



VIE PÉDAGOGIQUE

30^e
anniversaire

30^e
anniversaire



Témoignages vidéo

Numéro 153
Février

2010

DOSSIER

.....
Expériences
et paroles actuelles
au secondaire



Numéro 153
Février 2010

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications.

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

600, rue Fullum, 10^e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Tél. : 514 873-8095, poste 5357
Télec. : 514 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

Vie pédagogique

SOUS-MINISTRE ADJOINT

Alain Veilleux

DIRECTION

Estelle Menassier

COMITÉ DE RÉDACTION

Vincent Beaucher
Ghislaine Bolduc
Marie-Claude Caron
Christine Couture
Claude Daviau
Gisèle Maheux
Arthur Marsolais
Domenico Masciotra
Estelle Menassier
Denise Morel
Francine Olano
Lori Rabinovitch
Marthe Van Neste
Marc-Yves Volcy

SECRETARIAT

Josée St-Amour

RÉVISION LINGUISTIQUE

Direction des communications

PHOTOS

Denis Garon

CONCEPTION GRAPHIQUE

Deschamps design enr.

CONCEPTION INTERNET

Direction des communications

Dépôt légal, Bibliothèque et Archives Canada,
2008
ISSN 1911-8759

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une

Hommage

Dans le quotidien échevelé d'une directrice d'école où nous courons souvent sur le dos d'une gazelle, il nous arrive parfois de nous arrêter et de nous poser des questions singulières.

Peut-on perdre la foi dans son rôle d'éducatrice?

J'ai pris quelques instants et me suis demandé : « Ai-je toujours la foi de vouloir changer des petits regards éteints en de grands yeux curieux, rêveurs, créatifs d'un monde à inventer, de vouloir téléporter ces jeunes aux yeux trop malicieux pour rester tranquilles derrière un pupitre trop étroit sur des chaises aérodynamiques porteuses de motivation? »

La réponse est : OUI, je le veux, pour le meilleur ou pour le pire!

Le bonheur est coincé, verrouillé dans ma tête quand je pense que j'ai la foi en l'éducation et plus précisément dans l'enseignement.

Alors pourquoi vous ai-je quittés, chers élèves, pour aller diriger la revue *Vie pédagogique*?

Je suis partie, comme vous tous également, vous partez un jour... Tout d'abord de ma classe, puis de l'étage, puis de mon bureau. Vous quittez la plupart du temps pour d'autres lieux d'apprentissage. Un jour, je ne vous vois plus sur la cour d'école. Le chagrin est lancinant. Certains m'écrivent, d'autres passent me voir... Mais ainsi se vit l'aventure du safari éducatif!

Si vous poursuivez ailleurs, c'est qu'à chacun de vos pas, vous avez été confiants, éclairés par des guides, curieux de voir ce qu'il y avait plus loin. De vrais aventuriers...

J'ai avancé à petits pas; enseignante au secondaire, je suis tombée en amour avec le primaire, pour devenir un jour directrice d'école en milieu défavorisé socio-économiquement. Aujourd'hui, un guide est venu me chercher pour m'amener vers de nouveaux défis. Tout comme vous, je me laisse propulser vers une zone inconnue, un nouveau monde où va s'exercer ma foi! J'ai hâte de vivre de nouvelles expériences enrichies de vos regards, de vos questions et de vos mouvements. Rien ne me fait frissonner, car ma nouvelle fonction sera de diriger une revue pédagogique pouvant éclairer le monde dans lequel vous aller continuer à grandir.

Vous ne serez jamais loin, parce que mon cœur sera rempli de vos rires, de vos pitreries, de la confiance que vous m'avez si facilement donnée. Comment ne pas penser à vous et à tout ce que je vous dois?

Je ne peux non plus vous oublier, mes chers collègues, et je vous rends hommage également. Avec vous, j'ai pu si souvent rêver d'un monde meilleur en éducation et nous avons vécu ensemble le meilleur des expériences innovatrices et constructives.

Je compte sur vous pour continuer à m'enrichir. Communiquez avec nous pour que nous mettions sur papier ce que vous faites de mieux : éveiller en chacun de nos élèves la fougue et l'envie de persévérer!

Au plaisir de nous retrouver autrement et différemment.

Bien à vous!

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

Trente années de présence dans l'actualité pédagogique

Le 14 avril 2009, une dizaine d'acteurs de la scène éducative au Québec se réunissaient en un bref colloque pour célébrer le parcours trentenaire de la revue *Vie pédagogique* (1979-2009).

Plusieurs facettes de la science et de l'art pédagogiques étaient incarnées en cette circonstance par les participants et participantes : une jeune enseignante en exercice; des professeures de didactique, l'une fraîche débutante, l'autre chevronnée; des conseillères pédagogiques; des professionnels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS); un philosophe visionnaire doublé d'un chercheur en éducation; des artisans immédiats de la revue *Vie pédagogique* (rédactrice en chef, membre du comité de rédaction, reporter, photographe). Il ne manquait qu'une direction d'école pour compléter cette galerie de témoins autorisés.

Tous partageaient au départ une conviction profonde au sujet du caractère absolument prioritaire de la mission éducative dans notre société. Ils commençaient dans un élan enthousiaste à œuvrer pour la valorisation de la profession enseignante et la promotion d'une pédagogie susceptible d'aider les jeunes à mieux réussir leurs apprentissages, qualitativement et quantitativement.

L'échange animé et fervent a abouti à une sorte de bilan provisoire des 150 parutions de la revue à ce jour et à la formulation de quelques souhaits bien sentis pour que ce périodique puisse poursuivre son rôle essentiel de vecteur et de moteur de l'innovation pédagogique au Québec.

Catalyseur de la formation continue

Une première évidence s'affirma d'emblée : *Vie pédagogique* a rempli avec succès son mandat de fournir à des dizaines de milliers d'enseignants québécois un instrument performant pour soutenir leur démarche de formation continue.

Outil à la fois

- **substantiel** : l'équipe de rédaction s'est abreuvée aux meilleures sources : théoriciens anciens et contemporains, chercheurs d'avant-garde, praticiens reconnus et confirmés par une expérience probante, experts dans des domaines connexes, etc.;
- **accessible** : on a toujours démontré un souci de lisibilité, à la fois en privilégiant une vulgarisation intelligente des écrits scientifiques et professionnels, en maintenant un équilibre entre les articles denses et les textes plus accessibles au lecteur, et en garantissant la qualité de la langue par le recours à une révision linguistique compétente, mesurée et rigoureuse, assumée par les Services linguistiques du MELS;
- **convivial** : ce riche contenu fut présenté de façon agréable à l'œil et à l'esprit grâce à une mise en page soignée, à un montage systématique, à des photos artistiques de niveau professionnel et à un site Internet structuré en vue de faciliter la recherche et la consultation;
- **inspiré** : le message était animé d'un souffle puissant qui puisait son élan dans les valeurs de liberté, de responsabilité et du sens de l'initiative. Ce choix éditorial fut constamment respectueux des orientations ministérielles auxquelles la revue devait alléger et loyauté en raison de son statut. Il convient de souligner le bon jugement et l'équilibre dont les responsables successives et les membres du comité de rédaction ont fait preuve à cet égard. Nadège Jean fait remarquer, à titre d'exemple, que le contenu de la revue, au cours des dernières années, a largement attesté la valeur et la faisabilité du nouveau pédagogique en cours;
- **gratuit** : par sa gratuité, *Vie pédagogique* a connu une diffusion considérable auprès de la clientèle cible. Les enseignants ont perçu cette politique comme une forme de reconnaissance officielle par l'État de l'importance de la profession qu'ils exercent. « En revanche, depuis l'avènement de la revue en ligne, les enseignants semblent moins portés à la lire, étant donné que le format électronique la rend moins disponible et moins conviviale », précise Isabelle Carignan.
- **prospectif** : la rédaction a sciemment maintenu une bonne longueur d'avance par rapport à la réalité scolaire, en détectant les mouvements et les tendances qui allaient façonner l'avenir de l'école. C'est pourquoi plusieurs textes datant de quinze ou vingt ans conservent encore une étonnante actualité;
- **actuel** : le contenu a fourni une plateforme pour rendre compte des plus récents développements dans le domaine de l'éducation, des percées significatives et des grands débats de l'heure, note Thérèse Nault;
- **crédible** : les responsables ont démontré du flair et un jugement sûr dans le choix de la matière à publier, misant sur la profondeur et la rationalité. L'audace s'imposait certes pour rendre compte de l'innovation, mais les modes et les courants de valeur douteux furent systématiquement écartés;
- **réaliste** : on a unanimement reconnu que la conciliation constante entre la théorie et la pratique représente une grande réussite de la revue. Les théories furent toujours confrontées à l'épreuve du quotidien d'une classe et à la réalité de l'élève contemporain;
- **intégré** : *Vie pédagogique* a fait sienne une conception de la formation continue organiquement associée à l'action, axée sur le développement professionnel appliqué, qui engage les personnes dans une transformation de leur pratique et qui contribue au remodelage organisationnel en soutenant à la fois l'action, l'animation et la supervision. Selon l'expérience personnelle de Nadège Jean, la revue a participé à l'inclusion des conseillers pédagogiques dans un réseau virtuel de coopération fructueuse qui les a sortis de l'isolement et qui a décuplé leurs possibilités d'intervention efficace;
- **diversifié** : avec le temps, la publication s'est étoffée comme « revue à dossier », caractéristique qui est devenue sa marque de commerce. Néanmoins, les grands thèmes choisis furent chaque fois traités sous des angles variés : exposés substantiels des théories et des principes sous-jacents; comptes rendus de tables rondes faisant appel à l'expérience concrète d'enseignants, de chefs d'établissement, de parents, d'experts ou d'élèves; rapports de recherches et de recherches-actions; reportages sur les

projets réalisés sur le terrain; etc. Le mode de traitement de la matière s'est inscrit en cohérence avec une conception de l'apprentissage envisagé « comme mise en ordre dans un foisonnement d'idées, de valeurs, de mythes, de convictions, de comportements, de connaissances, de certitudes et de doutes » (Claude Paquette).

À ce chapitre, en guise de synthèse, Pierrette Lussier-Morissette conclut que *Vie pédagogique* a constitué jusqu'à présent un instrument à la fois

- **métacognitif** : en permettant à ses lecteurs praticiens de vivre des conflits cognitifs pour mieux apprendre à rétroagir et à s'autoévaluer;
- **exemplaire** : en portant sur la modélisation de réussites professionnelles qui suscitent l'intérêt, la motivation et le leadership des pédagogues qui la consultent;
- **promoteur** : en valorisant le développement des habiletés fondamentales au travail d'équipe basées sur les valeurs coopératives des différents intervenants;
- **multidisciplinaire** : en s'adressant tant au primaire qu'au secondaire;
- **documentaire** : en recensant et en critiquant les derniers ouvrages professionnels.

Soutien à l'autoformation

Dans un témoignage percutant, Isabelle Goupil a illustré de façon convaincante comment la revue peut contribuer à l'autoformation d'une enseignante isolée.

« C'est une fois entrée dans la carrière que je me suis mise à exploiter vraiment *Vie pédagogique*. J'éprouvais alors un lourd sentiment d'isolement et je trouvais dans cette publication une source réconfortante d'inspiration et un solide soutien. Je connus un sommet dans cette démarche avec la lecture, en 2007, du compte rendu de l'entrevue que Camille Marchand avait réalisée avec Gisèle Barret, de l'Université de Montréal, au sujet de la *Pédagogie de la situation* (n° 144, septembre-octobre 2007). À cette époque, à titre de suppléante occasionnelle – statut déterminé par un choix personnel motivé par mes responsabilités maternelles – j'affrontais les dilemmes propres à cette situation professionnelle : observations de la part de titulaires expérimentés, évaluations axées sur des aspects secondaires de ma fonction, sentiments d'impuissance et d'incompétence, conditions de solitude professionnelle quasi complète. La découverte des cinq paramètres définis par M^{me} Barret s'imposa comme une véritable révélation pour moi et je n'ai pas cessé depuis de m'en inspirer concrètement au jour le jour. Ma vie quotidienne d'enseignante suppléante s'en est trouvée radicalement transformée. J'ai toujours à portée de main ce texte lumineux, dont la relecture m'éclaire et m'inspire encore. »

Dans la même veine, Camille Marchand indique qu'elle-même a toujours conservé, dans son coffre à outils d'usage quotidien, une copie du « *Cadre de référence en enseignement stratégique* », rédigé par Yolande Ouellet en 1993.

Pierrette Lussier-Morissette enchaîne en soulignant comment, en effet, *Vie pédagogique* a concouru à faire connaître d'un large public quelques spécialistes en éducation et quelques grands pédagogues du Québec tels que Jacques Tardif, Louise Langevin ou Richard Pallascio, entre autres. Personnellement, à toutes les étapes d'une longue carrière, elle n'a jamais cessé d'exploiter méthodiquement les ressources offertes par cette revue. Elle en a constitué une collection complète, avec un ingénieux système de référence lui permettant de retrouver facilement les thèmes fondamentaux sur lesquels elle revient fréquemment. « C'est un précieux cadeau pour notre système d'éducation. Il valorise puissamment la profession enseignante », conclut-elle avec force et conviction.

À ce propos, Arthur Marsolais rappelle qu'il fut difficile, dans les premiers numéros de la revue, d'obtenir la considération et la contribution des universitaires. *Vie pédagogique* ne jouissait pas alors de la réputation d'une publication à laquelle un professeur pouvait collaborer avec avantage d'un point de vue professionnel et scientifique. Peu à peu, le contact s'est établi et il n'a pas cessé de progresser fructueusement pour les partenaires. Thérèse Nault observe pour sa part que, « dans le milieu de la formation des maîtres, *Vie pédagogique* jouit maintenant d'une forte considération. On lui reconnaît notamment le mérite d'avoir élargi les sources d'inspiration, longtemps trop exclusivement concentrées sur les États-Unis. On a percé des fenêtres du côté de la francophonie (France, Suisse, Belgique, Afrique) et du côté de l'Angleterre et de la Scandinavie ».

Enfin, Marthe Van Neste, longtemps directrice d'école et membre du comité de rédaction de la revue depuis les débuts, avoue que la collaboration à *Vie pédagogique* marqua pour elle le commencement d'une culture pédagogique personnelle, contribua à forger son identité professionnelle et conféra une plénitude de sens au mot éducation à travers toutes ses interventions à titre de chef d'établissement. Ce fut d'ailleurs la source principale des réflexions qu'elle partagea avec ses équipes enseignantes, diffusant souvent des articles extraits de la revue à l'occasion de journées pédagogiques. « J'ai aussi exploité les ressources de la revue pour la formation des directions d'école à l'université, en analysant des articles pour distinguer ce qu'il convenait d'adapter et ce qui pouvait être généralisé. Le point fort de *Vie pédagogique* aura été ce resserrement du lien entre la théorie et la pratique : d'une part, l'harmonisation des travaux des chercheurs québécois, européens et américains; d'autre part, l'apport inestimable d'enseignants qui prirent le temps de rédiger des comptes rendus de leurs expériences concrètes auprès de groupes d'élèves. »

Réflexeur de la vitalité du réseau scolaire

« Dès les années 1970, poursuit Arthur Marsolais, le ministère de l'Éducation avait amorcé un inventaire analytique des innovations repérées dans les écoles et commencé à en assurer la diffusion. C'était un signe que notre système éducatif en arrivait à une certaine maturité. Une communication bilatérale s'instaurait peu à peu, marquant une diminution du dirigisme de la part de l'instance centrale. Dès sa fondation, *Vie pédagogique* entendait mettre en évidence les projets expérimentés avec succès par le milieu : les réalisations en classe, bien sûr, mais aussi celles accomplies à l'échelle de l'école. Il y a vingt ans, l'instauration d'une visite annuelle du comité de rédaction dans une région marqua un tournant important pour le rapprochement avec les écoles. Depuis, nous avons été en mesure de témoigner avec plus d'efficacité et d'exhaustivité de la vitalité remarquable de plusieurs établissements scolaires sur le plan pédagogique et de nourrir amplement la revue par l'exposé des expériences réalisées avec beaucoup de créativité dans la conception et d'énergie dans l'action. »

Michel Aubé renchérit en disant comment *Vie pédagogique* a été depuis longtemps « le fidèle reflet et le miroir du milieu scolaire à cet égard,

rapportant ses meilleurs accomplissements et mettant en relief l'originalité, l'inventivité et le sens de l'initiative dont font preuve beaucoup d'agents d'éducation, qui réussissent ainsi à donner vie aux théories des penseurs et aux orientations ministérielles. Qu'il s'agisse de la mise en œuvre du renouveau pédagogique, de l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC), ou de l'application des conclusions les mieux assurées de la science et de la psychologie cognitives, des enseignants isolés ou solidaires du projet éducatif de leur école ont conçu et lancé une multitude de projets, de situations et de stratégies d'apprentissage pour traduire ces principes dans la réalité quotidienne de leurs élèves. La revue s'est appliquée à rendre compte de ces réalisations, qui ont constitué au fil des années autant d'exemples inspirants et stimulants pour l'ensemble du corps enseignant ».

Pierrette Lussier-Morissette soutient que, de cette manière, *Vie pédagogique* a souvent, par le biais de ses rédacteurs attirés, prêté sa plume à des enseignants ou à des chefs d'établissement aux accomplissements remarquables, mais qui ne disposaient ni du temps ni du recul nécessaires pour l'exprimer et le rapporter dans un document écrit.

Ayant fait partie depuis plus de vingt ans de l'équipe de reporters qui ont sillonné tous les coins du Québec au nom de *Vie pédagogique*, depuis Montréal jusqu'à Blanc-Sablon, Paul Francœur confie combien il fut souvent ébloui par le dynamisme, l'énergie et la vigueur de notre réseau d'éducation. Cette vitalité, si peu valorisée par les médias en général, se manifeste également dans les endroits les plus reculés. « Pour un établissement qui œuvre habituellement dans l'ombre et la discrétion, le fait d'être mis en lumière de façon positive sur une plateforme nationale prestigieuse représente une forme de reconnaissance officielle, réconfortante pour tous les partenaires, plutôt coutumiers de l'ingratitude, de la méconnaissance, des évaluations inéquitables ou des jugements injustes colportés par le battage médiatique. Si l'on faisait le compte des classes et des écoles performantes dont la revue a traité dans ses 150 premiers numéros, on arriverait sûrement à plusieurs centaines. »

Michel Aubé reconnaît qu'effectivement, cette politique de *Vie pédagogique* a contrebalancé sinon neutralisé l'approche de plusieurs médias dont le traitement à l'égard de l'école se révèle trop souvent dépréciatif. On se fait plus volontiers l'écho des dérives, des insuffisances et des scandales, pour aguicher les lecteurs. Il est regrettable que certains journalistes, par ailleurs fort intelligents et lucides, fassent parfois preuve d'un simplisme navrant en matière d'éducation.

Parti pris pour une école nouvelle

En introduction au centième numéro de la revue (septembre-octobre 1996), Luce Brossard déclarait d'entrée de jeu : « Nous croyons que, pour donner aux jeunes une formation qui leur permettra de trouver leur place dans la société, l'école doit changer en profondeur. Quelques rénovations ici et là ne sauraient suffire. C'est pourquoi nous prenons position pour une autre école, une école nouvelle. » Presque quinze ans ont passé là-dessus, avec les États généraux de l'éducation, puis le Renouveau pédagogique. Un vaste chantier fut ouvert, d'immenses progrès ont été accomplis incontestablement, mais le projet d'une école nouvelle demeure à l'ordre du jour dans cette lente et profonde métamorphose. Le groupe réuni en ce 14 avril 2009 estime que, dans ce contexte, *Vie pédagogique* a toujours un rôle indispensable de levain à jouer, vu l'absence d'un ordre professionnel des enseignants. Il souhaite donc fermement que le MELS continue de patronner cette revue qui a réussi à performer, en dépit du statut hybride qui est le sien et qui constitue à la fois sa force et sa fragilité, sa stabilité et sa précarité.

À l'initiative d'Isabelle Carignan, le groupe a aussi recommandé instamment et unanimement que, sans revenir sur la décision de passer au mode de diffusion électronique qui présente d'immenses avantages, on envisage de rendre disponible de quelque manière une version papier qui rejoindrait cette majorité de lecteurs et de lectrices qui, au cours des dernières années, a déserté *Vie pédagogique* à cause de l'inconvénient d'un accès exclusif, contraignant et moins convivial par l'écran d'un ordinateur, et des vicissitudes attachées à cette forme de consultation et de recherche. Les réactions observées de la part de toutes les catégories du lectorat plaident en faveur de la restauration de la revue elle-même.

Une veille pédagogique permanente

En concluant le colloque, les participants ont tenu à souligner le rôle éminent assumé depuis trente ans par le comité de rédaction, dont les membres ont toujours œuvré bénévolement et qui, par un travail colossal de lecture et de délibération, ont constamment maintenu le haut niveau de qualité du contenu rédactionnel. Comment ne pas rappeler aussi la contribution considérable des trois responsables qui se sont succédé à la tête de *Vie pédagogique* avec une cohérence et une continuité étonnantes, même si chacune a imprimé une marque personnelle : Luce Brossard pendant vingt et un ans, Monique Boucher pendant trois ans et Camille Marchand pendant six ans.

Grâce à leur vision large et à leur inlassable énergie, elles ont permis au réseau d'éducation du Québec de disposer d'une avant-garde, d'un observatoire privilégié et d'une veille pédagogique permanente, assurant une recherche solide et une information étoffée, selon une optique stratégique et prospective, en plus de constituer, par la somme des 150 livraisons parues, une mémoire vivante pour notre histoire collective.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Construire son identité, un enjeu de taille!

Entretien avec M^{me} Marisa Zavalloni¹

La construction de l'identité est au cœur du Programme de formation de l'école québécoise. Il revient à chacun, à chaque école, à chaque milieu, de mettre en place des stratégies favorisant la structuration de l'identité de l'élève. La démarche proposée par M^{me} Zavalloni est facilement adaptable aux pratiques pédagogiques et aux interventions professionnelles. Cette approche invite à l'interprofessionnalité et à la création de liens entre les intervenants, les enseignants, la direction et les parents. La prise de conscience et l'éveil de l'individu à son identité l'amèneront à mieux cibler ce qui le meut en termes de réalisation et d'accomplissement de soi.

Il ne s'agit pas tant de valoriser ou d'estimer des qualités ou des capacités d'un individu pour agir sur son identité, mais d'observer chez lui la « dynamique » sous-jacente liant entre eux plusieurs dimensions psychologiques. Par cette dynamique, l'individu agit sur les relations qu'il entretient avec sa culture et la société dans un temps donné. Ainsi, il en arrive à construire peu à peu une image de lui-même et à se voir en train d'agir sur sa réalité.

Le cycle personne-culture-personne se referme en nous révélant, dans toute son ampleur, la dynamique interactive qui se joue entre l'identité personnelle et l'environnement socioculturel se traduisant par des effets de résonance. [6]

Le présent article a été rédigé à la suite d'entretiens avec la psychologue Marisa Zavalloni, professeure émérite de l'Université de Montréal, spécialiste de la question de la construction de l'identité. Elle a développé au cours des années une approche originale pour décrire l'identité d'une personne à partir des liens que l'individu entretient avec son environnement, de ses groupes d'appartenance et de ses rapports avec les groupes de non-appartenance. Ainsi, outre la définition détaillée de l'identité, il sera ici question de l'effet de résonance et des manières d'en tenir compte dans le contexte des activités scolaires.

Sur le plan des pratiques en milieu scolaire

Apprécier ... une compétence à développer

Quand l'élève apprécie une œuvre littéraire, un comportement, une attitude ou une œuvre artistique, il active chez lui des dimensions de son identité : croyances, champs d'intérêt, goûts, préférences, valeurs, opinions, etc. L'exploration des « mots » qu'il utilise pour exprimer son appréciation pourrait conduire à investiguer les groupes chez lesquels il reconnaît l'actualisation de ces mots. À titre d'exemple, à l'élève qui apprécie tel personnage pour son intelligence, sa force, son ingéniosité ou son habileté, on pourrait demander d'identifier des groupes de son appartenance ou de non appartenance chez qui il reconnaît ce même mot. En outre, l'enseignant ou le professionnel pourrait demander à l'élève s'il peut lui-même s'attribuer ce mot identitaire et si, selon lui, certains individus incarnent bien cette qualité; ce sont les prototypes de l'identité. Tout au moins, cela invite à la considération des mots auxquels l'élève recourt pour exprimer ses goûts, ses préférences, ses croyances, ses opinions, ses commentaires, son jugement, en fait, son appréciation.

Il ne s'agit pas ici, pour l'enseignant, de se substituer au psychologue; cela revient à des professionnels formés à cet effet. Toutefois, dans une perspective de collégialité et d'interprofessionnalité, une école peut mettre en place des stratégies pédagogiques concertées qui rallient les différents intervenants, afin de soutenir les élèves dans l'orientation et la prise de conscience de leur identité.

Il y a plusieurs années, dans le cadre d'une investigation, un garçon de huit ans exprimait sa valorisation de l'humour. Il faisait le pingouin dans la classe et soulevait les rires. Il désirait être humoriste. Pour sa mère, cela n'était pas une profession assez élégante. Il fut frustré. Il a fait carrière dans un autre domaine. Son humour, il le joue en privé.

Un journal personnel

Le découpage et les relations qui existent ensuite entre les représentations traduisent directement les orientations et les intérêts propres d'une personne et rendent visibles les liens essentiels entre les représentations du social et le système identitaire. [17]

D'une autre manière, à travers la lecture de récits, de contes, de légendes et d'activités pédagogiques variées, l'intervenant appelle l'élève à cibler des qualités qu'il se reconnaît à lui-même, à d'autres individus ou à des groupes. À la répétition ponctuelle de ces activités, l'élève consigne le tout dans un carnet ou un journal personnel. Avec le temps, cela l'amène à constituer un portrait de lui-même à travers des mots dans lesquels il se reconnaît. C'est une façon simple d'établir la carte identitaire de soi en partant de la

vie réelle de l'individu; une façon de constituer peu à peu son portrait et de choisir des mots pour le décrire.

L'école orientante

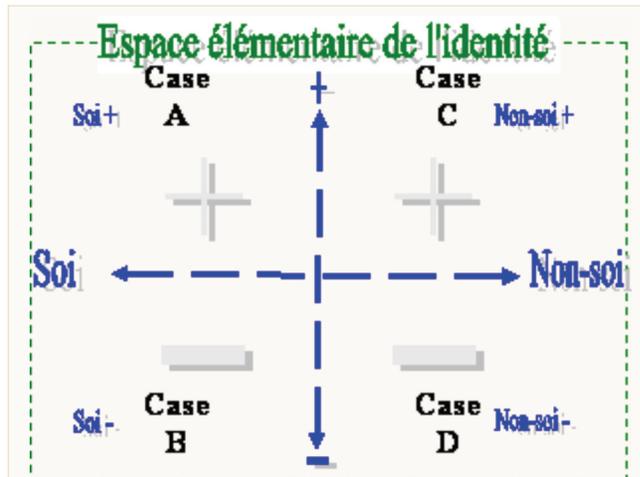
Il y a lieu, particulièrement, d'établir un lien avec l'école orientante. Les savoirs orientants fonctionnent s'ils touchent un désir fondamental chez un individu. On ne peut pas obliger quelqu'un à être autre chose que ce qu'il aime et veut être. Il s'agit de capter les mots identitaires pour les explorer et les exploiter. On doit soutenir tous les élèves sans distinction dans leur démarche d'orientation et non seulement les élèves qui éprouvent des difficultés. Il y a malheureusement de nombreux élèves talentueux chez qui on n'a pas nourri cette sphère désirante.

Qu'est-ce que l'identité?

Selon Marisa Zavalloni, une première façon de définir l'identité est d'affirmer que son objet est la personne elle-même, située dans une société ou une culture et vue sous l'ensemble de ses dimensions psychologiques à travers les groupes auxquels elle appartient. Ce n'est pas le sujet des instincts et des pulsions, mais bien l'individu qui a été absorbé par son temps et qui agit sur ce temps. Dans cette optique, l'identité est le système d'interactions d'un individu avec son environnement et le monde où il assimile des éléments liés à ses choix, à ses champs d'intérêt et à ses expériences. On pourrait affirmer que l'identité réunit des modalités psychologiques comme les valeurs, la motivation, les préférences, les désirs, les souvenirs, etc. Dans la psychologie traditionnelle, ces dimensions étaient traitées comme des éléments distincts. Par cette approche, on ne considère plus la motivation détachée de l'estime de soi, des valeurs ou de la cognition; tout est relié par des unités psychologiques, tout est en interaction.

L'approche de M^{me} Zavalloni, l'Investigateur Multistade de l'Identité Sociale (IMIS), favorise le repérage des « unités » qui relient entre elles ces différentes variables psychologiques. Ces « unités » sont des **mots identitaires**; ce sont des **qualificatifs** que l'individu reconnaît et associe à ses groupes d'appartenance et aux groupes auxquels il ne se reconnaît aucune appartenance. Ces unités permettent de dessiner la carte de l'**espace élémentaire de l'identité d'un individu**. Les mots positifs des groupes d'appartenance auxquels l'individu s'associe forment ce qu'on appelle le soi positif (Soi +); des mots ayant une charge négative et associés aux groupes de non-appartenance forment le soi négatif (Soi -). Il y a deux autres composantes de l'espace élémentaire de l'identité; ce sont le non-soi positif (+) et le non-soi négatif (-). Cette investigation conduit peu à peu à l'élaboration de cette carte de l'espace élémentaire de l'identité.

Comme le précise M^{me} Zavalloni, ce qui l'a conduite à élaborer cette démarche est, qu'au début de ses travaux, elle cherchait à comprendre comment un individu se positionne face à un groupe donné de son environnement immédiat. Très vite, elle a constaté qu'on transforme le regard sur l'interhumain quand on se focalise sur un élément naturel que l'individu produit. En conséquence, il s'agissait de partir de l'individu et non pas de variables externes, objets de la psychologie traditionnelle. L'individu produit des mots pour décrire son appartenance à des groupes : homme, femme, ethnie, emploi, club, profession, etc. C'est ce que l'on appelle les groupes de l'identité objective. Traditionnellement, à partir d'échantillons, le chercheur établissait les types de représentation et situait l'individu par rapport à ces catégories; on le faisait par extrapolation.



La case du B (Soi -) est généralement peu remplie et activée. [49] La case C [...] renvoie à un idéal inaccessible ou à des qualités et des actions d'autrui de support ou de protection. [50] La case D représente le champ des contre-valeurs, du mépris, des menaces ou encore de tous les dangers. [50]

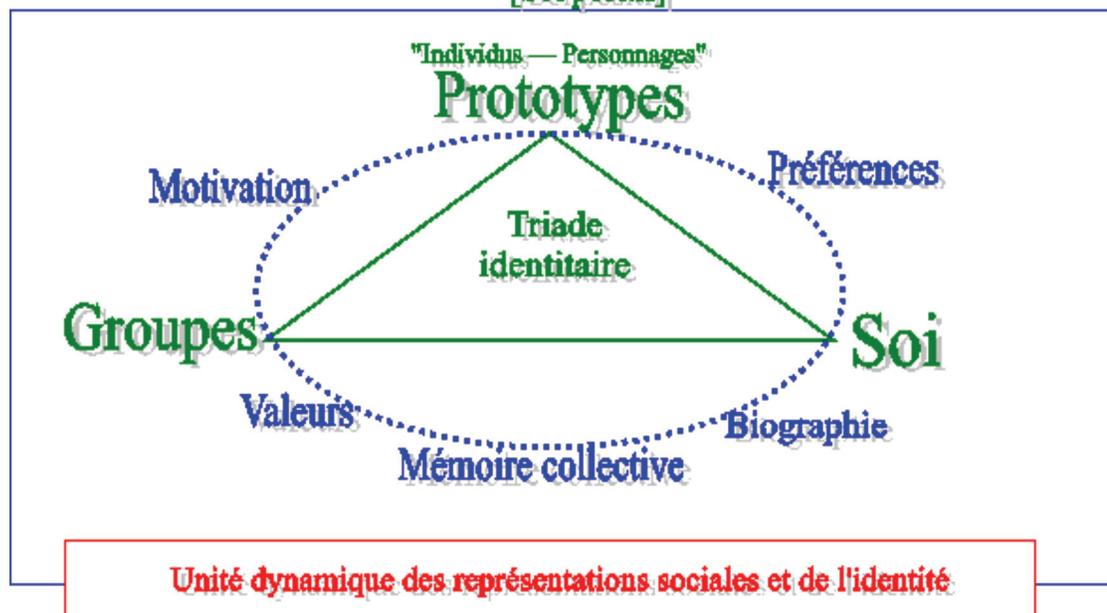
Toutefois, on ne peut rien comprendre si on se limite à ces données de premier degré sur l'identité. Après avoir consigné les mots décrivant les relations d'un individu avec des groupes, on lui demande s'il s'attribue ces mots. De cette manière, on établit le premier jet de la représentation de l'espace élémentaire de son identité. À partir du moment où il s'associe à tel mot provenant d'un groupe, on poursuit l'investigation en ouvrant sur les liens qu'il établit avec d'autres individus ou d'autres groupes : *Y a-t-il des personnes qui incarnent plus particulièrement cette qualité, ce mot? Y a-t-il d'autres groupes qui manifestent cette caractéristique, ce mot?* À travers cet examen, on réalise que le mot identitaire vit dans la psyché et tisse chez l'individu des liens entre ses différentes réalités psychologiques : les valeurs, la cognition, l'estime de soi, la motivation, le concept de soi, etc. Par conséquent, on a accès aux représentations du monde, du désir, de la motivation, des relations, etc. de cette personne.

À titre d'exemple, en 1984, M^{me} Zavalloni a rencontré deux garçons. Elle leur a appliqué cette démarche d'investigation. Ils avaient respectivement six et huit ans. Quand on leur a demandé d'évoquer une qualité qu'ils reconnaissaient aux « garçons », les deux ont affirmé : « Les garçons sont forts. » Puis, en poursuivant l'interrogation, les chercheurs ont réalisé que le mot « force » n'avait pas le même sens pour ces deux enfants. Pour l'un, la force était associée à la réussite, son prototype étant Frankenstein, un homme créatif et puissant; pour l'autre, la force était cette capacité d'être au service des faibles, ce qui nourrissait chez lui le désir de devenir un grand scientifique comme Pasteur, pour prendre soin des plus démunis. Cette comparaison met en relief l'importance de dépasser la définition première des mots identitaires, pour accéder à ce que ces mots éveillent sur le plan du désir d'être, de s'accomplir et de se réaliser comme personne. En d'autres mots, c'est l'énergie que ces mots dégagent au regard de la motivation et de l'estime de soi.

Un jeune garçon a associé le mot « intelligent » à la catégorie des garçons. Selon lui, ses camarades l'étaient plus que lui, car il avait de la difficulté à lire et à écrire. Pour ce garçon, l'intelligence était une caractéristique à la fois valorisée, mais inaccessible. En établissant des liens avec ses groupes d'appartenance, ce mot a permis d'entrer vite dans le vécu de ce jeune à l'école.

Circuit affectif représentationnel du mot identitaire

[Soi positif]



C'est pourquoi M^{me} Zavalloni précise que l'identité est intimement liée à l'exploration de l'ego-écologie de l'individu; c'est à travers ses rapports à

son environnement, culture d'un temps donné, que l'on étudie les liens tissés entre ses dimensions psychologiques. C'est une approche dite de la psychologie des liens. À la rigueur, à travers quelques mots, on pourrait retracer également les traumatismes chez un individu : le choc d'un changement brutal, un échec, la violence, etc.

À l'intérieur de chaque individu, il y a donc un désir fondamental orienté vers la réalisation et l'accomplissement de soi. Ce qu'il valorise et estime est soutenu par ce désir profond de la psyché. Par l'investigation des mots identitaires, on met en relief les circuits affectifs représentationnels d'un individu sur lesquels se construisent les rapports qu'il entretient avec son entourage et son environnement. Les mots identitaires, *traversant* plusieurs dimensions psychologiques, sont de cette manière associés à des contextes réels; on a accès à la subjectivité particulière d'un individu. À titre d'exemple, un philosophe affirmait que ses confrères et consoeurs étaient des gens passionnés; en explorant le mot « passion » et les prototypes modèles chez cet individu, on a circonscrit des aspects de sa vie personnelle.

Une autre façon de définir l'identité serait de considérer l'individu comme un sujet vivant dans une société donnée et constitué d'un environnement interne fait de ses rapports interpersonnels. Alors, l'identité est une mémoire émotionnelle, une énergie identitaire créatrice de cet environnement interne de l'individu. Les mots identitaires sont associés à quelque chose de désirable. Soumis à l'effet de résonance, l'évocation des mots identitaires conduit l'individu à rechercher, dans le monde, ses expériences et ses relations, tous les éléments qui nourriront cette dimension de son identité. Cette thématique dominante l'amène à s'associer aux éléments qui lui sont compatibles; il reconnaît peu à peu cette inscription fondamentale qui le constitue et, particulièrement, il la reconnaît comme appartenant à tel ou tel groupe de son environnement externe. La construction de l'identité s'inscrit dans la recherche de ce qui est positif, ce qui est bon pour l'individu. C'est la case du soi positif (Soi +) qui alimente l'identité; l'individu se dirige vers les représentations des composantes de cette case avec une énergie positive. Dans la perspective d'un développement optimal, la case du soi positif occuperait un grand espace de l'identité; c'est une motivation puissante pour l'individu. L'investigation de l'identité oblige à connaître le contexte dans lequel le mot identitaire vit.

Depuis quelques années, les professionnels de l'orientation s'intéressent à cette approche de la construction de l'identité, car elle conduit à une prise de conscience des composantes de la réalité d'un individu à partir de son contexte réel de vie. À l'aide de cet outil, à la suite d'une brève démarche, les conseillers soutiennent l'individu dans la recherche des compatibilités liées à sa réussite et à sa vision de lui-même; ils peuvent le confronter avec les éléments de son orientation dits incompatibles avec ce qu'il est, à travers l'exploration des composantes de son identité.

Encore une fois, ceci permet de considérer les dimensions d'un individu dans sa globalité. En étudiant une unité, un mot identitaire qui voyage à travers les différentes dimensions psychologiques, on fait émerger les liens qui existent entre ces dernières. C'est le désir fondamental de se réaliser et de s'accomplir qui émerge dans la motivation, les valeurs, l'estime et le concept de soi. En explorant les expériences, les événements et les groupes, on a accès au système de la mémoire biographique de l'individu; le passé, le présent et la projection dans le futur sont reliés par l'unité, bien que cette unité soit une parmi des centaines de mots identitaires. L'essentiel est de savoir que ces mots sont générés en relation à un groupe qui définit objectivement l'individu. Pour être produit, le mot identitaire met en action des processus conscients et inconscients qui se déroulent autour d'une certaine dynamique : les préférences, les goûts, les champs d'intérêt et le désir fondamental.

Le dialogue avec un individu pour explorer ces mots identitaires permet d'obtenir des informations décrivant la personne. Mais on entre également dans une situation où l'identité de l'individu est activée; on interagit avec son centre fonctionnel. Il est facile de comprendre qu'on dispose d'un outil puissant pour l'orientation d'un individu et la compréhension d'une situation problématique. On n'examine plus une chose figée, mais on interagit avec un individu en action. C'est un dialogue vivant.

Dans la mesure où le système identitaire est aussi un engin culturel visant à convaincre, persuader et délibérer et qui vit dans un environnement sociohistorique, toute transaction entre le monde interne et le monde externe tisse des liens d'ordre dialogique et argumentatif et conduit à rencontrer des enjeux d'ordre socioculturel. Cela oblige nécessairement à une approche interdisciplinaire. [...Le] système identitaire étant le lieu central où se tissent les liens avec le monde externe, il devient un partenaire essentiel pour tout projet interdisciplinaire dans les sciences humaines. [21]

L'effet de résonance

On peut considérer l'activité inconsciente propre au système identitaire comme la résonance de toutes les dimensions psychologiques qui accompagnent, à un niveau inconscient, une expérience donnée. [32]

L'effet de résonance, c'est l'effet que produit un mot identitaire qu'un individu s'attribue, quand ce mot est évoqué dans son entourage. Donc, cette évocation produit un effet de résonance chez lui. À titre d'exemple, si le mot positif « intelligence » est reconnu par un individu comme étant un de ses mots identitaires, quand ce mot est évoqué, il active chez l'individu un ensemble de représentations qui constituent les circuits

affectifs représentationnels de son identité. Le corollaire est vrai; l'évocation du mot « paresseux » provoque un effet de résonance chez l'individu, qui reconnaît que ce mot fait partie de ses mots identitaires. On peut d'ores et déjà mesurer l'impact que cela peut avoir sur le plan pédagogique, entre autres.

L'évocation d'un mot identitaire déclenche des éléments liés aux croyances, aux valeurs, aux opinions, aux choix, aux goûts, aux préférences, aux champs d'intérêt et au désir fondamental de s'accomplir et de se réaliser. Le choix d'un film ou d'un livre illustre les préférences d'un individu. Les mots identitaires, quand ils sont évoqués, font émerger le contenu de l'espace élémentaire de l'identité. C'est l'ensemble du circuit affectif représentationnel qui est activé; le mot, pourrait-on dire, est un activateur du système identitaire; il ne donne pas seulement de l'information sur l'individu, il transforme en énergie émotionnelle l'environnement interne de la personne.

Dans le contexte de la dynamique identitaire, c'est la notion d'identification qui apparaît comme description et celle de résonance comme explicative. [189]

La résonance, c'est aussi ce avec quoi on traverse le monde, la vie, notre vie! On peut reconnaître environ une vingtaine de dimensions de circuits affectifs représentationnels; chacun a sa logique et peut même être en contradiction avec un autre circuit; cela permet de comprendre les tensions qui existent chez un individu.

On connaît mieux les effets dévastateurs de la maltraitance ou du taxage chez une victime. Cela détruit toute confiance en soi et atténue l'estime de soi. Par l'exploration des mots identitaires, on aurait un accès plus rapide à des problèmes latents chez un enfant et on serait par le fait même mieux en mesure de concevoir de meilleures actions pour l'aider. Tous les intervenants peuvent y jouer un rôle à leur mesure.

Des thématiques qui résonnent chez l'élève

Il s'agit d'être attentif aux mots que l'élève dévoile. L'essentiel, c'est de recueillir les mots identitaires à travers des éléments qui ont résonné dans une situation pédagogique, lors d'un échange ou à la suite de la projection d'un film. Il faut voir la profondeur, la résonance de ces mots chez l'élève; l'amener à être conscient, à explorer des lieux pour actualiser le désir fondamental de réalisation de soi. Il y a des aspects de la vie qui

sont plus faciles à explorer et par lesquels on peut faire émerger des mots identitaires qui auront l'effet de provoquer de la résonance : nation, garçon, fille, club, association, communauté, quartier, ethnie, classe, religion, etc.

M. Donald Guertin est spécialiste en éducation.

1. Les citations mises en encadré dans le texte proviennent du dernier livre de Marisa Zavalloni, *Ego-écologie et identité : une approche naturaliste*, Paris, Éditions PUF, 2007, 208 p. (Collection Psychologie sociale). La page de référence est indiquée entre crochets.

Présentation

Expériences et paroles actuelles au secondaire

Le dossier qui va s'ouvrir à vous regroupe un ensemble d'expériences et de paroles qui sont véhiculées par quelques milieux du secondaire.

Les réflexions suscitées seront à l'image d'un diaporama éclectique de clins d'œil sur ce qui se déroule dans certaines écoles secondaires du Québec.

Nous sommes donc invités à traverser ce polyptique comme si nous regardions diverses galeries pédagogiques visant tour à tour **l'innovation, la recherche, l'implication, le témoignage et le renouveau**. Cette hétérogénéité sera cependant le fruit d'acteurs qui œuvrent avec passion et enthousiasme dans les écoles secondaires. Ils ont tous à cœur d'enrichir nos pratiques et nos réflexions sur ce milieu qui témoigne petit à petit d'un processus de changement. Différents articles nous démontrent que certaines mutations se sont produites, qui attestent que les paradigmes sont en mouvement autour de la réforme du secondaire qui s'implante depuis plus de cinq ans dans nos écoles.

Les galeries

Dans notre galerie **Innovation**, trois articles vont cohabiter pour nous donner le pouls de ce que représente, à différents niveaux, la gestation de projets novateurs.

Brigitte Gagnon, dans [Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec](#), nous propose une description du rôle du conseiller pédagogique et des avenues professionnelles de ce métier; de plus, elle met en avant les similitudes et les différences entre un enseignant et un conseiller pédagogique.

Dans l'article intitulé [S'orienter sur les vagues déferlantes du changement](#), Paul Francœur, explique le concept de l'approche orientante et démontre que ce dernier peut avoir une place centrale dans les apprentissages disciplinaires et la mise en œuvre de projets d'école et de cycle.

Puis, en compagnie de M. Francœur, nous irons découvrir, dans [Pignon sur rue dans la blogosphère](#), le parcours initiatique et pédagogique de l'école Les Compagnons-de-Cartier, où 85 élèves de 3^e secondaire ont chacun un blogue scolaire, une plateforme privilégiée pour exercer leur habileté de rédacteur et autres compétences.

Enfin, M. Francœur nous présente, dans [Cap d'espoir en milieu défavorisé](#), une équipe-école innovatrice et dynamique qui a adopté des stratégies éducatives particulières, de telle sorte que l'école secondaire Vanier peut maintenant témoigner de résultats fructueux.

Ensuite, nous poursuivons vers la galerie **recherche**, qui va déployer son art autour de trois projets empruntant les voies de l'expérimentation :

L'article de Guy Lusignan fait état d'[Un projet de recherche-action sur l'enseignement de stratégies de lecture](#). Tout en continuant à surfer sur l'apprentissage de la lecture, Chantal Royer, dans son article [Les adolescents et la lecture : s'inspirer de leurs pratiques pour les encourager à lire](#), va nous inspirer en nous sensibilisant aux habitudes de lecture de ces derniers pour nous guider vers la promotion de la lecture en expliquant les contextes facilitants et en dénouant les préjugés qui les accompagnent.

Enfin, Domenico Masciotra nous propose [Le projet karaté-do : proposer une voie aux élèves à défis](#), qui vise à promouvoir les pratiques novatrices en adaptation scolaire. Des élèves présentant des troubles d'apprentissage et de comportement explorent l'art martial pour canaliser leur énergie dans une voie positive.

Au détour de la galerie **implication**, nous allons découvrir trois parcours.

Guy Lusignan nous décrit celui de [Marie-Claire Roy : une professionnelle au parcours centré sur les technologies de l'information](#). Donald Guertin nous présente [Les paris d'un changement planifié de ses pratiques. Entretien avec Gislain Tardif, enseignant au secondaire](#), relatant l'expérience d'un enseignant qui a saisi tout le sens et la portée d'une action pédagogique alignée sur la construction de savoirs. Et enfin, Marie-Hélène Proulx, dans [Oser philosopher au secondaire](#), nous fait connaître celui de Marc Lemire, un animateur de vie spirituelle qui a créé un cercle philosophique dans son école.

L'espace **témoignage** sera le lieu de parole où Paul Francœur a reçu les confidences d'un père fort impliqué dans les comités scolaires ou autres et dont il rend compte dans [La bonne aventure d'un père à l'école](#). Donald Guertin a, quant à lui, dans [École, milieu d'apprentissage et de vie. Entretien avec Alexandre Saulnier-Marceau](#), rencontré un élève qui a pleinement conscience que l'école est un lieu d'apprentissage fort stimulant. Guy Lusignan nous propose, dans [Le Vitrail : une école secondaire alternative pour apprendre autrement](#), des entretiens avec la direction et les enseignants de l'école Le

Vitrail, qui fait partie du réseau des écoles secondaires alternatives du Québec. Inês Lopes, quant à elle, nous présente dans son article [Idées, paroles et chansons engagées à Honoré-Mercier](#), une enseignante de français qui a invité des élèves de 4^e secondaire à écrire des chansons engagées sur des thèmes qui les intéressaient. Et enfin, [Rahabi Benaïche témoigne à propos de son parcours et de son expérience d'enseignant au cégep](#). Il se questionne sur ses pratiques et sur le passage du secondaire au collégial.

Dans notre galerie **renouveau**, Paul Francœur nous propose l'article [Perspectives de regain à l'école Pierre-Laporte](#), qui démontre des élans de convergence entre direction, enseignants et élèves, dans la perspective d'une direction d'école qui s'élançe vers le renouveau et qui articule son fondement sur le lien privilégié entre enseignants et élèves pour accroître son taux de réussite.

Puis, Camille Marchand, dans [Le temps qu'il faut prendre pour changer](#), présente deux enseignants qui parlent des processus de changement liés au renouveau pédagogique. La rencontre a eu lieu dans une école qui avait déjà été visitée lors des débuts de l'implantation du renouveau pédagogique au secondaire (voir n^o 121, novembre-décembre 2001).

Nous terminerons avec une entrevue réalisée par Camille Marchand : [Portrait d'un directeur](#). Une rencontre avec ce directeur d'une école secondaire, qui explique comment il amorce et soutient le changement dans son établissement. La détermination est de mise dans cette entreprise pour permettre une mutation en douceur.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca



Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec

par Brigitte Gagnon

Dans le présent article, nous présentons une démarche de recherche-action qui a été expérimentée auprès d'une équipe de conseillers pédagogiques pour leur permettre de poursuivre leur formation lors de leurs premières années de travail. De cette expérimentation ont découlé des actions, des apprentissages et des pistes de recherche que nous présentons en conclusion.

Au cours de la dernière décennie, le renouveau pédagogique a fait son chemin pour atteindre les classes du deuxième cycle du secondaire l'année dernière. Les défis sont nombreux afin que le paradigme de l'apprentissage soit bien compris, que les gens y adhèrent et qu'ils apportent des changements inhérents à une approche par compétences. La réussite scolaire est au cœur des préoccupations et pour relever ce pari, tous les acteurs du milieu de l'éducation doivent se mobiliser et faire face ensemble à des problématiques complexes et nombreuses. Le conseiller pédagogique se trouve interpellé directement par les changements attendus, car il agit au cœur de l'action, occupant un poste frontalier entre les services éducatifs et les écoles primaires et secondaires. Sa fonction l'amène à collaborer avec les enseignants, les directions d'école, les professionnels ainsi qu'avec ses collègues des services éducatifs. Pour bien jouer son rôle, il doit poursuivre son développement professionnel, constamment à l'affût d'améliorer ses pratiques et d'enrichir son bagage de connaissances.

Le conseiller pédagogique : un partenaire dont le rôle se transforme depuis 1972

La fonction de conseiller pédagogique n'est pas nouvelle dans nos organisations scolaires. En effet, des professionnels jouent ce rôle depuis plus de 30 ans dans les commissions scolaires québécoises. Au gré du temps et des réformes, la fonction de conseiller pédagogique a évolué, en s'adaptant aux besoins du milieu scolaire.

À sa première apparition dans la politique administrative et salariale du ministère de l'Éducation en 1972, on reconnaissait le statut, la nature et les tâches associées à cette fonction : « Le conseiller pédagogique est chargé de l'implantation de programmes, méthodes et autres moyens pédagogiques adaptés aux besoins de la commission et de sa clientèle dans une ou plusieurs disciplines; il peut également conseiller les personnes concernées par ces questions. » MEQ (1972) Document n^o 23, p. 23.

Au fil du temps, la fonction de conseiller pédagogique s'est complexifiée. Depuis la mise en œuvre du renouveau pédagogique, au début des années 2000, les conseillers pédagogiques qui travaillent au primaire et au secondaire doivent composer avec une variété de tâches : animation pédagogique, promotion ou information, accompagnement du personnel scolaire, soutien aux projets éducatifs, fonction de conseil auprès du personnel des écoles et des services éducatifs, pilotage de projets, conception d'outils et de grilles, rédaction d'avis, etc. De plus, ils sont invités à travailler en partenariat avec les intervenants du monde scolaire et universitaire pour initier et soutenir des projets pédagogiques ou des projets de recherche.

Bien qu'ils puissent avoir développé une expertise dans un domaine particulier, la majorité d'entre eux interviennent dans plusieurs champs et ne sont pas assignés seulement à des dossiers disciplinaires. Ils doivent donc connaître les programmes et autres documents ministériels (les politiques, les plans d'action, la loi etc.) ainsi que les approches pédagogiques, être à l'affût du nouveau matériel didactique et des plus récentes recherches, se tenir à la fine pointe de l'information en matière d'éducation et développer de nombreuses compétences professionnelles.

Cependant, bien que cette fonction fasse partie des options de carrière en éducation et que les conseillers pédagogiques jouent un rôle essentiel dans notre système scolaire, il n'existe pas, à notre connaissance, de profil de formation spécifiquement destiné à la « conseillers pédagogiques », ni de référentiel portant exclusivement sur les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques, pour baliser le parcours de ces professionnels. Selon Julie Verdy : « Les savoirs des conseillers pédagogiques ne se transmettant pas de façon formelle dans un cursus de formation systématisé, nous pouvons supposer que les conseillers pédagogiques ont une trajectoire hétérogène et qu'une bonne partie de l'acquisition de leur savoir professionnel s'effectue " sur le tas ". Cette acquisition de savoirs s'effectuerait sur un mode individuel. » (Verdy 2005, p.18) À ce jour, les conseillers pédagogiques se voient essentiellement offrir par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) des formations disciplinaires portant sur la compréhension et l'application des programmes. Nous verrons ci-après comment ce constat nous a conduits à proposer un projet de recherche-action dans notre milieu. Commençons par la narration d'une expérience personnelle.

La naissance d'un projet de recherche-action pour combler le manque de formation

En 2004, j'ai obtenu un poste de conseillère pédagogique responsable du dossier de la différenciation pédagogique. J'ai donc quitté ma classe après 15 ans de travail en enseignement dans les écoles primaires. Dès les premiers jours, j'ai pris conscience de la grande

complexité de la fonction de conseillère pédagogique, pour laquelle je n'étais pas suffisamment préparée malgré une longue expérience en enseignement et un parcours de formation bien rempli. **Où apprend-on le métier de conseiller pédagogique? Quels sont les préalables et caractéristiques nécessaires pour exercer cette fonction dans un contexte de changement? Quelles sont les compétences nécessaires pour jouer ce rôle au sein d'une organisation? Les compétences professionnelles développées à ce jour dans un contexte d'enseignement au primaire ou au secondaire peuvent-elles continuer de se développer dans le cadre de nouvelles fonctions dans une commission scolaire?** Lors de mes études à la maîtrise en enseignement, j'ai choisi de me pencher sur ces questions. Certains collègues et moi fraîchement embauchés aux services éducatifs de notre commission scolaire, avons décidé d'initier un projet de recherche visant notre développement professionnel. C'est ce que nous relatons dans la prochaine section.

Une problématique issue de notre contexte de travail

Pour bien cerner les besoins particuliers des nouveaux conseillers pédagogiques de notre organisation, nous avons mené des entrevues individuelles sous forme d'entretien semi-dirigé. Comme les conseillers concernés étaient des enseignants en transition professionnelle et qu'ils étaient à l'aise avec le référentiel des compétences liées à l'enseignement¹, nous avons utilisé cet outil pour faire un bilan préliminaire des compétences de chacun d'entre eux. Les conseillers pédagogiques ayant moins d'un an d'expérience ont accepté de participer à ces entrevues lors d'une rencontre de fin d'année, en juin 2007. Au cours de l'été, nous avons établi des convergences entre leurs réponses afin de dégager des axes prioritaires de travail collectif. Par la suite, un nouveau référentiel a pris forme, qui établissait un lien entre chacune des compétences de l'enseignant et celles associées au nouveau contexte de travail du conseiller pédagogique.

Compétences de l'enseignant et du conseiller pédagogique²

Fondements	
Enseignants Contextes de classe ou d'école	Conseillers pédagogiques Contexte des services éducatifs d'une commission scolaire
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions	1. Intégrer les aspects inhérents à la culture pédagogique dans l'exercice de ses fonctions
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral, et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante	2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession de conseiller pédagogique
Acte d'enseigner	
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation	3. Planifier des formations de toutes sortes (ateliers de présentation, ateliers de formation continue, formation obligatoire, accompagnement sur mesure), en fonction des intentions visées et des personnes concernées
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation	4. Animer des formations de toutes sortes (ateliers de présentation, atelier de formation continue, formations obligatoires, accompagnement sur mesure), en fonction des intentions visées et des personnes concernées
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre	5. Évaluer les impacts ou retombées des situations de formation et d'accompagnement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants et sur la réussite des élèves
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves	6. Planifier et gérer son emploi du temps en fonction des dossiers confiés et des priorités des services éducatifs
Contexte social et scolaire	

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou un handicap	7. Adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors de situations de formation ou d'accompagnement
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications à la préparation et au pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel	8. Intégrer les technologies de l'information et des communications à la préparation et au pilotage d'activités d'animation, de gestion du travail et de développement professionnel
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves, en vue d'atteindre les objectifs éducatifs de l'école	9. Coopérer avec l'équipe des services éducatifs et les différents partenaires (tables régionales, milieu, écoles), en vue d'atteindre les objectifs ciblés dans le plan d'action de la commission scolaire et dans les projets éducatifs des écoles
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés	10. Coopérer avec les pairs au pilotage de mandats communs et au développement de projets
Identité professionnelle	
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

La problématique de recherche qui a émergé de la synthèse des entretiens individuels se résume comme suit : les conseillers pédagogiques impliqués dans la recherche ont souligné qu'il était difficile de poursuivre le développement de certaines compétences professionnelles (celles mises en évidence dans le tableau ci-dessus) et que, pour remédier à la situation, il était nécessaire d'être accompagnés lors des premières années de travail. De plus, ils ont mentionné qu'ils manquaient de ressources qui leur permettraient de bien s'organiser pour exercer leurs nouvelles fonctions (les ressources font référence ici à des outils de planification et de gestion du temps, à des formulaires, aux documents officiels du MELS ou de la commission scolaire, etc.)

Tenant compte de cette situation, il a été convenu de cibler trois objectifs de recherche :

- Permettre aux nouveaux conseillers pédagogiques de notre commission scolaire de vivre une démarche d'accompagnement
- Permettre aux nouveaux conseillers pédagogiques de poursuivre le développement de certaines compétences professionnelles durant l'exercice de leur nouvelle fonction en éducation

Les compétences professionnelles ciblées se résument en ces mots :

- Intégrer les aspects inhérents à la culture pédagogique dans le cadre de ses fonctions (C1)
- Planifier et gérer son emploi du temps en fonction des dossiers confiés et des priorités des services éducatifs (C6)
- Adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors de situations de formation et **d'accompagnement (C7)**
- Concevoir une trousse d'accueil contenant diverses ressources utiles aux nouveaux conseillers pédagogiques dans l'exercice de leur travail quotidien

Adopter un modèle de recherche-action pour faire le modelage de l'accompagnement et résoudre le problème soulevé

Pour atteindre nos objectifs, nous nous sommes engagée dans une recherche-action s'échelonnant sur toute une année scolaire. Nous avons établi un échéancier comportant huit rencontres réparties en demi-journées de travail. Pour s'assurer de la rigueur de notre recherche, il fallait l'encadrer par un modèle structurant. Il existe plusieurs modèles de recherche-action et autant de définitions différentes. Ce que l'on constate, cependant, c'est qu'il y a des caractéristiques communes inhérentes à ce type de recherche : l'implication des acteurs, l'importance de la planification, de l'intervention et de l'apprentissage dans l'action, et la place de l'évaluation dans le processus de recherche.

Nous avons choisi d'expérimenter la démarche de recherche-action proposée par Marie-Hélène Guay (2007), avec laquelle nous nous sommes familiarisée à titre de conseillère pédagogique, responsable de l'accompagnement d'une équipe, dans le cadre d'un projet de recherche-action portant sur la différenciation pédagogique. M^{me} Guay propose un modèle en cinq étapes s'articulant autour d'une situation

pédagogique, cette dernière se définissant comme « l'objet d'étude de l'éducation qui consiste en un écosystème social, composé de quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent, Milieu), chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d'opérations et la disponibilité de moyens » (Legendre 2005, p. 1240). Voici la figure représentant notre démarche de recherche-action.



Inspiré de Guay (2007)

Dans notre recherche, les SUJETS étaient les nouveaux conseillers pédagogiques ayant accepté de participer au projet, l'AGENTE était la chercheuse accompagnant l'équipe de conseiller pédagogique (en l'occurrence, l'auteure de cet article), l'OBJET référait aux trois compétences professionnelles retenues par l'équipe, soit celles se rapportant à la *culture pédagogique (C1)*, à la *gestion du temps et des priorités (C6)* et à l'*accompagnement (C7)* et le MILIEU référait à l'environnement et au contexte de travail des conseillers pédagogiques (conditions de travail, ressources, horaires, obligations, etc.).

Les participants à la recherche-action ont vécu les différentes étapes permettant d'atteindre les objectifs fixés. Voici une brève explication de chacune des étapes :

<p>Étape 1 Définition de la situation actuelle</p>	<p>Un portrait de la situation vécue par les participants dans leur contexte actuel de travail (situation de départ au regard des différentes composantes de la situation pédagogique).</p> <p>À cette étape, on peut énumérer plusieurs éléments qui posent un problème aux participants. Ils peuvent être de tout ordre.</p>
<p>Étape 2 Définition de la situation désirée</p>	<p>Un portrait de la situation que les participants désirent viser. Il faut alors cibler, parmi l'ensemble des problèmes énoncés, ceux sur lesquels on désire intervenir prioritairement.</p>
<p>Étape 3 Planification de l'action</p>	<p>Les participants choisissent ensemble des moyens à envisager, établissent les échéanciers et définissent les rôles de chacun afin de pouvoir atteindre la situation désirée.</p>
<p>Étape 4 Action</p>	<p>C'est la phase de la démarche où les participants sont en action. Ils expérimentent, conçoivent du matériel, font des essais (et des erreurs...) et prennent des notes en fonction de la planification de l'action.</p>
<p>Étape 5 Évaluation de l'action</p>	<p>Pour compléter la boucle, les participants prennent un temps d'arrêt en cours de projet ou à la fin de celui-ci pour évaluer leurs actions et vérifier l'atteinte des buts. Si les actions sont satisfaisantes et que la situation désirée est obtenue, les participants peuvent définir une autre problématique. Si la situation désirée n'est pas obtenue, on peut alors entreprendre un nouveau cycle de la démarche.</p>

Des actions pour atteindre les objectifs ciblés

L'équipe de recherche-action poursuivait les trois objectifs spécifiques nommés précédemment. Lors de leurs rencontres, les conseillers pédagogiques ont déterminé les façons d'atteindre ces objectifs. Voici quelques moyens retenus et documentés dans la recherche-action :

- Expérimenter une démarche d'accompagnement à titre de Sujet et à titre d'Agent
- Lire des textes variés portant sur des thèmes tels que l'accompagnement, la gestion du temps et la culture pédagogique
- Participer à une formation sur la gestion du temps
- Partager les expériences d'accompagnement lors des rencontres d'équipe
- Élaborer une trousse d'accueil pour les nouveaux conseillers pédagogiques
- Rédiger une lettre de recommandation adressée au cadre de l'organisation, dans le but de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux conseillers pédagogiques

Dans le présent article, nous avons choisi de diffuser « la trousse d'accueil » et « les recommandations destinées aux cadres », car nous croyons que ces moyens pourront être utiles et inspirer d'autres organisations scolaires.

Voici donc, dans un premier temps, le lien pour accéder directement à la [trousse d'accueil](#).

Cette trousse est le moyen retenu par notre équipe pour rassembler différents outils pouvant être utilisés dans l'exercice de nos fonctions aux services éducatifs. C'est un « un produit en construction », qui est appelé à se transformer au fil des ans selon les besoins du personnel en place. À la première page, on trouve le plan de cette trousse, qui permet de s'y retrouver facilement.

Pour ce qui est des recommandations destinées aux cadres, les conseillers pédagogiques ont consigné, durant toute la durée du projet, certains points qui leur paraissaient importants à considérer lors de l'embauche de nouveaux conseillers pédagogiques. Ils ont remis, au terme de l'année, une lettre à chacun des cadres de notre service pour leur soumettre leurs idées et partager leurs préoccupations quant à l'insertion professionnelle de nouveaux conseillers pédagogiques. Nous en présentons les points essentiels sous forme de tableau. Les recommandations sont regroupées sous trois rubriques : l'accueil, l'accompagnement et le soutien, et la gestion du temps et des priorités.

L'accueil
Prévoir des dispositifs d'accueil officiels : <ul style="list-style-type: none">■ organisation d'une rencontre avec les représentants des ressources humaines;■ visite de l'établissement, présentation du personnel;■ remise de la trousse d'accueil.
L'accompagnement et le soutien
Prévoir : <ul style="list-style-type: none">■ des rencontres officielles et non officielles avec la coordonnatrice des Services éducatifs pour cibler des objectifs de développement professionnel;■ des rencontres encadrées pour les nouveaux CP, afin de partager de nouvelles connaissances, de développer des pratiques d'accompagnement ou de discuter des problèmes éprouvés;■ des rencontres d'accompagnement sous forme de mentorat : jumelage d'un conseiller pédagogique d'expérience avec un nouveau, selon les affinités ou les domaines d'intérêt professionnels;■ de la rétroaction sur la planification, l'organisation et le contenu des formations. Cette validation peut se faire sous différentes formes : échanges et partage avec les supérieurs immédiats, regard critique des pairs, etc.
Gestion du temps et des priorités
<ul style="list-style-type: none">■ Donner des balises claires pour la gestion du temps, des tâches et de l'agenda, en fonction des priorités du service et des dossiers confiés à chacun.■ Déterminer des lignes directrices concernant la gestion des diverses demandes des écoles, des directions ou des enseignants pour mieux organiser la répartition du temps.■ Analyser et réviser les priorités du nouveau conseiller pédagogique au fur et à mesure qu'il devient plus apte à effectuer les mandats confiés.

Au terme de cette démarche de recherche-action, notre équipe a évalué les actions réalisées ainsi que les apprentissages effectués.

En résumé, le modelage s'est avéré une stratégie d'intervention utile pour favoriser l'apprentissage de la démarche d'accompagnement et les participants ont pu la réinvestir auprès d'enseignants qu'ils accompagnaient.

La création de la trousse d'accueil s'est révélée un moyen concret qui a permis à chacun de développer sa culture pédagogique, puisqu'en cours de réalisation, il a été possible de s'approprier différents outils et textes nécessaires à l'exécution du travail de CP.

Une formation sur la gestion du temps a été très profitable, puisque chacun y a découvert des outils utiles dans la planification de son travail quotidien.

Maintenant que nous avons exposé les grandes lignes de notre recherche-action, nous désirons ouvrir la réflexion sur les voies de développement possibles à la suite de cette expérimentation. Nous retenons principalement l'idée suivante :

Exploiter une démarche polyvalente pour assurer l'apprentissage des Sujets et la résolution de problèmes

Le cadre théorique utilisé dans le projet de recherche a permis de modéliser l'accompagnement permettant ainsi aux Sujets de notre situation pédagogique (les nouveaux conseillers pédagogiques) de reproduire cette démarche lorsqu'ils ont été eux-mêmes en situation d'accompagnement. De notre point de vue, pour assurer l'apprentissage des Sujets, le modelage est un moyen efficace qui permet d'assurer la cohérence à différents niveaux d'intervention dans le système éducatif. Voici un extrait de verbatim appuyant ces propos :

« Pour qu'on puisse comprendre toutes les étapes du processus d'accompagnement, j'aimerais qu'on me prenne pour un élève (...) et qu'en temps réel, on me dise explicitement dans quelle partie du modèle je me situe. Dans un modèle d'accompagnement, j'aimerais ça être la personne accompagnée et que de façon précise on me dise : " je suis en train de faire ça avec toi... parce que c'est utile pour tac, tac, tac..." » (commentaire d'un CP)

Que nous soyons enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques, professeurs ou cadres, nous nous trouvons quotidiennement dans différentes situations pédagogiques où nous agissons à titre d'Agent ou de Sujet et nous poursuivons des objectifs d'apprentissage où les Objets et les Milieux varient énormément. Comment s'assurer que les actions sont cohérentes et concertées? Comment faire en sorte que nos interventions portent fruit? De notre point de vue, il faut se donner une démarche pour encadrer nos actions (faire le portrait de la situation actuelle, élaborer une situation désirée, planifier des actions, les réaliser et les évaluer de façon rigoureuse, tout en tenant compte des différentes composantes de la situation pédagogique. De plus, il importe de s'assurer que les gens comprennent bien le processus dans lequel ils s'inscrivent et qu'ils puissent, s'il y a lieu, faire des transferts dans d'autres situations.

Dans le contexte actuel où nous sommes appelés à nous mobiliser pour faire face aux tâches complexes en éducation (implantation de nouveaux programmes, appropriation de nouvelles stratégies d'enseignement, mise en œuvre de plan d'action ou de plan stratégique) une démarche telle que celle illustrée dans le cadre de ce projet de recherche-action peut s'avérer un repère théorique utile pour baliser de nouvelles expérimentations en contexte scolaire.

Pour de plus amples informations concernant cette recherche-action ou l'utilisation de la démarche présentée, nous vous invitons à consulter les documents suivants :

GAGNON, B. *Recherche-action visant le développement de compétences professionnelles de nouveaux conseillers pédagogiques engagés dans une commission scolaire québécoise*, Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, 2009.

GUAY, M.-H. et autres. *La différenciation pédagogique – Réflexions et actions d'équipes-cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui l'ont expérimentée*, Coopérative de développement régional de la Montérégie. [<http://www.differenciationpedagogique.com>]

M^{me} Brigitte Gagnon est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hautes-Rivières et chargée de cours au Département de gestion de l'éducation et de la formation, à l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La politique administrative et salariale, Les corps professionnels des commissions scolaires et des commissions régionales : nature du travail, attributions, caractéristiques, critères d'admissibilité*, document n^o 2, ministère de l'Éducation, 1972.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 2004.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Éd. Guérin, 3^e édition, 2005.

VERDY, J. *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive*, mémoire de maîtrise en administration scolaire et fondement de l'éducation, Université de Montréal, 2005.

-
1. Pour prendre connaissance du référentiel, consultez le document *La formation à l'enseignement*, MELS, 2004.
 2. I. Gagnon, 2009, p. 49, inspiré de MELS, 2004, p. 60.

S'orienter sur les vagues déferlantes du changement

À l'Ancienne-Lorette, grâce au fil conducteur de l'approche orientante, l'école secondaire se transforme en un vaste chantier où les élèves travaillent continûment à la construction d'un projet de vie. Entrevue avec Jean-François Perron.

À travers son cheminement personnel de formation et de carrière, Jean-François Perron, conseiller d'orientation à l'école secondaire polyvalente de l'Ancienne-Lorette, illustre étonnamment le changement de paradigme en matière d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, de plus en plus, la nouvelle démarche propose plutôt à l'élève une succession de choix qui se précisent et s'affinent par l'expérience et la réflexion. Attiré depuis toujours par le domaine des sciences, le jeune Jean-François fut amené par les circonstances à bifurquer d'abord vers l'éducation physique – il fut pendant quatre ans directeur des sports à l'école – puis vers le secteur de l'orientation. Après quelques années d'investissement dans ce domaine, il s'est affirmé comme un agent vigoureux de relation, de communication et d'animation.

Il nous expose avec clarté et conviction comment le concept d'approche orientante (AO), tel qu'il a été défini en 2007 dans le cadre de référence mis au point à la Commission scolaire des Découvreurs et tel qu'il est appliqué depuis neuf ans à la Polyvalente de l'Ancienne-Lorette, peut en arriver à occuper une position centrale dans l'intervention éducative et dans le développement vocationnel. Dans la complexité et l'instabilité de la société actuelle, les élèves sont incités à cheminer selon une démarche socioconstructiviste, avec l'accompagnement éclairé et cohérent de tous les intervenants de l'école, de la famille et de la communauté. Il nous décrit aussi comment cette théorie se concrétise en pratique dans les divers apprentissages disciplinaires et dans la mise en œuvre de quelques projets d'école et de cycle.

Une approche englobante, souple et ouverte

« Je suis sans doute l'un des doyens au Québec des praticiens de l'AO, puisque j'ai participé dès l'an 2000 à son introduction dans le réseau scolaire sous l'étiquette d'école *orientante*. Alors fraîchement muni d'une maîtrise en orientation, je fus immédiatement séduit par cette démarche qui intégrait notre intervention professionnelle spécialisée dans un ensemble concerté de services collectifs et individuels, avec une panoplie d'outils et d'activités pédagogiques pertinents, et qui figurait explicitement dans le projet éducatif d'une école. Tous les agents de la communauté éducative se trouvaient ainsi mobilisés dans l'application de mesures de soutien à la construction progressive du projet de vie de chacun des élèves.

De plus, l'AO s'enchaînait parfaitement dans les visées du programme de formation : structurer son identité, construire sa vision du monde et développer son pouvoir d'action. Elle y trouvait un solide point d'ancrage dans la perspective d'un développement global de l'élève. Un élément me paraissait singulièrement pertinent dans cette approche : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), défini comme la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour obtenir les résultats souhaités. Cette croyance peut se développer et se modifier par le recours à diverses sources d'information et d'apprentissage. Le SEP s'édifie par l'expérience et la réflexion qui en découle, en rapport étroit avec les cultures de l'individu.

Enfin, j'étais sensible au fait que l'AO s'inscrivait dans une démarche socioconstructiviste, donc dans un processus dynamique et social. Comme professionnel de l'orientation, j'ai toujours été attentif à réviser en permanence mon cadre conceptuel de pratiques et mes modèles d'intervention, afin de prendre en compte un contexte de changement accéléré.

Une mise en œuvre multiforme et créative

En harmonie complète avec ce cadre de référence et en concertation avec mes coéquipiers, j'ai donc abordé mon action dans la perspective d'une mise en œuvre de services éducatifs complémentaires, dont l'actualisation du domaine général de formation " orientation et entrepreneuriat " constituait un élément majeur. Nous avons fondé notre plan d'action sur quatre leviers principaux d'intervention :

- L'aide individuelle : les séances de consultation s'imposaient comme un investissement constant;
- L'information scolaire et professionnelle, qui se matérialisait dans les ressources d'un centre de documentation correctement pourvu et qui faisait appel à l'exploitation de logiciels et à l'accès à Internet;
- La dimension des activités parascolaires et extrascolaires, qui constituait un champ fertile d'initiatives en rapport avec les visées éducatives;
- Enfin, ce qu'on appelle *l'infusion* se présentait comme notre défi principal : travailler avec les enseignants à l'intégration progressive de cette préoccupation dans tous les champs disciplinaires : donner un sens supplémentaire à l'apprentissage par l'approfondissement de construction et de connaissance de soi, par des activités d'exploration professionnelle variées et par le développement de compétences. Autant de gestes qui étoffent une démarche vocationnelle.

Dans ce but, il nous fallait interpellier les enseignants déjà fortement sollicités par l'application du renouveau pédagogique, lequel par ailleurs nous a aidés à long terme, étant donné la parenté des objectifs et des moyens. Mais le renouvellement massif de l'équipe enseignante (plus de 80 % en sept ans) nous a obligés à recommencer le processus de sensibilisation d'année en année.

L'introduction au deuxième cycle du secondaire du projet personnel d'orientation (PPO), de la sensibilisation à l'entrepreneuriat, de l'exploration de la formation professionnelle et du projet intégrateur a étayé nos efforts et a contribué à accélérer l'engagement des enseignants dans cette mouvance.

Projets d'école et de cycle

Au moment de préparer le plan d'action, il y a quelques années, j'avais ciblé trois domaines généraux de formation qu'il convenait de

consolider dans notre école : “ science et technologie ”, “ environnement ” et “ entrepreneuriat ”. Ma stratégie consista à les aborder par le biais de grands projets, porteurs des valeurs orientantes. J'en décrirai trois, assez significatifs dans leurs retombées concrètes.

Mais je voudrais auparavant tracer le profil de notre établissement scolaire, qui fournit un contexte très favorable à ces réalisations. La Polyvalente de l'Ancienne-Lorette (PAL), de dimension moyenne avec son effectif d'environ 1 250 élèves, fut bâtie il y a 40 ans au cœur géographique de cette ville de banlieue qui s'est développée à l'intérieur d'un vaste parc. Elle s'affirme comme un centre communautaire très vivant et très actif, dont le projet éducatif 2008-2012 proclame ce slogan explicite de ses intentions : *Une école au cœur de sa communauté*. Un partenariat tripartite école-famille-communauté s'avère fort efficace, mobilisant aussi les gens d'affaires et les entreprises. Nos élèves proviennent majoritairement de familles financièrement à l'aise.

Journée de l'emploi

À la fin du mois de mars 2010 se tiendra dans notre école la quatrième *Journée annuelle de l'emploi*. Cet événement permet aux employeurs de notre milieu d'afficher à l'école des offres d'emploi (à temps partiel durant l'année et à temps plein durant l'été) et de rencontrer en entrevue des élèves intéressés par ces postes. Nous constatons qu'une expérience de travail, d'une intensité modérée et vécue dans de bonnes conditions, donne des résultats positifs pour la maturation d'un élève et sa réussite scolaire. Relativement au sentiment d'efficacité personnelle, nous désirons faire vivre une bonne première expérience à nos élèves au regard de l'entrevue d'embauche et de l'insertion socioprofessionnelle. La première année, sept employeurs ont répondu à notre invitation à afficher à l'école les emplois disponibles dans leur entreprise et de tenir des entrevues d'embauche entre 17 h 30 et 20 h 30. L'an dernier, pour la troisième édition, 16 employeurs se sont présentés et 130 élèves ont soumis leur candidature et passé un total de 250 entrevues.

Nous accompagnons ces jeunes tout au long de leur démarche, valable en soi, même si elle ne débouche pas nécessairement sur l'obtention de l'emploi convoité. Environ un mois avant la tenue de l'événement, nous préparons les jeunes à s'engager dans le processus :

- Rédaction d'un curriculum vitae par compétences : nous les incitons à y mettre en valeur les compétences acquises en dehors d'un travail rémunéré (garde d'enfants, soins d'animaux, pratique d'arts martiaux, voyages avec leurs parents, etc.);
- Savoir-être en entrevue : posture, poignée de main, tenue vestimentaire, préparation, lettre de présentation;
- Retour critique sur l'entrevue : à la sortie de l'entretien, nous procédons avec chaque élève, par un retour réflexif, à une évaluation de la qualité de son comportement;
- Au terme de l'emploi, s'il y a lieu, nous effectuons avec l'élève un bilan de l'expérience qu'il ou elle a vécue.

Nous avons clairement précisé nos exigences auprès des employeurs intéressés. Nous leur demandons de proposer aux jeunes un travail “ éthiquement éducatif ”, c'est-à-dire sans pression indue quant au nombre d'heures de travail demandées et sans quart de nuit. Ils doivent aussi garantir que le jeune employé sera correctement traité. Le bilan de fin d'emploi se fait aussi avec l'employeur.

L'événement est encadré par notre équipe professionnelle, assistée de quelques stagiaires. Nous avons le soutien de l'Association des gens d'affaires de l'Ancienne-Lorette, dont notre école est membre à part entière. En 2009, une quarantaine d'élèves sur les 130 inscrits ont décroché un emploi par ce moyen.

Adoption de la rivière Lorette

Il y a six ans, dans la mouvance de la politique “ *Adoptons un cours d'eau* ”, le premier cycle du secondaire, avec la collaboration de la Ville, a pris en charge la rivière Lorette, dont le cours sinueux traverse le parc à 200 mètres de l'école. On s'engageait à nettoyer ses rives et ses berges une fois par année, soit une demi-journée de travail durant le mois de mai. Depuis la mise en place du projet, plus de 1 500 élèves y ont participé. L'an dernier, le groupe du présecondaire a procédé à une analyse de la qualité de l'eau, à la suite d'une formation dispensée par des techniciens. Les enseignants de science estiment que cette expérience contextualisait la moitié de leur programme de première secondaire. La Ville s'occupe de la récupération des déchets collectés que nous rapportons devant l'école : l'an dernier, plus de deux tonnes de pneus, de vieux vélos et de débris de toute sorte furent brièvement exposés à l'heure de sortie des classes. Ce monument à la négligence humaine prend une valeur symbolique efficace. Dans le sillage de ce projet, des profs peuvent maintenant choisir de participer au comité de l'environnement à titre de tâche complémentaire et le deuxième cycle a organisé une journée de récupération. En plus d'intensifier une prise de conscience par rapport à l'environnement, ce projet a renforcé le sentiment d'appartenance et la fierté des élèves. Ils ont eu l'occasion de rencontrer des biologistes, des ingénieurs et des techniciens de diverses spécialités, ce qui a enrichi leur information et favorisé leur exploration.

Les Soirées palpitantes

Il y a sept ans, mon collègue en théâtre et moi avons fondé une entreprise coopérative qui fait appel à la collaboration d'élèves de première à cinquième secondaire et qui se spécialise dans l'achat et la diffusion de spectacles professionnels au bénéfice de la population du secteur Nord-Ouest de Québec, où des activités artistiques et culturelles de proximité sont rarement offertes. L'auditorium de l'école permet d'accueillir 290 spectateurs. Nous recrutons parmi les élèves un groupe bénévole de techniciens de scène et de préposés au service à la clientèle (billetterie, accueil, assistance aux spectateurs, restauration, ventes d'articles de promotion et d'albums, etc.). Ils sont supervisés par l'enseignant de théâtre, par un technicien et par moi-même à titre de directeur artistique. Nous avons plus d'une centaine d'abonnés réguliers à ces *Soirées palpitantes*, qui en sont à leur sixième édition en 2009-2010. Le programme offre cinq soirées couvrant la musique, le théâtre, le cinéma, l'exploration et l'humour. De plus, la série *Atmosphère* propose à une cinquantaine de spectateurs l'expérience de deux concerts intimes, dans le style cabaret.

Les profits de cette entreprise sont réinvestis dans nos projets pédagogiques et orientants et dans l'achat d'équipement qui améliore les moyens dont l'école dispose : nouvel équipement (console, moniteur, amplificateurs), acquisition de 400 nouveaux fauteuils, etc. De plus, l'école achète parfois certains spectacles à ses propres fins.

Parallèlement aux *Soirées palpitantes*, de niveau professionnel, une programmation de type amateur s'est développée, qui profite de l'infrastructure de l'entreprise et présente annuellement une dizaine de spectacles (théâtre, musique, danse, variétés, défilé de mode, secondaire en spectacle) auxquels s'abonnent jeunes et adultes. Ce programme est assumé entièrement par des élèves.

D'autres projets sont aussi mis en œuvre. Par exemple, la campagne de financement de LEUCAN (*Défi des têtes rasées*) qui a amassé l'année dernière 12 500 \$. Également, une équipe de jeunes du deuxième cycle du secondaire, intéressés par la science et la technologie, ont bâti et animé des ateliers pour des classes d'élèves du primaire. »

Une école orientante

Quoique Jean-François regrette, après neuf ans de travail, de n'avoir pas atteint tous ses objectifs d'implantation de l'AO au chapitre de *l'infusion*, ou constate que lui et ses coéquipiers en ont sûrement réussi l'une des expressions les plus achevées. De l'application effectuée à l'Ancienne-Lorette, il ressort nettement que cette approche englobante – son appellation première d'*école orientante* – était significative à cet égard :

- elle accompagne l'élève dans tous les aspects de son parcours scolaire et parascolaire. Loin de se limiter à un processus spécialisé de choix prématuré de carrière, l'intervention diffuse engage plutôt les jeunes dans un processus ouvert où un état d'indécision peut constituer un facteur favorable dans le contexte social actuel;
- elle amène l'enseignant à teinter sa pratique courante d'une couleur particulière, de manière à affermir l'identité de l'élève, à l'aider à mettre au point une juste vision du monde et à développer sa capacité d'agir en fonction de ses goûts, de ses aptitudes innées, de ses compétences acquises et des exigences de la réalité sociale et économique.

« D'ailleurs, les jeunes se définissent de moins en moins exclusivement en fonction du travail qu'ils exercent ou désirent exercer. Ils accordent une plus grande place à la réalisation personnelle, à leur vie familiale et sociale, ou à la simple joie de vivre. Chez eux, le travail ne semble donc plus représenter la principale valeur. La notion de réussite prend un nouveau relief, de même que le sentiment d'efficacité personnelle auquel j'ai fait allusion. Notre perception de nos propres capacités influence de façon majeure la nature des défis que nous serons prêts à relever, notamment sur le plan professionnel. Cette compréhension renouvelée de la démarche à long terme d'un choix de carrière nous conduit, comme éducateurs, à mettre l'accent sur le sens des choses et sur la signification des apprentissages. L'information donnée aux élèves doit s'intégrer à une démarche pédagogique. Dans un monde en perpétuel changement, l'AO fournit un cadre favorable à la mise en œuvre d'une conception nouvelle de l'orientation qui place le développement de la personne avant la formation professionnelle proprement dite et qui estime d'égale importance les expériences vécues en cours de route et le choix final à effectuer. »

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Pignon sur rue dans la blogosphère

Les 85 élèves de 3^e secondaire inscrits au programme de formation intégrant les nouvelles approches pédagogiques et les technologies de l'information et des communications (*PROTIC*) de l'école Les Compagnons-de-Cartier (Québec), disposent maintenant chacun d'un blogue scolaire.

À l'heure du dîner, ce 17 mars 2009, trois élèves nous reçoivent dans « leur » classe, en compagnie de Martin Bélanger, enseignant de français et d'histoire. C'est en effet une caractéristique du *Protic* d'attribuer un local stable et un lieu d'appartenance à chacun des quatorze groupes d'élèves où, à tour de rôle, se présentent les enseignants pour donner leur cours, sauf en éducation physique et en art.

Classe accueillante, manifestement conçue pour offrir un environnement pédagogique stimulant, fort bien équipée du point de vue technologique (accès aux bibliothèques virtuelles et autres outils : réseaux Internet et intranet, logiciels, numériseurs, imprimantes, projecteurs, etc.). La configuration des tables à quatre places invite naturellement à la coopération. Il s'en dégage une ambiance familière et chaleureuse, favorable au travail intensif – car on ne semble pas chômer dans ce parcours, autant du côté des élèves que de celui des enseignants.

Successivement, Philippe, Fanny et Yannick nous présentent avec verve et fierté le blogue qu'ils construisent peu à peu depuis septembre 2008 et qui livre virtuellement au public quelques facettes de leur vie personnelle et scolaire.

Un brin de soi dans l'espace public

« Pur plaisir d'écrire, de communiquer et de partager! », c'est le sentiment unanime de nos trois jeunes hôtes par rapport à ce nouvel outil d'apprentissage mis à leur disposition et qui leur offre un contexte motivant d'écriture et de partage de connaissances, de savoirs, d'expériences et d'émotions, où le facteur fantaisiste et ludique n'est pas négligé.

■ Philippe Babin

Philippe nous introduit dans son blogue en bleu et vert, où il offre notamment à ses pairs des tutoriels pratiques pour l'usage courant de l'ordinateur (un truc pour accélérer le démarrage de Windows, une installation de styles visuels, etc.). Il partage aussi généreusement ses découvertes dans l'actualité informatique (*Delicious*, un gestionnaire de marque-page, *OpenSUSE*, etc.) et propose un lien avec le site où sont entreposés ses travaux en PPO (projet personnel d'orientation). Précisons que notre rédacteur est un expert en informatique et ses chroniques font preuve d'un souci didactique : illustrations et graphiques facilitent la compréhension des outils qu'il présente. « J'apprécie particulièrement la grande souplesse d'un blogue qui nous permet d'écrire en toute liberté, sur des sujets de notre choix, au moment qu'il nous plaît de le faire et de le communiquer. J'ai trouvé de cette façon le goût de rédiger, alors qu'il m'avait fait défaut jusqu'à maintenant en raison de ma faiblesse marquée en grammaire et en orthographe. J'essaie de compenser cette lacune par une attention redoublée et en ayant recours aux logiciels de correction. Ma force réside ailleurs, spécialement en informatique, où j'ai du plaisir à mettre mes connaissances, mes compétences et mes découvertes au service de la communauté. J'exploite aussi toute la gamme des possibilités de présentation vivante, avec l'inclusion dans mes textes de l'image, du son et des hyperliens. » Il est remarquable, en effet, que Philippe ait dépassé une grave contrainte en orthographe et en grammaire – car c'est par ailleurs un perfectionniste – pour s'engager hardiment dans un processus d'écriture où il démontre un style fluide et une pensée logique et articulée. Avec le temps, il devrait en arriver à une correction linguistique satisfaisante, par suite d'efforts personnels ponctuels et avec l'assistance systématique des correcteurs et le recours à des réviseurs.

■ Fanny Vermandele

D'entrée de jeu, le blogue de Fanny lance cette invitation explicite : « Venez faire un tour dans mon monde ». Ce sont en effet des parcelles de son jardin secret qu'elle nous ouvre en dévoilant quelques-unes de ses passions et en livrant des réflexions et des commentaires sur ses sorties culturelles ou sportives, en plus de nous donner accès à quelques travaux scolaires. Entre autres sujets :

- sa passion marquée pour le *taekwondo*, un art martial dont le nom signifie « la voie du combat par les poings et les pieds »;
- la description d'une visite récente à la station Duchesnay, où elle a exploré les pistes de ski de fond;
- un compte rendu enthousiaste d'un concert de U2 en 3D au cinéma Imax;
- la découverte du site *MusicMe*, qui permet une écoute gratuite de musique;
- la présentation d'une biographie de son romancier fétiche, Marc Levy, auteur de huit histoires d'amour;
- et aussi le récit d'une participation à un congrès en histoire à titre de journaliste, un compte rendu de la lecture de *L'accro du shopping à Manhattan* (de Sophie Kinsella), un texte argumentatif sur la recherche de la vie extraterrestre, etc.

Bref un menu fort varié, avec des intermèdes d'humour fin, une présentation vivante et colorée, une langue soignée, un style personnel et un ton qui ne verse jamais dans le style fleur bleue.

■ Yannick Paré

Yannick nous introduit dans un univers familier aux adolescents d'aujourd'hui, celui où dominent l'inusité, le fantastique et la vie sauvage. À l'aide de nombreuses illustrations, il fait le tour des jeux vidéo qu'il a expérimentés ou repérés (comme *Deadly Creatures*, *Hordes*, etc.); il nous fait part de ses nombreuses lectures dans ce même domaine (*La carte de Krynn*, *Lancedragon*, etc.); il nous raconte les péripéties

d'une série de télé-réalité (*Survivor*). Mais surtout, il nous propose en feuilleton un ambitieux roman écrit de sa main, intitulé *Les chroniques de Dénocos*, dont le prologue et deux chapitres sont déjà disponibles sur son blogue. Une œuvre qui requiert de sa part une inspiration soutenue, un souffle exceptionnel et beaucoup de persévérance dans le travail de rédaction. Yannick manie la plume avec un plaisir manifeste, dans une langue qu'il s'applique à châtier. Pour tempérer ce monde de créatures étranges qu'il met en scène, il ornemente son blogue d'un feuillage vert tendre, ponctué de titres en rouge vif.

Au moment de fermer l'écran, nous jetons un bref coup d'œil en passant sur le blogue d'Hubert Vallée, où foisonnent des sujets variés et accrocheurs, celui d'Émilie Hodgson, qui fait une place à la drôlerie et à l'humour, celui de Mireille Dubuc, très étoffé en comptes rendus de lectures, celui d'Hubert Laprise, dont la chronique sur l'insolite retient l'attention, etc. Nous aurons sûrement le goût d'y revenir.

Animateur, expert et conseiller

Jusqu'à-là, Martin Bélanger est demeuré discret, ravi de l'éloquence déployée par ses élèves pour mettre en valeur les vertus du nouvel outil pédagogique. Il partage leur enthousiasme à l'endroit du blogue comme moyen d'expression : « En septembre 2007, nous avons inauguré une nouvelle ère en attribuant cet espace à chacun des élèves. Notre approche fut alors plutôt incitative en faveur d'un usage généralisé de ce moyen. Tout en affirmant que l'exploitation en était facultative, nous avons néanmoins prévu une période dans l'horaire pour y travailler en classe et j'encourageais mes élèves à en faire davantage. À compter de septembre 2008, j'ai rectifié le tir en supprimant toute pression directe ou indirecte en ce sens. Le blogue est disponible, chaque élève est libre de s'en servir ou non, au rythme et de la manière qu'il ou elle en décide. De fait, la moitié des 60 élèves des deux groupes dont je suis responsable s'en prévalent, certains avec plus d'intensité et de régularité que d'autres.

Les élèves qui le veulent y trouvent donc une plateforme privilégiée pour exercer leur habileté de rédacteur dans un contexte authentique d'écriture, avec une possibilité de rétroaction de la part de leurs pairs, de leurs parents, et occasionnellement, d'autres internautes. Ils ont ainsi la possibilité de pratiquer un meilleur contrôle sur leur apprentissage : ils s'initient à la gestion d'une plateforme publique, ce qui suppose le respect des règles et des usages en vigueur dans notre société. Ils assument en effet pleinement tous les droits d'administration à l'égard de leur blogue : présentation visuelle et graphique, création, modification ou suppression de messages, changements de paramètres, ajouts de commentaires, respect d'une éthique, etc. Il s'agit bien d'un instrument personnel sur lequel ils ont une complète maîtrise d'œuvre. Les jeunes rédacteurs s'autodisciplinent et s'autorégulent spontanément.

Ils ont généralement à cœur de livrer des billets de bonne tenue grammaticale et orthographique. Quoique que je m'abstienne dans ce contexte de toute intervention de censure ou d'évaluation à cet égard, je suis témoin des efforts qu'ils déploient dans ce but, avec des résultats inégaux, il est vrai. Mais il est heureux que la crainte d'une faute possible n'entame pas leur confiance et ne paralyse en rien leur plume, qui reste fluide et naturelle dans son élan d'expression.

Quelques-uns ont ainsi découvert le goût de l'écriture et leurs parents se déclarent fort heureux d'être en mesure par ce biais d'avoir accès aux productions écrites de leurs enfants qui, la plupart du temps, étaient enclins à conserver sous clef leurs travaux, à l'abri du jugement des regards extérieurs.

Au début de l'année, l'initiation au fonctionnement d'un blogue requiert peu de temps, étant donné la grande simplicité du procédé. Je donne cependant quelques informations sur les objectifs particuliers d'un blogue scolaire, sur les possibilités qu'il offre au scripteur et sur quelques règles à respecter. Les cours de français en argumentation, en narration et en information se révèlent utiles dans ce but, de même que l'enseignement de quelques techniques journalistiques. Mais je mets surtout l'accent sur l'espace de libre création dans la mise en valeur de leurs meilleurs travaux. L'objectif d'en arriver à un français de meilleure qualité dans les textes devrait être atteint par surcroît, à des degrés divers.

Comme enseignant, j'en suis vite arrivé à la conclusion que la gestion d'un blogue représente pour l'élève un outil pédagogique porteur d'avenir, qui peut contribuer à sa réussite scolaire. La vigueur de l'engagement de l'élève dans sa démarche d'apprentissage s'intensifie par cette pratique. La qualité de la communication pédagogique se trouve aussi améliorée, car les enseignants développent parallèlement leur propre blogue. »

Par la qualité de sa présence et de ses attitudes, par la nature et la rigueur de ses interventions, Martin Bélanger s'affirme comme un enseignant vigoureux et visionnaire et comme un médiateur inspiré et un animateur qui favorise chez ses élèves le sens de l'initiative, la liberté et la responsabilisation.

PROTIC, la concrétisation d'un rêve

L'initiative pédagogique d'avant-garde qui a donné naissance à *Protic* en 1997 constitue la matérialisation des espoirs nourris à la fin du siècle précédent par nos meilleurs praticiens et théoriciens de l'éducation. C'est dans le cadre toujours innovateur de ce programme que la disponibilité d'un blogue pour l'élève s'est généralisée à l'école Les Compagnons-de-Cartier. On sait, grâce notamment aux remarquables travaux de Thérèse Laferrière et de Louise Ménard, comment *Protic* associe avec succès les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, en intégrant des approches pédagogiques de pointe et des technologies de l'information et des communications (TIC). Environ 400 élèves, de la 1^{re} à la 5^e secondaire, sont inscrits à *Protic*, répartis en 14 groupes qui comptent chacun en moyenne une trentaine d'élèves.

Les valeurs pédagogiques cultivées par l'équipe enseignante l'ont située d'emblée au cœur du renouveau bien avant qu'il soit introduit au secondaire en 2005. Dès le départ, on entendait promouvoir le développement de compétences transversales et disciplinaires chez les jeunes, dans une classe dont l'aménagement physique et technique prévoyait un accès permanent à des sources variées d'information et de documentation, notamment grâce aux TIC. Cette classe constituant un groupe stable et un lieu d'appartenance, il en émerge une communauté apprenante très motivée, avec une pédagogie axée sur les projets et où l'entraide est naturelle et spontanée.

Les TIC interviennent comme des leviers puissants dans la construction des apprentissages des élèves. L'enseignement procède par des mises en situation et à travers des projets suggérés par les enseignants, les élèves ou le milieu. Il intègre les matières et met l'accent sur un apprentissage de style coopératif. En conséquence, l'enseignant joue le rôle d'animateur, de guide et d'accompagnateur de l'élève vers l'atteinte des objectifs du programme de formation.

Il est notable que Fanny, Yannick et Philippe fassent allusion au *Protic* comme à un lieu significatif d'appartenance dont ils se sentent fiers, solidaires et responsables. « Nous formons une véritable famille où l'entraide est omniprésente », précise Fanny. Philippe y trouve, pour sa

part, un espace dynamique et créateur : « Par exemple, j'ai eu l'idée de programmer un système de présence automatisé qui supprimera les petites notes qui encombrant le bureau de la secrétaire; un autre élève a pensé à concevoir un système de gestion des messages qui affluent chaque matin au même endroit. Les élèves assument une part de l'entretien courant des appareils, remettant les ordinateurs " corrompus " dans leur état d'origine à l'aide d'un disque appelé *ghost*. Ils se dépannent mutuellement quand des difficultés techniques surviennent. Nous représentons collectivement une somme d'expertise complémentaire considérable, qui permet des économies importantes à la rubrique de l'achat de licences. »

Martin Bélanger confirme que cette contribution active des élèves sur le plan informatique fait épargner des milliers de dollars, que l'on peut ainsi investir dans le développement du laboratoire *Protic*. « L'usage de logiciels ouverts et cette participation des élèves font que nos principaux outils technologiques ne nous coûtent presque rien et que nous pouvons nous inscrire sur la trajectoire d'une évolution permanente. Il se trouve toujours quelqu'un parmi nous pour imaginer une solution à un problème, toujours quelque " petit génie " pour venir à notre rescousse en situation de difficulté technique. Au chapitre de l'amélioration des méthodes, par exemple, grâce à un procédé de téléversement de travaux par les élèves et de téléchargement par les profs, programmé par un élève, nous faisons l'économie d'une quantité monstrueuse de papier. »

Harmonie et équilibre

Si l'effectif de *Protic* compte heureusement quelques *cracks* en informatique, on y dénombre relativement peu d'*accros* à l'écran et à son univers virtuel. La grande majorité des élèves garde à cet égard les pieds sur terre et démontre un solide équilibre. « L'intérêt pour les arts et les sports est vif chez plusieurs d'entre nous », signale Philippe. Il semble par ailleurs qu'une bonne maîtrise de la technologie permet de relativiser celle-ci et de la maintenir à une juste place par rapport à la vie humaine dans sa globalité. On s'en sert, mais on n'en vit pas. *Protic* témoigne donc d'une intégration réussie et équilibrée des TIC, dont le rôle demeure celui de moyen privilégié d'enrichir et de faciliter l'existence humaine. L'allure et le ton « *bon vivant* » des blogues d'élèves en fournit une démonstration rassurante.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Cap d'espoir en milieu défavorisé

Au cœur des quartiers de Vanier et de Saint-Sauveur, à Québec, l'école secondaire Vanier se positionne aux avant-postes de la mission éducative.

Avec ses 400 élèves, recrutés dans un secteur socioéconomiquement défavorisé et dont 20 p. 100 de l'effectif se répartit en 17 ethnies différentes, cet établissement scolaire déploie depuis plusieurs années une stratégie audacieuse sur le plan pédagogique. Il emprunte comme principal levier d'action le modèle entrepreneurial, qui va comme un gant à cet environnement humain. Le milieu regorge, en effet, de personnes toujours prêtes à monter au créneau et qui ont doté leur quartier d'un réseau de points de services correspondant aux besoins de la population.

Annie Gosselin, directrice, Line Houde, conseillère pédagogique responsable de l'entrepreneuriat et de l'approche orientante à la Commission scolaire de la Capitale, et Nathalie Ringuette, enseignante et responsable locale de l'approche orientante, nous décrivent les réalisations foisonnantes d'une équipe-école innovatrice et dynamique.

Une décennie d'innovation pédagogique

Nathalie Ringuette attribue cette fécondité au sursaut qui advint au tournant du siècle, à l'occasion de la mise en place du titulariat en 1^{re} secondaire où œuvrait une équipe enseignante particulièrement motivée. Des ateliers de formation sur la pédagogie différenciée, animés par Jacqueline Caron, mirent en branle le mouvement de renouveau qui fit peu à peu tache d'huile jusqu'en 5^e secondaire. Parallèlement à cet essor, fait remarquer Line Houde, la Commission scolaire de la Capitale mit sur pied une équipe d'accompagnement en approche orientante qui développa plus tard une pédagogie entrepreneuriale. « Le cadre de référence préconisait une intégration de cette démarche en classe, dans des situations d'apprentissage liées à des actions concrètes. On contribuait ainsi à affermir l'identité de chaque élève et à établir un lien entre le monde scolaire et le monde du travail. Ces objectifs devaient donc être atteints dans la mise en œuvre du programme de formation, avec des intentions pédagogiques définies. À Vanier, dans cette perspective entrepreneuriale, on plaça l'accent sur l'esprit d'entreprendre, caractérisé par le sens des responsabilités, l'autonomie, la créativité, le leadership et la solidarité, sans exclure les réalisations entrepreneuriales proprement dites telle la mise sur pied d'une coopérative étudiante. Avec cette nuance, on échappait aux pièges du paradigme du marché. »

Nathalie enchaîne en précisant que le renouveau pédagogique enclenché vers l'an 2000 provoqua une déferlante de projets qui ne fit que s'amplifier. « Depuis longtemps, environ le tiers de nos enseignants ont fait l'expérience d'une pédagogie axée sur des projets avec leurs élèves. Ils en maîtrisent fort bien les mécanismes de mise en œuvre. Plusieurs de leurs réalisations ont remporté des prix au sein de la Commission scolaire.

Line Houde signale que deux guides produits par le MELS procurent aux enseignants un cadre cohérent et méthodique pour cette démarche :

- *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire* (2006)
- *Portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire* (2007)

La directrice explique : « Il y a 10 ans, l'école n'avait guère le choix d'effectuer ce virage. C'était en quelque sorte une question de survie pour l'établissement. Dans les milieux défavorisés, il est de notoriété que les élèves baignent dans une culture de l'immédiat, du présent, en ne se préoccupant que très peu d'un avenir qui paraît hypothétique. De plus, ils sont immergés dans la mouvance du concret, aux antipodes de l'abstraction nébuleuse. C'est à ce niveau que l'intervention pédagogique arrive à les rejoindre, alors que les cours magistraux tombent à plat. L'apprentissage proprement scolaire n'étant guère leur point fort, nous avons emprunté le biais de leur inclination naturelle à *faire*, à *entreprendre*, afin de les amener à *apprendre*.

Cette démarche d'école a abouti, en 2006-2007, à l'adoption d'un projet éducatif et d'un plan de réussite qui s'inscrivait dans le sillage d'une vocation entrepreneuriale et orientante, assortis d'une stratégie d'apprentissage par projets et d'un programme d'engagement communautaire. De cette manière, nous donnions aux élèves la possibilité de développer leur plein potentiel. Nous les conduisions à découvrir leur réalité personnelle et à s'intégrer plus harmonieusement dans la vie de leur communauté au moyen d'un encadrement adapté.

Dans ce but, dès l'année 2007-2008, il devenait obligatoire pour tous les groupes de l'école de réaliser en classe au moins un projet inspiré du guide du MELS produit par la Commission scolaire, CAPE (conception d'activités pédagogiques entrepreneuriales). En 2008-2009, les projets ont établi un lien plus explicite avec l'approche orientante.

Les 40 enseignants de notre équipe sont tous mobilisés dans ce mouvement. Les réfractaires à cette pratique se rallient rapidement à la suite d'une première expérience, qui se révèle immanquablement concluante. »

Un trésor d'initiatives multiformes

Ces dernières années, les projets de ce type se sont donc multipliés sous toutes les formes, dans diverses directions, avec imagination et créativité, et en relation avec des besoins perçus dans le milieu. Les réalisations se comptent déjà par dizaines et laissent des traces durables dans un environnement qui s'enrichit sans cesse de cet apport. Nous en citerons une dizaine, choisies parmi les plus représentatives et significatives, tirées d'un répertoire soigneusement tenu à jour par Nathalie.

- **Une course à pied Québec-Sherbrooke**

Depuis octobre 2008, tous les élèves ont le devoir de s'entraîner à la course à pied, à chacune des périodes d'éducation physique. Pour les motiver, les enseignants ont institué cette année une compétition intra-muros. Chaque groupe d'élèves est invité à imaginer qu'il doit parcourir à la course la distance entre Québec et Sherbrooke. À la fin de l'année scolaire, le groupe qui a cumulé le plus grand nombre de kilomètres est proclamé gagnant. Un tableau de résultats révèle au jour le jour le bilan de la distance couverte par chaque groupe. Les tuteurs sont conviés à participer par leur effort personnel à cette accumulation. Pour stimuler leurs pairs et ainsi répondre à leur besoin de motivation par rapport à l'effort physique, des élèves animent des ateliers de formation et diffusent des capsules publicitaires qu'ils préparent eux-mêmes. En cours de réalisation du projet, les élèves assument des jeux de rôle, notamment celui de psychologue pour sportifs amateurs.

■ Lettre à Monsieur le Maire

La nouvelle politique de déneigement de la ville avait des répercussions négatives sur les déplacements des élèves du quartier Vanier. C'est pourquoi des élèves du premier cycle ont décidé de rédiger une lettre à l'intention du maire de Québec, Régis Labeaume, en y exposant leurs opinions relativement à divers dossiers chauds en cours de discussion au conseil municipal. De plus, les élèves devaient préparer une série de questions en vue d'un entretien avec le maire. Cette situation d'apprentissage tint lieu de thème pour l'évaluation de décembre 2008 du cours de français. En janvier 2009, M. Labeaume a donné à l'école une conférence interactive à laquelle tous les élèves du premier cycle ont assisté. Un tiers d'entre eux ont eu la possibilité de poser leurs questions. À la faveur de ce projet, les élèves participants ont joué le rôle de journalistes et d'intervieweurs pour un journal.

■ Un tableau périodique des éléments

L'école avait besoin d'un tableau périodique dans le local de science du premier cycle. Le coût d'achat de cet outil didactique était prohibitif. En classe de science et de technologie, associée aux arts plastiques, les élèves de 2^e secondaire viennent toutefois de terminer la réalisation d'un tableau périodique des éléments qui est maintenant affiché dans le couloir du premier étage, après avoir été recouvert d'un matériau en plastique afin de le pérenniser. Il contribue de surcroît à la promotion des sciences auprès de l'ensemble des élèves. Chaque équipe devait choisir un élément, faire une recherche à son sujet et en dessiner un exemple d'application concrète dans la vie quotidienne. Encadré par l'enseignant de science, ce projet a reçu la collaboration de l'enseignante d'arts plastiques, qui a aidé les élèves à peaufiner leur présentation visuelle. Cet exercice a permis aux élèves d'explorer la tâche d'un chercheur et d'un graphiste au service d'une entreprise de production de matériel didactique.

■ Un atelier de formation sur une grande religion

Baignant dans une ambiance multiculturelle et, de ce fait, multireligieuse, les élèves s'interrogeaient sur les croyances et les rites religieux de certains de leurs pairs. En éthique et culture religieuse, les élèves de 2^e secondaire, regroupés en équipes, ont décidé de répondre à ce besoin en explorant les grandes religions du monde et en se transformant en « experts » pour l'une d'entre elles. Après avoir effectué une recherche sur la religion qui leur était assignée, l'équipe réalisait une présentation *PowerPoint* à l'aide de laquelle elle pourrait la présenter à leurs pairs dans un objectif de formation. Le projet se présentait comme orientant, entrepreneurial et coopératif. Gravés sur cédérom, ces documents constituent dorénavant un matériel didactique que peuvent utiliser les enseignants. Les élèves ont ainsi joué les rôles de chercheurs et d'enseignants au secondaire.

■ Alerte à la Jeune COOP!

L'école possède une Jeune COOP axée sur l'alimentation santé. Pour offrir un produit à faible coût, de bonne qualité, sain et répondant au goût des jeunes, les élèves du cours de science et technologie de 3^e secondaire ont décidé de créer une recette de barre tendre. Les recettes gagnantes ont été transmises au comité de production alimentaire de la Jeune COOP, un projet coopératif en place à l'école depuis 2005. Par la suite, en classe d'arts plastiques, ces élèves ont élaboré un concept d'emballage pour cette barre tendre, en portant une attention particulière à la fiche nutritionnelle et au logo de la Jeune COOP. Dans ce contexte, les élèves ont joué le rôle de technologues en chimie alimentaire et de graphistes à l'emploi d'une entreprise de production alimentaire.

■ Il n'y a pas de sots métiers!

Des préjugés existent à l'égard de divers emplois occupés par des parents des élèves de l'école. C'est pourquoi les jeunes de 4^e secondaire, au moyen d'un texte argumentatif et d'un débat oral, devaient traiter des métiers et des professions sous l'angle de leur degré de reconnaissance sociale. Il s'agissait de valoriser toute la gamme des orientations possibles : métiers semi-spécialisés, options de la formation professionnelle ou technique et professions exigeant un diplôme universitaire. Dans cette situation d'apprentissage du français, ils ont expérimenté les fonctions de chercheurs, de publicistes, de sociologues, de conseillers en emploi, de conseillers en orientation et d'autres.

■ Jeu de mathématique sur cédérom

Devant la difficulté qu'ils éprouvaient à se préparer adéquatement à l'évaluation finale en mathématique de 4^e et 5^e secondaire, les élèves ont décidé de concevoir et de réaliser sur cédérom un jeu interactif de révision de mathématique, inspiré des productions des grandes entreprises de jeux vidéo. Ils devaient inventer des résolutions de problèmes en rapport avec la matière apprise depuis le début de l'année, les soumettre à un test et s'assurer de leur valeur sur le plan pédagogique. Un expert en jeux vidéo est venu les entretenir de sa formation et de son travail professionnel. Dans ce parcours, les élèves ont chaussé les bottes de concepteurs-idéateurs de produits multimédias et de scénaristes dans ce domaine, pour une entreprise de matériel didactique.

■ TVCenne

Des élèves de 5^e secondaire ont produit une vidéo inspirée du concept de l'émission télévisée *Salut bonjour!* et comportant des capsules sur l'économie (mondialisation des marchés, consommation, monnaie, crédit, etc.). Ils ont ensuite présenté leur production à l'autre groupe de 5^e, pour faire une synthèse de la matière vue dans l'année et en réviser les concepts-clés. Dans le contexte du cours d'éducation économique, ces élèves se sont mis dans la peau d'un chroniqueur, d'un journaliste, d'un réalisateur et d'autres artisans du domaine de la

■ Cartes de Noël

Des élèves d'une classe d'accueil pour immigrants de diverses nationalités (réfugiés politiques et autres) ont fabriqué des cartes de vœux de Noël en mobilisant leurs compétences en français et en arts plastiques. Ces cartes présentaient un texte dans la langue maternelle de l'auteur, accompagné d'une traduction en français, ce qui permettait de valoriser le pays d'origine de l'élève. L'enseignante d'arts plastiques supervisait la dimension artistique de cette réalisation. Les cartes furent vendues dans l'école au profit des activités de cette classe d'accueil. Les élèves ont ainsi pu s'initier au travail de graphiste.

■ Les règles d'or d'une entrevue réussie

Deux groupes d'élèves en formation préparatoire au travail ont eu comme objectif de produire un dépliant explicatif sur les éléments-clés d'une recherche d'emploi : la rédaction d'un curriculum vitae et d'une lettre de présentation, la préparation d'une entrevue, les différents types d'entrevue, la connaissance de soi, la mise en valeur d'un dossier de candidature, etc. Ils devaient synthétiser ces renseignements de manière à pouvoir aider les demandeurs à trouver un emploi satisfaisant. Le dépliant serait ensuite distribué aux élèves de la formation professionnelle (FP), à ceux de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et aux élèves de 3^e secondaire. Ces groupes ont donc expérimenté les tâches de chercheur et de conseiller en ressources humaines.

Au début de chaque année scolaire, Nathalie Ringuette rencontre les enseignants pour planifier les projets des groupes. Elle réunit d'abord le groupe de nouveaux enseignants pour les initier à l'approche orientante et à la pédagogie entrepreneuriale. Quant à ses autres collègues qui enseignent déjà à l'école, il suffit de coordonner leurs initiatives, puisqu'ils font déjà preuve d'autonomie à cet égard. Nathalie les soutient à l'aide d'une documentation abondante, qu'elle a méthodiquement amassée depuis plusieurs années, et elle les guide efficacement, sans doute grâce à ses compétences personnelles qui sont nombreuses et diversifiées (enseignante, théologienne, sexologue, etc.). Animatrice empathique et dynamique et faisant preuve de beaucoup d'enthousiasme, elle accompagne, inspire, outille et coordonne, de manière à prévenir toute redondance.

Puissante stimulation de la motivation et du goût de réussir

L'entrepreneuriat ainsi vécu au quotidien, dans la classe et dans toutes les matières, cultive les valeurs de respect, de tolérance et de persévérance et rayonne sur toute la vie de l'école. Cette vision particulière de l'enseignement et de l'apprentissage en vient à modifier progressivement l'état d'esprit des élèves par rapport à leur démarche scolaire.

En symbiose avec le Programme de formation de l'école québécoise, la pédagogie entrepreneuriale a l'avantage de donner du sens aux apprentissages courants et d'opérer un maillage serré entre toutes les disciplines. En proposant des projets qui correspondent la plupart du temps aux domaines d'intérêt des élèves et à des besoins de l'école et de la communauté, on motive les jeunes à s'y engager. En effectuant des tâches significatives, ils expérimentent le transfert des matières à l'étude dans leur vie de tous les jours. Captivés par cette nouvelle marge de manœuvre dans la grille scolaire, élèves et enseignants adhèrent volontiers à la formule, dépassant souvent les objectifs qualitatifs et quantitatifs fixés dans le programme. Il arrive que des élèves proposent eux-mêmes des thèmes à exploiter à travers des projets entrepreneuriaux et orientants en classe. On a vu, dans les quelques exemples présentés, comment les groupes ont accompli des actions remarquables, qui ont eu des retombées durables. À travers ces différents projets, les élèves activent un potentiel latent et se préparent de façon immédiate aux défis du monde de l'emploi. Ils cheminent parallèlement dans une meilleure connaissance d'eux-mêmes, dans la prise de conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, et développent leurs goûts, leurs aptitudes et leurs ambitions. Ils réalisent également qu'ils peuvent profiter des ressources précieuses que leur offre le parcours scolaire en vue d'une matérialisation de leurs rêves d'avenir. Stimulés et motivés par le pouvoir d'action qui leur est ainsi révélé, ils s'investissent dans des réalisations innovatrices.

En plus de cette pléiade de projets pédagogiques qui dynamisent l'établissement, la vie scolaire offre une gamme variée d'activités parascolaires, de nature sportive, socioculturelle ou récréative, en plus de proposer des voies d'engagement communautaire. « Évidemment, conclut la directrice, il reste encore beaucoup à faire. Nous terminons la mise à jour de notre projet éducatif, qui arrive bientôt à échéance. Nous mettrons l'accent sur des mesures propres à mieux prévenir le décrochage scolaire. L'entrepreneuriat demeurera le moyen principal de QUALIFIER. Le volet INSTRUIRE sera étoffé d'une nouvelle insistance sur l'apprentissage de la lecture. Enfin, pour la dimension SOCIALISER, nous comptons mettre en œuvre l'encadrement par privilèges, qui fait ses preuves depuis quelques années à l'école primaire voisine, Notre-Dame-du-Canada. Il s'agira d'une première percée de cette approche au secondaire. »

Lauréate d'un nouveau palmarès hypothétique?

Il est loisible de rêver, à la manière d'un Martin Luther King, que notre société québécoise en arrive à valoriser un nouveau type de palmarès des établissements scolaires. En marge des classiques critères d'excellence, cette forme d'évaluation institutionnelle privilégierait certains paramètres, comme :

- **une école ouverte à tous** : l'accueil inconditionnel de tout élève, quelles que soient les circonstances de sa naissance et les premières expériences de vie qui l'ont façonné et programmé;
- **une école aux mille visages** : l'objectif du développement du plein potentiel de l'élève, poursuivi dans des établissements organisés selon divers modèles, dans des filières diversifiées de formation et d'insertion sociale et professionnelles, en fonction d'un concept plus large et plus souple de véritable réussite éducative et scolaire;
- **une pédagogie sur mesure** : une intervention pédagogique différenciée et créative, qui tient compte du nouveau style d'apprentissage des jeunes et de la mutation de la société, favorisant l'acquisition de compétences transférables dans plusieurs secteurs d'activité et visant l'apprentissage d'habiletés globales et fondamentales.

Compte tenu de pareils critères, il est probable que l'école secondaire Vanier se classerait parmi le peloton de tête des lauréats d'un tel palmarès. Les Annie Gosselin, Line Houde, Nathalie Ringuette et leurs collègues de l'équipe-école y remporteraient mentions d'honneur, trophées et médailles, en reconnaissance d'un engagement éclairé, à la fine pointe de la mission éducative auprès de la jeunesse du Québec. Mais d'ores et déjà, dans les zones défavorisées, des établissements scolaires se dressent comme des caps d'espoir, des portails qui ouvrent sur un avenir de tous les possibles, suggérant à ces jeunes que leur destin n'est pas fatalement clos sur lui-même et que leurs

rêves peuvent se concrétiser au bout du chemin de l'engagement et de l'effort personnels.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Un projet de recherche-action sur l'enseignement des stratégies de lecture

Le présent article fait état d'une recherche-action¹ sur l'enseignement de stratégies de lecture et de coopération. Conscients de l'importance de faire circuler l'information et de faire un retour critique sur les situations qu'ils ont vécues au cours de l'année, les enseignants ont tenu une rencontre-bilan le 24 avril 2009. *Vie pédagogique* a assisté à cette réunion, animée par Nancy Granger et Jean-François Blanchet.

La réforme des programmes de formation au secondaire encourage les enseignants à travailler en équipe-cycle et en équipe-école, afin de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques pour aider les élèves à développer leurs compétences. Cette orientation est d'autant plus importante que, depuis quelques années déjà, des élèves en difficulté d'apprentissage sont intégrés dans les classes ordinaires, étant entendu que celles-ci offrent davantage de stimulation intellectuelle et de défis à ces élèves. Ce qui est le cas à l'école Louis-Cyr, de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, où des enseignants ont décidé de travailler ensemble pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés et partant, pour modifier leurs pratiques.

La situation

L'école Louis-Cyr, à Napierville, est située en milieu rural et accueille environ 700 élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire. À la fin de l'année 2007, le classement scolaire a permis de constater qu'il y avait près de 48 % d'élèves en difficulté (particulièrement en français) intégrés dans les classes régulières. Cette situation allait dans le sens des nombreuses recherches qui ont démontré que, pour la majorité des élèves en difficulté d'apprentissage, l'absence de maîtrise des stratégies de lecture générerait des problèmes d'apprentissage dans toutes les matières. Comme les enseignants avaient de la difficulté à répondre aux besoins des élèves et désiraient les aider, sans pour autant devoir faire du cas par cas, ils ont demandé le soutien de la direction afin d'obtenir les ressources nécessaires pour mettre en place un dispositif pédagogique pouvant répondre adéquatement aux besoins des élèves et des enseignants.

La décision

La direction a donné suite à leur demande en proposant un service d'enseignement-ressource. La création de ce service a entraîné l'engagement d'une orthopédagogue et a favorisé la valorisation de la compréhension en lecture dans l'école et la création d'un réseau de pairs aidants. À l'initiative de Nancy Granger, en 2007-2008, des enseignants d'univers social et de français en 1^{re} et 2^e secondaire ont participé à un projet-pilote, d'une durée de trois mois et demi, qui visait à faire acquérir par les élèves des stratégies de lecture comme le surlignement, l'annotation et l'organisation graphique des informations. De plus, les enseignants ont implanté des cercles d'apprentissage basés sur le travail en coopération.

Par la suite, sous la responsabilité de Nancy Granger et soutenue par l'expertise de deux chercheurs de l'Université de Sherbrooke², une recherche-action subventionnée par le MELS dans le cadre du programme *Agir autrement* a été mise en œuvre en 2008-2009 auprès des élèves de cinq groupes de 1^{re} secondaire et de cinq groupes de 2^e secondaire. La subvention a permis d'engager une orthopédagogue et de dégager à temps plein Nancy Granger, qui ont toutes deux agi comme enseignantes-ressources. Au cours de l'année, les enseignants ont suivi une formation sur les stratégies de lecture et de coopération et ont abordé la façon de les faire acquérir par les élèves en favorisant le modelage, l'enseignement explicite, la pratique guidée et la pratique autonome. L'action des enseignants auprès des élèves était donc appuyée par deux enseignantes-ressources, qui intervenaient entre autres dans les classes pour expliquer des stratégies de lecture ou animer des ateliers, et deux orthopédoques et cinq pairs aidants pour accompagner les élèves qui avaient davantage besoin de faire certaines mises à niveau. Plusieurs enseignants de 3^e, 4^e et 5^e secondaire ont été intéressés par le projet et ont décidé d'y participer³.

L'acquisition et la mise en œuvre des stratégies dans le contexte de situations signifiantes

Pour enseigner les stratégies de lecture et les faire appliquer, les enseignants ont proposé des situations signifiantes d'apprentissage, particulièrement dans des projets de français, de science et de technologie, d'univers social et d'éthique et culture religieuse. Les élèves devaient utiliser les stratégies d'annotation, de surlignement et d'organisation graphique des informations pour effectuer diverses tâches, individuellement ou en coopération.

Au cours des échanges sur les projets réalisés par leurs élèves, les enseignants ont partagé leurs réflexions sur les travaux effectués. Quelle que soit la matière, les enseignants ont observé que les élèves qui utilisaient les stratégies de lecture comprenaient mieux les textes et réussissaient mieux les tâches proposées. Par exemple, un enseignant a remarqué que les élèves posaient moins de questions sur le contenu des textes. Dans un projet de science et technologie portant sur les phénomènes astronomiques, en appliquant correctement les stratégies, les élèves ont réalisé et expliqué les maquettes avec plus de facilité que ceux qui avaient effectué le même travail deux ans auparavant.

Des échanges sur des difficultés rencontrées par les élèves

Des participants ont fait part de leurs observations sur des difficultés que leurs élèves ont eues. Par exemple, certains d'entre eux arrivaient difficilement à utiliser les informations qu'ils avaient inscrites dans un organisateur graphique, pour structurer un plan ou un texte. D'autres élèves surlignaient à peu près n'importe quoi quand on leur demandait de trouver les mots-clés ou l'idée principale d'un texte. Cela s'explique, selon un participant, par le fait « qu'il est difficile pour les élèves de trouver un mot-clé ou une idée principale quand ils n'ont même pas une idée du sujet du texte qu'ils vont lire et que l'on n'a pas fait l'activation des connaissances antérieures ».

Des solutions proposées

Constatant les difficultés éprouvées par leurs élèves, des enseignants ont trouvé diverses solutions qu'ils partagent avec leurs collègues.

■ Donner une intention de lecture

Avant de faire lire un texte aux élèves, des enseignants leur ont posé une question qui les amène à réfléchir, ce qui contribue à leur donner

une intention de lecture. Une autre participante a demandé aux élèves de trouver deux questions portant sur chacun des six paragraphes d'un texte qu'elle leur avait remis, ce qui les a aidés à dégager l'essentiel du texte. Une enseignante a utilisé le questionnement de façon telle que les élèves fassent des inférences ou des liens entre deux ou trois textes. Une autre les a encouragés à utiliser la stratégie « Savoir, Vouloir, Apprendre (SVA) », qui propose à l'élève de se questionner avant, pendant et après la lecture d'un texte par rapport à ce qu'il sait du sujet, à ce qu'il veut apprendre et à ce qu'il a appris. « Ils sont maintenant habitués à se demander dans quel but ils lisent un texte, ce qu'ils ne faisaient pas au début de l'année. »

■ Proposer d'autres stratégies de lecture

Selon des enseignants, les élèves se sentent frustrés quand ils ne peuvent pas annoter ou surligner les textes qu'ils doivent lire dans un manuel scolaire. Il y a là une contradiction, selon une participante, puisqu'on leur dit de surligner les textes et qu'ils ne peuvent le faire dans le manuel. Les enseignants qui utilisent régulièrement un manuel se demandent alors quoi faire et quelle stratégie utiliser. Certains ont pris l'habitude de proposer des questions aux élèves avant qu'ils entreprennent la lecture du texte, comme on l'a vu précédemment; d'autres leur demandent de se questionner réciproquement, dans le cadre d'un travail en collaboration, pour vérifier leur compréhension du texte.

La réflexion sur les pratiques d'enseignement

Au cours de la rencontre, des participants ont abordé la question de l'enseignement des stratégies et de l'accompagnement des élèves. Par rapport à l'utilisation du modelage, une participante a observé qu'il lui a pris un certain temps pour que les élèves comprennent comment surligner et qu'elle a dû changer plusieurs fois de méthode avant de trouver celle qui convenait aux élèves. Certains ont remarqué que les enseignants présentaient les stratégies de manière différente et que cette situation causait parfois des problèmes de compréhension chez les élèves.

D'autres aspects du projet sont soulevés par des participants, à savoir le nombre de stratégies à enseigner et le temps que l'on consacre à leur enseignement. Une enseignante de science considère qu'il est important de développer les stratégies de lecture, mais qu'elle n'est pas prête à le faire tout le temps, car elle doit aussi enseigner des techniques en laboratoire; compte tenu du temps nécessaire pour acquérir la maîtrise de ces dernières, il faut en faire beaucoup.

Quant au temps à consacrer à l'enseignement des stratégies de lecture et à l'accompagnement des élèves lors des pratiques guidées, les enseignants sont d'avis que cela en vaut la peine. Une autre enseignante fait une observation semblable concernant le travail en coopération, car elle s'est rendu compte que les élèves amélioraient leur compréhension grâce aux discussions avec leurs pairs, lorsqu'ils travaillaient en sous-groupes, et que par la suite, la plénière se déroulait plus rapidement, car ils posaient moins de questions. Le facteur temps est souvent évoqué quand il s'agit de l'enseignement de stratégies, mais comme l'a fait remarquer Nancy Granger, il y a quelque chose de paradoxal quand on aborde cette question : « C'est vrai que cela prend du temps, mais si les élèves lisent et ne comprennent pas, est-ce favorable à l'apprentissage? Est-ce que cela ne vaut pas la peine d'investir plus de temps pour l'enseignement des stratégies afin que les élèves comprennent mieux la matière? »

Selon une enseignante de français, l'enseignement des stratégies relève davantage de la responsabilité des enseignants de cette discipline, parce qu'elles font partie des éléments à évaluer et que c'est à eux de trouver des façons de les corriger. Nancy Granger précise que les orthopédagogues et les enseignants-ressources avaient aussi la responsabilité de vérifier la compréhension des stratégies auprès des élèves et, le cas échéant, de les leur expliquer à nouveau avant de leur demander de les mettre en pratique.

Propositions sur les suites à donner au projet

Les différents aspects traités lors de la rencontre ont amené les enseignants à déterminer certaines actions qu'ils devraient mettre en œuvre au cours de la prochaine année. Par exemple, une participante propose de répartir les stratégies entre les enseignants : « Chaque enseignant devrait prendre en charge une ou deux stratégies, selon sa matière et le temps dont il dispose avec ses groupes-classes. » Une autre participante suggère d'enseigner la stratégie de prise de notes. Certains estiment qu'il serait utile de bien expliquer aux élèves comment utiliser les informations d'un organisateur graphique pour effectuer une autre tâche, que ce soit pour produire un texte ou pour préparer un exposé oral.

Toutefois, pour la majorité, il est important que les attentes des enseignants tiennent compte du niveau des élèves, étant entendu, selon les observations actuelles, que les élèves progressent d'une année à l'autre et que l'on constate qu'ils ont acquis des méthodes de travail. Il demeure toutefois évident que les stratégies de lecture doivent continuer à être enseignées et d'aucuns souhaitent « que les élèves, rendus en cinquième secondaire, comprennent bien les textes et utilisent les stratégies de lecture sans que l'on n'ait à leur rappeler de le faire. Leur utilisation devrait être naturelle ».

Conclusion

Le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire incite les enseignants à travailler ensemble et à modifier leurs pratiques. Bien souvent, il est nécessaire que l'un d'entre eux prenne l'initiative de proposer un projet pédagogique qui saura rallier une majorité d'entre eux. C'est ce qui s'est produit à l'école Louis-Cyr, où des enseignants ont participé à une recherche-action sur l'enseignement des stratégies de lecture et l'implantation de cercles d'apprentissage auprès d'élèves en difficulté intégrés dans les classes ordinaires. Lors d'une rencontre-bilan, les enseignants impliqués dans la recherche ont échangé sur les projets que leurs élèves avaient réalisés, les difficultés qu'ils avaient éprouvés, leurs réflexions quant à l'enseignement des stratégies et à son impact sur les élèves et sur les suites à donner au cours de la prochaine année. On a constaté que des enseignants faisant preuve de créativité, de responsabilité et d'un sens critique remarquable quant à leurs pratiques pouvaient s'impliquer dans un travail collectif et assurer la réussite d'un projet digne de mention.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. En milieu scolaire, les étapes de la recherche-action sont les suivantes : des intervenants voient la nécessité d'étudier un problème, ils planifient une intervention, choisissent ou construisent les instruments nécessaires à la recherche, recueillent

des informations, les analysent et appliquent les découvertes dans la situation scolaire. (Legendre, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin – Paris, Eska, 1993, p. 1074.)

2. M^{me} Godelieve Debeurme et M. Jean-Claude Kalubi, professeurs à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
3. Les informations qui précèdent sont, pour l'essentiel, tirées de deux documents de présentation préparés par Nancy Granger.

Les adolescents et la lecture : s'inspirer de leurs pratiques pour les encourager à lire

par Chantal Royer

Dans le présent article, nous ferons part de quelques résultats qui ressortent d'une étude qui visait à mieux comprendre les pratiques de lecture à l'adolescence (Pronovost et Royer 2006)¹. Dix-sept jeunes, soit neuf filles et huit garçons âgés de 13 à 15 ans, provenant des régions de Québec et de Montréal, ont participé à cette étude, en acceptant de nous parler de leur expérience de lecteur dans le cadre d'entretiens de recherche. L'échantillon comprend autant de bons que de faibles lecteurs. Nous souhaitons partager nos observations avec les enseignants et tenter de dégager des pistes de soutien à la lecture.

À propos des habitudes de lecture des adolescents

Comme d'autres études l'ont déjà observé antérieurement, nos analyses montrent que les adolescents sont loin de constituer un groupe homogène en matière de lecture. Au contraire, il existe déjà à cet âge plusieurs types de lecteurs.

Il y a ceux qui *aiment lire*, résolument. Ils forment un groupe de lecteurs habiles et curieux qui trouvent du plaisir à lire et qui ont des goûts diversifiés. Ces jeunes ont vraisemblablement toujours quelque chose à lire. Ils peuvent même lire plusieurs choses parallèlement.

Il y a ceux qui *aiment bien lire*, mais qui manifestent de nettes préférences. Ils privilégient certains types de récits : ils aiment les histoires courtes, rythmées, qui se lisent rapidement² et qui sont présentées dans une forme facile à comprendre (taille des caractères, longueur du texte, simplicité du récit). Ces lecteurs sont moins assidus que les premiers, mais comme ils connaissent bien leurs goûts et leurs limites, ils font des choix judicieux, ce qui contribue sans doute à maintenir leur intérêt.

Il y a également ceux qui *aiment moyennement lire*. Ces jeunes sont plus hésitants que les précédents face à la lecture. Leurs pratiques sont sporadiques, inégales et le plus souvent incomplètes. Pour la plupart, ils s'en tiennent aux lectures exigées par l'école. Ils ne manifestent pas vraiment de préférences de genre. Comme ils ont souvent de la difficulté à se concentrer pour lire et qu'ils ont du mal à se rappeler ce qu'ils ont lu, ils doivent bien souvent reprendre un même passage plusieurs fois. Nos données recèlent plusieurs indices qui montrent que les jeunes qui font partie de cette catégorie choisissent des textes qui correspondent mal à leurs habiletés (trop longs, trop complexes), des lectures inappropriées, qu'ils ont de la difficulté à décoder, qui les découragent et qui entraînent une profonde lassitude. L'abandon s'ensuit.

Enfin, il y a ceux qui *n'aiment pas lire*. C'est bien ce qu'ils affirment et ainsi qu'ils se définissent. Les jeunes de cette catégorie n'aiment pas les livres, qu'ils trouvent longs et ennuyeux. Ils y voient des histoires compliquées et difficiles à suivre. Mais attention! Il est très important de préciser que ce qu'ils n'aiment pas, c'est lire des livres³. Ainsi, comme ils ne lisent pas ce type d'ouvrage, ils ne se considèrent pas comme des lecteurs. Or, ce qui est à la fois intéressant et bouleversant, c'est que pourtant, ils lisent. Ils ne sont pas de grands lecteurs, mais sans même s'en rendre compte, ils lisent un peu toutes sortes de choses, très particulièrement sur des sujets qui les passionnent : les voitures, les animaux, un sport, etc. À leurs yeux toutefois, cela n'est pas « de la lecture ».

Corroborant les résultats d'autres études sur le sujet, les pratiques de lecture des jeunes que nous avons interviewés se distinguent selon le genre : les filles mentionnent plus que les garçons lire des magazines, alors que les bandes dessinées sont plus présentes dans les propos des garçons. Il ne faut surtout pas croire que ce sont les lecteurs moyens ou faibles qui s'intéressent davantage à ces types de lectures. Nous avons retrouvé des amateurs de magazines et de BD parmi tous les groupes de lecteurs. Ils lisent des BD surtout pour s'amuser et se détendre. Du côté des magazines, il semble que les jeunes lectrices y recherchent des informations bien particulières. Bien entendu, elles regardent la mode et s'intéressent aux histoires des vedettes, mais elles y lisent aussi les articles de psychologie et y font les tests. Elles expliquent que ces produits leur permettent de mieux se connaître. Elles y trouvent aussi des pistes de solutions à leurs problèmes. Considérant l'intérêt important que les jeunes manifestent à l'égard des magazines, il est clair que nous ne pouvons pas prendre ces derniers à la légère. Comme enseignants, comme parents et comme citoyens, nous avons un devoir de vigilance à l'égard des contenus qui sont proposés aux jeunes, particulièrement aux jeunes filles. Le développement d'un esprit critique s'impose face aux contenus et aux images qui y sont véhiculés.

Conceptions de la lecture et raisons de lire

Nous avons mentionné un peu plus haut que lire, pour les jeunes, c'est avant tout lire un livre. Les conceptions de nos jeunes interviewés à l'égard de la lecture sont fortement enracinées dans cette position. À leurs yeux, lire une BD, ce n'est pas lire, et lire une revue, ce n'est pas lire non plus. Pour eux, « faire de la lecture », 1) c'est lire de manière soutenue et intensive des textes littéraires longs, et 2) lire suppose apprentissage et émancipation. Ainsi, une lecture qui ne fait pas avancer sur le plan de la connaissance, qui ne fait pas réfléchir sur une question ou encore, qui ne permet pas d'apprendre et de développer ses idées, n'est pas une lecture. Nos jeunes lecteurs lisent donc en partie pour apprendre. Nos données indiquent aussi qu'ils lisent pour comprendre le monde et se situer par rapport à lui et par rapport aux

autres. Ils lisent aussi pour le plaisir, pour les effets apaisants, relaxants, libérateurs que la lecture leur procure. On ne se surprend pas alors de constater qu'ils préfèrent lire seul, le soir, dans leur chambre.

Quelques leviers pour promouvoir la lecture

Favoriser des lieux et des contextes facilitants

Plusieurs adolescents nous ont confié leur incapacité à lire dans la classe ou à l'école : trop de bruits et présence d'autres facteurs qui nuisent à leur concentration. D'un autre côté, la maison familiale apparaît comme l'un des lieux privilégiés pour lire, surtout dans leur chambre. La principale raison étant qu'ils y sont seuls et tranquilles. De plus, la famille elle-même joue un rôle fort positif dans le développement de l'intérêt des jeunes pour la lecture. En effet, des parents, des frères et des sœurs qui lisent, la présence d'écrits de toutes sortes dans la maison, la discussion autour d'un texte, le fait de s'échanger et de s'offrir des livres sont autant d'éléments qui nourrissent des attitudes positives envers la lecture. La famille joue aussi un rôle dans le développement des habitudes de lecture en réservant, par exemple, des moments de lecture avec les plus jeunes, le plus souvent le soir, au coucher. En plus de pouvoir compter sur des contextes familiaux favorables, l'école peut aussi offrir des endroits propices à la lecture : des endroits calmes et confortables, des classes équipées de bibliothèques où l'élève peut trouver plusieurs types de documents, de l'ordinaire au littéraire, du quotidien au roman, en passant par des magazines, des bandes dessinées ou des ouvrages spécialisés (les voitures, les animaux, les planètes ou les sciences occultes, par exemple). Il s'agit en fait de toucher les passions des élèves. On peut ainsi satisfaire tous les types de lecteurs, des plus constants (ceux qui aiment lire) aux plus distants (ceux qui n'aiment pas lire), en passant par les lecteurs de passion.

S'appuyer sur les passions des jeunes

La lecture de passion est l'un des aspects intéressants qui ressortent de cette étude. Nous appelons lectures de passion celles qui correspondent à un domaine d'intérêt particulier qui anime l'adolescent et qui va l'amener à lire et à se documenter. Ces lecteurs – plutôt moyens ou même faibles – se révèlent pourtant des gouffres d'information. Ce n'est pas la lecture ni la littérature en soi qui les intéresse, mais le sujet. Lire est essentiellement pour ces jeunes un instrument d'accès à un univers de connaissances qui leur procurent une certaine forme de pouvoir et d'autonomie face à l'objet de leur passion. La bibliothèque de l'école et celle de la classe pourraient avantageusement tabler sur ces passions pour soutenir le développement des habiletés en lecture et l'accès à la culture et au savoir. En les encourageant à lire sur des sujets qu'ils aiment et qui les passionnent, que les écrits se présentent sous forme de livres ou sous d'autres formes, les passions des jeunes peuvent soutenir le développement d'un rapport positif avec l'univers de l'écrit, même si ce rapport est de nature utilitaire ou ludique. L'approche pourrait peut-être favoriser des passerelles vers d'autres types de lecture.

Dénouer les préjugés

Aux yeux de certains adolescents qui ont participé à notre étude, lire est une affaire de filles ou une activité réservée aux intellectuels, à ceux qui aiment l'école. « Lire, c'est pour les *nerds* », pensent-ils, « pour ceux qui n'ont rien d'autre à faire dans la vie », « pour ceux qui n'ont pas d'amis ». Nous constatons également que la plupart des jeunes ne discutent pas de leurs lectures entre eux. Plusieurs indices suggèrent que la lecture est mal vue en dehors du contexte de la classe et des familles qui la valorisent. Il faut réfléchir à cela. Comment rendre la lecture attrayante et *cool* aux yeux de ces jeunes? Encore une fois, il y a peut-être une piste avec la lecture de passion qui sort la lecture de l'univers littéraire, rejeté par plusieurs, pour la situer dans un univers plus ordinaire qui leur correspond mieux. Lire à propos de sujets qu'ils aiment ne pourrait-il pas ouvrir une porte sur la découverte du plaisir de lire et de ses effets bienfaiteurs? Même pour ceux qui n'aiment pas l'école et qui ne sont pas des intellos, ce qui importe n'est-il pas qu'ils lisent, se développent et s'évadent?

M^{me} Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme, à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Références bibliographiques

PRONOVOST, G., C. ROYER et autres. *Habitudes de lecture et pratiques culturelles des jeunes*, rapport de recherche remis au ministère de la Culture et des Communications, Université du Québec à Trois-Rivières, Département d'études en loisir, culture et tourisme, 2006.

ROYER, C. et G. PRONOVOST. « Les adolescents et la lecture : leurs conceptions, la place et le rôle de la famille dans leurs pratiques », *Comprendre la famille VIII. Actes du 8^e symposium québécois de recherche sur la famille*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 173-192.

-
1. Cette étude a bénéficié du soutien financier du ministère de la Culture et des Communications du Québec. Je tiens à remercier mon collègue Gilles Pronovost de m'avoir invitée à participer à sa réalisation.
 2. Les filles de cette catégorie aiment les histoires d'amour et les magazines, alors que les garçons aiment les récits d'aventure et d'action : « Il faut que ça bouge! » (Pronovost et Royer 2006, p. 12)
 3. Il faut préciser que pour l'ensemble des jeunes qui ont participé à notre étude, lire, c'est lire des livres et que tout autre forme de lecture n'est pas, pour eux, de la lecture, mais autre chose. « Lire des livres » renvoie principalement à la lecture d'œuvres littéraires.

Le projet karaté-do : proposer une voie aux élèves à défis

L'enseignement du karaté-do est-il pertinent pour des élèves présentant des difficultés sur le plan de l'apprentissage, du comportement ou de la santé mentale? Peut-il contribuer au développement des compétences chez des élèves qui éprouvent des difficultés sévères et qui sont souvent enclins à s'exprimer par des comportements violents? Les membres de l'équipe responsable du projet karaté-do en sont convaincus et ils se sont déjà engagés dans l'action pour relever le défi dans deux écoles : l'école secondaire Hélène-de-Champlain, à Longueuil (Commission scolaire Marie-Victorin), qui accueille des élèves présentant des troubles graves du comportement, et l'école secondaire des Patriotes-de-Beauharnois, à Beauharnois (Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands), qui offre un service spécialisé pour les élèves ayant des problèmes de santé mentale.

Plusieurs recherches démontrent les effets bénéfiques de la pratique du karaté-do sur l'adoption de conduites socialement viables et sur la santé mentale et physique (Beaulieu et Hébert 2008; Hébert 2003 et 2004).

Le projet karaté-do est subventionné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour une période de deux ans (2008-2010), dans le contexte de la mesure 30054 visant à promouvoir les pratiques novatrices en adaptation scolaire.

Les participants au projet

Le projet karaté-do est une recherche-action réalisée par une équipe multidisciplinaire. L'équipe de recherche est dirigée par le professeur Jacques Hébert, Ph. D., de l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Plusieurs intervenants participent au projet, se distribuant dans trois catégories : les membres de l'équipe de recherche de l'UQAM, les enseignants de karaté-do et les partenaires scolaires du projet.

1. L'équipe de recherche

L'équipe de recherche comprend : Jacques Hébert, Ph. D., Nancy Bouchard, Ph. D., professeure à l'UQAM, Mohamed Louffi, assistant de recherche, Anne-Marie Beaulieu, psychoéducatrice, Nadine Umuhire, assistante de recherche, et Domenico Masciotra, Ph. D., agent de recherche.

2. Les enseignants de karaté-do

Mohamed Louffi enseigne le karaté-do à l'école Hélène-de-Champlain; Jean-Michel Lefebvre et Lucie Bernard enseignent cette même discipline à l'école secondaire des Patriotes-de-Beauharnois.

3. Les partenaires scolaires

L'équipe de recherche est soutenue par plusieurs partenaires scolaires du projet : Isabelle Vachon et Marie-Claude Pagé, psychoéducatrices, Claudia Léonard, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, Chanelle Laberge, intervenante au service de psychoéducation, Julie Sauvé, Annie Desrosiers et Véronique Maranda, enseignantes en adaptation scolaire, Benoit Miousse, directeur, école Hélène-de-Champlain, Guy Aublet, conseiller pédagogique en adaptation scolaire et Karine Bouffard, éducatrice spécialisée.

Jacques Hébert

« On a eu un élève qui était, en quatrième année, un vrai petit caïd. Il comptait à son dossier une bagarre par récréation. À sa première année dans le programme, les bagarres ont diminué régulièrement. La deuxième année, il s'est engagé comme agent de médiation dans la cour d'école et la troisième année, il a eu le prix Méritas pour l'élève qui avait le plus amélioré son comportement. »

Source : [<http://www.uqam.ca/entrevues/2007/e2007-035.htm>]

Jacques Hébert, Ph. D., professeur à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Le professeur Hébert est le chercheur principal du projet karaté-do et il détient une ceinture noire 3^e dan dans le style Shotokan.

Mohamed Louffi

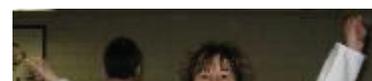


« Pour atteindre un esprit pacifique (Heian), il faut une meilleure connaissance de soi, un bon contrôle de ses émotions, le respect de l'autre et une maîtrise des techniques martiales. »

Mohamed Louffi, ceinture noire (5^e dan en Taekwondo, 5^e dan Hapkido, 3^e dan Kung-fu wushu, 3^e dan karaté-do), étudiant à la maîtrise en sociologie à l'UQAM et assistant de recherche.

Anne-Marie Beaulieu

« Il y avait longtemps que je désirais réaliser cette recherche-action, mais je me butais à une grande réticence des milieux, qui craignaient, à tort, une augmentation des comportements violents chez les jeunes en difficulté. J'avais déjà expérimenté sur moi-même, et en observant les



jeunes du club, combien la pratique de cet art pouvait nous faire cheminer. Cette fois, j'avais ma chance...! »

Anne-Marie Beaulieu, psychoéducatrice et personne-ressource au Service régional de soutien et d'expertise en adaptation scolaire, en matière de difficultés de comportement et de problèmes de santé mentale, en Montérégie.



Jean-Michel Lefebvre



Sur le logo du site Internet de son [Dojo](#), le Seishin Karaté-Do de Châteauguay, se trouve cette citation du Maître de Aïkido Massimo N. Di Villadorata : « *La victoire ultime est l'absence de conflit* ».

Jean-Michel Lefebvre (ceinture noire, 1^{er} dan, Shotokan) et son assistante Lucie Bernard (ceinture marron, Shotokan) enseignent le karaté-do à l'école secondaire des Patriotes-de-Beauharnois.

Domenico Masciotra

« J'ai fait des études jusqu'au doctorat en éducation. J'ai même obtenu un post-doctorat au Massachusetts Institute of Technology. Pourtant, c'est de la pratique du karaté que j'ai tiré les meilleures leçons pédagogiques et éducatives. »

Domenico Masciotra, Ph. D, consultant en éducation et chercheur à l'Observatoire des réformes en éducation, ceinture noire, 3^e dan, style Shudokan Kenshukai.



Qu'est-ce que le karaté-do?

Le mot karaté (*kara*, vide; *té*, main) est un art de combat à mains nues, sans armes. Lorsqu'on y ajoute le « do » (qui signifie voie, en japonais) comme dans karaté-do, cet art du combat devient une voie de réalisation de soi. Le *do* constitue la dimension philosophique de la pratique du karaté. Selon le fondateur du karaté-do, maître Gichin Funakoshi (1868-1957), le but de la pratique de cet art martial n'est pas la victoire, mais le dépassement de soi. Dans cet esprit, l'enseignement du karaté-do consiste à proposer une voie aux élèves à risque ou à défi, une voie du dépassement de soi. Le karaté-do se distingue donc du karaté-sport : dans la pratique sportive du karaté, l'accent est mis sur la compétition et sur la victoire. Au karaté-do, une seule victoire importe : la victoire sur soi. Le véritable « adversaire » est le moi agressif, égocentrique, peu respectueux des autres, peu confiant en ses moyens, bref, un moi incontrôlable.

Un pratiquant de karaté-do ne cherche donc pas à contrer son adversaire. Il remplace le « contre » par l'« avec » et cherche plutôt à se relier à son opposant, à la manière du maître danseur qui fait unité avec son partenaire. Dans cet esprit, le combat prend alors le sens d'un débat au cours duquel les deux « adversaires » complices progressent grâce aux confrontations des points de vue exprimés en action. La confrontation en action des points de vue n'est pas conflictuelle, du moins, pas belliqueuse. Elle s'avère un jeu, un exercice dans lequel les opposants sont à la fois et paradoxalement adversaires et partenaires en même temps, puisque l'important est de dépasser les points de vue réciproques et de parvenir à un meilleur positionnement, mieux développé sur le plan personnel et plus viable et partagé sur le plan social. Tout se passe comme si chacun pouvait dire à l'autre : « Merci! Par ta saine opposition, tu me fais grandir! »

Contrairement à ce que véhiculent certains préjugés, la pratique du karaté ne repose pas sur la violence ni ne mène à la violence. Le karaté-do vise le déploiement d'énergie canalisée, une adversité complice, contrôlée et pacifiste, et une relation respectueuse de part et d'autre. Ce qu'il ne vise pas, c'est le déploiement aveugle d'une énergie non canalisée telle qu'elle se manifeste dans les conduites agressives ou animées d'une violence gratuite et incontrôlée et d'un esprit d'opposition belliqueux qui fait que seul le plus fort sort gagnant. Dans la pratique du karaté-do, au contraire, tout le monde y gagne et le perdant réel, dans le cas où il y en aurait un, serait celui qui ne progresserait pas dans la voie de la réalisation de soi.

Notons que, dans la culture japonaise, on retrouve le *do* dans plusieurs autres disciplines telles l'arrangement floral (*kado*), la calligraphie (*shodo*), le tir à l'arc (*kyudo*) et ainsi de suite. On retrouve le *do* même dans le nom de la salle d'entraînement qui s'appelle *dojo*, en japonais, et qui signifie « le lieu où on trouve la voie ». Les disciplines-do, dont nous avons donné quelques exemples ci-dessus, peuvent être considérées comme des disciplines de l'esprit.

Un *dojo* a des règles : c'est le *dojo kun*, littéralement les règles du *dojo*. Il s'agit d'un code moral dont les règles sont souvent affichées sur un des murs de la salle. Dans certains styles de karaté, elles sont récitées à la fin de chaque cours. Le code comprend cinq règles :

- Recherche la perfection du caractère
- Sois loyal
- Surpasse-toi
- Respecte les autres
- Abstiens-toi de toute conduite violente

Au-delà de la salle de cours (*dojo*) et en accord avec la tradition du karaté-do, les karatékas (pratiquants du karaté-do) engagés dans la voie appliquent ces règles dans toutes les situations de la vie quotidienne. Selon Hébert, Robitaille et Loufti (2007, p. 3), le code moral fait du karaté-do un « art de vivre en paix avec soi et les autres, en passant par une expérience corporelle pour permettre de canaliser la violence et l'agression dans une voie positive. Plusieurs facteurs attractifs peuvent inciter des jeunes à s'inscrire dans ce type de discipline : la valorisation des prouesses corporelles, la peur, l'insécurité, le manque de confiance en soi et de contrôle de soi, la recherche de surpuissance et de plaisir, l'obtention de ceintures de couleur, l'aura de la ceinture noire, la présence d'amis, l'apprentissage de techniques d'autodéfense et l'accessibilité ».

Les élèves concernés par le projet

Le projet karaté-do s'adresse à des élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan de l'apprentissage, du comportement ou de la santé mentale. Ces élèves, qui sont regroupés dans des classes ou dans des écoles adaptées à leur problématique, ont besoin de développer des habiletés corporelles, cognitives et affectives qui leur permettront éventuellement de continuer leur parcours scolaire dans une classe ou une école ordinaire.

L'enseignement des arts martiaux commence à être reconnu dans la littérature scientifique comme une piste prometteuse à explorer auprès d'élèves en difficulté au primaire et au secondaire; d'autant qu'en plus des techniques, on intègre les valeurs morales qui leur sont liées. L'art martial dont on traite ici, le karaté-do, met l'accent sur des exercices physiques pour canaliser l'énergie dans une voie positive, tout en favorisant le développement d'un autocontrôle physique et mental.

Les objectifs du projet karaté-do

Dans le contexte de ce projet, l'enseignement du karaté-do vise quatre principaux objectifs généraux. Ils sont présentés ci-dessous. Bien sûr, ces objectifs se confondent jusqu'à un certain point avec certaines finalités éducatives, et toutes les activités scolaires dans lesquelles on engage les élèves devraient contribuer à leur atteinte :

- Permettre à l'élève de progresser dans le développement de la maîtrise de soi
- Permettre à l'élève de progresser dans le développement d'une confiance en soi
- Permettre à l'élève de développer la connaissance de soi et une attitude réflexive
- Permettre à l'élève de développer ses relations interpersonnelles

Un ensemble de gains sont susceptibles de découler du cheminement de l'élève vers ces objectifs-finalités :

- Un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé
- Un meilleur répertoire de stratégies d'adaptation (*coping*)
- Une diminution des comportements violents
- Une diminution des mesures disciplinaires
- Un intérêt pour le karaté en tant que voie de développement personnel
- Un degré de socialisation plus élevé
- Une meilleure capacité d'attention et de concentration

De plus, à chacun des objectifs-finalités sont rattachés des objectifs et des moyens pour les atteindre. Ils sont présentés au tableau 1.

Tableau 1 : Liens entre les objectifs généraux, les objectifs spécifiques et les moyens pour les atteindre

Objectif général	Objectifs spécifiques	Moyens
1 Progrès dans développement de la maîtrise de soi chez l'élève	■ Développer l'autocontrôle de ses émotions	<ul style="list-style-type: none"> ■ Techniques de ventilation ■ Techniques de respiration ■ Verbalisation et canalisation des émotions ■ Utilisation du <i>kiai</i> (le cri qui accompagne le mouvement) pour libérer l'énergie
	■ Développer le contrôle de gestes techniques	■ Exercices techniques avec ou sans cible
	■ S'approprier des techniques de relaxation et de concentration	<ul style="list-style-type: none"> ■ Techniques de relaxation ■ Techniques de méditation ■ Exercices de concentration
2 Progrès dans développement de la confiance en soi chez l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ■ Développer un sentiment d'auto-efficacité positif ■ Se fixer des objectifs dans la pratique du karaté et les réaliser ■ Connaître ses forces et ses 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prise de connaissance des résultats au pré-test sur le sentiment d'efficacité et de l'échelle de <i>coping</i> pour adolescents (ECA) ■ Sentiment d'auto-efficacité dans la réussite d'un kata ou d'une technique

	points faibles	<ul style="list-style-type: none"> ■ Auto-observation de ses progrès ■ Résultats des examens ■ Rétroactions de l'enseignant
3 Progrès dans la connaissance de soi et le développement d'une attitude réflexive	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifier ses points forts et ses faiblesses ■ Tirer des leçons de sa pratique, de la pratique des autres, des contes, des films ■ Partager ses idées avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contes et récits des arts martiaux ■ Visionnement du film <i>Karate Kid</i> ■ Visionnement du film <i>Kung Fu Panda</i> ■ Séances de réflexions personnelles et collectives ■ Dojo Kun ■ Utilisation du journal dialogique : l'élève et l'enseignant de karaté ou l'intervenant échangent des pensées et des réflexions de façon confidentielle. L'élève y énonce son objectif personnel et y décrit ses points forts et ses points faibles.
4 Progrès dans le développement des relations interpersonnelles	<ul style="list-style-type: none"> ■ Respecter les autres ■ Contrôler ses actions dans le rapport au partenaire 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Salut avant d'entrer au DOJO (prendre conscience que l'on vient chercher la voie, dans cette salle, en se conformant aux règles qui la régissent) ■ Salut à l'enseignant ■ Salut au partenaire avant et après un exercice (apprendre à reconnaître ce que l'autre fait pour soi) ■ Dojo Kun (apprentissage et application dans le dojo et dans les situations de vie quotidienne)

M. Domenico Masciotra est consultant et chercheur à l'Observatoire des réformes en éducation, à l'Université du Québec à Montréal et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

Références bibliographiques

BEAULIEU, A-M. et J. HÉBERT. « L'enseignement du karaté-do aux élèves en troubles du comportement ou ayant des problèmes de santé mentale », *La Foucade*, vol. 9, n^o 1, octobre 2008, p. 3-4.

HÉBERT, J., J. ROBITAILLE et M. LOUTFI. *L'évaluation d'une pratique novatrice auprès des jeunes marginalisés*, communication présentée au deuxième Congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Namur, 3 au 7 juillet 2007.

HÉBERT, J. « L'évaluation d'un projet de promotion de la paix », *Revue Éducation et Francophonie*, numéro spécial sur la prévention de la violence à l'école, vol. XXXII, n^o 1, 2004, p. 54-68.

HÉBERT, J. « Travail social et arts martiaux : un jumelage explosif ou prometteur? », *Revue Intervention*, n^o 118, 2003, p. 31-40.

Marie-Claire Roy : une pédagogue au parcours orienté par l'application pédagogique des technologies de l'information

Marie-Claire Roy est conseillère pédagogique au secondaire pour les programmes *Projet personnel d'orientation* et *Exploration de la formation personnelle*; elle est également responsable du RÉCIT¹, à la Commission scolaire des Chics-Chocs, en Gaspésie. En outre, pour une partie de sa tâche, elle est en prêt de service au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), où elle collabore à la formation en ligne des personnes-ressources impliquées dans les programmes de la formation professionnelle. Enfin, elle est conseillère pédagogique pour les programmes d'arts au primaire et au secondaire et responsable du dossier de la culture à la Commission scolaire. Les différentes fonctions de Marie-Claire sont en continuité avec ses convictions concernant l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et des communications (TIC). Comme on le verra, au cours de sa carrière, elle a toujours favorisé une pédagogie adaptée à son environnement et a cru à la nécessité de mettre les TIC au service des enseignants et des élèves. Nous présentons brièvement ici quelques étapes importantes de ce parcours.

Expérience d'enseignement

Après avoir obtenu son baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, il y a maintenant 25 ans, Marie-Claire Roy commence à enseigner à la Commission scolaire des Chics-Chocs. Les conditions d'emploi du moment font que, durant huit ans, elle enseignera la musique, les arts plastiques, l'art dramatique, la danse, l'éducation physique et l'enseignement moral, de la maternelle à la 6^e année, dans six écoles d'un secteur de la MRC de la Haute-Gaspésie. Ce fut un moment de sa carrière très riche sur le plan professionnel car, dès cette époque, elle favorise la pédagogie par projets et l'utilisation des TIC dans l'enseignement de la musique et des arts plastiques. Par la suite, elle enseigne en première année pendant deux ans puis, durant trois ans, elle est rattachée à une école de deux classes où elle est responsable de l'unique classe de 1^{re}, 2^e et 3^e année. Disposant de six ordinateurs dans son local, elle explore de plus en plus l'utilisation pédagogique des technologies et continue ainsi à développer son expertise dans ce domaine. Elle est par la suite libérée de 10 % de sa tâche pour aider les enseignants qui désirent implanter les TIC en classe; c'est à ce moment qu'elle prend conscience de l'importance de l'accompagnement professionnel.

Expérience à la direction d'une école

Puis, sa carrière prend un tournant : on lui offre un poste d'adjointe – à 50 % de sa tâche – à la direction de deux écoles primaires et secondaires dans les petites municipalités de Mont-Louis et Gros-Morne, durant deux ans. Elle en deviendra la directrice durant un an, avant de devenir directrice de deux écoles primaires, à Sainte-Anne-des-Monts (secteur Tourelle) et à Marsouï. Pendant ce temps, elle agissait encore à titre de conseillère pédagogique en application pédagogique de l'ordinateur (APO), pour compléter sa tâche. Elle affirme avoir mis beaucoup de temps et d'énergie dans le leadership pédagogique, en continuité avec ses expériences antérieures, en portant une attention particulière à l'utilisation pédagogique des TIC en classe. Cela était d'autant plus intéressant et stimulant qu'à la fin des années 1990 et au début des années 2000, il y avait plusieurs plans d'implantation pédagogique des TIC dans les commissions scolaires.

Animatrice du RÉCIT dans sa commission scolaire

Dans la vague de la mise en œuvre des RÉCIT au niveau national et local, un poste s'ouvre à sa commission scolaire. « Je suis une fille de projets. J'ai aimé faire de la gestion, mais je me voyais davantage dans une fonction pédagogique comme celle d'animatrice d'un RÉCIT local. J'estimais que cette tâche pouvait me permettre de faire beaucoup plus de développement sur le plan des TIC dans la commission scolaire et je considérais que c'était un beau défi à relever. » Depuis maintenant sept ans, Marie-Claire occupe cette fonction et travaille avec un grand nombre d'enseignants avec lesquels elle établit « un dialogue sur la réforme ». Elle révèle que, comme responsable du RÉCIT et comme conseillère pédagogique, « quand j'ai développé une situation d'apprentissage et des outils de planification ou d'évaluation avec un enseignant, je rends le tout disponible sur le site du Récit local pour en faire profiter les autres, quitte à faire les adaptations nécessaires selon les particularités des programmes de formation. Dans cette perspective, les TIC représentent ma porte d'entrée dans les arts, la culture, le *Projet personnel d'orientation* (PPO) et le programme *Exploration de la formation professionnelle* ». Pour elle, il est important de faire comprendre à l'enseignant que l'utilisation des TIC « ne représente pas un surplus de travail, mais une valeur ajoutée qui leur permet de faire les choses autrement avec les élèves et de favoriser davantage leur pratique réflexive ». Se référant à ses expériences antérieures, elle est consciente de l'importance d'accompagner les enseignants et c'est pour cela qu'elle travaille avec eux en classe sur la façon d'utiliser les outils et les ressources. Pour les rassurer, elle forme des élèves experts capables de soutenir l'enseignant sur le plan informatique.

Implication dans les programmes *Projet personnel d'orientation* et *Exploration de la formation professionnelle*, dans sa commission scolaire et au MELS

C'est à l'invitation d'une conseillère d'orientation qu'elle accepte de prendre la responsabilité du volet informatique dans l'implantation et l'expérimentation du PPO dans sa commission scolaire. C'est avec un grand plaisir qu'elle s'y implique, car ce programme présente de nombreux avantages sur le plan du développement des stratégies d'apprentissage, des compétences transversales et de la pratique réflexive. Présente dans la classe pendant l'expérimentation auprès de treize élèves du secondaire à Mont-Louis, elle travaille avec eux pour vérifier comment ce programme peut s'appliquer dans une petite école secondaire. En 2008-2009, elle s'implique également, à titre de conseillère pédagogique, dans le programme *Exploration de la formation professionnelle*, offert dans sa commission scolaire. À ce propos, elle affirme : « Ces programmes correspondent parfaitement à mes valeurs pédagogiques concernant le rôle d'accompagnateur de l'enseignant et la philosophie du programme de formation qui passe par la construction du savoir. »

Comme ces deux programmes du domaine de la formation professionnelle, auxquels s'ajoute le programme *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, sont nouveaux dans le cursus scolaire et que, contrairement aux programmes des autres domaines, les enseignants n'ont

pas été formés durant leurs études en enseignement secondaire pour y intervenir, le MELS a donc pris la responsabilité de former des personnes-ressources, en favorisant de façon novatrice l'utilisation des technologies de l'information. Le Ministère a fait appel à des pédagogues expérimentés et capables de participer à la conception de la formation en ligne. Compte tenu de la compétence et de l'expertise de Marie-Claire Roy dans le domaine des TIC, le MELS lui a demandé de collaborer à la mise en œuvre de la formation.

Depuis maintenant cinq ans, elle est en prêt de service au Ministère. Actuellement, elle partage également son temps entre sa commission scolaire et le Ministère, où elle a collaboré à la réalisation de deux programmes de formation en ligne des personnes-ressources. Selon Marie-Claire, le fait d'être conseillère pédagogique dans ces programmes et de travailler en même temps à leur élaboration présente un grand avantage, car elle peut vérifier sur le terrain ce qui est développé au Ministère. Cet aller-retour entre les deux fonctions contribue à l'enrichissement de celles-ci. De plus, l'équipe en charge de l'accompagnement des enseignants a mis en place un forum, soit une plateforme informatique qui leur permet de communiquer et d'échanger et de poser des questions à l'équipe ministérielle d'encadrement. Dans l'exercice de ses fonctions au Ministère, elle a entre autres participé au colloque sur l'approche orientante en mars dernier, conçu des capsules vidéo de formation sur des sujets pointus déterminés lors d'une étude de besoins avec des enseignants et développé deux situations d'apprentissage, en concertation avec la CSST. Actuellement, deux activités importantes s'ajoutent : le dossier d'apprentissage et le soutien et l'accompagnement des enseignants dans trois programmes de la formation professionnelle.

Conclusion

Très tôt dans sa carrière, Marie-Claire a cru à l'utilisation pédagogique des technologies de l'information. Au fil des ans, elle a développé une expertise qu'elle a mise au service d'enseignants et d'élèves du primaire et du secondaire. Son implication comme responsable du RÉCIT dans sa commission scolaire et comme conseillère pédagogique de divers programmes du primaire et du secondaire, particulièrement ceux du *Projet personnel d'orientation* et d'*Exploration de la formation professionnelle*, ainsi que sa participation à la formation en ligne des personnes-ressources du domaine du développement professionnel illustrent bien toute la confiance de Marie-Claire dans l'utilisation pédagogique des TIC et son engagement auprès des enseignants et des élèves.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

-
1. RÉCIT est l'acronyme utilisé pour désigner le [*Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies*](#). Il s'agit d'un [*réseau de personnes-ressources au service du personnel scolaire des écoles du Québec*](#). Ce réseau a pour mandat d'assurer l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications (TIC) en développant la compétence professionnelle du personnel enseignant.

Les paris d'un changement planifié de ses pratiques. Entretien avec Gislain Tardif, enseignant au secondaire

À quelques jours de la fin de l'année scolaire, j'ai eu le plaisir de rencontrer un enseignant de français au secondaire qui est entré de plein pied dans la réforme scolaire. Il a innové dans sa classe en mettant en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques qu'il a peu à peu maîtrisées en saisissant tout le sens et la portée d'une action pédagogique alignée sur la construction de savoirs.

Apprendre

Gislain Tardif croit qu'apprendre est un processus, une démarche complexe qui ratisse large, tout en se greffant à des objets du savoir sur lesquels l'apprenant agit. Apprendre à l'école, c'est développer des compétences, à la fois disciplinaires et transversales; c'est aussi mener à terme des tâches significatives et complexes, en mobilisant des connaissances et des stratégies. Apprendre, c'est la démarche et l'aboutissement d'un processus; au bout du parcours, le plus souvent par la découverte, l'individu possède des savoirs qu'il ne s'attendait pas à acquérir. Il fait des liens, découvre, constate, discerne ce qui a fonctionné et ce qui a été un obstacle; il reconnaît le pourquoi de ses gestes et trouve une solution à la question posée ou au problème qui lui a été soumis. Apprendre, c'est être en mesure de reconnaître la justesse et la valeur des actions prises pour mener à terme une activité ou une tâche. Apprendre relève d'un processus, d'une démarche.

Pour Gislain, le vrai test demeure la capacité de l'élève de réinvestir ses savoirs dans un contexte nouveau, similaire ou différent; c'est là que l'élève mesure réellement ce qu'il a appris. Il est capable de faire le bon choix d'actions à poser pour mener à bien ce qu'il a entrepris ou relever le défi de la tâche. »

Apprendre, c'est être en mesure de reconnaître la justesse et la valeur des actions prises pour mener à terme une activité ou une tâche. Apprendre relève d'un processus, d'une démarche.

Or, les connaissances sont au service de l'apprentissage. On ne peut pas développer des compétences sans acquérir des connaissances et les maîtriser progressivement. Les connaissances sont dites acquises, parce que l'apprenant les démontre en situation de résolution de problème ou de tâche complexe. C'est dans ces contextes que l'on peut mesurer le niveau de développement de la compétence.

Comme enseignant, il faut être en mesure de cibler les connaissances que l'élève devrait découvrir, acquérir et maîtriser. Comme *évaluateur*¹, il faut être en mesure de repérer les connaissances mobilisées par l'élève à travers les différentes traces qu'il laisse de ses actions menées pour effectuer une tâche. Ainsi, dans l'optique de l'exercice d'un jugement éclairé, les traces permettront de constater la qualité de ces actions pour répondre à la question ou résoudre le problème.

Une tâche significative ou complexe, qui propose un problème réel à résoudre, est la stratégie pédagogique privilégiée pour placer les élèves en situation d'apprendre, car ils devront acquérir les connaissances nécessaires pour la mener à terme.

Une tâche significative ou complexe, qui propose un problème réel à résoudre, est la stratégie pédagogique privilégiée pour placer les élèves en situation d'apprendre, car ils devront acquérir les connaissances nécessaires pour la mener à terme. À titre d'exemple, la rédaction d'une lettre pour faire valoir un point de vue, revendiquer des droits ou demander une contribution financière exige que l'élève connaisse le protocole lié à ce type d'écriture. Selon la planification des

apprentissages, s'il s'agit d'un savoir à acquérir, il faut le rendre explicite afin que l'élève soit en mesure de le mobiliser pour effectuer la tâche. Dès lors, ayant ciblé les connaissances à découvrir, l'enseignant *guide* les élèves et oriente leur regard vers ce savoir à maîtriser. Au point de départ, cela nécessite de l'aide, mais peu à peu, l'élève le fera de manière autonome. Ce processus d'acquisition passe par la maîtrise explicite des savoirs en contexte significatif. L'enseignant se doit d'expliquer, de préciser, d'explicitier, de soutenir et d'aider l'élève dans sa démarche.

Un regard sur ses pratiques professionnelles

Gislain Tardif précise qu'avant l'implantation de la réforme au secondaire, il était déjà en démarche de changement de ses pratiques. À la Commission scolaire des Hautes-Rivières, il était inscrit à un programme d'« enseignement stratégique » et était accompagné dans la mise en place de pratiques nouvelles. Il a également participé à des groupes de recherche et d'expérimentation, à l'école et dans d'autres organismes en Montérégie. De cœur et de tête, il était préparé à œuvrer dans l'esprit du renouveau pédagogique.

Apprendre, c'est le processus même par lequel un être humain advient, se fait advenir lui-même grâce à ce qu'il reçoit des autres humains. Bernard Charlot

Spontanément, il reconnaît qu'il a vite adhéré aux principes et aux orientations de la réforme. « Toutefois, ajoute-t-il, je ressens un certain malaise. Ce sont les commentaires négatifs que j'entends au sujet du renouveau. » Malgré tout, son engagement en formation fut l'occasion d'un réel virage, d'une modification profonde de ses interventions pédagogiques et de ses façons de travailler en classe avec les élèves. Il associe à ce changement deux principes de la mise en

œuvre du renouveau : la place de l'élève comme acteur dans ses apprentissages et, chez l'enseignant, l'exercice du *jugement professionnel*. Fort est de constater que des enseignants manifestent un manque de sécurité devant les obligations du renouveau; certains craignent la réaction des parents. Et il y a eu la querelle des chiffres et des notes. Il y a encore des enseignants qui font des moyennes et cumulent les notes.

Comme plusieurs enseignants, Gislain a plongé dans ce qu'on appelait maladroitement des projets. Au début, il s'agissait d'activités dirigées et planifiées par les enseignants; elles avaient l'avantage d'être intéressantes et stimulantes, mais elles ne pouvaient pas être considérées comme de réels projets d'apprentissage, selon les définitions qu'en donne la pédagogie actuelle. Peu à peu, ses pratiques ont changé. Maintenant, il parle de tâches et d'activités complexes; à la base, il y a une planification des gestes pédagogiques et des objets d'apprentissage qu'il souhaite rendre explicites. « J'ai une meilleure idée de ce qu'est le développement des compétences », précise-t-il. Au début, il voulait d'abord et avant tout mettre l'élève en action; maintenant il se soucie de le soutenir. Il n'est plus l'enseignant dispensateur de savoirs; l'élève construit à partir de ce qu'il sait. « Je suis devenu un *accompagnateur*. »

Quand on veut rendre compte du développement des compétences de l'élève, il faut avoir des outils pour le faire, des traces signifiantes et des critères clairs. « Je suis conscient qu'évaluer le développement des compétences oblige l'enseignant à considérer des zones grises », ajoute-t-il. Il reconnaît que les traces laissées par les élèves et les échelles de niveaux de compétence permettent d'exercer un jugement qui, avec le temps, se peaufine.

La réforme, le renouveau

La réforme n'a pas tout modifié. Comme le mentionnaient les formateurs qu'il a eus, il ne faut pas tout jeter les acquis et recommencer à partir de rien. Le renouveau est une autre façon de faire en classe, parce qu'on sait que l'élève apprend à partir de ce qu'il est et de ce qu'il sait. M. Tardif fait un bilan positif de la réforme, même si elle ne fait pas l'unanimité dans son milieu. Il y a des ressentiments, des insatisfactions; certains ont le sentiment d'être incompetents, malgré leurs connaissances et leurs expériences professionnelles. « On ne peut plus suivre des recettes, ni appliquer un matériel didactique à la lettre », précise-t-il.

À la suite de l'introduction dans les milieux des situations d'évaluation produites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, on constate une plus grande ouverture et un souci, chez les enseignants, de se conformer peu à peu aux exigences et aux obligations qu'impose le renouveau scolaire au regard des pratiques pédagogiques et de l'exercice du jugement professionnel.

Il y a une lacune qui, selon Gislain, va peu à peu se résorber. C'est le développement et l'évaluation des compétences dites transversales. Pour certains, cela fait presque partie du folklore pédagogique de la réforme. Il est difficile de *porter un jugement* sur le développement d'une compétence transversale quand on rencontre les élèves une heure ou deux à tous les deux, trois ou quatre jours. « Je peux difficilement porter un jugement à partir des observations que je fais uniquement dans ma discipline », reconnaît-il. Par ailleurs, il observe des manifestations tangibles de coopération, d'utilisation de méthodes de travail efficaces ou d'exercice du jugement ou du sens critique, mais il faudra plus de concertation entre les enseignants et la mise en place de mécanismes efficaces entre collègues. Également, il réalise que l'évaluation de ces compétences doit se faire par niveau ou par cycle et non pas de façon individuelle.

« Je réalise que je suis devenu un *évaluateur* assez efficace et j'apprends à être un bon *soutien* pour les élèves. » Avec les années, Gislain est aussi devenu une *ressource* auprès de son équipe de français. Cette année, il a pris l'initiative de dresser le portrait d'un élève qui recourt à des méthodes de travail efficaces et de proposer ce profil à ses collègues, de façon à pouvoir porter un jugement éclairé à la fin de la première année du 1^{er} cycle du secondaire. Pour ce faire, il a puisé dans les échelles de niveaux de compétence et les attentes de fin de cycle pour décrire des manifestations attendues. « C'est une façon efficace de s'entendre entre collègues pour exercer son jugement de façon adéquate », ajoute-t-il.

Les gains du renouveau

Comme enseignant, le gain principal est certes l'autonomie professionnelle. Il faut apprendre à exercer son *jugement* professionnel sans craindre les réactions des parents ou les commentaires divergents. L'enseignant ne se voit plus comme un transmetteur ou un diffuseur de connaissances; il est avant tout celui qui permet aux élèves d'établir des liens entre ce qu'ils savent déjà et les nouvelles connaissances qu'ils acquièrent. On passe de pratiques livresques à des pratiques pédagogiques plus interactives, où l'élève devient acteur.

Comme enseignant, le gain principal est certes l'autonomie professionnelle.

Je suis en mesure maintenant de cibler les notions, les compétences et les habiletés que les élèves doivent acquérir ou développer dans une situation donnée.

Gislain Tardif estime que la transition entre les deux régimes s'est bien faite pour les élèves dits en aisance. Cela ne semble pas être aussi vrai pour les élèves dits en difficulté. Le renouveau engage les élèves dans le développement d'une plus grande autonomie et dans l'exécution de tâches complexes. Pour les élèves dits en

difficulté, l'acquisition des actions à poser est moins évidente et se fait plus lentement; à titre d'enseignant, il faut *intervenir*, revenir, rappeler, *soutenir* et *aider* ces élèves. On constate qu'ils réussissent à faire la tâche en autant qu'ils sont soutenus; quand vient le temps de réinvestir les connaissances dans une nouvelle tâche, ils sont souvent démunis ou embêtés. « Je ne suis pas toujours convaincu de bien faire cheminer les élèves dits en difficulté. Pourtant, j'y mets toute ma bonne volonté », confesse-t-il.

Un autre gain est certes la mise en place d'outils nouveaux, comme le portfolio. C'est un moyen de fixer des défis, de consigner des traces, d'exercer son discernement, de *réguler* et d'*ajuster* son enseignement. L'élève a une meilleure prise sur ses apprentissages et un portrait plus juste de son cheminement. Il faut avouer qu'une minorité d'élèves arrivent à atteindre un haut degré d'autonomie. Mais le portfolio est un bon outil pour soutenir l'élève.

Il y a enfin un gain au regard du changement des pratiques professionnelles. La réforme est venue confirmer ce que cet enseignant avait déjà amorcé quelques années auparavant. Les enjeux et les défis de la réforme obligent les enseignants à adopter une nouvelle façon de faire en classe pour favoriser davantage l'apprentissage des élèves. Ce n'est pas un rejet des pratiques antérieures, c'est un alignement pédagogique fondé sur des principes et des croyances.

Le changement de pratiques

« Depuis le début de ma carrière, il y a eu des changements draconiens », précise M. Tardif. « Je sortais de l'université et je suivais les recettes du matériel didactique choisi par l'école. C'était beaucoup plus l'acquisition de connaissances que l'apprentissage des savoirs. » Quand il regarde le chemin parcouru, il constate à quel point il a acquis de l'autonomie professionnelle en se faisant davantage confiance et il a pris une distance par rapport aux préparations fabriquées à l'avance. Tout en considérant l'utilité des matériels didactiques, dans lesquels il puise des ressources, il apprend à bâtir ses propres situations d'apprentissage, dans lesquelles il intègre l'oral, l'écrit et la lecture. Année après année, il bonifie les situations qu'il avait préparées précédemment. La situation d'apprentissage ou la tâche complexe demeurent des moyens efficaces pour amener l'élève à apprendre de façon signifiante et dirigée.

Dans cette optique, Gislain Tardif se définit comme un enseignant qui *accompagne* ses élèves. Il *planifie* les apprentissages prévus pour l'année et est en mesure de cibler adroitement les objets sur lesquels les élèves auront à travailler dans telle ou telle situation. Il avoue que, lors des premiers essais suivant cette façon de faire, il a vite constaté que les élèves ne réussissaient pas toujours à reconnaître les

Essayer, échouer, recommencer, analyser ses erreurs est sans doute la seule façon d'apprendre durablement. Même si les connaissances nouvelles n'écornent pas l'image de soi, ne détruisent aucune croyance, n'enlèvent aucune illusion, ne bousculent aucun tabou, nul ne peut

apprentissages et les savoirs en construction. « Je suis en mesure maintenant de cibler les notions, les compétences et les habiletés que les élèves doivent acquérir ou développer dans une situation donnée. » Ainsi, l'évaluation porte sur des objets d'apprentissage planifiés. Tout se tient, tout devient cohérent entre le geste d'enseigner et celui de rendre compte des apprentissages.

apprendre sans se mettre en déséquilibre, volontairement ou non. Philippe Perrenoud

Un autre changement important est celui de tenir compte des habiletés complémentaires du programme : la coopération, les méthodes de travail efficaces, l'exercice du jugement critique, etc. Il y a une meilleure intégration des axes comme l'entrepreneuriat, l'école orientante et l'école en santé. « Je suis en mesure d'amener les élèves à tenir compte de ces dimensions en les *soutenant* dans la tâche qu'ils exécutent. »

Pour cet enseignant de français, somme toute, l'enjeu majeur est la *planification* des apprentissages. C'est l'action prioritaire qu'un enseignant doit mener pour être en mesure de *guider* les élèves dans leurs apprentissages tout en faisant preuve de souplesse. Certes, il y a la façon d'amener les élèves à s'engager dans une tâche, à y trouver du sens et à relever le défi posé, mais il y a aussi la relation avec eux pour *guider leur regard* et les aider à discriminer ce qui est objet d'apprentissage. Cela oblige l'enseignant à se doter d'un moyen pour consigner les traces laissées par les élèves, afin d'exercer un jugement éclairé. Outre la consignation de traces, il faut prévoir les moments planifiés ou spontanés de régulation en classe pour faire des liens et des constats, évaluer l'efficacité et la qualité des actions prises pour effectuer la tâche, prendre le temps de mesurer les limites des moyens retenus, identifier les erreurs commises et en tirer profit, etc. Ces façons de faire permettent à l'élève d'avoir une plus grande emprise, voire le contrôle, sur l'accomplissement de la tâche; il développera ainsi son autonomie d'apprenant.

Le *questionnement* constitue un autre aspect majeur du changement des pratiques professionnelles de Gislain. Ce dernier s'est doté de moyens divers, incluant les fiches d'évaluation, de coévaluation et d'autoévaluation, les rencontres individuelles et les temps de régulation planifiés. Tout cela amène l'élève à constater et à mesurer la portée du travail effectué ou en cours de réalisation.

Si l'élève obtient des gains en ayant un plus grand contrôle sur l'accomplissement des tâches, l'enseignant doit aussi considérer sa participation à l'évaluation des apprentissages. L'évaluation devrait être orientée afin de permettre à l'élève de reconnaître ce qui a bien fonctionné et ce qui a été négligé, de reconnaître ses forces et ses erreurs, d'évaluer l'efficacité des ressources et des moyens mobilisés et de constater les apprentissages qu'il a faits et leur transfert possible.

Le rôle de l'accompagnement

Quel rôle l'accompagnement a-t-il joué dans le changement des pratiques? En quoi cette action a-t-elle permis de cheminer sur le plan professionnel? C'est un regard rétrospectif que Gislain Tardif pose sur ses années d'enseignement; il mesure l'ampleur du changement dans ses pratiques professionnelles. Selon lui, l'accompagnement auquel il a eu droit a été le ferment de sa prise de conscience et un contrefort à son engagement. Durant toutes ces années, il a réfléchi sur son rôle, a essayé de nouvelles façons de faire, a diagnostiqué ses interventions et a cherché à améliorer le soutien offert aux élèves. Engagé depuis onze ans dans un processus majeur de changement, il réalise que ses pratiques sont devenues plus ciblées et mieux ajustées au cheminement des élèves; elles s'inscrivent dans une continuité, tout en étant souples et novatrices. Il perçoit davantage la portée de ses interventions en classe et la nécessité d'adapter son enseignement au rythme d'apprentissage des élèves.

C'est dans cet état d'esprit que cet enseignant convaincu est entré dans le renouveau scolaire; il a vécu l'implantation des programmes, participé à des comités d'expérimentation et mis à l'essai de nouveaux dispositifs d'enseignement, entre autres choses. Ouvert et réceptif, il a eu le souci de s'approprier les orientations du Programme de formation de l'école québécoise et de rechercher des façons nouvelles d'*enseigner* et de *soutenir* les élèves dans leurs apprentissages.

« Malheureusement, les enseignants ne sont pas portés à recourir aux services des conseillers pédagogiques », avoue candidement M. Tardif. En ce qui le concerne, l'accompagnement qu'il a reçu lui a permis de mieux saisir l'ampleur de son rôle de *médiateur* auprès des élèves et d'améliorer la compréhension de son rôle d'*enseignant* dans l'optique du renouveau pédagogique. Ce qui l'a particulièrement aidé à cheminer, ce sont les échanges entre collègues, le partage des bonnes idées, l'autopsie des coups ratés et les moments de rencontre avec les personnes-ressources de la commission scolaire. Ces occasions lui ont permis de mesurer les actions pédagogiques qu'il menait en classe et d'en faire une analyse rigoureuse. Ainsi, il a accru son autonomie et développé des compétences professionnelles qui font de lui une *ressource* pour son école. « Les gens de mon équipe de niveau me font totalement confiance; certains collègues me demandent d'examiner leur planification et de les conseiller. » Il y a eu un changement d'attitude à l'école, reconnaît-il : du scepticisme qu'il percevait au début, il reconnaît maintenant des mouvements d'adhésion. Il y a toujours des résistants qui, le plus souvent, manifestent de l'insécurité face aux changements qu'impose la réforme. L'arrivée des épreuves du Ministère opère une ouverture et atténue la portée des résistances.

Enseigner selon l'esprit de la réforme

Y a-t-il vraiment des caractéristiques propres à la personne qui enseigne selon l'esprit de la réforme? Y aurait-il des façons de faire qui démarquent l'enseignant « après réforme » de celui « avant réforme »? Selon M. Tardif, le renouveau impose un changement de pratiques en classe; cela est inévitable. Ainsi, pour aller dans le sens du renouveau, il faut que l'enseignant s'approprie son rôle et ses fonctions sous toutes les facettes dont il a été souvent dépouillé.

La confiance en soi signifie le droit à l'essai et le droit à l'erreur.

Une première qualité le prédispose à se laisser habiter par l'esprit de la réforme : la confiance en soi comme professionnel de l'enseignement. Cette confiance signifie le droit à l'essai et le droit à l'erreur; une qualité qui appelle des attitudes nécessaires et primordiales que le maître cible, acquiert et développe. Plusieurs enseignants craignent de commettre des erreurs et, souvent, la conception de leur rôle est celle d'un professionnel qui ne se trompe jamais, *car il sait*. Ainsi, ils souhaitent réussir du premier coup et ont de la difficulté à accepter d'être en démarche de changement de leurs pratiques. Gislain croit que le renouveau offre l'occasion aux enseignants de retrouver leur jugement et de développer davantage leurs capacités professionnelles. L'actualisation de la confiance en soi donne du pouvoir à l'enseignant; et la sécurité obtenue lui permet d'entrer dans un processus de changement et d'adaptation de ses interventions.

Une deuxième condition au changement des pratiques est l'abandon des recettes toutes faites. L'enseignant doit s'approprier le protocole de ses interventions pédagogiques, les concevoir, les réviser et les adapter afin d'aligner les élèves sur des savoirs ciblés et de manifester une souplesse en cours de réalisation. Cela ne se fait pas automatiquement; c'est un abandon progressif, une démarche pour laquelle l'accompagnement est quasi nécessaire.

Enfin, pour cet enseignant de français, la troisième condition est la planification des apprentissages, par cycle et par classe. C'est l'étape déterminante du changement attendu, car la planification des apprentissages permet à l'enseignant de mieux comprendre l'interdépendance des savoirs disciplinaires ainsi que les liens entre les composantes du programme de formation. Planifier, c'est dessiner un parcours avec des relais, des balises, des choix, des accommodements, des cibles, un point de départ et une arrivée. C'est là que l'enseignant réalise le mieux son devoir professionnel.

La planification des apprentissages permet à l'enseignant de mieux comprendre l'interdépendance des savoirs disciplinaires ainsi que les liens entre les composantes du programme de formation.

Un élève « réforme »

Quant à l'élève dit *réforme*, selon Gislain, la première condition est certes son engagement dans le travail scolaire : ténacité, persévérance, responsabilité et quête d'autonomie. Il accomplit ses devoirs d'apprenant et prend au sérieux les tâches qui lui sont demandées. C'est donc un élève engagé, qui prend peu à peu conscience du processus auquel il recourt pour effectuer les tâches; il apprend de ses erreurs, tire bénéfice de ses travaux et utilise avec discernement des outils comme le portfolio. Il manifeste une volonté d'apprendre; il est curieux, pose des questions, doute, travaille en équipe et utilise des moyens de plus en plus efficaces.

L'enjeu majeur du changement demandé aux élèves dits du renouveau, c'est la démarche réflexive; la capacité de se voir comme un apprenant et de s'observer en démarche d'apprentissage. Les gains majeurs se situent dans cette perspective, car c'est sur cette voie et de cette façon que l'élève transférera ses apprentissages dans des contextes variés. N'est-ce pas là la visée même du programme?

L'évaluation

Les réfractaires se campaient derrière le retrait éventuel de la réforme, son report ou son abolition; maintenant, ils sont confrontés à une situation à laquelle ils ne peuvent se soustraire.

L'évaluation est certainement l'unique aspect du renouveau pour lequel les enseignants n'ont pratiquement pas le choix d'adapter leurs pratiques. Durant les temps d'appropriation et d'expérimentation du nouveau programme, les enseignants pouvaient prendre le rythme du *petit pas à la fois*. Cependant, avec l'arrivée des nouvelles prescriptions et pratiques d'évaluation, certains devront passer en vitesse accélérée et battre la mesure du renouveau. Personne ne

peut se dérober aux nouvelles obligations de pratiques évaluatives. Les réfractaires se campaient derrière le retrait éventuel de la réforme, son report ou son abolition; maintenant, ils sont confrontés à une situation à laquelle ils ne peuvent se soustraire.

Ainsi, un enseignant de français qui n'aurait jamais travaillé avec les élèves l'interdépendance des trois volets que sont la lecture, l'écriture et la communication orale risquerait « *de se planter royalement* »... Soumis à une épreuve ministérielle comme celle de la 2^e secondaire, par exemple, l'élève serait désemparé, n'ayant pas abordé ces volets en contexte lié. « Ce que j'ai vu de la tâche d'évaluation en vue du bilan en 2^e secondaire est cohérent avec ce que je comprends de l'esprit de la réforme », précise Gislain Tardif.

Une nuisance fut certes le débat futile entre la note, la cote, le chiffre et le pourcentage. Cela n'a rien apporté ni rien donné. Les parents ne comprennent pas mieux le sens des messages en note et en pourcentage que l'on retrouve sur le bulletin. Pour Gislain, la cote qu'il donnait aux travaux des élèves s'alignait beaucoup mieux dans la perspective de développement de compétence : « Quelle différence y a-t-il entre un élève qui obtient 72 et un autre, 75, en lecture? La conversion d'un B en note me rend mal à l'aise, ajoute-t-il. L'évaluation critériée me donne de la latitude pour évaluer les apprentissages des élèves. »

En guise de conclusion

La dimension sociale de l'apprentissage a une autre face encore : apprendre peut rapprocher aussi bien que séparer des autres. Philippe Perrenoud

Se remémorant le chemin parcouru depuis 1999, Gislain Tardif réalise qu'il exerce mieux son jugement professionnel et il le fait de façon autonome et assumée; il a amélioré ses pratiques d'enseignement et prend conscience de ses rôles d'*accompagnateur*, de *formateur*, de *guide* et d'*évaluateur*. Il mesure toute la place qu'occupe une *planification* des apprentissages et il exerce un *leadership* dans son milieu et auprès de ses collègues de travail.

Pour en arriver là, malgré la contestation des pairs, les doutes, les remises en question et les expériences ratées, il a fait preuve d'un engagement soutenu, presque indéfectible. La récupération progressive de ses devoirs professionnels et l'exercice de son autonomie d'enseignant sont des gains majeurs, il en est convaincu.

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

1. NDA – La plupart des mots mis en italique renvoient à des rôles assumés par l'enseignant.

Oser philosopher au secondaire

Lorsque j'ai discuté pour la première fois avec Sarah de ma passion pour la philosophie, tentant de lui faire comprendre l'importance qu'occupait la logique, elle m'a regardée avec des yeux étonnés et, du haut de ses seize printemps, elle m'a demandé : « La philo, ce n'est pas plutôt des belles phrases? » Pourtant, il n'en fallait pas plus pour piquer sa curiosité et, quelques semaines plus tard, elle m'annonçait qu'elle s'était inscrite au cercle philosophique de son école, le Collège Mont-Saint-Louis, à Montréal.

Explorer le monde et la philosophie

Ce projet tout à fait unique et expérimental est mené par l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire du collège, Marc Lemire. Ce dernier, qui a une formation en philosophie, m'explique : « À cet âge-là, ils ont une volonté de dire : " J'ai compris le monde ". »

Les jeunes de 4^e et de 5^e secondaire qui ont été recrutés par le journal de l'école savaient-ils dans quoi ils s'embarquaient? Bien sûr, leurs professeurs d'éthique, eux aussi des passionnés de philo, leur en avaient glissé un mot, mais transformer cette culture commune en dialogue philosophique était une toute autre histoire. Pour l'animateur qui doit redéfinir le projet au jour le jour, c'est un défi : « Tout le monde s'entendait pour dire que ce serait bien d'intégrer des notions philosophiques dès le secondaire; mais quand? Et comment? Pourtant, je crois que la philo peut vraiment aider les jeunes à trouver leur place dans le monde, intellectuellement et professionnellement. Ils ont besoin de savoir qui ils sont dans l'univers : "Suis-je un simple amas de molécules ou un être spirituel?". »

Mais encore faut-il bien cerner les motivations des ados et être prêt à affronter leurs questionnements, qui ne demeurent pas toujours superficiels. S'il existe des programmes de philosophie au cégep, de même qu'une abondante littérature sur la philosophie pour enfants ou pour les jeunes en difficulté, en Europe, rien n'avait été prévu pour les élèves qui commencent à maîtriser les rudiments de la pensée abstraite et veulent simplement pousser plus loin. Marc Lemire s'est inspiré du livre *Apprendre à vivre*, de Luc Ferry, qui tente de vulgariser quelques concepts philosophiques; mais le principal défi demeure pour cet animateur d'adapter à ces jeunes le savoir livresque qui, personnellement, lui avait plutôt été transmis dans les universités selon le mode « Je parle, tu écoutes »...

J'ai eu le privilège d'assister à leur troisième rencontre philosophique. Marc Lemire avait choisi ce jour-là de parler des sophismes que l'on retrouve dans les médias et dans le langage courant. Les cinq jeunes présents avaient fait leurs lectures après s'être initiés, durant les dernières semaines, aux textes de Descartes et de Platon : « Ils trouvent parfois étranges ces textes qui nous viennent de l'antiquité! » Mais certains ados demeurent plus disposés qu'on pourrait le croire à se laisser apprivoiser par les philosophes anciens : « Il faut commencer à l'Antiquité, sinon, on reste au même niveau qu'eux », affirme Tristan, un des jeunes du groupe. En leur proposant ces repères, M. Lemire croit qu'il leur évitera de tomber dans le relativisme absolu, comme c'est souvent le cas lorsque les premières certitudes s'écroulent : « Au fond, Platon combattait le relativisme des sophistes. Quel est le fondement pour penser le monde? On va toucher à ces questions-là. »

Les jeunes acceptent volontiers de revenir sur les sujets abordés lors de la réunion précédente et ils répondent, chacun leur tour, aux questions de l'animateur. « Ce qui est intéressant avec la philosophie, c'est qu'elle permet de faire des ponts entre tous les sujets. On peut toucher autant à l'esthétique qu'à la science, autant à la politique qu'à l'éthique. La philosophie n'offre pas nécessairement des connaissances supplémentaires, mais plutôt des moyens de faire des liens ou de se questionner sur les savoirs déjà acquis. Mais les jeunes ne sont pas spontanément conscients de cet usage-là », m'expliquait Marc. Aujourd'hui, c'est surtout lui qui parle, même s'il attend déjà davantage de ses jeunes auditeurs : « Je dois leur laisser la place, mais ils doivent aussi prendre la responsabilité de l'occuper. Un transfert graduel doit se faire. » Peu à peu s'établit alors une véritable collaboration, un peu ludique, visant à trouver les failles de chaque argumentation. Parfois, les jeunes se laissent aller à rire de bon cœur, surtout au moment où Marc énonce l'aphorisme « Je suis plus cultivé, donc j'ai raison », mais ils reprennent vite leur sérieux pour en critiquer le contenu. Le ton devient ensuite plus vindicatif devant cet exemple d'un slogan publicitaire : « Tout le monde le fait, fais-le donc! » « Mais c'est de la soumission pure! », proteste Sarah.

Quoi qu'en dise Marc, en quelques semaines, les élèves semblent s'être fait une idée très claire de la raison de leur participation à cette activité : « La philosophie, c'est avant tout une démarche, une occasion de prendre conscience de son argumentation et de la choisir », croit Stéphanie. Elle mentionne d'ailleurs spontanément quelques règles à respecter : « Il ne faut pas dire des phrases en l'air, énoncer des choses n'importe comment, sans trop connaître; ça ne donne que des sophismes. » « Une structuration de la pensée mène à la pensée », précise même Sarah. Selon Stéphanie, il n'est pas toujours facile de se situer face à de grands concepts comme l'amour ou la beauté, qui sont tellement plus vastes que les mots qui les recouvrent.

M. Lemire espère pouvoir contribuer à ce que ces jeunes développent une pensée un peu plus structurée et appuyée sur la tradition philosophique, mais il croit aussi que cette structuration des idées ne relève pas exclusivement de la philosophie : « Il faudrait insister le plus possible sur une bonne maîtrise de la langue, sur le sens des mots qu'ils emploient. Quand ils utilisent le mot " justice ", par exemple, savent-ils quelles sont les différentes possibilités que ça recouvre? Pas de langue, pas de philosophie! »

Le droit à un espace de réflexion

Mais, leur ai-je demandé, pourquoi venir réfléchir en groupe pour apprendre à se faire sa propre idée? « On a besoin des autres pour se confronter et apprendre à penser par nous-mêmes », m'explique Sarah. « On n'est pas ici juste pour dire notre opinion, mais pour découvrir où on se trompe et bâtir quelque chose de plus grand. C'est comme ça que fonctionne l'être humain », suggère Stéphanie. Mais Sarah n'est pas d'accord : « Ici, on apprend à écouter, mais à l'extérieur, ce n'est pas toujours comme ça. »

Les jeunes m'ont dit qu'ils ne trouvaient pas toujours facilement des gens avec qui partager leurs réflexions. Tristan explique : « Une fois, à un de mes amis qui disait que quelque chose n'était pas juste, j'ai demandé ce qu'il pensait qu'était la justice et j'ai remarqué qu'il ne distinguait pas le concept de justice de celui de la vengeance. Ça ne marchait pas. ». Stéphanie admet qu'elle aussi a connu ce sentiment de singularité : « J'aimais déjà poser des questions, mais avant d'être ici, et avant de suivre mes cours d'éthique, je pensais que j'étais toute seule comme cela. » Elle a remarqué aussi que plusieurs personnes ont peur des idées qu'elles ne connaissent pas et elles ont alors

tendance à les tourner en ridicule : « Les préjugés sont parfois tellement gros qu'on ne les voit pas », précise Maryse. « En faisant juste reprendre des dictons, on se donne l'impression d'être intelligents, mais on ne réfléchit pas vraiment », fait aussi remarquer Sarah.

Les jeunes considèrent avoir développé un plus grand respect des autres à travers leur expérience philosophique. « Je me rends compte maintenant qu'une idée peut être juste, même si je suis seule à la penser », conclut Sarah. « Mais c'est sûr que, dans un groupe comme ici, on apprend encore plus à mettre notre ego de côté et à ne pas chercher avant tout à se valoriser aux dépens des autres, ajoute Tristan. » Les sophistes ont aussi permis à Tristan et à Stéphanie de comprendre que les jeunes n'ont pas le monopole des préjugés : « Cela m'a fait prendre du recul face aux propos des adultes, qui utilisent souvent des sophismes ou des théories pseudo-scientifiques pour nous clouer le bec », indique cette dernière. En développant sa propre pensée, elle est aussi devenue plus sensible à la discrimination qui l'entoure et au fait que les autres jeunes de son âge – et même les adultes – sont parfois tentés de rabaisser certaines personnes par des arguments creux pour se donner de la valeur : « C'est ce que j'aime des sessions ici ; on sort de la dictature de la majorité. »

Ils se souviennent aussi d'autres moments magiques vécus au cours des dernières semaines, comme lorsque le débat a porté sur la beauté : « Dans un bon débat, chacun arrive avec ses hypothèses, mais on arrive, en discutant, à trouver des réponses, à former au moins deux opinions sur lesquelles on n'est pas gênés de s'exprimer », m'expliquent-ils. Dans ces rencontres, les jeunes apprennent non seulement à apporter leur point de vue, mais aussi à remettre en question plus efficacement celui des autres : « Des fois, juste en apprenant à bien poser la question, on trouve des éléments de réponse. Mais cette réponse est parfois un acte de foi. Il n'y a pas de bonne réponse mais c'est leur vie qui en dépend et il faut être cohérent avec la réponse que tu as choisie et savoir ce que ça implique », précise Marc Lemire. Dans certains contextes, les jeunes doivent avoir l'humilité de reconnaître que leur point de vue n'est pas suffisamment étoffé : « Les jeunes doivent aussi apprendre que, parfois, il vaut mieux se taire, que tout ce qu'ils disent n'est pas nécessairement pertinent. Les gens se confortent dans leur impertinence, si personne ne leur a jamais dit que le propos n'était pas appuyé ; ils ne savent pas nécessairement écrire juste parce qu'ils ont obtenu la note de passage. »

En ce sens, M. Lemire croit que les confrontations entre élèves et professeurs peuvent s'avérer très enrichissantes : « Beaucoup de jeunes s'imaginent nous choquer en se proclamant des athées militants ; ou au contraire, ce qui est drôle, ils s'étonnent que certains professeurs, eux, le soient. Je leur dis qu'il y a un côté pédagogique là-dedans : un professeur qui te choque, c'est un professeur qui te force à réfléchir. » Pourtant, les élèves disent se sentir beaucoup moins libres d'aller au bout de leurs idées dans un contexte de classe où des examens objectifs déterminent leur niveau d'ouverture et de compréhension à la pensée de Nietzsche, de Freud ou de Marx...

Être, c'est être libre

Même en discutant librement, tout ne se résout pas en trois rencontres. Les élèves admettent que puisque les valeurs sont influencées par le milieu d'origine, il ne faut pas juger les personnes qui vivent d'après d'autres convictions. Mais alors, peut-il exister des valeurs universelles ? Ils semblent vouloir malgré tout encore y croire. Le cercle ne se décourage pas ; ils sentent qu'avec un bon guide, et surtout en y mettant le temps, ils pourront encore découvrir des choses merveilleuses.

Lorsque je retourne les voir, quelques semaines plus tard, je remarque qu'ils prennent davantage la parole et complètent plus spontanément les idées des autres, sans renoncer pour autant aux règles de respect mutuel. Ce jour-là, leur animateur les oriente sur la notion de certitude. Hugo cherche des repères dans le COGITO de Descartes : « Je pense donc je suis, ça veut dire que personne n'a le contrôle total de mes pensées. Être, c'est être libre. Je me sens exister à partir du moment où je peux formuler une pensée. » Sarah semble douter du fait que nous pensions librement : « Penser, ça te fait te sentir plus en vie, mais ça ne prouve pas que tu existes », ajoute-t-elle. Stéphanie et Sarah concluent qu'il est difficile de savoir quand le monde est plus vrai, mais elles disent parvenir à des moments où elles ont l'impression de vivre une expérience plus authentique. « Mais en fait, ce sont des moments plus importants, mais pas nécessairement plus réels », précise Stéphanie. « Ma réalité est un point de vue sur la réalité », admet Hugo.

Stéphanie reconnaît aussi que les certitudes établies sont souvent les plus difficiles à défendre, à partir du moment où on les tient pour acquises. Elle s'en est particulièrement rendu compte lorsque, pour les besoins de la dernière séance, elle a dû défendre des idées allant totalement contre son cœur et contre l'égalité des sexes. « D'un côté, c'était plein de préjugés, mais de l'autre, les gens en face n'avaient plus rien à dire. » Faut-il alors se limiter au témoignage de nos sens ou s'en méfier ? Vaut-il mieux renoncer à l'espoir de chercher ? Leur évolution philosophique leur fait réaliser que, parmi les idées qui les ont fait vibrer au cours des dernières semaines, comme l'égalité ou la justice, il est très difficile de trouver des assises indéniables. Sarah parle, par exemple, du peu de certitude que nous avons quand à l'égalité : « À mon avis, l'égalité n'est pas prouvable, parce que les différences sont trop grandes. Ça dépend aussi des principes auxquels on accorde plus de valeur. » Sur ces graves questions, leur persévérance est néanmoins étonnante. « On doit au moins trouver des vérités utiles pour que les humains puissent cohabiter ensemble », suggère encore Sarah. Ils se mettent d'ailleurs tout de suite à tenter de reconstruire un nouveau plan de l'équilibre social, en joignant quelques bouts de communisme et de démocratie, d'utopie, de philosophie et de réalisme. « Il faut éduquer au libre choix, croit Sarah ; c'est ce que proposent les anarchistes. »

Alors que notre rencontre s'achève, Sarah griffonne aussi quelques mots en souvenir : « La langue est un bateau où voguent les idées sur le fleuve tumultueux de la question. » Faut-il en tirer une grande conclusion ? Pas vraiment ; car, comme l'expliquaient nos philosophes en herbe, dans un bon débat philosophique, on trouve rarement de conclusion définitive, si ce n'est qu'ils se disent maintenant davantage conscients de la dimension réflexive qu'ils peuvent apporter dans leur cours ou à leur entourage. Mais la vie continue. Stéphanie a envie plus que jamais d'approfondir sa connaissance de Hobbes, de Kant et de Rousseau ; l'enthousiasme contagieux du cercle a sûrement ce qu'il faut pour conquérir encore bien des cœurs.

M^{me} Marie-Hélène Proulx est journaliste pigiste et possède une maîtrise en philosophie.

La bonne aventure d'un père à l'école

Depuis plus de quinze ans, René Lemay, père de famille, fait la fructueuse expérience d'une immersion intensive dans l'univers scolaire. Portrait

En septembre 1992, au moment où leur fils Guillaume faisait son entrée en classe maternelle, la conjointe de René Lemay le persuada qu'il revenait maintenant au papa de s'intéresser à la question scolaire. Elle avait pour sa part accompagné fidèlement ses deux filles dans leur parcours à l'école. René ne se doutait guère, alors, qu'il s'engageait pour longtemps dans un domaine jusque-là presque absent de ses préoccupations courantes.

Le petit Guillaume avait la chance d'être inscrit à la toute nouvelle école Gabrielle-Roy, un établissement flambant neuf de Boisbriand. Son père, dont l'esprit vif, les habiletés relationnelles et la facilité d'expression ne passaient pas inaperçus, fut élu comme membre du comité d'école dès la première assemblée des parents d'élèves. On le désigna ensuite comme délégué au comité des parents de la Commission scolaire de Sainte-Thérèse (ainsi nommée avant le regroupement des commissions scolaires). Ainsi s'amorçait « sur les chapeaux de roues » une nouvelle carrière de contribution soutenue et bénévole à la vie scolaire. Elle se poursuit encore maintenant, bien que ses enfants continuent leurs études au collégial et à l'université.

Un engagement multiforme

De 1992 à 2007, notre héros occupa des fonctions au sein du comité d'école, du comité des parents et du conseil d'établissement, à la fois au primaire, à l'école Gabrielle-Roy, et au secondaire, à l'école Saint-Gabriel, de Sainte-Thérèse-de-Blainville, où sa fille Sarah était inscrite à l'option sport-étude. Il apporta aussi sa contribution de parent au Collège Letendre, de Laval, un établissement privé que son fils Guillaume fréquenta pendant trois ans. Parallèlement à cette activité de conseiller, il consacra de nombreuses heures de collaboration bénévole, avec les enseignants, à l'animation de la vie sociale des élèves : organisation de fêtes à divers moments de l'année, participation aux activités parascolaires, etc.

« La nature de mon travail professionnel m'accordait une souplesse d'horaire qui me laissait cette marge de disponibilité. Au cours de toutes ces années, cet engagement m'a permis d'entrer personnellement en contact avec les divers agents du monde de l'éducation : fonctionnaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ), administrateurs du réseau scolaire, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, enseignants, professeurs d'université, parents d'élèves, etc. J'ai peu à peu découvert le dispositif complexe et fascinant qui gouverne la mise en œuvre de la mission éducative et qu'ignorent généralement ceux et celles qui façonnent l'opinion publique. Étranger à la pédagogie et à la didactique, j'en suis arrivé avec le temps à mieux saisir l'importance des enjeux de cette science et de cette technique dans la démarche de formation de nos élèves. J'en ai épousé intensément les objectifs vitaux pour notre société, tout en déplorant les critiques souvent à courte vue et d'inspiration superficielle qu'on adresse aux nombreux artisans de l'école québécoise que j'ai appris à connaître et à apprécier en les côtoyant de près.

Complice du renouveau pédagogique

En 1995-1996, au sein du comité des parents de notre région, j'ai contribué à l'élaboration d'un mémoire rédigé pour être présenté aux *États généraux sur l'éducation*. J'ai par la suite suivi avec intérêt et attention la trajectoire de cette démarche nationale qui a donné lieu à des orientations majoritairement consensuelles : la mise en œuvre progressive, à partir de l'année 2000, d'une réforme scolaire audacieuse et d'un renouveau pédagogique ambitieux.

Venant du monde des affaires, j'avais assimilé spontanément cette notion de compétence qui provoquait tant de vagues entre les théoriciens, mais qui est déjà familière au marché du travail. Dans ce milieu pragmatique, il est évident que la capacité d'aller chercher une information ciblée, précise et à jour dans des savoirs en constante mutation, l'emporte sur les connaissances encyclopédiques dans des domaines variés; que l'aptitude à la coopération et au travail d'équipe prime sur une excellence purement individualiste; et que la créativité, le sens de l'initiative et la responsabilité se révèlent plus importants en pratique que la capacité de fournir les " bonnes réponses " dans un encadrement rigide, discipliné et autoritaire. Les valeurs et les principes d'apprentissage à la base de la réforme et du renouveau me paraissaient donc rejoindre la nouvelle façon d'apprendre, pour les élèves, et correspondre à la réalité sociale à laquelle ils auraient à se confronter à l'âge adulte.

Là où le renouveau était correctement appliqué, j'observais comment la classe avait tendance à devenir un groupe stable et un lieu d'appartenance; et à quel point, aussi, la collaboration cohésive des intervenants était mobilisée. On assistait à l'ouverture des portes de la classe sur une interaction stimulante, riche, dynamique et propice à l'action entre tous les partenaires de l'intervention éducative.

Mais en même temps, je constatais que la vision des parents à cet égard demeurait plutôt floue, même parfois fautive, quand elle s'alimentait exclusivement aux échos négatifs et contradictoires répercutés par les médias.

Membre actif du Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec

Dans ce contexte, il y a trois ans, j'ai découvert sur Internet le projet de fondation du Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec (RAEQ), un regroupement de personnes indépendantes de toute affiliation institutionnelle ou associative, qui entendaient se mobiliser librement pour l'avancement de l'éducation, l'innovation pédagogique et le resserrement des liens entre l'université et le milieu scolaire, tout en faisant preuve d'esprit critique. On voulait promouvoir la réussite de la réforme des programmes d'études et du renouveau des démarches d'apprentissage. Le projet mettait l'accent sur la circulation d'informations et le partage d'expériences réussies en classe.

Je me suis donc rendu à la réunion de fondation qui se tenait à l'Université de Montréal, et comme j'étais le seul parent présent, on m'a convaincu de faire partie du comité d'organisation dont Louise Lafortune, alors professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières,

prenait la présidence. Ce comité regroupait des représentants des diverses catégories d'intervenants et devait planifier les congrès, colloques et ateliers dont l'objectif était nettement la réussite de la réforme et du renouveau. L'action du mouvement se concrétise maintenant entre autres par l'échange d'informations pertinentes et de représentations diverses, par le réseautage des personnels en cause ou par le dialogue entre l'université et l'école. Voilà où j'en suis en 2009, tout en maintenant mon action bénévole à l'école, où l'on semble m'avoir désigné " collaborateur à vie "!

Un souhait pour l'avenir

J'aimerais, en terminant, formuler les vœux suivants :

- Que les parents d'élèves soient de plus en plus nombreux à recourir aux meilleures sources d'information relativement au système d'éducation, notamment auprès des enseignants qui jouissent d'un bon capital de confiance de leur part.
- Qu'ils aient le souci d'aller au fond des choses et d'approfondir les questions qui touchent de près à la formation de leurs enfants et à la préparation adéquate de leur avenir.
- Et, bien sûr, qu'ils n'hésitent pas à participer à la vie de l'école, dans la mesure de leurs possibilités. »

Voilà un témoignage simple et vibrant, livré sans prétention par un homme qui s'est impliqué avec persévérance dans le réseau éducatif du Québec. Il est parvenu à décoder le jargon du domaine, pour en découvrir les valeurs sous-jacentes et devenir un coopérant à la fois assidu, lucide et inconditionnel de cette mission vitale que représente pour notre communauté nationale l'éducation des jeunes.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

École, milieu d'apprentissage et de vie. Entretien avec Alexandre Saulnier-Marceau, élève de 3^e secondaire

Grand jeune homme sûr de lui, aux propos articulés et aux idées claires, voilà un portrait rapide de cet élève de troisième secondaire que j'ai rencontré et qui a accepté d'exprimer ses opinions et de partager avec les lecteurs de *Vie pédagogique* sa vision de l'école, de la réforme scolaire et des acteurs qu'il a rencontrés au primaire et au secondaire.

Après dix ans d'implantation de la réforme scolaire, l'occasion était toute appropriée pour dresser un bilan avec des acteurs du milieu. En juin dernier, Alexandre Saulnier-Marceau, élève au collège Saint-Charles-Garnier, à Québec, a accepté l'invitation de la revue *Vie pédagogique* et s'est prêté au jeu d'une entrevue au cours de laquelle il expose ses perceptions et partage ses opinions. Depuis sa maternelle, il a connu différents milieux, des écoles conventionnelles et alternatives, le secteur public et le secteur privé. Avec candeur, il dégage les gains de sa formation scolaire, s'interroge à partir de ses expériences, émet des commentaires et fait un bilan positif de son passage dans les différentes classes du primaire et du secondaire. C'est donc un regard avisé qu'il porte sur ses dix années à l'école en contexte de renouveau.

D'entrée de jeu, Alexandre affirme que l'école l'a bien outillé et le prépare bien à demain en lui permettant d'acquérir des méthodes de travail efficaces et variées. À titre d'exemple, il attribue au programme d'univers social – cours dans lequel, cette année, il a traité des thèmes comme la démocratie et la politique – le fait d'avoir acquis de bonnes méthodes de travail, de recherche et d'analyse. Il ajoute que ce fut l'occasion de prendre conscience de la fonction et de la place du vote dans une société démocratique. En français, en anglais ou en espagnol, indique-t-il, il a exercé son jugement et pris conscience de valeurs par l'étude de personnages, l'examen d'intrigues ou le traitement de thèmes. « Depuis le secondaire, je prends de plus en plus conscience que j'apprends », ajoute-t-il.

La vie parascolaire est riche et importante, parce qu'elle permet de développer des habiletés en prenant des engagements. Pour sa part, Alexandre a choisi de s'impliquer au sein de l'association générale des élèves de son école. Cela lui a fourni l'occasion de prendre des décisions et de faire des expériences signifiantes. Selon lui, ces activités complémentaires appartiennent à la dimension sociale de l'école; elles donnent l'occasion de prendre des engagements sociaux, d'apprendre à devenir un citoyen. Au primaire, c'était moins développé; c'était différent.

Qu'est-ce qu'apprendre?

Pour Alexandre, apprendre signifie faire la découverte de nouvelles choses, explorer des champs d'intérêt, développer des aptitudes et des compétences, et bien sûr, acquérir des connaissances nécessaires à son développement. Particulièrement en mathématique de 2^e secondaire, il a pris conscience qu'il développait des compétences, ce qu'il savait déjà. Dans ce cours, explique-t-il, les connaissances n'étant pas trop nouvelles pour lui, il a pu développer ses compétences en coopération et son originalité.

Quel serait le portrait d'un enseignant modèle?

Pour Alexandre, un bon enseignant est d'abord celui qui possède bien le contenu de sa discipline et qui réussit à intéresser ses élèves. Il est passionné et le manifeste. Il aime enseigner et est content d'être en classe avec ses élèves. Il est ravi qu'ils lui posent des questions, qu'ils apprennent et réussissent. Il trouve des façons pour les aider à comprendre la matière et les soutenir dans les travaux et les tâches qu'il leur demande de faire. Ses critères d'évaluation sont clairs et précis; il sait les expliquer aux élèves. Il réussit à faire développer leurs compétences sans perdre de vue la place qu'occupent les connaissances, du programme ou autres, dans leur développement. Il exige des élèves d'être attentifs durant ses cours, de faire leurs devoirs et de faire des efforts; il maintient la discipline dans sa classe, tout en restant calme et détendu. Il s'intéresse aux élèves en dehors des cours et est capable de discuter avec eux. C'est aussi une personne qui a le souci de se former pour être à jour et pour mieux enseigner; il ne se montre pas parfait, le reconnaît et manifeste le souci de s'améliorer. Il est ouvert aux commentaires et aux suggestions pour améliorer ses relations avec les élèves.

Qui plus est, un bon enseignant est celui qui ne se considère pas supérieur aux élèves et qui sait établir des relations signifiantes. Il est dynamique et empathique. Il n'est surtout pas paresseux et corrige dans un délai raisonnable les travaux qu'on lui a remis. Il est suffisamment sévère pour faire travailler les élèves sans les décourager. Ses exigences sont pertinentes, réalistes et adaptées aux situations. Il propose des activités complémentaires, pour favoriser l'enrichissement de son cours.

Quel serait le portrait d'un élève modèle?

Il est d'abord respectueux. Il peut faire des remarques, des commentaires et des critiques avec civilité. Il ne dérange pas le groupe durant les cours; il n'a pas besoin de crier pour attirer l'attention et se faire remarquer. Il manifeste un intérêt pour l'école et sait exprimer ses idées personnelles. S'il a de la difficulté dans une discipline, il fait des efforts et demande de l'aide. Il travaille assez pour réussir, sans se priver d'activités parascolaires, car s'il a des attentes trop élevées, il risque d'être déçu de lui-même et d'abandonner. Il ne doit pas être trop sérieux. Il peut aussi se détendre et avoir du plaisir à l'école. Sur le plan social, il doit apprendre à coopérer, avoir un esprit ouvert, exercer son leadership et participer à la vie socioculturelle de l'école.

Que penser de l'organisation scolaire au Québec?

Alexandre a connu différents types d'école, privée et publique, alternative et standard. Au primaire, il se souvient d'avoir bâti des relations sociales importantes et d'avoir développé des capacités qu'il utilise aujourd'hui sous diverses formes et dans différents contextes. Il a appris ce qu'était un projet ou une activité complexe; il a fait des travaux scolaires variés et réalisé des projets. L'école était une école de quartier, proche du milieu familial. Selon lui, le primaire prépare bien au secondaire.

L'école secondaire, c'est très différent. Il y a d'abord beaucoup plus d'élèves qu'au primaire. Les exigences sont différentes; il admet être plus conscient de ce qu'il fait et apprend. Également, il constate qu'au secondaire, il y a moins d'encadrement et moins de règles; il a une plus grande liberté. Pour certains élèves, cela est positif; pour d'autres, qui ne sont pas prêts à exercer cette liberté d'agir, cela peut avoir des conséquences négatives.

À quelques reprises, il a été dans des groupes enrichis. Toutefois, selon lui, un bon maître n'a pas besoin de groupes enrichis pour transmettre des connaissances aux élèves ou leur proposer des défis à leur mesure. Un bon enseignant tient compte des élèves qui sont meilleurs et leur donne des tâches plus complexes ou complémentaires. Toutefois, il reconnaît que, dans un groupe enrichi, il a eu l'impression de mieux utiliser son temps et considère que cette formule accroît la motivation des élèves.

Pour Alexandre, les différents programmes scolaires sont généralement bien faits et pertinents. D'autre part, certains cours qui sont obligatoires pourraient être optionnels. Le personnel scolaire est le plus souvent compétent; quelques-uns devraient toutefois améliorer certains aspects de leur enseignement. Il reconnaît que les apprentissages qu'il fait à l'école l'incitent à être ouvert sur les autres, le monde et les différences. Les travaux scolaires, les cours ainsi que l'école dans son ensemble sont des moyens pour apprendre à réfléchir; il se demande si cela est associé aux contenus de la discipline scolaire ou aux aptitudes de l'enseignant. Il apprécie la convivialité entre les enseignants et les élèves; il constate que les rapports interpersonnels entre maîtres et élèves s'établissent dans un respect mutuel. Il est d'avis que certains enseignants réussissent à faire réfléchir leurs élèves, quelle que soit la matière qu'ils enseignent.

Selon ce jeune élève, il faudrait accorder plus de place aux connaissances propres à chaque discipline. Il précise qu'il aime mémoriser des informations. Apprendre par cœur l'intéresse et le motive; mais il comprend que cela n'est pas nécessairement le cas de tous les élèves.

Quelle est la mission d'une école?

L'école est un lieu pour apprendre à partir des programmes scolaires, mais c'est aussi un lieu pour se faire des amis et socialiser. C'est aussi un endroit pour développer sa personnalité, faire des activités culturelles et physiques, apprendre à devenir soi-même et préparer son avenir.

L'école est un lieu d'études; c'est une mini société. On y retrouve des individus, des groupes, des structures et des services. On y apprend à exercer ses droits et ses devoirs, à assumer des obligations et des responsabilités. L'école est un véritable milieu de vie.

L'école primaire transmet des connaissances et des habiletés de base qui seront utiles tout au long de la vie. L'école secondaire permet aux élèves de développer des compétences et d'acquérir des connaissances; elle les prépare au cégep et les oriente vers un choix de carrière.

Selon Alexandre, l'école est autre chose qu'un lieu où l'on va pour accumuler des connaissances. Elle prépare à la vie. On y apprend à travailler en équipe avec des gens qui ont des idées différentes et avec qui on ne partage pas les mêmes affinités ou les mêmes domaines d'intérêt. En étant obligé de travailler en équipe avec des gens différents de soi, on se prépare à la vraie vie. L'école est un lieu d'apprentissage et de vie.

Qu'est-ce qu'une compétence?

Actuellement, on amène l'élève à être conscient de ses compétences et de ses connaissances, de ce qu'il sait et de ce qu'il fait. Alexandre constate que des enseignants réussissent bien à l'aider à nommer ce qu'il fait et ce qu'il sait. « Je ne suis pas toujours conscient de ce que je fais; je fais beaucoup de choses de façon inconsciente ou spontanée », ajoute-t-il. Quant au transfert de connaissances, il reconnaît qu'il est plus conscient de le faire dans le domaine du français, car il doit également lire et écrire dans les autres disciplines scolaires. Il admet que le transfert peut aussi s'effectuer à partir des autres matières, comme la mathématique et l'univers social, mais la prise de conscience est moins évidente.

Selon lui, certains enseignants ne maîtrisent pas suffisamment le concept de compétence, même pour celles qui sont propres à leur programme disciplinaire. « Avant la réforme, affirme-t-il, il y en avait des compétences; les gens étaient compétents ou développaient des compétences même si on ne mettait pas l'accent, à l'école, sur leur développement de façon explicite. Certains enseignants ont de la difficulté à préciser la place qu'occupent les connaissances dans le développement des compétences. On ne peut pas développer des compétences sans acquérir des connaissances. »

Pour lui, il y a certaines incohérences dans les programmes actuels. À titre d'exemple, il mentionne la 3^e compétence en éducation physique; il se demande comment un enseignant peut arriver à évaluer « l'adoption d'un mode de vie sain et actif » sans tenir compte de ce que vit l'élève, de s'y intéresser et de lui demander de rendre compte de ses habitudes, de ses choix alimentaires ou de ses activités sportives et de loisir.

Il souhaiterait que les enseignants exploitent plus les connaissances des élèves dans leurs cours. En mathématique de 2^e secondaire, l'enseignante savait recourir aux connaissances acquises des élèves pour réaliser des tâches en classe. C'était stimulant et intéressant. C'est une façon de faire qui lui plaît.

Quelle place doit-on accorder à l'évaluation des apprentissages?

On ne peut parler de l'école, des compétences et des apprentissages sans faire mention de l'évaluation. Alexandre se souvient qu'au primaire, il utilisait des portfolios dans lesquels il entreposait ses travaux scolaires. À un moment donné, on sélectionnait les documents qui représentaient le mieux sa progression ou ce qu'il avait appris.

Au secondaire, ce qui le fâche, c'est le bulletin. « Le fonctionnement actuel est décourageant, précise-t-il. Comment peut-on apprécier la qualité des résultats, quand on observe le calcul complexe, presque illogique, des notes consignées au bulletin? » Il constate qu'on impose aux enseignants des opérations compliquées par lesquelles les notes des travaux et des examens sont transformées en cotes, parfois assorties d'un signe + ou -, puis transformées en chiffres sur le bulletin. Ces opérations ont des effets surprenants, dont celui d'augmenter ou de diminuer la note originelle. À titre d'exemple, il cite le cas suivant : à un examen, un élève obtient une note de 82 %, ce qui correspond à la cote B; celle-ci devient sur le bulletin un chiffre variant entre 76 % et 80 %. Il dénonce le fait que plusieurs enseignants ont de la difficulté à gérer ce système complexe de conversion. « Que mesurent tous ces chiffres, notes et cotes? », se demande-t-il. Cet exercice

devrait rendre compte du développement de compétences. Comment s'exerce le jugement? Il avoue candidement que c'est intéressant d'avoir des vraies notes; cela permet de se situer en se comparant aux autres et devrait faciliter le classement des élèves. Au primaire, c'était simple; il n'y avait que des cotes, des lettres ou des chiffres; cela était suffisant.

Pour conclure, on peut dire que l'école est un milieu de vie où on apprend qui l'on est, pour devenir ce que l'on sera plus tard.

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

Le Vitrail : une école secondaire alternative pour apprendre autrement

Le Vitrail est la seule école secondaire alternative de la Commission scolaire de Montréal. Le présent article donne un bref aperçu de son histoire et de son fonctionnement et rapporte des témoignages que nous avons recueillis auprès de la direction, d'enseignants et d'élèves, en mai 2009¹.

Selon le site Internet du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ), on peut considérer l'école Freinet – ouverte par Colette Noël à Beloeil en 1955 – comme la première école alternative au Québec. Toutefois, c'est au cours des années 1970 que le mouvement des écoles alternatives prit son envol avec l'ouverture de six écoles, dont l'école Jonathan, considérée comme la première école « à porter le qualificatif d'alternative », fondée par Denise Gaudet et Charles E. Caouette en 1974. Depuis ce temps, une trentaine d'écoles alternatives ont été ouvertes dans plusieurs régions du Québec².

Bref historique

Grâce à la détermination de Charles E. Caouette, professeur au Département de psychologie de l'Université de Montréal, c'est en 2001, 24 ans après la fondation de l'école Jonathan, que Le Vitrail a vu le jour à la CSDM. D'abord située dans le quartier Villeray, l'école a déménagé en 2003 sur la rue Hochelaga, dans l'est de Montréal³.

Dès le début, Le Vitrail a accueilli des élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire. La première année, l'école n'a fait que très peu de publicité, comme le rappelle la directrice de l'école, Annie Lamarre : « Entre le moment où l'école a été annoncée et celui où on l'a ouverte, il y a eu un très court laps de temps. On y accueillait principalement des élèves référés par leur établissement et très peu d'entre eux connaissaient les principes à la base de l'école alternative. Le message reçu par les directions avait été compris comme suit : « Le Vitrail ouvrait ses portes pour des élèves qui pouvaient décrocher, qui l'avaient déjà fait ou qui étaient en grande difficulté. » Pour cette raison, la première année a été très difficile, selon Isabelle Nadeau. Maintenant, l'école accueille environ 150 élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire provenant de plusieurs arrondissements de Montréal, mais la majorité habite le quartier Hochelaga-Maisonneuve et les quartiers environnants. Plusieurs la choisissent à cause de son approche pédagogique, tandis que d'autres y viennent car c'est une école où il y a peu d'élèves ou encore parce qu'elle est située près de leur domicile. Certains élèves ont déjà fréquenté une école alternative au primaire, mais c'est loin d'être le cas pour tous.

Le programme de formation et l'évaluation des apprentissages

Le programme de formation est le même que celui des écoles secondaires ordinaires et les élèves doivent répondre aux mêmes exigences ministérielles. Toutefois, comme le précise Annie Lamarre : « Il est clair que l'on doit respecter le régime pédagogique en termes de formation. C'est dans l'approche pédagogique que se trouve la différence. »

Quant à l'évaluation, elle fait partie du processus d'apprentissage et est sous la responsabilité conjointe des enseignants et des élèves, qui s'autoévaluent en utilisant des instruments d'évaluation proposés par les enseignants; cette évaluation est discutée avec son enseignant tuteur ou l'enseignant disciplinaire. Il existe toutefois une différence majeure, par rapport aux écoles ordinaires, en ce qui concerne les examens rédigés par les enseignants : les élèves les passent quand ils se sentent prêts. Cette façon de procéder permet à l'élève de prendre le temps nécessaire pour développer ses compétences, et aux enseignants de l'aider à faire les mises à niveau appropriées afin de répondre aux attentes de fin de cycle. Quant aux examens ministériels ou à ceux de la commission scolaire qui sont prévus en 4^e et en 5^e secondaire, ils doivent être passés par les élèves aux dates prévues.

L'approche pédagogique

L'approche pédagogique de l'école Le Vitrail repose sur le modèle de l'autoformation assistée, « qui vise essentiellement à responsabiliser l'élève face à son cheminement scolaire ». Cette approche pédagogique, bien connue des spécialistes en éducation des adultes depuis la fin des années 1960, a été adaptée pour les élèves des écoles alternatives primaires et secondaires.

À l'école Le Vitrail, avec l'aide de son enseignant-tuteur, l'élève « fait des choix de domaines d'études ou d'activités et il apprend à organiser son horaire quotidien ou hebdomadaire pour atteindre les objectifs personnels qu'il s'est fixés ». Chaque semaine, il rencontre son enseignant-tuteur pour discuter avec lui de ses apprentissages et de la réalisation des activités. L'élève est donc au cœur de son projet d'apprentissage, qui se réalise en fonction des trois valeurs fondamentales du projet éducatif de l'école, soit le respect, la responsabilité et la coopération ou l'entraide. Toutefois, cette façon de procéder n'est pas innée et, comme le précise Ève, une élève de 3^e secondaire⁴, l'élève doit apprendre « à devenir autonome et à être responsable; il doit aussi apprendre à apprendre ». Selon elle, « à la fin de la 1^{re} secondaire, les élèves comprennent les principes de l'autoformation, mais le problème, c'est de les mettre en pratique ». Toutefois, ajoute Channa, une élève de 4^e secondaire, « pour certains, c'est plus long à comprendre et à mettre en pratique et plusieurs prennent du retard car ils ont de la difficulté à gérer leur temps ». Ces propos vont dans le même sens que ceux d'Isabelle Nadeau, qui a constaté que « certains élèves réussissent bien dans des matières, mais n'adhèrent pas nécessairement aux valeurs, ne s'impliquent pas régulièrement et ont de la difficulté avec d'autres dimensions de leur formation, telles que la prise en charge et l'autonomie ».

Le modèle d'autoformation assistée adopté par l'école Le Vitrail est basé sur la pédagogie par projets. Il amène les élèves à développer les compétences prescrites par le programme de formation en choisissant parmi une série de projets ou d'activités d'apprentissage disciplinaires ou multidisciplinaires variés, que leur proposent les enseignants. Ces projets, généralement au nombre de huit, sont réunis dans un document (le cursus) qui est remis aux élèves au début de l'année scolaire. Voici un exemple apporté par Mylène Fortin, enseignante d'arts plastiques : « Je propose aux élèves de réaliser huit projets, répartis entre les connaissances et les compétences. Je leur

demande de produire au moins trois images médiatiques et cinq images personnelles. Ce sont des demandes très larges. Ils doivent assister à trois ateliers techniques, par exemple, la technique du plâtre. Mais ce sont les élèves qui choisissent le projet qu'ils veulent réaliser en utilisant cette technique. » Le cursus peut être adapté par l'élève de différentes manières. Par exemple, il peut aller plus loin que ce qui est proposé dans un projet, le modifier en fonction des moyens qu'il veut utiliser ou, tout simplement, lui substituer un autre projet.

Une fois le projet choisi, l'élève le réalise à son rythme et y travaille de façon autonome ou avec un ou plusieurs autres élèves. Comme le précise Ève, « il faut beaucoup de motivation pour que cela fonctionne bien, mais le soutien des enseignants aide à nous motiver ».

En cours de route, des ateliers thématiques sont proposés aux élèves pour qu'ils acquièrent certaines connaissances ou stratégies nécessaires à la réalisation des projets. Par exemple, sur la recommandation de son tuteur ou de son enseignant disciplinaire, ou encore de son propre chef, un élève pourra décider d'aller suivre un atelier thématique s'il se rend compte qu'il en a besoin. D'autre part, si des mises à niveau sont nécessaires dans l'une ou l'autre des matières, l'élève peut rencontrer individuellement l'enseignant de cette discipline ou recourir aux services de l'orthopédagogue. Marie-Josée Sandke explique : « L'élève choisit un sujet, mais il doit toujours suivre une procédure pour faire son projet. Il trouve ses informations en consultant diverses sources. C'est l'élève qui décide. Je ne suis pas devant la classe pour lui dire quoi faire. Toutefois, dans une perspective de différenciation, si, en corrigeant un travail, je constate que l'élève a de la difficulté à comprendre une notion, je peux la lui expliquer individuellement ou lui proposer des exercices de remédiation. » De plus, comme le remarque Isabelle Nadeau, ils peuvent s'entraider, puisqu'ils travaillent dans des locaux où se réunissent des élèves de différents cycles.

Le rôle des enseignants

Onze enseignants, dont deux orthopédagogues, accompagnent les élèves dans leur cheminement. Leur tâche respecte la convention collective en vigueur en termes d'heures d'enseignement et de présence auprès des élèves, mais leur rôle diffère par plusieurs aspects de celui des enseignants d'une école secondaire ordinaire, dans la mesure où à leur tâche d'enseignement s'ajoutent celles de tutorat et de titulariat.

■ Le tutorat

Chaque enseignant doit faire du tutorat auprès de treize élèves, en moyenne. « Le tutorat est l'un des piliers du modèle d'autoformation assistée », précise-t-on. L'enseignant « sert de personne-ressource à l'élève et l'accompagne dans son développement intégral tout au long de son cheminement au Vitrail. L'objectif premier du tutorat est le développement d'une relation franche et signifiante entre l'élève et au moins un adulte de l'école. » Une intervenante estime que « c'est un moment privilégié pour entrer en contact avec lui ». Dans sa tâche de tutorat, l'enseignant rencontre chaque élève vingt minutes par semaine, pour discuter avec lui de son cheminement sur les plans personnel et scolaire. Il l'aide à se fixer des objectifs à atteindre au cours de la semaine suivante ou des semaines subséquentes. Au cours des rencontres de tutorat, l'enseignant vérifie le cheminement de l'élève dans chacune des matières.

■ Le titulariat

L'enseignant est titulaire d'un groupe, généralement multiâge et multiniveaux, comptant de quinze à trente élèves, qu'il rencontre lors des neuf périodes de dix ou vingt minutes qui sont mises à l'horaire chaque semaine. Au cours de la période de titulariat, un élève peut vouloir discuter d'un fait d'actualité qui l'interpelle ou d'une situation qu'il a vécue à l'école ou à l'extérieur. Ainsi, le 28 mai, lors du passage de *Vie pédagogique* au moment d'une période de titulariat, un élève a pris la parole pour donner son opinion sur un article de journal qu'il avait lu et en discuter avec les autres élèves de son groupe. C'est aussi durant cette période que le titulaire donne la liste des ateliers thématiques qui sont offerts au cours de la journée. De plus, diverses informations sont communiquées par le titulaire ou par des élèves. Par exemple, au cours de la période à laquelle *Vie pédagogique* a assisté, Ève a distribué un questionnaire sur le fonctionnement du conseil d'élèves, pour le faire remplir par les élèves du groupe.

■ L'enseignement

Les enseignants donnent de dix à douze heures d'enseignement par semaine dans le contexte des ateliers thématiques qu'ils proposent aux élèves. De plus, ils sont tous impliqués dans le cours d'éthique et de culture religieuse, auquel une période d'une heure est consacrée tous les jeudis après-midi. Des enseignants ont une tâche complémentaire, par exemple une période par semaine consacrée au comité vert qui s'occupe de l'environnement à l'école, à la coordination des activités de préparation du spectacle annuel de fin d'année, ou au journal étudiant.

Puisqu'ils accompagnent des élèves de classes différentes et dans plus d'une matière, les enseignants doivent maîtriser de sept à treize programmes disciplinaires. Sans oublier que les élèves travaillent chacun à leur rythme à des projets différents et à des moments différents, ce qui rend plus difficile le suivi. D'où la complexité de la tâche et du rôle des enseignants.

■ Les activités professionnelles et la formation continue des enseignants

Ce n'est pas tout, ajoute la directrice : « Les enseignants ont aussi le souci de parfaire leur formation. Ils disposent de temps à l'intérieur de leur tâche pour les activités professionnelles, des activités qui devraient leur appartenir, mais une bonne partie de ce temps est consacré au travail de concertation en équipe. » C'est pourquoi tous les mercredis après-midi sont consacrés aux activités professionnelles, en alternance entre le travail en grand groupe et celui en sous-groupes.

En sous-groupes, les enseignants travaillent au développement des situations d'apprentissage et d'évaluation disciplinaires ou interdisciplinaires, ou à la mise à niveau de situations en cours de réalisation, s'ils se sont rendu compte que certains aspects sont problématiques.

Le travail en grand groupe concerne principalement quelques grandes priorités comme la mise à jour du projet éducatif ou les ententes concernant les normes et les modalités d'évaluation. Pour Philippe Savard, toutes ces rencontres sont essentielles : « Ce qui est extraordinaire, c'est que le travail vise le développement du milieu, le développement du modèle, la transformation de notre conception collective du modèle. Sur le plan de notre croissance personnelle, c'est de la formation continue, c'est du codéveloppement entre collègues. » L'avantage de procéder de cette façon, selon Mylène Fortin, est que « contrairement à ce qui peut avoir lieu dans une école de 90 à 100 enseignants, il est plus facile pour les 11 enseignants de l'école de s'impliquer directement dans la mise à jour du projet éducatif ». Comme ils peuvent se faire entendre et discuter des différents aspects de ce projet, chacun se sent personnellement concerné.

Les besoins auxquels l'école répond

Pour les élèves, selon Sara Pinsonneault, « l'école répond à un besoin de pouvoir et d'appartenance à la minisociété que représente l'école ». Elle ajoute : « Contrairement à une école traditionnelle où l'élève assiste à des cours magistraux et a l'habitude d'être passif et de parler le moins possible, Le Vitrail répond à un besoin d'expression, d'engagement et d'être dans l'action. L'école donne un pouvoir de décision à l'élève qui peut, par exemple, fonder un journal des élèves, ouvrir un café étudiant ou aller jouer à l'extérieur durant une dizaine de minutes tous les matins. Je ne dis pas que cela est impossible ailleurs, mais ici, l'élève occupe une plus grande place. » Pour Annie Lamarre, c'est sur le plan relationnel que l'école offre de grandes possibilités : « L'élève a plus de chance de s'attacher au milieu et à des adultes signifiants. Cela permet de rétablir un certain équilibre social. » Le modèle de formation « favorise une plus grande initiative et contribue à l'épanouissement de l'élève », selon Marie-Josée Sandke. Les trois grandes valeurs de l'école contribuent, selon une autre enseignante, « à former des citoyens engagés dans la société, qui font attention à autrui et à l'environnement ». Pour Mylène Fortin, ce que les jeunes viennent chercher à l'école, « c'est un autre type de formation ».

Conclusion

L'école secondaire alternative Le Vitrail a adopté un modèle d'autoformation assistée qui propose à des élèves intéressés par cette approche pédagogique des avenues originales pour apprendre autrement et développer leur autonomie et leur sens des responsabilités. Dans leur rôle de tuteur, les enseignants accompagnent les élèves tout au long de leur parcours scolaire. Les jeunes cheminent à leur rythme et se donnent une formation qui répond à leurs besoins et à leur personnalité, en réalisant des projets concrets qui tiennent compte des valeurs de l'école et qui les amènent à prendre conscience de l'importance de devenir des citoyens engagés socialement et respectueux de leur environnement.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. Mylène Fortin, enseignante d'arts plastiques, 1^{re} à 5^e secondaire; Annie Lamarre, directrice de l'école; Isabelle Nadeau, enseignante de français et de mathématique, premier cycle; Sara Pinsonneault, orthopédagogue, 2^e cycle; Marie-Josée Sandke, enseignante d'anglais, 1^{re} à 5^e secondaire; Philippe Savard, enseignant de science et de technologie, 1^{re} à 5^e secondaire. Tous les enseignants de l'école se partagent le cours d'éthique et de culture religieuse et sont soit titulaires ou cotitulaires d'un groupe.
2. Voir le site Internet du [Réseau des Écoles Publiques Alternatives du Québec](#) (RÉPAQ)
3. Voir le site Internet de l'[école Le Vitrail](#)
4. *Vie pédagogique* a rencontré des élèves le 28 mai 2009.

Idées, paroles et chansons engagées à l'école Honoré-Mercier

par Inês Lopes

Ce n'est pas tous les jours qu'une école offre à ses élèves l'occasion de réaliser un album avec des musiciens professionnels, puis d'en faire le lancement devant leurs proches et les médias. J'ai rencontré Julie Patenaude, enseignante de français ayant initié et coordonné ce projet, ainsi que les élèves qui ont pris part à la rédaction des textes, à la composition de la musique des chansons et à leur interprétation. Au total, on a composé dix chansons portant sur différents thèmes sociaux ou politiques. J'ai également rencontré deux des musiciens qui ont participé au projet. Voyons comment s'est progressivement sculpté ce projet. Une expérience, j'en suis sûre, que les jeunes ne sont pas prêts d'oublier.

Origine du projet

Au départ : une idée. Julie Patenaude, enseignante de français à l'école Honoré-Mercier (Commission scolaire de Montréal), propose à ses élèves de 4^e secondaire d'écrire des chansons aux textes engagés sur des thèmes de leur choix. Jusque-là, l'objectif consistait en la simple écriture de ces chansons. C'est à la lecture des textes de ses élèves que l'idée de prolonger le projet commence à se tailler une place. « En lisant leurs productions écrites, j'ai été impressionnée par la qualité de ces dernières. J'ai donc pensé qu'il vaudrait la peine de pousser le projet plus loin. J'aime moi-même beaucoup la musique et je savais qu'il y avait de bons chanteurs parmi mes élèves. C'est alors que je leur ai proposé d'interpréter leurs chansons », explique-t-elle. Julie entreprend ensuite certaines démarches pour trouver des musiciens qui accorderaient généreusement de leur temps pour soutenir les élèves dans ce projet. Les musiciens Jorge Ross, Amar Fall, Buntin Neil, Sadio Sissokho et Carlos Lopes acceptent d'y participer bénévolement, estimant qu'il s'agit là d'une expérience très stimulante pour les jeunes. Du côté des élèves, environ 25 p. cent d'entre eux, parmi les quatre groupes de français de Julie, ont décidé de s'impliquer, soit à titre d'auteur ou comme chanteur. Trois élèves d'une classe d'accueil, des élèves de groupes dits « plus turbulents », et quelques élèves de 2^e et de 5^e ont aussi décidé d'y participer. À l'enseignante et aux jeunes se sont joints par ailleurs Rémy Boucher, enseignant d'anglais, qui a participé à l'écriture et à la composition de la chanson *M'en aller*, ainsi qu'Amélie Bernard, enseignante d'arts plastiques. Cette dernière a invité ses élèves de 3^e à participer à un concours de dessin pour illustrer la pochette de l'album.

Ce projet est sans contredit un bel exemple de collaboration, à l'intérieur d'une école, dans la poursuite d'un but commun.

Une étape à la fois

Afficher l'image.

Dans ce projet qui a graduellement pris de l'ampleur, il fallait donc y aller étape par étape. Au tout début, les jeunes intéressés rédigeaient leurs chansons sur un thème de leur choix. Ensuite commençait le travail des interprètes qui souhaitaient prendre part au projet. Les élèves déterminaient qui allait *rapper* ou chanter, pour chacune des chansons. Les musiciens, en fonction des paroles des jeunes et de leur style musical propre, composaient ensuite les musiques. Différents styles musicaux étaient représentés : musique africaine, merengue, hip hop, *konpa*, ballade... Puis, on procédait à l'enregistrement. Pour certains, cela se faisait à l'aide d'un ordinateur portable que l'un des musiciens avait apporté à l'école; pour d'autres, l'enregistrement se déroulait dans un studio de musique. Grâce à l'effort concerté de tous, dix chansons ont été composées. Le projet avait déjà pris des allures et une ampleur inattendues! Mais voilà que s'est ajoutée l'idée de faire le lancement de l'album, au moment duquel les élèves interpréteraient en direct leurs œuvres musicales. L'événement médiatique fut donc prévu en matinée, lors d'une des dernières journées de classe de l'année. Étaient invités des journalistes, une ministre, une députée, deux commissaires, un policier communautaire et le directeur du regroupement. En soirée, la représentation serait reprise devant les parents et amis des élèves.

Mais sur quels sujets avaient-ils envie de chanter?

Les thèmes engagés

La consigne était claire : il fallait rédiger des textes qui exprimaient un engagement pour une cause. Voici donc, tour à tour, certains thèmes que les jeunes ont retenus.

Violence conjugale

Deux équipes abordent la violence conjugale dans les chansons *L'amour brisé* et *La douleur*. Sarah Parent-Isabelle et Valérie Gouron, les deux auteures de la chanson *L'amour brisé*, expliquent qu'elles ont voulu sensibiliser les gens à ce sujet : « Il y a beaucoup de violence

conjugale, mais on ne la voit pas. Les personnes ne veulent pas le dire, alors elles la supportent, parce qu'elles continuent d'aimer malgré tout. On voulait donc inciter les gens à s'en sortir, ou alors inviter leur entourage à les aider. »

Portant sur le même thème, *La douleur* a été écrite par Lydia Ait Salem, puis interprétée par Alix-Olivier Rigaud et Kamba-Mukulu Katchelewa. Voici un extrait de cette chanson :

« Ouais, les statistiques me font mal,
Une femme sur 10 est victime de violence conjugale.
Seulement 10 % des plaintes aboutissent, est-ce normal?
Qu'un homme batte sa femme, moi je trouve ça immoral. »

Conflit israélo-palestinien

Deux chansons portent sur le conflit israélo-palestinien : *Repose en paix* et *L'enfant du bled*. Voici un extrait de la chanson *Repose en paix*, d'Alexandra Mallette :

« Tout ce qu'ils veulent c'est un petit territoire,
qui ne vaut pas tout ce tort.
Après des centaines de morts,
peut-être auront-ils des remords?
Mais pour le moment les bombes tombent
et des gens succombent.
Les familles prient pour rester en vie
et pour vivre sans souci,
pendant que nous, on se la joue.
[...]
Maintenant priez Allah ou Dieu
pour que tout aille mieux
pour que ces innocents
cessent de perdre du sang. »

Barack Obama et le racisme

[Afficher l'image.](#)

Au tour de Barack Obama de devenir le sujet d'une chanson, écrite par Nadine Al-Yafie et Tehmeena Susan Rajput, puis interprétée par Dania Proulx et Cynthia Létourneau-Bélanger. « On avait envie d'exprimer que le fait d'élire un président Noir aux États-Unis changera peut-être les choses, dans l'avenir, par rapport au racisme qui existe encore », explique Cynthia. Voici le dernier couplet de la chanson :

« Rosa Parks s'est assise pour que Martin puisse marcher
Martin a marché pour qu'Obama puisse régner
Obama règne pour que nos enfants puissent voler
L'heure est venue pour un changement, Obama est notre destinée. »

Idées suicidaires et déprime

Laurence Mercier-Giguère et Josiane Fournier-Poirier ont coécrit la chanson *M'en aller*. Lorsque je demande à ces deux auteures sur quel sujet portait leur chanson, on me répond de concert : « C'est sur les idées suicidaires... et sur la déprime aussi. » Cette ballade, sur fond de guitare et de djembé, raconte au « je » les réflexions et les sentiments d'un jeune qui songe au suicide. Laurence explique qu'elles ont choisi ce sujet parce que « au secondaire, plusieurs jeunes vivent des choses difficiles. Le suicide, c'est parfois tabou, on voulait amener ce sujet, on en parle trop peu dans les écoles ». Voici quelques extraits de *M'en aller* :

« J'aimerais tant revenir en arrière
J'en peux plus, j'me meurs et je désespère
Mais avant qu'un jour tout aille mieux pour moi
J'aime mieux en finir cette fois
Cette fois c'est terminé, tout va changer
[...]
Laissez-moi m'en aller.
[...]
Si j'osais pourtant
Je changerais mes plans
Je regarderais devant
Tant de choses à découvrir
Et tant d'autres à venir. »

Autres thèmes

Les autres chansons portent sur des sujets variés. *La peur de te le dire* raconte l'appréhension d'exprimer ses émotions à une jeune fille, craignant sa réaction. Une chanson intitulée *La rage* porte quant à elle sur les tueries dans les écoles, liées à la frustration que peuvent ressentir certains élèves qui se font intimider. Une autre équipe a écrit la chanson *Filles à vendre*, qui traite de la prostitution en Thaïlande. Enfin, la chanson *Les vieux* aborde, de façon humoristique, les préjugés que certaines personnes entretiennent envers les personnes âgées.

Ce qui a été apprécié

Lorsque je leur demande « Qu'avez-vous le plus apprécié dans ce projet? », leurs réponses sont très diverses. « J'ai aimé rencontrer des artistes professionnels et travailler avec eux », affirme un jeune. « Moi, c'était l'étape de l'écriture que j'ai préférée », enchaîne une autre. « J'ai aimé le travail d'enregistrement, parce que je n'avais jamais fait ça », indique Link Kabadyundi, dont la voix se démarque dans le refrain de la chanson *La peur de te le dire*. Puis Myriame Mubiala ajoute : « Ce que j'ai aimé aussi, c'est que le projet a commencé par quelque chose de petit, mais qui est devenu de plus en plus gros. »

Un musicien raconte

[Afficher l'image.](#)

Je rencontre Carlos l'un des musiciens impliqués au projet, qui a participé à la composition musicale, à l'enregistrement, à la réalisation et au mixage de quatre chansons sur l'album. Lorsque je le questionne sur ses motivations à participer au projet, il me répond : « Parce que je trouve que c'est un bon moyen de motiver les jeunes. Ils savent que leurs chansons vont être écoutées, alors ils font des efforts pour composer des textes de qualité et pour bien les interpréter. Ils ne le font pas juste pour avoir une note; ils ont un but. » Un autre aspect qu'il trouve intéressant est le fait que les jeunes écrivent des paroles engagées et positives. « Surtout qu'actuellement, la musique est à son point le plus bas. Souvent, les paroles ne veulent rien dire. Dans certaines chansons hip hop – pas tout le hip hop, mais pour un certain style – c'est surtout du *bling bling* [montrer qu'on a de l'argent] et souvent les paroles sont sexistes. Je trouve donc ça bien que les jeunes écrivent sur des sujets qui ont de l'importance. » Carlos termine en affirmant qu'il a vraiment été impressionné par le talent de ces jeunes.

Des retombées attendues... ou pas

Un tel projet entraîne assurément plusieurs retombées positives; certaines attendues, d'autres insoupçonnées. Au moment où je rencontre les élèves en entrevue, leur entourage n'a pas encore écouté leurs chansons. À l'école, on en a par contre déjà écouté quelques extraits et on en a même fait entendre à l'intercom. Le lancement se fera quatre jours plus tard. Les jeunes n'ont donc pas encore entendu de commentaires sur leurs chansons, ou très peu. Au regard de leurs productions, Julie, leur enseignante, dit ceci : « Je suis très fière d'eux. Ils ont écrit des textes de très bonne qualité. Lorsque j'ai écouté leurs chansons, composées en collaboration avec les musiciens, j'ai pleuré... quand j'étais toute seule bien sûr. » Les élèves rient de son commentaire, lancé en toute spontanéité. Puis elle poursuit : « Les amis à qui je les ai fait écouter ont aussi été étonnés. Ils s'attendaient à quelque chose de plutôt académique et à une qualité d'enregistrement moyenne, du type où on entend les gens tousser à l'arrière, mais au contraire, les chansons sont très bien réalisées. » Klaud ajoute : « Mon frère, qui est musicien, les a écoutées aussi et il dit que c'est très professionnel. » « J'espère! Ça a pris 9 heures juste pour enregistrer une chanson! », s'exclame un autre élève.

Outre le fait d'avoir produit un album de qualité, le projet aura donné lieu à divers apprentissages. L'enseignante instigatrice du projet explique : « Ils ont dû travailler très fort; et aussi faire preuve d'humilité, en reprenant souvent les enregistrements, par exemple. On leur disait " recommence ", " chante plus fort ". Ils devaient être capables d'accepter la critique. Puis ils ont parfois chanté des chansons qui n'étaient pas du tout leur style; ça les a ouverts sur d'autres styles musicaux. » Alix-Olivier Rigaud explique : « Comme moi, je fais surtout du hip hop, mais là j'ai chanté sur une *konpa*, un style de musique de mon pays. » Laurie-Anne Plante ajoute : « Je crois que le projet était aussi une occasion pour qu'on développe notre sens critique, pour qu'on dénonce quelque chose qui nous touche, pour qu'on sache argumenter sur des sujets tabous et pour faire réaliser certaines réalités aux gens. » Klaud Xhaferi, coauteur et interprète de *L'enfant du bled*, enchaîne : « Je pense que le projet voulait aussi nous donner confiance en nous et nous ouvrir sur le monde. » « Peut-être que ça changera la perception que certaines personnes ont de l'école Honoré-Mercier », affirme aussi Myriame. Leur enseignante ajoute : « À Honoré-Mercier, ils ont les mêmes compétences que dans les écoles privées; je le sais pour y avoir aussi déjà enseigné. Mais ici, ils manquent de confiance, ils se sous-estiment, alors ils n'osent pas mettre ces compétences en avant. C'est juste ça, la différence; ce qui me fâche des fois, car je connais leur potentiel. »

Vue d'ensemble à la suite du projet

[Afficher l'image.](#)

Une fois qu'on a écrit, composé, interprété, enregistré, puis écouté... après tout ça, comment perçoit-on le projet dans son ensemble? Myriame lance spontanément : « Moi, je donnerais un A+ à ce projet! » « C'était amusant et éducatif à la fois », déclare Klaud. « Peut-être que ça donnera envie à d'autres écoles de faire le même projet », ajoute un jeune. Ce à quoi Julie rétorque en riant : « Mais il faudra prévoir plus de gens! » Le projet a pris tant d'ampleur qu'elle-même en a été surprise. « Merci M^{me} Patenaude, on réalise que vous avez mis beaucoup de temps sur ce projet, et souvent en bénévolat », ajoute un jeune. « Oui, merci! », disent en chœur les élèves, qui applaudissent leur enseignante. La larme à l'oeil, Julie leur répond : « C'est sûr, vous en valez la peine! ». L'émotion est contagieuse. La voix tremblotante, je termine l'entrevue, les félicite et leur souhaite un bon lancement.

Conclusion

Le projet fit ainsi boule de neige : une idée, des textes engagés, des collaborations, un album, un lancement. Engagée elle-même auprès de ses élèves, Julie aura su leur transmettre le goût de l'engagement. C'est avec brio qu'ils ont pris le flambeau et une dizaine de chansons plus tard, ils le transmettent à leur tour...

M^{me} Inês Lopes est consultante en éducation (enjeux environnementaux et sociaux).

L'expérience du collégial : témoignage

par Rahabi Bénéaïche

*L'éducation nous apprend les règles de la vie.
L'expérience nous apprend les exceptions.¹*

Le présent article est un témoignage d'un enseignant du cégep. Je souhaite proposer des pistes de réflexion sur le cheminement menant au réseau collégial. Ma participation à *Vie pédagogique* se fait à titre personnel. Mes propos reflètent une partie de mon vécu en tant qu'enseignant de sociologie au Collège de Rosemont.

Mon but ici n'est pas de prendre part à ce débat houleux où défenseurs de la réforme et farouches détracteurs s'opposent.

Le fil d'Ariane de cet écrit prendra une forme un peu métaphorique, en traitant « de l'avant, de l'immédiat et de l'au-delà » de l'enseignement.

L'avant correspond au parcours qui m'a mené à l'enseignement. Comment mon parcours universitaire m'a-t-il conduit à cette profession?

L'immédiat, lui, se veut une explication des premiers contacts avec l'enseignement collégial. En d'autres termes, comment vit-on son intégration à cette nouvelle structure, qui se distingue à bien des égards du milieu universitaire.

Puis, *l'au-delà*, qui s'exprime sous la forme d'une réflexion sur les outils pour pallier les lacunes pédagogiques, mais aussi sur les stratégies pour contourner les problèmes qui peuvent surgir durant l'expérience éducative.

Mon engouement pour l'enseignement a pris naissance à l'université. Il est admis que l'engouement peut donner naissance à la vocation et c'est précisément ce qui m'est arrivé. Ma première expérience de ce qui peut s'apparenter à l'enseignement s'est déroulée dans le contexte d'un travail contractuel en tant qu'auxiliaire² d'enseignement, au cours de mes études de second cycle. Étant néophyte, je me devais d'appliquer une méthodologie transmise par le professeur pour lequel je travaillais. Ainsi, mes premiers contacts avec la pédagogie se sont faits par mimétisme. C'est cette expérience qui, chez des étudiants n'ayant pas de formation en pédagogie ou en didactique, peut déclencher ou annihiler une vocation d'enseignant. Lors de la rencontre avec le groupe d'étudiants, à défaut de cette précieuse formation en pédagogie, l'instinct se met en place, où l'on passe d'un mimétisme parfait à une compréhension des rouages de l'enseignement par une connaissance de sa matière.

Cet *avant* l'enseignement est une source d'expérience ô combien précieuse, puisque le fait d'avoir été auxiliaire d'enseignement a favorisé un contact avec le milieu éducatif. Sans cette expérience, l'engouement n'aurait pas pu donner naissance à la vocation. En d'autres termes, c'est la fonction d'auxiliaire qui m'a orienté dans la voie de l'enseignement collégial.

L'immédiat a pris la forme du saut du milieu universitaire au milieu collégial, à titre d'enseignant autonome. Cette autonomie est régie par des balises émanant de la Direction des études du collège (et *de facto*, du ministère de l'Éducation).

Les balises de connaissances à transmettre sont clairement établies par le plan cadre ministériel. Cependant, il faut nuancer les connaissances acquises et la méthode pour les transmettre. S'approprier des savoirs en faisant une réinterprétation personnelle n'est pas du même ordre que de les diffuser. Un univers sépare l'acquisition personnelle de savoirs et la transmission de ces derniers à une classe. Pour ce faire, j'ai paré à ma méconnaissance pédagogique en imitant, tout d'abord, les enseignants que j'avais eus en tant qu'étudiant à l'université, puis en m'appropriant les outils et les savoir-faire des professeurs qui m'avaient précédé. Ces outils sont accessibles dès l'arrivée dans le réseau collégial. Je parle de l'accès à des formations (E-STAT³, TIC⁴, etc.), mais aussi de l'accès à des cours de perfectionnement pédagogique (PERFORMA), en plus des réunions d'accueil qui permettent une immersion dans cette structure éducative. Les savoir-faire du corps professoral déjà en place sont une source d'information des plus importantes. Ils permettent de dresser un pont entre les connaissances acquises en tant qu'apprenant et la diffusion de compétences en tant que facilitateur d'apprentissage. L'équipe éducative déjà en place oriente le néoenseignant en lui donnant accès aux matériels pédagogiques disponibles. L'élaboration d'un cours semble, à priori, une montagne infranchissable. Cependant, c'est l'entraide de l'équipe éducative qui permet de surmonter les difficultés inhérentes à cette épreuve. Constituer un corpus, élaborer des modes d'évaluation et créer des grilles de correction ne sont pas choses aisées.

Rencontrer des enseignants qui ont déjà donné le cours est un préalable indispensable. Les plans de cours ainsi que les modes d'évaluation existants qu'ils m'ont transmis ont facilité l'élaboration de mon cours. Ces outils, s'ajoutant au plan cadre ministériel, m'ont donné les balises nécessaires pour accomplir ma tâche, en visant à m'approprier la matière de mon prédécesseur tout en répondant aux attentes de la direction des études.

Ainsi, c'est en regardant l'autre faire, puis en récupérant son matériel pédagogique que, par un savant mélange amalgamant les connaissances apprises et les savoir-faire observés, on peut transmettre des connaissances d'une façon personnelle.

La question était : Comment préparer un cours lorsque l'on est un jeune enseignant?

La réponse illustrée précédemment m'amène à affirmer qu'une partie des méthodes que j'applique aujourd'hui sont le fruit du bagage pédagogique légué par mes collègues. Bien évidemment, ce matériel a été effeuillé et transformé pour être réapproprié. Une transition s'effectue entre le monde universitaire, avec une expérience d'auxiliaire, et le monde collégial, avec celle d'enseignant. Il semble que l'on passe d'une posture mimétique encadrée par le professeur à une posture plus réflexive au cœur d'une autonomisation croissante valorisée dans le réseau collégial.

Enfin, *l'au-delà*, qui est la situation réelle. Le vécu quotidien où l'on se confronte à la réalité de l'enseignement; notamment aux lacunes, sur le plan pédagogique, qui peuvent surgir dans le processus d'acquisition de connaissances. Pour parfaire sa didactique, on peut faire appel à PERFORMA, une institution qui offre des formations.

Les activités PERFORMA prennent la forme d'ateliers ou de laboratoires où s'élaborent des approches pédagogiques et des outils didactiques dont vont profiter les élèves par la suite. C'est également un endroit où se nouent des solidarités nouvelles entre enseignantes et enseignants et où se manifeste une approche coopérative dans la pratique professionnelle⁵. Parfaire l'approche enseignante est la mission de PERFORMA. Ce type de formation amène l'enseignant à réévaluer sa manière d'enseigner.

La rencontre avec les étudiants est aussi un moment crucial dans la réalité d'un enseignant au collégial. Enseignants ou étudiants, nous vivons dans une société en perpétuelle mutation où les outils pédagogiques évoluent constamment. Notre époque est conditionnée par la circulation de l'information, et par le fait même, nos étudiants doivent absorber de nombreux éléments d'information.

L'étudiant veut acquérir de manière interactive ses compétences. L'utilisation d'outils qu'il doit maîtriser est une compétence en soi. L'ère du multimédia ouvre des pans entiers dans le domaine de l'enseignement, qui doivent être maîtrisés et utilisés par l'enseignant. Je prends souvent cette voie dans mes cours, notamment dans l'application de concepts sociologiques qui sont plus abstraits. L'explication des inégalités sociales peut, avec les outils multimédias, prendre une forme concrète et dynamique. Décortiquer un reportage sur les inégalités Nord-Sud, ou encore étudier des cas montrant les inégalités de revenu dans la ville de Montréal, en utilisant les données de Statistique Canada, sont des manières concrètes de maîtriser certains outils, en plus de donner des compétences applicables durant le cursus scolaire. De plus, la maîtrise d'outils pédagogiques devient un ajout important à la réussite de nos étudiants.

Ces nouvelles formes d'apprentissages sont des ponts utiles qui relient l'abstrait et le concret.

De plus, le contact m'a obligé à faire une introspection sur ma manière d'enseigner. Ma première remise en question est survenue lors d'un cours où j'enseignais les quatre formes de suicide de Durkheim. Un étudiant en situation d'échec m'a demandé si ces quatre formes de suicide allaient l'aider à trouver un emploi. Je laissai sa question en suspens et m'interrogeai sur la réponse à lui apporter la semaine suivante. Ce n'est pas la connaissance en soi de ces quatre formes qui est important, mais bien le cheminement intellectuel et méthodologique qu'a fait Durkheim pour créer une grille de lecture idéale typique des causes du suicide à la fin du 19^e siècle. Ainsi, expliquai-je en réponse à l'étudiant, la priorité est de comprendre le processus et non pas de simplement mémoriser les éléments du processus.

Au regard des nouvelles réalités de l'enseignement, n'est-on pas actuellement acteur d'un changement de paradigmes?

On assiste à une rupture entre l'ère du magistral et l'ère des TIC⁶, qui découle principalement de la réforme du programme de formation au secondaire. Il y a un changement dans le rapport au savoir. Ce dernier permet de redonner sens au cours magistral. Il faut, en effet, se rappeler que les étudiants de première année, au cégep, ne sont guère différents de ceux de la cinquième secondaire. Mais l'année charnière qui les sépare fait une différence dans la perception que l'on a d'eux. Le cégep agit comme une zone tampon entre l'étape de l'enseignement secondaire et la période universitaire. En deux ans, idéalement, nous devons transformer des adolescents immatures en citoyens conscients de ce qui les entoure, tout en leur donnant les outils dont ils ont besoin pour acquérir les compétences nécessaires à la réussite de leur carrière et de leur vie citoyenne.

Que se passe-t-il pour les étudiants qui entreprennent mal cette transition? L'entrée parfois brutale dans le monde adulte, où la plupart des jeunes doivent concilier leur vie scolaire avec un emploi, semble être une épreuve ardue.

Peut-on concevoir que certaines situations d'échec scolaire pourraient être dues à cette transition, qui se fait difficilement pour certains étudiants?

Ne doit-on pas créer un amarrage particulier entre le secondaire et le cégep pour ces jeunes en transit?

Il est important de débattre de l'école, que les conclusions soient consensuelles ou contradictoires. La question en amont à se poser est : « Quel est le rôle de l'école? »

Est-elle un lieu de transmission de connaissances et de compétences ou un lieu de cohabitation socioculturelle où le néo-citoyen apprend le vivre-ensemble? L'école ne peut plus être vue uniquement comme un lieu de transmission de connaissances. Cette institution, au cœur d'une société où existent les inégalités sociales, la pauvreté et la marginalité, doit devenir un outil intégrateur par, bien sûr, l'acquisition de savoir-faire.

Le rôle de l'enseignant devient fondamental. Je rappelle le leitmotiv que je partage avec une de mes collègues : « L'enseignant transmet ce qu'il est, et non pas ce qu'il sait. » La rigueur, la méthode, le dépassement de soi et la discipline personnelle sont autant de préceptes qui ne constituent pas des éléments de connaissances, mais bien des compétences à acquérir dans le but d'assimiler ces fameuses connaissances.

Ainsi, la mission de l'école est en pleine mutation. Pour conclure, je reprendrai l'expression de Denise Barbeau⁷, qui propose de développer le « savoir-être ». Ce savoir-être conditionne l'individu au vivre-ensemble.

M. Rahabi Bénéïche est enseignant au Collège de Rosemont.

Références bibliographiques

PERFORMA

1. Mina Guillois, *L'école du rire*, France Loisirs, 1975.
2. Il est question ici de contrat de correction, de monitorat et aussi d'encadrant dans les laboratoires.
3. E-STAT est un outil d'apprentissage en ligne conçu pour le milieu de l'enseignement. Il permet de générer des tableaux dynamiques et de personnaliser des graphiques et des cartes à l'aide des données du recensement de la population et des données socioéconomiques de [Statistique Canada](#), page consultée le 20 août 2009.
4. Technologie de l'information et de la communication
5. [Performa](#), page consultée le 7 août 2009.
6. Technologie de l'information et de la communication
7. Professeure d'enseignement post-secondaire, à l'Université de Montréal

Perspectives de regain à l'école Pierre-Laporte

Dans un élan de convergence remarquable, une directrice d'établissement, deux enseignantes et neuf élèves esquissent à grands traits les conditions d'une croissance soutenue de leur communauté éducative.

À l'apogée de son programme de formation en musique, l'école secondaire Pierre-Laporte (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys) a joui d'une réputation enviable. Avec le temps, les exigences d'admission à ce volet particulier se sont démocratisées et un rythme de croisière s'est stabilisé dans une forme moins élitiste, avec une ouverture à la réussite de tous les élèves. Un programme enrichi en langues, littérature et sciences fait aussi partie des atouts de cette école dynamique. Situé au cœur d'un Mont-Royal huppé, dans un écrin de verdure et de fleurs, cet établissement public recrute néanmoins une forte proportion de son effectif d'élèves dans le quartier limitrophe de Saint-Laurent.

Engagée depuis quelques années dans le défi de la mise en œuvre du nouveau pédagogique, cette école de près de 1 000 élèves, souvent issus de familles multiethniques d'une classe sociale assez favorisée, s'appête donc à boucler le cycle de la réforme avec l'intégration de la cinquième année du secondaire dans le mouvement.

Le 3 septembre 2009, au milieu de l'effervescence de la rentrée scolaire, une équipe de *Vie pédagogique* fut reçue successivement par la directrice, Nathalie Moreau, par deux enseignantes, Johanne Mathieu et Geneviève Gravel, et par neuf élèves de 4^e et de 5^e secondaire. Estelle Menassier, responsable de la revue, a présidé ces rencontres; Paul Francoeur, rédacteur, a pris les notes en vue du compte rendu; et Denis Garon, photographe, a saisi sur le vif le visage animé des interlocuteurs.

Une transition sans heurts

La nouvelle directrice, Nathalie Moreau, était entrée dans le réseau scolaire à titre d'orthopédagogue. Elle a enseigné pendant quinze ans au secondaire, en adaptation scolaire, en mathématiques et dans des classes d'accueil. Avant d'accéder à la direction de l'école Pierre-Laporte, à laquelle une maîtrise en administration l'avait préparée, elle a été directrice adjointe dans une école secondaire de Verdun et directrice d'une école primaire dans le même quartier. Sa formation et son expérience témoignent de son intérêt inné pour la démarche d'apprentissage de l'élève et la recherche de solutions aux difficultés qu'elle ou il rencontre dans son parcours. Ce cheminement professionnel met aussi en relief l'importance qu'elle accorde à la qualité de la relation entre le maître et l'élève en vue d'une réussite. L'encadrement administratif qu'elle travaille à mettre en place demeure essentiellement orienté vers cet objectif.

« Depuis ma nomination, au mois de mai dernier, j'ai porté cette école dans mon esprit et dans mon cœur, m'interrogeant à l'avance au sujet des besoins et des attentes de ce nouveau milieu, des actions prioritaires à entreprendre pour le succès de tous les jeunes et des défis particuliers à relever. J'acceptais d'emblée la nécessité d'une première année de mandat consacrée surtout à l'écoute des personnes, à l'observation de la vie quotidienne, à l'acclimatation, à l'échange et à la connaissance des collègues, des élèves et de leur famille ainsi que de l'environnement social.

Par ailleurs, dès mon arrivée, certaines priorités m'ont paru évidentes :

- assurer le nouveau pédagogique qui atteint cette année la cinquième secondaire, ce qui suppose un réaménagement de l'organisation pédagogique, des pratiques d'évaluation et des situations d'apprentissage;
- actualiser les normes et modalités d'apprentissage et d'évaluation mises au point par l'équipe en 2008-2009;
- poursuivre la politique de développement professionnel en cours : formation continue, mentorat, insertion professionnelle, accompagnement pédagogique.

De plus, au printemps prochain, la mise à jour du projet éducatif et du plan de réussite viendra à échéance dans le cadre du nouveau plan stratégique de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Je me sens en plein accord avec l'accent mis par le directeur général, à l'occasion de la rentrée des directions : *Réussir ensemble*, c'est-à-dire avec nos élèves et leurs familles et avec tous les collègues. Et aussi sur l'importance de développer notre communauté d'apprentissage professionnel.

D'entrée de jeu, en parcourant les dossiers qui m'attendaient, quelques questions incontournables m'ont sauté aux yeux :

- L'élaboration de plans d'intervention ne semble pas faire partie de la culture de l'établissement. Est-il possible que très peu de nos jeunes aient besoin d'une structure *adaptive*, fut-ce temporairement? Je tiens à m'assurer que les élèves reçoivent des services adéquats dans le respect de leur rythme d'apprentissage. Peut-être que je découvrirai que notre clientèle a plutôt besoin d'enrichissement que de soutien particulier. Nos élèves de 5^e secondaire affichent déjà un taux de réussite de 92 %;
- Il m'arrive un premier écho de la part des élèves et des enseignants, désireux qu'on revitalise le programme d'activités extrascolaires et parascolaires : sports, événements, fêtes, sorties éducatives, culturelles et récréatives, voyages à l'étranger, etc.

Je profiterai des prochaines semaines pour rencontrer personnellement chacun des 98 enseignants, pour établir un contact et connaître leur propre évaluation de la situation et leurs attentes pour la suite des choses. J'entends établir un mode de communication fluide entre tous les membres de la communauté éducative : le personnel, les élèves et leurs parents, et les partenaires.

J'ai bon espoir qu'à la suite d'une première année de travail en commun s'instaurent un partenariat fructueux et un climat de confiance, et que les bons effets possibles de cette forme de communication se répercutent sur une meilleure réussite de nos jeunes. »

Regards d'élèves sur leur réalité

Estelle Menassier a ensuite demandé l'avis de neuf élèves de 4^e et de 5^e secondaire sur diverses questions relatives à leur vie à l'école. Tous ont répondu sans détour, avec aisance et spontanéité, exprimant un point de vue réfléchi. Ils ont fait preuve d'une juste perception de leur vécu scolaire, manifestant un équilibre et une modération de jugement, notamment au sujet de la qualité de l'enseignement reçu. Certes, quelques griefs ont fait surface, mais généralement avec des attentes mesurées et réalistes.

Décrochage scolaire

Ils conviennent que certains de leurs camarades se révèlent tout à fait inadaptés au système de l'école dans son état actuel : limites personnelles sur le plan intellectuel ou affectif, dégoût prononcé de l'encadrement scolaire, déficit de concentration, absence d'un soutien approprié de la part de leur famille, etc. Bon nombre quittent l'école faute de moyens financiers suffisants et il est vital pour eux de s'intégrer à temps plein au marché du travail. Il arrive aussi que d'autres se laissent séduire par les perspectives alléchantes d'un bon emploi immédiat. Enfin, quelques-uns ne réussissent pas à concilier l'horaire de l'école et celui du travail à temps partiel qui est indispensable à leur subsistance ou aux exigences de leur mode de vie. Ils éprouvent unanimement compréhension et compassion à l'endroit de ces proches qui doivent renoncer prématurément aux études. Selon eux, l'école n'est pas seule en cause dans ce problème, qui relève de tout un contexte de société.

Persévérance scolaire

Interrogés sur les raisons qui motivent leur fidélité personnelle à l'étude, tous évoquent, d'une part, leur volonté de fonder un avenir solide et d'autre part, la présence de bons copains.

RAJET : C'est la volonté ferme d'atteindre mes objectifs personnels dans la vie qui motive principalement ma persévérance à l'école : un bon travail assuré plus tard, qui me procurera sécurité et confort. Un grand nombre d'amis à l'école et, dans mon milieu familial et social, la présence d'adultes qui me servent de modèles et me fournissent un appui supplémentaire.

ALEXIS : Le projet de devenir pilote d'avion soutient mon effort de chaque jour dans l'apprentissage. Les interventions de soutien de certains professeurs et la présence d'un bon cercle d'amis m'influencent aussi positivement.

TAMER : C'est le rêve de travailler un jour dans le design d'auto qui me motive, mais aussi les exemples de mes parents médecins, et de ma sœur et de mon frère qui étudient en génie.

KARIM : Le fait de me retrouver tous les jours parmi un groupe d'amis m'attache fortement à l'école et rend plus acceptable la discipline nécessaire aux apprentissages. J'apprécie l'ambiance stimulante que des enseignants créent durant leurs cours.

MÉLANIE : Une carrière en musique m'attire beaucoup. D'où mon intérêt en classe, particulièrement dans les ateliers de chant choral.

PARDIS : D'une part, j'aime apprendre; d'autre part, mes parents me donnent constamment soutien et encouragement dans ce sens.

KAHINA : La rencontre de gens intéressants à l'école m'incite à y demeurer.

THOMAS : Malgré mes difficultés en mathématiques, je suis fortement soutenu par mon rêve de devenir vétérinaire et par une relation amicale avec quelques enseignants.

JUSTINE : La maîtrise exercée par quelques enseignants dans une gestion ordonnée et dynamique de leur classe mobilise tout mon intérêt. Je souhaiterais que cette habileté pédagogique se généralise, ce qui n'est pas toujours le cas.

Sentiment d'appartenance à l'école

Sur ce thème, cinq des participants donnent un témoignage fort de leur attachement à l'établissement. Avant tout, pour des raisons affectives : Pardis considère l'école comme sa deuxième maison, le prolongement naturel de sa famille, et elle apprécie de retrouver d'année en année les mêmes visages connus d'enseignants sympathiques, avec qui elle a noué des liens. Kahina se souvient d'avoir été accueillie à bras ouverts au moment de sa première entrée. Thomas déclare avoir souvent trouvé, aux heures difficiles, une source de réconfort et d'encouragement auprès des enseignants. Karim avoue s'être parfois ennuyé de l'école durant les vacances d'été; il était très heureux d'y revenir en septembre. Le sentiment d'appartenance se renforce aussi au moyen d'un engagement personnel dans les structures de participation : Rajet, chez qui on discerne déjà les talents d'un homme politique, s'intéresse spontanément au bien commun de l'école. Son attachement s'est approfondi depuis son entrée au conseil des élèves et au conseil d'établissement. Kahina a fait la même expérience en se joignant à divers comités.

Attentes à l'endroit des enseignants

À ce chapitre, ils ont insisté sur l'importance de l'intérêt d'un enseignant pour sa matière et de ses habiletés sur le plan pédagogique, notamment la nécessité d'une bonne gestion de classe. Ils ont fait allusion aux répercussions pour eux du renouveau pédagogique, au moment de la transition.

Compétence professionnelle

Kahina exprime l'opinion générale, en affirmant qu'il est essentiel pour un enseignant de démontrer un intérêt personnel, voire une passion, pour la matière qu'il enseigne, ainsi qu'une compétence pédagogique minimale. « Nous avons parfois à subir la monotonie d'un cours donné avec ennui par le prof », dénonce Tamer. « Il arrive encore qu'un enseignant débite sa matière en lisant dans son cahier de notes dont il tourne machinalement les pages. Un vrai professionnel doit obligatoirement traduire son cours de manière à susciter l'intérêt de ses auditeurs », enchaîne Rajet. « Je remarque à l'occasion que des enseignants ne sont manifestement pas intéressés par ce qu'ils nous enseignent », conclut Alexis.

Bonne gestion de classe

Justine insiste sur ses propos antérieurs au sujet du désordre qui règne dans quelques cours : « Je souhaite que la direction s'assure, par une supervision pédagogique, de l'aptitude minimale de tous les enseignants à gérer convenablement une classe. Il est vrai que la majorité des enseignants y parviennent, parfois de façon remarquable. Par exemple, nous avons connu en histoire deux profs charismatiques, qui nous communiquaient leur énergie et leur enthousiasme, sachant émailler leurs cours de quelques bonnes blagues qui créaient un climat de

détente. » Thomas et Kahina entérinent ce point de vue, en insistant sur la nécessité pour un enseignant de faire preuve d'autorité et d'organisation dans la conduite de sa classe.

Assimilation de la réforme

Justine déplore aussi les inconvénients qu'ont subis les élèves par suite de l'introduction de la réforme scolaire : « Certains de nos enseignants ont paru déstabilisés par cette transformation et quelques-uns nous ont transmis leur insécurité en nous avouant leur confusion et leur désarroi, déclarant ne plus savoir exactement quoi enseigner ni comment l'enseigner. » Radis se déclare du même avis.

Améliorations souhaitées

Estelle Menassier propose alors un jeu de rôle : « Si vous étiez, demain matin, parachutés à la direction de l'école, quelles seraient vos priorités d'action? » Nos interlocuteurs se sentent inspirés par ce défi et proposent quelques mesures cohérentes avec leurs propos antérieurs.

Activités parascolaires : Tout au long de l'entretien, les élèves ont déploré un certain affaiblissement du programme d'activités extrascolaires et parascolaires au cours des dernières années. Radis souhaite qu'on remette en vigueur les projets de voyages à l'étranger, « notamment en Europe », précise Kahina. Tamer, Karim et Tahina endossent cette priorité : remettre progressivement en vigueur un programme étoffé de projets en marge de l'horaire scolaire, dans les domaines sportif, culturel, artistique ou récréatif. Rajet rappelle que l'école a déjà connu la disponibilité d'un programme d'activités sportives fort dynamique.

Formation des enseignants : À ce chapitre, les actions s'affirment plus énergiques et plus précises.

- « Je resserrerais la vis au moment de l'embauche d'enseignants. » (Karim)
- « Il faudrait en effet hausser les exigences sur le plan de la compétence, malgré la pénurie de candidats. » (Rajet)
- « Je procéderaï à une entrevue avec chaque enseignant, afin de faire le point sur ses besoins de formation complémentaire. » (Radis)
- « Je travaillerais à l'amélioration de la compétence des enseignants. » (Mélanie)
- « Je vérifierais dans quelle mesure les enseignants sont réellement intéressés par leur domaine d'enseignement. Si possible, je tâcherais d'atténuer certains irritants de la réforme. » (Kahina)

Voilà, pour l'essentiel, les propos recueillis au cours d'une entrevue captivante. Estelle Menassier en conclut qu'on aurait intérêt à donner plus souvent la parole aux élèves et à être attentif à la pertinence de leurs opinions.

Deux enseignantes à la barre

À la fin de leur journée de travail, deux enseignantes ont accepté de nous livrer leur perception de la mutation en cours dans leur école et nous parler des moyens qu'elles privilégient pour contribuer au développement maximal de leurs élèves.

Geneviève Gravel

Titulaire d'une formation en orthopédagogie, Geneviève Gravel a commencé sa carrière en 1992 avec la responsabilité de classes de maturation au primaire. De retour après un congé de maternité, elle s'orienta vers l'enseignement des mathématiques au secondaire. Depuis cinq ans, elle enseigne cette matière en 4^e secondaire, à l'école Pierre-Laporte.

« J'ai la préoccupation continuelle d'aménager dans ma classe les conditions du meilleur climat possible, afin de procurer à mes élèves le plaisir d'apprendre, même à travers la rigueur qu'exige l'apprentissage des mathématiques. Mon approche pédagogique s'inspire des valeurs de dépassement de soi, de persévérance dans l'effort et du respect de soi et des autres. J'encourage une solidarité active dans mes groupes d'une trentaine d'élèves, complétant l'enseignement collectif par une assistance individuelle à ceux et celles qui en ont besoin. Je valorise l'apport des forces de chacun, sollicitant à l'occasion la contribution de ceux qui maîtrisent mieux que moi un aspect particulier de mon champ de savoir. J'apprends d'ailleurs énormément dans l'interaction avec les jeunes. Je suis consciente de la responsabilité qui m'incombe d'éveiller leur motivation, leur curiosité et leur engagement cognitif. Toute ma personnalité se trouve en cause dans ce processus : mon entrain, mon dynamisme, ma créativité.

Sur le plan du rapport entre le maître et l'élève, je regrette que les tensions des dernières années, en matière de relations de travail, aient porté une grave atteinte à l'organisation d'activités parascolaires, où l'enseignant peut créer un lien personnel différent avec l'élève dans un contexte de gratuité et de détente. Cet investissement de notre part entraîne des retombées notables dans la démarche d'apprentissage en classe. À cet égard, il est impossible de mesurer chichement notre temps. Notre école doit impérativement réviser l'aménagement de l'horaire, qui laisse actuellement peu d'espace-temps pour des activités et des projets : l'heure du dîner est beaucoup trop courte, les contraintes du transport limitent sérieusement les possibilités, etc. En outre, en milieu favorisé, nous disposons d'un budget plus restreint pour le parascolaire. L'affectation d'enseignants à des tâches de surveillance constitue aussi un investissement peu productif.

Je place beaucoup d'espoir dans l'arrivée d'une nouvelle direction qui présidera à la reconstruction d'un milieu à la recherche d'un second souffle. Dès la rentrée, des petits signes annonciateurs encourageants sont apparus.

J'ai la conviction d'avoir fait le bon choix de carrière, le sentiment d'être parfaitement à ma place dans ce beau métier que j'aime. C'est pourquoi sans doute, après plusieurs années d'enseignement, je trouve toujours en moi le supplément d'énergie nécessaire à mon travail. »

Johanne Mathieu

Après avoir obtenu un baccalauréat en art dramatique, Johanne Mathieu s'est dirigée vers le secteur de l'éducation, qu'elle a abordé tardivement, à 34 ans. Au cours de seize années dans l'enseignement, elle a travaillé à Outremont et à Verdun et est, depuis deux ans, à l'école Pierre-Laporte dans une classe d'anglais langue seconde.

« Tout comme ma collègue, je considère essentiel de maintenir en classe un climat positif. J'investis le meilleur de moi-même dans la relation avec les élèves, consciente de l'importance de la dimension spirituelle et affective pour la démarche éducative. Dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'estime de soi constitue d'ailleurs chez l'élève un ingrédient indispensable. Je valorise aussi le sens de l'effort personnel, à la base du succès scolaire. Nos classes étant conçues comme des groupes de différenciation, il va de soi que nous prenions en compte le profil particulier de chacun et sa façon originale d'apprendre.

J'adhère à la théorie de l'effet Pygmalion, à savoir que si je cultive l'intime conviction que mes élèves peuvent réussir, il est presque assuré qu'ils parviendront au succès, concrétisant dans leur réalité personnelle cette vision positive que je projette de leur potentiel. Les élèves doivent sentir notre intérêt pour la matière enseignée et l'amour que nous avons pour notre travail. Dans le cas contraire, je suis d'avis que nous devrions réorienter nos activités professionnelles.

Je partage également l'avis de ma collègue au sujet de la réanimation nécessaire du volet parascolaire, en aménageant l'espace-temps requis. L'engagement de l'enseignant dans une relation complémentaire de celle qui prévaut en classe enrichit notre relation avec les jeunes et dispose à une dynamique pédagogique plus efficace. Nous avons à Pierre-Laporte un retard à rattraper sur le plan d'une vie scolaire épanouie.

Le tutorat, actuellement assuré par une enseignante ou un enseignant jusqu'à la 3^e secondaire, devrait être prolongé jusqu'en 5^e. La disponibilité d'une telle personne-ressource, d'une personne-phare, me semble essentielle en vue du parcours harmonieux et efficace de l'élève, qui dispose ainsi d'un point fixe de référence dans sa trajectoire de formation, à un moment crucial de son développement personnel.

Il est vrai enfin que le leadership de la direction représente une composante majeure dans la mise en œuvre des changements souhaités, notamment dans l'expression du respect et de l'encouragement pour tous les agents d'éducation à l'œuvre dans notre milieu.

Quant à moi, j'adore mon travail, je suis heureuse au milieu des élèves, et je ne peux encore imaginer un départ à la retraite. »

Un avenir ouvert

À titre d'organisme vivant, l'institution scolaire n'échappe pas à la loi des cycles d'évolution, avec l'alternance de hauts et de bas, de temps forts et de temps faibles. À Pierre-Laporte, on se trouve vraisemblablement à la base d'une courbe ascendante, d'une remontée possible, à la suite des secousses provoquées par une insertion dans le renouveau pédagogique et des séquelles laissées par la négociation d'une convention collective. Les intentions exposées par la direction, le constat lucide établi par les élèves et le témoignage vibrant de deux enseignantes engagées autorisent de grands espoirs. Ces déclarations tripartites confirment que le changement fait partie de la trame même d'une école secondaire vivante, où rien ne doit être tenu pour acquis et où l'horizon doit demeurer ouvert en permanence aux possibilités d'une nouvelle croissance, dans la créativité, la flexibilité et la fluidité.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Le temps qu'il faut prendre pour changer

Dans le numéro 121 de décembre 2001, dont l'un des sujets était *Des premiers pas de la réforme au secondaire : choisir le changement*, la revue *Vie pédagogique* relatait une rencontre avec des membres du personnel de l'école secondaire d'Anjou (Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île). Nous avons voulu revisiter cette école, avec l'intention de parler des processus de changement.

En juin 2009, nous avons rencontré Stéphane Lapierre, enseignant d'univers social au 1^{er} cycle, et Nathalie L'Heureux, enseignante de français langue d'enseignement au second cycle. Ils nous livrent ici leurs perceptions en ce qui concerne l'implantation des programmes. Bien que ces deux enseignants soient à des étapes différentes de l'appropriation quotidienne des changements, le renouveau pédagogique a entraîné des transformations profondes dans leur façon d'aborder la matière à enseigner.

« Nous sommes partis de nos bases, de nos pratiques, mais nous devons construire de façon à adapter les programmes à notre situation. En effet, nous misions alors sur l'**accumulation** de connaissances pour définir les contenus; maintenant, nous parlons plutôt de **compréhension** de connaissances », précise Stéphane Lapierre.

L'enseignant explique : « En univers social, avant le renouveau, les élèves apprenaient par cœur; maintenant, les enseignants doivent leur faire comprendre l'interaction avec le territoire.

C'est pourquoi, les élèves ne regardent plus simplement le quartier; ils se posent des questions et essaient de comprendre la nature des phénomènes. C'est véritablement de la géographie humaine. Moi, j'adore cela. Je n'avais jamais enseigné ainsi, auparavant; nous étions tellement contraints par le cadre imposé. Maintenant, les jeunes eux-mêmes proposent des problématiques intéressantes à explorer. Ce qui est bien, c'est que le programme d'univers social permet à l'enseignant d'être à leur écoute. »

Les enseignants ont eu à réfléchir à la notion de réussite, qui est importante dans ce nouveau paradigme. Elle se pose différemment et ils constatent qu'il y a moins de contenu à assimiler, mais que l'élève doit l'approfondir davantage.

Stéphane souligne que, dans son école, les collègues du 1^{er} cycle travaillent en équipe-matière et qu'avec l'expérience, « plus ça va, mieux c'est ». Il conclut ainsi : « Mes collègues m'avaient dit que le 2^e cycle était plus intéressant, mais je constate que je ne sortirai jamais du 1^{er} cycle. Notre complicité est trop forte. Les compétences et la créativité de tous sont mises à profit. Au premier cycle, après trois années, nous pouvons commencer à réutiliser du matériel et les enseignantes et les enseignants sont bien engagés dans le processus de changement. »

Il y a deux ans, l'école secondaire d'Anjou était ce qu'on appelle une école « désignée » par la Commission scolaire. Stéphane a suivi des formations (offertes par le ministère) portant sur le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et sur celui de géographie et il a été accompagné par une personne-ressource de la commission scolaire. Il a également participé au comité-conseil pour l'implantation du nouveau bulletin. Il ne reviendrait pas en arrière, même s'il estime qu'il y a certaines choses à changer. Selon lui, par exemple, le fil conducteur de l'histoire n'est pas assez évident dans le nouveau programme.

D'ailleurs, lui et ses collègues se sont gardé le droit de travailler les connaissances durant les premiers mois de l'année avant de les intégrer dans les nouveaux projets qui seront proposés aux élèves. Après autoanalyse et réflexion, il croit qu'il faut adapter les contenus selon les milieux. Il le sait d'autant plus qu'il est lui-même natif de la Gaspésie et il constate que la façon d'étudier les phénomènes est différente à Montréal. C'est une réalité distincte. Certains de ses élèves, qui sont immigrants, connaissent mieux l'Ontario et les États-Unis que le Québec. Avec le renouveau, il est possible de rester à l'écoute du milieu et d'être plus près des élèves, ce qui lui donne la latitude dont il a besoin pour les motiver. D'après lui, il est clair que plus les enseignants maîtrisent les nouvelles façons de faire, plus le plaisir d'enseigner est tangible. Toutefois, une appropriation est nécessaire.

Pour Nathalie L'Heureux, la situation est différente car en français, il n'y a pas eu de changements profonds. En effet, les mêmes compétences ont été reformulées dans l'opération du renouveau. Selon elle, les différences se trouvent surtout sur le plan de l'évaluation. Auparavant, l'entrée privilégiée pour enseigner le français était celle des types de discours; maintenant, il faut mettre davantage l'accent sur la compétence à écrire et l'enseignant doit privilégier le transfert des apprentissages. Nathalie, qui enseigne en 5^e secondaire, a le sentiment d'être entre deux réalités : l'ancien et le nouveau programme. Ses collègues et elle-même commencent à faire la transition, et la tendance est à travailler plus par thème que par discours. « Nous voulons partir maintenant des problématiques et des questions proposées par les élèves », précise-t-elle. Les enseignantes et les enseignants ne sont pas des techniciens du changement; ce sont des professionnels capables d'analyser les besoins de leurs élèves.

À l'école d'Anjou, ils se sont aussi impliqués dans la mise en place des *Normes et modalités* en évaluation.

Un comité composé d'enseignants volontaires a été accompagné pendant un an par des conseillers pédagogiques et des membres de la direction. C'est à partir d'un document produit par la commission scolaire que les normes répondant à leur réalité ont été sélectionnées. Le comité a eu accès à des exemples provenant d'autres écoles, mais les enseignants ont décidé d'effectuer leur propre choix; ce qui a été fait dans les règles de l'art, par un travail d'équipe qui respectait le volontariat et favorisait la concertation.

Dans un premier temps, la direction a édicté les balises et les enseignants ont pris les décisions en y précisant leurs exigences. Par la suite, lors de journées pédagogiques, l'ensemble du personnel de l'école s'est réuni. Pendant trois journées entières, les enseignants volontaires du comité ont présenté les normes retenues et les propositions ont été entérinées en sous-groupes.

Les participants apportaient des suggestions et l'équipe de départ « ramassait le tout pour en faire ressortir l'essentiel ».

C'est de ce travail qu'est né le document auquel tous ont adhéré et qui sert maintenant de référence. Cela est très utile pour les nouveaux

enseignants, car il est possible enfin d'uniformiser les pratiques d'évaluation. « Les membres du comité ont travaillé fort sur chacune des normes et nous les ont vraiment bien présentées. Ensuite, nous avons pu réagir », précise Stéphane qui, n'ayant pas fait partie du comité, a pu en apprécier le travail. Selon lui, l'adhésion de tous a été facilitée par le fait que ce soit des pairs qui présentaient les normes. « On est parti de ce qu'on vivait, mais de mettre sur papier cette réalité était quelque chose qu'on n'avait pas fait auparavant. Cela correspondait à notre vécu. » Il faut souligner que certains sujets ont été laissés « sur la glace », car le consensus n'avait pas été atteint; ils seront traités en 2009-2010.

Les témoignages de Nathalie et de Stéphane démontrent bien l'importance de se donner du temps pour intégrer tous les changements instaurés dans le milieu de l'éducation.

De plus, il appert clairement que la transformation de pratiques est un processus qui doit être soutenu et accompagné...

M^{me} Camille Marchand était, jusqu'en août 2009, responsable de la revue *Vie pédagogique*.

Portrait d'un directeur

Il est notoire qu'accompagner le changement dans une école secondaire n'est pas une tâche facile. Le plus souvent, c'est la liste des difficultés et des entraves qui tient lieu de bilan... Ce n'est pas le cas pour M. Cacchione, qui tel un chef d'orchestre, maîtrise les clés d'une partition rythmée sur les accords du changement.

En effet, il est réconfortant d'entendre le directeur de l'école secondaire d'Anjou, de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, nous parler de ses projets. Il nous donne des exemples d'actions qui illustrent des concepts qui sont parfois abstraits et flous. En filigrane de son discours, on voit poindre les conditions qui permettent d'assurer le développement de nouvelles pratiques. Il est clairement évident que le directeur de cette école de 1 400 beaux élèves (*sic*) a réfléchi aux stratégies susceptibles d'amorcer et de soutenir le changement. Il a pris le temps de confier à *Vie pédagogique* sa vision et ses valeurs.

Être à l'écoute des besoins des élèves

M. Cacchione recherche toujours le lien de cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise (PDFEQ) et ses finalités. Il cherche avant tout à offrir aux élèves, dès l'entrée au secondaire, un choix de profils qui puisse répondre à leurs attentes. Pour cette raison, il encourage et soutient la mise en place de projets proposés par les enseignants et aussi par les élèves eux-mêmes. Cette année, deux jeunes ont même initié l'organisation d'un voyage en Europe et ont réussi à mobiliser des enseignants et des enseignantes pour soutenir le projet.

Une enseignante a, quant à elle, organisé une levée de fonds au bénéfice d'un élève atteint de leucémie et qui est porte-parole de Leucan. « En l'espace d'un mois, avec le défi *Têtes rasées*, nous avons ramassé 7 000 \$. Cela a été formidable de voir la mobilisation autour d'un projet qui a un sens tant pour les enseignants que pour les élèves », précise M. Cacchione. Pour lui, le critère ultime de validation de tous les projets réside dans le lien qu'ils entretiennent avec le PDFEQ et le développement de compétences disciplinaires. Selon ces mêmes règles, il propose pour sa part une gamme de projets pouvant intéresser les différentes classes du secondaire. D'ailleurs, il a mis en place un système qui permet de libérer deux périodes par cycle de neuf jours pour décloisonner l'horaire et permettre à chaque élève de choisir des activités artistiques, scientifiques ou sportives, selon ses champs d'intérêt. Cette organisation du temps est un facteur positif pour insuffler une dynamique vivifiante pour l'élève. De plus, les retombées sont intéressantes pour l'école. Par exemple, il y a quelques années, les élèves du cours de musique de l'école d'Anjou ont ouvert le Congrès international des Nations Unies, à New-York. « Depuis neuf ans, ces élèves reviennent nous voir régulièrement », précise M. Cacchione. Et cette année, le groupe de musique *Stageband* a joué pour différents organismes, dont Opération Enfant-Soleil.

Et pour maintenir cet intérêt pour l'école, d'autres projets jalonnent le parcours de l'élève tout au long du secondaire. En 4^e, les élèves ont l'occasion de participer à un projet de sensibilisation à une cause humanitaire. Ils doivent choisir une cause et s'y intéresser. Les liens disciplinaires sont présents, puisque diverses matières sont exploitées selon les projets. Enfin, en 5^e, le projet est la mise sur pied du marché boursier étudiant. Cette année, chaque élève, à l'intérieur d'une équipe de dix, formait une compagnie qui devait vendre des actions, en argent véritable... Les jeunes doivent donc bâtir leur compagnie.

Pendant quatre jours, à l'heure du dîner, l'école est transformée en foire des compagnies et 60 enseignants sont impliqués.

L'engouement de toute l'école a été tel que des élèves de 1^{re} secondaire viennent déjà voir M. Cacchione pour lui parler de ce que sera leur projet dans quatre ans et indiquer qui seront leurs coéquipiers! Certains parents, devant la motivation de leurs enfants à aller à l'école, se sont joints au concert d'éloges que reçoit le projet.

Le directeur voit dans cet intérêt un élément qui peut favoriser la persévérance... Et fait plus important encore, pendant un certain temps durant le projet, aucun élève de 5^e ne s'est absenté en fin d'année, alors que ce phénomène est un fléau bien redouté par les directions des écoles secondaires. Il s'agit là du meilleur indicateur de réussite de ce projet, et M. Cacchione et son équipe en sont très fiers.

Ne constate-t-on pas là une preuve de l'importance de mettre en place des projets qui intéressent l'ensemble de la communauté éducative qu'est l'école, pour maintenir l'intérêt des élèves? Le directeur en est persuadé et il met beaucoup d'énergie à soutenir les innovations qui vont dans ce sens.

Il pense que « l'école ne peut pas former que des médecins » et qu'il faut répondre, en formation générale, à la diversité des besoins et des intérêts d'une société.

Être à l'écoute de son milieu

Cette école située dans l'est de Montréal reçoit, comme toutes les écoles publiques du Québec, des élèves qui n'ont pas les préalables nécessaires pour intégrer le secondaire.

Avant de recevoir la première cohorte d'élèves, M. Cacchione s'est donné comme mandat de faire le tour des écoles primaires d'où provenaient les élèves présentant des retards scolaires. Il voulait connaître leurs principaux problèmes et mieux comprendre le profil de ces élèves dont la venue rendait parfois anxieux les enseignants du secondaire. Le principal problème diagnostiqué était celui de la motivation à venir à l'école chaque matin. C'est à la suite de ce constat que le programme *Multi-projets* est né.

Les enseignants travaillent en équipe et proposent aux élèves des projets qui donnent la possibilité à ces jeunes en panne d'apprentissage de vivre des succès scolaires, de faire des activités qui les motivent et de développer leur sentiment d'appartenance à l'école. Le ratio maître-élève est moins élevé et l'un des principaux objectifs est de faire de l'école un véritable lieu de socialisation. On a également mis en place une équipe de football. Ainsi, certains élèves à risque restent à l'école le soir pour faire du sport et ont même hâte d'y revenir le

lendemain!

Être à l'écoute des enseignants

M. Cacchione est un modèle de persévérance : il a été directeur adjoint à l'école d'Anjou durant sept ans et il en assure la direction depuis maintenant cinq ans. Il considère que cette continuité est un atout pour bien connaître son milieu et répondre aux besoins des 85 enseignants qui travaillent dans l'école. Il s'est en outre doté d'outils pour mieux permettre l'« accompagnement individualisé du développement professionnel ». Chaque enseignant lui exprime ses besoins de perfectionnement et il s'engage à y répondre. Cela peut se faire par l'organisation d'une formation pour l'ensemble de l'équipe, si le même besoin a été exprimé par plusieurs enseignants. M. Cacchione aime écrire, dans le bulletin quotidien qui s'adresse au personnel, des citations qui suscitent la réflexion; il se rappelle que la phrase *C'est beau ce que tu enseignes, mais est-ce que j'apprends?* a donné lieu à de nombreuses belles discussions entre lui et des enseignants. Il s'est lui-même posé la question : « Est-ce que je réponds aux besoins des enseignants et enseignantes de mon école? »

Il pense que, dans un processus de changement, le développement professionnel passe par la formation des maîtres et il encourage la formation par les pairs. Il croit également qu'il faut développer un sentiment d'appartenance entre les collègues, par l'échange d'expertise (le texte intitulé *Une école toujours en mouvement dans le sens du changement* en est une belle illustration). Devant la résistance au changement qui est normale et inévitable, il pose la question suivante : « Quel est ton inconfort et comment puis-je t'aider à t'en libérer? »

M. Cacchione termine l'entretien par ces mots :

« J'espère que je ne mettrai jamais de côté mes valeurs pédagogiques, car j'ai la conviction que tous les élèves peuvent exploiter au mieux leur potentiel. Je veux déployer toute mon énergie à mettre en place une structure où chaque élève peut exploiter au mieux ses capacités. »

Que dire de plus?

M^{me} Camille Marchand était, jusqu'en août 2009, responsable de la revue *Vie pédagogique*.

Des carnets de jeunes journalistes pour la radio, ça existe!

par Johanne Morin et Isabelle Carignan



Elles auront beau se glisser sur une antenne parabolique ou être propulsées par un satellite, les ondes hertziennes, domptées au début du XX^e par Marconi, sont toujours au service de notre besoin de communiquer. Que ce soit dans un court parcours, c'est-à-dire quelques mètres d'un bout à l'autre d'une pièce, ou à des distances inestimables, les ondes nous caressent avant même qu'elles n'atteignent notre tympan. Invisibles, elles sont là, porteuses d'un message de quelqu'un qui souhaite être entendu. Elles sont libres d'être captées ou repoussées...



Le micro-ondes (ou l'éclosion du projet radio)

Repoussées!, avons-nous décidé un jour de juin 2001. Coincés entre le respect de la liberté d'expression et le désir d'éducation, nous avons choisi de repousser ces ondes FM des radios régionales qui ne nous convenaient pas, de par leur vocabulaire ou leur contenu. Nous avons alors décidé de nous lancer dans cette folle aventure de diffuser des mots porteurs de nos propres valeurs, soit l'authenticité, le respect et le dynamisme, dans un environnement francophone et avec des élèves bien documentés et colorés par la naïveté de l'enfance.



Les premières ondes étaient franchement « micros », c'est-à-dire à très petite échelle. En fait, tout comme semble l'avoir vécu l'inventeur de la radio Guglielmo Marconi (photo) en 1894, ces ondes n'allaient guère plus loin que les murs délimitant l'espace de la classe d'une petite école primaire de la Beauce.

Quelques micros, une petite console et une enregistreuse à cassette ont été utilisés afin de valider la viabilité d'un projet qui allait demander énormément d'énergie et de temps, mais également beaucoup d'argent et d'équipement.

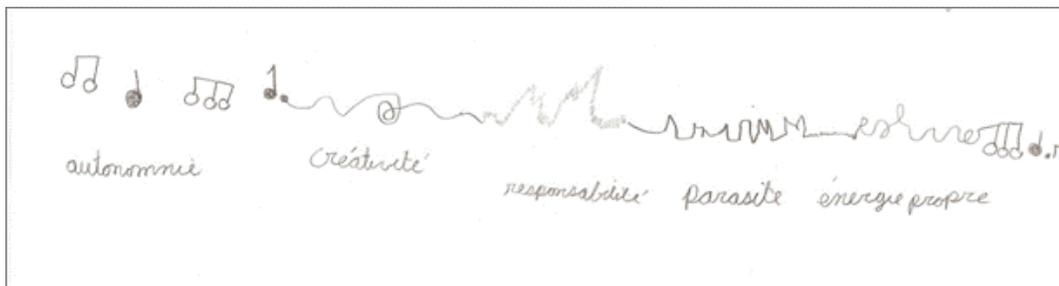
Les premières chroniques ont donc circulé sur des « micros » ondes, sans auditeurs. Une question a alors émergé : y aurait-il un intérêt plus grand s'il y avait une situation de communication réelle avec de vrais destinataires? Au bout de quelques semaines, toujours en absence d'auditeurs, nous avons confirmé ce besoin de communiquer et avons décidé de faire le pari d'une émission quotidienne tout au long de l'année scolaire, qui allait atteindre avec fierté les oreilles des familles de notre village.

Ondes de choc (ou le moment de vivre l'écriture en ondes)



Au jour 1 de l'aventure, c'est dans les voitures, mieux équipées pour capter des ondes parfois capricieuses, que l'onde de choc a atteint le fier auditoire de notre milieu. Des parents et des enseignants allaient y prendre leur café pour s'assurer de ne rien manquer de ce nouveau contenu FM tout à fait inusité. Vite programmées sur les radios des automobiles personnelles, les petites voix qui s'échappaient des hautparleurs du 88,7 FM chargeaient l'air frais de novembre d'une chaleur émotive que nous avons peu évaluée. Un très grand moment de fierté...

Cette phase a été également une belle onde de choc par rapport aux démarches d'écriture. En effet, à notre grande surprise, les élèves ne se tordaient plus de douleur à l'idée d'avoir à écrire davantage. Le partage espéré des contenus rendait les situations d'écriture authentiques et assurait un niveau de motivation très élevé chez les élèves. Il est certain que des « poids lourds » ont d'abord circulé sur nos ondes : les dinosaures, le système solaire, etc. Comme si le poids des premières chroniques se validait dans le contenu savant des documentaires qui ont eu un regain de popularité dans notre bibliothèque.



Sur la même longueur d'onde

Ce n'est qu'après plusieurs mois d'expérience que l'élément culturel a commencé à glisser sur nos ondes. Les dinosaures ont cessé de piétiner notre imagination pour laisser place à la culture de chacun. Un film vu, un livre lu, une expérience vécue; l'inspiration se trouvait désormais tout autour de nous. Donner de la valeur à l'élément culturel de chacun a permis de développer fierté et respect. En effet, avec l'authenticité des contenus sont venus l'écoute et l'intérêt de l'autre. Le partage a encouragé la motivation. Il n'en fallait pas plus pour faire de Radio-Étincelle une radio attachante où tous ses animateurs se laissent tenter par le développement de leurs compétences.

2009 souligne la huitième année de ce projet rassembleur. Sa réussite réside surtout dans la possibilité de valoriser les élèves en leur permettant de partager ce qui les distingue, soit leur culture.

Voyons maintenant des commentaires d'élèves qui ont vécu cette expérience enrichissante qui sortait de l'ordinaire. Il est possible de constater à quel point ils sont réellement sur la même longueur d'onde...

La parole aux jeunes élèves...

« Saviez-vous que Radio-Étincelle est une vraie onde de choc? Sans Radio-Étincelle, je serais beaucoup plus gêné de parler devant les gens. Dès ma première chronique, j'ai su que j'aimerais communiquer à l'aide d'un micro. Je n'imagine pas ce que serait notre école sans cette radio. D'une certaine façon, Radio-Étincelle nous a conduits vers d'autres projets, parce que nous avons confiance en nos compétences. Notre radio est une étincelle de vie tous les jours. » **Jordan Bégin, 11 ans**



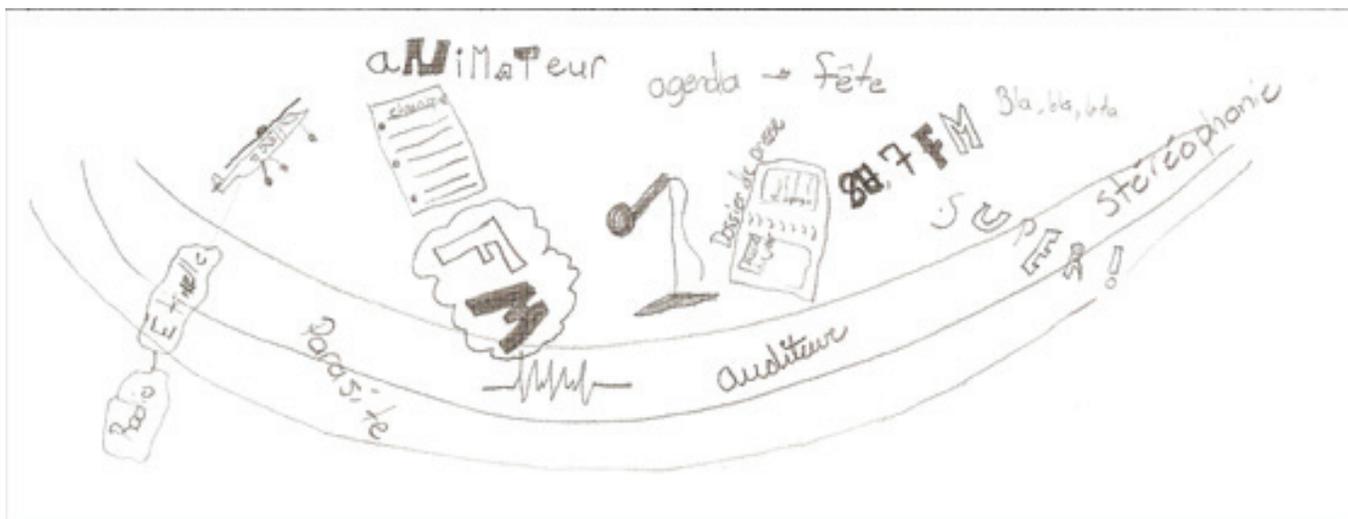
« Dites-moi, combien pouvez-vous compter de radios alimentées à l'énergie propre d'une éolienne placée sur le toit d'une école primaire? Au début de l'aventure, certaines personnes auraient pu croire que ce projet était impossible à réaliser. Moi, je sais que des élèves du primaire peuvent animer des émissions à la radio avec compétence. » **Claudelle Marceau, 11 ans**

« Ondes de choc, ondes de choc! Quel est le lien avec Radio-Étincelle? Chaque petite voix est une onde de choc pour notre petite radio et, avec toutes ces ondes de choc, on obtient une émission de choc! Chaque chronique présentée à Radio-Étincelle développe les

connaissances des auditeurs, mais celles des élèves aussi! » **Ariane Trudel, 10 ans**

« À Radio-Étincelle, nous partageons nos opinions par des questions de débat. Certaines réponses nous indiquent que nous sommes sur la même longueur d'onde! » **Pascal Beaudoin, 10 ans**

« Si vous écoutez Radio-Étincelle, vous constaterez que nous sommes tous des microondes qui recherchent de l'actualité bien tendre et juteuse à vous mettre sous la dent. » **Alex Drouin, 10 ans**



« Les ondes de choc de l'Étincelle surprennent nos auditeurs. Produire ces ondes est une vraie passion pour nous! » **Katherine Roy, 10 ans**

« Comme un briquet, une radio s'allume par une étincelle. Pour produire cette étincelle, il faut des animateurs sur la même longueur d'onde. Ce qui se passe à Radio-Étincelle est plus qu'une simple étincelle, c'est plutôt la diffusion de toute la créativité! » **Jean-François Laprise, 11 ans**

« Dans une équipe qui produit des émissions de radio, il faut écouter les idées des autres et avoir des chroniques toujours fraîches. Attendez-vous alors à entendre des émissions du tonnerre, des chroniques à couper le souffle et des débats à n'en plus finir! » **Lydia Labbé, 12 ans**

« À Radio-Étincelle, je partage des petits sujets qui ne demandent qu'à être développés. Les auditeurs qui entendent mes dossiers de presse sur des catastrophes qui arrivent dans l'actualité peuvent changer d'attitude et développer une autre façon de penser. » **Jonathan Fournier, 12 ans**

« Pour moi, nos petites voix se promènent par les ondes avec énergie. Elles sont prêtes à tout pour se faire entendre des auditeurs. Nos voix réchauffent la radio pour qu'elle diffuse nos émissions les plus amusantes et les plus drôles. » **Laura Boutin, 10 ans**

« Si vous cherchez le secret du succès de Radio-Étincelle, je vous le dévoile. On y entend des dossiers de presse développés et des chroniques sur des sujets intéressants et palpitants. Les petits élèves de la maternelle sont accueillis pour qu'ils ne soient pas gênés et qu'ils aient le désir de revenir parler au micro. Radio-Étincelle est la plus créative des radios! » **Sabrina Pelletier, 11 ans**

Des passionnés, des créatifs, des élèves qui souhaitent être compétents et qui veulent développer leur regard critique... Voilà ce qu'offre notamment Radio-Étincelle! Quelle façon novatrice, motivante et contextualisée d'intégrer toutes les compétences en français!



M^{me} Johanne Morin est enseignante au primaire à Sainte-Marguerite, à l'école l'Étincelle, de la Commission scolaire des Laurentides et M^{me} Isabelle Carignan est professeure de didactique du français à l'Université de Sherbrooke.



Ces carnets sont conformes à la nouvelle orthographe.

Résidence d'artiste : un projet novateur en arts visuels

Le contexte de l'étude

L'école fait souvent preuve d'ouverture à des projets qui lui sont proposés par des organismes culturels. Il en a été ainsi pour le projet *Résidence d'artiste*, présenté au printemps 2007 à la direction de l'école primaire Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle, de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Convaincue de son bien-fondé et de ses retombées positives dans le milieu, la directrice Sabine Posso a donné son aval pour qu'il débute dès l'automne 2007. Cette première expérience ayant obtenu un vif succès auprès des élèves, des enseignants et de la direction de l'école, le projet fut reconduit à l'automne 2008. *Vie pédagogique* a rencontré les principaux intervenants¹ pour en connaître les objectifs, le déroulement et les réalisations.

En quoi consiste le projet *Résidence d'artiste* et quels sont les objectifs visés?

Le projet consiste à inviter un artiste en arts visuels à venir réaliser une production au cours d'une résidence de quelques semaines à l'école Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle. À l'automne 2007, Serge Marchetta a passé quatre semaines à l'école et, à l'automne 2008, Lucie Hamel y a pour sa part travaillé durant six semaines. On met à la disposition de l'artiste invité un local de classe qui lui sert d'atelier. Il doit s'y présenter tous les jours. Le projet s'adresse aux élèves du deuxième et du troisième cycle. À l'automne 2008, 140 élèves y ont participé. Les classes rencontrent l'artiste dans son atelier à deux occasions durant sa résidence.

L'objectif principal du projet est d'initier les élèves au processus de création. « On démystifie le travail de l'artiste, en plaçant les élèves en contact avec son travail, et on les sensibilise aux différentes phases du processus de création. On les amène aussi à se rendre compte que ce processus est présent dans la vie courante et dans toutes les sphères d'activité », affirme Serge Marchetta.

Au cours du projet *Résidence d'artiste*, l'élève peut observer la progression du travail de l'artiste et discuter avec lui de ses réalisations. Selon M. Marchetta, il est important que l'élève soit en contact avec l'artiste sur une longue période de temps. « Je trouvais que l'expérience serait plus enrichissante pour le jeune, qu'il s'en souviendrait plus longtemps. » Pour l'artiste, l'objectif visé est qu'il puisse « poursuivre sa recherche dans un contexte qui n'est habituellement pas celui des arts visuels. Il est confronté à un nouveau public et se fait poser des questions sur son travail, ce qui peut faire avancer sa propre recherche ». À ce propos, Lucie Hamel ajoute : « Quand les élèves venaient voir mon travail, c'était très intéressant de répondre à leurs questions, de leur expliquer ce que je faisais et de constater leur enthousiasme. »

Elle voit dans ce projet des effets à long terme. « Pour les enfants, c'est une expérience extraordinaire. Cela les ouvre à une certaine marginalité qui n'est pas nécessairement quelque chose de négatif, dans le sens que l'on peut être différent, que l'on peut faire des choses complètement éclatées et que c'est créatif. »

Pour Céline Goudreau, « c'est fascinant pour les élèves de voir un artiste à l'école, car ils sont en contact avec la production d'une œuvre. Contrairement à ce qu'ils peuvent voir dans un musée ou dans une galerie d'art où les œuvres sont complétées, la présence de l'artiste leur indique qu'une œuvre est le produit d'un travail, le résultat d'un processus. C'est un aspect intéressant additionnel pour l'élève ».

D'où est venue l'idée du projet *Résidence d'artiste*?

Cette idée est venue à l'esprit de Serge Marchetta à la suite de la rétrospective de l'œuvre de Guido Molinari, présentée en 2006 à la Maison de la culture Maisonneuve. À l'exposition s'était ajouté l'événement *Molinari et nous*, qui avait fait appel à la collaboration des écoles Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle et Saint-Nom-de-Jésus, au programme de soutien à l'école montréalaise et à la Maison de la culture Maisonneuve. Commissaire de l'exposition, Serge Marchetta recevait les élèves lorsqu'ils venaient la visiter. « Quand ils arrivaient dans la salle, ils étaient émerveillés par les couleurs. Moi, ce qui m'a animé dans ce projet-là, c'était de voir comment les jeunes participaient, à quel point ils étaient allumés par tout ce qu'ils voyaient. » En outre, les élèves sont allés voir l'atelier de Guido Molinari, ce qui les a beaucoup intéressés. Fasciné par l'enthousiasme des jeunes, il s'est rappelé qu'il existait depuis longtemps, en France, des projets de sensibilisation aux arts visuels par le biais de résidences d'artistes en milieu scolaire. Il suffisait d'adapter ce type de projet à notre réalité.

Encouragé par toutes ces observations, Serge Marchetta, qui est également directeur de l'organisme C2S Arts et Événements, a eu l'idée de parler de son projet de *Résidence d'artiste* à Céline Goudreau, avec qui il avait étroitement travaillé lors du projet *Molinari et nous*. Elle a manifesté de l'intérêt et l'a encouragé à rencontrer la directrice de son école pour lui exposer les grandes lignes du projet.

Comment se fait l'arrimage avec le travail de l'artiste en résidence?

Concrètement, l'arrimage entre la création de l'artiste en résidence et la production d'œuvres par les élèves se réalise en quelques étapes bien simples, ainsi que le décrit Céline Goudreau. Par exemple, à l'automne 2008, en début de résidence, Lucie Hamel a présenté un diaporama de ses œuvres aux différents groupes d'élèves qui sont venus à son atelier. Elle a expliqué les fondements de son travail de création et sa façon de travailler, au cours d'une rencontre qui a duré environ une heure. Accompagnés par les enseignantes d'arts plastiques, les élèves pouvaient dialoguer avec l'artiste. De retour en classe, l'enseignante anime un remue-méninges pour amener les élèves à élaborer un projet qui aurait un rapport avec le travail de l'artiste. Elle leur demande ce qu'ils retiennent de ses travaux, ce qu'ils en pensent ou ce qui les a impressionnés. « L'analyse de l'œuvre, la façon dont ils peuvent s'en inspirer et la recherche d'idées pour qu'ils puissent créer une œuvre originale sont des étapes importantes de sa production. » Chacune des six classes réalise un projet différent. Il s'agit d'œuvres collectives, dans lesquelles chaque élève a une tâche individuelle à faire.

Durant les périodes d'arts plastiques, l'enseignante accompagne les élèves dans la production de leurs œuvres et chaque tâche est discutée et évaluée. Tout se construit au fur et à mesure et, bien entendu, en cours de route, les élèves peuvent apporter des changements au projet initial. En fait, cette façon de travailler permet aux élèves d'activer leur propre processus de création et d'en objectiver les différentes étapes : l'intuition, l'incubation, l'illumination et le recul.

Quels liens sont établis avec le programme d'arts plastiques au primaire?

Les liens avec le programme de formation étaient une priorité pour Sabine Posso : « Je me suis assurée que le projet était en étroite relation avec le programme, qu'il rejoignait les besoins des parents et des enfants et qu'il répondait aux orientations du projet éducatif de l'école. »

Le projet *Résidence d'artiste* est tout indiqué pour que les élèves puissent développer les compétences prévues au programme d'arts plastiques, à savoir la création d'images et l'appréciation d'œuvres visuelles. En effet, dans ce projet, tout converge vers la production d'œuvres visuelles et leur appréciation : la rencontre de l'artiste dans son atelier et les discussions qui sont générées tout au long de la création permettent aux élèves d'apprécier les œuvres produites. Lucie Hamel ajoute avoir découvert au contact des élèves qu'ils pouvaient expliquer le choix des matériaux, la responsabilité de chacun et les liens qu'ils établissaient avec son travail. Pour l'enseignante d'arts plastiques, Céline Goudreau, il est évident qu'un projet de cette envergure sollicite également la majorité des compétences transversales et tout particulièrement celles de « se donner des méthodes de travail efficaces », « résoudre des problèmes », « coopérer », « mettre en œuvre sa pensée créatrice » et « exercer son jugement critique ». En effet, au cours de la production de leurs œuvres, les élèves sont appelés à trouver de nombreuses solutions aux problèmes qu'ils rencontrent, à discuter des façons de les réaliser, et à évaluer le déroulement et la qualité de leur travail, le tout en collaborant de façon efficace.

Quels sont les avantages d'exposer les œuvres des élèves et de l'artiste en résidence?

À la fin de la résidence, au cours du mois de décembre, une exposition des œuvres de l'artiste invité et de celles des élèves est présentée durant environ trois semaines à la Maison de la culture Maisonneuve. Pour Serge Marchetta, « c'est l'événement de clôture qui vient concrétiser le travail qui a été fait pendant l'automne et que l'on rend public ». Durant cette exposition, les élèves ont l'occasion d'apprécier les œuvres produites par les élèves des autres classes et de les commenter sur le plan artistique. En outre, des élèves de chacune des classes ont été formés pour expliquer le sens des œuvres exposées lors du vernissage auquel sont invités tous les élèves de l'école, les enseignants et les parents. Selon Céline Goudreau, « c'est étonnant de voir comment les élèves peuvent expliquer le travail qu'ils ont fait et faire les liens avec le travail de l'artiste. Ils sont très fiers de présenter leur travail à leurs parents ».

L'exposition donne aussi l'occasion aux parents de visiter la maison de la culture. Il est probable que plusieurs y entraient pour la première fois et que, s'il n'y avait pas eu l'exposition des œuvres de leurs enfants, ils ne seraient pas venus. « C'est une façon d'atteindre un plus large public, de montrer que l'art ne s'adresse pas seulement à l'élite intellectuelle et de s'ouvrir davantage sur la collectivité », estime Serge Marchetta. L'exposition s'adresse ainsi à toute la communauté. Pour les élèves, dont plusieurs participeront à quatre expositions, de leur 3^e à leur 6^e année, c'est un gain à long terme, car ils pourront créer des liens d'appartenance avec la maison de la culture et prendront sans doute l'habitude de la fréquenter même après leur départ de l'école. Comme on peut le constater, le projet *Résidence d'artiste* s'inscrit dans un mouvement de démocratisation de l'art.

Quels sont les facteurs qui assurent le succès d'une telle entreprise?

Pour Sabine Posso, l'important était d'avoir l'assurance que les enseignantes d'arts plastiques de son école voulaient participer à ce type de projet qui bouscule les habitudes, suppose une organisation scolaire différente et exige beaucoup plus de temps. « Je savais que j'avais les personnes pour embarquer dans un projet comme celui-là. Par exemple, Céline Goudreau est une artiste et une enseignante capable de faire des arrimages, d'aller chercher tous les élèves et de développer leur côté artistique. »

Un autre facteur qui entre en ligne de compte est le choix de l'artiste. Selon la directrice, « il faut un artiste qui soit capable de s'intégrer à l'équipe-école, de communiquer et d'expliquer son art aux autres ». Lucie Hamel est l'une de ces artistes qui savent parler simplement aux élèves et expliquer ce qu'ils font. Son expérience dans les centres de la petite enfance (CPE) et dans d'autres projets avec les enfants a joué en sa faveur. Son ouverture envers eux a favorisé un dialogue fécond sur leurs productions et elle considère que ses rencontres avec les élèves « furent des moments privilégiés ». Selon Serge Marchetta, « il faut trouver un artiste qui croit à l'importance d'aller vers les gens et non le contraire, comme on le constate souvent : les gens se déplacent pour aller voir une exposition dans une galerie ou un musée; ils vont voir un produit fini. Dans ce projet, comme l'artiste réalise son œuvre du début à la fin, on en voit l'évolution. On comprend mieux le processus et le sens de l'œuvre. Mais ce n'est pas tous les artistes qui acceptent de travailler de cette façon ».

Le projet repose aussi sur la collaboration de plusieurs partenaires : la direction de l'école; l'agent culturel à la Maison de la culture Maisonneuve, Pierre Larivière, qui fournit des budgets et des locaux; le Conseil des Arts du Canada, qui a alloué un budget; des enseignants d'arts plastiques et d'autres enseignants de l'école; l'organisme C2S Arts et Événements; ainsi que le coordonnateur, Serge Marchetta, responsable de trouver les artistes et les subventions, qui est présent à toutes les étapes de l'organisation et de la réalisation du projet.

Quel est l'avenir du projet *Résidence d'artiste*?

Dès l'an prochain, une artiste qui produit des œuvres très différentes de celles de Serge Marchetta et de Lucie Hamel fera une résidence à l'école. « Je tiens à ce que l'on montre aux enfants différents univers », affirme Serge Marchetta. Ainsi, de la 3^e à la 6^e année, un élève aura l'occasion de rencontrer quatre artistes différents, ce qui « favorisera chez lui une plus grande ouverture à différentes démarches artistiques et lui permettra de s'ouvrir à des perspectives diverses ».

Serge Marchetta désire étendre le projet sur le territoire de l'île de Montréal et aussi en région. Il étudie l'idée de le proposer à d'autres milieux et même de faire venir au Québec des artistes étrangers. Dans cette perspective, Sabine Posso se sent responsable d'en faire la promotion : « J'aimerais que ce projet se réalise aussi dans d'autres écoles primaires du quartier et dans des écoles primaires du réseau Est de la CSDM. Je me propose d'en faire une présentation en compagnie de l'artiste, dans quelques semaines, aux directions de toutes les écoles primaires et je souhaite que certaines d'entre elles puissent se l'approprier. »

Conclusion

Le projet *Résidence d'artiste* permet à des élèves d'être en contact avec le travail d'un artiste et de se rendre compte qu'une œuvre d'art est le résultat d'un processus de création souvent complexe. Tout en développant des compétences disciplinaires et transversales, à l'instar de l'artiste en résidence et en s'inspirant de son œuvre, les élèves créent à leur tour et réfléchissent sur leur propre processus de création. La dernière étape, soit celle de la présentation de l'œuvre lors d'une exposition publique, permet aux élèves de rencontrer des gens et de leur

faire découvrir que l'art fait partie d'une culture qui s'ouvre à tous. Ce projet est une façon originale et novatrice d'actualiser un partenariat porteur d'avenir entre l'école, un organisme voué à la promotion des arts visuels et la Maison de la culture Maisonneuve. Il est à souhaiter que des initiatives semblables voient le jour dans d'autres écoles du Québec.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. La rencontre a eu lieu le 23 mars 2009, à l'école Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle. Étaient présents : Céline Goudreau, enseignante d'arts plastiques; Lucie Hamel, artiste en résidence; Serge Marchetta, artiste en arts visuels et directeur de l'organisme C2S Arts et Événements, coordonnateur du projet; Sabine Posso, directrice de l'école.

Note : Philomène Rolland, enseignante d'arts plastiques à l'école Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle, ainsi que Pierre Larivière, agent culturel à la Maison de la culture Maisonneuve, ont également contribué au projet. Ils étaient absents lors de la rencontre.

À l'ombre de l'imposante falaise du Cap-Rouge, au cœur d'un établissement humain qui remonte à plus de 450 ans, cette école primaire de la Commission scolaire des Découvreurs se pose solidement sur la rive nord du Saint-Laurent, avec un horizon finement barré par le tracel, une voie ferroviaire aérienne dessinée par l'ingénieur français Gustave Eiffel en 1908. Encadrés et animés par une équipe de douze enseignants et de quatre spécialistes, les élèves proviennent d'un milieu de classe moyenne, assez favorisé sur le plan socioéconomique et enrichi par l'apport culturel d'une émigration récente et bien intégrée.

On y met en œuvre depuis deux ans, de manière généralisée et systémique, un projet éducatif dont la philosophie pour enfants de Matthew Lipman constitue la pierre angulaire. Philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation, celui-ci a mis au point un programme fondé sur l'intuition essentielle, confirmée par l'expérience, que les enfants peuvent apprendre à penser et à conceptualiser, pour peu qu'ils soient mis dès leur plus jeune âge en situation d'une authentique démarche de réflexion et de discussion philosophiques. Cette tradition remonte à Socrate, le père de la philosophie occidentale.

Chevaliers de la Table ronde

C'est avec fierté que Daniel Trachy, le directeur adjoint de l'école, nous fait visiter le local spacieux réservé à l'activité des CRP et qu'on surnomme *La Table ronde*. On y trouve un grand tapis vert, en forme de cercle, bordé d'une trentaine de commodos appuie-dos, car les élèves y sont invités à s'asseoir par terre. En retrait, quelques tables sont réservées pour l'observation parfois pratiquée par d'autres élèves ou pour la consultation d'outils pédagogiques dont les étagères sont largement pourvues. La pièce est lumineuse et sobrement décorée, afin de ne pas provoquer d'interférences avec le mouvement de réflexion. Quelques bulles pendent du plafond, rappelant les principales règles de la démarche : respect du droit de parole, fidélité à l'objet de la discussion, écoute attentive du point de vue de l'autre, gentillesse dans l'expression d'une opinion, etc.

« Il y aura bientôt quatre ans, quand je suis arrivé à l'école à titre de directeur adjoint, l'équipe cherchait à donner une couleur particulière à l'établissement. On s'était déjà entendu sur un thème fédérateur de l'action pédagogique commune : développer l'esprit critique des élèves. Pour le concrétiser, je me suis d'abord fait le promoteur d'un projet ambitieux, intitulé *L'École Actuelle*, qui entendait mobiliser les élèves dans l'organisation et le fonctionnement combinés d'un journal, d'une radio et d'une télévision étudiantes locales, à une échelle modeste évidemment. Cette expérience aurait visé à leur faire prendre conscience du mode opérationnel des médias et de l'importance de se forger un réflexe critique à l'endroit de leur influence. Diplomatiquement, les membres de l'équipe m'ont fait comprendre la complexité et la lourdeur de cette entreprise. C'est une éducatrice du service de garde qui, par la suite, proposa plutôt la philosophie pour enfants, un programme qui fit peu à peu consensus. Si bien qu'en septembre 2007, nous inaugurons un nouveau projet éducatif, instituant notamment, de la maternelle à la sixième année, une séance de CRP par période de 10 jours, animée par chaque enseignant titulaire. Une formation ponctuelle, étalée sur deux ans et dispensée par Michel Sasseville, professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval depuis 1987, fut offerte à chacun des enseignants, complétée par trois rencontres annuelles avec ce spécialiste afin de traiter d'aspects plus immédiats de l'expérience vécue dans l'application pratique. Des étudiants à la maîtrise étaient disponibles pour un accompagnement de proximité. De manière à pouvoir guider correctement ce processus, un enseignant doit en effet maîtriser un savoir précis et quelques habiletés particulières. Pour sensibiliser les parents, nous avons aussi prévu pour eux des séances d'initiation à cette méthode.

Nous sommes aujourd'hui très heureux des premiers résultats obtenus après moins de deux ans de mise en marche. L'ensemble des enseignants progresse de manière satisfaisante, chacun à son rythme et selon son style personnel, avec une conviction et une aisance variables.

■ Réduction du niveau de violence

Rapidement, il est apparu que la CRP contribue à diminuer la gravité et la fréquence des conflits entre les élèves. De plus en plus d'accrochages de la vie courante trouvent une solution pacifique grâce au recours au dialogue et à la capacité d'exprimer son point de vue et d'écouter celui de l'autre. La démarche de la CRP éveille aux vertus du respect mutuel, de la patience et de la tolérance dans les relations humaines. Socrate affirmait d'ailleurs que " nul n'est méchant volontairement ".

■ Émergence d'une communauté d'apprentissage

Dans les classes, on remarque – et les spécialistes le font également – que les élèves démontrent progressivement un nouveau réflexe, celui de partager plus spontanément leurs connaissances et leurs compétences en vue du progrès commun du groupe. L'égoïsme recule au profit d'une nouvelle disposition et d'une nouvelle attitude à goûter la joie de l'entraide, de la coopération et de l'attention à l'autre dans une avancée collective. La rage d'avoir toujours raison, le triomphe personnel de la bonne réponse fournie, l'ambition de se révéler le meilleur s'estompent dans la satisfaction d'une nouvelle connaissance partagée.

■ Jonction avec le cours d'éthique et de culture religieuse (ECR)

Enfin, cette approche pédagogique a grandement facilité l'introduction récente du cours D'ECR, qui recouvre partiellement les valeurs et les objectifs de la philosophie pour enfants : la capacité de dialoguer, d'exprimer ses idées et ses sentiments, d'écouter et d'être sensible à ceux des autres, de respecter l'objet d'un échange, de faire des liens, de poser des questions claires et d'avoir recours aux ressources disponibles pour nourrir sa réflexion.

Au cours des trois prochaines années, nous procéderons à une évaluation qualitative des résultats de cette démarche d'école, en collaboration toujours avec le professeur Sasseville et son équipe. Nous entendons ainsi mettre en lumière une évolution des comportements observés chez nos élèves dans le contexte d'une CRP. Au cours de cette étude systémique, nous nous baserons sur une grille détaillant les quatre habiletés à développer : communiquer, raisonner, rechercher, conceptualiser. »

En rapport avec cette expérience pédagogique qui le passionne, Daniel Trachy se dit très satisfait, tellement cette démarche philosophique fait appel à des ressources insoupçonnées chez les jeunes. Il ne nourrit donc aucun regret d'avoir abandonné le projet d'un centre de médias, conçu dans son ardeur juvénile à dynamiser un milieu. Il ne sous-estime pas toutefois les exigences de cette démarche philosophique rigoureuse, qui ne fait pas automatiquement l'unanimité et dont il faut stimuler sans cesse la progression.

Exercice de maïeutique

Sur ces entrefaites, survient Christiane Deschênes-Gagnon, une jeune enseignante originaire de Baie-Comeau, responsable depuis novembre dernier d'un groupe de première année. Tandis que ses élèves travaillent avec la spécialiste d'arts plastiques, elle vient préparer le local pour une période de CRP prévue à 10 h 20. Tout en s'affairant à mettre au point l'environnement, elle nous entretient de son expérience personnelle avec la philosophie pour enfants.

« Alors que j'étais toujours à statut précaire, on m'a confié ce groupe d'élèves il y a quatre mois, à brûle-pourpoint. J'étais gagnée d'avance à la philosophie pour enfants, mais je m'interrogeais sur la possibilité concrète de l'appliquer à des enfants de première année. L'expérience m'a largement convaincue de l'efficacité du processus, même avec de très jeunes élèves. »

Par exemple, ce matin, prévoyant la présence d'observateurs de l'extérieur, nous avons préparé en classe cette séance de CRP. Nous avons lu un extrait de l'histoire d'Elfie, une fillette qui a failli reprendre sa maternelle et qui se demande pourquoi certains enfants sont si pressés de grandir. Elle s'étonne aussi du fait que d'autres aient déjà une certitude au sujet de ce qu'ils feront comme travail plus tard. C'est la question que les enfants ont d'ailleurs retenue par suite d'un vote sur le thème à choisir pour la discussion d'aujourd'hui.

Comme vous le constaterez dans quelques minutes, mon rôle comme animatrice se limite à donner le droit de parole, à relancer l'échange en cas d'essoufflement ou à reformuler parfois des idées confuses. Généralement, mon intervention s'avère discrète. Dans un tel contexte, le défi pour nous, les enseignants, est d'affronter l'imprévisible et d'avoir éventuellement à improviser, alors que nous sommes accoutumés à travailler en fonction d'une planification, avec des objectifs définis à l'avance et vérifiables. Ici, il n'y a pas de bonnes réponses à susciter. Nous sommes dans le domaine de la recherche où l'expression des opinions et chaque point de vue ouvrent des pistes de réflexion, et où la conclusion demeure ouverte.

À partir d'un thème qui les intéresse et qu'ils ont choisi à la majorité, ces enfants ont donc l'occasion de développer une pensée réflexive, créatrice et critique, sur la base d'une discussion démocratique et de manuels narratifs dans le contexte pédagogique d'une CRP. Pour l'enfant, il s'agit en définitive d'apprendre à vivre une liberté intellectuelle à l'intérieur de certaines règles : penser par lui-même et pour lui-même. À titre d'animatrice, je me contente d'être une guide et une médiatrice, et parfois sans doute un exemple ou un modèle, dans la mesure où je m'efforce de nommer les choses. Mais je n'agis que rarement comme source autorisée d'information, et jamais comme dépositaire d'une vérité définitive et fermée à transmettre. Je me situe plutôt en position de "co-chercheur" avec les enfants. Je pose des questions, sans donner de réponses. »

À ce moment, les élèves arrivent et se préparent à entrer dans la ronde.

Cercle des philosophes en herbe

En bon ordre, 21 élèves investissent la place et s'installent dans le cercle. « Dos droits! », rappelle l'enseignante, qui estime que la position verticale est favorable à l'activité intellectuelle. Puis, les membres de l'assemblée sont invités à se donner la main et à prononcer leur engagement d'honnêtes chercheurs de vérité : « Je m'engage à discuter dans le respect. » D'entrée de jeu, Christiane remet en mémoire le thème retenu comme objet de discussion : la certitude de quelques enfants au sujet de ce qu'ils feront plus tard. Le signal du départ est donné.

D'emblée, plusieurs mains sont déjà levées pour réclamer un droit de parole. Tout au long de la séance, l'animatrice l'accordera en priorité à ceux et celles qui n'ont encore rien dit ou qui se sont peu exprimés, invitant parfois les silencieux à se joindre au débat, mais sans insistance. Il est remarquable que le ton des échanges soit empreint d'un respect inhabituel chez des enfants. Nul rire devant l'incongruité, nulle moquerie à la suite d'un faux pas, nulle agressivité dans les divergences. Chacun se sent à l'aise d'avouer qu'il a oublié ce qu'il s'appropriait à dire, de balbutier parfois dans une certaine confusion, ou bien de formuler une opinion hétérodoxe, pourvu qu'il demeure dans les limites du sujet traité.

Dans le chassé-croisé des interventions, certains formulent des hypothèses ou des sous-questions, citent des exemples ou des contre-exemples, évoquent des analogies. La plupart du temps, ils s'expriment en fonction de leur expérience personnelle, de celle de leur famille ou de la vie de leur classe. Leur sensibilité et leur affectivité entrent constamment en jeu dans l'élaboration de leurs jugements.

Certes, quelques ténors s'imposent sur le devant de la scène, tempérés par l'animatrice qui endigue leur fougue. Les élèves qui observent un mutisme complet n'en suivent pas moins le cours du débat avec un intérêt évident, même s'ils ne sont pas en mesure d'exprimer oralement leur pensée pour le moment. Il est intéressant de noter que des élèves qui habituellement participent peu en classe sont tentés d'intervenir en CRP, étant donné que la bonne réponse n'est pas requise et que leur opinion peut servir de piste valable dans la trajectoire commune de libre investigation. Un duel captivant se dessine donc entre Jean-Frédéric et Nassim, scandé par un refrain neutre : « Moi, je ne suis pas d'accord avec... » Nous avons ici la démonstration saisissante du regard divergent ou complémentaire que les esprits humains posent sur une même réalité envisagée sous des angles divers. Plus tard, ces enfants découvriront qu'ils avaient souvent tous deux raison et qu'une réalité comporte mille facettes. Mais pour l'instant, le débat est instructif. Par exemple, si Jean-Frédéric doute fort que les animaux puissent faire preuve d'imagination, Nassim, pour s'en convaincre, fait allusion à sa chatte qui miaule doucement, les yeux clos, emportée par quelque doux rêve.

Ismaël, Jade, Gabriel, Anne-Sophie, Simon, Sara, Naomi et les autres contribuent aussi à un échange qui va parfois en zigzag, poussé dans diverses directions. Inlassablement, Christiane ramène leur attention autour du thème choisi ou des sous-thèmes qui s'en dégagent logiquement. Il faut admettre que la présence d'un journaliste et d'un photographe les déstabilise quelque peu.

Nous avons souligné que la dimension affective joue un grand rôle dans leur raisonnement. Ainsi, pour le choix d'une profession ou d'un métier, quelqu'un fait remarquer le grave inconvénient d'être membre d'une chorale : « Après une répétition, le parent entre tard à la maison, à l'heure où son enfant est endormi. » Un autre souligne le peu d'intérêt d'une profession lucrative qui empêche la maman d'aller chercher son fils après son cours de guitare.

L'observation du processus de la CRP se révèle invariablement une expérience fascinante pour l'adulte sceptique. Cette démarche philosophique active des couches profondes de réflexion chez les jeunes. N'était-ce pas d'ailleurs la méthode de Socrate, fils de sage-femme, qui disait accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir? Christiane donne à titre d'exemples quelques perles exprimées récemment par ces jeunes sur le thème de l'« esprit et ce qui existe » : les enfants avaient choisi la question " Pourquoi Stéphane dit qu'Elfie n'existe pas? ".

La réponse se trouvait dans l'extrait de l'histoire d'Elfie lue ce jour-là : parce qu'elle ne pose pas de questions. On a soulevé l'interrogation

sous-jacente à la question retenue en leur demandant : Qu'est-ce qui existe?

- « (...) Ce qu'on voit, ça existe. »
- « (...) Pas juste ça, la vitre on ne la voit pas, on voit à travers, mais on peut la toucher. »

Les élèves en sont graduellement venus à une première conclusion : nos cinq sens nous permettent d'entrer en contact avec ce qui existe.

- Nassim : « Oui, mais notre esprit aussi, il existe. On ne peut pas le toucher ou le voir, il est dans notre tête. »
- Jean-Frédéric : « Je suis en partie d'accord avec Nassim, il existe, notre esprit, mais il n'est pas dans notre tête, il est dans tout notre corps, sinon on pourrait juste penser, on ne pourrait pas bouger. »
- Ronan : « Non, notre esprit, il flotte au-dessus de nos têtes et il nous suit. »
- « (...) C'est pas notre ange gardien, ça? L'ange gardien il est au-dessus de nos têtes et il nous suit, mais l'esprit, il est dans notre tête. »
- Nassim : « Notre esprit est dans notre tête, mais il fait bouger notre corps. »

L'éveil de jeunes esprits

Socrate éveillait les esprits à la réflexion grâce à sa maïeutique, à son art du dialogue et de la mise en question. L'approche de Matthew Lipman s'inscrit dans cette démarche authentiquement philosophique. La philosophie pour enfants, connue depuis longtemps dans les écoles du Québec, connaît pourtant une pénétration encore hésitante, compte tenu probablement des exigences de la juste mise en œuvre de cette pratique éducative. Dans la panoplie des moyens pédagogiques et didactiques disponibles, elle n'en représente pas moins un courant important, au croisement des sciences éducatives, de la philosophie et de la pédagogie. À l'exemple de l'école Tourterelle, à Brossard, l'école Marguerite-D'Youville, à Cap-Rouge, dégage ainsi un espace prometteur pour l'éveil des jeunes esprits.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

De la connaissance des scientifiques chez les élèves de quatrième secondaire inscrits au profil enrichi en sciences et en mathématiques (436)

par Ahmed Bensaada

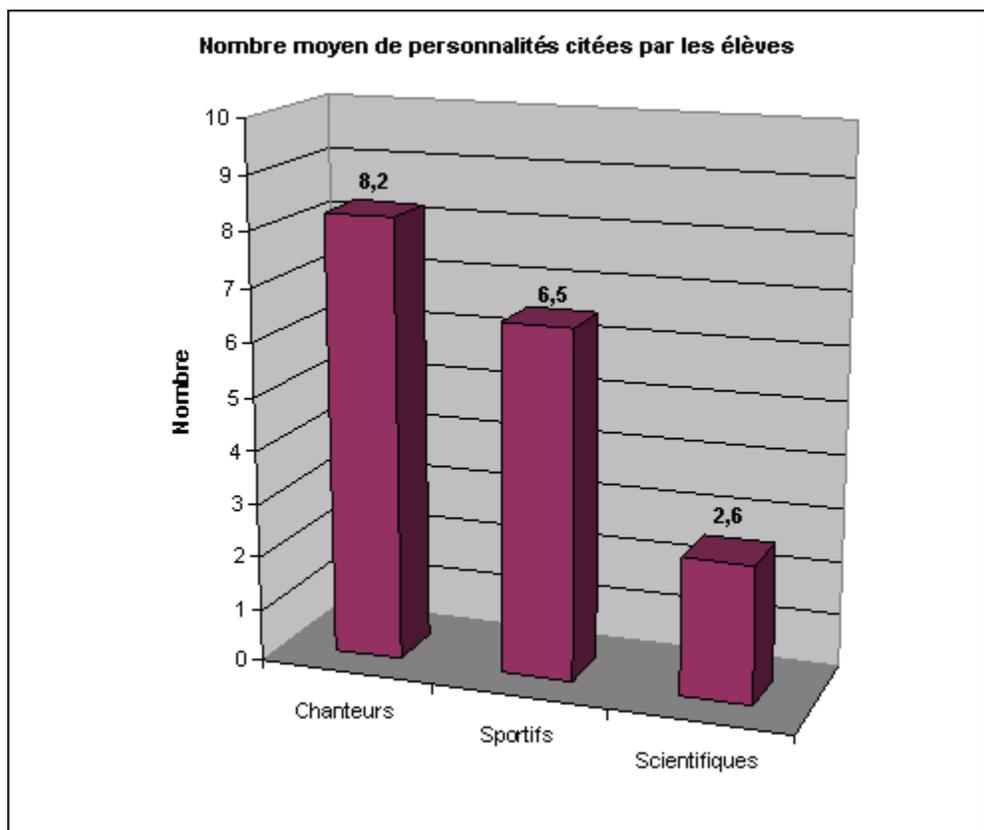
La nécessité d'une réelle « culture scientifique » et la désaffection des jeunes pour les études scientifiques sont des sujets d'actualité au Québec et dans tous les pays occidentaux. Ces deux problématiques ont fait l'objet, durant la dernière décennie, d'un grand nombre de conférences, de publications, de rapports et d'enquêtes¹. Dans son rapport de conjoncture 2004², le Conseil de la science et de la technologie du Québec a fixé cinq objectifs visant à rehausser le niveau de culture scientifique et technique de la population. Il y a entre autres celui de « renforcer la place des sciences et de la technologie dans la formation scolaire de base ». Le Conseil insiste sur le rôle primordial de l'école comme premier outil de démocratisation de la culture scientifique et technique. Quelques années plus tôt, la Politique québécoise de la science et de l'innovation³, déposée par le ministre de la Recherche, de la Science et de la Technologie, rappelait ce qui suit : « C'est à l'école primaire que naît l'intérêt pour les sciences et les technologies, et c'est au secondaire que s'esquissent des carrières dans ces domaines. Or, on constate qu'un grand nombre de jeunes renoncent dès ce stade à se préparer pour des études scientifiques au collège et à l'université, alors que plusieurs d'entre eux en avaient initialement la motivation et la capacité. » Dans cette même veine, R.M.J. Toussaint⁴ remarque que l'intérêt pour les sciences diminue graduellement avec la scolarisation : « Des sciences naturelles amusantes des classes du primaire aux phénomènes complexes de la fin du secondaire se manifeste une diminution de la motivation pour l'apprentissage des sciences. » Il précise aussi que l'école semble avoir perdu son statut de lieu le plus important d'acquisition des connaissances scientifiques, au profit des activités de loisir scientifique.

Souhaitant apporter une contribution à ce débat, nous avons entrepris une étude pour évaluer la connaissance des élèves concernant les personnalités scientifiques de renommée mondiale et la comparer à celle qu'ils ont des chanteurs et des sportifs. On a ciblé des élèves de 4^e secondaire, inscrits au programme enrichi en sciences et en mathématiques (436) et qui fréquentent soit l'école secondaire La Dauversière ou l'école Joseph-François-Perrault, deux établissements de la Commission scolaire de Montréal. Il est important de rappeler que les jeunes qui suivent ces cours sont choisis parmi les élèves les plus performants en 3^e secondaire. Pour obtenir un portrait qui soit le plus proche possible de la réalité, l'étude touchait plusieurs cohortes. Elle s'est déroulée sur quatre années scolaires successives à l'école La Dauversière et sur trois, à l'école Joseph-François-Perrault. La dernière année de l'étude correspondait, dans les deux écoles, à la dernière année d'existence de ce profil (436) avant l'implantation du nouveau cours de science et technologie proposé dans le Programme de formation de l'école québécoise. Le nombre d'élèves qui ont participé à l'étude a été de 562, et leur âge moyen se situait entre 15 et 16 ans. Un questionnaire très simple leur a été distribué dans les deux premières semaines de l'année scolaire, où trois questions leur étaient posées, dans l'ordre suivant : i) *Nommez 10 chanteurs connus*, ii) *Nommez 10 sportifs connus*, et finalement, iii) *Nommez 10 scientifiques connus*. Ce questionnaire a été administré sans aucune préparation préalable et moins de 10 minutes ont été accordées pour y répondre.

Les chanteurs en haut du palmarès

Les résultats de cette étude montrent, qu'en moyenne, les élèves connaissent moins de trois scientifiques, contre plus du double pour les sportifs et plus du triple pour les chanteurs (fig. 1).

Fig. 1 : Nombre de chanteurs, de sportifs et de scientifiques cités par les élèves



Il est à noter que, même si une faible variabilité est décelable d'une cohorte à l'autre, les résultats sont similaires dans les deux écoles : la connaissance des scientifiques est nettement plus faible que celle des chanteurs ou des sportifs. Pour ce qui est de la comparaison entre filles et garçons, la méconnaissance des scientifiques est aussi importante chez les filles, lesquelles semblent plus connaître les chanteurs, alors que les garçons sont plus « connaisseurs » en matière de sportifs. Le résultat est le même lorsque l'on compare les deux écoles.

Ceux qui connaissent dix scientifiques sont rares

Il est quand même consternant de constater qu'un élève sur huit (12,5 %), parmi ceux qui font partie du profil enrichi en sciences, est incapable de citer un seul scientifique de renom après neuf ans de scolarité. En outre, près du tiers des élèves n'en nomme qu'un seul, alors que seulement le quart en cite quatre et plus. Seulement neuf élèves sur 562 (soit 1,6 % du total des élèves sondés) ont réussi à inscrire dix scientifiques dans leur feuille de réponse.

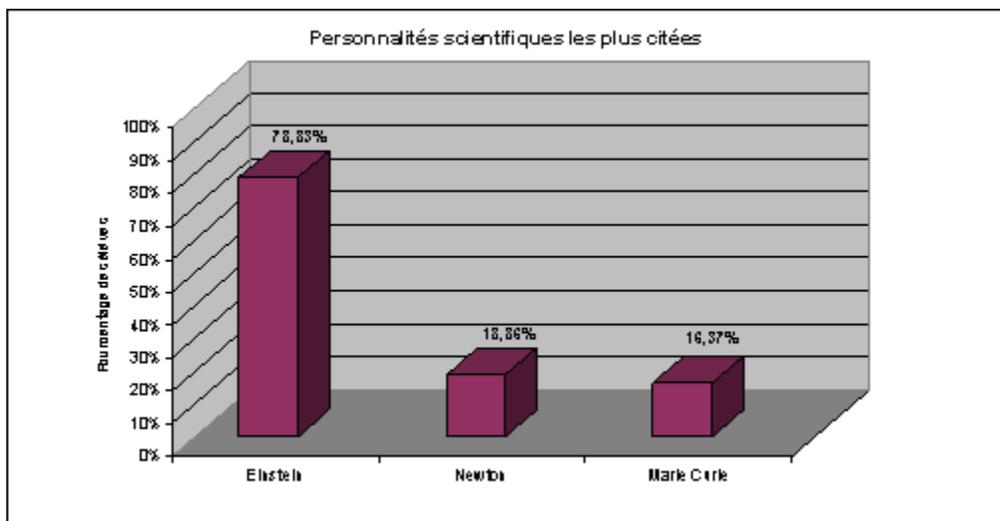
Les scientifiques, ces méconnus

Si on fait la comparaison entre les proportions des élèves qui ont cité 10 chanteurs, 10 sportifs ou 10 scientifiques, on remarque que la disparité est éloquent : près des 2/3 ont cité 10 chanteurs, 1/3 ont inscrit 10 sportifs, mais moins de 2 élèves sur 100 connaissent 10 scientifiques. En fait, le nombre d'élèves qui peuvent nommer une dizaine de personnalités scientifiques est environ 40 fois moins élevé que le nombre d'entre eux qui peuvent nommer dix chanteurs!

Le panthéon des scientifiques

La superstar des scientifiques est sans conteste le célèbre Albert Einstein : près de huit élèves sur dix ont mentionné son nom et, souvent, il était le seul cité. Chose frappante, les élèves des deux écoles secondaires ont obtenu le même résultat, au dixième de pourcentage près.

Fig. 2 : Personnalités scientifiques les plus citées



Mais cela ne s'est pas fait sans peine. En effet, pas moins d'une centaine de graphies différentes du nom de ce savant ont été enregistrées. De « *Anne Chtailene* » à « *Ainchtaine* » en passant par « *Inchtayne* », certains l'ont même prénommé Franck au lieu d'Albert, le confondant avec... Frankenstein (Franck Einstein)!

Isaac Newton vient en seconde place, mais loin derrière le père de la théorie de la relativité. Avec moins de 20 % de citations, il est mathématiquement quatre fois moins connu qu'Albert Einstein. La troisième marche du podium est occupée par la non moins célèbre Marie Curie, à quelques points du savant anglais. Ici aussi, le palmarès est identique dans les deux écoles secondaires.

Ce classement semble suggérer que les élèves se familiarisent avec les personnalités scientifiques en dehors du cadre scolaire. En effet, ces trois savants, qui sont de loin les plus connus, n'ont pas été explicitement étudiés par les élèves durant les neuf années qu'ils ont passées jusqu'ici à l'école.

Au-delà de la connaissance pure et simple des scientifiques de renom, cette étude montre le manque flagrant de culture scientifique, et ce, chez les élèves les plus performants du premier cycle du secondaire de l'ancien régime. Diverses hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette lacune : la faiblesse de la formation des enseignants en science, le manque de valorisation des matières scientifiques dans le cursus scolaire, le peu d'activités socioéducatives à saveur scientifique et la non-valorisation des sciences dans la société en général.

Même s'il est impossible que l'école réponde à elle seule à toutes ces attentes, elle peut certainement jouer un rôle essentiel dans la valorisation de la culture scientifique. Tout d'abord, avec l'instauration des nouveaux cours de science et de technologie et des « situations d'apprentissage et d'évaluation », le terrain se prête mieux qu'avant aux projets interdisciplinaires qui valorisent une approche basée sur l'histoire des sciences et la contextualisation historique des contenus notionnels. D'autre part, l'école devrait favoriser la mise sur pied d'événements scientifiques telles les expo-sciences, encourager la création de revues et de clubs scientifiques à l'intérieur de ses murs et organiser des sorties dans les laboratoires et les musées scientifiques. Cependant, toutes ces pistes de solutions ne devraient pas dépendre du bon vouloir ou du bénévolat des enseignants, comme c'est souvent le cas. Une politique efficace dans ce domaine devrait non seulement reconnaître l'organisation de ces activités dans la charge horaire effective des enseignants, mais aussi soutenir et encourager les pratiques novatrices dans le domaine.

Dans son plan stratégique 2008-2011, le Conseil de la science et de la technologie note que « la science et la technologie s'affirment comme étant des clés essentielles de la compétitivité, de l'enrichissement collectif et de la qualité de vie de la population. Elles sont de plus en plus reconnues pour le rôle fondamental qu'elles jouent dans la mise en œuvre d'un développement économique et social responsable et respectueux de l'environnement⁵ ». Puissent les écoles primaires et secondaires du Québec jouer leur rôle dans ce sens.

Tous mes remerciements s'adressent au professeur Rabah Amarouche, de l'école secondaire Joseph-François-Perrault (CSDM), pour avoir participé à cette étude avec ses groupes pendant plusieurs années, ainsi qu'aux élèves Sarah Al Rammahi, Nour El-Haddad, Assirem Amal Boumati et Younes Bensaada pour leur inestimable aide dans le dépouillement des résultats.

M. Ahmed Bensaada est docteur en physique et enseignant de sciences à l'école secondaire La Dauversière, de la Commission scolaire de Montréal.

À propos de l'auteur :

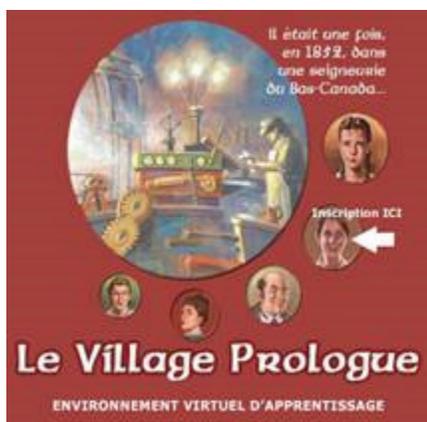
- Ex-conseiller pédagogique à la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Montréal);
- Ex-conseiller pédagogique à l'Agence universitaire de la francophonie (AUF, Hanoi, Vietnam);
- Concepteur et administrateur du site éducatif « [Science Animée](#) » (Cyberscol);
- Auteur de nombreux articles en physique et en pédagogie;
- Lauréat de nombreux prix en pédagogie :
- 2008 : Prix CHAPO de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire (AQUOPS);
- 1999 et 2008 : Prix BRAVO! de la Commission scolaire de Montréal;
- 2008 : Prix du Club Avenir du Québec;
- 2006 : Prix du Premier ministre du Canada pour l'excellence dans l'enseignement;

1. Voir, par exemple : OURISSON, G., *Désaffection des étudiants pour les études scientifiques*, rapport au ministre de l'Éducation nationale de France, 2002. *La désaffection des jeunes pour les études scientifiques et technologiques : Réalité, causes et solutions* », conférence organisée par le Forum mondial de la science de l'OCDE, Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et de la Science, Amsterdam, 14-15 novembre 2005.
2. Conseil de la science et de la technologie du Québec, *La culture scientifique et technique : une interface entre les sciences, la technologie et la société*, rapport de conjoncture, avril 2004.
3. Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie, *Politique québécoise de la science et de l'innovation : Savoir changer le monde*, janvier 2001.
4. Toussaint, R.M.J., « Culture scientifique, éducation scientifique et société du savoir. Une étude effectuée en Mauricie au Québec », dans *Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies*, forum de transfert sur la relève scientifique et technologique. Action concertée pour le soutien et la diffusion de la recherche sur la relève scientifique et technologique, Gouvernement du Québec, 31 mai 2002, p. 35-40.
5. Conseil de la Science et de la Technologie du Québec, *Plan stratégique 2008-2011*, Gouvernement du Québec, 2008.

La correspondance authentique, une situation d'apprentissage de l'écriture! Rencontre avec le concepteur du Village Prologue

Propos recueillis par Donald Guertin et Josée De Repentigny

Le genre épistolaire n'est pas nouveau. Cicéron aurait écrit plus de 800 lettres à des amis et à des proches; Paul de Tarse écrivait aux communautés chrétiennes, Héloïse à Abélard, Voltaire, Diderot, Flaubert, entre autres, entretenaient également des correspondances; et plus récemment, Martha, personnage de Marie Laberge, écrit à ses lecteurs abonnés. Qu'il s'agisse simplement du courrier du lecteur ou de la correspondance d'un écrivain, plusieurs reconnaîtront que le texte épistolaire a eu une place de choix parmi les genres de l'écrit. D'une part, il a pris, au fil des années, une place marquée dans la littérature. Fictive ou authentique, virtuelle ou matérielle, individuelle ou collective, romantique ou revendicatrice, informative ou argumentative, la missive relaie les propos d'individus qui marquent les rapports¹ établis entre eux. D'autre part, le courrier électronique, par son caractère spontané et presque immédiat, a transformé notre façon de communiquer dès la fin du vingtième siècle et a fortement inspiré un enseignant du secondaire, passionné d'informatique, qui a décidé de jeter des ponts entre les générations.



Dans un village de la Montérégie, qui aurait pu être la seigneurie virtuelle Prologue, nous avons rencontré Didier Tremblay, concepteur d'un site en ligne² dont l'activité centrale est la correspondance que des élèves sont invités à entretenir avec des personnages *virtuels* du passé. « Il était une fois, en 1852, dans une seigneurie du Bas Canada ... », c'est ainsi que les navigateurs sont accueillis au Village Prologue. Ex-enseignant et ex-conseiller pédagogique, retraité actif, il a accepté de partager avec nous l'histoire de cette grande aventure sur le Web, d'en dresser un portrait et d'en faire le bilan, de décrire des pistes d'exploitation et de démontrer en quoi les activités du site favorisent l'amélioration du français dans la classe.

Historique

Le dispositif fut testé auprès d'élèves auxquels Didier enseignait. Ils devaient résoudre des énigmes en recourant aux données de la banque de Prologue. Par exemple, repérer trois couples s'étant mariés lors d'une grande fête champêtre ou identifier deux mères ayant accouché le même jour et dont les nourrissons avaient été permutés par erreur.

À la suite de ces premiers essais en classe, Didier présente son projet à des confrères. Rapidement, un collègue, Jean Sylvestre, s'intéresse à l'outil et à son potentiel. Il suggère qu'un des personnages, le *quêteux* Jos Languille, écrive des lettres aux enfants. L'idée germe, et plus tard, ce seront 28 personnages qui correspondront avec les élèves.

Une des premières classes à écrire de façon régulière est celle d'un enseignant du primaire de Saint-Bruno-de-Montarville, Laurent Dufour, qui encourage ses élèves à correspondre avec les personnages de Prologue. Ce sont des élèves du secondaire, une classe de Didier, qui répondent aux enfants en se plaçant dans la peau du personnage virtuel qu'ils endossent. Ainsi, jour après jour, les personnages prennent vie. La réaction des élèves du primaire s'avère positive; l'affluence croît et déborde les frontières de la province. Une classe de l'Alberta entreprend une correspondance avec les personnages et cette expérience durera toute l'année scolaire.

Avec l'arrivée du logiciel *First Class*, des informations complémentaires s'ajoutent à la banque de données; on dresse un portrait étayé des personnages et le tout est mis à la disponibilité des utilisateurs. Pour répondre à l'affluence croissante, des bénévoles viennent à la rescousse et même des élèves de 6^e année du primaire acceptent d'animer des personnages. Un premier constat s'impose : **la correspondance virtuelle soutient le français en classe; il s'agit là d'une situation authentique qui donne du sens au geste d'écrire.** Les concepteurs retiennent cette orientation pour le développement ultérieur du site.

En 1995, une subvention du Fonds de l'autoroute électronique permet de créer l'interface numérique du Village Prologue. Les lieux et les personnages sont illustrés et accessibles aux nombreux navigateurs du Web. Des histoires sont conçues et mises en ligne; des chroniques sur la vie du Village s'ajoutent à l'environnement virtuel. Pour assurer le fonctionnement et le financement du site, on essaie différentes formules, dont celle de l'abonnement.

M^{me} Jocelyne Giasson, professeure à l'Université Laval, collabore au projet; durant deux semestres, ses étudiants font vivre des personnages et répondent aux élèves du primaire. L'intérêt croît et la fréquentation du site augmente. Pendant une certaine période, il y a plus de 300 classes abonnées au site Prologue; à cette époque, une subvention particulière de RESCOL³ permet à des classes de s'inscrire à peu de frais.

Aujourd'hui, deux personnes à temps partiel animent le site. Certains bénévoles collaborent aussi occasionnellement à faire vivre des personnages. En 2002, l'interface a été complètement refaite. Diverses subventions en soutiennent le développement, mais malheureusement, aucune somme n'est récurrente. En France, des enseignants ont conçu un projet similaire, soit un village de 1860; ils vivent les mêmes difficultés, entre autres sur le plan du financement.

Ce qui motive encore aujourd'hui Didier à poursuivre ce qu'il a entrepris il y a plus de 22 ans, c'est « d'abord une chose assez particulière, celle d'animer un personnage », reconnaît-il. Cette passion à donner vie à des personnages et à imaginer tout le potentiel du site est

perceptible chez lui. Pour les gens de Prologue, c'est l'animation du personnage; pour les élèves, c'est la livraison du courrier, les lettres et le fait de vivre une réelle correspondance. Tout candidement, Didier avoue que « les bonnes idées ont la vie dure ».

Comment écrit-on aux personnages du Village Prologue?

Tout navigateur sur le Web peut visiter le Village Prologue. Avec un abonnement, la classe a accès au service du courrier. L'enseignant inscrit d'abord sa classe; il assigne ensuite les personnages à des élèves, à des dyades ou à des équipes de travail. À la suite d'une visite virtuelle des lieux et de la lecture de quelques chroniques et histoires, les élèves sont invités à s'informer sur leur personnage, à formuler des questions qu'ils aimeraient lui poser et à lui écrire. Leur lettre aboutit sur le bureau électronique de leur enseignant, lequel assure la publication (le *postage*) du courrier. Depuis quelques années, un *filtre à fautes*⁴ a été intégré au traitement du courrier; cela incite les élèves à réviser leur lettre, à préciser leurs mots et à finaliser leur texte avant l'envoi. La lettre est ensuite expédiée. Quelques jours plus tard, le personnage répond et un dialogue s'amorce. La longueur des lettres dépasse rarement une demi-page. La clientèle cible demeure les élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire ainsi que ceux du 1^{er} cycle du secondaire, même s'il y a d'autres expériences positives qui ont été faites avec des élèves d'autres cycles. À titre d'exemple, des enfants de 1^{er} année ont écrit à Prologue et leurs correspondants étaient des élèves de 6^e de leur école. Il y a également eu des utilisateurs de la fin du secondaire; ils écrivaient à des personnages qui étaient animés par la sœur de Didier, une historienne de formation.

Le rythme de la correspondance varie selon l'organisation pédagogique de la classe. Didier rapporte que certains élèves ont écrit jusqu'à

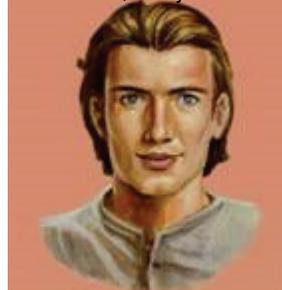


dix lettres au cours de la même année. Dans une école montréalaise, en milieu multiculturel, les enseignants ont utilisé la correspondance avec Prologue pour favoriser, par l'écrit, l'intégration culturelle; le défi était là d'autant plus grand pour les personnes qui animaient les personnages.

Des pistes d'exploitation, des pratiques en classe

D'entrée de jeu, Didier précise que la « motivation des élèves vient du fait que quelqu'un répond aux lettres qu'ils écrivent; c'est un geste personnalisé, ce ne sont pas des réponses toutes faites ou standardisées ». Les sujets abordés vont du fait banal à des questions originales ou inhabituelles. Il arrive qu'une équipe pose plusieurs questions à leur personnage. Cela complique les choses; il faut user d'astuces pour atténuer les exigences de la situation, en plaçant les élèves eux-mêmes en posture de recherche de réponses. L'échange peut prendre l'allure d'un véritable dialogue où chacun participe à la compréhension de l'univers de l'autre. Il est arrivé qu'une dyade formule 33 questions dans la même lettre; on peut facilement imaginer le défi et le doigté que la réponse à cette lettre a exigés.

Récemment, une jeune fille s'est intéressée au fait qu'un personnage de Prologue,



Ovide Polansky, avait reçu des skis et ne savait que faire de ces derniers; il a demandé conseil à sa correspondante. Il s'est créé un échange de missives particulier, riche et intense en explications. Même les parents se sont intéressés à la correspondance de leur fille! Afin d'intensifier leurs liens virtuels, Ovide s'est projeté dans une cour d'école en 2009 et a demandé à sa correspondante de le guider durant son atterrissage dans ce lieu du futur qu'il ne connaissait pas. Au fil des lettres, les échanges sont devenus de plus en plus personnels; dans sa dernière lettre, la jeune fille lui racontait que sa tante était très malade et allait bientôt mourir. Elle

était en mesure de partager ses expériences avec Ovide. « Cette jeune fille se souviendra longtemps de sa correspondance avec ce personnage de Prologue », conclut Didier. Les émotions partagées par le biais de l'écrit ainsi que la correspondance régulière maintenaient son intérêt à communiquer.

Voici un autre exemple de la motivation suscitée chez les élèves par la correspondance : c'est Gonzague Prologue, seigneur et marchand, qui intègre dans sa correspondance les commentaires de son arrière-petit-fils. Ce type de lien familial a suscité des échanges personnels qui ont permis à plus d'un élève de partager leurs propres expériences et de se projeter dans le personnage de l'arrière-petit-fils.

Certaines pratiques pédagogiques ont donné naissance à de réels projets de classe, au cours desquels les élèves devaient résoudre des problèmes ou répondre à des questions précises.

Le lecteur trouvera, en annexe, des exemples de pratiques stimulantes pour la classe.

En quoi la correspondance favorise-t-elle la construction de l'identité?



La distance qu'impose l'échange épistolaire, d'autant plus avec un personnage du passé, amène les élèves à prendre conscience de leur univers culturel, social et historique. De fait, la correspondance induit un regard sur soi. Des sujets variés comme le contrôle des naissances et les familles nombreuses, la mort infantile, la guerre, le travail, l'itinérance, l'école, les métiers, la place de la femme dans la société, le rôle du père, la démocratie, les religions, les moyens de communication et de transport, les fêtes, les saisons, etc. sont autant





d'objets de découverte et de discussion qui ouvrent sur soi et sur les autres. La correspondance avec les personnages de Prologue suscite des questions qui renvoient à sa propre identité, construite dans les rapports que l'individu entretient avec son environnement socioculturel. À titre d'exemple, Didier cite le potentiel des relations des gens de Prologue avec Charles Harris, un médecin anglophone protestant, qui vit à Prologue. Selon lui, l'exploration des relations que ce médecin établit avec les habitants du village pourrait constituer un véritable laboratoire socioculturel et ouvrir sur des questions dont le temps ne peut épuiser l'intérêt et l'à-propos.

Les repères culturels

Une autre contribution attribuable à la correspondance avec Prologue est l'enrichissement des repères culturels. Le dialogue qu'entretiennent les élèves permet de prendre conscience des réalités sociales et culturelles vécues dans ce village de 1852, par rapport à celles qu'ils connaissent aujourd'hui. D'ailleurs, on peut imaginer facilement les nombreuses différences concernant les technologies, les habitudes de vie, les normes, le savoir-vivre, les contextes socioculturels ou la place qu'occupent la religion et les fêtes, entre autres choses. La diversité des contenus de correspondance et de certaines requêtes amèneront, par exemple, les élèves à expliquer le fonctionnement d'un micro-ondes à Gonzague Prologue, à parler de la production de l'électricité, à justifier le fait que les garçons et les filles cohabitent dans la même classe au XXI^e siècle, à argumenter sur le travail des femmes, à décrire des objets de la vie quotidienne et leur fonctionnement, à expliquer les moyens de transport ou à dépeindre l'organisation sociale de leur milieu. Bref, les objets, les situations de vie, les coutumes et les mœurs, les valeurs, les croyances, l'éducation, les saisons, le système seigneurial, l'autorité ou l'argent sont autant de contextes qui ouvrent sur l'étude des repères culturels du passé ou d'aujourd'hui. Voilà autant de pistes d'exploitation pédagogique à mettre en œuvre à partir de situations de vie. La correspondance, quant à elle, permet d'enclencher un questionnement effervescent à partir d'énigmes, de problématiques, de questions ou autres obstacles.

Le Village Prologue : un outil au service de l'amélioration du français en classe

L'écriture est certes l'acte le plus manifeste du site d'animation virtuelle qu'est Prologue, même si l'interrelation des compétences y est indispensable. La situation de communication dans laquelle se trouvent les élèves est caractérisée par un contexte véridique avec des destinataires réels; les sujets traités sont authentiques et exigent la prise en compte du décalage culturel et temporel. La rédaction des textes oblige le développement d'habiletés langagières qui sont dans l'esprit du programme de français. Les élèves doivent pouvoir formuler des questions, élaborer des descriptions, des explications et des justifications pour répondre au questionnement formulé par les personnages de Prologue, raconter des anecdotes ou des histoires et même argumenter selon le sujet qui est abordé. Cela permet à la fois de travailler les règles de cohérence d'un texte, mais aussi les matériaux de la phrase, dont le choix des mots et des expressions, qui doit tenir compte du destinataire.

La correspondance, puisqu'elle est authentique, oblige le scripteur à considérer plusieurs paramètres propres à ce genre : la forme, le ton, le vocabulaire, les expressions, les formules de convenance, la justesse des mots, la clarté des propos, les valeurs, les référents culturels et sociaux, la pertinence des explications et des descriptions, etc. À titre d'exemple, Didier cite le mot « pollution », qui n'a pas le même sens dans le contexte actuel que dans celui de 1852. Pour aider les élèves à resituer le sens d'un mot en contexte, les concepteurs ont mis en ligne un dictionnaire français de 1835, qu'ils peuvent consulter pour comparer l'usage des mots au temps de Prologue à celui d'aujourd'hui. D'autres contraintes de l'écriture authentique exigent des élèves qu'ils adoptent des attitudes appropriées pour respecter leur destinataire; chaque élève doit anticiper l'effet que pourraient produire des propos inappropriés ou des questions trop directes ou indiscrettes. Ainsi, le scripteur est tenu de s'imposer une forme de censure, une contenance qui s'atténue au fil du temps, selon le rythme et la densité de la correspondance.

Le scripteur qui veut informer son destinataire ou qui cherche à le convaincre ou à lui raconter des faits doit bien souvent s'appuyer sur des recherches et sur une documentation étayée. Interpellés par une demande d'un personnage du Village Prologue, les élèves doivent apprendre à consulter des livres et à puiser, dans des sources variées, les informations nécessaires à la description ou à l'explication. De plus, les chroniques produites par certains personnages de Prologue ainsi que les lettres reçues ou rédigées par des pairs contribuent à créer des matériaux « authentiques » de lecture que les élèves doivent comprendre et traiter. Ainsi, l'activité de lecture elle-même s'impose par le mouvement de la correspondance et dans la recherche des informations requises.

En ce qui a trait à l'oral, les échanges entre pairs et avec des adultes exigent le développement d'une communication articulée afin d'obtenir des informations justes et pertinentes. La communication orale vécue en classe sous la forme de compte rendu, d'échange ou de discussion alimente la correspondance : les élèves peuvent obtenir des données ou exposer un contenu. Au moment de correspondre avec les personnages de Prologue, le passage d'une langue orale à une langue écrite est un défi de taille pour les élèves et l'information transmise doit tenir compte des caractéristiques du personnage : ce destinataire doit se sentir considéré.

Cet exercice de correspondance est l'occasion de tirer profit des matériaux de la langue. Certaines descriptions et explications des élèves et des personnages de Prologue exigent le recours à divers procédés d'écriture afin de mieux tenir compte du destinataire. Les personnages savent que les élèves connaissent « Monsieur Internet », qui est une source énorme d'informations, comparable à une encyclopédie illustrée. « On pourrait relever des extraits de correspondance dont on ne peut imaginer toute la richesse; il y a des perles qu'il faudrait recenser », ajoute Didier Tremblay.

Bilan et prospectives

Les créateurs ont constaté une grande diversité dans les modes d'utilisation du site : d'une intégration partielle par le cahier d'exercices jusqu'à une intégration entière dans la vie de la classe. Cela varie selon l'intérêt des enseignants, mais le potentiel de Prologue est immense.

« Quand je reçois une lettre d'un enseignant qui manifeste une appréciation pour le travail accompli avec Prologue, je considère que c'est ma rétribution », précise Didier. Au fil des années, il a constaté que le site intéresse autant les garçons que les filles; les champs d'intérêt ne sont pas les mêmes, mais la fidélité à la correspondance et sa régularité sont comparables. Les garçons s'intéressent au coureur des bois et au seigneur, les filles, à la maîtresse d'école, Élisabeth Tremblay, et aux jeunes hommes de Prologue, Bernard Hamelin, Désiré Lebeau, Ovide Polansky et autres. Selon Didier, il y a place encore pour une diversité de projets. Il parle entre autres de la création d'un *journal temporel*, dans lequel seraient recensés les principaux événements qui se sont déroulés entre 1830 et 1850 au Canada, aux États-Unis et en Europe. Cette banque constituerait une source d'information pour les élèves et une source de référence pour les personnages de

Prologue. Elle leur servirait de guide au moment de leurs recherches dans Internet.

Didier pense aussi au *Coffret magique*. Ce dernier contiendrait le carnet de voyage de Gaston-Marie Laboutonnière, un garçon de 12 ans qui, parti de Saint-Malo, en France, a entrepris la traversée de l'Atlantique. Son contenu serait livré progressivement aux élèves dans le cadre d'une correspondance régulière. Pour Didier, ce serait une belle occasion de raconter aux élèves les conditions de navigation de l'époque autour d'événements et de faits plausibles.

La *correspondance familiale* est une autre avenue à développer. Il s'agit de la production de lettres collectives, rédigées par les membres d'une même famille ou d'un réseau d'amis de Prologue. Compte tenu que les 500 personnages de la seigneurie Prologue ont des amis et des parents, les divers écrits permettent le recoupement de données, la divergence et la complémentarité des informations. Les membres de la famille du seigneur Gonzague Prologue pourraient ainsi correspondre entre eux. Il y a aussi Jérôme Lagibotière, dont l'ami indien a un parti pris pour les élèves et par l'intermédiaire duquel il pourrait confier aux jeunes des informations que lui-même ne peut pas se permettre d'exprimer. Ce type de correspondance exige un encadrement particulier, afin d'assurer la cohérence des propos et des interventions.



D'autres types d'exploitation pourraient voir le jour. Les commissions scolaires auraient avantage à promouvoir l'utilisation du site Prologue et à produire des guides d'utilisation. Les enseignants pourraient exploiter à la fois la correspondance et le fond sociohistorique. Ainsi, on pourrait tirer profit de faits historiques et du contexte socioculturel pour travailler, avec les élèves du primaire et du début du secondaire, des sujets du passé et des événements de l'actualité. Il serait possible, comme nous l'avons déjà précisé, de mettre en jeu des situations de vie soulevant des tensions ou des conflits, des enjeux ou des questions d'ordre éthique. Les faits de l'histoire, les rapports humains et l'organisation sociale sont des aspects de la vie que les élèves pourraient explorer dans leur correspondance avec les personnages de Prologue.

En conclusion

Écrire pour se comprendre et comprendre les autres. Écrire pour découvrir un univers virtuel dans lequel vivent 500 personnages. Écrire pour apprendre à écrire et pour apprécier la langue, les mots et les expressions. Écrire pour construire son identité par le biais d'échanges épistolaires avec des personnages imaginaires qui se racontent et s'intéressent à la vie des élèves du XXI^e siècle. Voilà l'autoroute et l'échangeur de mots que Prologue propose aux élèves du primaire et du début du secondaire.

M. Donald Guertin est consultant en éducation et M^{me} Josée De Repentigny est collaboratrice au Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement au primaire et au secondaire, à la Direction générale de la formation des jeunes, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Annexe — Exemples de pratiques stimulantes en classe

- Une correspondance avec le Village Prologue a amené les élèves d'une classe à prendre l'initiative d'écrire et de jouer une pièce de théâtre. L'enseignant avait intégré la correspondance dans la vie régulière de sa classe; les personnages fournissaient peu à peu des informations que les élèves se partageaient. Cette expérience leur a donné l'idée de la « raconter » aux autres élèves de l'école par le biais du théâtre.
- Une enseignante a lancé ses élèves dans un projet inusité. Les habitants de Prologue voulaient bâtir un pont sur la rivière Serpentine et avaient besoin d'être soutenus dans la réalisation de leur projet. Au fil des échanges, les élèves ont partagé leurs connaissances, fait des recherches pour trouver des informations pertinentes, résolu des difficultés et rencontré des spécialistes, puis ils ont soumis leurs suggestions liées à la construction dudit pont aux gens du Village. Cette activité pédagogique a conduit à la production d'un DVD réalisée par la Commission scolaire des Hautes-Rivières. Ce projet d'envergure, mais malgré tout réaliste, a fait en sorte que des élèves ont exploré des domaines variés du savoir (géologie, gestion de projet, arts, français, histoire, etc.)
- Dans une autre classe, un enseignant a intégré les chroniques de Prologue dans la vie quotidienne de ses élèves. Deux à quatre fois par semaine, les élèves partageaient la vie de Prologue : lecture des chroniques, correspondance, rédaction d'articles dans le journal local, lecture des histoires, échanges en classe, etc. Ce projet a été très stimulant pour les élèves, qui obtenaient de cette manière des matériaux variés qu'ils intégraient à leurs apprentissages.
- Une autre activité originale et fort stimulante peut être la résolution d'énigmes ou de problèmes concrets vécus par les personnages du Village et qui sont publiés dans les chroniques du site. Les élèves doivent ainsi enquêter sur ce qui se passe à Prologue; ils doivent fouiller, chercher des indices et interroger les personnages, lesquels dévoilent peu à peu des pistes de réponses qui se trouvent dans les 40 premières chroniques de Lebeau, l'un des personnages. On peut déjà imaginer tout l'investissement en termes de lecture et de traitement et de recoupement de l'information; un travail qui appelle une coopération et requiert des techniques efficaces de travail intellectuel
- Il y a quelques années, Gonzague Prologue a raconté à des élèves que des jeunes du village jouaient à la cachette dans son manoir; au cours du jeu, une petite fille de quatre ans s'est égarée. Cette situation particulière a suscité des émotions chez les élèves et les a encouragés à aider Gonzague Prologue et les jeunes à retrouver l'enfant.
- Également, pour certains, c'est tout simplement la visite de la seigneurie qui est intéressante; elle peut être faite sans même que l'on soit abonné au service de correspondance; on a ainsi accès à un univers historique riche où chacun puise des informations accessibles, pertinentes et validées. Toutefois, la correspondance et l'intégration des chroniques et des histoires demeurent les activités centrales de ce site d'animation virtuelle en ligne.
- Dans l'espace numérique de la correspondance, une place est réservée à l'enseignant, qui joue par moment le rôle de médiateur entre les élèves, les personnages et les connaissances ou les stratégies à acquérir; il peut être complice des personnages de Prologue et leur apporter des précisions, des commentaires ou des demandes, selon les circonstances. Didier cite l'exemple d'une classe dans laquelle une jeune fille était rébarbative à l'usage du *filtre à fautes* : un bref commentaire de l'enseignant a permis au personnage d'intervenir dans sa réponse pour expliquer à cette élève qu'il avait dû retarder l'envoi de sa lettre, car, à Prologue, ils

avaient reçu énormément de lettres *bourrées de fautes*, à la suite de quoi la machine du *filtre à fautes* avait explosé. Selon Didier, il faut user de certaines astuces pour provoquer des changements d'attitude.

Ces différents exemples illustrent bien les possibilités qu'offre le site de Prologue pour une intégration efficiente, réaliste et authentique de la lecture et de l'écriture en classe. On en reconnaîtra l'utilité pour l'enseignant, qui a la responsabilité d'inventer, de créer et de développer des pistes d'exploitation pédagogiques conduisant à des activités plus ou moins complexes et qui favorisent le développement des compétences en français.

1. Les propos des personnages du livre *Inconnu à cette adresse* illustrent de façon remarquable les rapports entre deux êtres humains qui évoluent au fil du temps et des événements.
2. Le site de [Prologue](#)
3. RESCOL (RÉSeau SCOLAire) est un projet éducatif visant le développement de compétences et de connaissances en technologies de l'information et des communications.
4. Les concepteurs ont inventé ce dispositif, car ils recevaient du courrier dont la compréhension leur donnait bien du fil à retordre. La correspondance risquait d'être rompue à cause de distorsions liées au contenu ou à la langue. Maintenant, les élèves en sont avisés et peuvent utiliser le « *filtre à fautes* » pour améliorer leur lettre.

La formation professionnelle dans le contexte des équipes de collaboration au Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est de l'Ontario

par Sylvie Rochon et Micheline Boisvert-Vachon

Pourquoi aller voir ailleurs, quand la réponse à nos solutions est tout près de nous? Au sein de toute équipe se trouve une richesse d'expériences, d'habiletés et de connaissances, de même que des enjeux et des défis communs. Le travail des équipes de collaboration vise à puiser dans cette richesse pour consolider le savoir professionnel des enseignants et améliorer ainsi leur pratique.

Mise en contexte

Le monde de l'éducation est en perpétuel changement afin de s'adapter à la société actuelle. Depuis quelques décennies, nous constatons un changement de paradigme qui met en valeur la responsabilité du système scolaire à assurer la réussite de chaque élève. L'importance accordée à la réussite scolaire est d'autant plus présente en Ontario, où les parents « magasinent » leur école, ayant le choix entre les écoles francophones catholiques ou publiques et les écoles anglophones catholiques ou publiques offrant des programmes d'immersion en français.

Dans ce contexte, et par souci de performance, d'innovation et de réussite scolaire, le Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est de l'Ontario (CECLFCE) s'est référé aux multiples recherches portant sur les écoles efficaces pour accroître, chez les membres du personnel des écoles, leur capacité d'améliorer le rendement des élèves. Pour y arriver, collaboration, engagement et mobilisation composent la pierre angulaire du plan d'action. Ainsi, des équipes de collaboration, tant au secondaire qu'à l'élémentaire, forment une communauté d'apprentissage professionnel (CAP). Le travail des équipes de collaboration vise à briser l'isolement professionnel des enseignants, à développer davantage le savoir et l'expertise professionnels et à assurer la réussite des élèves.

Le travail des équipes de collaboration

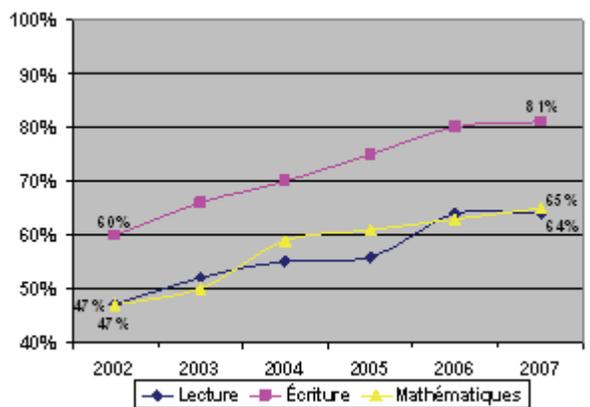
La mise en œuvre des équipes de collaboration dans chaque école du Conseil, depuis quelques années, a emprunté un chemin sinueux. Le Conseil a veillé à respecter les principaux éléments du travail des équipes de collaboration, tout en tenant compte de sa réalité propre. Il est important de comprendre que la mise en place des équipes de collaboration dans une école nécessite des changements structurels et culturels.

Habituellement, ces équipes sont constituées d'enseignantes et d'enseignants d'un même échelon ou d'une même matière. Ils se rencontrent à toutes les deux semaines pour une durée de 90 minutes. L'horaire des rencontres est établi au début de l'année et peut être ajusté au besoin. Dans un premier temps, les membres de l'équipe s'entendent sur les apprentissages essentiels qu'ils souhaitent voir effectuer par leurs élèves au cours de l'année, en se référant aux programmes-cadres provinciaux. Lors des rencontres suivantes, ils tenteront d'établir les meilleures stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour assurer le succès des élèves.

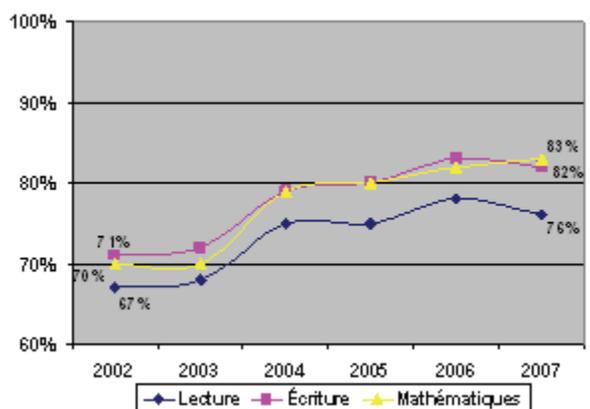
La tâche d'évaluation est au cœur de chaque rencontre. Les équipes de collaboration vérifient la validité des tâches d'évaluation ainsi que le profil de rendement de leurs élèves. Elles analysent ce rendement et établissent un objectif. Par exemple, si le profil d'une classe indique que 20 élèves sur 30 sont jugés compétents en lecture, l'objectif pourrait être d'amener trois élèves de plus à un niveau de compétence acceptable à la prochaine tâche d'évaluation en lecture. À l'étape suivante, l'équipe de collaboration évalue les forces et les défis des élèves concernés. Les enseignants se questionnent afin d'identifier, d'intensifier ou de modifier les stratégies qui viseront un meilleur rendement chez ces élèves. Ces stratégies seront bien sûr également profitables pour les autres élèves de la classe. Tout au long des rencontres, les enseignants partagent leurs tâches d'évaluation, calibrent leur correction, renvoient leurs stratégies et discutent de l'apprentissage de leurs élèves.

Même si nous n'en sommes qu'au début d'une mise en œuvre harmonisée et efficace des équipes de collaboration, nous pouvons déjà constater l'effet de celles-ci sur le rendement scolaire des élèves et le développement professionnel des enseignants

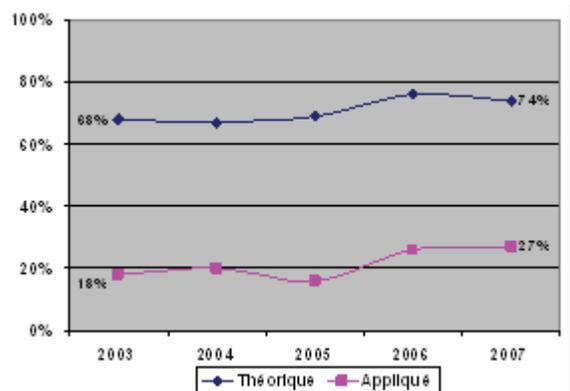
OQRE - 3^e année 2002 à 2007



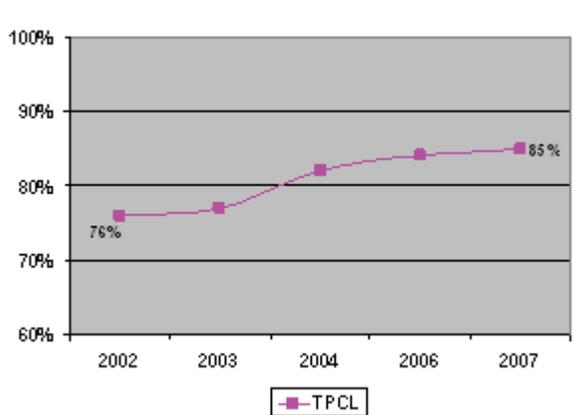
OQRE - 6^e année 2002 à 2007



TPCL - 10^e année 2002 à 2007



TPCL - 10^e année 2002 à 2007



Le développement professionnel au sein des équipes de collaboration

Les rencontres des équipes de collaboration sont une valeur ajoutée pour les enseignantes et les enseignants. Depuis le début de la mise en œuvre de ces équipes, le CECLFCE s'est intéressé à l'impact de ces rencontres fréquentes et structurées sur le vécu professionnel des enseignants. Des entrevues menées auprès de ces derniers révèlent qu'ils apprécient cette nouvelle forme de développement professionnel à l'intérieur de leur école, le partage des idées et le fait de se sentir intégrés à une équipe. Les rencontres leur offrent un temps d'arrêt dans un horaire frénétique, un moment pour réfléchir et échanger des idées.

Ces échanges professionnels permettent l'élaboration de nouvelles stratégies, une analyse plus approfondie des difficultés des élèves et le modelage de pratiques réussies. Les enseignantes et les enseignants mentionnent que le travail d'équipe leur permet de consolider leurs connaissances professionnelles. Ils utilisent un vocabulaire commun, développent une vision partagée et tirent profit de l'apport des membres de l'équipe. Sur le plan professionnel, les enseignants ont observé une certaine résistance, au début, et chez certaines personnes, une crainte de l'inconnu, parce qu'elles craignaient de devoir changer complètement d'approche pédagogique. Toutefois, en constatant que les stratégies retenues proposaient surtout des ajustements et non un abandon complet des stratégies déjà en place, ces personnes ont cessé de résister et se sont ouvertes à la nouveauté et à l'exploration.

Une enseignante résume ainsi son expérience : « Comme professionnelle, je me rends compte qu'il faut essayer plusieurs stratégies, décortiquer les réponses des élèves pour comprendre leurs difficultés, écouter plus les réponses des élèves pour connaître les défis et enseigner plus en fonction de l'évaluation. »

L'accompagnement des directions d'école dans leur nouveau rôle de superviseur des équipes de collaboration

Comme on peut le constater, les écoles du Conseil vivent de grandes transformations qui ont exigé de la part des directions d'écoles de jouer un rôle préminent de leader de changement et d'animateur pédagogique. Afin d'appuyer ses leaders, le Conseil a organisé des rencontres de recherche-action qui permettent aux membres du personnel de direction d'identifier et de définir leurs priorités professionnelles, de planifier des actions futures, d'échanger avec leurs collègues et de porter un regard critique sur leur expérience de gestionnaire. Les membres des groupes de recherche-action ont également fait une synthèse de leurs apprentissages au cours de la recherche.

Ces leaders du changement apprécient ce temps de partage et de réflexion. Les échanges brisent l'isolement qu'ils peuvent avoir vécu et leur procurent un sentiment de consolidation professionnelle. Ce sentiment est d'autant plus apprécié que les personnes ne ressentent plus de pression face aux changements qu'elles doivent instaurer dans leur école. Dans ce contexte, elles trouvent utiles les rencontres de recherche-action qui leur permettent d'échanger, de réfléchir, d'élaborer des pistes d'action et de se soutenir professionnellement.

Au sujet du leadership, elles constatent, dans leur expérience de mise en œuvre d'une CAP, qu'elles doivent avant tout être elles-mêmes convaincues de la valeur du projet. C'est en s'y engageant personnellement qu'elles encourageront les enseignantes et les enseignants à « les suivre » dans ce nouveau contexte de travail. Leur présence est essentielle; elles doivent être des leaders visibles et pouvoir « modeler » un discours réflexif et un travail de collaboration où tous les intervenants sont responsables d'assurer le succès de chaque élève.

Pour réussir le changement, les participants à la recherche notent qu'ils doivent être à l'écoute de l'ensemble des enseignants, en particulier de ceux qui sont réticents. Ils comprennent que chaque étape de la mise en œuvre doit être vécue avec discernement. Certaines situations exigent une pression de leur part, tandis que d'autres requièrent un recul. Les leaders font état du changement dans leur rôle de superviseur. Leur plus grande implication pédagogique auprès des enseignants leur permet de percevoir rapidement et clairement les défis que certains doivent relever. Ils peuvent alors intervenir plus rapidement et avec plus d'efficacité.

Les suivis effectués (selon le compte rendu intégral de chaque rencontre) par la spécialiste en supervision de l'apprentissage incitent les participants à poursuivre leur réflexion sur l'atteinte de leur objectif initial. En plus d'être un temps d'échange, la recherche-action devient également un moyen de perfectionnement professionnel. Une directrice d'école en témoigne ainsi : « Ma participation à la recherche-action m'a permis d'effectuer une démarche d'apprentissage continu et de cheminement professionnel, faite sur mesure, pour répondre à mes besoins de gestionnaire du changement et de leader pédagogique au sein de mon équipe-école. »

Conclusion

Le développement professionnel dans les équipes de collaboration permet à tous les intervenants, peu importe leur niveau de responsabilité, de s'outiller, d'apprendre et d'échanger, non seulement pour se perfectionner, mais aussi afin d'assurer la réussite de chaque élève. À la lumière de tous les types d'activités professionnelles offertes, le Conseil a reconnu que c'est au sein des rencontres en équipe de

collaboration que la formation continue est la plus efficace, car elle permet aux enseignants de travailler sur les aspects jugés les plus pertinents et ayant le plus d'impact sur l'amélioration du rendement dans leur milieu.

M^{mes} Sylvie Rochon et Micheline Boisvert-Vachon sont respectivement spécialiste en supervision de l'apprentissage, volet secondaire, et spécialiste en supervision de l'apprentissage, volet élémentaire, au Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est de l'Ontario.



Destination... Apprentissages : des écoles communautaires pour la réussite de tous nos élèves

par Mario Paradis

Déjà, une année complète s'est écoulée depuis que le district scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, dans le nord du Nouveau-Brunswick, a implanté son projet d'écoles communautaires dans toutes ses écoles. Dix-sept agents de développement scolaire et communautaire avaient été embauchés pour l'année scolaire 2007-2008, permettant ainsi de desservir les vingt et une écoles du district. Un budget de fonctionnement avait été alloué à chaque école pour couvrir diverses dépenses : fournitures de bureau, matériel promotionnel ou nécessaire à différentes activités communautaires, frais de déplacement, etc.

L'année 2007-2008 devait servir de référence, nous permettant de comparer certaines données afin de suivre l'évolution du dossier. Par exemple, il était pertinent de savoir si les stratégies et les activités mises en place dans ce projet d'écoles communautaires avaient eu un impact, entre autres, sur :

- les résultats des élèves;
- l'accroissement du bénévolat;
- l'augmentation du nombre d'activités dans les volets pédagogie, arts et culture, et sports et santé;
- le degré de motivation chez les élèves et le personnel enseignant;
- la visibilité dans les différents médias;
- l'augmentation du nombre de services disponibles pour la famille et la communauté;
- les ateliers offerts selon les besoins de chaque communauté;
- le degré de satisfaction des parents.

Ces indices de mesure auront permis de vérifier la viabilité du projet à long terme.

En un an seulement, plusieurs activités et stratégies ont déjà été mises en place dans toutes les écoles. Nous sommes également en mesure de constater que certaines d'entre elles ont déjà produit les effets escomptés, c'est-à-dire que les directions et les enseignants consacrent plus de temps à la pédagogie, car des agents de développement scolaire et communautaire sont venus les appuyer en assurant le lien entre les écoles et la communauté. En cette première année d'implantation du projet dans l'ensemble du district, les directions d'école ont noté plusieurs effets positifs : une augmentation du bénévolat pour l'encadrement des activités; une participation plus importante des parents aux activités de l'école (en nombre et en fréquence); l'implication évidente des parents et du comité de parents sur le plan pédagogique; une image plus positive de l'école en raison de sa plus grande visibilité dans les médias; une plus grande ouverture de la part du personnel face à l'implication des parents; et la mise sur pied, à l'intention des élèves, de stages pratiques dans la communauté.

Voici quelques exemples des nombreuses activités qui se sont déroulées dans nos écoles :

- création de livres à saveur littéraire;
- mise en place de différentes microentreprises;
- coordination de plusieurs comités et de spectacles;
- coordination de levées de fonds;
- offre de déjeuners communautaires et de collations santé;
- création d'une banque de ressources (entreprises, organismes, bénévoles, etc.);
- établissement d'un partenariat avec les étudiants des collèges communautaires (aide aux devoirs à l'heure du dîner, cours d'espagnol après la classe);
- mise en place de *salons-carrières* ou de *journées des métiers* dans le but de faire découvrir aux jeunes quels sont les emplois en demande dans leur communauté, leur faire connaître des métiers méconnus et les informer au sujet des compétences qui sont recherchées par les employeurs (école orientante);
- organisation de stages pratiques de travail dans la communauté;
- projets de recyclage, ateliers sur l'environnement, etc.;
- gymnase et bibliothèque communautaires;
- implication des personnes du 3^e âge et des enseignants retraités pour faire la lecture aux jeunes;
- coordination d'ateliers pour exploiter les talents et les champs d'intérêt de tous les élèves.

Et cette liste d'activités est loin d'être complète!

Au district scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, nous sommes fiers de pouvoir dire que la mise en place des nombreuses activités liées au projet d'écoles communautaires a amené l'école à s'ouvrir à la communauté, tout comme la communauté s'est ouverte à l'école, en favorisant l'émergence de plusieurs partenariats.

Les prochaines années scolaires s'annoncent prometteuses, en termes de continuité, quant aux réalisations possibles dans le contexte de cet ambitieux projet!

M. Mario Paradis est agent pédagogique au District scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, à Campbellton, au Nouveau-Brunswick.

par Chantale Lepage

En quelques mots, Dédé Fortin résume bien la nature des rapports que nous entretenons avec les pays en voie de développement. Les pays occidentaux doivent réfléchir à la manière d'aider ces populations à se prendre en charge, sans les maintenir dans une relation de dépendance. Si on partage le même terrain de jeu, même si celui-ci est une planète, il faudrait bien que les pays riches apprennent à « passer la rondelle » de temps en temps. Et peut-être que ces pays finiraient par compter quelques buts.

Expérience malienne

Mon expérience au Mali m'amène à reconsidérer la relation que les pays occidentaux entretiennent avec les pays en voie de développement et à examiner les attitudes et les comportements qui, même s'ils découlent de bonnes intentions, continuent à perpétuer un rapport d'inégalité entre des individus qui appartiennent pourtant à la même espèce. Lors d'un séjour en Afrique de l'Ouest, j'ai constaté à plusieurs occasions que *l'enfer est souvent pavé de bonnes intentions*, puisqu'il y a presque toujours un prix à payer pour l'aide internationale. Elle ne se fait jamais de manière désintéressée. Les pays qui offrent généreusement des ressources ou de l'expertise finissent un jour ou l'autre par faire passer le pays « aidé » à la caisse : ce qui est donné d'une main sera repris autrement et quelquefois au centuple. L'histoire de ces pays est tissée d'histoires abracadabrantes où l'aide ressemble drôlement à des actes de piraterie. On n'a qu'à observer comment les ressources naturelles de ces pays sont pillées par des compagnies sans scrupules qui s'enrichissent en profitant de la désorganisation et de la corruption qui règnent parfois dans certains pays.

À mon arrivée en sol malien, un président faisait la une des journaux pour claironner la contribution de son pays à l'achat de manuels scolaires. Il n'a pas cru bon de préciser à la presse que ces manuels devraient être écrits et imprimés dans son pays. Il s'agit d'une subvention indirecte à des auteurs, imprimeurs et éditeurs qui vont produire des manuels scolaires destinés à des populations qui vivent des réalités qu'ils ne connaissent pas.

Si le matériel offert n'est pas adapté ou qu'il ne prend pas en considération les valeurs et les pratiques sociales, historiques et culturelles des populations qui les utiliseront ou qu'il ne tient pas compte des réalités et des ressources du milieu, l'aide apportée n'aura été qu'un coup d'épée dans l'eau. Aussi, les caisses de livres neufs ne seront jamais distribuées dans les écoles, la poussière va s'accumuler sur les emballages d'ordinateurs qui ne seront jamais réclamés et des programmes vont s'écrire à la manière de ceux qui auront été écrits dans les pays des consultants qui accompagnent les équipes de rédacteurs locaux et qui, faute de temps ou par ignorance, ne prennent que peu ou pas en compte la culture du milieu pour lequel ils sont souvent largement payés. C'est un peu comme si nous voulions parler de ruelles aux Inuits ou de neige aux Sahéliens... Ces mots et les réalités qu'ils décrivent n'ont pour eux aucune résonance. D'ailleurs, une des premières blagues que les enseignants maliens s'étaient empressés de me raconter était qu'ils partageaient avec les Québécois un passé commun puisque, à titre d'ancienne colonie française, nous partagions les mêmes ancêtres dans nos manuels d'histoire respectifs!

Même s'ils ne cherchent pas toujours à imposer leur point de vue, les professionnels qui interviennent dans ces pays ont justement été choisis pour leur expertise professionnelle et mènent, parfois à leur insu, de véritables campagnes de propagande pédagogique en ne considérant pas ou en ignorant les manières de faire des gens qu'ils accompagnent dans ce processus de rédaction. Comme certains *toubabous*¹ qui ne font que passer, certains vont même jusqu'à se comporter en véritables conquistadors en niant, par leur discours, leur attitudes et leurs interventions, le droit de ces populations à l'autodétermination. Malgré les déclarations d'indépendance, trop de pays africains sont toujours minés par la guerre, la mauvaise gouvernance, le manque d'éducation, la famine ou la pauvreté endémique.

Les nombreuses années vécues sous le joug de la domination coloniale ont laissé de profondes blessures chez les populations qui continuent à souffrir même si le pays est indépendant. C'est pourquoi les étrangers qui travaillent dans ces pays ont la responsabilité d'agir avec circonspection. Au-delà des problèmes associés au développement, il y a des blessures qui sont plus difficiles à cerner. Ces traumatismes ont laissé de profondes séquelles : un mal silencieux qui mine la capacité de ces peuples à se rêver, à croire à un développement durable. L'aide extérieure peut nuire à une prise en charge individuelle et collective. Les personnes dont on bafoue constamment les droits peuvent-elles avoir une perception positive d'elles-mêmes? En vivant dans des conditions précaires, ces populations sont aux prises avec toutes sortes de difficultés inhérentes à leur survie; elles entravent certainement leur développement. Elles doivent réapprendre à affirmer une identité qui a trop souvent été dévalorisée par d'autres sociétés qui se disent ou se considèrent plus « évoluées ». Il faut pourtant que, malgré toutes les difficultés, elles puissent reconstruire une image positive d'elles-mêmes afin d'acquiescer une plus grande autonomie qui leur permettra d'assumer pleinement leur développement et leur destinée.

L'arrivée massive d'influences extérieures menace la préservation d'une identité culturelle qui, même si elle a été fragilisée par le colonialisme, constitue un facteur de cohésion important chez ces populations. Outre les répercussions de leur indépendance, la globalisation des marchés, la mondialisation, la rapidité d'accès à l'information et les mouvements migratoires viennent à leur tour changer les règles du jeu pour ces sociétés fragiles. Les changements planétaires creusent de plus en plus les écarts entre les pays riches et les pays pauvres; ils accentuent encore plus les inégalités. Cette évolution rapide menace l'équilibre de populations qui étaient jusque-là restées sensiblement homogènes. Ces influences remettent en question les valeurs, les croyances et les comportements des générations montantes, qui refusent parfois les traditions de leurs ancêtres, qui ne comprennent pas l'injustice de leur situation ou qui se rebellent face à l'iniquité du partage des richesses dans le monde. Ces jeunes sont fascinés par tout ce que l'Occident peut offrir. Dans l'exaltation de ces découvertes, il y a le meilleur, mais le pire trace souvent la voie de la facilité et la culture de masse menace les traditions. À la croisée d'influences différentes, ces sociétés sont appelées à faire des changements pour assurer leur développement et leur survie. Elles voudraient bien connaître la formule magique qui les aiderait à combler le fossé qui les sépare des pays occidentaux, mais cette ouverture a

un prix. Si elles s'avèrent nécessaires, ces influences sont souvent perçues comme un mal nécessaire, une menace, par des populations qui se méfient du sort que leur réservent les grandes puissances et, à ce chapitre, leurs relations passées avec les pays occidentaux ont maintes fois su leur donner raison.

Les sociétés contemporaines évoluent rapidement; elles se modifient au rythme de multiples changements qui façonnent la représentation qu'on se fait du monde qui nous entoure. Si le changement est souvent proposé dans une perspective d'améliorations, cela ne veut pas dire qu'il sera pour autant facile à réaliser, qu'il ne soulèvera pas certaines problématiques ou qu'il ne va pas générer des répercussions qui pourraient se révéler tant positives que négatives. Face à tous les changements qui trouvent un écho à l'échelle de la planète, les sociétés doivent se positionner, faire des choix, prendre des décisions et s'engager dans des actions qui vont améliorer le mieux-être et l'avenir de leurs enfants. Et l'Afrique doit réagir si elle ne veut pas que l'écart qui la sépare des autres ne soit encore plus grand.

À l'image de la société qui se transforme, l'école est aussi appelée à s'adapter rapidement aux changements. Au cours des dernières décennies, plusieurs pays se sont engagés dans la réforme de leur système éducatif. Des équipes de rédacteurs s'activent à la tâche pour examiner et revoir les programmes de leur curriculum scolaire. Au Québec comme ailleurs, les sociétés qui se sont engagées dans ce genre d'exercice ont été obligées de s'interroger sur les connaissances et les compétences qu'un élève devrait maîtriser au cours de sa formation pour évoluer dans le monde actuel. Elles ont dû également réfléchir à celles qui aideront l'élève à mieux se préparer aux changements auxquels il sera confronté dans sa vie actuelle et future.

Les pays du tiers-monde sont constamment tiraillés entre un développement qui, malheureusement, ne se fait pas toujours de manière « civilisée » et le désir de s'inscrire dans l'organisation mondiale. Privés de moyens et de capitaux, plusieurs d'entre eux font trop souvent de grandes concessions pour bénéficier de l'expertise et de l'aide internationales. Pour accéder à des ressources humaines et financières, les décideurs vont accepter une aide qui peut sembler intéressante à court terme, mais qui ne le sera pas nécessairement à plus long terme. Ce manque de vision donne lieu à certaines dérives ou situations qui ne sont pas toujours cohérentes. En termes clairs, lorsqu'on est démuné, on a le réflexe d'accepter tout ce que les autres nous offrent, même si ces propositions ne sont pas toujours cohérentes les unes par rapport aux autres ou ne s'inscrivent pas nécessairement dans une perspective de développement durable. Cette situation est certes déplorable, mais on peut comprendre l'attitude de ces pays, qui essaient tant bien que mal de s'inscrire dans l'échiquier mondial.

Les bonnes intentions

Au-delà de ce manque de vision, il y a aussi les bonnes intentions de ceux qui veulent « aider » ou « sauver » ces populations aux prises avec de réels problèmes. Sans vouloir généraliser, on observe que l'aidant oublie parfois qu'il est l'invité d'un pays qui n'a pas nécessairement les mêmes valeurs ni les mêmes pratiques sociales et culturelles que lui. Il ne s'agit pas d'imposer une manière de faire ou de voir le travail à réaliser. Si un consultant est appelé à intervenir dans la réécriture d'un curriculum, il devrait plutôt s'appliquer à travailler avec les populations locales pour construire des programmes qui ont du sens pour les élèves et qui sont en accord avec les valeurs sociales et culturelles des personnes qui vivent et travaillent dans ce pays. Les choix retenus par les rédacteurs devraient contribuer à la structuration de l'identité et à la préservation de valeurs sociales et culturelles du peuple auquel ils s'adressent. On ne parle pas ici d'une « identité culturelle qui l'enferme dans son appartenance » (Simard et Martineau 1999, p. 8), mais plutôt d'une identité affirmée qui l'invite à s'ouvrir à celles des autres qui, à ce compte, ne représente plus une menace, une invasion ou une ingérence (Maalouf 2006).

L'écriture de nouveaux programmes oblige les rédacteurs à s'interroger sur ce qui sera nécessaire à la formation des élèves pour répondre aux exigences et aux attentes de la société dans laquelle ils vivent. Il y a lieu de se demander si, outre certains standards internationaux, un élève du Mali ou du Madagascar doit apprendre la même chose qu'un élève du Québec pour être en mesure de participer pleinement au développement de sa communauté ou pour devenir un individu épanoui et actif socialement. Quelles compétences l'élève devrait-il maîtriser au terme de sa scolarité? Ces compétences sont-elles nécessairement identiques d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre? La réalité quotidienne d'un élève africain est-elle la même que celle d'un élève québécois? Comment l'école peut-elle préparer cet élève? Les finalités d'un curriculum scolaire ne devraient-elles pas prendre en considération les situations auxquelles l'élève sera exposé dans sa vie de tous les jours, pour mieux l'outiller, l'aider à vivre les événements qui se produiront à l'extérieur de l'école? La prise en compte des caractéristiques sociales et culturelles d'un peuple exprime son appartenance, son enracinement dans son histoire, ses traditions et sa langue (Simard et Martineau 1999). Pour Dumont (1968) et Simard et Martineau (1999), la culture première est celle que l'enfant assimile sans effort, en interaction avec son environnement quotidien et au contact des autres, alors que la culture seconde se construit en dégagant des significations cohérentes de la culture première. Et c'est le rôle de l'école d'aider les élèves à faire ce genre de liens, qui permettent à l'élève de se construire, d'affirmer son identité, d'être fier de ses appartenances, de se faire une meilleure représentation du monde dans lequel il vit, de mieux comprendre les enjeux qui le régissent et de se situer en tant que citoyen responsable et actif.

M^{me} Chantale Lepage a contribué à l'élaboration ainsi qu'à la mise en œuvre du curriculum scolaire québécois. Elle a aussi accompagné des équipes de rédaction pour la réforme des curriculums scolaires au Mali et au Madagascar. Elle est actuellement conseillère pédagogique au cégep Montmorency, à Laval.



Références bibliographiques

MAALOUF, A. *Les identités meurtrières*, LGF éditeur, 2001.

SIMARD, D. et S. MARTINEAU. « La culture à l'école : Goethe ou Herder », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 4, mai 1999, p. 8-12.

SIMARD, D. et S. MARTINEAU. « École et culture de masse : une relation difficile, des choix à faire », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, mars 1998, p. 12-14.

-
1. Au Mali, le terme *toubabous* signifie « homme blanc ». Il s'agit d'un dérivé du mot *toubib*. Le médecin était souvent le premier homme blanc à se rendre dans les villages.

Ego-Écologie et identité : une approche naturaliste

ZAVALLONI, Marisa. *Ego-écologie et identité : une approche naturaliste*, collection psychologie sociale, Paris, éditions PUF, 2007, 208 pages.



« Une connaissance de la position des représentations sociales, leur valence et dimension affective qui se prolonge dans l'organique comme mémoire identitaire émotionnelle, offre une perspective stratégique pour étudier la dynamique dialogique en suivant le jeu des résonances dans les espaces identitaires des acteurs¹. » Ainsi, Marisa Zavalloni conclut-elle son récent livre traitant de la question de l'identité. Dans cette perspective, la construction de l'identité d'un individu est étudiée comme une interaction complexe entre le monde, les autres et le soi : « L'unicité d'une vie située dans l'histoire et dans une société donnée². » S'intéresser à l'identité d'un individu, c'est pénétrer peu à peu l'univers de son environnement interne, de sa mémoire émotionnelle ainsi que de sa subjectivité³.

Ce livre est divisé en deux grandes parties. Dans une brève mais dense introduction, l'auteure rappelle que l'étude de l'identité d'un individu ne vise pas tant à évaluer ses traits et ses qualités, mais à observer la « dynamique » entre les représentations de soi, d'autrui et de la société. La question que l'on se pose est comment une personne, membre d'une société et d'une culture données et évoluant dans un certain milieu, élabore une image de soi et de son environnement dans laquelle sont mis en scène des objets, des êtres et des activités qui ont un sens et une valeur par rapport à une histoire et à un projet personnels. Les représentations ne sont pas seulement des idées, une traduction mentale d'une réalité extérieure perçue, mais renvoient à tout un espace imaginaire et symbolique, à une création qui exprime en même temps un projet, des valeurs et une conception de soi et du monde. C'est cet espace imaginaire et symbolique qui sous-tend et accompagne en tant que pensée de fond les représentations d'une personne que l'analyse égo-écologique présentée dans cette première partie vise précisément à explorer et à déployer. Le choix du terme « ego-écologie » axe « l'attention sur la spécificité des processus identitaires reflétant l'activité interactionnelle entre la personne et son environnement socioculturel⁴ ». De cette manière, l'identité « apparaît finalement comme le sujet, la personne, vue sous l'angle d'une vie dans un horizon sociohistorique⁵ ». « Lorsque l'on capte cette énergie, cette émotion et cette force par laquelle le corps fait vivre une représentation sociale, on quitte le domaine du langage pour entrer dans un système avec des niveaux multiples, à la fois sociaux et individuels⁶. »

Les autres chapitres de cette première partie présentent et discutent l'approche égo-écologique et la méthode de contextualisation représentationnelle dont l'originalité et la spécificité est de pouvoir identifier pour chaque personne quels sont les mots-clefs ou mots identitaires qu'elle utilise pour donner un sens, interpréter et évaluer le monde et ce qui lui arrive et arrive aux autres. On s'aperçoit que chacun de nous a ainsi quelques mots importants qui reviennent sans cesse dans le discours pour parler aussi bien de soi et des autres que du monde en général. Ces mots, comme le souligne ailleurs l'auteure, « contiennent et portent tout le système identitaire. Ils renvoient, chacun sous un angle différent, à ce qui est retenu de l'histoire du groupe, aux expériences saillantes du vécu personnel lié à une identité (en tant que québécois, émigré, femme ou homme, ouvrier, enfant, joueuse de hockey ou autre) et font jaillir une multitude d'images et de personnages qui peuplent notre mémoire et nous accompagnent plus ou moins silencieusement comme modèles, héros ou référents. Enfin, ils mobilisent la passion et contiennent une volonté et un projet ». À travers l'analyse contextuelle de ces mots identitaires, on peut « accéder au circuit affectif-représentationnel (ou mémoire émotionnelle) dont les éléments s'activent de manière automatique et inconsciente comme pensée de fond à l'arrière-plan de la conscience⁷ ». Zavalloni rappelle que la « présentation des caractéristiques opératoires de la mémoire émotionnelle est la contribution essentielle de cet ouvrage⁸ ».

Dans la seconde partie de l'ouvrage, des illustrations appuient la démonstration des fondements théoriques. Élaborées à partir d'études de personnages et de situations, ces illustrations permettent de mieux comprendre que le « cycle personne-culture-personne se referme en nous, révélant, dans toute son ampleur, la dynamique interactive qui se joue entre l'identité personnelle et l'environnement socioculturel se traduisant par des effets de résonance⁹ ». Les cas étudiés explorent des textes de Sartre, Nietzsche et Mary Daly, et d'autres écrits portent sur la naissance du nationalisme en Allemagne ou sur les épîtres de saint Paul. À partir de ces textes, l'auteure identifie certains thèmes et mots clefs importants qui permettent d'entrer dans le système de signification des acteurs et de montrer les ramifications entre un discours, une vision du monde et une dynamique identitaire. Ces études de cas permettent « de voir comment l'identité contribue à la création de représentations sociales qui, à leur tour, introduisent de nouvelles visions du monde dans l'espace social ou renforcent le statu quo ». L'égo-écologie ouvre ainsi une nouvelle voie fructueuse et originale pour l'analyse des textes, à côté de la sémiotique, de l'herméneutique et des autres méthodes critiques. Elle permet, lorsque la nature des écrits s'y prête, de reconstruire l'espace élémentaire de l'identité et de contextualiser des mots identitaires à partir de textes littéraires.

Dans une perspective éducative, d'aucuns reconnaîtront l'importance de réfléchir sur la construction et la structuration de l'identité d'un individu, de l'élève qu'on côtoie, dans la classe ou dans l'école, jour après jour. S'intéresser à cette question, c'est porter son regard sur ce qui construit l'individu, non pas tant en vue d'une analyse des paramètres ou des indicateurs qui le définissent, mais bien dans l'optique d'une meilleure compréhension du poids des interactions que l'individu a avec son environnement externe et avec sa culture.

Ainsi, dans une perspective pédagogique, il serait intéressant pour l'éducateur de porter attention à cette question, quand on sait que le « groupe d'appartenance est créé [...] avec tout ce qui est important, désirable, intéressant pour la personne. [...] L'effet de résonance [...] contribue à produire et à assimiler un discours toujours renouvelé sur les mérites du groupe¹⁰ ». Qui plus est, quand on sait que l'enfant ou l'adolescent construit son identité, il s'agit de cibler des manières de faire qui contribueront à sa structuration. Ce n'est pas en accroissant l'estime que l'enfant a de lui-même qu'on favorise nécessairement la construction de son identité. En considérant l'effet de résonance des mots identitaires, on porte attention aux mots qui auront un effet favorable sur l'individu. L'auteure parlera d'une « psychologie des liens », c'est-à-dire « lien entre les éléments internes [d'un individu] et lien entre ces éléments et le monde externe¹¹ ». De cette manière, « toute transaction entre le monde interne et le monde externe tisse des liens d'ordre dialogique et argumentatif et conduit à rencontrer des enjeux d'ordre socioculturel [...] le système identitaire étant le lieu central où se tissent les liens avec le monde externe¹² ».

Cette approche de Zavalloni met en exergue le fait que la construction de l'identité passe par l'interaction et, de plus, s'effectue dans l'action et non pas dans l'analyse passive. *En quoi l'école est-elle un lieu, social et culturel, propice à la construction de l'identité de ses élèves? En quoi contribue-t-elle à accroître l'identité des élèves qu'elle accueille?*

Il faut animer l'intérêt et la passion de l'élève, nourrir sa motivation et non pas cajoler son estime de soi : rencontrer quelque chose qui l'intéresse. La construction identitaire d'un individu passe spécifiquement par la réalisation des aspects « positifs » de sa représentation interne de lui-même, le circuit affectif émotionnel. C'est l'écoute de ce qui contribue à la construction de l'identité. Dès lors, l'identité vient de l'intérêt et prend sa source dans la manifestation de la réussite des intérêts; ce sont « ses » intérêts qui le motivent. C'est comme si on avait dissocié le « désirable » de la notion d'« estime de soi ». L'identité passe par la fierté d'avoir fait quelque chose qui plaît et qui rejoint des intérêts.

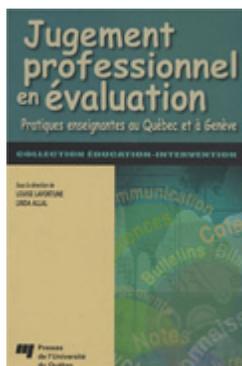
Ce livre est destiné à tous, sans distinction. En prendre connaissance, c'est « oser » entrer dans un discours qui tranche avec les représentations traditionnelles – parfois réductrices – sur l'identité et, peu à peu, en arriver à réfléchir sur « sa » contribution pédagogique à la construction et à la structuration de l'identité des élèves et des individus avec lesquels, jour après jour, on établit des interactions dans lesquelles sont évoqués des « mots identitaires ».

Donald Guertin

-
1. p. 194.
 2. p. 183.
 3. p. 183.
 4. p. 9.
 5. p. 33.
 6. p. 33.
 7. p. 5.
 8. p. 4.
 9. p. 6.
 10. p. 191.
 11. p. 20.
 12. p. 21.

Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève

ALLAL, Linda et Louise LAFORTUNE. *Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, 254 pages. (Collection Éducation intervention, n° 21).



Quel défi, mais quel à-propos, d'écrire sur ce sujet épineux qu'est le jugement professionnel! À partir de deux contextes différents¹, au primaire, et de visions complémentaires, Linda Allal, en Suisse, et Louise Lafortune, au Québec, réfléchissent sur les fondements théoriques et les pratiques de l'exercice du jugement professionnel. D'emblée, la reconnaissance du jugement professionnel en éducation est peu évidente et pourtant, il « intervient dans le choix et l'agencement des situations didactiques, dans la gestion de la vie de classe et l'animation des activités d'enseignement, dans les échanges avec les collègues sur des projets collectifs et dans toutes les étapes de l'évaluation des apprentissages² ». La subjectivité est une composante du jugement professionnel et à cet égard, un malaise persiste, car la « complexité du jugement professionnel résulte, d'une part, des divergences qui peuvent exister entre les différentes informations récoltées et, d'autre part, des décalages qui peuvent émerger entre les différents repères³ ».

Les auteures s'intéressent au processus qui a été mis en place dans des contextes différents pour exercer le jugement. Le regard qu'elles portent sur cet exercice est étudié et circonscrit, l'**entretien** est au cœur de la démarche mise en place pour colliger et recenser les propos des enseignants engagés dans la recherche. Ainsi, leur intention était « de saisir la complexité et la dynamique du jugement professionnel dans chacun des contextes, en tenant compte des traditions scolaires, des valeurs culturelles, des contraintes institutionnelles qui leur sont propres⁴ ».

Le livre comprend deux parties : la première porte sur l'étude québécoise, la seconde sur l'étude genevoise. Dans les deux cas, elles sont introduites par une présentation du cadre théorique et du contexte. Par la suite, des collaborateurs exposent et explorent des aspects de la recherche. Il faut préciser que l'étude genevoise porte sur l'expérience professionnelle associée à la passation d'épreuves dites sommatives. Dans le dernier chapitre, les auteures présentent les grandes conclusions de chaque expérience et elles proposent une série de perspectives pour la pratique de l'évaluation en classe ainsi que la formation des futurs maîtres.

Dans la première partie du livre, Louise Lafortune rappelle que « la mesure ne remplace pas l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant, et le jugement professionnel ne peut reposer que sur des faits purement objectifs⁵ ». Ainsi, l'exercice du jugement professionnel est assujéti à une dimension critique, suppose une réflexion et une recherche de cohérence et se développe dans des interactions, voire dans une démarche de pensée réflexive⁶. Elle propose une définition du jugement professionnel qui permet de mettre en évidence que son exercice s'inscrit dans un processus et vise une prise de décision fondée sur une expertise : le processus « exige rigueur, cohérence et transparence⁷ » et il suppose la collecte d'informations, la justification et la communication des résultats⁸.

D'aucuns savent que le développement et l'exercice du jugement professionnel sont facilités par l'accompagnement, la pratique réflexive et la vie de cycle⁹. Le cycle sera certes le lieu pour réfléchir sur les décisions prises, les préjugés et les incertitudes et pour développer la collégialité¹⁰. L'« exercice du jugement professionnel peut se faire seul, mais son développement et l'exercice d'un jugement professionnel rigoureux, transparent et cohérent nécessitent autant la concertation et la consultation entre collègues que certaines confrontations¹¹ ».

Les autres chapitres de cette première partie présentent les résultats de l'étude menée au Québec, incluant des perspectives, l'étude de pratiques évaluatives et de tensions en contexte de changement, l'examen des influences dans l'exercice du jugement, la mise en exergue de trois logiques sous-jacentes, ainsi que des conclusions sur l'ensemble de la recherche. À la page 127, Louise Lafortune introduit une réflexion intéressante entre une logique de moyenne et une logique de critères.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, Linda Allal rappelle que le jugement professionnel « intervient dans toutes les fonctions de l'évaluation¹² ». Elle situe l'étude genevoise en précisant qu'elle porte sur l'évaluation sommative visant la reconnaissance sociale et institutionnelle des apprentissages effectués par les élèves¹³. La recherche voulait répondre à des questions relatives aux caractéristiques du processus du jugement, aux éléments communs et différents des pratiques, aux variations, aux adaptations, à la communication et aux explications données par les enseignants. Pour elle, le « jugement professionnel de l'enseignant est basé sur son expertise en enseignement, c'est-à-dire sur son expérience et sur les savoirs acquis en formation¹⁴ ».

Quant au cadre théorique, Linda Allal cite quatre approches « consacrées à l'étude du travail professionnel en contexte¹⁵ ». Il y a les études de Donald Schön, qui permettent de distinguer les pratiques dites routinières des pratiques soulevant des situations problèmes. Lorsque « les informations sont divergentes [...], le jugement professionnel devient un processus réfléchi¹⁶ ». La seconde approche est celle de Klein et d'Endsley. Pour eux, « le processus de prise de décision s'appuie sur la capacité du professionnel à capter les éléments pertinents d'une situation (*situation awareness*) et à leur conférer une signification (*sensemarking*)¹⁷ ». Ainsi, un avis peut être perçu ou revêtir différentes significations. Linda Allal parle ensuite des travaux d'Étienne Wenger sur la cognition située. La quatrième approche citée est celle de Laveault, au sujet de l'éthique et du code déontologique.

Par la suite, l'auteure précise le cadre pratique de la recherche et l'objet de l'étude; elle explique les outils et les modalités, l'échantillon et le dépouillement des données, ainsi que les résultats. En conclusion, au chapitre 10, elle rappelle les questions que soulève la recherche : il y a, entre autres, l'équité, la pratique professionnelle, la qualité de la démarche, les types d'erreurs, l'adaptation et l'interprétation des données. « Le jugement professionnel en évaluation est un acte cognitif individuel, mais il s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel¹⁸. »

Les autres chapitres de cette seconde partie abordent les sujets suivants : le processus comme fil conducteur dans l'attribution des notes et son rôle dans les adaptations et les modalités de communication, et les décisions en rapport avec l'orientation et la promotion des élèves.

En guise de conclusion, les auteures indiquent qu'il y a un passage à faire de l'évaluation de connaissances à celle de compétences : les jugements sont influencés par les conceptions des enseignants relativement à l'apprentissage et à l'évaluation; la combinatoire des informations et la variété des sources sont deux aspects importants pour l'exercice du jugement; il y a une place dévolue aux élèves dans leur évaluation; et on tient compte de la collégialité professionnelle.

Le changement de pratiques devrait se faire dans une démarche d'accompagnement, afin de¹⁹ :

- donner du sens;
- accorder de la valeur au jugement professionnel;
- réfléchir sur les pratiques et les analyser;
- développer une culture pédagogique;
- s'engager dans un réseau de collaboration professionnelle;
- se préoccuper de l'équité et de la justice;
- évaluer dans différentes disciplines.

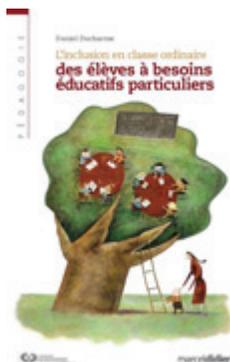
Donald Guertin

1. p. VII.
2. p. 5.
3. p. 4.
4. p. 6.
5. p. 23.
6. p. 22.
7. p. 27.
8. p. 27.
9. p. 28 et suivantes.
10. p. 31.
11. p. 33.
12. p. 133.
13. p. 133.

14. p. 135.
15. p. 135.
16. p. 136.
17. p. 136.
18. p. 227.
19. p. 246-247.

L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers

DUCHARME, Daniel. *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Montréal, Éditions Marcel Didier, 2008, 215 pages.



L'inclusion plus que l'intégration

Chercheur à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, M. Ducharme appuie sur la Charte québécoise des droits et libertés de la personne les réflexions qu'il propose sur la question de l'inclusion à l'école des élèves ayant des besoins particuliers. Le but qu'il poursuit est d'expliquer un « modèle d'organisation des services qui permettra non seulement de réduire concrètement les obstacles à l'apprentissage de ces élèves, mais aussi de promouvoir l'inclusion au sein de l'école de tous les enfants, sans discrimination¹ ». Cela est conforme à l'orientation prise par la Commission, qui « est d'avis qu'il faut aujourd'hui penser l'école de telle manière qu'elle soit porteuse de richesse pour tous. L'inclusion scolaire doit (...) permettre l'inclusion sociale des élèves à besoins particuliers² ».

L'auteur traite d'abord le cadre normatif de la question, puis il aborde l'aspect pratique de l'inclusion à l'école de tous les élèves, en décrivant un modèle organisationnel novateur. Aussi, en se référant à différents cadres normatifs, légaux et juridiques, universels et locaux, des conventions, des lois et des politiques, M. Ducharme dégage les données qui fondent cette approche de l'inclusion des élèves : il y a un consensus international et, au Québec, différents organismes vont dans le même sens. Plus particulièrement, il établit un rapport entre l'inclusion et l'article 10 de la charte québécoise. Il rappelle les actions que la Commission a entreprises en fonction des plaintes reçues; elle a favorisé l'éducation et la coopération, tout en consultant et en soutenant les gens impliqués. Dans cette perspective, elle s'est intéressée à « définir un modèle d'organisation des services permettant réellement de prendre en compte les besoins éducatifs des élèves à besoins particuliers dans le contexte d'une classe ordinaire³ ».

Dans la deuxième partie, l'auteur mentionne d'abord des cadres d'action pour l'inclusion, rappelle la définition des élèves ciblés, évoque des exemples d'inclusion au Québec et ailleurs, et dégage des impacts de pratiques inclusives sur l'apprentissage, la socialisation et la qualification; enfin, il décrit ce que peut être un modèle organisationnel inclusif.

En se situant dans le cadre des travaux de la conférence de Salamanque [1994], l'auteur évoque les grands principes directeurs⁴ d'une approche inclusive : cela est caractérisé par la cible que sont tous les élèves, par l'intégration des services éducatifs, par une pédagogie centrée sur l'enfant et ses besoins, par un effort concerté et par l'exception comme règle de placement d'élèves dans les écoles spéciales. Ces principes appellent une pratique⁵ qui exige une souplesse des programmes éducatifs, l'exercice d'un leadership de la direction, la formation du personnel, l'appui des services externes, l'établissement de priorités et le soutien de la communauté.

L'approche inclusive de l'éducation s'appuie sur les prémisses⁶ suivantes :

- le respect des personnes et de la famille;
- l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité;
- la non-tolérance de l'exclusion.

« Dans cet esprit, il faut que les élèves, tout comme l'ensemble du personnel éducatif, puissent transcender les différences individuelles pour que cette communauté s'actualise⁷. » Ainsi, l'exclusion est la pire ennemie de la communauté. Aux pages 86 et 87, l'auteur expose un ensemble de manifestations liées à une vision de l'inclusion. L'approche de l'inclusion est fondée sur le principe fondamental du droit à l'égalité.

Au chapitre 5, l'auteur mentionne les définitions et les catégories associées aux élèves ciblés. Au chapitre 6, il évoque des expériences vécues ailleurs (en Catalogne, en Italie, en Grande-Bretagne et en Norvège), et ici (au Nouveau-Brunswick et au Québec, dans la Commission scolaire Lester-B.-Pearson). Au chapitre 7, il démontre en quoi cette approche de l'inclusion s'inscrit dans les visées mêmes du Programme de formation de l'école québécoise.

Au chapitre 8, M. Ducharme présente et décrit un modèle organisationnel fondé sur l'inclusion. « L'école inclusive accueille tout le monde sans distinction⁸. » Il établit d'abord les paramètres organisationnels d'un modèle et il définit les responsabilités⁹ dévolues au ministère, à la commission scolaire, à l'école et au personnel. Après avoir décrit l'organigramme modèle¹⁰ et le processus d'inclusion d'un élève handicapé

en classe ordinaire¹¹, le chercheur liste une série d'actions et de pistes stratégiques qui doivent être mises en place pour réussir la transition d'une organisation vers l'inclusion de tous les élèves.

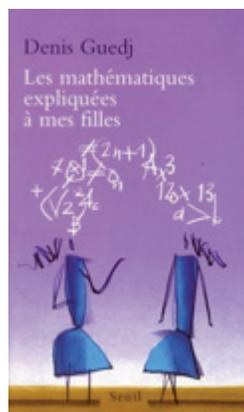
En conclusion, on peut rappeler ces mots de l'auteur, qui affirme que « cette école, dont nous souhaitons vivement la réalisation, devrait ultimement permettre à chaque élève présentant des besoins particuliers de devenir un citoyen à part entière, susceptible de contribuer activement à la vie sociale de sa collectivité¹² ».

Donald Guertin

1. p. 19.
2. p. 19.
3. p. 67.
4. p. 74.
5. p. 75-83.
6. p. 84.
7. p. 84-85.
8. Armstrong et Barton [2003, p. 95], cité à la page 85.
9. p. 167-182.
10. p. 182-183.
11. p. 184-187.
12. p. 195.

Les mathématiques expliquées à mes filles

GUEDJ, Denis. *Les mathématiques expliquées à mes filles*, Paris, Éditions du Seuil, 2008, 164 pages.



Mieux comprendre la place des mathématiques dans la vie de tous les jours

Denis Guedj confie à son personnage principal, Ray, la responsabilité d'expliquer les mathématiques à sa fille Lola. Le dialogue, trame de fond du livre, donne lieu à des explications étayées sur les mathématiques pour amener l'interlocutrice à apprécier la place qu'elles occupent dans la vie de tous les jours. Abordant des thèmes propres à la mathématique, l'auteur explique le sens, l'origine et la fonction du nombre, de la géométrie, de l'algèbre, etc. ; il traite également la question des liens et des problèmes en mathématiques.

Les explications sont appuyées par des exemples et le langage est accessible. Même si certains contenus peuvent sembler rébarbatifs, l'auteur les explique en prenant soin d'exposer les fondements théoriques tout en illustrant ses propos. Certaines données historiques et explications sur l'usage de symboles seront fort utiles aux enseignants du primaire et du secondaire qui désirent ajouter du sens aux apprentissages.

Les mathématiques sont présentées comme un langage; la rigueur, la rectitude et des exigences définissent cette discipline, comme c'est le cas pour tout domaine du savoir. « Oui, on a le droit de ne pas aimer les maths, comme on a le droit de ne pas aimer d'autres matières. Mais ce n'est pas non plus un titre de gloire de les détester. Il est cependant préférable de les connaître au moins un peu avant de déclarer, définitivement, qu'on ne les aime pas¹. » Ceux qui ont le goût d'en savoir davantage sur les mathématiques et de mieux comprendre la place qu'elles occupent dans la vie de tous les jours prendront certainement plaisir à lire ce livre.

Donald Guertin

1. p. 154.

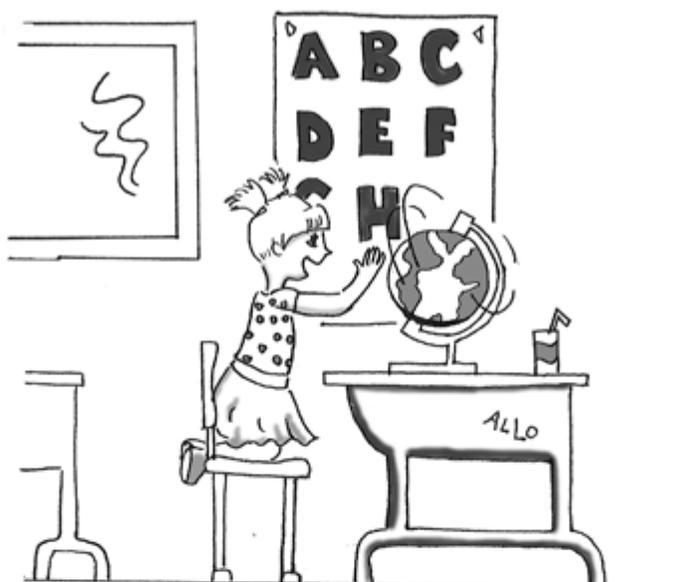
Histoire de rire

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école.

Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10^e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Les illustrations qui suivent ont été réalisées par **Magali Cuvillier**.

1. Éloïsa observe le globe terrestre et montrant du doigt l'Antarctique, affirme à son enseignante : « Ça, c'est le pôle Neige! »



2. Pendant un cours d'éducation physique, Martin regarde les élèves qui se chicanent sur la glace pour avoir la rondelle. Souhaitant régler ce problème, il demande à son enseignante : « Pourquoi ne pas leur en

donner une à chacun? »



Politique linguistique | Politique de confidentialité

Québec 

© Gouvernement du Québec, 2009