

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



La pédagogie progressiste à l'université : l'expérience de la Maîtresse d'école

"Schoolmarm": an experience in radical education

La experiencia de La Maestra de Escuela

R. Cadotte, M. Desjardins, L. Forest, R. Gendron and C. Noël

Number 2 (42), Fall 1979

Éducation populaire, culture et pouvoir

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034858ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034858ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cadotte, R., Desjardins, M., Forest, L., Gendron, R. & Noël, C. (1979). La pédagogie progressiste à l'université : l'expérience de la Maîtresse d'école. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (2), 95–106. <https://doi.org/10.7202/1034858ar>

Article abstract

"Schoolmarm" is a group of educators which seeks to develop a radical alternative to teacher training at the university level in Québec. Their objective is to relate school education to the daily reality of workers, who constitute the majority of the population.

In 1978-79, "Schoolmarm", in collaboration with a class of teachers-in-training produced a teaching manual for traditional subjects (French, math, etc...) but based on the experiences of asbestos miners in a nearby mining town.

This article explains the objectives of "Schoolmarm" as well as the steps involved in the preparation of the manual: discussions with the workers, their union, visits to the mine, etc... Reaction by teachers in the mining town are also reported.

La pédagogie progressiste à à l'université : l'expérience de la Maîtresse d'école

R. Cadotte, M. Desjardins, L. Forest, R. Gendron, C. Noël

Pour que cesse cette exploitation quotidienne à laquelle on ne réagit parfois plus (on s'habitue à tout...), il faut que les enfants puissent se préparer à changer la situation; il faut qu'ils s'initient à la collaboration entre travailleurs, qu'ils apprennent à transformer l'inacceptable.

(Introduction *Cahier de pédagogie progressiste* : "Ce matin, à l'école, on parlera des mineurs", février 1979)

Depuis 4 ans, se développe à l'Université de Montréal, une "pédagogie progressiste" dont l'objectif premier est de relier l'école au milieu des travailleurs. Les protagonistes de cette pédagogie sont réunis en un groupe bien connu dans leur milieu sous le nom de "La maîtresse d'école". Nous leur avons demandé d'illustrer, dans ce numéro, une de leurs expériences qui tend à lier le travail à l'Université au travail en milieu ouvrier.

Au Québec, la formation des futurs enseignants se fait à l'université. Le cours est de trois ans au terme duquel l'étudiant obtient un baccalauréat. Notre travail se situe auprès d'étudiants qui se préparent plus spécifiquement à l'enseignement préscolaire et primaire. L'expérience que nous relatons ici s'est déroulée à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section préscolaire-primaire.

Dans cette Section, il existe une structure qui permet aux finissants de faire la presque totalité de leur programme de 3^{ième} année sous forme d'un "projet", soit seul, soit en équipe, sous la supervision d'un professeur. C'est également dans cette Section que notre groupe de travail, *La maîtresse d'école*, s'est constitué il y a 4 ans et s'y développe depuis.

L'année dernière, 32 finissants sur 75 s'inscrivaient dans le projet de Pédagogie Progressiste avec les professeurs du groupe de La Maîtresse d'école. Notre but commun : lier l'école à la réalité quotidienne de la majorité, les travailleurs.

Une école pour changer la société?

En mai dernier, Monsieur Jacques-Yvan Morin, ministre de l'éducation, déclarait : "L'école n'atteindra sa pleine signification que si elle rejoint le milieu; que si elle établit un lien pédagogique avec les parents. Elle est en fait la grande égalisatrice des écarts entre les différentes couches sociales." Que l'école doive atteindre le milieu et établir un lien avec les parents, nous en sommes conscients. Mais, justement, si nous étudions l'institution, les programmes et les manuels scolaires, nous sommes bien forcés de constater que le lien est à peu près inexistant entre ce qui y est présenté et la réalité quotidienne des classes laborieuses. De fait cette déclaration de ministre n'est que belle rhétorique, destinée à camoufler le fonctionnement réel de l'école.

Il faut bien voir que les intérêts de la minorité qui domine dans l'école sont aussi les intérêts de la minorité qui domine toute la société québécoise. Tous les changements dans l'école qui donnent la parole à ceux qui ne l'ont pas, qui permettent aux enfants de travailleurs d'apprendre parce que leur réalité est présente dans l'école et qui leur donnent les moyens de s'organiser sont essentiels. Ce n'est cependant pas seulement par des luttes dans l'école que l'on modifiera l'organisation actuelle du travail, organisation où une minorité exploite la majorité. Pour modifier la situation des travailleurs, il faut que les luttes dans l'école soient liées aux luttes de tous les travailleurs pour supprimer les rapports d'exploitation engendrés par la société capitaliste.

C'est ce que nous disions à nos étudiants mais, concrètement, comment lier le travail à l'université au travail dans le milieu des ouvriers? Et les étudiants nous demandaient : comment lier notre travail à l'école à la vie des travailleurs? Avant l'automne 1978, nous avons apporté certains éléments de réponses : lectures, cours et discussions visant à mieux faire connaître ce que sont les conditions de travail des ouvriers; ce que signifie l'exploitation des travailleurs, la sélection à l'école, la normalisation des notes, les tests, etc. Mais, pour nos étudiants, comme pour nous, issus pour la plupart de la petite bourgeoisie, cette étude demeurait trop intellectuelle; la vie des ouvriers n'était pas vraiment sentie. La visite de quartiers populaires montréalais, visite guidée par le Comité logement St-Louis (groupe de militants en quartier populaire à Montréal) avait été plus efficace parce qu'on avait vu, concrètement, ce dont il était question. Mais elle ne nous avait pas encore permis d'être près des gens ni de voir tout à fait comment on pouvait utiliser ces renseignements avec des enfants du préscolaire et du primaire.

Il nous fallait donc intensifier notre implication dans le milieu des travailleurs, les connaître de plus près et construire un outil de travail pour les enseignants du primaire. C'est ce qui allait constituer le projet d'un premier cahier de pédagogie progressiste.

La pédagogie progressiste à l'université

Comment réaliser un tel objectif à l'université? La structure des projets à notre section offre un terrain tout particulièrement favorable. Cela ne suffit pas cependant. Il faut quelques conditions pédagogiques assez radicalement différentes des pratiques universitaires usuelles pour vraiment impliquer les étudiants dans une entreprise concrète de changement social. Il ne s'agit plus pour nous de donner des "cours de marxisme". Nous voulons l'appliquer avec les étudiants pour comprendre et modifier la réalité.

Nos recherches pour développer une pédagogie universitaire orientée vers le socialisme ne se sont pas déroulées sans de vives réactions de la part des autorités. Il ne faudrait pas croire, à la lecture du compte rendu de l'expérience qui va suivre, que le socialisme se porte bien au Québec et à l'Université de Montréal. Au contraire, l'implication des étudiants dans un changement social et nos moyens pédagogiques pour y arriver sont systématiquement réprimés.

S'étant rapidement inscrit dans le débat éducatif du Québec à la suite du document "Ecole et lutte des classes au Québec" publié par la CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec) et ayant publié lui-même

quelques recherches , le groupe de La Maîtresse d'école a été l'objet d'une sévère répression de la part des autorités universitaires à la fin de l'année scolaire 1976-77. Incapables de prendre le groupe en défaut sur l'une ou l'autre de ses analyses ou pratiques universitaires, les autorités se contenteront d'éliminer carrément le groupe par une série de mesures discriminatoires et répressives.

C'est grâce à une résistance farouche, appuyé principalement par les étudiants de la Section Préscolaire-Primaire et par le milieu enseignant, que l'équipe s'est maintenue à l'université.

Un an et demi plus tard, en septembre 1978, le climat semble favorable. Le voeu des 32 finissants inscrits en pédagogie progressiste est clair : connaître et pratiquer la pédagogie progressiste! Ils ne veulent pas que leurs dures journées de grève des années précédentes ne servent à rien. C'est dans ce contexte que fut construit le cahier pédagogique à Thetford Mines.

Nous savions tous dès lors que la pédagogie progressiste dérange l'université. Nous avons pu vérifier que lorsque les intérêts personnels des groupes qui contrôlent l'université et la société sont menacés, les principes de liberté de parole et de justice en prennent pour leur compte, comme si ces principes inscrits dans la pierre du portail de l'université n'étaient que décoration de façade. Il nous fallait agir par nos propres moyens.

* * * * *

LE PROJET DE CAHIER PÉDAGOGIQUE

1 : UN PROJET POUR CONNAÎTRE ET TRANSFORMER LE MILIEU

Partant de nos besoins et objectifs de formateurs d'enseignants, nous avons voulu réaliser une visite approfondie d'un milieu de travail. Mais pour des futures enseignantes, l'intérêt d'un tel projet est lié à l'apprentissage de leur métier. C'est pourquoi nous leur avons proposé de concevoir un cahier pédagogique qui servirait éventuellement aux enseignants de la région visitée.

Nous voudrions cependant noter au préalable que ce projet ne constitue que l'équivalent de 2 mois de travail sur les huit de l'année scolaire. Pour le reste de l'année, les étudiants inscrits en pédagogie progressiste partagent leur temps entre un projet en plus petites équipes, un travail en comités, et une journée de rencontre hebdomadaire en grand groupe. Le travail en comité sert à répondre à des besoins collectifs du grand groupe : documentation, activités récréatives, organisation de conférences, etc. Ces rencontres hebdomadaires servent à traiter d'une multitude de sujets : enseignement du français, des mathématiques, économie politique, philosophie, etc.

L'HISTOIRE DU PROJET

1ère étape : la proposition des animateurs

Dès le premier jour de la rentrée, les animateurs présentent aux étudiants un projet collectif passablement élaboré et facilement matérialisable dans les jours qui suivent. Projet d'envergure cependant puisqu'il s'agit de réaliser ensemble un cahier pédagogique destiné aux enseignants d'une région minière : Thetford Mines. La proposition comprend l'étude du travail dans les mines, la production de l'amiante, les conditions de travail et de santé des mineurs, les compagnies, la vie quotidienne à Thetford, etc. Les premiers contacts avec les propriétaires de la mine et les syndicats locaux (enseignants et mineurs) sont déjà faits. Le voyage à Thetford Mines est possible. On envisage même les lectures à faire, la visite d'un mineur retraité à l'université, le logement des étudiants dans les familles de mineurs, la visite d'une mine, le type d'activités pédagogiques qu'on pourrait construire, la critique du cahier par des enseignants de la région, l'édition finale du cahier. En somme, on rêve... pas tout à fait...

Critique

Il vaudrait certainement mieux que le projet naisse du groupe. Pour que cela soit réalisable, il faudrait pouvoir organiser un certain nombre de rencontres à la fin de l'année scolaire précédente ce qui semble peu réalisable, les étudiants étant à ce moment pris par d'autres tâches. Par ailleurs, il est important que les superviseurs aient pu effectuer une certaine préparation durant l'été : vérifier l'ouverture du milieu, recenser une partie de la documentation, etc. Dans de telles conditions, il faut rester attentifs au pouls du groupe : proposer mais ne pas imposer.

LA THÉORIE ¹

L'instrument de notre pédagogie alternative est le projet. Celui-ci a dans notre vocabulaire un contenu précis. Voici la définition que nous en donnons.

LE PROJET EST UNE TÂCHE

- DÉFINIE ET RÉALISÉE EN GROUPE
- IMPLIQUANT UNE ADHÉSION ET UNE MOBILISATION DE CELUI-CI
- PARCE QU'IL RÉSULTE D'UNE VOLONTÉ COLLECTIVE BASÉE SUR DES DÉSIRS
- ABOUTISSANT À UN RÉSULTAT CONCRET, MATÉRIALISABLE ET COMMUNICABLE
- PRÉSENTANT UNE UTILITÉ PAR RAPPORT À L'EXTÉRIEUR

Reprenons les différents éléments constitutifs du projet à chaque étape de son déroulement :

Le projet correspond à une tâche

Il faut donc qu'il y ait quelque chose à faire et qui soit mené jusqu'à son terme. On ne parle donc pas de projet s'il s'agit seulement d'une intention, d'un souhait, voire d'un rêve.

1. Le texte en italique est tiré d'un document intitulé *La pédagogie du projet : une pédagogie de la libération*, diffusé par le groupe belge "La Grain". Depuis que nous avons pris connaissance de ce texte, au printemps dernier, notre groupe de travail entretient d'abondantes relations avec "Le Grain". En juin dernier, quatre membres de ce groupe sont venus nous rencontrer au Québec.

2e étape : prise en charge du projet par le groupe

Le projet suscite de l'enthousiasme et de multiples discussions ou objections : seront-nous capables de produire un cahier pédagogique de qualité satisfaisante ? Nous n'avons jamais enseigné. Comment des étudiants d'université peuvent-ils se mêler de la vie des travailleurs qu'ils ne connaissent même pas ? Qu'aurons-nous à dire aux mineurs lors de la visite dans les familles ? Cela est-il réalisable en un mois ?

A mesure que les questions sont posées, le projet se précise. Toutes les critiques quelles qu'elles soient sont entendues et discutées par le groupe. On évite minutieusement de fuir les débats car c'est là que le groupe s'approprie peu à peu le projet. Les risques et les contraintes du projet sont évalués. On ne voit pas encore tout à fait clair mais le projet présente suffisamment d'intérêt pour qu'on désire l'entreprendre. Le vote est pris : le groupe est unanime. Un comité d'organisation est mis sur pied.

Il faut souligner ici que le projet pouvait être modifié, amendé et même rejeté par la majorité des membres du groupe. La possibilité d'un rejet existait réellement et il est important qu'il en soit ainsi, car c'est par le libre consentement du groupe qui assume pleinement un tel projet qu'on s'assure par la suite une mobilisation suffisante des énergies pour le mener à terme. Si le projet fut accepté dans son ensemble c'est parce qu'il rejoignait les désirs des étudiants.

3e étape : préparation de la visite à Thetford

L'objectif d'un cahier pédagogique ayant été fixé, il est clair pour tout le monde qu'une connaissance concrète du milieu s'impose. Pas nécessaire d'argumenter longtemps. Il faut se documenter, lire des tableaux, interpréter des données techniques et statistiques, acquérir quelques connaissances médi-

Le projet est défini et réalisé en groupe

Réaliser seul un théâtre de marionnettes pour enfant est une tâche qui ne correspond pas à la définition que nous donnons du projet. Par contre, réaliser ensemble un cahier pédagogique y correspond.

Le projet implique une adhésion et une mobilisation du groupe

La tâche que le groupe veut mener à bien ne peut lui être imposée de l'extérieur (par l'animateur, l'enseignant, par exemple). Ceci ne veut pas dire que l'animateur ou l'enseignant ne doit pas suggérer des choses. Mais dans ce cas, il faut que la proposition soit discutée par le groupe (la classe) et finalement voulue et portée par la grande majorité de ses membres.

Le projet se marque par une volonté collective

Pour que cette volonté collective s'exprime il faut certaines conditions, entre autres, que la proposition apparaisse comme une réponse aux désirs fondamentaux des membres du groupe.

Même si par démagogie, on peut donner l'illusion qu'un projet est conforme à la volonté collective d'un groupe alors qu'il ne l'est pas en réalité, ce projet ne sera cependant jamais assumé par ce groupe. Tout au plus sera-t-il accepté passivement ou toléré.

cales (recherches sur l'amiantose). Le comité est chargé de fouiller les bibliothèques, les syndicats et les librairies pour réunir une trentaine de documents. Chaque étudiant fait le compte rendu de sa lecture au fur et à mesure que les thèmes de discussion se présentent à l'ordre du jour. Pour l'amiantose, par exemple, (maladie des mineurs de l'amiante) quelqu'un rapporte les conditions actuelles d'empoussièrement des moulins de Thetford, un autre a lu sur les mesures d'épuration de l'air dans les usines d'Allemagne. Il explique les unités de mesure utilisées pour calculer le taux de poussières dans l'air. D'autres résument les recherches des experts médicaux. A mesure que les données factuelles s'accumulent, les discussions s'animent : comment se fait-il que les compagnies tolèrent une telle situation? Et les gouvernements? Les syndicats exagèrent! Des débats de fond s'amorcent. Les avis sont partagés, plusieurs tendances s'expriment. Nous sommes déjà loin des débats intellectualisants. L'enjeu n'est pas de se distinguer personnellement pour briller, mais il s'agit de comprendre une réalité dans toute sa complexité en vue de mener une action pédagogique qu'on devra assumer collectivement.

Entre-temps, le comité d'organisation prépare la venue d'un mineur retraité de Thetford, lui-même atteint d'amiantose. Durant quelques heures, M. Georges Dionne raconte la vie des mines et l'évolution du syndicat depuis les années 40. On s'aperçoit que les livres sont souvent un pâle écho de la réalité. Tous écoutent un récit palpitant et prenant, et lorsqu'il s'étouffe en parlant, à cause de ses poumons atteints, il y en a dix pour aller chercher un verre d'eau : l'amiantose n'est plus un concept.

Avant le jour du départ pour Thetford, quelques rencontres ont lieu pour préciser les objectifs pédagogiques de chacun et l'on commence à prévoir les sujets d'activités pédagogiques destinées au cahier. On prépare de plus près la visite : par exemple, quelles questions poser aux mineurs, comment leur présenter notre objectif, acceptent-ils qu'on parle d'eux à l'école? etc.

Critique

Ce projet ne prend pas uniquement appui sur la culture d'origine des étudiants, bien au contraire. Il leur fera plutôt découvrir un nouvel univers. Par contre, il permet d'accroître un savoir en rapport utile direct avec leur vie quotidienne d'enseignants; il permet également d'augmenter leur pouvoir de transformer l'école dans le sens du projet politique que nous poursuivons.

Critères d'un projet conforme à notre problématique

On retient un projet :

- s'il prend appui sur la culture populaire, sur la culture d'origine des membres du groupe et s'il permet à plus long terme d'accroître un savoir en rapport utile direct avec la vie quotidienne des intéressés;
- s'il développe les deux attitudes fondamentales que nous voulons stimuler : confiance en soi et capacité de décision collective;
- s'il accroît le pouvoir du groupe dans le contexte institutionnel qui est le sien lui permettant d'abord de s'autodéfendre dans ce contexte et ensuite de le transformer dans le sens du projet politique que nous poursuivons.



11

LA POUSSIÈRE

Après avoir observé la poussière dans un rayon de soleil, les enfants expérimentent et discutent afin de trouver des réponses à leurs questions. Par l'utilisation du microscope et l'étude méthodologique de ce qu'ils voient, ils deviennent conscients que nous ne respirons pas de l'air pur.

Les enfants vont faire un dessin individuel pour apprendre à développer les habiletés à énoncer, vérifier et corriger des hypothèses ce qui préparera à l'élaboration d'un dessin collectif.

NIVEAU : 2^e cycle.

MATÉRIEL : (voir chaque expérimentation).

Objectif pédagogique :
Méthode scientifique et expérimentation du microscope.

Méthodologie :
Les enfants et l'enseignante se posent des questions, chacune est traitée selon le processus scientifique : discussion, question, recherche, réponse, vérification, formulation d'hypothèses, vérification des hypothèses par l'expérimentation et retour sur l'activité.

Mise en situation :
Dans une tente, suivant la couleur vire par l'entrée du soleil, dans la classe, nous voyons des particules qui flottent et qui dansent. Ce sont des poussières (discussion).

Question 1 :
Sont-elles toutes pareilles?
L'enseignante fait observer aux enfants la situation ci-dessus et les incite à donner une première description grossière des poussières selon leur forme et leur mouvement.

Réponse : Non, elles ne sont pas toutes pareilles.

Question 2 :
Pourquoi sont-elles visibles?
Expérimentation : il faut créer un endroit de grande luminosité pour que les poussières soient visibles, un endroit qui transpire, l'obscurité. Les enfants, par équipes de travail de 3 à 4, expérimentent chacune une source lumineuse (lampe de poche, chandelle, production d'air de l'aspirateur, lampe avec abat-jour, projection de film, etc.). Ensuite, chaque équipe fait rapport de son expérience à la classe.

Réponse : Elles sont visibles lorsqu'il y a un contraste entre les deux éclairages dont l'un est une source intense de lumière.

Question 3 :
Est-ce qu'il y en a partout?
Expérimentation : 1) A l'aide d'un grand carton, un enfant provoque un déplacement d'air de l'extérieur du carton lumineux vers l'intérieur. Si pendant la discussion l'exercice ne semble pas évident aux enfants, passer au suivant.



4e étape : la visite

Thetford Mines est à environ trois heures de route de Montréal. Passons sous silence le voyage qui reste bourré de souvenirs personnels et d'échanges de groupe. Dès l'arrivée, nous sommes pris en charge par les représentants de la mine Lake Asbestos pour une visite complète du plan durant plus de quatre heures. Chacun regarde et en retire mille observations qu'on se communique à mesure.

A dix-huit heures, les officiers du syndicat nous accueillent dans une brasserie. M. Dionne est de la partie. Le contact s'établit immédiatement entre les deux groupes. Les étudiants ont oublié leurs craintes et les questions ne manquent pas. Les mineurs racontent d'une façon très colorée leurs luttes et leur vie quotidienne.

Le coucher dans les familles s'organise. Par deux, les étudiants quittent le groupe avec un mineur venu les chercher. Retour le lendemain au local du syndicat. Tout le monde parle de sa visite et de ses nombreuses péripéties. Le président du syndicat s'adresse au groupe et répond aux questions. Puis on s'organise pour le retour.

Les apprentissages réalisés au cours de cette visite sont nombreux. On vérifie sur le terrain ce qu'on a lu dans les livres. Beaucoup de perceptions changent : la ville n'est pas enfouie sous la poussière comme on avait pu le croire; beaucoup de mineurs sont des jeunes hommes pleins de santé. Les histoires qu'ils racontent ne se trouvent pas dans les livres. On rit beaucoup mais on comprend mieux que dans n'importe quel livre les difficultés quotidiennes auxquelles les mineurs ont à faire face. Les étudiants en parleront beaucoup et longtemps. Ils s'appuieront sur leur nouvelle compréhension de la réalité pour construire leurs activités pédagogiques.

Critique

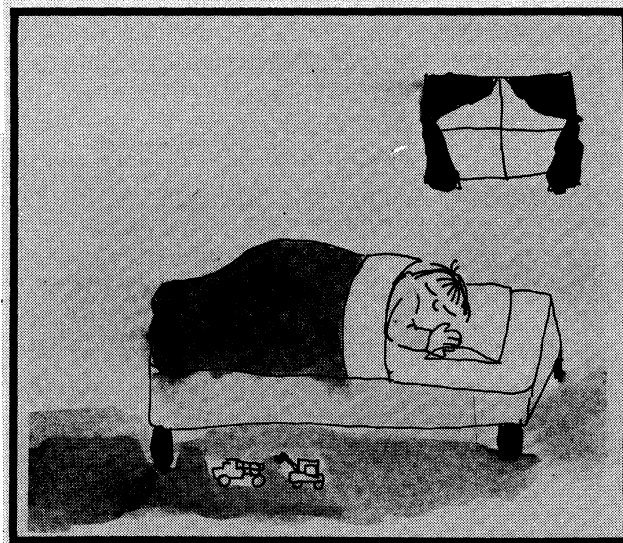
Cette étape est bien réussie et la satisfaction est grande. Une chose a cependant manqué : les étudiants n'ont pas visité d'école. On aurait dû allonger la visite d'une journée pour permettre des rencontres avec les enseignants et les enfants; par exemple, recueillir les réflexions et questions des enfants sur les mines.

La réalisation du projet

Un projet formulé et retenu par le groupe doit encore être mené à bien. Il est nécessaire de s'organiser pour y arriver. C'est cette phase surtout qui va permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques.

Quand il a eu fini de me raconter sa journée de travail, papa m'a dit que je ne serai pas obligé de devenir mineur plus tard: lui il a dû laisser l'école à seize ans pour travailler et aider sa famille. Mais, selon lui, les mines seront encore mieux quand je serai grand, car lui et ses amis du syndicat s'occupent sans arrêt de défendre la santé et la sécurité des mineurs. Papa m'a dit que plus tard moi aussi j'aurai à veiller à ma santé, à ma sécurité, à gagner un salaire convenable. Pourquoi c'est comme ça ?...

Ce soir-là, je me suis endormi en pensant à papa; je l'aime beaucoup...



Se étape : réalisation du cahier pédagogique

Au retour : échange et bilan. Puis, par équipe de deux ou trois, on prépare une série d'activités pédagogiques. C'est le début d'une longue période de travail, intensive d'abord durant deux semaines, puis s'étalant sur quelques mois, entrecoupée d'activités en comités et de la mise en route des projets en petites équipes décrits précédemment.

La réalisation du cahier pédagogique est l'occasion d'un nombre incalculable d'apprentissages. Il faut encore approfondir ses connaissances du sujet traité et les systématiser. Il faut également inventorier et choisir ses techniques pédagogiques : sommes-nous trop ou pas assez directifs avec les enfants ? comment organiser la classe ? etc.

Il faut apprendre à écrire correctement, parfaire son style, etc. Il faut encore discuter politique : qu'est-ce qu'un syndicat ? qu'est-ce que l'exploitation ? la division sociale du travail ?

La démarche qui a permis la réalisation de tous ces apprentissages est basée principalement sur la critique collective. C'est là un point majeur de la pédagogie du projet. Il n'y a là rien de magique ou de génial, pas plus que ce sont les "génies" du groupe qui auraient pris le travail en main. Il s'agit simplement d'un long travail, parfois fastidieux, faisant strictement appel aux ressources de tout le groupe. Nous avons donc suivi les étapes suivantes :

- rédaction d'un premier brouillon des activités pédagogiques destinées au cahier,
- critique systématique de chaque brouillon en sous-groupes de six ou sept étudiants,
- nouvelle version soumise à la critique des quatre animateurs,
- troisième version soumise à la critique de tout le groupe (36),
- parfois une quatrième ou une cinquième version, selon les exigences du groupe, est soumise à la critique générale.

A chaque étape, les brouillons sont imprimés en un nombre suffisant de copies pour chaque membre appelé à faire la critique. C'est cette circulation des textes qui permet à chacun de prévoir ses critiques et de les exprimer à tout le groupe. L'impression des textes est donc partie essentielle de la méthode collective de travail.

Le projet aboutit à un résultat concret matérialisable et communicable

La tâche sur laquelle travaillent les membres du groupe doit prendre une forme concrète (fabrication et collage d'affiches, montage audio-visuel, aménagement d'un local, réalisation matérielle d'une enquête...). Autrement dit, un projet idéologique commun ne suffit pas pour que la formation qui en découle puisse être appelée pédagogie du projet.

Autrement dit, le projet aboutit à une production au sens propre du terme. Il n'aura pas une valeur universelle comme prétend l'avoir un pur discours abstrait et donc intellectuel, mais c'est sa consistance matérielle même qui fait sa force puisqu'elle est action transformatrice. Enfin, sa matérialité, elle-même rend le contenu du projet communicable et susceptible d'être partagé par d'autres.

C'est en même temps la seule condition pour réduire l'éternelle contradiction "intellectuel-manuel" et pour éviter que des membres des classes populaires ne s'acculturent, c'est-à-dire ne se coupent de leur groupe d'origine en acquérant certains savoirs qu'ils ne sont pas capables de leur faire partager.



Passé ainsi au crible de la critique, le texte final satisfait aux exigences de l'ensemble du groupe qui s'est approprié de la sorte chacun des textes produits par les individus. On ne reconnaît plus les auteurs; l'ensemble présente une unité qui est celle du groupe.

Peu habitués à autant de critiques et à autant de travail, les étudiants ont dû surmonter toutes sortes de difficultés : organisation de leur temps, acceptation des critiques, explication de son propre point de vue, recherches dans le dictionnaire et la grammaire, etc.

Les textes d'introduction, rédigés au départ par les animateurs, ont subi la même épreuve de la critique.

Au bout de deux mois, une version satisfaisante de l'ensemble du cahier est prête. Trois enseignantes de la région de Thetford viennent à l'université formuler leurs critiques à tous les étudiants. Nouvelles corrections et préparation d'un guide d'utilisation en vue d'expliquer aux enseignants comment se servir du cahier.

6e étape : publication

Un cours de mise en page est donné aux étudiants afin qu'ils préparent eux-mêmes le plan de mise en page de leurs activités. Les textes sont envoyés à la composition, les photos sont choisies, les dessins sont préparés. La mise en page proprement dite sera assumée principalement par les animateurs. Les volontaires participent à cette opération.

La correction finale des textes composés est assumée par les étudiants qui, si proches du but, y apportent toute la minutie souhaitable.

De nombreuses démarches auprès des syndicats concernés permettent de trouver les appuis et les fonds nécessaires à l'impression du cahier. Le produit fini servira donc aux enseignants!!!

Le fait d'être parvenu à définir en commun un projet et de vouloir le mener à terme peut déjà être une réussite pour des individus qui ont tellement intégré la résignation ou la dépendance qu'ils n'envisagent même pas être capables de vouloir des choses par eux-mêmes. Mais il faut réussir l'accomplissement du projet. En cas d'échec, on risque de retrouver une résignation et un sentiment d'échec proportionnels à l'espoir d'affirmation et de reconnaissance soulevé avec la définition du projet. L'animateur doit donc s'attendre au cours de la réalisation à des découragements qui résulteront de la confrontation à certaines contraintes et entraîneront une perte de confiance dans la réussite du projet.

L'animateur devra ranimer cette confiance dans le projet en rappelant les enthousiasmes du début et en ranimant la volonté collective initiale.

Le projet présente une utilité par rapport à l'extérieur du groupe

Les praticiens de la pédagogie du projet produisent des choses utiles et mènent la réalisation du projet jusqu'à la diffusion de son objet.

L'utilité dont nous parlons n'est pas non plus n'importe laquelle. Il s'agit de celle qui rejoint nos objectifs politiques et pédagogiques fondamentaux.

Par notre optique utilitariste, nous prenons le contrepied d'une certaine culture bourgeoise qui valorise l'acte gratuit, pour le seul plaisir de le faire. En réalité, les classes dominantes ont l'aisance matérielle et son assurées de la supériorité sociale de leurs membres. Ce sentiment de supériorité est renforcé précisément par le détachement par rapport aux contingences.

Signalons que nous nous opposons aussi au mode de production capitaliste dont la fonction principale est de produire, l'objet de la production n'ayant qu'une importance secondaire.

Critique

Il aurait dû y avoir une 7^{ième} étape : implication dans les écoles de Thetford. Les étudiants auraient été heureux d'expérimenter eux-mêmes le cahier pédagogique. Cela leur aurait permis de réaliser s'il répondait aux intérêts des enfants, s'il rejoignait ses objectifs, s'il permettait une prise de conscience de la réalité par les enseignants et les enfants et enfin, s'il semblait préparer les enfants à la collaboration et au pouvoir de transformer l'inacceptable.

II : LE CAHIER PÉDAGOGIQUE SERA-T-IL UTILISÉ?

Dès le début, nous avons eu une grande collaboration de la part des syndicats des enseignants et des mineurs (CSN). Le cahier pédagogique a toutefois dépassé de beaucoup les attentes. Une longue série de rencontres a donc été nécessaire pour mettre au point les appuis politiques à la publication du cahier : le milieu devait par le fait même se prononcer sur l'orientation pédagogique et politique du cahier de même que sur son utilité, puisque nous demandions une contribution monétaire assez substantielle au syndicat enseignant de la région (\$3,000, soit tous les frais d'impression). Notons que presque toutes les démarches à Thetford ont été assumées par l'équipe des animateurs à partir de cette étape : les étudiants ayant de nombreux autres travaux étaient peu disponibles. Toute l'information nécessaire leur a été cependant donnée et toutes les décisions concernant l'édition ont été prises par eux.

Réaction des enseignants à Thetford

Les premières personnes consultées, dont le président du syndicat, étaient ravies d'apprendre que notre travail avait abouti à un résultat concret. Une lecture attentive du cahier les a toutefois conduits à certaines objections importantes sinon majeures : la vie des mineurs a l'air misérable, pour les jeunes enfants, une mine c'est aussi abstrait que les zèbres d'Afrique (faisant ainsi allusions aux critiques souvent formulées dans notre milieu aux manuels scolaires prescrits par le Ministère), il n'y a pas tant de poussière d'amiante que cela à Thetford, etc. En somme, un débat passionnant que nous avons mené avec enthousiasme et intérêt. Nous répondions aux enseignants (tel que cité dans l'introduction du cahier) que l'espérance de vie d'un mineur en Angleterre est de sept ans, en moyenne, moindre qu'un cadre ou un enseignant et qu'au Québec on a tout lieu de croire qu'il en est de même.

Nous répondions également que le cahier reflétait ce que nous avons observé chez les mineurs. Peut-être avons-nous fait erreur? Il nous fallait le vérifier.

Réaction des mineurs

Les enseignants consultés doutaient de l'utilité du cahier et se montraient hésitants à le publier, à moins que les mineurs ne l'appuient. Nos démarches auprès des mineurs consistaient donc à vérifier la validité du contenu du cahier, de même qu'à solliciter un appui.

Sur le premier point, tous les mineurs consultés étaient d'accord : le cahier était exact en tous points. Comme disait l'un d'entre eux : "C'est un choc à toutes les pages, mais c'est ben ça pareil".

Sur le second point, il s'agissait d'être prudent : qu'est-ce qu'un cahier comme celui-là vient faire à Thetford? pourquoi demande-t-on l'avis des mineurs concernant l'enseignement? qui est le groupe La maîtresse d'école? etc. Lors de nos rencontres, nous avons expliqué nos analyses de l'école (sélection, tests, manuels scolaires) aux mineurs. Un appui massif n'a pas tardé : tous les syndicats CSN de la région se sont prononcés en faveur du cahier.

Nouveau type d'édition d'un guide pédagogique

Le syndicat des enseignants de Thetford ne pouvait se permettre d'investir un montant pour la publication. Des démarches entreprises à la CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec) nous ont permis de mettre au point un contact de co-édition entre la CEQ et La maîtresse d'école. Le financement total de l'édition (composition, mise en page, impression, diffusion), soit environ 5 à 10 mille dollars, sera temporairement assumé par la CEQ, tandis que la vente du cahier devra permettre de rembourser la CEQ. Cette formule paraît intéressante pour toutes les parties, le cahier sera publié en 3,000 exemplaires et diffusé largement à travers tout le Québec. C'est la seconde fois au Québec que les enseignants assument la publication d'un outil pédagogique important; la première fois, il s'agissait du célèbre *Manuel du 1er mai*.

L'accueil dans les milieux enseignants du Québec

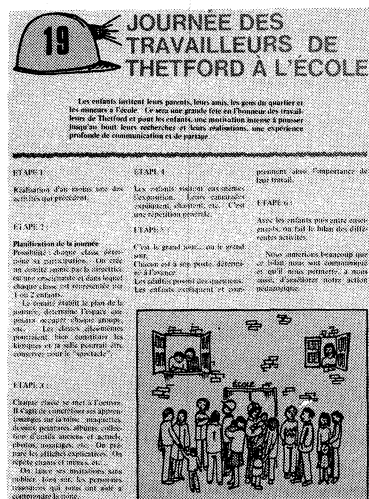
Le lancement public du cahier s'est fait à peu près simultanément au mois d'avril à Thetford, Québec, Montréal et à l'Université de Montréal. A cette étape, les étudiants ont participé aux conférences de presse, interviews avec les journalistes et articles dans les journaux. Chaque journaliste était rencontré par une équipe comprenant 2 délégués étudiants et un animateur.

A Thetford, la conférence de presse fut particulièrement importante, puisqu'elle regroupait le président du syndicat régional de Thetford (CSN), deux mineurs syndicalistes très connus dans toute la région ainsi qu'un membre de La maîtresse d'école et deux étudiants.

Dans tout le Québec, un grand nombre d'enseignants ont réagi, si bien que quatre mois plus tard, il est déjà question d'une réédition, la première édition étant presque épuisée.

L'utilisation dans les écoles de Thetford

Au moment d'écrire le présent article, nous ne savons par encore quel sera l'impact du cahier dans les écoles de Thetford. En mai, nous avons été invités à rencontrer une centaine d'enseignants de la région. L'accueil fut discret, mais au delà de 50 % des enseignants présents se sont procuré le cahier en vue de l'étudier. Selon les responsables syndicaux, c'est beaucoup. Il nous faut attendre l'année académique 1979-80 pour en savoir plus long...



LISTE DES PUBLICATIONS DU GROUPE LA MAÎTRESSE D'ÉCOLE

DOSSIER CUMULATIF DE LA CECM : DEUX ERREURS SCIENTIFIQUES

La plupart des gens l'ignorent sans doute mais la CECM possède actuellement le système de cotation de l'intelligence et du rendement le plus perfectionné en Amérique. Ces cotations ont de multiples implications sur la vie scolaire et l'avenir de chaque enfant. À partir d'elles, on prend de nombreuses décisions. Vu l'importance de cet outil dans la vie quotidienne des écoles, « La Maîtresse d'école » a voulu présenter le contenu de ce dossier, connu dans le détail par à peine quelques spécialistes, qui viennent pour la plupart de la CECM. Elle a voulu en présenter les fondements, les détails et les effets.

N'ENVOYEZ PAS VOTRE ENFANT DANS UNE « CLASSE D'ATTENTE » !

Qu'est-ce donc que la « classe d'attente » ? Il s'agit d'une des nombreuses « classes spéciales » créées à la suite du rapport Parent. En fait, le mot le dit : c'est une classe où l'on attend. On attend quoi ? De rentrer en première année, même si l'on a 6 ans.

La classe d'attente n'est ni une maternelle ni une première année. C'est une classe-tampon entre les deux pour les enfants jugés « inaptes » par les spécialistes à entrer en première année.

L'INADAPTATION, UNE QUESTION DE PAUVRETÉ

« Étant donné ce que les écoles font aux enfants pauvres et ce que les autres enfants font aux enfants pauvres à l'école ; étant donné surtout qu'ils ne sont que des enfants, peu aguerris à la vie, ce qui est vraiment étonnant ce n'est pas le nombre d'enfants pauvres qui quittent l'école mais le nombre qui y restent. » (Conseil national du bien-être social)

Prenant prétexte de la publication par le ministère de l'Éducation du rapport COPEX, *Ligne directe* a publié ce dossier qui vise, au-delà de la critique de ce rapport lui-même, à mettre en évidence que l'inadaptation scolaire origine d'abord des conditions socio-économiques dans lesquelles vivent les enfants dits inadaptés. Les problèmes psychologiques ne sont pas des causes en soi, mais des effets. Vouloir résoudre ces problèmes, c'est vouloir corriger la cause première d'ordre socio-économique.

L'U. de M. dit : NON À LA PÉDAGOGIE PRO-TRAVAILLEUR !

Numéro spécial sur la répression en éducation à l'Université de Montréal.

LE SYSTÈME D'ÉCOLES ALTERNATIVES AU QUÉBEC

L'idéologie du système des écoles alternatives et les conséquences de son implantation.

LE PROJET DE PÉDAGOGIE PROGRESSISTE 1979-80 : UNE PÉDAGOGIE DE LA LIBÉRATION

Principes et pratiques de la pédagogie progressiste à l'U. de M. en formation des maîtres.

LE PROGRÈS CONTINU

Depuis quelques années, on a souvent entendu parler de progrès continu. Le progrès continu serait, selon les promoteurs de cette formule pédagogique, la voie toute tracée pour respecter les différences individuelles et les rythmes différents d'apprentissage. Le progrès continu a servi et sert encore à justifier l'existence des voies, des classes spéciales, des deux réseaux d'enseignement professionnel et général, mais surtout à justifier les inégalités entre les individus. Qu'en est-il dans la réalité ? *Ligne directe* a publié ce dossier qui s'attache surtout à démystifier le progrès continu et à illustrer les liens qui existent entre cette notion et celle des aptitudes.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Lors de son dernier congrès, la CEQ a fait de l'enseignement professionnel une de ses priorités. Ce dossier sur l'enseignement professionnel publié par *Ligne directe*, a été préparé par l'équipe de *La Maîtresse d'école* en collaboration avec des enseignants et des étudiants du secteur professionnel. Il a pour but de susciter des discussions parmi les principaux intéressés : enseignants, étudiants et parents, en vue d'éclairer les luttes à court terme et à long terme qu'il faudra mener pour améliorer, à l'école et sur le marché du travail, les conditions des futurs travailleurs.

UNE ÉCOLE DÉMOCRATIQUE POUR QUI ?

Il faudra toujours balayer. Bien sûr. Il ne faudrait cependant pas franchir trop vite le pas entre cette affirmation et celle qui prétend qu'il faudrait toujours des balayeurs, c'est-à-dire des hommes qui, toute leur vie, exécuteront les seules tâches les plus abrutissantes et les plus nocives pour la santé sans jamais participer à aucune décision collective ni dans leur milieu de travail ni dans la société.

Le groupe de *La Maîtresse d'école*, en collaboration avec des professeurs et des étudiants de l'Université de Montréal, des enseignants de l'élémentaire, du secondaire et du collégial ainsi que des militants syndicaux et des militants de groupes populaires a tenu à participer au colloque « Pour une école démocratique » avec d'autres « mouvements et militants progressistes québécois ».

Ce document analysait le « projet de résolution d'orientation générale du colloque ». Nous avons soumis aux participants au colloque nos critiques et nos propositions, dans l'espoir qu'elles pourraient contribuer à la poursuite de la lutte contre l'école capitaliste.

ON NOUS RACONTE DES HISTOIRES !

Analyse du lien entre le merveilleux et le réel dans la littérature pour enfants. Les conséquences. Suggestions d'alternatives.

CAHIER DE PÉDAGOGIE PROGRESSISTE : CE MATIN À L'ÉCOLE, ON PARLE DES MINEURS

Voir l'article dans ce numéro.

La maîtresse d'école
a/s Section préscolaire-primaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6203, Succ. A
Montréal H3C 3J7, Québec
Téléphone : 343-7434 ou 343-7246.