

## Aperçus de pédagogies alternatives au Québec

Bruno Robbes, mars 2018

### ***Le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ)<sup>1</sup>***

En mai 2014, Sébastien Pesce et moi-même avons fait la connaissance de Philippe Chaubet, professeur au Département des sciences de l'activité physique (ex-kinanthropologie) à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM)<sup>2</sup>. Il nous a fait découvrir le « **Réseau des écoles publiques alternatives du Québec** » (RÉPAQ)<sup>3</sup> grâce à l'un de ses animateurs, Pierre Chénier. Celui-ci a retracé devant nous l'historique de ce réseau qui, en 2014, comprenait 28 écoles primaires et 4 écoles secondaires. « *Aujourd'hui, le Québec compte 42 écoles publiques alternatives (37 primaires, 4 secondaires et 1 primaire-secondaire)* »<sup>4</sup>.

L'école alternative québécoise tire ses origines de Colette Noël<sup>5</sup>, pédagogue québécoise pionnière qui dans les années 50, étudie les écoles en France et fait des stages avec Freinet, à Vence. De retour au Québec, elle ouvre en 1955 la première école active à Beloeil, dans le sud de Montréal. L'école est d'abord fréquentée par une vingtaine d'élèves de niveau maternelle et fonctionne très bien au point où l'école finit par offrir tous les degrés du cours primaire. Certains parents influents dans les médias la font connaître. On y pratique une pédagogie coopérative (mixité, appui sur les connaissances de l'enfant...), révolutionnaire à une époque dominée par la politique conservatrice du premier ministre Maurice Duplessis. Cette période, où l'Église exerce une mainmise sur les programmes, est d'ailleurs qualifiée « d'années noires ». L'école sera fermée en 1968, mais Colette Noël aura eu le temps de former des enseignantes qui s'inspiraient de sa pensée.

L'une d'elles, Denise Gaudette, crée en 1962 à Outremont une école innovatrice privée qui deviendra publique sous le nom d'école Nouvelle-Querbes<sup>6</sup>. Moins influencée par la pédagogie Freinet, l'originalité de Denise Gaudette est de s'être associée à Charles E. Caouette<sup>7</sup>, professeur honoraire du Département de psychologie de l'Université de Montréal. Ainsi en 1974, naît l'école-recherche Jonathan, première école publique dite alternative au Québec, qui « *définit les prémisses de l'école alternative : 1. Pas de sélection d'élèves, pas d'examen d'entrée ; 2. Groupes composés d'élèves de plusieurs âges (de 6 à 12 ans) ; 3. Système démocratique impliquant activement les parents en tant que co-éducateurs*

---

<sup>1</sup> Un grand merci à Pierre Chénier d'avoir accepté de relire cette partie et d'y avoir apporté des précisions.

<sup>2</sup> Des contacts ont également été établis avec Arnaud Dubois et Patrick Geffard.

<sup>3</sup> <http://repaq.org/>

<sup>4</sup> <http://repaq.org/la-difference-alternative/histoire/>

<sup>5</sup> <http://lautjournal.info/20131022/colette-no%C3%ABl-ma%C3%A9tresse-d%E2%80%99%C3%A9cole-1926-2013>

<sup>6</sup> Verdiani, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*. Arles : Actes Sud, p. 95.

<sup>7</sup> Soulignons le rôle très actif de Charles E. Caouette, pour soutenir ces écoles : « *En septembre 2001, il fondait l'école Le Vitrail, la première école secondaire alternative de la Commission scolaire de Montréal. Il mettait également sur pied la Fondation Le Vitrail, dont le but est d'aider l'école Le Vitrail et d'autres projets éducatifs partageant la même philosophie et le même projet de société* » ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_E.\\_Caouette](https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_E._Caouette)).

et co-gestionnaires ; 4. Respect et adaptation aux différents rythmes d'apprentissage propre à chaque élève »<sup>8</sup>.

De là, d'autres écoles vont naître à leur tour. « Dès 1981, les écoles alternatives se rencontrent sous la bannière du GOÉLAND (Groupe œuvrant dans les écoles libéralisantes, alternatives, novatrices et démocratiques) »<sup>9</sup>.

En 2001 poursuit Pierre Chénier, suite à la Réforme édictée par le Ministère de l'Éducation et inspirée par les écoles alternatives, les commissions scolaires se sont demandées à quoi servaient ces écoles, si elles correspondaient à la politique ministérielle comme devaient le faire toutes les écoles régulières. Les écoles alternatives se sont alors senties menacées et ont éprouvé le besoin de se regrouper. Mais toujours en 2001, l'article 240 de la loi 180 sur l'Instruction publique a permis une relance de ces écoles. Cet article précise que si un groupe de parents souhaite une école alternative, il lui appartient d'en faire la demande à la commission scolaire, qui décidera de donner suite ou pas. Ce développement aboutira à la création du RÉPAQ en 2002.

Lors de son exposé, Pierre Chénier nous a remis un petit fascicule publié en 2014, intitulé *L'école publique alternative québécoise. Ses conditions pour naître et se développer*<sup>10</sup>. Ce document important, puisqu'il fait consensus entre les écoles publiques alternatives du Québec, énonce et développe 17 conditions très représentatives du projet du RÉPAQ :

« - condition n° 1 : Un milieu de vie créatif, responsable et ouvert sur le monde ;

**... pour apprendre**

- condition n° 2 : Une place prépondérante accordée à l'élève dans sa démarche d'apprentissage ;

- condition n° 3 : Une vision globale du développement de nos élèves ;

- condition n° 4 : Une évaluation multipartite, continue et rigoureuse ;

- condition n° 5 : Une relation de réciprocité entre les enseignants et les élèves ;

- condition n° 6 : Des parents coéducateurs ;

- condition n° 7 : Des groupes d'âges multiples ;

- condition n° 8 : Une équipe enseignante solidaire, qui travaille en toute collégialité ;

**... pour innover**

- condition n° 9 : Des enseignants et des directions en formation continue ;

- condition n° 10 : Une mobilisation pour l'innovation et le développement ;

**... pour bâtir la cohésion**

- condition n° 11 : Une adhésion des familles aux valeurs de l'école alternative ;

- condition n° 12 : Une direction d'école qui adhère aux valeurs et fondements du mouvement des écoles alternatives ;

- condition n° 13 : Un droit de regard sur la sélection de la direction et du personnel enseignant ;

**... pour réussir la cohérence**

- condition n° 14 : Une grande importance accordée à la prise de parole de l'élève, à l'écoute des autres et à sa participation à l'organisation de la vie de l'école ;

- condition n° 15 : Des parents qui s'impliquent activement dans la vie de l'école ;

- condition n° 16 : Une école en cogestion ;

<sup>8</sup> <http://repaq.org/la-difference-alternative/histoire/>

<sup>9</sup> [http://repaq.org/wp-content/uploads/0-Histoire\\_du\\_REPAQ.pdf](http://repaq.org/wp-content/uploads/0-Histoire_du_REPAQ.pdf)

<sup>10</sup> <http://repaq.org/wp-content/uploads/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>

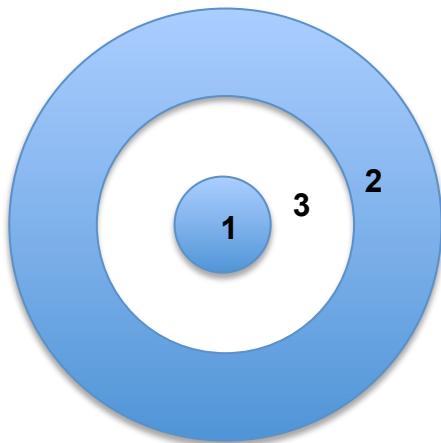
- condition n° 17 : *Un espace physique propice à l'application du projet éducatif* » (p. 4-5).

Antonella Verdiani (2012) explique, pour sa part, que « ces écoles ont chacune leur personnalité propre. Si certaines d'entre elles s'inspirent de la pédagogie Freinet, d'autres sont axées principalement sur le modèle pédagogique de John Dewey, pour qui "on apprend en faisant" et où l'enfant doit agir plutôt qu'écouter. En général, ces écoles sont fortement inspirées par le mouvement de l'Éducation nouvelle, avec des caractéristiques communes, de grands principes invariants qui fondent depuis trente ans le mouvement de l'école publique alternative québécoise » (p. 96).

### **Visite de deux écoles alternatives du RÉPAQ**

Lors d'un bref séjour à Montréal le 10 mai 2017, nous avons eu l'opportunité de visiter deux écoles alternatives du RÉPAQ.

La première est **l'école alternative des Quatre-Saisons**, située dans le quartier Saint-Hubert à Montréal<sup>11</sup>. Elle est dirigé par Michl Nicholson, pédagogue « pilier » du réseau, qui me présente comment il a théorisé sa pédagogie. Il part de la façon de **penser** et d'**agir**, puis il fait le premier schéma suivant :



**1 : les mots** : valeurs, principes d'apprentissage, réussite, place du Programme de formation de l'école québécoise, etc.

**2 : les gestes.**

**3 : l'intervention** : place que je laisse à l'autre, illustrée par ce second schéma :

---

<sup>11</sup> <http://desquatresaisons.com/>

« OK »

100	100	100	100	100	Adulte
20	40	60	80	100	élève

-> toujours partir à 100 %.

Activité principale : **le projet personnel**. À partir d'un intérêt, d'un besoin, d'une préoccupation.

C'est ensuite un élève qui nous fait visiter l'école. Dans les classes, nous observons l'importance accordée aux projets personnels des élèves, qui préparent des exposés seuls et/ou en équipe. L'élève qui nous guide nous explique en détail l'organisation des évaluations.

La seconde école alternative est **l'école Le Vitrail**, située sur les hauteurs de Montréal, dans les quartiers Rosemond et Petite Patrie<sup>12</sup>. Fondée par Charles E. Caouette, cette école alternative a la particularité, unique au Québec, de regrouper des élèves d'âge primaire et secondaire : 250 élèves de 5 à 17 ans. Depuis 2015, l'école est dirigée par Geneviève Tremblay, qui met en œuvre un nouveau projet pédagogique, s'inspirant notamment de l'autoformation assistée (Philippe Carré), recherchant la collaboration entre enseignants du primaire et du secondaire.

Dans l'enseignement secondaire, le temps de travail des élèves se répartit comme suit : 40 % d'atelier ; 60 % de POA (période ouverte d'apprentissage). L'élève planifie son travail selon la disponibilité des professeurs. Tous les espaces de travail sont régis par des règles, qui ont été soigneusement élaborées avec les élèves. Chaque professeur est tuteur d'environ 8 élèves, car n'importe quel professeur est capable d'aider n'importe quel élève sur les processus métacognitifs. Si une grande liberté est accordée aux élèves dans l'organisation de leur travail, le temps et l'espace sont extrêmement cadrés, organisés, aménagés, ce qui n'est pas sans faire résonance avec la pédagogie institutionnelle... Une maxime affichée dans le bureau de la directrice retient notre attention : « *Ceux qui pensent que c'est impossible sont priés de ne pas déranger ceux qui essaient* ».

### ***Intérêts de Philippe Chaubet pour les pédagogies alternatives***

Depuis 2014, les nombreux échanges que nous avons eu avec Philippe Chaubet nous ont permis de mieux comprendre ce qui l'intéressait dans les pédagogies différentes, alors qu'il n'en est pas spécialiste. Cependant, il considère avoir des affinités avec ces pédagogies.

<sup>12</sup> <http://le-vitrail.csdm.ca/>

Philippe Chaubet<sup>13</sup> part de l'hypothèse-intuition que les pédagogies différentes fleurissent dans des environnements qui stimulent la réflexion de tous les acteurs (élèves, enseignants, direction, personnel de soutien, parents, etc.). Cette réflexion stimulée sert la fameuse transmission des savoirs, les « apprentissages » recherchés par les programmes officiels comme par les enseignants (savoir lire, écrire, compter, connaître sa géographie, faire fonctionner une machine, apprendre à coopérer, etc.).

Mais si la réflexion sert les apprentissages, elle ne s'y réduit pas et ne s'y arrête pas. Elle va bien au-delà. On n'arrête pas la pensée douée de curiosité, surtout quand elle vient d'enjeux qui comptent pour nous et d'émotions qui nous prennent et nous tiennent.

Par réflexion, il entend des schèmes investigateurs de pensée et d'action, essentiellement autodirigés, c'est-à-dire « libres » de choisir leur cheminement et d'écouter leur jugement. Un enfant qui réfléchit, comme un adulte, est pour lui un enfant qui cherche, expérimente, se pose des questions, en pose aux autres, à soi-même et au monde.

Une enquête autodirigée ne signifie pas qu'elle serait sourde et déconnectée du réel. Elle signifie plutôt une forte interaction avec le monde. Le pédagogue a un rôle à y jouer. Il le joue souvent dans les pédagogies différentes. Il peut donner des impulsions à cette réflexion, à cette enquête, comme il peut simplement s'abstenir d'en donner, pour laisser le jeune ou l'adulte tracer le chemin qu'il est seul à pouvoir marcher. Plutôt que de diriger ou contrôler, il éveille à, sensibilise à, guide vers... quitte à se taire, s'abstenir d'agir, laisser expérimenter les pensées et actions qui doivent être pensées-agies seul. Philippe Chaubet souligne que pensée et action, dans cette perspective d'enquête autodirigée, sont liées par une courroie. L'une ne domine pas l'autre. Les deux s'alimentent mutuellement.

On pourrait ramasser ces schèmes investigateurs ainsi : une saine curiosité pour tout, modulée par ses propres intérêts, favorisée par un certain nombre de conditions, que le pédagogue sait réunir, à la fois de manière prévue et improvisée.

Philippe Chaubet revient sur les impulsions données. Le pédagogue est habile à faire naître de nouveaux intérêts, à ouvrir les horizons, élargir le regard, affiner ce regard. En somme, on peut "créer de la curiosité pour...". La vraie question est de ne pas éteindre la soif de connaître, le goût d'explorer, le sens critique. L'idée d'impulsions parle d'une action discrète, douce et variée pour favoriser ce goût, cette soif, ce sens.

Cette perspective de réflexion porte sur des rayons de longueur croissante : le bonheur individuel, organisationnel, sociétal, la survie de l'espèce. Cela se fait à travers les apprentissages académiques - auxquels Philippe Chaubet ne voit pas comment on pourrait échapper ni pourquoi on voudrait y échapper. Mais réflexion et apprentissages académiques n'ont pas à être confondus ni priorisés l'un par rapport à l'autre. Là aussi, on a un travail en courroie : ils s'entraînent l'un l'autre.

---

<sup>13</sup> Les propos qui suivent sont extraits d'un courriel que Philippe Chaubet nous a adressé, très peu modifié.

Cette curiosité qu'on essaie de préserver et de développer dans les écoles différentes serait particulièrement aiguïée par le fait que des agents (enseignants, directions, etc.) l'ont facilitée et, plus ou moins consciemment, exercée, entraînée. « Plus ou moins consciemment », parce qu'une équipe-école ou un enseignant peut viser des « apprentissages » et ce faisant mettre en place intuitivement, aussi bien que très consciemment, des « machines » à faire apprendre, mais aussi à faire réfléchir, d'une grande finesse et complexité, sans pour autant garder au coin de la bouche le mot « réflexion » ou l'expression « faire réfléchir ».

Autrement dit, on peut très bien « faire réfléchir » sans peindre le terme réflexion sur tous les murs de l'école. On peut faire investiguer de façon autodirigée et subtilement guidée sans agiter un étendard de réflexion. Philippe Chaubet croit que dans la plupart des pédagogies différentes, c'est le cas : on fait réfléchir sans tambour ni trompette. C'est même un fonctionnement si ordinaire qu'il en devient transparent, et donc invisible. Il y a un travail scientifique à faire ici : **rendre la réflexion visible et en théoriser les processus à partir du vécu concret des acteurs scolaires.**

Philippe Chaubet pense qu'il a commencé à démontrer ce faire-réfléchir silencieux et invisible en pédagogie universitaire et à en faire émerger quelques mécanismes récurrents. Il a forgé en chemin les outils méthodologiques dont il avait besoin pour « prouver » la chose. Imparfaits mais solides.

Mais dans les écoles primaires et secondaires, il est en terrain nouveau.

En substance, ce qui m'intéresse, dans ces visites d'écoles et ces rencontres c'est précisément cela :

**1) comment, dans les écoles à pédagogies différentes (alternatives ou pas), on favorise l'aiguïage des schèmes de réflexion** (investigation, saine curiosité...), sans nécessairement le crier sur les toits et chez tous les acteurs scolaires (les élèves, oui, mais aussi les membres de l'équipe-école). Sa visée est de le documenter, le comprendre, le faire comprendre, pour que d'autres espaces de formation et de travail puissent s'en inspirer, soit « par le bas », selon la force, les besoins et envies des acteurs, soit « par le haut » à travers des politiques et cadres matériels qui en facilitent l'avènement ;

2) méthodologiquement, maintenant, même s'il a des pistes éprouvées qui s'accumulent en pédagogie universitaire, **à quoi voit-on que des schèmes investigateurs, de saine curiosité, sont « entraînés » et deviennent efficaces au primaire et au secondaire** (comment « pincer » cette réalité, comment sortir du flou, des énoncés de principes ?) ;

3) **le défi de donner aux jeunes le goût pérenne de « bouger », d'être physiquement actifs** (ce qui ne signifie pas nécessairement sportif), **est un objet prétexte qui se prête bien à l'illustration concrète de tout ce qui précède.** Sinon, « réflexion » fait vaporeux. Pour voir la réflexion, il faut voir dans quoi elle s'incarne.

**Un projet de collaboration scientifique : Réunir les chercheurs et les pédagogues du « Réseau pédagogie institutionnelle internationale » en France, lors de la semaine internationale « Recherche avec » (23-28 avril 2017)**

Depuis le symposium « Recherche avec » d'Ottawa en 2014 (<http://rechercheavec.com>), plusieurs chercheurs du laboratoire EMA (Arnaud Dubois, Bruno Robbes) ou en liens étroits avec lui (Sébastien Pesce, Université de Tours ; Patrick Geffard, Université Paris 8) ont noué des contacts suivis avec Philippe Chaubet, Ph. D., Professeur au Département des sciences de l'activité physique à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), qui mène des recherches sur l'activité physique adaptée d'une part, la formation et la profession enseignante d'autre part.

Ce qui nous réunit est notre intérêt pour les recherches en collaboration avec des pédagogues pratiquant des pédagogies innovantes, « différentes », dans les établissements publics canadiens et français. Dans nos deux pays en effet, nous collaborons déjà avec des pédagogues engagés dans ces dynamiques professionnelles, notamment le réseau REPAQ au Canada (Réseau des écoles publiques alternatives du Québec : <http://repaq.org/>) et en France la FESPI (Fédération des établissements scolaires publics innovants : <http://www.fespi.fr/>), le CRAP-Cahiers pédagogiques (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>), l'Office central de la coopération à l'école (<http://www2.occe.coop/>), l'ICEM-Pédagogie Freinet, divers groupes de pédagogie institutionnelle... Lors de différents séjours dans nos pays respectifs, nous avons visité des écoles de ces réseaux, rencontré des enseignants qui y participent, pris des contacts. Actuellement, une étudiante en Master de Philippe Chaubet est en France pour une durée de six mois. Nous la mettons en relation avec des écoles innovantes françaises qu'elle étudie dans le cadre de son mémoire. Un doctorant de Philippe Chaubet s'apprête aussi à suivre des écoles innovantes des deux bords de l'Atlantique et à les mettre en relation. Nous souhaitons également permettre à nos doctorants français qui préparent des thèses sur les pédagogues, les innovations pédagogiques, l'essor de la pédagogie Montessori à l'école publique, de bénéficier de ces rencontres et échanges.

C'est pour cela qu'à l'initiative de Bruno Robbes et de huit autres chercheurs et pédagogues français et européens, le « **Réseau pédagogie institutionnelle internationale** » est actuellement en cours de constitution. Il s'est réuni le 15 décembre 2017 à l'UCP, la veille d'une journée d'étude organisée par le laboratoire EMA, intitulée « 1967-2017 : Vers une pédagogie institutionnelle, cinquante ans après ». D'ores et déjà, il est ouvert au-delà de l'Europe, au Brésil et au Canada, grâce aux contacts que nous avons établis avec des chercheur-e-s de ces pays. Ainsi, Bruno Robbes s'est rendu au Brésil en novembre 2017.

La 3ème semaine internationale « Recherche avec » qui se déroulera en France du 23 au 28 avril 2018, sera l'occasion de réunir les chercheurs et les pédagogues du « **Réseau pédagogie institutionnelle internationale** » lors d'ateliers sur sites, de rencontres et de conférences. C'est dans ce cadre que nous invitons Philippe Chaubet, notre partenaire à l'UQÀM.

Le 23 avril 2018, Philippe Chaubet donnera une conférence à Gennevilliers. Elle aura pour titre : « **Écoles innovantes au Canada et en France : des espaces**



**pour réfléchir et agir en réseau face à l'inactivité physique des jeunes ». En voici le résumé, en français puis [en anglais](#).**

Les jeunes ne bougent pas assez, que ce soit à la maison ou à l'école. Ils auraient perdu 20 à 25 % de leurs capacités physiques dans les derniers 40 ans (Leone, 2017 ; Carré dans Bertrand, 2016). Or on sait que l'activité physique — qui recouvre bien plus que le sport — a beaucoup d'avantages pour des jeunes en développement. Certes, elle leur procure une meilleure santé. Elle diminue les risques de maladies : obésité, problèmes cardiovasculaires, cancer, diabète, anxiété, détresse psychologique, etc. Mais « bouger » augmente aussi la capacité d'apprendre, en favorisant la plasticité du système nerveux (donc la faculté de s'adapter), la mémoire, l'attention, les activités multitâches, les activités cognitives de type lecture et mathématiques, la régulation du stress, etc. « Bouger » est donc, entre autres, une condition gagnante pour le développement cognitif et les réalisations scolaires.

Or les écoles innovantes semblent bien placées pour relever le défi de renverser cette tendance morbide à l'inactivité physique. Elles procureraient de multiples espaces de réflexivité et d'expérimentation aussi bien aux enfants et adolescents dont elles ont la responsabilité, qu'aux adultes qui les accompagnent (enseignants, direction, personnel de soutien, parents, etc.). L'esprit critique, la créativité, l'innovation, la posture de confiance envers le jeune, la collaboration, tout ce qu'elles valorisent dans leurs chartes et cultivent dans leurs fonctionnements pourrait les mettre en position privilégiée pour trouver des solutions viables, pérennes, peu coûteuses financièrement et humainement, et parfaitement adaptées aux besoins et forces de chaque école, dans son environnement particulier, avec ses atouts et limites contextuels. Les écoles innovantes ont donc probablement un rôle de courroie d'entraînement à jouer dans cette lutte pour retrouver des jeunes bien dans leur peau, aux sens physique et psychologique du terme. Pour un chercheur qui documente depuis plusieurs années les conditions qui favorisent conjointement la réflexivité et le changement développemental et qui s'intéresse également de près aux écoles innovantes, différentes, alternatives, c'est une hypothèse solide. Une hypothèse à mettre à l'épreuve dans une recherche-action collaborative, dans une « recherche avec ». Avec les acteurs, par les acteurs, pour les acteurs.

Un projet pilote est donc né. Il associe des écoles innovantes volontaires, des deux côtés de l'Atlantique. Il rassemble trois études. D'abord, un projet moteur vise à (Se) donner le goût pérenne d'être physiquement actif. Il ouvre des conditions favorables à deux études conjointes, menées par une étudiante en master et par un doctorant : Collaborer entre école, enfant et milieu familial pour encourager l'activité physique des jeunes et Les conditions organisationnelles pour développer, maintenir et gérer des initiatives stimulant un mode de vie sain et actif.

La conférence abordera les aspects théoriques et méthodologiques de ce projet à multiples têtes. Elle déterrera en toute franchise les convictions, mais aussi les embarras et les écueils. À l'heure où des chercheurs envisagent sérieusement une « sixième extinction », celle de l'espèce humaine, par la responsabilité même de cette espèce — nous — il nous semble important d'étudier comment des écoles et leurs acteurs — tous leurs acteurs, incluant les jeunes et leurs parents — innovent et s'emparent de façons inédites et dynamiques de problèmes complexes, également



inédits et dynamiques. Nous poserons sincèrement la question de la transférabilité à d'autres écoles, non pas de listes de solutions clé en main, mais de processus et conditions qui permettent de construire toutes sortes de solutions. Dans la même veine, nous aborderons aussi la nécessité de la collaboration entre professionnels, chercheurs et réseaux.

Young people don't move enough at home or in school. They seem to have lost 20 to 25% of their physical capacities in the last 40 years (Leone, 2017; Carré, in Bertrand, 2016). We know that physical activity, in a broader sense than "sport", has a lot of benefits for young persons. As far as they are concerned, it means better health. It decreases a variety of illness risks: obesity, cardiovascular problems, cancer, diabetes, anxiety, psychological distress, and so on. "Moving" also increases the ability to learn: it helps nervous system plasticity (hence, the ability to adapt), but also memory, focus, multitask activities, cognitive activities involved in reading and mathematics reasoning, stress regulation, and so on. In a word, we can say that "moving" is a winning condition to achieve cognitive development and good academic results.

Innovative schools seem in a good position to reverse the unhealthy trend of physical inactivity. They may provide young people and the adults accompanying them (teachers, headmasters, parents, and so on) multiple opportunities to reflect and experiment. Such schools value the development of critical minds, creativity, innovation, trust between teachers and students, collaboration. It could be an asset for every school to find their own inexpensive, long-term and adapted ways to promote a taste for physical activity in their students. Innovative schools may well have a major role to play in initiating and driving solutions in this fight for physically and psychologically healthier young people. As a researcher who has been concerned for years with the way teachers simultaneously promote reflexivity and capacity building in students, this hypothesis makes sense. This collaborative action research is meant to be carried out for, with and by students, teachers and parents.

This pilot study is about schools in both sides of the Atlantic Ocean. It unites three studies in one. The first one is called Giving young people a long-term taste for physical activity. A doctoral and a master study complete it: Organizational conditions promoting and managing initiatives for a healthy and active way of life, and collaboration between students, families and school to promote students' physical activity.

This conference will tackle theory and methodology problems arising from such multifaceted approach, possible pitfalls, inner convictions and awkward situations will be dealt with in a straightforward way. At a time when humankind may disappear in a sixth extinction caused by itself, we may well have a good look at the way people in schools come together to deal innovatively with new, dynamic and complex problems. The transferability of processes—not of a list of local solutions not necessarily fitted to other schools—will be at the heart of the pilot study, as well as the necessity to make professionals, researchers and organizations networks collaborate in diverse ways.