-nous le courage de payer encore ce prix ?
- Certaines écoles, peut-être toutes même, ont dû faire des concessions, des compromis, mais lesquels ?
- Certaines écoles ont dû accepter de déménager, une, deux ou même trois fois. D'autres ont accepté de cohabiter avec d'autres écoles dans la même bâtisse (au sens du Petit Larousse...). D'autres ont accepté de relever du directeur d'une autre école, croyant parfois en nos projets éducatifs, parfois n'y croyant pas ou en ayant peur.

Ce sont là des compromis qui nous laissent, certes, les mains blanches, mais un peu égratignées. D'autres écoles ont dû faire des compromis un peu plus risqués, un peu plus dangereux. Et il faut profiter d'une rencontre où nous sommes ensemble pour nous demander : « Qu'est-ce

qu'on a l'air, vraiment, comme modèle éducatif ? ».

Nos écoles alternatives sont différentes les unes des autres, bravo, nous sommes pour le pluralisme ! Mais sont-elles réellement différentes des autres écoles qui ne portent pas l'étiquette d'« école alternative » ?

En d'autres termes, les compromis qui ont dû parfois être faits, sous la pression des parents eux-mêmes ou des exigences des commissions scolaires, ont-ils pu compromettre la cohérence interne, intrinsèque de nos projets éducatifs ?

Je me souviens d'une école alternative qui existait il y a plus de 15 ans et qui n'existe plus maintenant. Pour rassurer les parents, on avait décidé d'imposer le fameux «académique». Tous les enfants devaient faire à chaque matin une heure de français et une heure de mathématique. Après, c'était la récréation le reste de la journée. Cela restait une école alternative mais, pour moi, elle passait à côté de sa raison d'être : l'éducation tout court. L'académique n'y avait aucun sens, car c'était comme une punition ; c'était le **prix à payer** pour s'amuser ensuite. Le reste de la journée n'avait aucun sens non plus, car il était **dévalorisé** : le sérieux, c'était le matin !

Nos écoles alternatives actuelles sont plus sérieuses et elles sont à la recherche d'une plus grande qualité de vie. Nous devons en être fiers mais, évidemment, rester **vigilants**. Nos écoles doivent être alternatives, mais elles doivent surtout l'être dans la



Cohérence, parce que ce sont précisément les incohérences et les contradictions internes de l'école régulière qui ont rendu aussi nécessaires nos écoles alternatives, qui les ont rendues également aussi fragiles et risquées, pour nous comme pour les autres.

Soyons vigilants et assurons-nous que nous recherchons en **priorité** :

- de nouveaux rapports de l'enfant avec lui-même et l'intégralité de son développement ;
- de nouveaux rapports sociaux de l'enfant avec ses pairs, avec les éducateurs, ses parents et les autres adultes, avec son environnement ;
- de nouveaux rapports avec le savoir, un savoir significatif et intégré, un savoir à découvrir, à construire et à partager.

J'ajoute, ici, une remarque pour tenir compte de ce que vient de nous apprendre Maurice Bélanger sur les écoles à domicile, les écoles à Charte et le fameux Internet. Toutes les possibilités qu'offrent ces dernières technologies doivent être utilisées dans nos écoles pour enrichir l'environnement éducatif et faciliter l'autoformation assistée; elles permettent tout aussi de libérer encore davantage l'éducateur de ses tâches de transmission de connaissances. Mais tous ces appareils ne remplacent pas l'éducation. Le nombre d'enfants qui, de nos jours, souffrent de solitude, de tristesse, de sentiment de vide est **énorme** et inacceptable. Les jeunes ont besoin d'éducation et cette éducation ne peut se faire qu'à travers la Relation éducative. Ce qui est techniquement possible n'est pas nécessairement humainement souhai-

table. Nous avons là des valeurs et des priorités à défendre et à incarner.

2. Et la prospective ?

L'école alternative a un avenir, c'est certain, mais lequel ?

La question n'est pas de savoir vers quelle sorte d'avenir nous nous dirigeons, mais quelle sorte de société sommes-nous en train de bâtir ?

Déjà, dans nos écoles alternatives, nous avons un pouvoir énorme : un pouvoir direct sur des milliers d'enfants, des milliers de parents et des centaines d'éducateurs. Nous avons aussi un pouvoir indirect, également considérable, sur tout le système scolaire, auprès du grand public et des pouvoirs politiques. Comment exerçons-nous ce pouvoir ?

La question n'est pas de savoir vers quelle sorte d'avenir nous nous dirigeons, mais quelle sorte de société sommes-nous en train de bâtir ?

Je crois que nous sommes beaucoup trop « low profile ». Nous faisons le jeu du système, qui nous maintient les yeux rivés sur le quotidien, qui nous tient surtout préoccupés de survivre, de ne rien coûter, de ne rien exiger, de déranger le moins possible, de faire le moins de publicité possible pour ne pas susciter de rejet, voire même de griefs syndicaux.

Mais où est-il ce **projet de société**, qui doit donner un sens à l'école alternative ? L'école alternative primaire n'est pas là pour préparer différemment les jeunes à l'école secondaire ; l'école alternative est ce lieu communautaire où ensemble, enfants, parents et éducateurs, nous travaillons à bâtir une Nouvelle Société, une société fondée sur de nouvelles valeurs, une société prioritairement préoccupée de Qualité de Vie, de coopération, de partage, de

tendresse, d'Autogestion et de Convivialité.

Avons-nous peur de parler, même entre nous, de ce Projet de Société ? Avons-nous honte de nos rêves et de nos utopies ? Avons-nous honte de dire que notre Prospective à nous, c'est de vouloir faire de cette utopie un Projet Collectif ?

Si, au regard du Modèle Éducatif, nous pouvons avec fierté parler de Mission accomplie, nous devons reconnaître que sur le plan Projet de Société, nous avons peu tenté et donc, peu réussi...

Il est bien sûr que le **quotidien** a nécessité toutes nos énergies, mais nous n'avons pas su faire appel à de **nouvelles énergies**.

Comment se fait-il que nous n'avons pas su mobiliser :

- **les anciens parents ?**
- **les anciens élèves de nos écoles alternatives ?**

Nous les avons laissés partir, généralement satisfaits de la « bonne école » que nous leur avons fait vivre. Beaucoup sont partis en nous félicitant de « notre beau programme », parfois soulagés de la lourdeur de la participation que nous avons sollicitée de leur part, pour le Quotidien, toujours !

Mais pourquoi ces gens sont-ils demeurés consommateurs au lieu de devenir les **bâtisseurs collectifs** d'une Nouvelle Société ?

Comment se fait-il que ces centaines de personnes n'ont pas réussi à se regrouper vraiment pour devenir de véritables **groupes de pression et d'action** ?

Après avoir tellement cherché à respecter le droit des parents à l'école



de leur choix, à développer l'autonomie des jeunes, **avons-nous peur du Pouvoir, du Pouvoir collectif que nous avons déjà et qu'il est urgent d'exercer ?**

3. Pour finir, une confiance

Je finis par une confiance, un rêve que j'ai le goût de partager et de réaliser.

Je rêve beaucoup, je le sais. C'est peut-être que je ne dors pas assez ! Car c'est toujours éveillé que je fais mes rêves ; ils sont si beaux que je ne veux rien en perdre.

Mon dernier rêve, c'est que nous réussissions à travailler tous ensemble, à ouvrir ensemble une nouvelle école primaire dans les **milieux défavorisés**, les vrais !

Il me semble que nous ne sommes pas allés assez loin dans ce sens... en fait, nous ne sommes pas allés assez près, assez près de ces parents et de ces familles.

Il est certain que ces gens ont peur des risques. Eux aussi, ils sont totalement pris par le Quotidien et la Survie.

Mais il faut aller les retrouver, dans leur quartier, **et leur offrir une école, une vraie où leurs enfants cessent de vivre l'échec, la marginalisation, la dévalorisation d'eux-mêmes et de leurs parents**. Il faut permettre, dans une belle école alternative, à chacun des jeunes de ces milieux de connaître des expériences de succès, de valorisation et d'engagement social collectif.

Ces enfants et ces parents des milieux défavorisés apprendront, dans cette

école dans laquelle j'ai personnellement le goût de travailler, que dans cette Société Nouvelle que nous cherchons à construire, ils ne seront pas d'éternels «Bénéficiaires», mais qu'ils seront, avec nous, de véritables Partenaires et Bâisseurs.

Déjà, concernant les vraies valeurs de respect, de tolérance, d'amitié et de partage, ils nous attendent et ils nous convient à apprendre avec eux.

Soyons au Rendez-vous... au Rendez-vous de l'histoire, mais surtout au Rendez-vous d'un Avenir Meilleur.

Charles Caouette

Une fondation dans votre école... Comment faire ?

Auteure : Annie Plante - École alternative Le Baluchon

Cette question nous a été posée plusieurs fois depuis quelque temps.

Tout d'abord, il faut penser que la gestion d'une fondation ne se fait pas toute seule. On doit compter sur des gestionnaires pour entériner les décisions et accorder les dons. Chez nous, ce sont les membres du CÉ qui gèrent aussi la Fondation, afin de clarifier et

alléger la structure le plus possible. Nous avons donc, dans une même soirée, le CÉ de l'école et le CA de la Fondation.

Pour créer votre fondation, il faut suivre les étapes de la création d'une entreprise sans but lucratif. Pour ce faire, rendez-vous au site suivant : www.req.gouv.qc.ca/default.htm

Il y a un guide à lire que vous devez télécharger ou commander. Plusieurs étapes vous attendent mais le résultat en vaut la peine.

Bonne chance dans votre grande aventure !

Annie Plante
annie.plante@sympatico.ca



Fondation Jeunes-PROJET
399, rue des Conseillers, bureau 23
La Prairie, (Québec), CANADA J5R 4H6
Téléphone : (450) 659-3377 - Fax: (450) 659-2276
Courriel: info@jeunes-projet.qc.ca
www.jeunes-projet.qc.ca



L'envol du Grand rassemblement 2005

Auteur : Pierre Chénier

À quelques jours du Grand rassemblement 2005, en présumant que la température nous permettra de concrétiser les rêves que nous échafaudons depuis trois ans pour cette fête de l'alternatif, le journal L'Alternatif me demande de répondre à une question : comment expliquer que les tentatives d'organiser cette grande célébration se soient avérées vaines et que cela se soit concrétisé cette année ?

En fait, nous en sommes à la troisième tentative et j'ai suivi le parcours des deux premières : je peux donc vous proposer des hypothèses de réponse qui constituent en même temps les conditions de succès d'un événement de cette envergure.

1. Une réponse enthousiaste des écoles : D'une quinzaine au départ à signer leur chèque de contribution de 500 \$, les écoles sont passées à 26 par un effet d'entraînement fort encourageant pour le comité organisateur ; les trois réseaux (directions / enseignants / parents) y ont cru et ont mis leurs ressources en commun, dont les ressources financières, ce qui a prouvé leur volonté concrète de participer.

2. Des écoles impliquées : Quand il s'est agi de former le comité organisateur, on a eu la brillante idée de confier les chantiers d'exécution aux écoles et non à des individus : si ces derniers venaient à s'épuiser à la tâche, leurs communautés respectives pouvaient prendre la relève. Il reste toutefois que des individus se sont investis pendant une année entière, généreusement, et je veux les en féliciter !

3. Une coordination presque à plein temps : Mon tout nouveau statut de retraité et mon expérience passée en organisation d'événements m'ont permis de voir venir la lourde tâche de coordination avec une certaine philosophie : dans les deux derniers mois, je consacrais pas moins de 40 heures par semaine à tenir le fort derrière mon clavier d'ordinateur, par

des visites au Campus du Fort Saint-Jean et par des réunions de plus en plus fréquentes du comité organisateur.

4. Du temps ! : Nous avons eu vraiment besoin de toute une année pour concevoir et opérationnaliser un tel événement dans sa première édition. Probablement que les éditions à venir causeront moins de maux de tête... mais ce n'est pas évident pour des alternatifs comme nous !

5. Un événement structurant : Le Grand rassemblement 2005 est apparu rapidement pour le tout nouveau Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) comme l'occasion rêvée de structurer sa pensée, son image publique et son organisation. Microcosme du RÉPAQ, le comité organisateur formé de parents, d'enseignants et de directions a dû se donner un fonctionnement efficace de réseau à l'interne ; il a créé des outils de communication qui ont fait de cet événement une vaste entreprise de relations publiques auprès des élus, des décideurs des commissions scolaires et, bien sûr, des médias ; des textes sont apparus, précisant le sens de cette fête, expliquant l'école alternative comme une valeur ajoutée au secteur public. Le choix de faire un don collectif aux enfants malades de l'Hôpital de Montréal pour

enfants s'est inscrit tout naturellement dans cette cohérence, comme une illustration de notre implication sociale.

6. Des choix heureux : Dans la foule d'une organisation de cette envergure, il est vital de maintenir le cap sur des valeurs sûres et de faire des choix en conséquence.

- Le choix de La Bande à Sylvain s'est avéré déterminant pour créer la cohésion entre les 26 écoles participantes : d'abord considérés avec une certaine suspicion, ces animateurs de foule ont conquis les esprits et les cœurs des enseignants par leurs valeurs alternatives et par leur écoute.

- Le choix du Campus du Fort Saint-Jean a entraîné celui de travailler avec les ressources de la région et de ne pas nous replier sur nous-mêmes.

- Le choix de la beauté nous a amenés à plein d'idées pour rendre cette journée inoubliable pour les yeux et les oreilles : cadre champêtre unique, proximité du magnifique Richelieu, chandails de 23 couleurs différentes, 55 plateaux d'activités et de jeux. Et surtout 3500 frimousses d'enfants !

7. Un soutien financier important : Une dernière condition et non la moindre au succès d'une telle entreprise : le financement. Dès le départ, par leur contribution de 500 \$, les

écoles nous ont donné le coussin nécessaire pour démarrer les négociations avec les fournisseurs. Puis est venue la commandite grâce au travail de tous et surtout de l'équipe de l'école Le Baluchon. Je voudrais souligner spécialement l'effort du GOÉLAND qui, en plus d'une commandite, nous a promis d'éponger un potentiel déficit jusqu'à concurrence de 3000 \$, ce qui n'a pas été nécessaire, car nous avons, à l'image des enfants, été autonomes dans notre grande aventure.

Que restera-t-il de ce Grand rassemblement 2005 ? Il faut espérer qu'il s'inscrira dans les annales du RÉPAQ comme un moment de grâce où parents, enseignants, directions et enfants des écoles alternatives ont senti qu'ils forment une grande famille et qu'ils sont prêts à exporter leur modèle à l'ensemble du secteur public



« Il reste toutefois que des individus se sont investis pendant une année entière, généreusement, et je veux les en féliciter! » Pierre Chénier

québécois d'éducation, sans crainte de perdre leur identité.

Pierre Chénier

TON AVENIR T'APPARTIENT

Il y a en toi tous les possibles,
 Tout ce que tu voudras être,
 Toute l'énergie pour accomplir
 Ce que tu veux réaliser.
 Imagine-toi comme tu aimerais être,
 Faisant ce que tu aimerais faire,
 Et, chaque jour, avance d'un pas
 Vers ce but.
 Et même si parfois, il te paraît
 Trop dur de continuer,
 Tiens bon tes rêves.
 Un beau matin, tu te réveilleras
 Pour découvrir que tu es devenu(e)
 La personne dont tu as rêvé,
 Ayant accompli ce que tu voulais.
 Simplement parce que tu as eu le courage
 De croire en toi,
 Et en tes rêves...

Donald Levine

Le Grand rassemblement 2005

Auteure : Annie Plante Chantier commandites, École alternative Le Baluchon.
Membre du comité organisateur du Grand rassemblement 2005.



Un plan B à cause de la pluie, nous forçant à nous réorganiser quelques heures avant l'événement, des retards à l'horaire prévu à cause de la circulation lourde ce matin-là, de l'eau qui n'arrivera que plus tard... **De petits inconvénients par rapport à la grandeur de cette rencontre et à son impact positif, dans nos cœurs et nos souvenirs. Sans parler des liens, tissés pour l'avenir, entre toutes nos écoles.**

Fébrilité, excitation et bonheur étaient bel et bien au rendez-vous le 27 mai dernier, sur le site du Fort Saint-Jean.

En me promenant, j'ai observé de nombreux visages arborant un sourire radieux et des yeux brillants de plaisir. Plaisir d'être là, tout simplement présents, à cette grande fête, une première dans l'histoire de nos écoles alternatives.

Au hasard d'un chemin, grâce à nos chandails colorés, des écoles jumelées se sont reconnues. Sur les plateaux d'activités, on était heureux de se connaître, d'échanger et de s'amuser ensemble. Certaines classes s'étant retrouvées aux aires de jeux étaient tristes de devoir se quitter si rapide-

ment. On pouvait entendre « On va se revoir ! » de part et d'autre.

Malgré certaines anicroches, j'ai constaté toute la beauté de notre communauté en voyant des ateliers improvisés, des jeux animés sur le vif, des gens - ados, parents, éducateurs - créatifs et spontanés à l'œuvre devant une situation imprévisible. C'est aussi ça, l'alternatif ! Chapeau !

Je continue mon chemin, au cœur de l'action, silhouette noire de l'organisation parmi la foule colorée, aux couleurs des différentes écoles





présentes. Un rassemblement éclatant, dynamique, vivant !

Il faut le voir pour le croire... Ces milliers d'enfants, de parents, d'enseignants venus de partout au Québec, partageant tous un quotidien et une pédagogie semblables, les mêmes valeurs alternatives, réunis sur un site grandiose dans un *chaos alternatif* des plus intéressants et captivants !

Je décide de m'arrêter au gymnase, happée par le spectacle, émerveillée. Sous mes yeux, se déroulent simultanément trois plateaux d'activités : le cirque épatant du Baluchon, les pyramides humaines impressionnantes des Trois-Sources et les superbes marionnettes géantes de Tourterelle. Un peu plus tard, se joindra Rose-des-Vents, avec une prestation enlevante de gumboots.

Les enfants, encadrés de parents et d'enseignants, font un court spectacle mais rapidement leurs invités y participent aussi, créant à leur tour danse rythmée, pyramide humaine où il faut trouver un équilibre coopératif, manipulation de marionnettes gran-

deur plus que nature ou encore essayant différents instruments de cirque, tels les diabolos virevoltant dans les airs !

Continuant de marcher, je constate que partout, les plateaux sont animés d'une même énergie, d'un même sentiment d'appartenance et de sens du partage. De même, François Tardif, papa d'un enfant fréquentant l'école alternative Le Baluchon et réalisateur, présent pour filmer cette journée, m'a dit : « ***C'est extraordinaire ! Dans tous les groupes d'enfants où je me suis présenté, on m'a reçu de façon chaleureuse et ouverte. C'est bâtir la Réforme de l'éducation, comme si chaque fois, j'étais avec les enfants du Baluchon, qui me connaissent bien ! Ce fut vraiment une belle journée !*** »

Voilà déjà le temps des cadeaux arrivés. Ici, pas de chèques cartonnés, mais plutôt de vrais présents, aussi authentiques que les gens qui les ont apportés. Mme Schwartz, pédiatre à l'hôpital de Montréal pour enfants, a d'ailleurs remercié chaudement les écoles, terminant son allocution par « *Vive les écoles alternatives !* ».

Parmi les dignitaires, la présence de **M. Paul Gérin-Lajoie**, qui fut le premier ministre de l'Éducation au Québec, a été fort remarquée. « ***Créativité, flexibilité et esprit d'initiative, caractérisent vos écoles*** » a-t-il affirmé devant tous. « ***C'est grâce à cette créativité qu'on crée un monde alternatif et ensuite, un monde nouveau.*** » Sa fondation éponyme œuvre pour l'éducation dans des pays en

voie de développement et souhaite établir des ponts entre nos écoles et des écoles, entre autres, du Burkina-Faso et d'Haïti, afin de s'enrichir mutuellement et d'échanger entre nous. Bien sûr, M. Gérin-Lajoie a été chaleureusement applaudi !

« ***Créativité, flexibilité et esprit d'initiative, caractérisent vos écoles*** » a-t-il affirmé devant tous. « ***C'est grâce à cette créativité qu'on crée un monde alternatif et ensuite, un monde nouveau.*** »

Mme Pauline Marois, quant à elle, nous a dit : « ***Vous êtes un trésor peu et mal connu. Je souhaite que vous influenciez tout le Québec afin que des***

projets qui se vivent dans vos écoles se vivent dans toutes les écoles. Je me suis d'ailleurs inspiré, on m'a reçu de façon chaleureuse et ouverte. C'est bâtir la Réforme de l'éducation. »

Mme Fatima Houde-Pépin, députée, représentait Jean-Marc Fournier, ministre de l'Éducation. Elle a souligné le travail des enseignantes et enseignants. Elle se dit aussi impressionnée par le travail dynamique effectué par l'école Tourterelle qui fait partie de son secteur, reconnaissant toute l'implication sociale de l'école ainsi que la grande participation des parents à la vie de l'école. « *Longue vie aux écoles alternatives !* » fut son mot de la fin.

Enfin, Charles Caouette a laissé parler son cœur. C'est comme s'il avait chuchoté ces mots à l'oreille de



chaque personne présente : « **On est entre nous. Il faut être fiers de notre mission éducative. Il faut prendre un temps d'arrêt durant lequel on n'est pas sur la défensive. Il faut en profiter aujourd'hui pour se dire qu'on s'aime. On ne le fait pas assez souvent.** » **Merci de nous le rappeler M. Caouette !**

Après le dîner, la Bande à Sylvain a présenté son dynamique spectacle interactif, préparé en collaboration avec les enfants des différentes écoles durant quatre mois, montrant par la même occasion les armoiries que chaque école avait préparées pour l'occasion.

Des élèves de l'Envol nous ont aussi présenté les résultats de leur sondage sur les habitudes environnementales des écoles alternatives ! Il s'avère que nous sommes tous très verts, bien que le compostage reste à développer dans certaines écoles.

Que dire de la musique des joueurs de djembé qui a grandement facilité les transitions, rythmant nos pas d'une même cadence, harmonisant ainsi les déplacements de la journée ! Les

photographes et vidéastes bénévoles ont aussi réalisé un travail colossal pour mettre en images ce grand événement. Merci à notre animateur du secondaire qui nous a donné de nombreux renseignements précieux et qui a présenté nos invités.

Je termine mon article sur les mots de Nicole Vernier, directrice de l'école alternative Le Baluchon : « **Il y a eu des moments magiques durant ce Grand rassemblement. De belles rencontres et des échanges très enrichissants ont eu lieu. C'est exceptionnel d'avoir pu réunir enfin toutes nos écoles alternatives.** »

Merci à tous ceux qui se sont impliqués, de près ou de loin dans cette grande aventure !

Au plaisir de se revoir, dans trois ou cinq ans, pour vivre de nouveau un Grand rassemblement ! Continuez de visiter de temps en temps le site du Grand rassemblement. Des surprises vous y attendront, périodiquement !

www.grandrassemblement.qc.ca

D'ailleurs, nous aimerions avoir les commentaires des enfants ou des parents et enseignants présents ce jour-là ! Envoyez-les à l'adresse suivante afin que nous les écrivions sur le site :

annie.plante@sympatico.ca

Annle Plante



Le Grand Rassemblement

Myriam Rivest-Foisy

6^e année - Soleil-de-L'Aube

Un événement tout à fait spécial s'est vécu avec l'école à la Base militaire de Saint-Jean-sur-Richelieu. Mais pas seulement avec notre école, avec 3200 autres élèves de 26 écoles alternatives partout au Québec ! Pour nous différencier et ne pas nous perdre, chaque école avait un chandail d'une couleur différente. Le nôtre était jaune verge d'or. En avant-midi, des parents, des enseignants et des enfants ont animé des ateliers. Notre école a animé un atelier de percussion avec toutes sortes de matériaux réutilisés comme des poubelles, des casseroles, des roues d'auto, des chaudrons, etc. L'autre activité était un atelier de jonglerie avec des foulards et des balles. En après-midi, nous avons eu la joie de voir et de participer au spectacle de La Bande à Sylvain avec Sylvain et Lulu. Nous avons chanté une chanson de façon interactive avec ces personnes dynamiques. Nous félicitons Alexandra, en 6^e, pour le dessin des jolies armoiries aux couleurs de notre école (jaune : soleil, vert : école verte) et à Sophie Brisebois pour la confection. Un gros merci également aux parents du Comité de la couleur pour nous avoir permis de participer à ce grand événement ! **Le prochain est pour quand ?**



Des projets plein le cœur..

Quand un rêve devient réalité

Auteur : Lucie Saint-Hilaire



Le projet fait partie de la vie des écoles alternatives sous différentes formes, qu'il soit individuel, d'équipe ou collectif et peut porter sur une infinité de sujets et de réalisations possibles. L'école alternative elle-même n'est-elle pas un projet issu de la volonté de différents intervenants ? Le projet dont il est question dans cet article est celui de deux élèves de 6^e année. Pourquoi ce projet alors qu'il y en a des mille et des cents ? Tout simplement parce qu'y ayant été impliquée à quelques reprises, j'ai fait le

l'avion un jour, vers une autre étape de leur vie.

Devant l'impossibilité de tout nommer ici, je vais mentionner les grandes lignes de leur démarche :

- Convaincre les parents de la possibilité de ce voyage et voir avec la direction la responsabilité de l'école et les éléments de sécurité nécessaires ;
- Déterminer la destination, trouver des informations sur cette destination, sur les différences géographiques et sur la culture des gens ;
- S'informer sur les coûts du transport et de l'hébergement ;
- Après une tempête d'idées, choisir les moyens de financement du voyage :
 - Ramasser des cannettes comme prix d'entrée de la fête de Noël et les vendre ;
 - Préparer un spectacle de violon et de gigue ;
 - Fabriquer des chandelles, des sacs à main et des suçons en chocolat en vue de les vendre ;
- Le prix d'hébergement en établissement étant trop élevé, chercher comment trouver une famille d'accueil et faire les démarches ;
- Se familiariser avec les questions relatives à l'argent :
 - Prévoir les dépenses du voyage ;
 - Préparer un budget ;
 - Acheter le matériel nécessaire à la fabrication des choses à vendre ;
 - Fixer les prix de vente ;
 - Ouvrir un compte de banque ;
 - Faire le suivi des recettes et des dépenses ;
- Demander l'aide des adultes dans certains cas :
 - Acheter les billets d'avion ;

Je reviens de la dernière assemblée générale de l'année à l'école Le Baluchon. En commençant la soirée, deux filles de 6^e année parlent de leur voyage aux Îles-de-la-Madeleine, remercient de nombreuses personnes pour leur aide, et le conseil d'établissement, pour le temps accordé ce soir. Et les voilà lancées dans trois numéros de violon et de gigue au grand bonheur des spectateurs. Ensuite, elles passent le chapeau. Mais oui, c'était prévu, et même, planifié. Planifier, planification, ça vous fait penser à quoi ? Moi, ça me rappelle un des talents de W.C. Taylor que notre violoniste et notre gigueuse ont utilisé et fait fructifier pendant leur projet, en plus de la créativité, de la prise de décision, de la communication, de plusieurs habiletés et techniques.

projet de vous le présenter.

Après différentes conversations et réflexions, Dominique et Méлина décident de concrétiser un beau désir : planifier, financer, faire un voyage sans être accompagnées d'adultes d'ici et le présenter à leurs camarades au retour. Avant de rédiger leur contrat, elles en discutent avec leur enseignant. Christian prend le temps de leur faire préciser, non seulement leur projet, mais leur motivation, les étapes, les moyens prévus, les blocages possibles, les solutions anticipées, etc. Il met les choses au clair : il se peut qu'après un certain travail, il n'y ait pas nécessairement de voyage pour toutes sortes de raisons. Qu'à cela ne tienne, les filles sont motivées, passionnées, elles vont convaincre tout le monde et prendre



- Ouvrir un compte de banque ;
- Enseigner des notions d'entrepreneuriat, de comptabilité, de mise en marché, de vente, de tenue d'inventaire ;
- Enseigner des techniques de fabrication, d'emballage des produits, de présentation ;
- Réaliser les activités de financement ;
- Prendre rendez-vous avec le conseil d'établissement pour demander une subvention et du temps à l'assemblée générale du 25 mai ;
- Participer au Concours québécois en entrepreneuriat.

J'ai accompagné Dominique et Mélina au gala régional qui clôturait la 7^e édition du Concours québécois en entrepreneuriat. Pour la seule région de Laval, 125 projets étudiants et 26 projets en démarrage d'entreprise ont été présentés. Après la remise

et la place des filles dans l'entrepreneuriat, le tout assorti d'un chèque de 500 \$.

Au retour, nous avons eu une petite discussion sur différents aspects reliés à un concours : les critères de sélection, la perception des membres du jury, les valeurs, etc. Si Dominique et Mélina n'avaient pas gagné, cela n'aurait rien enlevé à la valeur de leur projet : préparer un voyage, le financer, le réaliser sans être accompagnées d'adultes d'ici et le présenter par la suite. C'est sûr que ça fait plaisir de gagner, mais le plus grand prix, c'est la satisfaction personnelle par rapport au travail accompli.

Le voyage a eu lieu du 5 au 16 mai. Vous êtes sûrement intéressés à savoir comment cela s'est passé et qu'est-ce que les filles en retirent. Elles ont été accueillies chaleureusement et leur intégration a été facile. Elles ont visité les îles d'un bout à l'autre. Elles ont visité le musée de la mer, une usine de

pour loger les 180 élèves, ce qui permet d'avoir de beaux locaux secondaires : une bibliothèque, un laboratoire, un local de sciences, un grand local expression avec une scène, beaucoup d'espaces de rangement, même pour les sacs d'école, une dinette-salon, de quoi faire rêver. En plus, c'est un modèle de propreté. Elles ont fait le tour de l'école avec la directrice qui les a présentées aux élèves. Elles sont allées à l'école tous les jours, mais elles ont souvent travaillé ensemble pour faire la révision planifiée avec Christian et pour écrire une mini-pièce de théâtre à présenter à toute l'école. Elles ont bien travaillé et n'ont jamais trouvé le temps long.

Elles ont appris plein de choses : la valeur de l'argent, des notions de comptabilité, les étapes dans l'organisation d'un voyage, les différences géographiques et culturelles, la fabrication d'objets, la mise en marché. C'est sûr qu'elles ont dû lire, écrire et calculer. Elles ont eu besoin d'autonomie, de débrouillardise, de créativité, de ténacité, de coopération, de confiance en soi. Elles n'ont pas décroché devant les difficultés, ont vaincu leur timidité ou presque, ont réalisé un rêve. Elles sont fières d'elles, de leur travail et très contentes de l'expérience.

J'aurais bien aimé faire ce genre de projet en 6^e année, et vous ? Mais il fallait apprendre à lire et à écrire d'abord ! Pourtant, je me débrouillais bien dans ces compétences disciplinaires, il y avait peut-être d'autres raisons !

Lucie Saint-Hilaire



des 23 prix réguliers, quelques prix spéciaux ont été décernés par les différentes instances partenaires. Trois prix spéciaux sont allés au secteur étudiant, toutes catégories confondues : primaire, secondaire et collégial. Dominique et Mélina ont remporté le prix de la Ministre Michelle Courchesne reconnaissant leur projet

différence avec la ville, c'est un genre de paradis, où la mer est très présente et l'air est sain. Les gens sont souriants, mènent une vie simple et ne semblent pas stressés.

L'école où elles allaient est grande

Le récit imagé

Francis Fortin, 5^e année, École Soleil-de-l'Aube

Qu'est-ce que le récit imagé, selon vous ? C'est un petit roman de 600 à 800 mots que tous les élèves des classes de 5^e et 6^e ont composé comme projet d'écriture. Voici donc comment nous avons procédé pour fabriquer ces beaux récits.

D'abord, Joane nous a lu le roman de Kid Paddle "Les évadés de la colo".

C'est aussi un récit imagé, mais de 8000 mots. Nous devons à notre tour faire un récit selon ce modèle et nous avons la liberté de travailler en équipe ou de façon individuelle sur ce projet. Nous avons utilisé toute notre créativité pour écrire des histoires très originales : *Le jeu maléfique*, de Dérick et Hugo ; *Expo en péril* de Francis, etc. La troisième étape consistait à faire des dessins sur une feuille avec des carrés. D'abord, il fallait dessiner trois croquis et en sélectionner un pour faire un beau dessin en couleurs. Puis, on devait répéter l'opération autant de

fois qu'il y avait de doubles pages. Par la suite, nous avons numérisé les dessins et nous les avons intégrés au texte. Finalement, nous avons fabriqué un petit livret avec les pages numérotées afin de faire la mise en page finale de nos récits que nous avons ensuite imprimés dans cet ordre.

C'était vraiment génial de faire un récit imagé ! Tout le monde a vraiment aimé cette expérience. Pour la plupart des gens, c'était le dessin le plus amusant dans ce projet.

Projet amérindien

Marie-France Gauvreau, 4^e année, École Soleil de l'Aube

Un peu de nouvelles des maternelles. Avec l'aide des parents, les enfants ont organisé un pow-wow amérindien qui s'est passé à Saint-Sulpice sur le terrain d'un élève. Ils ont fait plusieurs activités comme construire un tipi et des tam-tams. Ensuite, un souper

amérindien a eu lieu et ils ont mangé plusieurs sortes de viande sauvage, du maïs, etc. Après, il y a eu des épreuves comme le tir de lance, le tir à l'arc et la pêche. Il y a aussi eu une grande cérémonie avec le grand sorcier qui a raconté une légende amérindienne. Pour finir, les enfants qui ont fait preuve de persévérance et de respect ont reçu une plume d'honneur.

À l'école, ils ont fait des présentations. Ils ont choisi de fabriquer des capteurs de rêves, des livres, des petits tipis, des arcs avec des flèches, des lances, des maquettes de village indien et des bijoux amérindiens. Ils ont aussi peinturé leur tunique et une grande banderole. Ils ont beaucoup de talents. Finalement, les amis de la maternelle ont eu un très beau et gros projet de fin d'année.

Des projets qui nous rassemblent...

Érablière à Jonathan - Voir la cour d'école autrement... Journaliste : Gilbert Duquette

Au mois de mars, un des parents de l'école alternative Jonathan a entaillé les 17 érables argentés au fond de la cour qu'elle partage avec le pavillon Hébert de l'école Katimavik/Hébert. Ainsi, la communauté de Jonathan a pu faire profiter ses 96 enfants et plus de 250 élèves des écoles du quartier d'une véritable érablière modèle réduit, avec de la tige préparée sur un BBQ, une explication des différentes sortes d'érables, un évaporateur de petite taille, des chaudières et même des tubes.

Une idée de film

Le parent qui a initié cette aventure



est cinéaste : "Au départ, c'était une idée de film de fiction avec un personnage comme *Amélie Poulain*, qui veut mettre de la vie dans son quartier en transformant un parc urbain en érablière, mais je me suis vite demandé : Pourquoi créer une illusion alors qu'on pourrait le faire pour vrai !", dit Mario Bonenfant, ancien participant de la course autour du monde, aujourd'hui cinéaste de courts métrages et parent de deux enfants à l'école Jonathan.

Les enfants étaient surpris d'apprendre que les feuilles sont si différentes d'un érable à l'autre et que les érables argentés qu'on plante en ville peuvent aussi donner du sirop, comme son nom scientifique l'indique : *acer saccharinum* "érable petit-sucre". Une branche d'arbre brisée dans la cour nous a même permis de constater comment les amérindiens avaient pu découvrir, un peu par accident, cette eau sucrée qui tombait du ciel et avec laquelle ils ont commencé à produire le *sucre du pays*.

Implication à 100 % des parents : En rotation, près du quart des familles de Jonathan a donné une demie ou une journée entière pour qu'il y ait toujours trois parents sur les lieux. Le directeur-adjoint de Katimavik/Hébert a réuni plusieurs groupes dont cinq classes de nouveaux arrivants et travaillé de

concert avec la directrice de l'école Jonathan, Marie-France Martinoli, pour tout faciliter. Loblaws Saint-Laurent a fourni le sirop pour faire la tire en plus de la neige qui venait de leur machine à neige : une précaution des Sucreries Jetté de Mirabel, qui nous ont beaucoup aidés en conseils et au niveau du matériel, forts de leur expérience à offrir de la tire au jardin botanique de Montréal, à chaque année. Ils nous ont même prêté la formidable trousse pédagogique sur *l'Érable et ses ressources*, du Ministère de l'agriculture du Québec, pour montrer les premières goudrel-

érables argentés, mais malgré la coopération enthousiaste des travaux publics et les efforts des loisirs, il y a eu trop d'obstacles pour que le projet se fasse en public cette année..."

Les enfants de Jonathan en ont bénéficié via le service de garde et selon le modèle éducatif : en petits groupes de six enfants, pour favoriser l'échange et la participation active de chacun.

**Contribution de
Mario Bonenfant
École Jonathan**



les, que sculptaient les Amérindiens, et les chalumeaux de bois, faits avec des branches de sureau.

Le journal de quartier *Les nouvelles Saint-Laurent* en a fait la première page de son édition du 20 mars, en mentionnant : "Bonenfant espérait initialement pouvoir faire cette érablière urbaine dans le parc Beudet [en face de l'école Jonathan] avec 45

Gilbert Duquette

L'automobile à la friture ou l'appel des mouettes

Une façon écologique de voyager !

Auteur : Gilbert Duquette

Vincent Francoeur, père de deux enfants à l'école Le Baluchon de Laval, s'interrogeait depuis quelque



l'avait mis sur cette piste, il rajouta à son automobile un deuxième système d'alimentation ainsi qu'un deuxième réservoir pouvant accueillir l'huile à cuisson usée.

Selon Vincent, il faut tenir compte de plusieurs facteurs en ce qui a trait à l'utilisation de l'huile à friture usée pour faire

modifié. Il en est arrivé à plusieurs constats : l'huile ne se consomme pas plus rapidement que le diesel et il en utilise la même quantité ; il n'y a aucune différence au niveau de la performance, qualifiant même sa conduite de « plus douce » ; le premier mois, il a fait 1 800 kilomètres avant de refaire le plein de diesel, alors qu'avant il en faisait environ 600 ; son automobile est maintenant 20 % moins polluante.

On a même découvert que plus on fait de longues distances, plus on économise. Ainsi, Vincent a parlé avec quelqu'un qui lui a dit avoir fait 5 000 kilomètres avec 20 \$ de diesel. Mais c'est tout de même avantageux et sain

pour notre planète que de voyager avec « des mouettes qui nous suivent à l'odeur » Félicitations à Vincent

temps sur une façon de réduire considérablement les émissions de gaz de son moteur au diesel et sa consommation de carburant. Par les temps qui courent, vu la flambée des prix de l'essence, peut-on l'en blâmer ? Il fit alors une rencontre intéressante : quelqu'un qui utilise de l'huile à friture usée fournie par des restaurants pour faire fonctionner son moteur au diesel.

une automobile. D'abord, il ne faut pas oublier qu'elle peut remplacer le diesel, mais que c'est inefficace avec un moteur à essence régulière. Ensuite, il faut s'assurer que l'huile utilisée ne contient pas de graisse végétale, certains restaurants utilisant les deux. Finalement, l'automobile doit démarrer et s'arrêter au diesel, puisque l'huile végétale froide est trop épaisse et que la chaleur du moteur la liquéfie suffisamment pour qu'elle puisse alimenter le moteur.



Il n'en fallait pas plus pour que notre ami s'intéresse à la chose. Il se mit à naviguer sur le Net à la recherche d'informations sur le sujet et fut surpris de constater que c'était une pratique assez répandue et qu'il y avait de nombreux sites traitant de ce phénomène. Il apprit qu'à l'origine, le moteur au diesel avait été conçu pour fonctionner aux huiles végétales. Vincent décida alors de se mettre au travail et d'apporter les modifications nécessaires à son véhicule afin de pouvoir rouler « à l'huile ». À l'aide d'un plan fourni par la personne qui

Son véhicule paré et fourni en huile à cuisson par les restaurants Pizza Sainte-Rose et Harvey's, il s'est lancé à l'assaut des routes avec son véhicule

Francœur pour son initiative écologique !

Gilbert Duquette



Ça prend un village pour élever un enfant

Auteur : Luc Allaire
Nouvelles CSQ

« L'école Le Vitrail a changé notre vie. L'an dernier, notre fille ne voulait plus aller à l'école. Tous les matins, c'étaient des discussions à n'en plus finir. Depuis qu'elle est à l'école Le Vitrail, la situation a changé du tout au tout. Ce matin, elle était malade, j'étais prête à écrire un mot pour qu'elle puisse s'absenter, mais non, elle disait qu'elle était suffisamment en forme et elle est allée à l'école. »

Tel est le témoignage qu'a reçu Natalie Beaulieu, professeure orthopédagogue à l'école Le Vitrail, située dans le quartier Villeray à Montréal. Il s'agit d'une toute nouvelle école secondaire alternative qui a ouvert ses portes en septembre 2001. Elle accueille 80 élèves de la première à la cinquième secondaire, répartis dans quatre classes multiâges et multiniveaux.

Si l'école est nouvelle, le projet, lui, n'est pas nouveau. En effet, il a été porté à bout de bras par un professeur de psychologie à la retraite, Charles E. Caouette. Ce n'est pas la première fois que ce professeur de l'Université de Montréal est à l'origine d'une école alternative. En 1974, il a contribué à la fondation de l'école Jonathan, à Saint-Laurent, la pionnière des écoles primaires alternatives au Québec.

Une école où l'on apprend à vivre

L'école, pour Charles E. Caouette, c'est un lieu d'éducation où le jeune va d'abord apprendre à vivre.

« Le premier droit d'un jeune au secondaire, affirme-t-il, c'est de vivre son adolescence. Ici, à l'école Le Vitrail, le jeune a le droit d'être adolescent. Mais être ado ne signifie pas ne rien faire. Certains font de la musique, d'autres travaillent à la radio scolaire, d'autres travaillent sur un film avec des parents, d'autres étudient en sous-groupe ou lisent tranquillement.

« Quand on propose des compétences transversales et l'intégration des matières au secondaire, il faut bien que des gens l'expérimentent. C'est ce qu'on fait. Les professeurs ne travaillent plus par matières, mais par projets. »

Par exemple, Natalie Beaulieu a mis sur pied un projet de fabrication de

superficie, etc. » L'enseignante est convaincue que ses élèves se souviendront davantage de ce qu'ils auront appris, parce qu'ils l'auront mis en pratique. Ce n'est pas comme un exercice de mémorisation avant un examen... « où la différence entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent dépend du moment où ils oublient, ironise Charles E. Caouette.



Ginette Pouliot enseigne les arts plastiques à l'école secondaire alternative Le Vitrail.

courtepentes. « Contre toute attente, dit-elle, plusieurs garçons se sont inscrits à ce projet. Outre la minutie et la patience, ce projet permet aux jeunes d'atteindre une foule d'objectifs : comment calculer les angles, la

Ceux qui réussissent oublient après l'examen, alors que ceux qui échouent oublient avant l'examen. »

Quel est le profil des élèves de l'école Le Vitrail ?

Selon le directeur adjoint, Normand Paris, et l'enseignante, Natalie Beaulieu, l'école Le Vitrail attire trois types d'élèves.

Premièrement, il y a des jeunes très talentueux qui ne se retrouvaient pas dans le modèle de l'école traditionnelle. Plusieurs de ces jeunes avaient même commencé leur secondaire dans certaines écoles privées sélectives et élitistes, mais ils ont choisi de poursuivre leur secondaire dans une école alternative, soit parce que la direction de ces écoles leur a refusé l'accès aux examens de fin d'année — leurs notes auraient fait baisser la moyenne et entraîné une possible décote dans le fameux palmarès de *L'Actualité* — soit parce qu'ils n'aimaient pas le caractère compétitif de leur école. Ces jeunes en ont d'ailleurs long à dire sur les valeurs de respect, de responsabilisation et de coopération qui sont préconisées à l'école Le Vitrail. « Ces valeurs n'étaient pas vécues au Collège. Il y avait une sorte de mépris de ce que nous étions comme personnes. Tout ce qui comptait, c'était l'image publique et la note », a confié un jeune à Charles E. Caouette, avec l'accord de plusieurs autres.

Deuxièmement, il y a des jeunes qui ont été référés par des professionnels

de l'éducation qui les considéraient « trop fragiles » pour cheminer avec succès dans une école secondaire anonyme. Il s'agit donc de décrocheurs potentiels provenant d'autres écoles secondaires ou d'écoles primaires, mais dont on a prévenu le décrochage.

Troisièmement, il y a des parents ou des jeunes qui étaient à la recherche d'une école alternative de niveau secondaire.

Et le profil des profs ?

Sept enseignantes et enseignants travaillent à l'école Le Vitrail. Chacun a une spécialité. Quatre d'entre eux sont titulaires d'un groupe de 20 élèves, ce qui signifie que chaque matin, ils rencontrent leur groupe pour planifier la journée. Les élèves établissent eux-mêmes leur horaire qu'ils font approuver par le titulaire. À la fin de la journée, une deuxième rencontre de groupe a lieu, au cours de laquelle les élèves rendent compte de ce qu'ils ont fait ou pas fait... et où ils peuvent aussi présenter leur projet ou leurs réalisations. De plus, chaque professeur agit comme tuteur d'une douzaine d'élèves. C'est lui qui entre en relation avec les parents.

Dans ce modèle, l'enseignant n'est pas vu comme un transmetteur de connaissances, mais comme une

personne-ressource qui aide les jeunes à apprendre, à se responsabiliser et à devenir des citoyens autonomes.

En tant que déléguée syndicale, Natalie Beaulieu veille scrupuleusement à ce que la convention collective soit respectée. « Cela a aussi des exigences, dit-elle. Ainsi, la convention prévoit que nous ayons une autonomie professionnelle. C'est bien vrai ici, et nous devons la prendre. »

Pour le directeur adjoint, Normand Paris, il est aussi très important que la convention soit respectée « afin que le modèle du Vitrail soit exportable ailleurs ». Il souhaite d'ailleurs voir se développer d'autres projets d'écoles secondaires alternatives ailleurs au Québec. Idéalement, une telle école ne devrait pas dépasser 250 élèves.

En effet, ce modèle implique un fonctionnement collégial où la priorité est donnée à la relation éducative, entre les professeurs et les élèves, bien sûr, mais aussi avec les parents et la direction et avec l'aide de diverses ressources communautaires. « En fait, conclut M. Paris, nous appliquons le proverbe africain selon lequel, *ça prend un village pour élever un enfant.* »

Luc Allaire
allaire.luc@csq.qc.net



Réseau des écoles publiques alternatives du Québec 2004-2005 REPAQ

RÉGION NO 3 : CAPITALE- NATIONALE

Commission scolaire des Premières-Seigneuries

École du Cap-Soleil et des Loutres (volet pédagogie Freinet)

www.csdps.qc.ca/capsoleil
5256, av. des Sauges, Charlesbourg,
G1G 3V7
tél : (418) 624-3750
fax : (418) 626-6318
courriel : capsoleil@csdps.qc.ca
directeur : Gaston-Michel Côté
cotegm@csdps.qc.ca
directrice adjointe : Marie-Claude
Asselin
asselinm@csdps.qc.ca

École optionnelle Yves-Prévost

www.csdps.qc.ca/yves-prevost
945, boul. des Chutes, Beauport,
G1E 2C8
tél : (418) 666-4580
fax : (418) 666-6283
courriel : yprevost@csdps.qc.ca
directrice : Marie Constantin
constantinm@csdps.qc.ca

Commission scolaire de la Capitale

École Saint-Jean-Baptiste

www.cscapitale.qc.ca/st-jean-baptiste
370, rue St-Jean, Québec, G1R 1P2
tél : (418) 525-8787
fax : (418) 525-8799
courriel :
ecole.stjbaptiste@cscapitale.qc.ca
directrice : Lyse-Diane Laflamme
laflamme.lyse-diane@cscapitale.qc.ca

RÉGION NO 4 : MAURICIE

Commission scolaire du Chemin-du-Roy

École alternative Saint-Sacrement

www.eass3r.qc.ca
1745, boul. Saint-Louis,
Trois-Rivières, G8Z 2N6
tél : (819) 375-4788
fax : (819) 375-4450
courriel : stsac@csduroy.qc.ca
directeur : Pierre Blanchette
stsac.dir@csduroy.qc.ca

RÉGION NO 5 : ESTRIE

Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Communauté éducative alterna- tive de l'Écollectif

www.csr.qc.ca/ecollectif
4076, boul. de l'Université, Rock
Forest, J1N 2Y1
tél : (819) 822-5577
fax : (819) 822-5310
directrice : Madeleine Bédard
bedardm@csr.qc.ca
directeur adjoint : Louis-Paul Paradis
paradislp@csr.qc.ca

RÉGION NO 6 : MONTRÉAL

Commission scolaire de Montréal

École Arc-en-ciel

www.csdm.qc.ca/arc-en-ciel
4245, rue Berri, Montréal, H2J 2P9
tél : (514) 596-5737
fax : (514) 596-3449
courriel : arc-en-ciel@csdm.qc.ca

directeur : Gaetan Lachance
lachanceg@sdm.qc.ca

École Atelier

www.csdm.qc.ca/Atelier
10055, rue J.J. Gagnier, Montréal,
H2B 2Z7
tél : (514) 596-5570
fax : (514) 596-3351
courriel : atelier@csdm.qc.ca
directrice : Michèle Labelle
labellemi@csdm.qc.ca

École Élan

www.csdm.qc.ca/elan
3450, av. De Lorimier, Montréal,
H2K 3X6
tél : (514) 596-7299
fax : (514) 596-7979
courriel : elan@csdm.qc.ca
directeur : Marc Croteau
croteaum@csdm.qc.ca

École Étoile filante

www.csdm.qc.ca/etoile-filante
5619, ch. de la Côte-St-Antoine,
Montréal, H4R 1R5
tél : (514) 596-5682
fax : (514) 596-5343
courriel : direction@etoilefilante.org
adjointe : Sylvie Bernier
berniersy@csdm.qc.ca

École Rose-des-Vents

www.rose-des-vents.qc.ca
4315, rue Beaubien, Montréal, H1T
1S8
tél : (514) 596-6900
fax : (514) 596-6901
courriel : ecole@rose-des-vents.qc.ca
directrice : Line Brabant
brabantl@csdm.qc.ca



École Le Vitrail

www.csdm.qc.ca/le-vitrail
3320, rue Hochelaga, Montréal,
H1W 1H1
tél : (514) 596-4650
fax : (514) 596-4651
courriel : levitrail@csdm.qc.ca
directeur : Normand Paris
parisn@csdm.qc.ca

Commission scolaire de la Pointe-de-l'île

École Albatros

www.cspi.qc.ca/alb
6440, boul. des Galeries d'Anjou,
Anjou, H1M 1W2
tél : (514) 353-5131
fax : (514) 353-0408
courriel:
directrice : Francine Guay
albatros-secr@cspi.qc.ca

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

École Jonathan

www.csmb.qc.ca/jonathan
705, boul. Décarie, Saint-Laurent,
H4L 3L3
tél : (514) 748-2460
fax : (514) 744-3445
courriel : jonathan@csmb.qc.ca
directrice : Marie-France Martinoli
marie-france.martinoli@csmb.qc.ca
tél. école Beauséjour 331-5823

École secondaire Paul Gérin-Lajoie-d'Outremont

www.csmb.qc.ca/pglo
475, av. Bloomfield, Outremont,
H2V 3R9
tél : (514) 276-3746
fax : (514) 276-9283
directrice : Sylvie Drolet
sylvie.drolet@csmb.qc.ca

École alternative nouvelle Querbes

www.csmb.qc.ca/querbes
215, av. Bloomfield, Outremont,
H2V 3R6
tél : (514) 272-7887
fax : (514) 272-7622
courriel : direction.nouvelle-querbes@csmb.qc.ca
directrice : Ghislaine Cloutier
ghislaine.cloutier@csmb.qc.ca

RÉGION NO 8 : ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois

École Papillon d'Or

183, rue Lévis, Val d'Or, J9P 4C1
tél : (819) 825-4356, poste 5110
fax : (819) 825-4359
courriel :
directeur : Jean-François Bernard
directrice adjointe : Lorraine Bédard
bedard.lorraine@csob.qc.ca

RÉGION NO 13 : LAVAL

Commission scolaire de Laval

École alternative L'Envol

www.cslaval.qc.ca/lenvol
3661, boul. de la Concorde Est,
Laval, H7E 2E1
tél : (450) 662-7000, poste 5511
fax : (450) 661-8585
courriel : lenvol@cslaval.qc.ca
directrice : Martine Deshaies
mdeshaies@cslaval.qc.ca

École alternative Le Baluchon

www.cslaval.qc.ca/lebaluchon
216, boul. Je-me-souviens, Ste-Rose,
H7L 1W1
tél : (450) 662-7000, poste 5720
fax : (450) 622-0884

directrice : Nicole Vernier
nvernier@cslaval.qc.ca

RÉGION NO 14 : LANAU-DIÈRE

Commission scolaire des Affluents

École alternative Soleil-de-l'Aube

www.csafluents.qc.ca/wsaube
31, boul. Brien, Repentigny, J6A 4R9
tél : (450) 492-3524
fax : (450) 581-7764
courriel :
soleil-de-laube@csafluents.qc.ca
directrice : Myriam Thouin
myriam.thouin@eco.csafluents.qc.ca

RÉGION NO 15 : LAURENTIDES

Commission scolaire des Laurentides

École La Doyenne

546, rue Charbonneau, Mont-Tremblant, J8E 3H4
tél. : (819) 425-7951
directrice : Manon Doré (819) 425-3420 ou 7951
dorem@cslaurentides.qc.ca

Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

École La Fourmière

175, rue Duvernay, St-Jérôme,
J7Y 2Z6
tél : (450) 438-1220
fax: (450) 438-7228
courriel :
directrice : Michèle Cloutier
cloutierm@csrdn.qc.ca
directrice adjointe : Josée Taillefer
tailleferj@csrdn.qc.ca
(450) 438-1220



Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles

École Cœur à Cœur, l'Alternative
www.cssmi.qc.ca/etablissements/coeur_a_coeur

799, Montée Lauzon, Saint-Eustache,
J7R 4K3
tél : (450) 473-5614
fax : (450) 473-5615
directeur : Michl Nicholson
michl.nicholson@cssmi.qc.ca

École Des Ramilles (volet alternatif)

www.cssmi.qc.ca/etablissements/des_ramilles

1030, rue Gilles-Vigneault, Blainville,
J7C 2X7
tél : (450) 433-5415
fax : (450) 433-5417
directrice : Danièle Fournier
daniele.fournier@cssmi.qc.ca
directeur adjoint : Éric Campeau
eric.campeau@cssmi.qc.ca
(450) 433-5415, p. 3710

École Le Sentier

www.cssmi.qc.ca/etablissements/le_sentier

66, rue Saint-Stanislas,
Sainte-Thérèse, J7E 3M7
tél : (450) 433-5515
fax : (450) 433-5517
directrice : Johanne Lamoureux
johanne.lamoureux@cssmi.qc.ca

École secondaire Liberté-Jeunesse

2919, boul. des promenades,
Ste-Marthe-sur-le-Lac, J0N 1P0
tél : (450) 623-4666
fax : (450) 623-8648
directeur : Ugo Lepore
ugo.lepore@cssmi.qc.ca
directeur adjoint : Max-René
Marescot
max-rene.marescot@cssmi.qc.ca
secrétaire :
carmen.lepage@cssmi.qc.ca

École secondaire Lucille-Teasdale
(volet alternatif)

www.cssmi.qc.ca/etablissements/Lucille-Teasdale

1275, boul. Céloron, Blainville,
J7C 5A0
tél : (450) 430-2251, p. 2
fax : (450) 433-1687
directrice : Anne Livémont
anne.livemont@cssmi.qc.ca
directeur adjoint : Claude Champoux
claud.champoux@cssmi.qc.ca

**RÉGION NO 16 :
MONTÉRÉGIE**

**Commission scolaire
des Grandes-Seigneuries**

École Des Trois-Sources

<http://www.csdgs.qc.ca/Internet/039/index.htm>
85, rue Prince, Châteauguay, J6K 3Z9
tél. : (514) 380-8899, poste 4391 pour
la direction
fax : (450) 698-5053
courriel :
destroissources@csdgs.qc.ca
directrice : Doris Tremblay
(temporaire)

**Commission scolaire
Marie-Victorin**

École Des Quatre-Saisons

www.educ.csmv.qc.ca/desquatre_saisons
1820, rue Walnut, Saint-Hubert,
J4T 1G7
tél : (450) 678-2383
fax : (450) 678-7744
courriel :
desquatre_saisons@csmv.qc.ca
directrice : Céline Roy
celine_roy@csmv.qc.ca

École Les Petits Castors

2101, rue Lavallée, Longueuil, J4J 4E7
tél : (450) 674-8631
fax : (450) 468-3252

courriel :

lespetits_castors@csmv.qc.ca
directrice : Karen de Champlain
karen_dechamplain@csmv.qc.ca

École Tourterelle

www.educ.csmv.qc.ca/tourterelle
2240, rue André, Brossard, J4Z 2Z8
tél : (450) 678-9850
fax : (450) 445-6510
courriel : tourterelle@csmv.qc.ca
directrice : Céline Roy
celine_roy@csmv.qc.ca

École Plein-Soleil

www.educ.csmv.qc.ca/plein_soleil
2180, rue Brébeuf, Longueuil, J4J 3P8
tél : (450) 674-7044
fax : (450) 674-6991
courriel : plein_soleil@csmv.qc.ca
directrice : Nathalie Ouellet
nathalie_ouellet@csmv.qc.ca
directeur adjoint : Sylvain Phaneuf
sylvain.phaneuf@csmv.qc.ca

École participative L'Agora

www.educ.csmv.qc.ca/Participative
482, rue Springfield, Greenfield Park,
J4V 1Y1
tél : (450) 671-7209
fax : (450) 671-7200
courriel : participative@csmv.qc.ca
directeur : Gilles Champagne
gilles_champagne@csmv.qc.ca

Merci à

Pascale Gontaud
pour cette liste des écoles alternatives

L'alternatif est publié par
Les services de communications du GOÉLAND inc.
et du réseau des écoles publiques
alternatives du Québec le RÉPAQ.

Collaborateurs :

Claude Paquette,

Charles E. Caouette,

Richard Pallascio,

Lucie St-Hilaire,

Pierre Chénier,

Luc Allaire, Nouvelles CSQ

**Olivier Brière , Annie Plante, Gilbert Duquette, Mario Bonenfant, Francis Fortin,
Marie-France Gauvreau, Myriam Rivest-Foisy, Vincent Francoeur, Pascale Gontaud
et Christian Masson**

Membres du comité de coordination de l'Alternatif :

Christian Masson, Annie Plante, Charles Mignault, Hélène Normandeau et Michèle Désilet

Mise en page :

Benoît Mercier, Christian Masson

Photos du Grand rassemblement :

Alexandre Gagné

L'Alternatif est un trimestriel
Dépôt légal 4^e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
N^o d'enregistrement : D8750814
Le droit de reproduction est accordé
avec mention.

Adresse :
2240, rue André
Brossard (Québec) J4Z 2Z8
Tél. : (450) 445-9670
Télec. : (450) 445-6510
www.grandrassemblement.qc.ca

