

Les écoles publiques alternatives sont-elles les héritières de l'éducation nouvelle au Québec?

Donia Zeineddine, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé : Les écoles publiques dites alternatives comptent une trentaine d'écoles au Québec rassemblées dans un réseau : Le Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ). Nous proposons de comprendre le contexte sociopolitique et son impact sur la société et sur le système éducatif québécois et de mettre sous la loupe les écoles publiques alternatives au Québec, le contexte sociopolitique de leur naissance, leurs principes, leur fonctionnement, les idées héritées de l'Éducation nouvelle ainsi que leur spécificité. Pour ce faire, nous prenons appui sur les écrits scientifiques de quelques pionniers et penseurs de l'Éducation nouvelle, d'hier et d'aujourd'hui (Avanzini, 2003; Decroly, 1904, Duval, 200, Ferrière, 1921; Freinet, 1936; Hameline, 2000; Houssaye, 1999; Lahimi, 1997, etc.) et nous élaborons une analyse de la documentation du RÉPAQ (2004, 2008, 2013), des écoles membres du Réseau et des documents disponibles sur les écoles alternatives au Québec. Nous présentons en premier lieu le contexte de naissance de ce type d'écoles au Québec. Dans la deuxième partie, nous mettons l'accent sur les idées éducatives héritées de l'Éducation nouvelle. Dans la troisième partie, nous exposons les spécificités des écoles publiques alternatives québécoises et nous concluons par une synthèse répondant à notre question de départ à savoir si les écoles publiques alternatives sont les héritières de l'Éducation nouvelle au Québec.

Mots clés: Éducation nouvelle, École publique alternative au Québec.

Le mouvement alternatif au Québec : le contexte sociopolitique à l'origine de la création de ce type d'écoles au Québec, naissance et définition

Le contexte sociopolitique et son impact sur l'éducation vont nous permettre de déchiffrer le mouvement des écoles alternatives au Québec. Pour ce faire, nous prenons appui sur les rapports Parent (1965, 1966), sur les documents du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), notamment ceux de 1970 et de 2008-2010, sur le rapport du groupe C.O.P.I.E (1976) et également sur les quelques études (Angenot, 1985; Caouette, 1992; Gosselin, 1994; Pallascio & Beaudry, 2002; Paquette, 1992, 2005; Paré 1977; Picard, 1997; Poulin, 2010, Sirois, 1997) - peu nombreuses - effectuées sur les écoles alternatives québécoises.

Le Québec a vécu une période de bouleversements dans les années 1950 à 1960 et a été dominé par les valeurs cléricales qui s'étendaient jusque dans les écoles.

Ce procédé autoritaire et dogmatique consistant à désigner les seuls bons livres et à interdire la lecture de tous les autres a certainement contribué à notre isolement intellectuel et au conservatisme en nous tenant à distance de l'effervescence littéraire et philosophique que connaissaient alors l'Europe et les États-Unis. (Sirois, 1997, p. 7)

C'est à cette période qualifiée de *grande noirceur* que plusieurs mécontentements et contestations émergent et s'intensifient, réclamant « la liberté, la créativité et la dénonciation du conservatisme » (Poulin, 2010, p. 4), voire de la gouverne de l'Église menant de la sorte à la Révolution tranquille des années 1960.

La réforme de 1960 a soutenu le développement d'une pédagogie active dans l'enseignement primaire : « Quand nous prônons l'école active, nous l'entendons au sens large [...] l'enfant est essentiellement un être actif et c'est par l'exercice que ces moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit » (Rapport Parent, 1965, Tome II, p. 11), recommandant de la sorte le développement d'une pédagogie active centrée sur l'enfant tout en précisant le rôle de l'enseignant : « Enseignement plus inductif que déductif, où le maître tend à devenir plus tôt un éveillé et un guide qu'un distributeur de connaissances » (*Ibid.*, p. 309). Les rapports déposés par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), notamment celui de 1970, intitulé *L'activité éducative* et celui de 2008 - 2010, intitulé *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, encouragent l'Éducation nouvelle, surtout en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et de l'élève, et insistent sur l'importance de la collaboration entre les intervenants du milieu scolaire pour la réussite de l'élève. Dans ce sens, des conceptions de l'élève, de l'enseignant et des contenus de l'apprentissage sont énoncées. L'élève est vu comme ayant des capacités naturelles pour apprendre :

Le système scolaire [...] néglige d'éveiller et de libérer, il y a les ressources les plus précieuses et les plus fécondes de la créativité, avec ses dimensions les plus riches et les plus originales, les perceptions des sens, l'intuition, l'imagination inventive, le goût et les besoins de s'exprimer, l'authenticité, l'autonomie personnelle, l'attention à autrui. (CSÉ, 1970, p. 28)

En ce qui concerne l'enseignant, le rapport (1970) accentue son rôle : celui d'accroître les ressources de l'élève. Dans ce contexte, le CSÉ croit à l'importance de développer chez l'élève une attitude favorisant un apprentissage constant et une éducation permanente : « ce que l'étudiant doit apprendre, ce n'est pas un contenu définitif de connaissances ni telles habiletés particulières, c'est demeurer actif et mobile » (*Ibid.*, p. 29). Dans le même sens, le conseil (CSÉ, 2008-2010) insiste sur le fait que le système d'éducation devra répondre aux besoins de chacun (chaque enfant) en ajustant et en adaptant les encadrements, l'organisation scolaire et les pratiques d'établissement ainsi que les pratiques pédagogiques, tout en préservant les exigences propres à chaque ordre ou secteur d'enseignement et en assurant la qualité de la formation. (CSÉ, 2008-2010, p. 2). Angenot (1985) récapitule les besoins éducatifs en disant :

Rendre l'école accessible à tous, à tous les niveaux, mettre en place des unités, des services et des stratégies d'apprentissage plus respectueux des cheminements personnalisés, préparer une main d'œuvre de haute qualité, former et perfectionner des enseignants en vue de les rendre compétents pour mener à bien des interventions diversifiées et innovatrices. (Angenot, 1985, p. 1)

Le CSÉ (1970, 2008 - 2010) met en évidence le besoin d'accompagner les personnes dans leur projet de réussite en adaptant le système d'éducation à leurs besoins et à leurs capacités. Cependant, bien que plusieurs changements administratifs et pédagogiques aient été mis en place, la persistance à la pédagogie traditionnelle demeure présente. Or, l'innovation pédagogique reste mince, vu l'écart entre les idées, les principes et la mise en pratique dans les écoles, comme le souligne Poulin (2010) : « Un fossé entre l'idéologie du Rapport Parent et son application se creuse » (*Ibid.*, p. 5). Dans le même sens, Gosselin (1994) a pointé une contradiction dans le Rapport Parent qui propose une approche qui veut répondre « aux besoins de la société [...] dans le contexte de l'après-guerre [...] et permettre l'avènement d'une idéologie humaniste. » (Gosselin, 1994, p. 89)

En suivant la naissance du mouvement alternatif, il nous paraît primordial de souligner le rôle du Conseil franco-québécois pour la prospective de l'innovation en Éducation (COPIE), un groupe formé de cinq Français et de six Québécois qui avait « pour mandat d'explorer les avenues les plus nouvelles qui s'ouvrent en Occident en répertoriant les initiatives porteuses d'avenir » (Gosselin, 1994, p. 133). Pour ce groupe, « l'école n'étant plus un lieu de préparation [...] peut devenir un lieu de développement » (Gosselin, 1994, p. 138). L'importance de cet énoncé réside dans le fait d'aider l'enfant à se développer et non pas de le préparer pour un but lointain notamment lui procurer « un milieu de vie où celui-ci apprendra à être et à vivre, tout autant qu'apprendre. Il s'agit d'un milieu d'éducation globale où ni l'enfant ni le savoir ne peuvent être divisés, sectionné ou segmenté ». (Gosselin, 1994, p. 139)

Dans ce contexte, un mouvement réclamant l'innovation pédagogique et cherchant un changement concret au sein des écoles s'instaure au Québec, portant une ambition plus large en proposant une alternative au système éducatif régulier qualifié de traditionnel, notamment en impliquant élèves et parents dans le processus d'apprentissage.

Les premiers projets d'écoles innovatrices, qu'on appellera par la suite « alternatives », naissent au début des années 1970 dans un contexte de remise en question enthousiaste issue de la Révolution tranquille, mais aussi de profond désarroi. Celui-ci est provoqué par les attentes suscitées par l'esprit du Rapport Parent et l'incohérence entre les recommandations formulées par les membres de cette Commission et les actions entreprises par la suite dans le système scolaire public. (G.O.É.L.A.N.D., 1992, p. 1)

C'est en 1981 que les enseignantes et enseignants des écoles alternatives isolées et marginalisées par le système éducatif en place ont décidé de se regrouper avec les autres intervenants, dont les parents, les

directeurs et/ou directrices et les différents partisans et partisanes du milieu scolaire, afin de réunir leur voix et de se donner ensemble des moyens communs dans un groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (G.O.É.L.A.N.D.) dont les buts sont les suivants :

- Promouvoir les formes alternatives d'éducation dans l'environnement externe des écoles alternatives.
- Promouvoir les échanges entre les différentes écoles alternatives.
- Conseiller et soutenir les écoles existantes et en émergence.
- Diffuser de l'information sur les pratiques alternatives d'éducation.
- Représenter les écoles alternatives et l'ensemble de ses membres auprès de toutes les instances gouvernementales afin de favoriser la concertation de tous les agents concernés. (G.O.É.L.A.N.D., 1992, p. 8)

En 2002, le Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ) fut créé et fait suite au G.O.É.L.A.N.D. Les objectifs du RÉPAQ (2013) sont :

- Représenter les écoles publiques alternatives auprès du MÉQ, des commissions scolaires, des médias et du public en général.
- Entretien d'un réseau d'information efficace entre tous ceux qui s'identifient à l'alternative en éducation.
- Soutenir la création de nouvelles écoles alternatives.
- Organiser des événements rassembleurs.
- Recevoir des dons, legs et autres contributions de même nature, en argent, en valeurs mobilières ou immobilières... (RÉPAQ, 2013)

C'est dans un esprit d'innovation, mais aussi de recherche pour combler des insatisfactions, des frustrations des parents et d'un certain nombre d'enseignants et enseignantes, que les premières écoles innovantes - dites par la suite alternatives - voient le jour. Notons que la première école alternative privée au Québec est fondée par Colette Noël, à Richelieu, en 1955. Cependant, après plusieurs démarches infructueuses pour que cette école soit intégrée au système public, Noël décida de fermer l'école en 1965 (Picard, 1997). Vers la fin des années 1960 est née une deuxième école publique alternative « free schools », nommée aujourd'hui École alternative Nouvelle Querbes. Ensuite, l'école Jonathan fut fondée en 1974 par Gaudet et Caouette. Le chemin fut tracé, favorisant ainsi la naissance d'autres écoles alternatives. Et depuis, une trentaine d'autres écoles alternatives se sont ajoutées.

Les idées éducatives des écoles publiques alternatives au Québec héritées de l'éducation nouvelle

Une analyse de la documentation du RÉPAQ (2004, 2005, 2008, 2013), et ce, de la naissance du mouvement alternatif jusqu'à l'heure actuelle s'avère primordiale pour déchiffrer les liens possibles avec les idées fondamentales de quelques figures représentatives du mouvement de l'Éducation nouvelle.

Le rapprochement entre les Écoles publiques alternatives au Québec et le mouvement de l'Éducation nouvelle peut être mis en lumière d'abord par la référence explicite du RÉPAQ (2013) à des penseurs et des pédagogues représentants les différents courants de l'Éducation nouvelle et que le RÉPAQ a identifiés comme étant des inspirants du mouvement alternatif au Québec :

Les écoles publiques alternatives québécoises ont plongé, certes dans leurs expériences, mais ont aussi largement puisé dans les écrits des penseurs et pédagogues humanistes. Elles veulent donc rendre hommage aux Socrate, Rousseau, Pestalozzi, Reddie, Dewey, Ferrer, Faure, Montessori, Steiner, Neil, Freinet, Rogers et, au Québec, les Noël, Caouette, Paquette, Paré, Angers, Bouchard, qui ont façonné, chacun et chacune à leur façon, la pensée humaniste en éducation. (RÉPAQ, 2013, p.3)

Un second lien est établi en mettant en parallèle de part et d'autre les définitions proposées. Présentons d'abord la définition de l'Éducation nouvelle suivie de celle de l'école publique alternative. L'Éducation nouvelle a permis une meilleure compréhension de l'Enfance, de l'Enfant et de son développement et une exploration de ses besoins, de ses capacités et de ses intérêts. Cousinet (1968) a bien explicité cette nouvelle perception de l'enfant en disant :

L'Éducation nouvelle consiste vraiment en une attitude nouvelle vis-à-vis de l'enfant. Attitude faite de compréhension, d'amour, mais surtout une attitude de respect. [...] Attitude d'acceptation de l'enfance comme une période nécessaire dans le développement de l'homme. Indulgence, plus qu'indulgence, admission des erreurs de l'enfant, de ses faux pas, satisfaire ses besoins propres, même si la société doit attendre quelque peu pour que soient satisfaits les siens. (Cousinet, 1968, p. 22)

Quant à l'école publique alternative, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1985) propose la définition suivante en disant : « Une école publique innovatrice qui, en raison de son orientation et des moyens qu'elle met en œuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents de ceux des autres écoles publiques » (p. 1). Quant au RÉPAQ (2008), il définit l'école alternative comme suit :

Dans un esprit d'ouverture à l'innovation et en s'inspirant de plusieurs courants en éducation, l'école publique alternative a pour mission d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts. Une équipe éducative composée d'élèves, de parents, du personnel enseignant et non enseignant, l'accompagne, pour un développement global, dans la définition de son identité par le choix de ses propres objectifs d'apprentissage. (RÉPAQ, 2008, p.4)

Quant aux définitions de nature politique, l'Éducation nouvelle a attaqué également l'alimentation de l'individualisme, de l'égoïsme et s'est engagée dans un combat contre le conformisme et l'autoritarisme. Claparède, Ferrière et Dewey affirment, en termes presque identiques comme l'explique Avanzini (2003), que « Le rejet de l'autoritarisme et du didactisme figure au premier chef l'opportunité de soutenir l'avènement d'une société démocratique, la classe traditionnelle n'induisant ni personnalisation ni socialisation, dilution dans le groupe et individualisme égoïste. » (Avanzini, 2003, p. 55).

Dans le même sens, le RÉPAQ a insisté sur une démarche d'apprentissage personnelle tout en respectant les besoins individuels de chaque élève. Également, en consultant le site du RÉPAQ (2013), nous trouvons la définition suivante de l'École alternative :

Les écoles alternatives sont des écoles publiques intégrées aux commissions scolaires du Québec. Leur pédagogie est centrée sur une démarche d'apprentissage personnelle de l'élève, dont elles visent le développement global.
L'école alternative est un milieu éducatif dynamique, prônant une approche participative, communautaire et humaniste dans laquelle chaque intervenant (équipe de direction, enseignants, parents) joue un rôle actif dans l'épanouissement de l'élève. Tout en respectant les objectifs du programme de formation de l'école québécoise du MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), l'école alternative offre un cadre éducatif visant à s'adapter aux besoins individuels des élèves. (RÉPAQ, 2013)

Gutierrez, Besse & Prost (2012) évoquent les finalités politiques et sociales, et ce, en définissant le mouvement de l'Éducation nouvelle comme :

Un mouvement de révolte : révolte par rapport au caractère inéluctable de la guerre, révolte contre « la mécanisation toujours croissante de la vie », et surtout, révolte, contre des méthodes

éducatives coercitives qui ont induit les peuples à faire la guerre. Ceci se traduit par une tendance générale à rejeter tout ce qui est « institué ». (Gutierrez, Besse & Prost, 2012, p. 22)

Caouette (1992) a également proposé une définition de l'école alternative en élargissant sa portée éducative pour toucher au projet social et politique dans le contexte québécois en disant :

L'alternative ne se définit pas simplement comme une approche pédagogique différente, encore moins comme une variation sur le thème bien connu de l'enseignement magistral. Elle veut, au contraire, incarner une philosophie particulière de l'éducation en mettant l'accent sur une approche personnalisée. Intégrée dans une dynamique de socialisation, une telle approche se préoccupe surtout du cheminement de l'étudiant dans un contexte d'autoformation et d'autodéveloppement [...] se lancer dans l'innovation et dans l'alternative [...]. Être alternatif, cela veut dire surtout être cohérent par rapport à des valeurs, à des croyances, à des styles pédagogiques, à des styles de vie, à une conception de la société et à un projet de la société (Caouette, 1992, p. 170).

Des tendances communes sont constatées dans les définitions de l'Éducation nouvelle et des Écoles publiques alternatives au Québec qui se résument par : 1) l'importance accordée à l'enfant, au respect de ses besoins, de ses intérêts et de son rythme; 2) par une opposition au rôle de l'enseignant comme transmetteur de savoirs, voire une remise en question de son rôle; 3) par un refus des savoirs dogmatiques, des programmes et des manuels scolaires vieillissants, en insistant sur la nécessité de les dynamiser et 4) par un rejet des méthodes traditionnelles, des cours magistraux cédant la place à une interaction, à un travail en groupe, et ce, dans un esprit de coopération.

En somme, l'école publique alternative est une école publique qui s'inspire de plusieurs courants en Éducation nouvelle, qui préconise des moyens et des approches éducatives différentes des autres écoles publiques québécoises, des approches orientées vers l'enfant tout en respectant son rythme, ses capacités, ses intérêts et ses besoins. L'école alternative vise le développement global de l'enfant soutenu par une équipe formée du personnel enseignant et non enseignant et des parents.

Le troisième lien touche aux principes clés. Les idées de quelques figures représentatives de l'Éducation nouvelle, notamment celles de Rousseau, Ferrière, Freinet, Decroly, trouvent bien écho dans les principes clés affichés dans les maintes documentations du RÉPAQ.

La parenté des principes clés unissant le mouvement alternatif au Québec et le mouvement de L'Éducation nouvelle se manifestent dans les éléments ci-dessous :

- a. Diversité et unité : une diversité des courants est réunie dans une unité soit, l'Éducation nouvelle, et ils partagent un principe fondamental celui de partir de l'enfant et le rendre actif dans ses apprentissages « Au-delà de leur diversité, toutes les écoles nouvelles partagent un point commun, celui d'expérimenter une formation nouvelle de la jeunesse selon deux principes majeurs : placer l'enfant au centre de l'éducation et le rendre actif dans sa propre éducation. » (Duval, 2002, p. 85)

Ferrière a essayé de cadrer les idées de l'Éducation nouvelle en créant un programme minimal et un autre maximal de 30 points. Cependant, le manque de précision sur quelques points a laissé une grande place aux réinterprétations, aux malentendus et a entraîné un affaiblissement de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN). Au Québec, le RÉPAQ chapeaute 33 écoles publiques alternatives dont 29 sont des écoles primaires et 4 des écoles secondaires. Le Réseau des écoles publiques alternatives au Québec représente une unité qui accouche une diversité de pédagogies adoptées et de pratiques mises en œuvre au sein de chacune de ces écoles membres. En décryptant la documentation des écoles membres, nous avons examiné la pédagogie adoptée par chaque école, ses principes et ses pratiques prescrites et nous sommes parvenus à une classification, englobant toutes les écoles publiques alternatives au Québec faisant partie du RÉPAQ. Cette classification met en évidence le nombre d'écoles publiques alternatives pour chacune des neuf catégories : 10

Écoles alternatives; 7 écoles par projet; 5 écoles Freinet ; 3 écoles - Pédagogie ouverte; 2 Écoles - pédagogie ouverte et interactive; 1 école autoformation; 1 école - pédagogie humaniste; 1 école - programme traditionnel et approche novatrice; et autre : regroupant trois écoles faisant partie du RÉPAQ, sans toutefois trouver dans les documents de ces écoles et sur leur site aucune information divulguant leur « pédagogie alternative ».

- b. La méthode active dans l'apprentissage : cette idée est centrale dans l'Éducation nouvelle, celle d'une « méthode active [...] éveillant la curiosité de l'élève l'amèn [ant] à s'instruire par lui-même » (Rousseau 1762, p. 34) se reflète bien dans les principes du RÉPAQ. « Il [l'élève] doit en être le moteur du début à la fin. Les enseignants, parents et autres intervenants d'une école publique alternative ont le rôle de l'accompagner et de le soutenir » (RÉPAQ, 2013, p.14). À cet égard, Ferrière a insisté sur l'importance de rendre l'enfant actif dans ses apprentissages, de construire des savoirs en cherchant lui-même les réponses, et il a explicité ses idées dans un programme dont les points « 2. Un enseignement partant de l'expérience et enrichi par le travail manuel et 3. Un régime d'autonomie des écoliers. » (Gutierrez, 2006, p. 35). Pour Freinet, le tâtonnement expérimental est également à la base de tout apprentissage chez les jeunes comme chez les adolescents d'où l'importance de recommander la libre découverte par les enfants en les incitant à imaginer, à expérimenter, à comparer, à observer : « En tâtonnant, l'enfant cherche, sans cesse, consciemment ou non, la réponse essentielle et constructive aux problèmes complexes que lui pose la vie. Il ne tâtonne pas seulement pour connaître, mais pour réagir aux événements avec un maximum de succès » (Freinet, 1968, p.181).

La révolution copernicienne qui consiste selon Claparède à modeler le programme autour de l'enfant parce qu'« un être efficace ne peut être le satellite d'une logique qu'on a construite pour lui, en dehors de lui. Il lui faut, pour la faire sienne, en être lui-même le constructeur » (Hameline, 2000, p. 88);

- c. Un laboratoire de recherche : Parmi les trente points qui résument la vision de Ferrière de l'école nouvelle, nous accentuons celui qui considère l'école nouvelle comme un laboratoire de pédagogie pratique. Un élément fondamental que le RÉPAQ a également affiché en 2004 en disant : « Un lieu de recherche et de développement : l'école alternative est un laboratoire de création et d'initiative. Elle est un lieu de recherche et de développement qui se vit dans un environnement de coopération et de partage plutôt que de compétition » (RÉPQ, 2004-2005, p.2);
- d. Le rôle de l'enseignant : Ce rôle qui est remis en question par plusieurs figures représentatives du mouvement de l'Éducation nouvelle, dont Rousseau et Freinet. D'après Rousseau, le rôle de l'éducateur consiste à créer les conditions favorables à l'apprentissage de l'enfant et à l'aider à écarter les obstacles, permettant de la sorte son développement : « En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre; il sera premièrement homme » (Rousseau, 1766, p. 42). Quant à Freinet, il affirme que l'enseignant n'est pas le détenant d'une autorité absolue : « le maitre ne fait plus cours, ce cours-là n'a plus cours, il apprend à apprendre; les structures valent pour le maitre, il imprègne, et au moment opportun, il instruit. » (Lahimi, 1997, p. 132). Le rôle de l'enseignant dans les écoles publiques alternatives est défini comme suit :

Il accepte d'être en formation continue [...]. Il agit comme un guide auprès des enfants. Il se soucie du développement intégral de chacun d'eux en leur assurant une attention particulière. Il favorise l'implication et le dépassement de chacun d'eux en créant un environnement stimulant et sécurisant. Il suscite la coopération et l'autonomie des enfants (RÉPAQ, 2004-2005)

- e. Classe multiâges : Decroly (1908) considère l'école comme une petite société mixte où les enfants de 4 à 18 ans sont amenés à assumer des responsabilités individuelles et collectives dans l'école; ils doivent juger, critiquer, prendre l'initiative et participer aux prises de décisions : « La rotation régulière des charges qui évite toute prise de pouvoir et permet

l'implication de tous à toutes les responsabilités, a la même source d'inspiration et puise aux mêmes principes de liberté, d'égalité et de... fraternité » (Dufays, 2015, p.108). Ce principe rime avec la vision du RÉPAQ qui avantage la formation des groupes multiâges afin de respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève et de diminuer la compétition entre les élèves. « Nous considérons le regroupement d'élèves d'âges multiples plus proche de la vie sociale réelle, et ainsi un facteur déterminant d'apprentissage pour l'élève; nous le privilégions dans chacune des classes d'une école publique alternative et dans les différents projets vécus collectivement dans l'école. » (RÉPAQ, 2013, p.24);

- f. La collaboration entre les intervenants : Decroly (1904) accorde une grande place aux parents en insistant sur la nécessité, voire l'obligation que l'école et les parents travaillent ensemble. « Dans notre vie sociale actuelle, le rôle de l'école augmente en raison même de ce que le rôle des parents est devenu plus difficile et que l'adaptation à la vie est devenue plus compliquée. » (Dubreucq, 1993, p. 251). Ferrière insiste dans ses principes à la collaboration entre les intervenants du milieu scolaire afin qu'enseignants et élèves puissent comprendre la valeur de la diversité des caractères et profiter de cette richesse dans les apprentissages. Or, cette collaboration souvent utilisée comme synonyme à la coopération occupe une grande place dans la documentation du RÉPAQ, notamment dans le fonctionnement et les principes clés affichés;
- g. L'autoorganisation : Selon Freinet, chaque élève doit préparer au début de chaque semaine son plan de travail qui sera modifié par l'enseignant si ce dernier juge que certains points ont été négligés par l'élève. Également, le RÉPAQ souligne que « les élèves sont invités à planifier leur horaire au début de chaque journée ou au début de chaque semaine » (RÉPAQ, 2005, p. 3). L'horaire, fixé par l'élève, lui permet de déterminer comment il arrivera à atteindre les buts fixés de chaque semaine;
- h. L'autogestion : Freinet a défendu l'autogestion des élèves de leur école, et ce, par le biais des coopératives scolaires où les élèves « prennent en main [...] l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école » (Le Gal, 2012, p. 2); les affirmations du RÉPAQ vont dans le même sens :

Le processus de prise de parole et d'écoute entre les élèves est une source d'apprentissage à la base de la vie démocratique, parce que l'élève développe ainsi sa capacité à prendre des décisions, à les justifier et à en assumer la responsabilité, dans le respect de soi et de l'autre; parce que l'élève doit apprendre à participer au débat citoyen de sa classe et de son école, en toute démocratie, pour construire le bien commun. C'est ainsi que la communauté se concrétise; parce que la participation active des élèves dans leur milieu favorise l'autodétermination, la persévérance et la motivation scolaire » (RÉPAQ, 2013, p.44)

- i. Le fait d'être vieux et minoritaires: Les courants de l'Éducation nouvelle existent, ils sont minoritaires, même au XIX^e siècle et ils « ont toujours l'impression de devoir affronter une majorité hostile. » (Houssaye, 1999, p. 1). En lien avec les limites de visibilité de ces écoles, nous accentuons ce que Gutierrez (2006) a développé dans son article intitulé *Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles* où il a constaté le manque de transparence des pratiques éducatives et pédagogiques des écoles dites nouvelles, ou même la réinterprétation de quelques principes communs présentés dans le programme maximum et minimum de Ferrière. Cependant, cette réinterprétation a ouvert la porte à des compromis et à des exceptions. Si nous examinons la situation des écoles publiques alternatives au Québec, elles sont minoritaires dans le système scolaire québécois. Or, une lecture attentive des pratiques prescrites telles que décrites par le RÉPAQ fait ressortir les principes fondateurs qui semblent unir toutes les écoles membres, notamment les principes de collaboration, de coéducation et de cogestion sans détailler ses propos laissant de la sorte une très grande marge de réinterprétation aux écoles membres.

- j. Une alternative scolaire et sociale : La pédagogie de Freinet affiche sa vision de réforme scolaire et sociale. Il considère qu'en partant des capacités des enfants à organiser leur travail, à assumer des responsabilités dans la vie et à l'école, à s'exprimer et à prendre des décisions. Ainsi, en offrant aux enfants les conditions appropriées à leur apprentissage, en respectant le rythme de chacun et en leur permettant d'être des membres actifs dans la société que les éducateurs de l'Éducation nouvelle et ceux de l'École Moderne peuvent contribuer à la réalisation de la liberté et de la société démocratique. Le RÉPAQ (2013) adopte cette idée en considérant que l'école alternative contribue à l'amélioration de l'école et de la société.

L'école publique alternative considère que l'élève évolue dans une société en constante transformation et qu'elle se doit d'être à l'affût des innovations sociétales, afin de l'outiller adéquatement pour qu'il contribue activement à la construction de la société en tant que citoyen autonome, critique et responsable; parce que, de la même manière qu'elle est porteuse d'alternatives sociales, environnementales et communautaires, l'école publique alternative est un milieu de vie créatif visant sans cesse à porter plus loin sa vision humaniste de l'éducation. (RÉPAQ, 2013, p.32)

Les spécificités des écoles publiques alternatives au Québec

Les spécificités des écoles publiques alternatives québécoises par rapport à l'Éducation nouvelle peuvent se résumer dans les éléments suivants :

- a. La coéducation : Éduquer ensemble les garçons et les filles. La coéducation des sexes est un des principes fondamentaux chez Ferrière qui désignait : « La coéducation des sexes, pratiquée dans les internats et jusqu'à la fin des études, a donné, dans tous les cas où elle a pu être appliquée dans des conditions matérielles et spirituelles favorables, des résultats moraux et intellectuels incomparables, tant pour les garçons que pour les filles » (Raymond, 2003, p. 66).

Cependant, la coéducation telle que définie par le RÉPAQ dépasse la définition que propose Ferrière. Pour le RÉPAQ, la coéducation a une signification différente très large et qui se définit dans les publications du RÉPAQ comme suit : « Nous considérons que les parents sont des coéducateurs. Ils font partie intégrante de l'équipe éducative d'une école publique alternative; ils ont un rôle actif au sein du quotidien de l'école, dans l'éducation des élèves et dans la réflexion » (RÉPAQ, 2013, p.22). Une place centrale est accordée aux parents au sein des écoles publiques alternatives pour les raisons suivantes :

Parce que l'école est un projet communautaire qui vise le bien commun: parents, enfants et équipe-école sont des coéducateurs [...]; parce que les ressources des parents enrichissent l'intelligence et la conscience collective de la communauté en évolution; parce que la présence des parents à l'école durant les heures de classe constitue une ressource éducative qui soutient les élèves dans leurs apprentissages et leurs projets;[...] les parents, dans un esprit communautaire, contribuent à l'apprentissage de tous les élèves de l'école; (RÉPAQ, 2013, p.22)

- b. La cogestion : La collaboration parent-école s'élargit non seulement pour faire des parents des partenaires et des coéducateurs, mais également des cogestionnaires. Le RÉPAQ a expliqué cette cogestion en 2013 en ces mots : « Nous considérons qu'en tant que cogestionnaires, les parents, l'équipe-école et les enfants partagent la responsabilité d'une gestion centrée sur l'élève, transparente, flexible et ouverte aux réalités et changements du milieu » (RÉPAQ, 2013, p. 48).
- c. L'évaluation : Au cœur des écoles publiques alternatives, nous assistons à deux sortes d'évaluation afin « d'évaluer les dimensions de l'élève : l'évaluation formative, continue et qualitative, faite principalement par l'élève, mais également par l'enseignant, et par les pairs et les parents de l'élève. Il y a également l'évaluation par étape, faite par l'enseignant »

(RÉPAQ, 2004-2005, p.4). Cependant, en 2013, le RÉPAQ considérait l'évaluation comme étant « un processus global visant à soutenir l'apprentissage; un processus qui implique l'élève, les pairs, les enseignants, les parents et les autres intervenants d'une école publique alternative ». Soulignons que l'école publique alternative privilégie une évaluation qualitative, non chiffrée pour que « l'enfant prenne conscience de ses propres progrès, en refusant la comparaison au groupe; que l'école publique alternative communique la progression des élèves de façon qualitative plutôt que quantitative » (RÉPAQ, 2013, p.19).

CONCLUSION

En conclusion, cette présentation a cherché à mettre en évidence les écoles publiques alternatives au Québec. Elle nous a permis de comprendre le contexte sociopolitique de leur naissance et son impact sur la société et sur le système éducatif québécois, le refus de la dominance des valeurs cléricales, la critique d'un système éducatif traditionnel et uniforme et la recherche d'une satisfaction d'un besoin de changer les pratiques d'enseignement et la façon de voir l'élève. Et, finalement et non exclusivement, de mettre au clair les échos des idées novatrices menées par le vent de l'Éducation nouvelle en Europe qui ont également contribué à la naissance et à l'évolution des écoles publiques alternatives au Québec.

Soulignons que le RÉPAQ a toujours annoncé que les écoles publiques alternatives se nourrissent des idées et des principes de courants novateurs en éducation sans jamais faire référence explicite à aucun courant ou penseur. Cependant, le Réseau a dévoilé uniquement dans la dernière publication, celle de 2013, dès la première page les noms de plusieurs pédagogues et penseurs (Rousseau, Ferrière, Dewey, Decroly, Freinet, etc.) qui ont inspiré les écoles publiques alternatives québécoises. En résumé, les écoles publiques alternatives au Québec ont hérité certains éléments de l'Éducation nouvelle dont : la diversité et l'unité, la méthode active dans l'apprentissage, les classes multiâges, la modification du rôle de l'enseignant et celui de l'élève, la collaboration entre les intervenants, l'autoorganisation, l'autogestion, en proposant une alternative scolaire et dans certaines mesures sociales et en étant vieux et minoritaires. Alors que la spécificité des écoles publiques alternatives au Québec réside dans trois éléments soient la coéducation, la cogestion et la coévaluation. Cependant, il est regrettable que, depuis plus d'une quarantaine d'années, les écoles publiques alternatives existent et qu'elles soient restées minoritaires dans le système éducatif québécois et, encore plus, peu de recherches scientifiques visent ce type d'écoles, leur fonctionnement, leur organisation et leurs pratiques.

RÉFÉRENCES

- Angenot, P. (1985). *Le mouvement des écoles alternatives du Québec : question de recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières. Monographies des sciences de l'éducation, IV (2).
- Avanzini, G. (2003). Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation nouvelle. *Revue française de pédagogie*, p. 53-59.
- Caouette, C. (1992). *Si on parlait d'éducation, Pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (1970). *L'activité éducative*. Québec : Gouvernement de Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2008-2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cousinet, R. (1968). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé.

- Dubreucq, F.(1993). Grands pédagogues : Jean-Ovide Decroly. *Perspectives*, XXIII (1-2, mars-juin), p.251-276.
- Dufays, J.-M. (2015). Les pédagogies Decroly et Freinet. *Cahiers Bruxellois –Brusselse Cahiers* (1), p. 107-111.
- Duval, N. (2002). L'Éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. *Histoire, économie et société*, 21^e année, (1), 71-86.
- Groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (G.O.É.L.A.N.D.) (1992). *Les écoles alternatives : aujourd'hui pour demain*. Mémoire adressé au ministre de l'Éducation, Monsieur Michel Pagé. Québec
- Groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (G.O.É.L.A.N.D.) (1992). *Les écoles alternatives, aujourd'hui pour demain*. Québec : Association des écoles alternatives au Québec.
- Gosselin, G. (1994). Réseau de discours pédagogiques innovateurs : de Rousseau aux écoles alternatives du Québec. Mémoire en éducation. Montréal : Université du Québec.
- Gutierrez, L. (2006). Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 39 (4), 31-45.
- Gutierrez, L, Besse, L. & Prost, A. (2012). *Réformer l'école : l'apport de l'Éducation nouvelle (1930 - 1970)*. Paris : Presses universitaires de Grenoble.
- Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (1999). *L'Éducation nouvelle : Utopies d'hier, innovations d'aujourd'hui?* Cité des Sciences et de l'Industrie. Document récupéré de www.desette.free.fr/pmevtxt/doc/17housst.doc.
- Lahimi, A. (1997). *Freinet et l'école moderne*. Paris : Éditions Ivan Davy.
- Le Gal, J. (2012). *La participation démocratique des enfants dans les institutions éducatives*. Document récupéré de http://www.questionsdeclasses.org/IMG/pdf/la_participation_democratique_des_enfants.pdf.
- Pallascio, R. & Beaudry, N. (dir.) (2000) *L'école alternative et la réforme en éducation : Continuité ou changement?* Québec : Presses de l'université de Québec
- Paquette, C (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Tome I l'approche. Québec : Québec Amérique.
- Paquette, C (2005). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Tome I l'approche. Québec : Québec Amérique.
- Paré, A. (1977). *Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte*. Québec : Édition NHP.
- Picard, J. (1997). *Les représentations sociales partagées par des parents d'une école alternative en regard de l'apprentissage, de l'enseignement et de la participation*. Mémoire présenté à la faculté d'éducation en vue d'obtenir le grade de maîtrise es arts (M.A.) en sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke.
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants ayant choisi de pratiquer dans une école*. Mémoire présenté à la faculté d'éducation en vue d'obtenir le grade de maîtrise es arts (M.A.) sciences de l'éducation. Université de Montréal.

- Rapport Parent (1965). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (tome II). Québec : Gouvernement de Québec.
- Rapport Parent (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : L'administration de l'enseignement* (Tome III). Québec : Gouvernement de Québec.
- Raymond, A. (2003). *La coéducation dans l'Éducation nouvelle Clio, Histoire, femmes et sociétés*. Document récupéré de <http://clio.revues.org/611:DOI:10.4000/clio611>.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) (2005). *Qu'est-ce qu'une école alternative au Québec?* Document récupéré de http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/Qu_est_ce_qu'une_école_alternative_au_Québec_en_2004-2005_.pdf.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) (2008). *Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*. Document récupéré de www.repaq.qc.ca.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) (2013). *L'école publique alternative québécoise ses conditions pour naître et se développer*. Document récupéré de <http://repag.org/bibliotheque/documents-de-reflexion>.
- Sirois, M-J (1997). *L'École alternative québécoise et la contre-culture : Examen d'un apparentement possible de leurs discours respectifs par une analyse conceptuelle de type rhétorique*. Mémoire présenté à la faculté d'éducation en vue d'obtenir le grade de maîtrise es arts (M.A.) sciences de l'éducation. Université de Québec À Trois Rivières : Québec.