

Sous la direction de Fernand Ouellet

Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?

leuri

+ Fleuri 617 c

Les Presses de l'Université Laval

Table des matières

Introduction	1
Fernand Ouellet	

PREMIÈRE PARTIE

Regards critiques sur les orientations de l'école québécoise pour l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire !	11
Luc Guay et France Jutras	
Introduction	11
Une plus grande place de l'histoire à l'école	12
Le clivage entre les objectifs de formation et leur mise en œuvre en classe	14
L'ajout d'une nouvelle formation : l'éducation à la citoyenneté	18
Les appréhensions de certains enseignants	19
La mobilisation de certains enseignants	22
Conclusion	25
Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique	27
Marie Mc Andrew	
Introduction	27
Problèmes généraux associés à la mise en œuvre des objectifs d'éducation à la citoyenneté dans l'ensemble du système	30
L'absence de définition de ce que l'on entend par citoyenneté	31
L'absence de définition des composantes de l'éducation à la citoyenneté et de leur opérationnalisation en compétences pédagogiques	35

Les limites de la version préliminaire du programme du secondaire.....	36
La non-concrétisation de l'intention éducative et des axes de développement portés par le domaine général de formation « Vivre ensemble et citoyenneté »	37
L'existence de limites et de biais ethnocentriques dans le traitement du pluralisme	40
Prospective	43
L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle	49
Michel Pagé	
Le contexte d'une société plurielle.....	50
Conceptions idéologiques et politiques de la citoyenneté.....	52
La socialisation civique comme condition nécessaire de la participation	57
Les compétences de la socialisation civique.....	59
Des identités sociales complexes	60
La conscience des intérêts collectifs.....	62
La communication dans la délibération politique et civile.....	63
Coopérer dans l'égalité et en assumant son autonomie	64
Comprendre le fonctionnement du processus de prise de décision politique	66
La pratique de la démocratie à l'école	68
Conclusion	69
Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ?	
La réponse de la théorie de la démocratie délibérative.....	73
David Lefrançois	
La citoyenneté : une notion à clarifier dans la réforme québécoise de l'éducation.....	75
Les conceptions de la citoyenneté : variables et plurielles. De la théorie démocratique à la pratique pédagogique.....	79
Le développement des aptitudes à la citoyenneté délibérative : l'enseignant interpellé dans sa formation	91
Conclusion	95

DEUXIÈME PARTIE

Les défis de l'égalité et de la participation
dans l'éducation à la citoyenneté

Socioconstructivisme, instruction complexe et formation à l'éducation à la citoyenneté	103
Fernand Ouellet	
L'instruction complexe	104
Une interprétation interculturelle du socioconstructivisme	106
Des échanges verbaux de qualité	108
Le traitement des problèmes de statuts : les habiletés multiples.....	110
Pourquoi l'instruction complexe a-t-elle un impact marginal dans les écoles.....	113
Les compétences pour l'instruction complexe	118
Incidences des conceptions de la citoyenneté sur la formation des maîtres au Brésil	125
Sandra Regina Soares	
Quelques conceptions de la citoyenneté d'ailleurs.....	126
La citoyenneté selon Constant.....	126
La citoyenneté selon Pagé.....	128
La citoyenneté selon Galichet.....	129
Les conceptions de la citoyenneté au Brésil.....	132
La citoyenneté à droits restreints	132
La citoyenneté comme construction sociale.....	135
Les incidences de la conception de la citoyenneté à droits restreints sur les relations éducatives à l'école	139
La dimension « droits »	139
La dimension « participation »	140
La dimension « valeurs et attitudes morales »	140
Les incidences de la conception de la citoyenneté à droits restreints sur la formation de maîtres en contexte universitaire.....	141
Le type d'enseignement adopté	141
La relation éducative adoptée	142
Les incidences de la conception de la citoyenneté comme construction sociale sur les relations éducatives à l'école.....	143
La dimension « droits »	143
La dimension « participation »	144
La dimension « valeurs et attitudes morales »	145

Les incidences de la conception de la citoyenneté comme construction sociale sur la formation de maîtres en contexte universitaire.....	146
Le type d'enseignement adopté	146
La relation éducative adoptée	147
Conclusion	149

La construction de l'école démocratique et populaire dans le scénario éducationnel de Rio Grande do Sul (Brésil).....	155
Reinaldo Matias Fleuri	

TROISIÈME PARTIE

Former les nouveaux enseignants à l'éducation à la citoyenneté

Apprendre d'abord à être citoyen ou à juger : vers une pédagogie de la pensée critique	181
Luc Vigneault	
Un contexte	181
Apprendre à être citoyen ou à bien juger?	183
Une pratique philosophique	187
La formation initiale et continue des maîtres à l'éducation à la citoyenneté : l'exemple de l'Université de Sherbrooke	195
Luc Guay et France Jutras	
La formation initiale.....	196
La formation continue	205
Conclusion	206
Éducation à la citoyenneté et construction de sens par les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement	209
Sylvie Courtine-Sinave	
Introduction	209
La construction de l'objet « éducation à la citoyenneté »	211
Les fondements de la construction d'une perspective personnalisée	215
Une approche globale de l'objet.....	217
La logique de l'objet	217

La logique du sujet en relation avec l'objet	218
Une méthode constructiviste dans un contexte de coopération.....	222
La carte conceptuelle ou cognitive comme outil de formation...	223
Une formation dynamique basée sur la construction de sens par des étudiants situés à l'interface de trois postures....	227
Une vision naïve.....	229
Une vision homologuée	229
Une vision théorique.....	232
Une vision réfléchie.....	233
Conclusion	235
Postface : vers une citoyenneté sociale	241
Michèle Vatz-Laaroussi	

La construction de l'école démocratique et populaire dans le scénario éducationnel de Rio Grande do Sul (Brésil)

Reinaldo Matias Fleuri *

L'éducation à la citoyenneté peut être définie comme « l'enseignement de la politique ayant pour but de donner aux élèves les compétences nécessaires en vue de pouvoir jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens actifs » (Ouellet, 2003). En dépit de ce « consensus superficiel », l'implantation d'un programme d'éducation à la citoyenneté se heurte à plusieurs difficultés. La diversité des conceptions sur la nature même de cette discipline est certainement un obstacle important à sa mise en œuvre sur le terrain. Les particularités du contexte socioculturel des différents pays constituent un autre facteur important à prendre en compte lorsqu'on cherche à s'entendre sur les finalités de l'éducation à la citoyenneté. Au Brésil, par exemple, les différents mouvements sociaux mettent en évidence que l'éducation à la citoyenneté ne se définit pas simplement comme l'enseignement de la politique aux élèves. Le processus éducatif pour l'exercice

* Reinaldo Matias Fleuri (né à Assis, au Brésil, en 1950) est docteur en éducation à l'UNICAMP (1988) et professeur titulaire en fondements épistémologiques de l'éducation à l'Université fédérale de Santa Catarina (UFSC). Il coordonne le Noyau de recherche *Mover – Éducation interculturelle et mouvements sociaux* du Centre des sciences de l'éducation (CED) de l'UFSC. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover> ou e-mail mover@ced.ufsc.br.

de la citoyenneté se réalise dans le processus même de démocratisation de l'école et du système scolaire, dans la mesure où il s'articule organiquement au processus de démocratisation de la société comme un tout. Ce processus ne se réduit pas à la relation enseignant-élèves, mais il englobe les multiples relations entre tous les membres de la communauté scolaire et entre tous les agents et mouvements sociaux au sein de la société.

Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté implique la participation active de toutes les couches de la société civile en vue de construire les conditions collectives qui soutiennent l'égalité d'opportunités et de droits pour les différents groupes sociaux. Pour les institutions scolaires, l'éducation à la citoyenneté implique un changement des structures de relations dans le sens d'une remise en question des dispositifs de hiérarchisation générateurs de privilèges et d'exclusion. Un tel changement requiert la participation active de tous les sujets et touche toutes les activités éducatives. Il ne s'agit pas seulement de former les enseignants pour qu'ils enseignent à leurs élèves les compétences pour l'exercice de la citoyenneté. Il faut former tout le personnel de l'école – les fonctionnaires, les administrateurs, les parents des élèves, les représentants des organisations locales, avec les maîtres et les élèves – pour qu'ils construisent et mettent en œuvre dans leur quotidien des dispositifs qui nourrissent des actions de solidarité, de critique et de créativité sociale. Un des éducateurs qui a le plus contribué à formuler cette perspective éducationnelle fut Paulo Freire¹. Au-delà d'une compréhension de l'éducation comme un enseignement unidirectionnel d'un sujet à un autre ou comme un processus autodidactique, Paulo Freire conçoit l'éducation comme un processus relationnel entre des sujets qui décident de relever les défis qui émergent dans leur propre pratique sociale, de les comprendre et de les résoudre. « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque tout seul :

1. Par son œuvre considérable et son militantisme politique, Paulo Freire (1921-1997) a contribué significativement à la valorisation de la dimension politique de l'éducation. Il a également jeté les bases de la formulation d'une épistémologie des relations éducatives basée sur le dialogue, la coopération et la praxis sociale. Parmi ses livres, on note *Pédagogie de l'opprimé* et *Pédagogie de l'espoir*. Le vaste mouvement éducatif motivé par son œuvre peut être contacté à l'Institut Paulo Freire (<http://www.paulofreire.org>).

les personnes s'éduquent en relation entre elles, médiatisées par le monde » (Freire, 1975, p. 79).

Dans cette perspective, plusieurs gouvernements municipaux et étatiques du Brésil ont cherché à promouvoir des mouvements de réforme curriculaire dans le système scolaire. Ces mouvements ont beaucoup mis l'accent sur la formation des éducatrices et éducateurs comme principale stratégie pour mobiliser des changements institutionnels et relationnels dans la vie quotidienne des écoles. Ces mouvements déclenchés dans les milieux scolaires ont constitué des contextes formatifs importants pour tous les membres de la communauté scolaire. Parmi les multiples expériences de réforme du curriculum, nous pouvons mentionner, au niveau municipal, la réforme promue sous l'impulsion de Paulo Freire dans la gestion de la Ville de São Paulo entre 1989 et 1992 (mouvement de réforme curriculaire qui a reçu une nouvelle impulsion en 2002) et, au niveau de l'État, l'expérience de la Constitution scolaire projetée par le gouvernement de l'État de Rio Grande do Sul entre 1999 et 2002. Ce qui fait l'originalité de ces expériences, c'est qu'elles cherchent à promouvoir la formation professionnelle en l'articulant à l'éducation à la citoyenneté et aux changements institutionnels dans l'organisation scolaire susceptibles de favoriser la mobilisation politique des professionnels en éducation et de reconstruire les relations professionnelles de manière critique, participative et compétente.

L'expérience de la réforme du curriculum envisagée à Rio Grande do Sul dans la période 1999-2002 (Estado do Rio Grande do Sul, 2000a et 2000b) a donné lieu à d'importants processus de restructuration de la vie scolaire qui ont produit des mouvements significatifs de formation à la citoyenneté. C'est ce que nous pouvons percevoir dans les échanges que nous avons eus avec les agents de ces processus (institutrices et instituteurs, professeurs, administrateurs, étudiants), particulièrement au cours du Séminaire régional « Construire l'école démocratique et populaire », réalisé en 2001. Dans ce texte, je commenterai quelques-unes des questions soulevées dans les rapports d'expériences présentés durant ce séminaire². Dans ces témoignages,

2. Lors du Séminaire régional « Construire l'école démocratique et populaire », organisé par la 28^e CRE/RS, j'ai participé comme débatteur des expériences exposées à la

je chercherai à dégager les réponses et les propositions que la pratique pédagogique des écoles de Rio Grande do Sul est en train de construire dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Les questions suivantes serviront de points de repère à cette réflexion : quels sont les *sujets* principaux proposés dans ces pratiques scolaires ? quels processus de formulation des *objectifs* sont en train d'être envisagés ? quelles *méthodes* et quels *contenus* pédagogiques sont en train d'être mis en place ? dans quel sens l'*évaluation* éducationnelle est-elle prise en compte dans ces écoles³ ?

- *Les agents éducatifs ne sont pas seulement les instituteurs et leurs directeurs, ce sont toutes les personnes qui interagissent à l'école.*

La première question concerne les sujets du processus éducatif. Normalement, on considère l'école comme le bâtiment ou comme sa documentation bureaucratique. Mais en réalité, ce sont des personnes qui racontent et celles-ci s'éduquent au fur et à mesure qu'elles établissent des relations, en instituant des valeurs et en construisant des histoires. Quand elle a été transférée vers l'école Morada do Vale II, l'enseignante Genair est retournée habiter dans le quartier qu'elle avait quitté lorsque l'urbanisation de l'ensemble résidentiel n'était encore qu'à ses débuts. Elle a trouvé des rues déjà bordées d'arbres, des maisons avec des

table de conférence « Construction de l'école démocratique et populaire dans le contexte éducationnel brésilien » et à la table thématique « Construction curriculaire : interdisciplinarité, thème générateur, recherche participante... », qui ont eu lieu à Cachoeirinha, le 20, et à Alvorada, le 21 juin 2001. Dans ce texte, je vais rapporter mes remarques en ajoutant quelques commentaires sur des expériences présentées par quatre écoles localisées à Viamão : école d'État de l'enseignement moyen Ayrton Senna da Silva, école d'État de l'enseignement fondamental Canadá, école d'État de l'enseignement moyen Açorianos et école d'État Setembrina. Je commenterai également les expériences de trois autres écoles : l'école d'État Morada do Vale II, de Gravataí, l'école d'État de l'éducation basique Luiz de Camões, de Cachoeirinha, et l'école Itinérante du Mouvement des travailleurs sans terre (MST) de Rio Grande do Sul.

3. J'ai développé une réflexion sur ces questions dans mon livre intitulé *Educar, para quê? (Éduquer, pourquoi?)* 9^e éd., São Paulo : Cortez, 2001, p. 47-60. A seguir retomaremos também o estudo publicado no artigo Fleuri, R.M. (2002) *Sonho que se sonha é realidade!* (Rêve qui se songe ensemble est réalité!). In E.P. Gonsalves, *Educação e Grupos Populares*. Campinas, SP : Alínea.

jardins. Tout était très différent vingt ans plus tôt, quand elle avait assisté à la construction du quartier. À cette époque, des machines déboisaient la forêt dense, ouvraient des rues, mettaient en place des réseaux d'égout, d'eau et d'énergie électrique. Ce n'était encore qu'un projet de quartier, mais maintenant, trois ensembles résidentiels complètement urbanisés comprennent déjà environ 11 000 maisons et logent près de 44 000 personnes. En retournant habiter dans ce quartier pour assumer la fonction de la direction de la nouvelle école, il lui fallait se renseigner sur l'origine de la communauté. Ce fut le premier pas dans la construction du plan de politique pédagogique de l'école. Il y avait une forte résistance parmi les enseignants à discuter et élaborer le plan de politique pédagogique parce que généralement cela ne consistait qu'à rédiger un texte qui était gardé dans un tiroir. Pour contrer cette résistance, il importait de sentir et de connaître le quotidien de l'école et de la communauté. Les coordonnatrices de l'école ont fait appel à la communauté pour élaborer le calendrier scolaire. Tous étaient invités : élèves, parents, fonctionnaires, professeurs. Indépendamment de sa formation, chaque individu avait une contribution importante à apporter. Ils se sont organisés par commissions. En établissant ensemble le calendrier et en élaborant le plan de politique pédagogique, tous sont devenus coresponsables. Le mouvement de la Constitution scolaire est venu nourrir un contexte favorable pour encourager la communauté scolaire. On a activé la société d'élèves, l'association des enseignants, les coordinations pédagogiques.

Voilà ce qui semble être la principale « découverte » réalisée dans plusieurs communautés scolaires, sous l'impulsion du mouvement de la Constitution scolaire de Rio Grande do Sul : les agents éducatifs ne sont pas seulement les enseignants ou leurs directeurs, ce sont également toutes les personnes qui interagissent à l'école – pères et mères, élèves, éducateurs, personnel de soutien, coordonnateurs, administrateurs. Ceux qui exercent des fonctions de commandement jouent, bien sûr, un rôle important dans la conduite du travail éducatif, mais l'éducation se situe dans les relations établies entre tous. Aussi, il ne suffit pas de posséder des compétences techniques ou institutionnelles : il faut que les personnes soient motivées et se consacrent à développer des relations éducatives. Qui n'aime pas n'arrive pas à éduquer !

Francisco enseigne la géographie depuis 1984. Aujourd'hui, il est instituteur à l'école d'État de l'enseignement fondamental Canadá, une école agricole située dans la ville de Viamão. «Jusqu'en 1996, affirme l'enseignant, je passais tout mon temps à réclamer du gouvernement et, d'une certaine manière même, la précarité de l'école était un motif d'excuse pour ne pas remplir ma mission d'enseignant. Je me suis rendu compte que je devais faire plus que les besognes vulgaires. Je me suis aperçu que parfois, avec presque rien, on arrive à avoir presque tout, car nous avons des personnes avec qui partager et construire, même dans des situations adverses. J'ai compris que beaucoup de choses devaient être construites. Aujourd'hui, à l'école, j'ai 120 fils et filles, y compris les deux de ma famille. Entrer dans la salle de cours pour enseigner la géographie, c'est bon. Mais entrer dans la salle de cours pour construire des relations créatives, c'est encore meilleur.» Francisco aime ce qu'il fait. C'est pour cela qu'il le fait bien et passionne les élèves. Il a découvert qu'il pouvait enseigner la géographie tout en jouant et il est en train de développer avec ses élèves beaucoup de jeux didactiques.

Nous avons rencontré la même « passion d'enseigner et d'apprendre » chez les éducateurs et les élèves de l'école Ayrton Senna da Silva, à Viamão. Fondée le 4 mai 1992, l'école est connue sous le nom de « l'École de Fond ». La violence, les attaques et le trafic de la drogue régnaient dans le quartier. Peu de temps après son inauguration, l'école est devenue une « baraque » avec 1 200 vitres cassées, des vases et des abreuvoirs volés. La nouvelle direction a sollicité l'aide des habitants pour reconstruire l'école et changer la culture de la violence régnante dans la communauté. Avec le temps, la décision de rompre avec la culture égoïste, consumériste et de construire une nouvelle culture solidaire s'est consolidée. Celle-ci est devenue le fil conducteur du projet politique pédagogique de l'école Ayrton Senna da Silva. Pour les éducateurs de cette école, le centre du travail éducatif est l'être humain, et non la préparation technique du travail. On considère l'élève comme une personne. On fait l'analyse critique des préjugés transmis par la presse relatifs à la situation du quartier, de l'école et de ses élèves et on cherche à construire des relations à partir des expériences de la vie. « L'école était accusée de camoufler un élève trafiquant, mais les éducateurs ont cherché à le protéger, à lui donner de l'affection

et construire ensemble avec lui des alternatives de la vie. Les effets, aussi lents qu'invisibles, sont humainement gratifiants. Un élève, de goudronneur est devenu calligraphe ; il se développe comme un artiste », raconte avec enthousiasme l'enseignant Antonio. Maristela, une élève, donne son témoignage : « Je suis revenue pour étudier. J'ai été si chaleureusement accueillie par l'école que je me suis passionnée pour les études et pour l'école. »

Comment arriver à obtenir la participation des papas et des mamans dans la vie de l'école ? Les papas et les mamans ont une expérience de vie, ce sont des éducateurs, ils ont une connaissance de la lutte quotidienne pour survivre. Cependant, il faut éviter l'attitude commode de les critiquer parce qu'ils ne viennent pas à l'école ou, quand ils viennent, de se limiter à présenter des commentaires négatifs sur leurs fils. Il faut les écouter, les accueillir dans la vie de l'école, les considérer comme des personnages centraux du travail éducatif.

- *Chaque école est constituée par l'interaction des personnes, se caractérise par les objectifs proposés par les participants et acquiert le mode de vie du milieu où vit la communauté.*

En plus de l'ouverture et de l'accueil réservés aux parents d'élèves ou à leurs responsables, l'école est en train de s'engager en s'ouvrant à la vie de la communauté du quartier. Nayara, coordonnatrice pédagogique de l'école Ayrton Senna da Silva, raconte la participation de l'école à l'Administration économique régionale participative. Les représentants de l'école présentaient devant les commissions les besoins de l'école et vérifiaient en quoi l'école pouvait contribuer pour la communauté. L'école a ainsi participé au Comité de développement de la région, particulièrement au projet de récupération des superficies dégradées. Cette activité a renforcé le lien de l'école avec la communauté. Plus de 100 volontaires travaillent à l'école avec beaucoup de passion, contribuant à la collation, à la récréation, etc. Emportés par la passion des élèves, les parents viennent à l'école. La gratification que ce travail apporte à tous est plus grande que la tendance à l'inertie. Ainsi, on voit s'accroître l'attachement à l'équipe et à la communauté scolaire, pas simplement le respect de l'immeuble de l'école. Tous se découvrent comme membres

de l'équipe d'éducateurs, non seulement les professeurs et les assistants, mais aussi les parents d'élèves et le personnel de soutien.

Ivanir est cuisinière depuis neuf ans et travaille depuis cinq ans à l'école Ayrton Senna. Elle considère que l'école est démocratique et populaire parce qu'elle est en train, elle aussi, de réaliser un travail pédagogique. Elle contribue à maintenir la qualité de vie du milieu en préparant la nourriture. Son activité et son expérience de vie sont valorisées dans l'élaboration des connaissances et dans la formation des élèves à travers des conférences sur le racisme, la violence, la sexualité. Gilberto est responsable de la création du potager communautaire : l'école possède une superficie de 618 m² pour l'agriculture. En utilisant ses connaissances en agriculture, il a créé 25 jardins de un mètre sur cinq, dans lesquels des membres de la communauté cultivent des légumes. Chaque jardinier garde les deux tiers de la production pour sa propre consommation et en remet le tiers pour le goûter scolaire. De cette façon, la dimension éducative de cette activité productive s'étend également à la communauté du quartier.

Chaque école est constituée par l'action et l'interaction des personnes qui en font partie. Elle acquiert le caractère du milieu où elle se situe et se caractérise par les objectifs que se donne la communauté scolaire. Ainsi, les écoles rurales s'organisent de façon différente des écoles urbaines. L'école Canadá est une école d'agriculture, installée sur une superficie de 58 hectares et fonctionnant en régime d'internat et de semi-internat. Elle regroupe 42 enseignants et 300 élèves. Tous se connaissent par leur nom. Elle maintient huit classes de la 1^a à la 4^a en classes uniques. Chaque classe développe, de manière articulée et alternée, l'activité didactique théorique et l'activité pratique autour de plusieurs projets : pisciculture, production d'aliments, élevage de bétail laitier, parmi d'autres. Sa philosophie est de former, dans la discipline de l'agriculture, des citoyens conscients, soucieux de l'écosystème et de la personne.

L'école Itinérante s'inscrit dans le Mouvement des travailleurs sans terre (MST). Elle fut créée en 1979, dans le contexte de la lutte pour l'acquisition de la terre. Elle est en train de développer la conception d'une école tournée vers la lutte pour la terre et pour le travail. En 1995, lors du premier Congrès

Enfanto-Juvenil de l'MST, à Viamão, on a élaboré le Projet politique pédagogique de l'école Itinérante, qui fut légalisée en 1996. Comment vit-on au jour le jour dans cette école ? Les campements sont organisés en noyaux de 20 à 40 familles. Les enfants participent à toutes les activités. Les travaux du campement sont organisés et réalisés en équipes de coordination qui s'occupent d'hygiène, des baraques, de la santé, de l'éducation, etc. Le travail éducatif est sous la responsabilité du collectif des éducateurs, formé par des volontaires du campement. L'organisation du curriculum se fait à partir de « thèmes générateurs », par étapes, à partir du début du campement. Les parents suggèrent des sujets d'étude, selon les débats liés au campement : « Qu'est-ce que nous voulons que nos fils et nos filles apprennent ? Quelle école voulons-nous pour nos filles et nos fils sur le terrain ? Qu'ont-ils besoin d'apprendre pour maîtriser la situation dans laquelle nous vivons sans la terre, sans travail, sans dignité ? »

Le premier pas, c'est de connaître l'histoire des enfants. En général, ce sont des enfants qui ont une vie difficile et qui ont besoin de beaucoup d'attention. Les éducateurs deviennent une référence pour eux. Dans le même temps, les activités éducatives amènent les enfants à s'organiser par eux-mêmes et à s'intégrer à la vie du campement. Par sa constitution liée à la vie dynamique du campement et à la lutte du mouvement des travailleurs ruraux, l'école Itinérante présente une perspective innovatrice marquée par la recherche de cohésion entre les individus qui occupent le milieu, les éducateurs et les enfants. Cette dynamique rompt avec l'organisation hiérarchique et disciplinaire traditionnelle de l'école, créant des formes de participation pour tous – enfants, parents, éducateurs – dans la vie de l'école et de la nouvelle communauté. C'est dans cette même logique de l'élargissement des mécanismes institutionnels de participation que le processus de la Constitution scolaire est en train d'encourager des innovations dans l'organisation de l'école.

- *« Nous sommes tous des anges avec une seule aile. Nous ne pourrions voler que si nous nous lions les uns aux autres ! »*

Dans plusieurs écoles, le conseil scolaire est devenu le principal organe de décision où tous peuvent participer. La direction

à cessé d'être un centre de décision, pour articuler et exécuter les délibérations du conseil scolaire. Celui-ci est composé des représentants des parents, des élèves, des enseignants et des fonctionnaires qui, pour la plupart, s'organisent en associations de parents et d'instituteurs, en unions des étudiants, des collégiens des enseignants et des fonctionnaires. La création du conseil d'école élargit la possibilité que tous participent à la construction de la communauté scolaire. Ce processus est assumé par tous les acteurs de l'école, pas seulement par les enseignants. « Si nous nous battons ensemble avec les enseignants, nous pourrions améliorer le collège. Les élèves aussi auront voix au chapitre et droit à l'opportunité », affirme Cláudia, élève de l'école Açorianos, à Viamão : « Nous sommes tous des anges avec une seule aile. Nous ne pourrions voler que si nous nous lions les uns aux autres ! »

Maria Beatriz, membre du personnel de soutien dans la même école, donne son témoignage : « Nous trouvions que notre tâche était seulement de nettoyer, faire la cuisine, etc., mais nous avons découvert que nous pouvions nous engager et participer à l'élaboration du plan d'études et au développement de l'évaluation. Tous les membres du personnel de soutien ont aussi leur voix au conseil scolaire et l'opportunité de définir la direction du travail éducatif. » Ce qui est important, c'est que tous participent à la prise de décisions. Cela permet d'augmenter la conscience de la valeur de la participation à la vie interne de l'école : « L'école doit avoir mon visage. L'école également est la mienne. Pour cela, je participe à la discussion du règlement », affirme un parent d'élève de l'école Açorianos.

Naturellement, les problèmes et les conflits ne manquent pas. Cependant, ils peuvent être considérés non pas comme des obstacles, mais comme le combustible de la construction du processus pédagogique. L'école Açorianos est une école de l'enseignement moyen à Viamão. Elle reçoit environ 2 400 élèves et compte un effectif de 75 professeurs et 15 membres du personnel de soutien. Une des difficultés rencontrées dans l'élaboration du Plan de politique pédagogique était celle des parents de comprendre le processus d'élaboration du règlement scolaire. On a donc rédigé un « abrégé élémentaire » expliquant les étapes de l'élaboration d'un règlement scolaire. Ce simple cahier est

devenu un puissant instrument de mobilisation et de construction de la vie au sein de l'école.

Un des obstacles à l'établissement d'un climat de dialogue vient de la difficulté de l'entente entre les collègues : « Qu'est-ce que ce bonhomme veut ? Il n'est pas meilleur que moi ! » Comment faire face à cette difficulté ? Voici ce que suggère André, un enseignant de l'école Açorianos : « Il faut avoir de l'humilité et reconnaître que l'autre a aussi le domaine de la vérité. Nous appartenons tous à des groupes différents, avec des objectifs politiques différents et parfois opposés, mais à l'école, nous avons un objectif commun : éduquer. » La construction démocratique de l'école exige la coopération, la tolérance, le respect et l'humilité, car « aucun de nous n'est meilleur que nous tous réunis ensemble ! »

- *« Comment travailler avec le manque de matériel, sans disposer de temps pour la réunion, avec des horaires dispersés et des enseignants mal rémunérés ? »*

Dans plusieurs écoles, les enseignants se plaignent du manque de temps pour élaborer les plans d'études. À l'école Canadá, ils ont trouvé une formule pour résoudre ce problème : le plan est fait principalement pendant les jours de formation et les congés pédagogiques tous les quinze jours. À l'école Itinérante, des ateliers sur la planification et l'évaluation ont lieu dans chaque campement. On organise aussi deux rencontres annuelles pour la formation des éducateurs des écoles Itinérantes, ainsi que des rencontres réunissant les enfants et les jeunes qui s'identifient comme les « petits sans terre ». Dans ces rencontres d'éducateurs et de jeunes, on définit les fondements et les lignes directrices des pratiques éducatives dans les campements et dans les installations du Mouvement des sans terre. À l'école Morada do Vale II, la mobilisation de la communauté scolaire a commencé par le débat sur le calendrier scolaire. Tous étaient invités à participer au débat. Une fois le calendrier fixé, on a formé des commissions mixtes composées d'élèves, de parents, de fonctionnaires et d'enseignants, qui étaient chargés de formuler le Plan de politique pédagogique de l'école.

À l'école Luiz de Camões, de la ville de Cachoeirinha (« Petite Chute d'eau »), il n'y avait pas eu d'unanimité quant à l'établissement du calendrier. Toutefois, le débat sur l'horaire du cours du soir a abouti à une solution créative. L'horaire régulier était de 19 heures à 23 heures, mais généralement les élèves tardaient et arrivaient seulement à 19 h 30. Vers 22 h 30, ils commençaient à quitter afin prendre leur autobus pour rentrer à la maison. Le problème a été débattu et soumis à l'assemblée. On a décidé que les première et dernière demi-heures ne seraient pas obligatoires. Ces deux périodes sont devenues un temps dédié à la réalisation des travaux en groupes. Pour chaque semestre, un groupe responsable d'un domaine d'étude se charge de la supervision des travaux. Les élèves ont ainsi créé leur espace propre d'activité autonome avec un grand profit pédagogique : un groupe de théâtre a vu le jour avec le nom suggestif « Já que tá, que vá! » (« Puisqu'il le faut, allons-y »), un autre groupe s'est consacré à la construction des maquettes, et ainsi de suite.

On a vu surgir beaucoup de problèmes dont les solutions dépendent de changements politiques plus amples et plus structurels : « Comment travailler avec le manque de matériel, sans espace pour la réunion, avec l'emploi du temps dispersé, des professeurs mal rémunérés et en rotation continue? », se demande un enseignant. Ce sont des problèmes réels qui doivent être rendus explicites et abordés sérieusement par les instances politiques responsables des ressources et de la mise en place des mesures nécessaires à leur solution. Cependant, l'important est de ne pas prendre la question comme une excuse à l'immobilisme, dans l'attente de solutions paternalistes. « Le problème concerne tout le monde et c'est pour cela que les solutions doivent être pensées par tout le monde », affirme une personne du personnel de soutien. « Contre le pacte de la médiocrité, il faut construire le pacte de la participation ! »

- Avec les « thèmes générateurs », on cherche à développer les processus d'apprentissage à partir des problèmes vécus.

Au-delà des stratégies participatives en train de s'élaborer au sein de l'organisation administrative de l'école – comme, par exemple, le conseil scolaire, les assemblées, les associations spécifiques et les commissions mixtes d'élèves, d'enseignants, de

membres du personnel de soutien et de parents –, la construction de l'école démocratique et populaire semble être en train de révolutionner le processus pédagogique lui-même, constitué par ce qu'on appelle traditionnellement le « contenu » et la « méthode » de l'enseignement. Lorsqu'on parle de contenu et méthode de l'enseignement, on suppose que l'éducation signifie le transfert d'informations d'une personne qui sait vers une personne qui ne sait pas. C'est la conception que Paulo Freire appelait l'« éducation bancaire » (Freire, 1975). Mais si nous assumons que « les personnes s'éduquent en relation, à travers la médiation des défis qu'elles affrontent dans le monde », nous mettons en évidence la conception de la *connaissance* comme une *chose* et celle de l'*éducation* comme la *transmission d'informations rigides*. D'une conception *autoritaire*, nous passons à une vision *dialogique* de l'éducation. D'une conception de la connaissance comme *objet*, nous passons à une conception de la connaissance comme *relation entre des personnes et comme procès construit historiquement*. Pour cette raison, il est préférable d'utiliser le terme « thèmes », au lieu de « contenu », pour désigner les défis et les problèmes autour desquels les personnes se mobilisent. Le terme « stratégies » devrait également être préféré au terme « méthode » pour désigner les dispositifs et les formes d'organisation que les personnes développent pour comprendre et affronter les problèmes communs. Ainsi, nous nous demandons : quelles stratégies d'organisation sont actuellement utilisées par les écoles pour faire face aux défis qu'elles rencontrent dans leur contexte social particulier ?

Plusieurs écoles ont opté pour l'organisation de leurs processus éducatifs autour de « thèmes générateurs » ou encore elles cherchent à développer les processus d'apprentissage à partir des problèmes et défis qui surgissent dans le vécu quotidien. Le thème générateur désigne une question qui surgit dans le groupe, un processus de discussion et la recherche conduisant à la prise de décisions pour faire face à un problème. Les enseignants de l'école Canad  indiquent comment cela se passe au jour le jour : « Quand surgit un problème, par exemple celui du vol à l'école, on en discute pendant la période de cours d'un enseignant et les élèves de la classe recherchent ensemble la solution. »

Outre ces solutions, dans des situations imprévues plus localisées, il est possible de développer un processus plus ample de développement des thèmes générateurs. « Le premier pas, dit Sonia, une institutrice de l'école Açorianos, c'est de construire les objectifs de chacun, ce que chaque personne veut chercher, puisque, *si une personne ne sait pas vers quel point elle se dirige, aucun vent ne lui sera favorable!* » Ce qui compte, en premier lieu, c'est la réalité et les intérêts des personnes de la communauté. Le reste – la programmation, les activités éducatives, l'évaluation, etc. – se construit à partir et en fonction des principaux défis rencontrés par les groupes. C'est seulement sous cette forme que la production de connaissances devient socialement utile. Une enseignante de géographie à l'école Luiz de Camões affirme que l'activité réalisée par les élèves à partir de leurs intérêts leur a permis de construire le lien entre les travaux pédagogiques et la réalité qu'ils vivent. C'est ainsi que l'étude que nous avons faite sur l'histoire et la localisation de la ville où ils vivent est devenue significative, car elle fait partie des questions pertinentes dans cette région.

Bien qu'il s'agisse d'une proposition pédagogique relativement simple, le travail avec les « thèmes générateurs » suppose stratégie et patience pour être développé à l'école. Habitué à s'appuyer sur des programmes prédéfinis et sur des thématiques cristallisées, les enseignants manquent d'assurance lorsqu'ils s'aventurent à étudier avec les élèves des problèmes dont ils ne maîtrisent pas toutes les données. Certaines écoles ont tenté de travailler avec les thèmes générateurs, mais elles ne sont pas parvenues à prendre leur élan. « Avant de changer la main, il faut changer la tête et le cœur ! » C'est seulement quand on est motivé par la sensibilité et guidé par l'intelligence qu'on parvient à agir de manière différente. Il faut du temps et de l'effort pour y arriver.

- *Les thèmes générateurs rendent possible le travail interdisciplinaire.*

« Il faut de la patience, dit Marcos, instituteur et coordinateur pédagogique à l'école Setembrina, pour que chaque instituteur apprenne comment travailler avec des problèmes urgents de la vie de la communauté, sans abandonner les paramètres pédagogiques déjà connus. » Marcos explique que l'important,

c'est de construire d'abord un projet politique pédagogique qui prenne en compte les principaux défis de la communauté scolaire et environnante. En thématissant ces défis en thèmes générateurs (Freire, 1975), il devient possible d'aborder pédagogiquement plusieurs domaines de la connaissance dans une seule activité éducative. Ainsi, à partir de la discussion des problèmes de la communauté, trois thèmes ont été définis pour le semestre dernier dans le Plan politique pédagogique de l'école : « Moi, citoyen du Monde », « l'eau » et « l'environnement ». Ces sujets sont devenus une référence pour le développement des projets d'études qui sont en train d'être articulés autour d'un grand thème : « Vie ».

Maria Fernanda, enseignante de mathématiques à la sixième série, raconte comment elle travaille selon une approche interdisciplinaire le thème générateur de « l'eau ». En histoire, on étudie les grandes navigations, les épidémies. En sciences, on étudie les êtres et les bactéries qui vivent dans l'eau. En géographie, on aborde les lieux et les régions. Dans les arts, on étudie la représentation des êtres aquatiques. En mathématiques, les élèves analysent les problèmes relatifs à l'usage de l'eau. Ils font des calculs pour contrôler la consommation de l'eau, dans leur apprentissage des opérations arithmétiques et décimales. Ils parviennent à comprendre pourquoi beaucoup de familles se font couper le service d'eau lorsqu'elles consomment plus que ce qu'elles peuvent payer. Ils commencent alors à se poser autant de questions sur les liens économiques et politiques qui produisent la pauvreté : « Qu'est-ce qui fait que dans un pays avec autant de richesses, une grande partie de la population n'ait pas au moins des conditions pour payer l'eau qu'elle consomme ? » L'enseignante de portugais raconte qu'en relation avec le thème de l'eau, les groupes ont étudié l'importance de l'eau au Brésil, la pollution et la dépollution du fleuve Guaíba. Ils ont effectué des recherches dans des revues, des livres, tout en sollicitant des conférences. Ils ont rédigé un texte informatif. Quand ils ont présenté les résultats du travail de groupe, les élèves s'exprimaient avec maîtrise sur le sujet qui leur avait été proposé. Ils ont soumis aux gouverneurs une motion pour créer des lois relatives à l'usage de l'eau dans la communauté.

Nádia enseigne les mathématiques et la religion à l'école Canadá. Elle explique ses objectifs pédagogiques. Avec l'ensei-

gnement religieux, elle cherche à aider les élèves à apprendre à s'exprimer, à questionner la réalité, à se présenter publiquement. Elle cherche également à développer le respect mutuel, la discipline dans le vivre ensemble, en faisant comprendre les valeurs et le sens de la formation familiale. En mathématiques, elle cherche à promouvoir le développement du raisonnement logique et la compréhension de la réalité. À partir de sa matière, Nádia cherche à produire l'intégration avec d'autres matières. Par exemple, dans le cours de mathématiques, en étudiant la racine carrée, on fait des liens avec l'étude des radicaux dans l'enseignement du portugais; avec l'histoire, dans l'étude des penseurs; avec la géographie, dans l'étude des milieux où sont effectuées des expériences mathématiques, ainsi que leur application, par exemple dans l'étude des pyramides et aussi dans les calculs agraires; avec l'art, en aiguisant la créativité et la compréhension des relations mathématiques dans les œuvres d'art et des proportions dans la sculpture; avec l'enseignement religieux, en analysant les textes sacrés qui présentent les concepts étudiés. Dans les activités pratiques, les concepts sont appris dans leur application opérationnelle. Par exemple, l'usage de la règle de trois sert à calculer la proportion adéquate des ingrédients pour transformer le lait en gâteau savoureux.

La recherche de l'intégration interdisciplinaire à l'école Setembrina se fait en fonction des sujets formulés dans le Plan de politique pédagogique à partir des problèmes vécus par la communauté. Déjà à l'école Canadá, l'interdisciplinarité est recherchée à partir des sujets liés aux domaines d'étude. C'est ce qu'on appelle les « cartes conceptuelles ». On choisit les thèmes importants, on définit les mots clefs qui désignent les concepts qui seront travaillés de manière transdisciplinaire.

- *Du travail comme punition au labeur créatif.*

Cependant, dans ce travail éducatif centré sur les problèmes réels ou sur les concepts, l'important est de nourrir la relation entre théorie et pratique. Il faut toujours chercher à articuler les sujets étudiés avec la réalité historico-sociale et la communauté où ils s'insèrent. L'école Canadá a une spécificité : c'est une école agricole et la grande partie de la formation des élèves se fait dans la réalisation de travaux de pisciculture, d'agriculture,

réaliser son activité et des produits de son travail. Sans le contrôle des instruments de la direction et des résultats de son travail, la personne perd sa propre autonomie : sans contrôle de son activité, le travailleur devient lui-même aliéné. Il est alors facilement assujéti à l'ordre et à l'exploitation exercée par d'autres. Cette situation rend très pertinent le sens étymologique du terme « travail », issu du mot latin « *tripallium* », qui désigne un instrument de torture constitué de trois bâtons.

Dans la mesure où la personne assume le contrôle du processus de définition des finalités de son action, elle se reconnaît dans le processus et le résultat de son activité. Le travail devient ainsi un moyen fondamental de réalisation humaine. Le travail se révèle alors comme « labeur », effort de production créative, et s'oppose à la connotation de punition, de « travail aliéné ». C'est ce qu'a découvert Francisco, un enseignant de géographie à l'école Canadà, qui produit des systèmes de jeux pour promouvoir l'apprentissage sous forme de divertissement. « J'ai été choqué à la vue d'élèves passifs et déconcertés. Je me suis consacré à inventer des formes d'enseignement capables de les motiver. J'en suis arrivé à développer des processus d'apprentissage à travers le jeu. De cette manière, les élèves apprennent de manière gaie et active. Les élèves voudraient toujours utiliser des techniques de jeu. Moi, j'utilise divers types de jeux. Le divertissement permet de rendre intéressantes des matières comme la géographie, l'histoire, l'éducation artistique, etc. L'instituteur apprend avec les élèves. Ceux-ci en viennent à respecter davantage l'instituteur. Les élèves sont plus attentifs et apprennent en se divertissant. Cela augmente le rendement scolaire et la valorisation de l'instituteur. Avec ce système, l'approbation des élèves dans notre école a augmenté de 65 % à 94 % . »

Pourquoi l'activité ludique devient-elle éducative ? Ne serait-ce pas parce qu'elle permet à tous les participants de devenir des sujets actifs de l'activité, de définir leurs significations en s'appropriant des outils, en produisant des résultats, en se construisant comme des auteurs et coauteurs du travail éducatif ? Dans ce sens, on met en évidence la valeur centrale du processus éducatif : des personnes qui établissent des relations entre elles, explicitant et négociant les significations de leurs activités, construisant des outils d'action et des relations, s'appropriant des résultats

collectifs dans lesquels chacun se reconnaît comme coauteur et copropriétaire.

Ainsi, l'usage des outils et des méthodes didactiques est revalorisé. Les moyens techniques cessent d'être le principal centre du processus éducatif, comme l'indique Elizabeth, une institutrice de l'école Itinérante : « Nous n'avons pas un livre ni le matériel didactique spécifique. Nous travaillons avec les ressources disponibles. Même sous un arbre, nous travaillons avec les lettres et les mots, en écrivant sur le sol. Nous construisons la séquence des sujets selon la réalité. Le contenu appris confirme l'importance de la vie de chacun. » Mais aussi, on reconnaît l'importance des ressources didactiques comme appui aux relations éducatives. Dans ce sens, des expériences sont en train d'être menées, soit dans le domaine de l'activité de chaque instituteur, comme les jeux utilisés par Francisco, soit dans l'organisation du plan d'étude scolaire, comme c'est le cas des « salles ambiantes ». Les salles ambiantes sont dotées d'outils didactiques et pédagogiques adéquats pour faciliter l'acquisition de connaissances déterminées. Dans chaque salle, il existe un enseignant responsable, bien préparé pour orienter les élèves dans un domaine d'études particulier. Des groupes d'élèves se déplacent selon des objectifs pédagogiques pour réaliser des activités didactiques dans une salle spécifique. De cette manière, les élèves acquièrent une conscience de groupe et l'instituteur est valorisé et respecté par la compétence qu'il met à la disposition des élèves.

Une autre proposition pédagogique semblable est celle des ateliers et des projets pédagogiques. Genair, une institutrice de l'école Morada do Vale II, décrit ainsi l'expérience de son école : « À partir d'un travail sur un sujet commun, on propose différents projets et ateliers (sur la sexualité, la drogue, la citoyenneté) dans lesquels les élèves s'insèrent spontanément. Le jour où on a manqué d'électricité, le travail a été interrompu. Les gens ont commencé à discuter et de nouvelles propositions ont surgi. C'est ainsi que chacun est allé choisir parmi les différents projets : confection de fleurs de ballon, pharmacie de garde, exposition culturelle, journal du quartier... » Sônia, une institutrice du cours du soir de l'école Ayrton Senna da Silva, travaille avec les enfants de la rue. Non seulement elle donne des concepts, mais elle cherche avec les enfants des solutions à leurs difficultés d'appren-

tissage. Une de ces solutions est l'atelier d'artisanat. À l'école Açorianos, instituteurs, étudiants et personnel de soutien développent plusieurs projets, dont une bergerie vivante, une chorale, une collecte de nourriture...

- *Altérer le système classificatoire des examens implique le changement de la structure même du pouvoir qui a alimenté les relations scolaires.*

L'évaluation, comme le plan d'études, est un point névralgique du processus éducatif. Le grand défi pour l'école, c'est de trouver une alternative à la forme traditionnelle scolaire d'orientation du processus éducatif, dans laquelle les individus sont assujettis à des programmes définis antérieurement et soumis à des processus de contrôle hiérarchiques et exclusifs. Le système traditionnel d'évaluation, basé sur des épreuves et des examens, se traduit par la classification des individus. À partir de critères homogènes de rendement, les élèves sont identifiés selon une échelle de valeur qui privilégie certains (par des efforts spécifiques qui sont dégagés comme exemplaires), admet ceux qui se conforment aux règles et rejette ceux qui « dévient » des normes. Un tel encadrement empêche les individus d'élaborer et de négocier, de façon différenciée et créative, les finalités de leurs activités. Il les empêche de s'approprier d'une manière créatrice les outils de production collective et de se reconnaître dans leurs produits. Enfin, il ne leur permet pas de créer une atmosphère et des relations éducatives gratifiantes.

Il n'est pas facile de surmonter le dispositif de sujétion constitué par le système d'examens et de notes scolaires, car l'assujettissement disciplinaire a été une dimension stratégique des relations de force au sein de l'école. Changer le système classificatoire des examens implique le changement de la structure de pouvoir qui a nourri les relations scolaires. Cela implique de surmonter une structure hiérarchique, autoritaire et assujettie, et de construire de nouveaux dispositifs éducatifs qui alimentent des relations démocratiques, dialogiques et émancipatrices. Le processus de changement de ces relations de pouvoir donne lieu à des expériences ambivalentes, paradoxales, dans la mesure où émergent des dispositifs des expériences à caractère

truits en collaboration, de telle sorte que tous les agents engagés puissent délibérer et planifier leurs actions de façon critique et articulée avec les partenaires. Il ne s'agit pas de s'enquérir de l'adéquation des attitudes individuelles par rapport à des normes préétablies pour classer et exclure les individus. « Il existe des choses plus significatives au sein de l'école que la clôture des notes », affirme une institutrice de l'école Açorianos. À l'école Itinérante – explique l'institutrice Elizabeth – l'évaluation des élèves est faite à partir du projet collectif et avec le support d'un journal où on enregistre tout le processus de développement de l'élève dans le contexte du développement de son groupe. À partir de ces données, il est possible de percevoir les difficultés rencontrées, les progrès réalisés en relation avec les objectifs proposés dans le projet. L'évaluation est enregistrée non pas par des notes, mais par le biais d'un avis qui accompagne l'enfant et qui constitue le registre légal de son progrès scolaire. « On s'aperçoit, dit l'institutrice Elizabeth, que les enfants sont en train de monter, non seulement à travers des tests, mais durant les activités, lorsqu'ils commencent à participer et à formuler leurs propres idées. Par exemple, en discutant sur un sujet controversé, ils débattent sans agressivité, prêtant attention les uns aux autres, avançant leurs propres idées. Ou bien, le soin qu'ils apportent au nettoyage indique leur responsabilité sociale par l'expérience de la vie, du milieu. » Le registre et l'évaluation ne se limitent pas à clarifier le comportement individuel : ils constituent surtout des outils de compréhension et de construction de l'histoire collective. L'évaluation n'est pas seulement un registre individualisé qui sert à classer et à exclure. Au contraire, les dispositifs d'évaluation sont devenus des outils précieux, par le biais desquels l'ensemble élèves-instituteurs assume le contrôle de sa propre histoire collective. « Il n'est pas possible d'évaluer seulement avec le bulletin, à travers la note », témoignent les instituteurs de l'école Setembrina. « Il faut du temps pour préparer le cours et développer le processus d'évaluation. Dans le rapport d'évaluation, on enregistre l'identification de l'élève, des annotations de l'élève lui-même, l'évaluation des parents. On répond à douze questions concernant la responsabilité dans des tâches, les rapports avec les collègues, le respect du personnel de soutien et des instituteurs, l'usage du matériel, etc. » Une évaluation de ce type laisse

apparaître les conflits, gère les débats, déstabilise la routine, mobilise des options. « Crier fait du bruit. On sort de la monotonie. Mais, c'est gratifiant puisque notre élève apprend et aussi devient plus ponctuel, assidu, plus attentif à la propreté et à l'organisation du milieu. Et les parents viennent participer à la vie de l'école parce qu'ils voient la motivation de leurs fils. »

Cela semble être, enfin, le sens principal du processus qui est en train de se produire dans la constituante scolaire de Rio Grande do Sul : un processus qui explicite des conflits, postule des options et alimente la construction d'une école où tout le monde, et chacun dans sa singularité, puisse reconnaître ses rêves. C'était le rêve de Paulo Freire, un rêve qui ne fut pas seulement le sien, car il est partagé par beaucoup de gens. C'est pour cela que ce n'est plus seulement un rêve. Comme dit la chanson brésilienne, « *Un rêve qui se fait seul est simplement un rêve; un rêve qu'on fait ensemble est réalité!* »

RÉFÉRENCES

- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (Secrétariat de l'Éducation) (2000a). *Cadernos Temáticos da Constituinte Escolar* (Cahiers thématiques de la Constitution scolaire). Porto Alegre, mai 2000, 24 V.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação (Secrétariat d'État de l'Éducation) (2000b). *Construção da Escola Democrática e Popular* (Construction de l'école démocratique et populaire) – Texto base para a Conferência Regional da Educação (Texte exposé lors de la Conférence régionale de l'éducation). Porto Alegre, juillet 2000, 36 p.
- FLEURI, R.M. (2001). *Educar para quê? (Éduquer, pourquoi?)* 9^e éd., São Paulo : Cortez, 2001, p. 47-60.
- FLEURI, R.M. (2002). *Sonho que se sonha é realidade! (Rêve qui se songe ensemble est réalité!)*. In E.P. Gonsalves, *Educação e Grupos Populares (Éducation et groupes populaires)*. Campinas, SP : Alínea.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido (Pédagogie de l'opprimé)* 3^e éd., Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança (Pédagogie de l'espoir)*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- OUELLET, Fernand (2003). « Socioconstructivisme, instruction complexe et formation à l'éducation à la citoyenneté ». Communication présentée au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Université de Sherbrooke, 27-28 mai 2003.